

А. Б. ЗАЛКИНД

**ВОПРОСЫ
СОВЕТСКОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

1 р. 70 к.

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО

1 9 3 0

А. Б. ЗАЛКИНД

В О П Р О С Ы
С О В Е Т С К О Й П Е Д А Г О Г И К И

В Т О Р О Е И З Д А Н И Е
И С П Р А В Л Е Н Н О Е И Д О П О Л Н Е Н Н О Е

*Допущено Научно-педагогической секцией
Государственного ученого совета*

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
М О С К В А 1930 ЛЕНИНГРАД



У, 42. Гиз № 36284 л.
Ленинградский Областлит № 51267.
19 л. Тираж 5 000.

ПРЕДИСЛОВИЕ К ПЕРВОМУ ИЗДАНИЮ.

Книга содержит сводку переработанных материалов, опубликованных в свое время в виде докладов.

В частности, — первый, второй и третий очерки содержат материал докладов на III Всероссийском Дошкольном съезде и на Московской Дошкольной конференции. Четвертый очерк — материал докладов на Московской конференции опытно показательных школ, на Ленинградской общегородской педагогической конференции и на II Всесоюзном Венерологическом съезде.

Очерки второго отдела книги составлены из докладов на II Всероссийском съезде по правовой охране детства, на II Всесоюзном Психоневрологическом съезде и на Московской конференции по борьбе с беспризорностью. Часть этих же материалов, одновременно, опубликована на Ленинградской общегородской конференции работников просвещения.

Естественно, что «докладовый» характер материала наложил свою печать на всю книгу. Очерки являются как бы введением в ряд основных вопросов советской педолого-педагогической работы, — введением, за которым должна последовать углубленная детализация этих вопросов, снабженная соответствующим методическим, иллюстративным материалом: очередные работы автора целиком этой детализации и посвящаются.

Вместе с тем, данный сборник является органическим продолжением первой части другого сборника автора «Очерки культуры революционного времени».

Цель сборника — привлечь внимание к социально-биологическому анализу наиболее жгучих проблем воспитания в советских условиях. Обобщения современной

так называемой классической педологии, в принципиально основном, резко противопоставлены тем задачам воспитания, на которых строится советская педагогическая система, — и, без критического подхода к этому старому педологическому материалу, фактически под советской педагогикой не окажется научно-биологической базы. Создать такую базу, заново пересмотреть существующий педологический капитал — дело не легкое, — потребует оно не одного и не двух лет, чревато ошибками, но тем меньше оснований от него отказываться.

Единодушия в педолого-педагогическом лагере СССР нет пока, — и, вероятно, долго еще не будет. Тем лучше, так как лишь в столкновении мнений рождается объективная истина. Видимо, мы вскоре будем свидетелями живой педологической дискуссии. Некоторый фонд для этой дискуссии должна дать и наша книга.

Автор хорошо сознает недостатки сборника. Они неизбежны в первичный период советского педологического пересмотра. Исправление их — дело дальнейших работ.

ПРЕДИСЛОВИЕ КО ВТОРОМУ ИЗДАНИЮ.

Второе издание книги дополнено и переработано. Изменена структура отделов первого издания, — а также внесены изменения в содержание этих отделов. Из первого отдела изъята статья «О половом вопросе в советской педагогике» и в переработанном, дополненном виде включена в новый, третий отдел — «половой вопрос». В первый же отдел внесены новые статьи (IV — VII, см. оглавление), напечатанные прежде в ряде сборников и журналов. Статья VIII перенесена из бывшего третьего отдела в первый. Во втором отделе — «Трудные дети» имеется новая статья («О хулиганстве в школе»). Третий отдел «половой вопрос» состоит из переработанной основной сексуально-педагогической статьи бывшего первого отдела, из статьи «о половой педагогике германской буржуазии» (взятой из третьего отдела первого издания) и из новой статьи — «о половом воспитании в художественной литературе». Четвер-

тый отдел — «Специальные вопросы» содержит в себе из I издания лишь одну статью (III), — тут же статьи (I, II, IV) печатаются в книге впервые.

Таким образом, наша книга не исключает ни одной статьи из первого издания, дает ряд этих статей в переработке и, кроме того, дополняет первое издание новыми девятью статьями.

Декабрь 1929 г.

СОДЕРЖАНИЕ

	СТР.
Предисловие к первому изданию	3
Предисловие ко второму изданию	4
Отдел I. — Общие проблемы советской педологии и советской педагогики.	
I. Проверка учения о ребенке	7
II. Подход к раннему (яслевому) возрасту	29
III. Подход к дошкольному возрасту	41
IV. Об основных принципах советской педагогики	90
V. Дискуссия по вопросам общей педагогики — и роль в ней педологии	96
VI. О некоторых первоочередных вопросах в области педолого-педагогических научных исследований	99
VII. О культурном росте советской молодежи	112
VIII. Характер и социальная среда	123
Отдел II. — Трудное детство в советской педагогике.	
I. Принципы подхода к так называемому трудному детству	131
II. Выбитые из социальной колеи дети	156
III. Половой вопрос и трудные дети	198
IV. О так называемом «хулиганстве» в школе	212
Отдел III. — Половой вопрос в советской педагогике.	
I. Основы полового воспитания	218
II. «Половая педагогика» германской буржуазии	267
III. Половое воспитание в художественной литературе	272
Отдел IV. — Специальные вопросы.	
I. Педагогика навыков и педология	281
II. О педологическом подходе к учебным занятиям на уроке	285
III. Как не надо исследовать детскую психику	295
IV. Экзамен и психика	299

ОТДЕЛ I. ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВЕТСКОЙ ПЕДОЛОГИИ И СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

I. ПРОВЕРКА УЧЕНИЯ О РЕБЕНКЕ.

(К ВОПРОСУ О ПЕРЕСМОТРЕ ПЕДОЛОГИИ.)

1. Почему нужен пересмотр педологии. Задача педологического пересмотра дошкольного дела сейчас серьезно облегчается: за последние годы в наших новых социальных условиях, при новой целевой установке воспитания, накопился достаточно убедительный практический материал, подтверждающий необходимость такого пересмотра и дающий этому пересмотру основное направление. Особенно много этого подкрепляющего материала дали нам практические доклады III Всероссийского Дошкольного съезда, II Всероссийского съезда по правовой охране и ряда Московских специальных губконференций.¹

Конечно, педологический пересмотр дошкольного дела потребует еще большего напряжения с нашей стороны, серьезной борьбы. Старые педологические позиции будут сданы не так легко. При поверхностном обзоре «поля сражения» в СССР многим, пожалуй, покажется, что противников у нас, вообще, не имеется: сейчас ведь модно — вежливо раскланиваться перед задачами коммунистического воспитания, — никто-де педологически их и не оспаривает. Даже «наоборот», — эти задачи «были идеалом для старой педологии», «в них ведь ничего педагогически нового вообще нет».

¹ Это писалось в 1924/25 г. С тех пор материалы наши выросли во много раз (съезды Н. К. П., Н. К. З., педологический съезд, материалы Украины и т. д.).

Но за этим дипломатическим признанием фактически скрывается тонко маскированная вражеская армия, исподволь, тихой сапой подкапывающаяся под устои нашего воспитательского здания. Борьба предстоит серьезная и длительная.

Многих, однако, оскорбляет даже самая мысль о революционном пересмотре педологии.—«Как, ведь педология это и есть революция в педагогике. Ведь только с момента появления педологии, т. е. биологического изучения ребенка, педагогика действительно вступила в научную, материалистическую стадию своего развития. Педология — гордость педагогики. Воспитание, которое строилось прежде на «нутре», чутье, интуиции, догадках, пожеланиях, — вступило, наконец, на естественно-научную почву, стало объективированным, беспристрастным. Чего же ради пересматривать эту революционную дисциплину? Она и так достаточно революционна, так как... объективна, материалистична, научна?» — вот что в сильном гневе могут сказать нам противники пересмотра.

Никто, конечно, не отрицает прогрессивной роли педологии в истории развития воспитательского дела. Педология новейшего времени действительно пыталась заменить чутье и догадки кустарной педагогики — систематическим наблюдением, естественно-научным опытом. Это несомненная ее заслуга, но в то же время заслуги не обеспечивают ведь непогрешимости. И буржуазия имеет заслуги перед культурой (хотя бы огромным улучшением техники в сравнении с феодальным строем), однако, она изжила себя и сейчас сметается историей в мусорную яму. Многие таким же образом изживаются сейчас и в старой педологии.

Как марксисты, мы великолепно понимаем, что старая педология, родившаяся и развившаяся в буржуазном строе, никогда не могла быть объективной до конца. Самые честные попытки ее работников сохранять объективно научное беспристрастие оказывались бесплодными, так как корни педологии никогда не были социально безразличными. Направленность педологии всегда была классовая, так как педология представляет собою лишь один из секторов

педагогической теории и практики, а педагогической системой, как мы хорошо теперь знаем, всегда руководил классовый интерес.

Нужды господствующего класса направляли в определенную сторону задачи и методы воспитания, они же подчиняли себе и теоретические, научные выводы, питавшиеся итогами этого воспитания. Педология не могла не подтвердить собою тех задач воспитания, которые порождались господствующим классом, так как иначе она подкапывалась бы под самые корни классового господства, т. е. заняла революционную по отношению к нему позицию, а мы что-то мало знаем о революционных порывах современной педологии. Наоборот, она очень хорошо уживается в современной атмосфере капитализма и империализма, зачастую сытно вскармливаемая самими финансовыми монархами (в Америке).

Конечно, не надо думать, что все педологи сознательно обслуживают своими теориями классовый интерес господствующих. Господствующий классовый идеал воспитания пропитывает многих педологов незаметно, «несознательно» для них самих, так как он носится повсюду в воздухе, заражая собою все окружающее пространство через печать, университеты, школы, церковь, находящиеся в руках буржуазии.

Невозможность исчерпывающего объективизма обусловлена еще и другой причиной. Педология ведь пытается умозаключать о «нормальных детях», о «законах детского развития» — на основании того детского материала, который теперь попадает в поле ее наблюдения. Каков же этот материал? Нормален ли он? Можно ли, на основании этого детского материала, строить выводы о действительных законах здорового детства и о воспитательских методах?

Конечно, нет. Современные дети буржуазных стран, живущие в среде гниющего капитализма, насквозь пронизанные окружающей их общественной растерянностью, придавленностью, хаосом, не могут, понятно, проявлять себя психо-физиологически нормально.

Выходцы из разных слоев, окруженные различным «семейным воздухом», уродуемые в семье, на улице, а потом и в классовой школе, современные дети классового общества не могут быть основой для действительно здоровых педологических выводов.

То, что педологии в ее наблюдениях представляется обычным, нормальным, естественным, на самом деле есть очень часто вопиющее уродство, — уродство, порождаемое безобразнейшим общественным строем. Но ведь говорить об этом — значит признать эксплуататорский строй во всем виноватым, т. е. проповедывать революцию! Нет, нельзя, и сознание педолога суживается, он благодушно забывает о центре проблемы, о социальных причинах и строит свои выводы над «чистыми» проявлениями. Предполагается, что ребенок проявляет себя так или иначе именно потому, что он биологически таков, и закупоренный анализ этих детских проявлений, без указания их социальных причин, фактически исчерпывает собою подавляющую часть всей современной педологии.

Таким образом, педологические выводы и практическая методика, на них строящаяся, фактически, в очень значительной своей части, возникли на порочном материале, — а тем самым не могут не быть порочны и сами (подробно об этом — ниже).

Советская педология оказывается сейчас в иных условиях. Она может не бояться социальных корней детской неустроенности, так как классовое строение советского государства заинтересовано в благе не эксплуататорского меньшинства, а трудового подавляющего большинства, и поэтому скрывать социальную истину здесь не приходится. Социальные первопричины детских нескладниц вполне ясны нашему педологу, — и он сумеет без страха отличить действительно внутренне обусловленные детские свойства от нагромождений извне. Впервые за всю мировую историю педологии становится возможным действительно объективизм в педологических наблюдениях и выводах. Использовать этот объективизм — это и значит пере-

смотреть современный «научно-педологический» багаж.

Однако, способны ли мы действительно оказаться объективными до конца? Ведь у нас классовый строй, классовые задачи воспитания, классовая школа, — не создает ли это нового, но уже пролетарского «научного» пристрастия? В том-то и дело, что нет. Противонаучный субъективизм — это пугливое закрывание глаз исследователя на конечную социальную истину, как революционно опасную (т. е. на истину об освобождении от эксплуатации). Для нас же, представителей трудовых масс, конечная истина, т. е. истина об освобождении человечества от эксплуатации, является основой всей нашей деятельности, вот почему исчерпывающий научный объективизм впервые делается осуществимым именно, и только у нас (пока пролетариат не победил еще и в других местах). «Научная» субъективная ограниченность — плод эксплуататорского строя, — пролетарский же строй впервые создает условия для полного научного объективизма.

2. К истории развития педологии. Педология, систематизирующая опыт воспитания и подводящая под него биолого-теоретическую основу, — конечно, не родилась внезапно. Она существовала задолго до наименования ее педологией. Как только педагогика выросла из пеленок кустарничанья, появились попытки теоретических ее обобщений, попытки понять ребенка не только по идеалам воспитания, ему навязываемым, но и по его внутренней, природной сущности. Педология — ведь это наука о воспитываемом человеке, в то время как педагогика — это методология и методическая практика воспитания, к сожалению, слишком часто забывавшая о самом воспитаннике.

Итак, педологические искания существовали уже давно, и, по существу, историю развития педологии можно разделить на три периода, все далеко не изжитые и сейчас.

Первый период — мистическая стадия развития педологии. Воспитываемый ребенок, организм его, рассматривался, как форма, как сосуд, в котором «самораскрывается», «саморазвивается» божественное

начало. Надо лишь не мешать этому божественному «саморождению», осторожно косвенно¹ подпитывая его соответствующим материалом, — вот в чем заключалась альфа и омега воспитательской методики, рождавшейся на этой своеобразной «педологической» почве.

Социальный, классовый смысл подобного «педологического» истолкования, конечно, прост. Наиболее существенные интересы господствующего класса (собственность, эксплуатация) признавались воплощением божественного начала, — «самораскрытию» этого божественного начала через организм ребенка и должна была служить педагогика. Неудивительно, если детский организм на страницах такой «педологии» оказывался необычайно послушным, — проявляя как раз те «биологические» черты, которых господствующий строй от него требовал: божественное «самораскрытие» попросту в него педагогически вдавливалось, так как сопротивление признавалось порождением «злого духа», «бесовского» начала.

Фактически, начиная от Платона и кончая Фребелем, — все педологические системы идеалистического, т. е. мистического толка, если снять с них философическую или сентиментально-словесную шелуху, передают воспитанника целиком во власть тех «божественных» чаяний, которые возлагал на педагогику руководящий класс. Конечно, и в этой «педологии» в свое время были элементы прогресса, в ней обнаруживалось иногда большое воспитательское чутье, — хотя бы в системе Руссо, в теориях Песталоцци. Но это был хрупкий, временный прогресс, обусловленный временной революционностью одного молодого собственнического класса (буржуазии), шедшего на смену другому, умирающему — собственническому же классу (землевладельцев). Почитавшееся прежде божественным отвергалось, заменяясь новым божественным содержанием, — соответственно этому должна была, конечно, резко меняться и «природа» ребенка.

Как видим, «педология» оказывалась удивительно

¹ А при сопротивлении — не остановиться и перед насилием, во имя господа.

послушной. На ее страницах мы читаем, что «организм» ребенка, так «любивший» в средние века, в эпоху феодальной диктатуры, мистическую покорность, занятия религиозной схоластикой, обуреваемый страхами бесовских соблазнов и загробного наказания, — по мере собственного и творческого развития буржуазии, начал вдруг любить индивидуальную свободу, радости жизни и творчества, стал непокорным, смелым (так как смелым, независимым, революционным стал и класс, породивший эту новую педологию).

Отсюда — нас не удивляет прогрессивность педологических теорий Руссо и Песталоцци; однако, в этой прогрессивности заложена мертвящая, мистическая червоточина, как и в классе, породившем эти теории. Всякая победившая собственность опирается на мистику, и в прогрессивную педологию буржуазии не могла не проникнуть та же мистика. Врожденная чистота ребенка, его личная независимость — все эти прежде прогрессивные истины являются в наше время мистическим воплем испугавшегося мещанина, увидевшего, что колоссальное развитие капиталистического империализма грозит ему гибелью, почему он и требует охранения своей маленькой личной независимости от близкого краха, признания своей невинности, чистоты, — признания принципов «свободного воспитания», действительно свободной экономической конкуренции.

Самые прогрессивные некогда педологические теории буржуазии (времен ее революционного подъема) представляют собой сейчас, по существу, лишь обоснования мистически-сентиментального индивидуализма, и только.

Однако, мистический подход к ребенку перестал удовлетворять педологов. Деятнадцатый век, век пышного развития науки, в том числе и биологии, не мог мириться с религиозными умозрениями, — начался в т о р о й, «опытный», «объективно-научный», биологический п е р и о д развития педологии. Перестали изучать «душу» ребенка в ее «самораскрытии» через организм, подошли, наконец, и к самому детскому организму (это и называется сейчас стадией «истинной педологии)». Внимательно стали изучать биологическое со-

держание и биологические проявления ребенка, — на итогах этого биологического изучения строились попытки практически-воспитательских обобщений.

Однако, собственнически-эксплуататорский строй изуродовал эту научную работу, выхолостил ее объективное содержание: изменилась лишь оболочка, одежда старой педологии, — центральный же ее стержень, основная идеологическая позиция «умершей» мистической педологии оказалась ничуть не задетой этой «научной реформой».

В самом деле, на чем базируются, в ядре своем, руководящие современные биологические учения о ребенке? В различных вариациях и маскировках, они основываются на биогенетическом принципе. Начиная от Холла, через Киркпатрика, Чемберлена, Балдуина, вплоть до Монтессори, — на 100% или в густом «биогенетическом компромиссе», за основу биологических проявлений ребенка принимается его стародавний, сотнями тысячелетий унаследованный, биологический опыт, автоматически, в сжатом виде, последовательно воспроизводящийся через все этапы детского развития. Этот глубокий «подземный» корень определяет собою $\frac{9}{10}$ воспитательского подхода, к нему следует применять преподносимый детям материал, и так далее. Дети должны постепенно «изживать» предыдущие стадии развития человечества, и воспитание надо вести в духе этого изживания.

Что же им следует изживать? Какое «самораскрытие», «самозарождение» какого начала характеризует современных детей? А вот какое: ребенок в первые годы своего бытия — «мистик», как его давние предки (по данным многих «педологов» — человек, вообще, всегда мистик); ребенок — «индивидуалист», так как эгоизм характеризует первичные стадии человеческой истории культуры; ребенок «хаотичен», «внушаемо-инстинктивен» и т. д., все это он должен обязательно спокойно изжить, иначе, если начнешь ему навязывать в ранние годы материалистические уклоны, коллективистические навыки, тягу

к организации, ты нанесешь тяжелейшие повреждения его психофизиологическому росту.

Чем это утверждение отличается от «божественного самораскрытия» мистической педологии? Разве только большей смелостью. В то время как мистики скромно, робко отыскивали неформленного бога в трепещущей детской психофизике, наши чистые биологи вполне конкретно, резко очертили контуры этого самораскрывающегося детского духа: он (дух этот) густой индивидуалист (надо же защитить частную собственность), он мистик (нельзя же раскрывать революционную истину), он хаотичен (нельзя же приучать детские массы к самоорганизации, этак недалеко ведь и до революционной организации), и т. д.

Старое мистическое самораскрытие ребенка заменилось биогенетическим самораскрытием, удивительно удачно направленным как раз по тем путям, которые всего более педагогически выгодны буржуазии. Как можно дольше надо держать массовую (т. е. трудовую) детвору на отрыве от общественной реальности, от классовой современности, от революционной самоорганизации («не в современности, а в прошлом человечества главный фонд детской эволюции»).

Характерно, что это отчуждение от социальной современности, этот «законный», «нормальный», «биологический» нейтралитет детей к классовой борьбе пронизывает собою даже системы наиболее прогрессивных современных педологов: тот же Дьюи, строя свои замкнутые детские государства, создает идеальную (с точки зрения буржуазии) китайскую стену между детским возрастом и классовой борьбой (сравни с этим наше и западное детское коммунистическое движение, втягивающее детей в общественность с самых ранних лет).

Сами не замечая этого, чистые биологи служат все тому же мистическому «самораскрытию», забывая при этом о колоссальной роли биологических приобретений человека за последние столетия и, особенно, приобретения в процессе его личной жизни (об этом ниже). Неудивительно поэтому, если многие

вожди современной биопедологии вполне откровенно примыкают к мистическому мирозерцанию (Холл, Монтессори), считая его, как видим, не только отрывкой былой человеческой истории, но и чем-то неизменным, вечным. Чисто биологическая стадия педологии повторяет, в основном, в наукообразных понятиях и терминах, материал мистической педологии. Обе они отрывают ребенка от классовой борьбы, пытаются сделать его пассивным орудием эксплуататорского строя.

Это, конечно, не отнимает у биологической педологии колоссальной заслуги — по разработке богатейшего биологического материала, касающегося детства. Как никак, оперируя биологическим методом, изучая биологический материал, наблюдая биологические проявления, педологи этого направления, независимо от предвзятости своей идеологической позиции, должны были, поневоле, дать нам ценнейший сырой материал своих наблюдений, который мы теперь и используем, но без той суженной предвзятости, которой отличались сами эти наблюдатели. Как бы нелепы, подчас, ни были конечные выводы, создавшиеся последними, сырой материал их работы может, при глубоко критическом к нему отношении, пригодиться и нам.

Сейчас мы вступаем в третью стадию развития педологии, в стадию социально-биологическую.¹ Основные положения социально-биологического направления в педологии может быть сформулировано следующим образом:² — «Производственный прогресс ломает и коверкает сейчас окружающую так называемую естественную природу, подчиняя ее человеку. Человеческий организм, по мере освобождения себя от непосредственной власти естественной среды, все больше попадает под влияние тех условий, которые развиваются вместе с ростом производительных сил. Все меньше зависит он от естественной природы (солнца, леса, реки и пр.), все глубже погружается он в усложняющуюся искусственную среду, созданную про-

¹ Термин предложен нами в 1920 г.

² См. нашу книгу: «Очерки культуры револ. врем.», 1924 г.

изводством, в среду общественную. Рост индустриальной техники последнего столетия перекраивает заново всю установившуюся в период примитивного земледелия систему биологического опыта человека. Люди пользуются конечностями, органами чувств, дышат и т. д. в современных городах, при современном типе борьбы за существование, далеко не так, с сильно изменившимися приемами, в сравнении с тем, как это проделывалось их предками несколько столетий назад. Это меняет, конечно, и всю установку внутренних органов. Все так называемые «инстинкты», все так называемые «типические» законы пола, возраста, наследственности, все установившиеся некогда нормы основных функций (пищеварение, кровообращение, дыхание и т. д.) претерпевают сейчас, под давлением гигантски усложняющегося производственно-общественного бытия, глубочайшие и достаточно быстро развертывающиеся метаморфозы.

Некогда твердая, мощная система древних биологических навыков человека, давшая право говорить о почти прочных законах человеческой физиологии, зашаталась, раздробилась и начала расползаться по всем швам. Но окружающая производственно-общественная среда меняется сейчас с чрезвычайной быстротой, и человеческий организм не успевает зафиксировать устойчивую серию новых биологических свойств, способных, как бронирующий фонд, переходить по наследству. Большинство вновь приобретаемых биологических сочетаний оказываются легко разрываемыми и требующими беспрестанных, все новых и поневоле пока хрупких поправок».

Как видим, в этой формулировке мало общего с утверждениями биогенетистов. Если действительно человеческий организм «закис» бы в раннем детстве на давно потерявшем свое биологическое значение древнем опыте человечества, и не был бы широко открыт новым влияниям последнего исторического периода, и, в частности, непосредственной среды, его окружающей, он погиб бы. Приспособляющим орудием оказываются сейчас не столько охотничьи, обонятельные и прочие «инстинкты» древности, давно потерявшие свой

СМЫСЛ — СКОЛЬКО НОВЫЕ, НОВОЙ СОЦИАЛЬНОСТЬЮ РОЖДЕННЫЕ НАВЫКИ, ТРЕБУЮЩИЕ ДЛЯ СВОЕГО ВОСПИТАНИЯ И НОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЛИЯНИЙ И СООТВЕТСТВУЮЩЕЙ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ГИБКОСТИ. С БИОГЕНЕТИЧЕСКИМ ПРИНЦИПОМ В ЭТОЙ НОВОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ ДАЛЕКО НЕ УЕДЕШЬ, КОНЕЧНО.

Между прочим, два крупнейших современных психофизиологических учения — учение о рефлексах и учение о так называемых психоневрозах целиком подтверждают чрезвычайную текучесть, глубокий социальный динамизм человеческого поведения, все более слабую связанность его с древним биологическим багажом человечества.

«Психоневрозы» — болезненные состояния, характерные сейчас для добрых трех четвертей городского (а на Западе и деревенского) населения, фактически представляют собой именно отрыв от древних биологических связей и неустроенность в новой социальной среде. Учение о рефлексах точно также показывает, что быстро и глубоко меняющаяся внешняя среда (а такой является сейчас именно человеческая социальная среда) грубо потрясает старый биологический фонд, создавая новые, текучие приспособления.

Собственно говоря, основной вершитель наших психофизиологических судеб, наш мозг, наша нервная система являются полностью продуктом социального развития человечества: развитие мозга нашего до тех его качеств, какими мы сейчас гордимся, целиком обусловлено трудовым, производственным, т. е. социальным развитием человечества. Ускорение темпа последнего за последнее столетие — обостряет, углубляет и мозговые наши свойства (временная болезненность — результат слишком быстрого темпа).¹

Таким образом, мы видим, что человеческая биология, в основе своей социально обусловлена, — отсюда ее пластичность, гибкость, воспитуемость, все менее глубокая связь со старым опытом человечества. Отсюда и некоторая хрупкость ее, отсутствие

¹ Основная причина этой болезненности, — конечно, классовый строй.

В ней устойчивых, гарантирующих установок, отсюда и вполне естественное недоверие наше к мудрости «старых» инстинктов в детстве, требующих в нашей невиданной среде глубочайших поправок, а подчас и полного уничтожения.

Это предопределяет всю дальнейшую позицию социально-биологического направления в педологии. Не «социо» вытекает из «био», а «социо» определяет собою основное содержание у «био». Человек не как «био-социальный» тип, — а как социально-биологическая индивидуальность. Вопрос здесь не в простом перемещении порядка слов, — а в выдвигании первичного, определяющего момента.

Биосоциальное направление великолепно уживается с биогенетическим принципом, так как ведь и последний, по периферии человеческого развития, допускает «некоторое» влияние социального фактора. Социально-биологическое направление, однако, не мирится с господством биогенетического принципа в педагогике, так как социальная динамика слишком груба, слишком потрясает, чтобы оставить непо потревоженными доисторические пласты организма. Знаем же мы о классовой психофизиологии, о профессиональной психофизиологии и т. д., — в основном определяющей все прочие биологические навыки. С биогенетизмом примирить это трудновато. Водораздел обоих направлений ясен.

3. Два лагеря современной педологии. После приведенного анализа можно и «самоопределиться».

Как во всей общественной жизни, во всей общественной практике, так и в педологии, которая органически вырастает в воспитательную, т. е. классовую практику, мы фактически наблюдаем два противопоставленных друг другу лагеря (не три, как мы теперь видим, а два): а) лагерь биогенетистов: под мистическим или биологическим облачением, безразлично; стопроцентные биогенетисты или «компромиссные», с преобладающим биогенетическим уклоном, — тоже безразлично: реакционный лагерь в эпоху борьбы, как мы знаем, сложно и хитро маскируется; б) лагерь социогенетистов.

Первые твердят (явно или замаскированно, для нас

это безразлично) о биологической тугоподвижности, жестоковейности человека, о бесконечном отставании развития человеческого организма от темпа социального развития, о классовой нейтральности детской психофизиологии, об остроте индивидуалистических и хаотических тяготений¹ раннего детства, о вращении последнего в древнюю историю человечества. Надо подчас глубоко проникнуть в революционную фразеологию этих замаскированных биогенетистов, чтобы уловить исходный реакционный корень их педологического подхода.

Вторые, наоборот, высказываются за социально обусловленную текучесть, изменчивость, гибкость человеческой психофизиологии, за классовое всепропитывание ее, за чрезвычайно богатые социальные возможности ее воспитания и перевоспитания.

В этой разнице — два резко противопоставляющиеся педологические мирозерцания.

4. Биогенетический принцип.

Руководящий педологический материал, которым пересыщена вся современная научная литература по этому вопросу, фактически, как мы говорили, — в своей основе питается из вездесущего биогенетического источника, зачастую многообразно и хитро замаскированного. Анализу этого материала, поэтому, необходимо предпослать хотя бы сжатую критику самого существа биогенетического принципа.

Из того непреложного факта, что в утробе матери зародыш последовательно воспроизводит все стадии предшествующего развития вида, — педология умозаклучила, что уже родившийся человек так же последовательно воспроизводит все стадии развития рода. Метод аналогий оказался, однако, в этой области гибельным.

Если стадии изменения вида измеряются колоссальными историческими периодами — десятками и сотнями

¹ Характерно выступление одного очень серьезного педологического работника на II съезде по правовой охране: «Нельзя организовать детей, когда организм их еще не организовался».

тысячелетий, то стадии изменения рода можно исчислять в лучшем случае тысячелетиями, а в наше динамическое время даже не столетиями, а десятилетиями, подчас годами (периоды войн, революций). Десятки тысячелетий, при медленно изменившейся внешней среде, конечно, глубоко врезаются в организм и потому сжато воспроизводятся, повторяются зародышем. Тысячелетия же, а сейчас столетия, десятилетия родового развития — не представляют собой такого длительного срока, не создают таких прочных свойств, которые закрепились бы для автоматического их повторения, тем более, что мы, вообще, не знаем «чистого» человечества на протяжении тысячелетий и десятков тысячелетий.

Человеческие группы передвигались, одна раса врзалась в другую, одна стадия хозяйственной культуры пришлой или соседней группы внедрялась в другую, часто ломая ее. Эти передвижки, смещения, ломки не могли не отражаться и на унаследованном групповом биологическом опыте, сотрясая его, отрывая отдельные его элементы, с заменой их другими, новыми. Биологически однородного человечества, стройно развивавшейся однородной истории биологического развития человечества мы не знаем, т. е. не может быть и стройного автоматического воспроизведения никогда не существовавших этапов этого развития. Это одно возражение против биогенетического принципа.

Второй контрмотив уже был указан выше: колоссальное значение биологических потрясений последних эпох, сломавших старые установки, что тормозит, конечно, и автоматическое их воспроизведение в чистом виде. С первых недель и месяцев, одновременно с использованием остатков сохранившихся ценных древних свойств, ребенок прибегает и к незаменимым установкам, накопившимся в последние исторические периоды, дополняя их навыками, родившимися уже в процессе его личной жизни. Выделить в этом пестром клубке преобладающий над прочими проявлениями

Древний фонд — будет большей частью отвратительнейшей натяжкой.

Последние десятилетия социальной истории человечества научили нас радикально переоценивать значение этого древнего фонда. Первобытные, некультурные народности, в несколько десятилетий пролетаризируясь, быстро изживают свой мистицизм и материализуются. Разорившиеся феодалы быстро теряют свой «охотничий инстинкт» и «стремглав» превращаются, при удаче, в хороших торговцев. Тысячелетиями косневшая в невежестве («биологическая мозговая отсталость») трудовая рабоче-крестьянская «чернь», завоевав власть, быстро выделяет сотни тысяч политических, военных, хозяйственных творцов. — Много ли в этом материале пищи для биогенетического принципа?

Что, однако, дает этот принцип, в чистом ли, замаскированном, перекрашенном ли виде, в применении к практическому педологическому материалу? Каков этот материал?

5. Старый педологический материал. При рассмотрении современного педологического материала надо всегда отличать его фразеологию от его конкретного содержания.

Старый педологический материал, первым долгом, всемерно защищает принцип индивидуализма, как биологически сверхмудрый, как основную опору органического самосохранения развивающегося человека в ранние его годы.

Детская индивидуальность, выдвигая свой собственный интерес, обособляясь от других, тем самым создает, будто бы, наилучший путь для ценных биологических накоплений, для правильного «естественного» психофизиологического роста. Сосредоточиваясь на своем личном интересе, защищая его, ребенок тем получает «наиболее сильные» двигательные стимулы для работы и созревания его органов чувств, мыслительного аппарата и прочих психофизиологических и общефизиологических функций. Если мы слишком рано расплавим личный интерес в социальности, если отвлечем «мудрый» детский эгоизм в коллектив, мы лишим тем будто бы инстинкт самосохранения его остроты, мы ослабим инди-

видуальную сопротивляемость организма, повысим его зависимость от колебаний коллектива, усилим его не-самостоятельность, внушаемость, стадность, понизим одаренность.

Как видим, апостолы частной собственности, враги социализма найдут в этой «педологии» блестящий подтверждающий материал для себя. От детства к взрослым годам переход ведь не так труден.

Детальный анализ подобного педологического индивидуализма мы дадим ниже, пока же лишь укажем, что он грубо противоречит методологии самих же творцов его. «Человек в детстве индивидуалист, так как воспроизводит первобытную, этически-дикую стадию истории. Социалистические навыки — дело позднейшего, еще не родившегося времени, — естественно, что их нет и в детстве». — Куда же девали почтенные биогенетики период стихийного коллективизма в истории человечества, эпоху так называемого первобытного коммунизма? Ведь и она должна была, по биогенетическому принципу, запечатлеться в «подземном корне» детского организма, проявляясь с самого раннего возраста.¹

Как видим, вещи неприятные для защитников биогенетического принципа, хотя бы ими же и порожденные, ими не воспринимаются, «не замечаются». Такова судьба всякого субъективного подхода к научным вопросам. Характерно, что рядом с этим биогенетики «не замечают» также и богатейшего развития речи и активной социальной мимики в первые годы, — что уж никак не может быть ни порождением первичных исторических стадий, ни продуктом обособленного индивидуализма. Речь же, т. е. социальная способность, функция коллектива, как мы знаем, играет колоссальную роль в деле стимулирования психического и общепсихологического роста.

Современный педологический материал очень скептически относится к значению интел-

¹ Мы, конечно, не настаиваем на обязательности этого проявления, так как считаем биогенетический принцип для педагогики в корне неправильным. Этим примером мы пользуемся лишь для иллюстрации извращения метода самими же его творцами, если выводы его им не по пути.

лектуального, рационалистического, исследовательского начала в ранние годы. Ребенком в эту пору «изживается» мистическая стадия истории человечества, стадия технической беспомощности, бессильной фантастики. Прошлое человечества руководит его психикой «изнутри», а не настоящее — извне. Отсюда будто бы «тяга» детей к волшебству, к фантастическим сказкам, к религиозному. Педологи, указывая на это, забывают, что подобные черты порождаются не изнутри, а именно извне, из педагогически-бессмысленной среды, в бессмысленном построении каковой не малая доля вины лежит и на самих педологах, на их высказываниях (см. ниже).

Современная педология резко преувеличивает спецификацию полов в детстве, забывая, что эта грубая ранняя спецификация, в подавляющей части своей, поверхностно наносная, порожденная социальными влияниями. В различных социальных слоях, при разной степени расслоенности и экономической стойкости семьи, эта спецификация может то грубо обостряться, то столь же резко смягчаться. Когда женская половина человечества находится еще в состоянии некультурности и рабства, тщательно воспитываясь в этом направлении (опора собственнического строя и церкви: реакционное влияние женщин на ход выборов в Англии и других странах), когда половой дурман пропитывает собою всю буржуазную культуру, подобная грубая спецификация легко объяснима: она питается с раннего детства всем бессмысленным современным окружением, в обществе, в семье, в школе, в искусстве, в нравах. Однако, она вовсе не биологического происхождения, как утверждают педологи, — в биологии коренится лишь часть ее (тем меньшая, чем моложе ребенок); это, конечно, открывает и другие методические пути для воспитания.

Характерным для современной педологии является грубый ее макрофизиологизм. За основу развития человеческого организма берется далекое прошлое человечества, а не позднейшие его исторические стадии, — отсюда примущественный интерес педологии

лишь к тем чертам, к тем частям тела, которые связаны с наибольшей исторической давностью.

Предполагается, что, если в прежние времена биологические судьбы человека, его самосохранение в жизненной борьбе целиком зависели от величины роста, мощи плечей, толщины костей, развития мускулатуры, емкости дыхательного аппарата, остроты зрения и т. д., «очевидно», эти черты представляют наибольший интерес и сейчас, почему и подвергаются исключительно внимательному обследованию, цифровому подытоживанию и даже схематически-методологическому обобщению.

При этом забывается, что основные судьбы самосохранения решаются, в основе, сейчас, в нашей индустриализированной среде, не мышцами, ростом и остротой зрения (кроме лиц грубо физического труда: грузчики, чернорабочие, пехотинцы, примитивные земледельцы, охотники), а другими качествами — технической, социальной, интеллектуальной изворотливости, — качествами, возвращенными как раз последними стадиями человеческой культуры. Их-то, эти основные качества, современная педология игнорирует, не измеряет, не знает даже, как измерять.

Каково, например, может быть соотношение между разнообразными современными антропометрическими показателями и современной одаренностью? Уродливейшие «показатели» великолепно уживаются с наилучшим современным творчеством, — с последним также блестяще может ужиться и слабое развитие зрения, слуха и прочие крупные общефизиологические дефекты. Далее мы знаем, что одни и те же антропометрические цифры у детей, попавших после измерения в различную социально-педагогическую среду, не мешают этим детям в дальнейшем творчески резко отличаться друг от друга.

Повидимому, должен быть уловлен какой-то новый, чрезвычайно пока хрупкий, молодой биологический момент, характеризующий творческие приобретения человечества последних исторических периодов. Если прежде основная социально-физиологическая природа человека действительно выражалась

исключительно в ширине плеч и легких и в прочих грубо физиологических чертах, — социально-физиологическая природа современных людей, окруженных совсем другой социальностью, отличается, в основе, кое-чем более творчески важным, чем хорошие мышцы, — более тонким, более деликатным, труднее уловимым, — правда, но против этой трудности ничего не поделаешь. Нельзя же возлагать основные педологические надежды на грубую современную так называемую антропометрию только потому, что подобную антропометрию легко проводить. Легко — это вовсе еще не значит правильно.

Существующая педология поет восторженную хвалу детскому хаосу. «Нельзя организовать детей, когда их организм еще не организован». В этом лозунге, как видим, ранний детский хаос превращается в основной символ веры педолога. Ведь наши педагогические попытки организовать детей являются систематическим «навязыванием» детям нового — наперекор тому «старому», что стихийно «прет» из детского нутра: ясно, что мы «ломаем» этим детскую «природу». — «Верь самопроявляющемуся детскому инстинкту, верь детской беспорядочности, — этим хаосом ребенок инстинктивно нащупывает единственно правильный путь для разрешения своих жизненных проблем». — «Организацию давайте ему уже тогда, когда он сам организуется, когда он пройдет свой собственный, индивидуальным опытом прорытый путь». «Ранняя организация — это хомут, это шоры, это цепи, связывающие, сплющивающие инстинктивные порывы детского творчества; это выхолащивание основного детского творческого ядра». — Так славословит детский хаос педология. Как видим, нашему раннему детскому коммунистическому движению, этому идеальному воплощению детской организации, кидаются чрезвычайно звучные угрозы. — Ниже мы разберемся в этих угрозах: они окажутся не столь страшными.

Современная педология отличается... «внеклассовостью». «Классовых свойств нет у детей (самое понятие класса ведь выдуманно извергами-марксистами), дети чужды классовой борьбе, классовой ненависти,

партийности». «Дети — это просто дети, а не буржуи, не пролетарии, не торговцы». «Внеклассовое детство — вот идеал воспитания, целиком подтверждаемый «биологическими» свойствами ребенка». «Ребенок внимателен, активен, добр — «вообще», незачем суживать его активность и доброту до скупых и злых рамок отдельного класса» (классофобия¹ — специфическая черта всей системы того же Дьюи). — «Ненависть чужда детям, ранняя классовая ненависть делает детское творчество плоским, пристрастным, малокровным».

Холл, в своих классических работах о социальных проявлениях юношества (даже юности, т. е. почти взрослого возраста, и это в стране сверхгрубого классового расслоения — в Америке), всюду говорит о юности «вообще», не выделяя ничем той, для нас, конечно, несомненной, грубейшей разницы, которая наблюдается в социальных установках пролетарского и буржуазного юношества. Выгодность этой педологической «внеклассовости» для... класса эксплуататоров, конечно, всем ясна: надо с раннего детства притупить зубы и ногти будущего пролетария, обмануть, заморозить его нейтральной, добренькой окраской буржуазного строя.

Характерно, что острые эксплуататорские коготки все же прорываются иногда сквозь ту же мягкую педологическую перчатку. Когда доходит дело до сравнения творческих данных у разных социальных слоев — господская гордость не может молчать: Бинэ и Симон, сравнивая ребят трудовых низов, «черни», «черной кости» — с наследниками обеспеченных семей, с «белой костью», приходят к выводу, что психобиологические свойства пролетарской детворы (мозги скверные, тупицы, отсталые) — основной тормоз для успешного прохождения ими средней школы. — Как видим, педологическая внеклассовость — совсем не внеклассовая.

Приведенными чертами, мы, конечно, далеко не исчерпали всего современного педологического материала, — мы взяли лишь основные его элементы, при этом, повторяю, мы игнорировали либеральную и даже революционную фразеологию педологов, отфилтрово-

¹ Фобия — страх.

вывая лишь фактическую сущность их материала. Как видим, буржуазия может не бояться современной педологии: ребенок — такой, каким его мыслит теперь педология, когда вырастет, эксплуататорского строя не взорвет.

Нужно отметить, что отдельные педологи договаривались до боевых революционных выводов в одной какой-либо частичке вопроса, но сейчас же шли на капитуляцию по всему прочему фронту, в результате чего от их «революционизма» оставались, конечно, рожки да ножки. В и н е к е н, требовавший исследовательской свободы и организационной независимости для детей, запер своих ребят в обособленные, самодовлеющие мещанские коммуны и пропитал их с а м и х удушливым, хотя бы и утонченно-философским, мистицизмом. Ферстер, один из пионеров коллективной детской организации, подчинил созданный им детский коллектив предписаниям германских министерских чиновников, панически отделил овец (девочек) от козлиц (мальчиков) и окружил ребят густыми волнами самого скверного церковного ладана, и т. д. и т. д.

Очевидно, подлинно педологической революции приходится дожидаться лишь в стране подлинной власти труда, в Советском Союзе. Советская общественность не нуждается ни в массовой панике, ни в ханжеском жеманничаньи. Классовая действительность для нас вполне ясна, задачи воспитания обнажены до конца. Советский интерес — это интерес $\frac{9}{10}$ населения, и советская педагогика не будет приспосабливать большинство в интересах меньшинства, а будет осуществляться большинством для большинства.

Старая педология, навязывавшая интерес меньшинства большинству, безобразно извращала педобиологические данные, бишь бы угодить властвующим. Вот почему она не дает нам научного оправдания наших задач воспитания, задач во имя трудового большинства против паразитического меньшинства, вот откуда ее «научный» вопль, ее протест по поводу нашего педагогического вандализма.

Пересмотрим же ее материал. Какова, на самом деле, педологическая действительность?

II. ПОДХОД К РАННЕМУ (ЯСЛЕВОМУ) ВОЗРАСТУ.

1. Зоологический подход к раннему детству в старой педологии. «Доисторическая»,¹ т. е. эксплуататорская эпоха развития человечества отличается безобразным расхищением производительных ценностей, недоиспользованием колоссальных творческих залежей. К подобным совершенно почти неиспользованным творческим залежам в человеческом организме относится так называемый ранний (яслевой) возраст детства.

Ранний возраст (0 — 3 года) определяет своим психофизиологическим содержанием не только судьбу дошкольного детства (3 — 8 лет), но и подавляющую часть всех дальнейших возрастных этапов. Не рассмотрев заново ранних лет, мы никогда не реформируем ни дошкольного, ни школьного воспитания. В зависимости от того, какое дать раннему возрасту основное воспитательное направление, каким его наполнить социальным и педагогическим материалом, — созданные в этом возрасте навыки и уклоны будут основными источниками всех дальнейших жизненных связей ребенка.

Позором буржуазной педологии является то, что ранний возраст (особенно первый год детства) почти на все 100% своего содержания рассматривается, как чисто зоологическая стадия развития человеческого детеныша.

Еда, тепло, чистота, ванны, воздух, рациональная одежда, здоровые движения — вот исчерпывающая мудрость современной буржуазной педологии раннего возраста. — «Движения управляют целями, — а не наоборот» — вот педологическое евангелие начального детства. — «Ребенок этого возраста маленький звереныш, требующий разумной гигиены и с педагогикой ничего общего не имеющий. Ранний возраст — дело врача, гигиенической няни, — а никак не педагога. О социальной же педагогике здесь, «конечно», и говорить

¹ Досоциалистический период истории человечества Маркс называл пред-историей.

не приходится: разве бывают коллективные игры (т. е. игры, требующие системы, организации) у этих хаотических, стихийных существ? Драки, визги — вот неизбежный фон этой ранней коллективизации. Вообще, разве возможны социальные связи у человечков, не владеющих еще основным орудием социальной связи — языком? Нечего мудрствовать лукаво о тонкой педагогике первых лет, предоставим этих детей хорошему медицинскому надзору и их собственным инстинктам: дадим им место для ползания, примитивных игрушек, — остальное пусть они сами найдут, лучше нас это делают». Так, или приблизительно так, вещает сейчас 99% мудрых авгуров раннего детства.

Вполне естественно, что так относилась к раннему возрасту наука эпохи, бестолково растрачивающей добрых $\frac{3}{4}$ человеческой энергии. Вызвать из-под спуда всю дремлющую пока творческую силу масс, пробудив ее еще с первых же лет, — это значит привести массы, в дальнейшем, к такому напряжению, которого не выдержал бы строй, питающийся эксплуатацией, т. е. сплющиванием творческих сил. Экономика буржуазного строя не испытывала потребности в развитии всех возможностей, заложенных в массах, — вот откуда и педологическая робость современности.

Мы же, как раз наоборот, остро заинтересованы в развитии и использовании всего творческого богатства массы (в этом — залог победы социализма над собственностью) — и с первых же дней бытия человека обязаны мы следить, не упущено ли что-либо в этой области, запуганной и искривленной педологией буржуазии. Наши поиски не окажутся безрезультатными.

Характерно, что и буржуазная педология, не замечая того, дает зачастую нам в этой области довольно ценный материал, — но трагизм ее положения в том и заключается, что она неспособна была сделать из своего материала надлежащих смелых (социально смелых) практических выводов, т. е. неспособна была и систематизировать его. Мы, конечно, не откажемся и от сырых ее материалов, — советский строй поможет нам более продуктивно их использовать. Однако, ограни-

читься лишь старым педологическим материалом никак нельзя, он слишком беден, — нам нужен и новый, свой материал.

Чему учат беспристрастные, трезвые наблюдения старых педологов (к сожалению, немногих) в области первых этапов бытия ребенка, — чему учат нас наши собственные новые, советски-педологические данные?

2. Первые этапы детства и внешняя среда.

Богатство интеллектуального и общего развития первых месяцев в колоссальной степени зависит от внешнего материала, даваемого ребенку окружающей средой, от элементов этого материала, от их сочетания, от порядка и времени их преподнесения.

Активность ребенка уже очень рано перестает питаться исключительно изнутри, все большая и быстро нарастающая ее часть пробуждается и направляется раздражениями извне. Даже самые восприимчивые, чувствительные дети (т. е. потенциально самые одаренные) могут оказаться в творческом тупике, если не будут получать в достаточном количестве полезных стимулов извне. Чувствительность извращается тогда в избыток внутреннего возбуждения, которое проявляется, как болезненное возбуждение: крикливость, повышенная раздражительность, вплоть до острых рефлекторных проявлений.

Дети одинаковой степени врожденной одаренности (восприимчивости, чувствительности), находясь с первых месяцев в различных условиях — богатства или бедности внешних раздражителей, развиваются не только по-разному — в смысле темпа и роста своих черт, но и в смысле их внутреннего качества. Детская ранняя мимика, — богатство, темп развития речи, в основном, определяются силой и составом социальных раздражителей: активностью окружающих, умелым их подходом.

Биологически ребенок может уже вполне созреть для той или иной активности, но без толчков извне эта способность может долго задерживаться в дремлющем состоянии. Наоборот, наличность нужных и своевременных внешних стимулов наилучшим образом организует

и подталкивает самый биологический рост той или иной функции.

Неиспользованные наши возможности в этой области, непростительные биологические пустоты, задержки, нами созданные, — буквально колоссальны. Понятно, и речи быть не может о насильственном вдавливании в ребенка впечатлений, для него биологически непосильных, противоестественных для его возраста, — но проблема радикального педологического пересмотра в том и заключается, чтобы проверить (конечно, осторожно, ответственно проверить), так ли уж беспорны ленивые возрастные нормы, созданные в этой области дряблой буржуазной педологией. Памятуя о причинах этой педологической дряблости, мы не ошибемся в наших более смелых надеждах.

3. Инстинкты. Радикальной проверке должно подвергнуться стопроцентное педологическое преклонение перед всесвятым, всемудрым детским инстинктом. Мистическое «господь наградил ребенка всеми дарами своей мудрости» сейчас научно-образно выражается в мистическом же трепете перед инстинктом.¹

Для нас, конечно, вполне ясно (отчасти об этом говорилось и выше), что древний биологический опыт (именно он и сгустился в так называемых инстинктах) вовсе не гарантирует нам сейчас, в наших неузнаваемо изменившихся социальных условиях, прочных и правильных жизненных установок. Наоборот, сплошь и

¹ Вообще нелепо уравнивать (или почти уравнивать) значение инстинкта у человека и у прочих животных. Инстинкты у звериной детворы сильны и точны хотя бы потому, что срок звериного детства очень короток, период ответственного приспособления наступает очень быстро, и животное уже очень рано должно овладевать основными приспособляющими установками. К его счастью, они у него все имеются по наследству, вследствие длительной однородности окружающей естественной среды. Человеческое же детство — длительное, главная часть его навыков приобретается благодаря новым впечатлениям, инстинкты его выявляются вяло, ощупью, — зачастую — впустую. Можно ли доверять этим инстинктам?

рядом, слепо действующий инстинкт увлекает нас на ложный путь, с которого никакими вновь воспитанными ухищрениями нельзя сойти потом.

На прощупывание чистым инстинктом того или иного, созданного новыми историческими эпохами, жизненного положения может понадобиться в двадцать раз больше энергии и времени (притом, часто и без результата), чем при организованном наведении, педагогическом выправлении этих инстинктивно-слепых поисков.

Конечно, инстинкт — первый этап биологической активности, но необходимость к нему с первых же дней серьезных поправок совершенно бесспорна.

Основной источник этих поправок — в первичных социальных связях ребенка, в общении его с живыми людьми, его окружающими. Голос — для него уже очень рано более сильный и более привлекательный звуковой раздражитель, чем внеречевой звуковой толчок. Человеческие жесты, мимика близких, передвижения человеческих тел — более активные раздражители, чем перемещение мертвых материалов. Этими живыми социальными связями ребенок фактически и питается, выправляя ими беспомощную и слишком ошибочную инстинктивную линию своего приспособления. К сожалению, и творцы этих социальных связей, взрослые, большей частью также инстинктивно слепы в своей «выправляющей» тактике, как и дети, — в итоге, эффект такой «педагогике» не из блестящих. Однако, в этой ранней педагогике наведения и выправления детских инстинктов скрываются неисчерпаемые творческие возможности, почти не уловленные пока и не использованные современной педологией.

4. Зрение и слух. Установка и работа зрения в первые недели и месяцы, функция слуха возбуждаются не только накопившейся биологической возможностью (рост органа), но и в неменьшей степени характером, темпом зрительных, слуховых раздражителей извне, — а в дальнейшем и тем, кто вы-

двигает эти раздражители. Рефлексы социальной связи¹ (живой связи с живым человеком) отныне пронизывают собою насквозь все этапы развития органов чувств. Тот же самый звук, то же цветовое раздражение, но преподнесенные другим человеком, при различных жестах и мимике, могут повлечь к резко отличающейся направленности детского зрения или слуха. А ведь этой ранней направленностью, в основе, и питается дальнейший рост навыков органа, «вкусы» его. Инстинктивные поиски звуковых и зрительных впечатлений попадают в русло выправляющих, направляющих влияний окружающих (большей частью не осознающих этого, — лучше бы, если бы осознали), и отныне, в подавляющей части, обуславливаются нарастающим материалом этих влияний.

5. Питание. Такая, казалось бы, грубо физиологическая, стихийная, инстинктивная функция, как питание, с первых же недель обслаивается огромным количеством навыков, порожденных исключительно социальной средой, живыми социальными связями.

Аппарат, ритм жевания, этапы пищеварения, кроме биохимических факторов (голод, состав пищи), рано начинают зависеть и от социальных раздражителей: большой или меньший шум в комнате, яркий или хмурый свет, — лицо, голос, движения кормящего, поза тела при кормлении, дети или отсутствие детей вокруг, все это пронизывает собою всю процедуру питания, направляя ее в ту или иную сторону. Редки разве случаи, даже в первые 1—2 месяца, когда ребенок отказывается от еды, если подносят ее ему не те и не так, как он к этому привык.

Для внимательного наблюдателя, в дальнейшем, все процессы питания оказываются неотделимыми от социального окружения ребенка, во все более нарастающей степени обуславливаясь влияниями этого окружения (условные раздражители, условные рефлексы). Можно ли при таких условиях говорить об одном лишь чисто

¹ Наш термин — «рефлекс социального контакта (связи)» относится к непосредственному общению между людьми.

биоигиеническом подходе к питанию (вкус, температура, состав пищи) и забывать при этом о подходе педагогическом, т. е. об учете тех социальных раздражителей, которые оказывают с каждой неделей все большее давление на пищевые процессы ребенка? ¹

Окружить ребенка соответствующими цветами, звуками, вещами, движениями, людьми, как взрослыми, так и, особенно, детьми, — оказывается вскоре для питания не менее важным, чем самый состав пищи (количество и качество ее). В этом обстоятельстве скрыты гигантские, совершенно пока неиспользуемые педагогические возможности. Ритм пищеварения можно подчинить регулирующим нормам среды, а, с другой стороны, на процессе питания, с первых же месяцев, можно построить целую серию ценнейших первичных общежизненных и социальных навыков.

Как видим, даже в грубом физиологическом вопросе — питании — одного⁶ врача и медицинской няни, чистых подстилок и свободного ползанья — маловато. Отсутствие углубленного педагогического подхода и неумение использовать все элементы среды предоставляют во власть дремы или хаоса богатейшие залежи.

6. Сон.

Так же обстоит и с другой, грубо физиологической функцией первых месяцев, со сном. Уже очень рано сон перестает быть чистой биохимической, лишь изнутри обусловленной функцией. Свет или темнота, звуки или тишина, характер звуков, движения вокруг, все это вплетается постепенно в подготовительную ко сну стадию, способствуя приближению или отдалению момента засыпания, отражаясь даже и на глубине сна. Такими же раздражителями или, обратно, тормозами сна уже очень рано оказывается ряд чисто социальных возбудителей: лица близких над постелькой, прощальная ласка, песенка, укачивание, — всех этих подчас неуловимых элементов, конечно, не перечислишь. Сон перестает быть голой биохимической, узкоигиенической функцией, он становится органической частью социального бытия

¹ См. под нашей редакцией работы Е. Г. Бибановой — «Педагогика преддошкольного возраста», изд. Гиз.

ребенка, т. е. объектом вольного или невольного социально-педагогического подхода (к несчастью, большей частью, невольного, т. е. вредного, нелепого, инстинктивного). Педология раннего детства обязана учесть это обстоятельство, должна дать указания для разумного социального воспитания функции сна.

7. Движения. С вопросом о движениях ребенка обстоит, конечно, гораздо проще. Вряд ли найдется сейчас такой педологический реакционер, который стал бы утверждать, что сумма, сила, направление детских мускульно-костных движений порождается исключительно анатомо-физиологическим состоянием этих детских органов. Если бы мы действительно стали пассивно дожидаться свободного детского «двигательного самоопределения», двигательные органы развивались бы значительно медленнее, и хаос в их проявлениях царствовал бы значительно дольше, чем это обычно замечается.

Детские движения, кроме внутренних, биохимических факторов, обуславливаются в огромной степени (чем дальше, тем эта обусловленность больше, постепенно возглавляя собою двигательную сферу ребенка) — внешними побуждениями, извне вырастающими целями, подражанием, подбадриванием взрослых, социальным заражением.

Интересен, в этом смысле, специфический пример у педолога Киркпатрика (обычно оставляемый читателем без внимания, да и автором вскользь приведенный, без учета огромного значения этого факта): ребенок, очень долго проявлявший неспособность ходить, однажды — заинтересованный лежащими на столе блестящими манжетными запонками отца, подымается на ножки и движется по направлению к этой заманчивой цели; на следующий день опыт с запонками повторился, и, в итоге, запонки оказались «чудесным» раздражителем, пробудившим от сна функцию хождения.

Можно себе представить, как отвратительно были построены до того внешние раздражители в этой семье, если для прорыва вполне готовой биологической функции понадобились запонки!

Таким же образом, в состоянии полной биологиче-

ской готовности, очень долго, а иногда и навсегда, в стадии глубокой дремы, пребывают самые разнообразные общефизиологические и творческие черты. Двигательный капитал ребенка, имеющий колоссальное значение для всего общеорганического детского развития, составляющий основной стержень всего детского творческого опыта, — может оказаться бедным или богатым, хаотическим или организованным в зависимости, на первом плане, от стимулов к движению, создаваемых внешней средой.

Дети, проявлявшие двигательную вялость, превращались в радостно-подвижных ребят, если их окружали нужными, умело возбуждающими живыми (взрослые, дети) и вещевыми раздражителями. Хороши были бы эти дети, если бы мы целиком доверились их внутренне-инстинктивным побуждениям к движению. Конечно, надо всегда учитывать эти побуждения и внутренне-биологические возможности ребенка, но не следует благоговейно падать перед ними ниц: в современной среде «мудрый» старый инстинкт может вовлечь в большие социальные и биологические глупости.

Вспомните в современные «организованные» ясельные учреждения, — тем более, в детей ясельного возраста, воспитывающихся дома, — учитывается ли эта подавляющая зависимость двигательного, т. е. всего физиотворческого, фонда детей от тех целей, тех раздражителей, которые имеются или должны быть в среде? — Конечно, нет. Ребенок либо предоставлен «сам себе», либо старательно уродуется любвеобильными, но достаточно педагогически недалекими близкими. Объясняется это, в первую очередь, тем, что в современной педологии, в господствующей педагогической системе нет организованной творческой целеустремленности, — нет той острой, жадной тяги к использованию всех заложенных в человеке ценностей, которые характеризуют собою лишь наши, советские задачи воспитания. Равнодушие к этим массовым ценностям со стороны господствующего класса-эксплуататора (см. выше) создавало, в свою очередь, и педагогическое равнодушие, и тепловатый

педологический нейтралитет. Отсюда и... предоставление ребенка самому себе, и долгий, нелепый, двигательный и прочий детский хаос.

8. Дыхание, кровообращение.

Рост и развитие таких, казалось бы, тоже грубофизиологических функций раннего возраста, как дыхание и кровообращение, в чрезвычайно большой степени точно также определяется раздражителями из социальной среды (речь, конечно, здесь не о чистом воздухе и правильных позах, что само собой предполагается, но именно о специфических социальных раздражителях: люди вокруг, дети, игры, вещи и пр.). Мы уже говорили только что о влиянии этих социальных раздражителей на рост и организацию движений, что, в свою очередь, конечно, отражается и на развитии сердечно-сосудистой и дыхательной сферы. Однако, живой и вещевой материал социальной среды резко влияет и непосредственно на самые эти функции.

Яркое освещение, раздражающие цветовые, звуковые, вещевые возбудители, дети вокруг и прочее увеличивают тонус дыхательного акта, емкость его, возбуждают кровообращение — и, наоборот, стойкие тормозящие раздражители (тусклый свет, подавляющие звуки, отсутствие детей, испуги и прочее) замедляют и ослабляют дыхательный акт, вызывая даже дыхательные спазмы (страхи), замирания сердца и пр.

Конечно, все эти сердечно-сосудистые и дыхательные реакции на отягощающие внешние раздражители не сразу резко бросаются в глаза, но если они возбуждаются достаточно часто, в итоге ребенок в области дыхания и кровообращения накапливает целую серию дополнительных черт (условные рефлексy), в значительной степени извращающих его нормальные физиологические установки. Не мешало бы педологам, кроме статического, мертвого измерения емкости легких, ширины грудной клетки и количества пульсовых ударов, поинтересоваться также, не объясняется ли добрая доля отклонений в этих областях избытком внешних, социальных торможений или недостатком тонизирующих (возбуждающих) внешних стимулов.

В руках живых раздражителей социальной среды —

значительная часть будущего легочного и сердечно-сосудистого здоровья.

Если мы впоследствии сталкиваемся с человеком, легочная или сердечная прочность которого резко ослабела после подавляющих социальных событий (экономическая или карьерная неудача, семейное несчастье, идеологическое отчаяние, любовная трагедия и прочее) и, наоборот, стойко оздоравливается после положительного изменения этих печальных обстоятельств, то вполне очевидно, что корень подобных опасных физиологических колебаний лежит в среде раннего детства, воспитавшей особо чуткую связь этих функций с живыми внешними возбудителями. В «Войне и мире» Толстого болезнь Наташи — хорошая иллюстрация такой связи.

Не надо преуменьшать значения этой связи: зачастую она снаружи незаметно накапливается и проявляется в малом, — но количественное сгущение малого создает уже качественно большое. При отклонениях в самых разнообразных физиологических функциях, кроме чисто биологических причин (инфекция, голодание, химические изъяны организма, врожденная слабость и прочее), чаще надо искать и живых социальных возбудителей этих отклонений: тусклость внешних впечатлений, отсутствие творческих целей, отрыв от товарищеской скрепы, — и пр. и пр.

«Социальный климат» и «социальная пища» не менее важны, притом с самого раннего детства, чем «климат вообще» и чем «пища вообще». Какое счастье будет для детей, если наши педагоги овладеют первыми так же прочно, как врачи овладели вторыми. Большая половина творческих, т. е. и общефизиологических, возможностей человека будет освобождена тогда от сонного паразитирования.

9. Психика.

Если роль материалов внешней, т. е. социальной, среды так велика в отношении к первичнофизиологическим процессам, то она неизмеримо крупнее, конечно, в отношении к высшим, т. е. особо социально зависимым функциям человека. Обогащение детского языка, детских понятий, ранняя детская исследовательская устремленность, на-

копление ранних детских эмоций (страхи, радости), рост ранней детской самоуверенности, дееспособности, реалистических качеств, развитие коллективистических связей, — все это, в основном, решается умелым всесторонним активно-педагогическим охватом раннего детства, с первых же его месяцев. На этом пути — один из крупнейших источников для разрешения проблемы общего и творческого человеческого здоровья.¹

10. Динамика раннего возраста. Современная педология, педопатология, в общем, и понятия не имеет об этих неисчерпаемых заделах, спрятанных в человеке с первых же месяцев его бытия. Педологи, а под их руководством педагоги, до сих пор «изучали» детскую психологию, «как таковую», статически наблюдали, измеряли: они ждали «самовыявления» детских черт, сухо схематически описывали, но они не всматривались, — не умели, не хотели всматриваться в те внешние стимулы или тормозы (кроме грубо бросающихся в глаза: духота, сырость, голод и прочее), которые руководили разворачиванием этих черт или направляли их угасание. Неудивительно, если ребенок при подобном «изучении» оказывался совсем не таким, каким мы его увидим в условиях живой, творческой, социально-педагогической активности нашего Советского Союза, первого в истории государства, действительно заинтересованного в максимальном творческом развитии трудовых масс.

Радикальный педологический пересмотр с первых же месяцев, как видим, совершенно необходим, — но не голый, абстрактный теоретический пересмотр, в мертвой лаборатории, в стеклянных колбочках, со слепым микроскопом в руках, — а научно-практический пересмотр в условиях горячей, текущей радостной педагогической активности. При таком, действительно научном пересмотре — и

¹ Само собой разумеется, что корень всей проблемы здоровья — в общих социально-экономических условиях, речь здесь идет лишь о тех возможностях, поистине все-таки крупнейших, которые содержатся в умелой педагогической активности. У нас в СССР эти возможности, всячески поощряемые и подкрепляемые государственным строем, особенно велики.

колбочки, и микроскоп (конечно, научно очень ценные вещи) тоже заговорят по иному, так как под их обработку попадет совсем другой материал, по иному «сделанный», по иному воспитанный.

III. ПОДХОД К ДОШКОЛЬНОМУ ВОЗРАСТУ (ВОЗРАСТУ ДЕТСКОГО САДА).

1. Дошкольник испорчен в раннем возрасте. Современный детский «материал» попадает в условия дошкольного воспитания достаточно попорченным: в значительной своей части неиспользованным, придавленным, дремлющим и не в меньшей части — дезорганизованным.

Судить по этому материалу о тех действительных возможностях, которые оказались бы в наших руках, если бы мы взяли детей под правильную обработку с первых же месяцев, — конечно, нельзя. Мало того: по этому материалу нельзя даже судить о тех возможностях, какие предстоят нам с ними в будущем, так как ряд детских проявлений, с которыми мы встречаемся у вновь к нам прибывших ребят, обусловлены зачастую вовсе не биологическими свойствами последних, а влияниями раздражителей той среды, из которой эти ребята к нам явились. Очевидно, в нашей новой педагогической среде, при новых раздражителях, эти проявления могут и должны сделаться иными. Поэтому нельзя и проявлениям детским верить, не зная их действительных источников.

Центр педологического пересмотра дошкольного возраста, как и всякого педологического пересмотра, тем самым, тоже переносится на непосредственную педагогическую работу, которая уже сама выявит по новому этот старый педологический материал. Чем правильнее, в смысле целеустремленности и методики, будет построена дошкольная педагогическая практика, тем более убедительные данные накопятся у нас и для теоретического педологического

пересмотра. Теория рождается практикой, а не наоборот.

Педагог-дошкольник, первым долгом, должен объявить самую ожесточенную войну той указанной в предыдущем очерке — грубой биологизации (медицинизация, госпитализация, а всего вернее — зоологизация) раннего возраста, которая безвозвратно, без должного педагогического вмешательства, губит ряд ценнейших биопсихических детских свойств, в самой хрупкой, т. е. в самой ответственной, стадии их развития. Без революции в этой области, педагог-дошкольник еще долго будет осужден влачить довольно жалкое существование с грубо до него испорченным детским материалом. Устранить эту трагическую нелепость — первый долг советского дошкольника. Его организованный научный протест не может не победить.

Подойдя, наконец, к данному ему испорченному детскому материалу, дошкольник, однако, ни в коем случае не должен впадать в педологическую панику, в пессимизм. Целеустремленность советской педагогики окажется наилучшим орудием и для педологического оптимизма.

2. Цели воспитания в СССР и дошкольный возраст.

Кого нам нужно воспитать в СССР? Каковы советские задачи воспитания? Какова советская педагогическая целеустремленность?

Воспитываемый нами будущий советский гражданин должен быть стойким и здоровым пролетарски-классовым революционным борцом, научно-сознательным и организованным строителем нового социалистического государства.

Он должен быть диалектическим материалистом, до зубов вооруженным нужными знаниями и умениями для противодействия эксплуататорской мистике, во всех ее видах. Он должен быть пролетарским коллективистом во всех своих хозяйственных и общежизненных мероприятиях — для стойкого отпора тем собственническим, индивидуалистическим стремлениям, на которых строил свою власть класс эксплуататоров. Он должен быть революционным активистом, — смелым боевым и тру-

довым борцом социализма — в противовес той массовой пассивности, которую воспитывал в трудовых низах эксплуататорский строй. Он должен воспитать в себе навыки наилучшей классовой самоорганизации и общей рационализации, так как только неразрывной единой классовой организованностью, в борьбе и труде, умелой организацией нашего социалистического хозяйства и всего нашего советского бытия, мы победим экономический и общий хаос, порожденный собственническим хищничеством досоциалистического периода истории.

Диалектический материализм, пролетарский коллективизм, революционный активизм, классово-трудовая организованность — черты, создаваемые историей в революционных массах человечества, в пролетариате: мы должны всемерно содействовать созданию этих черт и в советском питомце.

Доступно ли это, однако, нам, — в частности, доступно ли это советскому педагогу-дошкольнику? Решается ли это современной дошкольной педологией? Годятся ли дети для подобных целей воспитания?

Как мы уже слышали,¹ западная «ученая» педология неустанно вопит о том, что эти цели совершенно неосуществимы, что ужасным вандализмом будет грубо навязывать их детскому организму. Но мы уже видели только что, чем обусловлены эти педологические вопли, в чем лежит причина «невозможности» осуществить наши цели на современном ребенке.

Нелепо искривленный, придавленный, всесторонне заторможенный в современной буржуазно-воспитательной среде ребенок, конечно, может проявить и грубый мистицизм, и долгую любовь к хаосу, и обостренный индивидуализм, и чрезмерную внушаемость, фантастику, пассивность. Однако, причины этого в среде, — вот почему «педологические» угрозы нам не страшны, так как наша социальная и педагогическая среда совсем иная, чем та, которая создала столь напугавшие педологов, чуждые нашим воспитательным

¹ См. первый очерк.

целям, детские черты. Черты эти у нас, в нашей среде, будут иными, — иной, более оптимистической сделается тогда и советская педология. Когда победим, многому от нас и Запад научится.

Можно определенно высказать, что современный ребенок дошкольного возраста, в сравнении со своими возможностями, сильно запаздывает и извращается как в общей, так и в специальных областях своего развития. Период слепых инстинктивных нащупываний реальности у него затягивается значительно дольше, чем это нужно и возможно при наших новых социальных условиях, требующих более ранней сознательной регулировки процессов приспособления. В правильно построенной педагогической среде эта инстинктивная беспомощность исчезнет значительно раньше, с большой от того биологической и социальной пользой для ребенка.

Таким же образом обстоит дело и с безответственным разгулом чрезмерного детского воображения, в ущерб развитию объективно-критических процессов. Никто, конечно, не отрицает колоссальной роли детского воображения, этого родника грядущей творческой фантазии, — однако, воображение, слишком долго питавшееся бесформенным, неорганизованным, мало обязывающим материалом, теряет постепенно черты конкретности, реальности, вырождается в самодовлеющую бесплотную и бесплодную фантастику — в ее мистических и прочих разновидностях.

Чем раньше и чем лучше окружить ребенка стимулами, дающими его воображению конкретную, организующую исследовательскую пищу, — тем ближе свяжется радующая творческая фантазия с непосредственной реальностью и тем меньше будет у ребенка поводов впасть в религиозную и прочую фантастику.

Запаздывание развития реалистических свойств при разгуле фантастики, таким образом, не есть биологическая черта, а продукт педагогических тормозов. Поэтому никогда не рано начинать реалистическое, материалистическое воспитание ребенка. В материалистическом отноше-

нии к жизни, — и только в нем, заключается фактически весь здоровый материал для развития действительно богатой и действительно здоровой детской творческой фантазии.

Детский индивидуализм, против посягательств на который так предостерегает буржуазная педология, — точно так же питается как долгим отрывом ребенка от реальности (что всегда влечет к детской самозакупорке), так и слишком долгим отсутствием живых связей с людьми, и с детьми в первую очередь. Подобный индивидуализм, как видим, воспитан, — и не его нам приходится опасаться при наших коллективистических воздействиях в дошкольном возрасте.

Точно так же не следует нам бояться и общей вялости, заторможенности попавшего к нам дошкольного ребенка, недостаточной остроты работы его органов чувств, его привередничества с пищей, дезорганизованности движений, обостренного индивидуализма, ряда странностей и пр.; мы знаем, что в 99% он попал к нам из отвратительной среды, — в нашей же он станет другим (если, конечно, нет к этому непреодолимых биологических препятствий, — но они бывают лишь в ничтожном меньшинстве случаев).

Для иллюстрации укажу на пример одного из московских дошкольных детских домов (находящегося в ведении МОНО), в который попали ребяташки 2¹/₂ — 3 лет из Центрального воспитательного дома (педагогические достоинства которого, как и вообще многих современных учреждений раннего детства, конечно, сомнительны):¹ ничтожный запас слов и представлений, двигательная беспомощность, пищевая и, вообще, эгоистическая жадность, тупость исследовательских свойств, гигиеническая некультурность, биологическая вялость (при нормальном весе и, вообще, внешне-биологической норме) — в 2 — 3 месяца заменяются рядом новых, ценнейших социально-биологических черт: и в словообороте, и в движениях, и в органах чувств, и в наблюдательской тяге, и в обще-биологической активности — коренная реформа. Откуда прежние изъяны? Из неудо-

¹ Писалось в 1924-25 г.; теперь значительно лучше.

влетворительной педагогической среды. Откуда это «чудесное» превращение? Оно порождено новой, нормальной средой.

Таким образом мы видим, что даже попорченный в раннем возрасте материал, попадающий в дошкольное учреждение, в умелых руках может сделаться неузнаваемым. А современная педология именно об этом попорченном материале и говорит, иного объекта ведь у нее нет под руками, так как нет здоровой педагогической среды. Для коллективизма, материализма,¹ активизма и организации, этих четырех столпов советской педагогики, — в биологии ребенка нет препятствий. Когда и ранний возраст попадет, наконец, в умелые советские педагогические руки, — наши воспитательские возможности дошкольного периода сделаются буквально неисчерпаемыми.

3. Активизм и дошкольный возраст. Основной проблемой дошкольного детства, как и всякого детского возраста вообще, является вопрос о детской активности. Как направлять развитие детской активности, каким содержанием заполнить эту активность — основной педологический вопрос.

Нужно совершенно отчетливо выявить ряд в корне ложных подходов к этому вопросу в старой педологии, боявшейся, как мы знаем теперь, избытка активности в массах.

Старая педология, в вопросе о детской активности, исходила из принципа наименьшего сопротивления. Лишь та детская активность целесообразна, которая приятна ребенку, — к которой ребенка самого, изнутри субъективно тянет: «в этой первичной, нутряной радости — залог биологической нужды, нерадостное же — противоестественно в детские годы:

¹ Не только в качестве автора, предложившего вниманию товарищей эту советски-педагогическую «четырёххвостку», — но и как рядовой марксист я категорически возражаю против попыток, «в применении к педагогической практике», заменить понятие диалектического материализма — «реализмом». Ведь имеются всякие реалисты, — и Челпанов «реалист». Реализм и идеализм часто мирно уживаются. Не «Челпановых» же нам воспитывать.

оставьте детям их лучезарное радостное детство» — вот основной принцип «любвеобильной» старой педологии.

Характерно, что, казалось бы, биологическая дисциплина — педология, совершенно не учитывает тех уродливых последствий этой тактики наименьшего сопротивления, которые слишком обильно преподносит нам позже другая биологическая же дисциплина — психопатология: пышно разросшиеся сейчас так называемые психоневрозы, в основных своих механизмах, обусловлены именно перегибом раннего воспитания в сторону избытка самодовлеющей легкой радости, в сторону наименьшего сопротивления.

Радостность, как регулятор детской активности, принцип, конечно, чрезвычайно ценный, но самое понятие о детской радости надо подвергнуть глубокому пересмотру. Если в данный момент ребенка радует то или иное впечатление, занятие, — это вовсе не значит, что нельзя дать ему впечатление, еще более радостное: если же мы учитываем, что это второе впечатление, кроме того, оказывается социально и биологически более полезным для ребенка, чем первое, — очевидно, было бы нелепым, преступным фатализмом — покорно сложить руки перед «инстинктивно-мудрой» детской радостью, и не вмешаться педагогически в ее содержание, тем более, что, как говорилось уже выше, «мудрость» детских инстинктов должна быть взята под серьезное сомнение.

Кроме того, необходимо также учитывать и оттенки этой радости, и пути ее нарастания. Далеко не все то, что радует ребенка тут же, особенно ему полезно: зачастую, наиболее социально и биологически ценные впечатления создают большую, яркую радость лишь в результате сгущения ряда маленьких, постепенно сливающихся радостей, и разменять эту крупную и полезнейшую дальнейшую радость на мелкие текущие удовольствия будет позорнейшей педагогической расслабленностью, гнилой педагогической трусостью.

Конечно, чем моложе ребенок, тем ближе надо продвигать к нему радостное удовлетворение от той или иной его активности, но величина этого приближения, кроме возрастных норм, не в меньшей степени зависит

от той умелой постепенной тренировки, которую ребенок получает от воспитателя.

Если мы будем доверяться инстинктам, основным жизненным инстинктом окажется тогда инстинкт самосохранения, инстинкт экономии энергии: ребенок, привыкающий к легким непосредственным удовольствиям, будет избегать активности, которая связана с преодолением, с усилием, с трудом, — одним словом, пойдет по линии наименьшего сопротивления.

Человеческая среда — это не среда прочих животных, у которых само их бытие создает все стимулы для необходимой приспособительной тренировки, непосредственно вытекающей из инстинктов. Человек, без специально педагогической тренировки, предоставленный своим инстинктам, в потрясающе новых условиях современности, превратится в несчастного невропата, в жалкого труса, в беспомощного попрошайку. Хороший же из него воспитается в дальнейшем революционный и трудовой борец, необходимый нам для советского строительства!

Поэтому принцип самодовлеющей радости должен быть отброшен нами в применении к воспитанию детской активности. Надо строить детскую активность не вопреки детской радости, а в полном с нею согласии, но самый фонд радости надо создавать по линии социальной и биологической полезности материала этой радости, а не по принципу радости для радости.

Тем самым, огромную роль начинает играть даже в раннем дошкольном воспитании — момент усилия, преодоления, труда. Чутко улавливая внутренние тяготения ребенка, учитывая предыдущий его опыт, надо так строить радующую его активность, чтобы наибольшая радость обуславливалась актом усилия, преодоления с его стороны.

Ясно, что при этом далеко не во всем мы согласимся со вкусами самого ребенка, что уже очень рано мы будем переводить, наводить его активность на иные, более полезные, — и, в конечном счете, более радующие цели, — но в этом ничего педологически вандаль-

ского нет, как бы ханжески ни вопили наши любители «лучезарного детства».

Они попросту боятся слишком большой тренировки масс, слишком большой способности масс к преодолению: ведь, в конечном счете, в наш век эта способность превратится в несокрушимую революционную мощь, а ее-то классовые хозяева современной педологии, конечно, боятся больше всего.

Педология, своей «ученой» паникой, лишь по-приказчиьи добросовестно выполняет панический заказ на смерть испугавшейся буржуазии.

Конечно, и мы не злодеи: наша педагогическая активность должна во всем базироваться на педологической чуткости и на методическом уменьи; не вредить ребенку — для нас гораздо более святой принцип, чем для сладкоголосой буржуазной педологии. Но в том-то и дело, что истинная объективная педологическая чуткость марксистов и судорожно суженная, буржуазная паническая педология — области, резко отличающиеся друг от друга.

Тем самым, по-иному раскрывается перед нами и проблема игры дошкольника. За 3½ года войны и 12 лет революции слишком много резких, убедительных изменений произошло в содержании детских игр, чтобы не отказаться от значительной части старых педологических обоснований игры.

Педолог прежде в благоговейном трепете взирал на детские самопроявления в играх: «вот где воистину сказывается мудрость природы ребенка, его глубинные вкусы: стихийно, непреодолимо в играх, в определенном игровом материале постепенно изживаются предшествующие этапы истории человечества и творчески совершенствуются до уровня современности; в играх стихийно и безошибочно сказывается постепенный рост детского организма, рост различных его областей, развитие биопсихологических возможностей и нужд ребенка».

На этом основании из игр извергалось все то, что по «новизне», «сложности», «дезорганизаторскому» влиянию не соответствовало предшествующему опыту человечества, т. е. фактически из ранних детских игр выплеснута была вся современность с ее сложной инду-

стриальной техникой, «назойливой» классовой борьбой и пр. Истекшие же 12 лет, наоборот, с исчерпывающей убедительностью показали, что стоит социальной среде, окружающей ребенка, испытать резкое потрясение, измениться, и содержание детских игр становится в короткое время неузнаваемым. «Бродяжническая» фантастика («кочевой период»), «охотничья» тяга, «страсть» к строительству замещаются игрой в манифестации, в гражданскую войну, в Ленина, в фабрику, в пионеров, в кооператив и т. д.

Оказывается, что детский выбор не так уж стихийно мудр, как это чудилось прежде, что, в подавляющей своей части он обусловлен богатством или бедностью тех или иных материалов в ближайшей среде, и силой влияния этих материалов. Конечно, эти материалы, из которых фактически строятся детские игры, воспринимаются ребятами совсем по особому, — не так, как взрослыми, — конечно, не все эти материалы, в их обычном, жизненном содержании, представляют для детей интерес, почему они и перерабатываются детьми через своеобразное преломление, — однако все же вполне бесспорно, что среда направляет игру, что самопроявляющейся детской игры, действительно творческой, действительно воспитывающей из ребенка приспособленного современника, не существует.

Ребенок, предоставленный стихийной внутренней тяге (к чему?) и лишенный нужных ему современных внешних стимулов, обречен на иссушение исходных корней своего дальнейшего творчества, на бесплодную монотонность своих текущих и последующих переживаний и действий.

Жизнь, т. е. наша социальная среда, однако, циничнее, чем благоговеющая перед детской мудростью педология, — она, ни у кого не спрашивая разрешения, по своему, своим влиянием исправляет, направляет детскую игровую активность. Это — факт, от которого сейчас никуда ханжески не укроешься.

Среда создавала из детской игры закупоренную атавистическую фантастику тогда, когда между детьми и социальной современностью стояла непроходи-

мая китайская стена; та же среда, та же социальность, раздробив сейчас эту китайскую стену, открыв широкий проход обжигающим токам современности, захлестнула ее волнами детскую игровую активность от начала до конца. Не признавать это сейчас — значит не признавать реальности.

Всегда ли, однако, достаточно осторожна и педологически предусмотрительна социальная среда, дающая основные стимулы для детской игры? — Конечно, нет. Ее слепое педагогическое вмешательство, по грубости своей, по несоответствию биологическим процессам детства, часто может оказаться губительным, почему его и приходится просеивать через известное воспитательское преломление.

Отказавшись от принципа самопроизвольности детских игр, признав для игры подавляющее значение среды, мы тем получаем педологическое право на вмешательство в игру, но, вместе с тем, мы должны педологически планомерно привлечь в игру лишь те элементы среды, в том их содержании и в том их, иногда даже, видоизменении, которое соответствует детским биологическим возможностям. Игра превращается, таким образом, в естественную радующую ребенка активность, но активность, умело извне питаемую, чутко педологически направляемую.

Старая педология как раз и не знала, чем питать, куда направлять детскую игру, так как она (педология) была лишена деятельно-творческой, массовой, т. е. революционно-трудовой целеустремленности,¹ — или, вернее, ее собственная (т. е. буржуазная) целеустремленность была заинтересована в максимуме детской самозакупорки, в передаче детского творчества во власть «нутрянному» инстинкту: «божество глаголет устами ребенка», — чем, действительно, эта мистическая формула хуже современных сверхбиологических?

¹ Когда понятие „целеустремленность“, в его психофизиологическом содержании, впервые было нами пущено в широкий оборот (см. „Правда“ 1923 г. „Революционная целеустремленность“), — нас обвиняли в идеализме. Как видим теперь, — термин реабилитирован и широко используется марксистами.

Советская педология знает, однако, свои цели, — знает, чем питать и куда направлять целеустремленность ребенка, — поэтому она не побоится признать факт подчинения игры среде действительным фактом, но стихийность этого факта, стихийность влияния среды на игру она включит в организующие целевые нормы.

« — Караул! — эти вандалы отнимают у детей их детство, лишают детей их детских радостей, их радостной основы бытия — свободной игры. Жестокая диктатура проникает и в детские игры». — Все дело в уменьи, в действительной педологической чуткости, — о, многогневные наши противники. Именно наши цели массового коммунистического воспитания позволяют нам так использовать социальную среду, так построить педагогическую среду, что ребенок радостно, творчески свободно играет, ничуть не замечая этих «диктаторски навязанных» ему игровых раздражителей и игрового материала.

При этом чувство свободы, чувство радости у него не только не меньше в нашей, определенно целеустремленной среде, чем в прежних «свободных» педагогических условиях, но они, наоборот, глубже, ярче, острее, способствуя и более богатому общефизиологическому и творческому росту.

Правда, далеко не всегда сразу происходит это согласование «свободного внутреннего детского интереса» недавно пришедшего в детсад ребенка — со средой детского сада. Ведь этот «свободный внутренний детский интерес», совсем несвободно и совсем не изнутри, — довольно долго до детского сада в да в л и в а л с я в ребенка бестолковой семьей и мало чуткой ближайшей к семье средой, — ведь эти прежние «целевые» раздражители и в детском саду некоторое время оказывают сопротивление новым целевым влияниям, почему временный конфликт и возможен. Дело педагогического уменья и слаженности среды — ликвидировать этот конфликт скоро и безболезненно. Однако, он всегда может быть ликвидирован с сугубым субъективным (радость) и объективным (общефизиологический и творческий рост) выигрышем для ребенка.

Игра тем самым превращается в обычную, в целом,

радостную, детскую деятельность, в которой будут содержаться как моменты легкой активности, так и моменты усилия, преодоления, труда, как моменты инстинктивных детских исканий, так и моменты выправления, направления, подталкивания, — даже отталкивания — нарочитого педагогического отвлечения от биологически и социально заведомо бесплодной забавы, — даже осторожного, но постепенно все более твердого обывания.

При таких условиях воспитанный, — труд, как часть детской игры, как привычная, естественная активность, перестанет в дальнейшем тяготеть неизбывным проклятием над организмом выросшего человека, превратится в органическую часть неразрывного творческого процесса по строительству нового общества: игра же потеряет свой сомнительно-самодовлеющий смысл («игра для игры»), — она получит все более устойчивое, действительно социально полезное и биологически здоровое целевое направление, сделается неотделимой частью всей социальной современности, — конечно, в детском преломлении последней.

Итак, очевидно, для советской педологии игра не является самодовлеющим биологическим процессом. Необходимо создание в детучреждении определенно целеустремленной среды, стимулирующей к таким играм, в которых постепенно все более преобладал бы полезный трудовой процесс; необходимо, чтобы в этой среде самая начальная трудовая деятельность детей, по организации ее и по соответствию биологическим возможностям ребенка, протекала, как игра.

Вопрос же об этих биологических возможностях ребенка, в свете нашего педологического пересмотра, как мы уже знаем, открывает перед нами в детском организме неисчерпаемые залежи, до сих пор неиспользованные, дремавшие, сплюснутые — главным образом именно вследствие отсутствия этой соответствующе целеустремленной педагогической среды.¹

Тем самым то, что под детскими биологическими

¹ Коренная причина этому, конечно, социальная.

Нуждами и возможностями, под биологическими дозировками понимала досоветская педология, — очевидно, сейчас серьезнейшим образом видоизменяется. Эти «дозировки» и «возможности» уже и сейчас фактически резко изменились в процессе естественного давления резко изменившейся социальной жизни, притом изменились с большой для детей пользой — в сторону обогащения детства.

4. Коллективизм и дошкольный возраст. Главную, руководящую помощь в деле практического пересмотра проблемы детской деятельности, вообще, и игры, в частности, нам окажет детский коллективизм.

В отсутствии правильно поставленного детского коллективизма, — или, правильнее, вообще в отсутствии коллективизма — лежит одна из основных причин современной массовой педагогической отсталости, раннего детского одичания. Хорошо сформированный детский коллективизм вполне убедительно и без особого труда опровергнет индивидуалистическую установку ранних лет, поневоле исповедуемую и проповедуемую досоветской идеологией: поневоле оттого, что ей не были доступны наблюдения над теми живыми, обширными, яркими возможностями коллективной организации, какие впервые в истории человечества открываются теперь перед советской ребятней. Без здорового же коллектива эта педология, вместо богато творчески развивающегося человеческого детеныша, поневоле могла видеть лишь одичалого, слепого котенка, биологически и творчески бедного, тусклого.

В коллективе — колоссальные творческие возможности, в общем, почти совершенно неизвестные современной педологии. Детский (как и всякий) коллектив, в сравнении с индивидуально обособленным ребенком, всегда приводит ребят к большему количеству столкновений с действительностью. Общение детей подталкивает их к таким элементам среды, к таким впечатлениям, стимулам, которых они не заметили бы, находясь в одиночестве.

Бездеятельность, безответственность меньше всего возможны в коллективе, так как большое количество

стимулов, толчков требует и ответных актов, притом актов не безразличных, а приспособляющих, т. е. связанных с проверкой, с нащупываниями, с анализом. Эти реакции в коллективе оказываются значительно более ответственными, чем реакции в одиночестве, так как, для приспособления ребенка к среде, они требуют с его стороны не только учета его собственного интереса, но и обязательного учета интереса окружающих, которые, конечно, в коллективе всегда так или иначе задеваются всякой индивидуальной детской активностью.

Подобное творческое обогащение новыми ценнейшими приспособляющими навыками совершается, при этом, с небольшими биологическими затратами, так как живая атмосфера коллектива, элементы целесообразного подражания, соревнование, все это облегчает ту биологическую напряженность, которая нужна для приспособления: укорачивает путь и срок реакции, при сохранении, однако, необходимой для нее точности и прочности.

Эта коллективная детская активность, хотя она и связана зачастую с значительным количеством усилий, преодолений, хотя она подчас уже рано втягивает ребенка в колею более или менее серьезных обязательств, все же насыщена такой яркой, горячей, бодрящей, биологически незаменимой детской радостью, с которой не сравнить тусклые сумерки полузакупорки, на 99% фактически царящие в переживаниях индивидуализированной детворы. Именно коллективизм наилучшим образом облегчает нам безболезненное проведение той «более жестокой» постановки проблемы игры, которая защищалась выше.

Совершенно очевидно, что и общефизиологическое развитие детей, развитие их органов чувств, рост их интеллектуального богатства — получает могучие полезные толчки от этого хорошо направленного коллективизма. Более прочная, гибкая двигательная сноровка, как результат большого количества коллективно-обязывающих двигательных толчков, способствует богатому росту костно-мышечной системы.

Более широкая приспособляющая активность создает условия и для более прочной дыхательной активности,

является тренирующим, дисциплинирующим орудием и для сердечно-сосудистой системы, т. е. наилучшим образом содействует правильному росту и усилению этих физиологических функций. Так же обстоит и со зрением, слухом и пр., получающими в коллективе богатые, привлекающие целевые стимулы, которых они никогда не дождались бы при обособлении ребят.

Весь жизненный опыт ребенка, включившегося в здоровый детский коллектив, весь фонд его навыков, представлений, чувствований — становится в коллективе творчески неузнаваемым. Это же, понятно, целиком идет на пользу и его физическому здоровью, неотделимому, конечно, от общетворческого обогащения.

Не надо, однако, представлять себе детский коллективизм, как нечто огульное, общее, применяемое без всяких возрастных и прочих градаций. Конечно, и коллективизм должен иметь свою продуманную методику, как должна ее иметь всякая часть нашей новой воспитательской системы. Эта методика сейчас и формируется в самом процессе педагогической работы, неотрывной от педологического над нею наблюдения.

Коллективизм разных возрастов отличается как количественной, так и качественной стороной. Для первых лет непосильны, конечно, ни широкие детские группы, ни сложные обязательства со стороны товарищей, ни избыточно-резкие впечатления, выдвигаемые группой, ни более или менее отдаленные цели, которые ставит себе группа.

Чем моложе ребенок, тем биологически ограниченнее его возможность выбора и активности, тем проще должна быть форма и материал его коллективных связей, тем короче должен быть срок этих связей, тем больше возможностей внутреннего произвола и тем меньше обязательств извне должны создавать вначале эти связи.

Коллективизировать ребенка никогда не рано: как только мимика, движения, лепет другого ребенка начинает вызывать у него живую, бодрую реакцию, наступает момент начала детской коллективизации; бояться последней — равносильно страху перед свежим воздухом и хорошей пищей. Однако, чем раньше включится

ребенок в коллектив, тем раньше и шире раздвигаются эти предохранительные рамки — при сохранении, конечно, закономерной возрастной последовательности.

Движения, лепет, мимика ребенка для другого ребенка не более вредны, чем те вещевые или живые движения, звуки, которые преподносятся ему окружающей средой, — между тем, в них (в мимике, в речевых звуках и пр.) содержатся элементы некоего ценнейшего органического начала («социальный инстинкт?»), которого нет в прочих внешних раздражителях, и это обстоятельство надо всегда учитывать, как полезнейший педагогический фактор.

На ранний коллективизм мы педагогически в праве даже наводить детей (конечно, — осторожно, чутко), это и будет стимулом для правильного развития «социального инстинкта».

Если с самого раннего возраста не бояться этой коллективизации, — и если, вместо современного благоустроенного педагогического стойла (каким являются современные ясли),¹ дети в дошкольное учреждение будут действительно поступать из нормального (т. е. коллективистического) педагогического учреждения раннего возраста, нормы детского коллективизма окажутся тогда, конечно, необычайно обширными. Пока же, получая в детский сад индивидуалистически искривленных ребят, мы, с нашими этапами коллективизации, должны соблюдать, конечно, ряд разумных предосторожностей.

Многое, при этих возрастных нормах коллективизма, зависит также и от степени налаженности коллективистической атмосферы в детском учреждении. Хорошо коллективизированный детский сад, с устойчивыми, спевшимися детскими группами, легче и скорее нейтрализует индивидуалистические детские угловатости вновь поступающих, т. е. увеличивает и дальнейшие дозы коллективистических их возможностей, — в сравнении с садом, в котором еще только налаживаются коллективные навыки.

¹ В педагогическом смысле — стойла (писалось в 1924-25 г.; с того времени педагогизация ясель чрезвычайно выросла и углубилась).

В общем, нужно также помнить, что чем моложе ребенок, тем больше организующего участия в этой групповой жизни принимают взрослые, так как первичные трения еще социально не спевшихся ребят раннего возраста оказываются, конечно, очень крупными. По мере привыкания к коллективу, по мере роста тех объективных и субъективных благ, которые ребенок получает от коллектива, роль взрослых соответственно уменьшается, количественный состав групп увеличивается, размах их деятельности, цели их расширяются, углубляются, сроки пребывания ребят вне коллектива укорачиваются.

Между прочим, как это ни звучит страшно для педологических сладкопевцев, не возбраняется вначале чутко, но настойчиво наводить упирающихся ребятшек на коллектив, подталкивать их к нему, ставить их даже частично в положение мягкого к нему обязательства: правильно проведенная, эта мера очень быстро объективно и субъективно окупится. Радость и польза будут осознаны ребенком, его сопротивление с не привычки (предшествующая искривленность) исчезнет.

При использовании коллективизма надо также методически учесть еще одно серьезное биологическое обстоятельство, которое мы назвали бы коллективистическим ритмом. Как бы хорошо ни была построена коллективная детская организация, — однако, ребятам, входящим в ее состав, свойственны волны подъема и падений коллективистических тяготений: повидимому, организму, получающему в коллективе большой материал для переработки и усвоения, необходимы известные периоды времени для более сосредоточенного углубления в процесс этой переработки, — в течение какого периода тяготение к пребыванию в коллективе у него может резко ослабеть впредь до конца этого процесса.

Считаться с этим естественным и вполне целесообразным падением волны коллективизма совершенно необходимо, чутко приурочивая к подобным моментам возможности временного разрыхления детской группы, смягчения ее заданий, планомерно разделяя последние

между участниками группы: в Дальтон-плане, как схеме, содержится много ценных комбинаций для использования этих коллективистически-индивидуальных стадий творчества.

Эти колебания коллективистического ритма могут быть как краткими (несколько часов), так и длительными (несколько дней), но основной их особенностью всегда является стремление внутренне, наедине переработать полученный в коллективе материал, — и, после этого, возврат в коллектив. Не надо смешивать с этой законной стадией коллективизма — другое, вполне болезненное свойство, — стойкое стремление к самодовлеющему обособлению, к резко индивидуалистической самозакупорке: состояние, которое требует специальных воздействий, в виду его всегда вредного общефизиологического и творческого влияния.¹

Зачастую подобное падение коллективистической волны обусловлено ослаблением живой реакции ребенка именно в отношении к данному составу своей группы, к установке этой группы, почему и приходится часто пересматривать как состав групп, так и материал их деятельности, тщательно комбинируя для нее наиболее подходящих участников.

Чем моложе ребенок, тем коллективистический ритм у него резче выражен, тем чаще он выявляется и тем длительнее стадии вне-коллективистических пауз.

Конечно, методика коллективистического воспитания — область чрезвычайно сложная, требующая тщательнейшей разработки, но первая революционная брешь в стене старой индивидуалистической педагогики уже пробита: следующие удары — не за горами. Только через коллектив мы получим действительно биологически обновленного, революционно возрожденного ребенка.²

¹ О частностях методики здесь говорить не приходится, так как статья посвящается лишь обоснованию основных общих принципов коллективистического воспитания.

² Практикам воспитателям и советским педологам необходимо, наконец, влить живой огонь в проблему коллектива: дать свой материал о детских группах, о детвождях. Пока этот материал уродливо беден (1924-25 г.; теперь богаче),

5. Организация и дошкольный возраст.

Начинать детскую организацию никогда не рано, как никогда не рано начинать и детскую коллективизацию.

Если представлять себе детскую организованность, как неумолимое Прокрустово ложе, как жесткий педагогический корсет, «организованно» подавляющий все возможности внутреннего развития, нарочно искривляющий основные пути детской биологической эволюции, — конечно, такую детскую «организацию» никогда не следует проводить.

Понятно, речь у нас идет не об этой уродливой пародии на организацию (подобная пародия, карикатура создана, конечно, нашими идеологическими врагами: под детской организованностью мы понимаем вполне спокойные, естественные мероприятия (детей и взрослых), направленные к наиболее продуктивному, наиболее планомерному достижению известной цели.

Характерно, что сами дети, группируясь, связывая себя известным целевым (хотя бы и игровым) заданием, сами этого не замечая, постепенно заменяют хаос своих инстинктивных нащупываний организованным выравниванием своих действий. Организация к ним приходит так же естественно, является такой же законной, иногда очень ранней, но всегда прогрессивной стадией их развития, как и другие физиологические функции.

Напрасно плачутся враги организации, указывая, что «нельзя организовать еще не организовавшиеся детские организмы». Именно, для правильной организации растущего детского организма, ребята следует как можно раньше организовать. Как организовать, — это, конечно, особый вопрос.

Проблема организации целиком подкрепляет собою проблему коллективизма. Нет группы без цели, без заданий, без внутренней связи ее частиц, — процесс же осуществления этих групповых целей, процесс построения

этих внутренних связей — есть организация, организация и организация.

Принцип организации, т. е. планомерного воспитательного оформления всех биологических проявлений детства, диалектически вытекает из нашего недоверия к неограниченному «самопроявлению» инстинктов в невероятно усложнившейся современной социальной среде (см. выше). Предоставленный «нутру», ребенок, взамен обладания организованными навыками приспособления, окажется бессильной пешкой во власти внешнего и внутреннего хаоса. Этому хаосу и следует противопоставить планомерную организацию детства.

Организацией ребенка мы, конечно, может назвать все нарочитые меры, направленные нами на воспитание в нем правильных биологических ритмов, здоровых физиологических функций: сюда будет относиться и упорядочение часов и техники питания, и общий биологический распорядок дня (еда, сон, прогулки и т. д.) и тренировка мускульно-костной системы и пр. Однако, в данном очерке нас интересует не общее, а специальное содержание этого понятия,¹ и мы будем говорить не об организации детства вообще, а лишь о детской организации в коллективе, т. е. о такой системе детского общения, которая выявляется в планомерной, организованной увязке всех взаимоотношений и действий частиц коллектива.

Враги нашего «максималистического» подхода к коллективизму обычно запугивают стадностью, обостренной внушаемостью, несамостоятельностью, развивающимися будто бы в результате «непомерного» коллективизирования. Всем этим псевдонаучным страхам мы противопоставляем детскую коллективную организацию.

¹ Об обычной индивидуальной биологической организации, т. е. попросту, о правильном индивидуально-гигиеническом подходе к ребенку педологами говорилось много. Здесь же мы говорим лишь об областях, требующих пересмотра или нового рассмотрения: организация детей в коллективе и есть эта область. Как увидим, в свете коллективной организации и проблема индивидуальной гигиены будет выглядеть совсем по иному.

Наш коллективизм это не «коллективизм» слепого стада, не рыхлая текучесть случайной толпы, а сознательно осуществляемая революционно-целеустремленная детская коллективная организация. Правильно поставленная, она не создает ни рыхлой стадности, ни лишней внушаемости. Правда, без соответствующего методического подхода, без внимательного учета элементов работы, детский коллективизм может выродиться и во вредную, слепую стадность, да еще эксплуатируемую в вредном направлении и детским и взрослым вождем, но дело внимательного организатора педагогической работы воспрепятствовать этому. Возможности в его руках полностью.

В подавляющем большинстве дети в коллективе сами тянутся к организации. Всякая коллективная, даже ими самими созданная игра, прогулка — возможна лишь при согласованных действиях участников этой игры, прогулки: каждый должен знать свое место, свою роль, должен во время двинуться или приостановиться, чтобы не врезаться в специальную функцию товарища. Возникающие трения точно также ликвидируются коллективом организовано, путем любовного согласования.

Продумать игру, наметить ее планировку, собрать для нее материал, агитировать за нее — все это естественно превращается в проблему организации, иначе идея игры умрет, не родившись. Таким образом, извлеченный из индивидуалистической пещеры ребенок, включившись в бодрящую, радующую атмосферу детского коллектива, сам становится, во имя защиты своих прав на этот коллектив, страстным проводником принципа организации. Организация ему не навязывается, он сам ее выдумал: она — главное орудие его коллективного бытия.

Характерно, что неисчерпаемой и совершенно незаменимой пищей для коллективной детской организации является любая психофизиологическая функция ребенка, проводимая в коллективе, причем, в результате этой организации, и функция оказывается в колоссаль-

ном выигрыше, а коллектив — тем более. Детишки, привередничающие в отношении к законным часам и вкусу еды, отучаются от этого опаснейшего биологического разлада, если систематически сажать их в определенное время за стол вместе с товарищами.

Дети, требовавшие при еде прибауток, песенок, болтающие во время еды ногами и пр., отучаются от этих, совсем ненужных, «условных рефлексов питания», когда узнают, что соседям это мешает, вредно (а ведь с соседями у этого ребенка много игровых и прочих связей, побуждающих его ценить отношение их к себе). Жадничающие дети, спешившие, таскавшие к себе самые вкусные куски, при коллективном питании, путем влияния примера и детского общественного мнения, приучаются к здоровой нормировке своих appetitов.

Так же обстоит и с неопрятностью («моя грязь приклеивается кусочками к соседям»), и с кишечно-пузырными отправлениями и со сном. Целая серия нелепых, — конечно, воспитанных, — детских страхов (темноты, мышей, лягушек) ликвидируется при организованном проведении коллективных мероприятий, причем наилучшей стороной этой организации является невозможность для ребенка отказаться от выполнения задания: «все держат мышь, — и я», «все в темноте, — и я», — иначе ведь нарушится ход спланированного коллективного бытия (игры и пр.).

Таким образом, коллективная организация дает массу ценнейших биологических стимулов, которых индивидуальное прозябание никогда не пробудило бы. Она — наилучшая база для всесторонней биологической тренировки, общей закалки (в отношении к холоду, боли, усталости и пр.), для эмоциональной выдержки. Коллективная организация оказывается наилучшим подспорьем при проведении в детской деятельности принципа преодоления, усилия, труда.

Сам по себе детский коллектив, если он не организован, не обеспечивает еще нужного осуществления этого принципа. Здесь возможны и индивидуалистические колебания, и бегство от обязанностей, — в то время как организованный коллектив, планирующий

свои действия (хотя бы и чрезвычайно упрощенно планирующий — по возрасту), распределяющий задания между членами группы, значительно серьезнее обеспечен возможностями осуществления этих обязательств. Объясняется это, конечно, не террором коллектива, а той суммой субъективных и объективных благ, которые ребенок из коллектива получает и которые поднимают биологический тонус его деятельности до высоты, совершенно невозможной при индивидуальном обособлении. Гибкость, цепкость, продуктивность работы нервно-психического аппарата, организованно стимулируемого коллективом, достигает максимума.

Чем раньше проникает элемент организации в коллективную жизнь детей, тем раньше начинают «цели руководить детскими движениями»: в противовес принципу, — «движения руководят целями» — слишком переоцениваемому современной педологией в смысле длительности его влияния.

Коллективная организация детей дает наилучшую плановую возможность связывать их с такими элементами среды, которые сейчас для них социально и биологически наиболее своевременны, и в таком сочетании этих элементов, которое наиболее детям доступно, при максимуме продуктивной деятельности с их стороны. Для материалистического воспитания, для создания материалистического подхода к жизни, коллективная детская организация — самый крупный педагогический фактор. Организация не допустит детской самозакупорки во внереальную фантастику.

Возрастные «дозировки» детской организации, конечно, те же, что и коллективистические нормы. Чем моложе ребенок (и чем, в прошлом, у него меньше организованного «стажа»), тем меньшая прочность (больше свободных выходов) должна быть в организующих спайках, тем мягче должна быть плановость в действиях коллектива, тем чаще детское общение должно проводиться не организованно; однако, чем раньше и умнее осуществлять организацию, тем, очевидно, шире окажутся рамки организующих возможностей.

Нельзя забывать также и об организационном (если можно так выразиться), дисциплинном ритме.

Как детям всех возрастов биологически свойственно временно деколлективизироваться (отпадать от коллектива), таким же их свойством является временная ритмическая дезорганизация. Как бы хорошо ни была поставлена организация, дисциплина в коллективе, — каким бы, в смысле организации, стажированным ни был ребенок, все же и он более или менее регулярно испытывает отлив своих тяготений к организации, чувствует потребность в «распушенности», в отрыве от дисциплины: падение «организационной», «дисциплинной» волны.

Это надо всегда учитывать, как законнейшее состояние, благодаря которому иногда чрезмерно «направляемые» внутренние биологические процессы «расправляются», выскивают правильные пути для дальнейшего своего функционирования и подсказывают эти пути при последующих, снова организующих мероприятиях. Не будь этой «внедисциплинной», «хаотической» передышки, детям угрожала бы избыточная планировка их бытия — в ущерб биологическому интересу.

Понятно, биологический интерес ребенка всесторонне учитывается и в процессе детской организации, но для особо внимательного отношения к голосу этого интереса подобные внедисциплинные периоды абсолютно необходимы. Не надо лишь смешивать этот законный, полезный биологический ритм с болезненным отвращением некоторых детей к коллективной организации вообще, — отвращением, обусловленным резкой эгоцентрической установкой, избытком фантастики и пр. Но об этом речь в другом месте.¹

6. Материализм и дошкольный возраст.

Коллективизм и организация обеспечивают, как мы говорили, наилучшие условия для воспитания материалистического отношения к жизни. Анализ этого руководящего принципа советской педагогики требует, однако, предварительной расшифровки корней детского интеллектуального фонда.

Как развивается и чем питается детское отношение к жизни? На самом деле не натолкнемся ли мы на такой

¹ См. очерки, посвященные «Трудным детям» (в этой же книге).

непреодолимый тормоз, против которого окажется бес- сильной какая бы то ни была ранняя «материализация» детского сознания. Ведь вот угрожают же нам стихий- ной детской мистикой, непреодолимой религиозной фантастикой детства.

Не деятельность является продуктом детской фанта- зии, а, наоборот, детская фантазия, детское творчество, весь детский интелекту- альный арсенал, все детские понятия — продукт деятельности. Тем здоровее, тем прочнее и глубже детский творческий опыт, чем с бо́льшей активностью он был усвоен ребенком.

Основой точности детских представлений является глубина того следа, который после того или иного впе- чатления сохранился в организме, — след же этот за- висит от размаха и силы той деятельности, которую проявил ребенок при восприятии этого впечатления. Детское воображение питается опытом, накопленным деятельностью ребенка. Чем богаче эта деятельность, тем больше здоровой конкретности в материале дет- ского воображения, тем меньше оснований для извра- щения воображения в фантастику, тем больше силы и точности в исследовательских устремлениях ребенка.

Ф а н т а с т и к а в отличие от здорового воображе- ния, от творческой фантазии, характеризуется отры- вом детской умственной работы от ее деятельных, конкретных стимулов и, отсюда, расплыванием дет- ского психического материала в направлении, не свя- занном никакими нормами точности. Такое внеконкрет- ное «расплывание» воображения, такое расплавление конкретного материала в куче внереальных выдумок, фикций — возможно лишь тогда, если материал этот, сам по себе, был недостаточно конкретен, т. е. если усвоение его не было связано с серьезной и нужной детской активностью, деятельностью.

Вполне очевидно, что для правильного общефизио- логического и творческого роста — деятельность, кон- конкретность единственно возможный воспитательный путь: на нем и здоровая пища для органов чувств, и единственная возможность для развития исследовате- лских свойств и прочные стимулы для движений, дыхания

и т. д. Отрыв же от этих стимулов и, отсюда, утопание в фантастике — вреднейший путь, не только в смысле психического обогащения, но и жестокий тормоз для всего общефизиологического развития.

Из этих предпосылок вполне явственно вытекают и основные методические соображения по вопросу о воспитании путей для здорового детского отношения к жизни. Рядом с развитием вполне трезвого, точно исследовательского отношения к действительности, надо, конечно, всемерно культивировать здоровую творческую детскую фантазию, т. е. фантазию, питающуюся конкретностью и активностью. Такая фантазия является очень ценным сгущением, рупоризацией (техническое увеличение: рупор) тех вполне реальных и деятельных впечатлений, которые испытаны ребенком.

Подобное сгущение при действительно конкретном и деятельном материале никогда не перельется через край реальности, всегда контролируемое конкретно-активным детским опытом. Наоборот, при яркой эмоциональной жизни детей, это реалистическое сгущение может оказаться очень привлекающим раздражителем — по пути новых исканий, накоплений, деятельной борьбы в этой же области. Такая фантазия служит, в конечном итоге, лишь реальности и деятельности, ими подталкиваясь и их же питая.

Обратное — с фантастикой, недопустимой при здоровой, т. е. материалистической воспитательской установке. Фантастика — плод отрыва от деятельности и реальности, она питается именно этим отрывом от реальности и деятельности. Она направлена против реальности, против здоровой реальной деятельности, она вредна для исследовательского и общего развития и должна быть изъята из педологического обихода.

Фантазию и фантастику легко отличить. Жюльверновские выдумки электрических, самолетных научных изобретений, как бы они ни сгущали реальность (предвосхищали ее) были полезны, так как наталкивали на научные исследования, на деятельность. Это фантазия.

Росказни же и сказки о предупреждающих божественных огнях¹ на стенах погибающего Вавилона (тоже «предвосхищение» электрического освещения, — говорят сейчас некоторые педологи) и о коврах самолетов — это вреднейшее извращение реальности, так как, взамен наталкивания на научный анализ и активность, топят детскую любознательность в глупейшем преклонении перед чудом, пред магической силой всемогущей феи и т. д.

Характерно, что старая чудесная сказка, как олицетворение максимума педагогического уродства, к величайшему для нас сейчас техническому завоеванию — аэроплану ничего иного не могла приставить, кроме ковра, этого символа лени, лодырничанья, праздной роскоши. Ковер, летающий по мановению высшей силы, — огненные слова, порожденные рукой разозленного бога, — никогда не дадут стимулов для деятельного изучения техники и электричества. Это фантастика, и она должна быть изъята из детского обихода.

В этой же плоскости разрешается и пресловутая проблема сказок. Очевидно, разрешение ее пойдет не по пути формальных филологических дискуссий, а путем отшелушивания в сказках или детских рассказах их основного ядра: там, где в основе фабулы — не чудо, не вымысел, а лишь количественное сгущение реальности и конкретной деятельности, притом сгущение, еще ближе придвигающее ребенка к реальности и активности, там материал для нас приемлем.

Иначе, какими бы формальными красотами и культурно-историческими ценностями ни пытались нам обосновать наши противники полезность этих произведений, для коммунистического воспитания последние неприемлемы. Наша реальность обладает значительно большими возможностями формальной красоты и культурной ценности, чем все наше литературное наследие, надо лишь захотеть их увидеть. Не откажемся мы, конечно, и от приемлемой части этого наследства, но его

¹ «Менэ, текел, фарес» — я взвесил, оценил и пр.: бог терроризирует царя этими тремя «огненными словами».

следует предварительно внимательнейшим образом профильтровать.

Знаменательно, что наша, сейчас только зарождающаяся, действительно материалистическая педагогика, в процессе первых же своих робких проб, уже успела получить ценнейший фактический материал, целиком подтверждающий наши соображения об отсутствии у детей каких бы то ни было врожденных тяготений к мистике и фантастике. Окруженные активностью и реальностью, они ни на какие полуфикции, тем более на фикции, эти блага уже не променяют.

Работа около живых животных для них во много раз более привлекательна, чем игра с «невсамделишными» зверьками. Рассказы о действительной борьбе, с реальными артиллерийскими и прочими подробностями, для них несравнимы, по мощному, здоровому своему влиянию, с чудесными выдумками о великанах и феях.

К чудесам, к мистике мы их сами приучали прежде, так как либо давали именно такой, определенно подобранный материал (не только наводящий, но и непосредственный), — либо не давали другого, здорового материала, что, конечно, отбрасывало детей на нездоровые, т. е. мистические пути. Сейчас же у нас иные возможности, — и споры о мистике, о «чудесной» сказке (чудо — всегда мистика) надо, наконец, педологически похоронить. Мы не имеем права делать детей уродами.

Рассмотренные нами выше три принципа советской педагогики (активизм, коллективизм, организация) оказываются наилучшей опорой для всестороннего осуществления четвертого принципа — материализма. Коллективизированный, организованный, привыкший к преодолениям ребенок, воспитанный в атмосфере революционных целей, будет с отвращением отмахиваться от мистики во всех ее видах.

По линии же материалистического воспитания, т. е. воспитания в духе диалектического, объективного анализа действительности, разрешается и столь страшный для «внеклассовой» педологии вопрос об элементах классовой борьбы в воспитании.

«Нельзя отравлять ранние детские годы чувством ненависти. Детство должно быть радостным, спокойным, насыщенным любовью. С социальными невзгодами, с классовой ненавистью дети успеют познакомиться и позже, даже слишком хорошо познакомиться». Для нас, конечно, вполне очевидно, что прикрашивать, маскировать, скрывать социальную правду от детей не следует. Нелепо было бы, воспитывая в них объективный анализ всей жизни, лишить наиболее актуальную часть жизни — социальность — ее объективного содержания.

Дети уже очень рано великолепно усваивают основное понимание классовой борьбы, разделение общества на богатых и бедных, на тунеядцев и трудящихся, хорошо уясняют неизбежную боевую остроту в отношениях этих двух основных социальных слоев, глубоко (понятно, в соответствующих возрасту сочетаниях) усваивают сущность классовой, гражданской войны, корни нашей революции и пр.

Дело тут не в воспитании самодовлеющей ненависти для ненависти (таковая, в первую голову, будет губельна именно для пролетарской революции), а в оформлении твердого чувства трудовой правды, попираемое которого буржуазией и вызывает вполне естественную, здоровую боевую детскую этическую реакцию — в виде ненависти. Взамен ненависти к злым колдунам, создается творческая классовая ненависть, толкающая в дальнейшем на величайший классовый героизм.

Итак, мы видим, что, в основном своем содержании, наша педагогическая «четырёххвостка» не только вполне педологически оправдана, не только не противоречит естественно-биологическим возможностям и нуждам ребенка дошкольного возраста, — мало того, она является наилучшим выражением максимального, наиболее физиологически и творчески здорового использования этих возможностей и насыщения этих нужд. Такие педолого-педагогические перспективы, которые раскрываются сейчас в СССР по линии задач коммунистического воспитания, впервые за историю человечества действительно и пол-

ностью соответствуют детской природе.

На фоне нашего нового педагогического строительства поэтому немощно, отчасти комично, выглядят попытки «научно» обосновать педологическую полезность обособления ребенка, попытки расчленения его ценнейших целостных проявлений на отдельные функции, — то, что проделывается хотя бы пресловутой системой Монтессори:¹ изолированная тренировка отдельных органов чувств на выхолощенном, лишенном всякого живого, творческого содержания материале, нарочитая «волевая» и прочая изоляция ребенка для воспитания в нем «независимости» и т. д.

Наш воспитанник, в СССР, не боится того богатейшего воспитательного материала, который отовсюду прет из жизни — и в глаза, и в нос, и в уши одновременно, и ему незачем затыкать их ватой специальной, выхолощенной тренировки, созданной исключительно для притупления той социальной остроты, с которой поневоле дети будут воспринимать жизнь. Нам притуплять эту остроту незачем, и строящаяся на глазах детей наша социальная действительность окажется лучшим тренировщиком для органов чувств и прочих функций детского организма.

На ответственности советского педолого-педагога построить так воспитательную среду, чтобы действительно использовать все те ценнейшие возможности, которые постепенно раскрывает для детства советская современность.

7. Проблема пола в дошкольном возрасте. Половая проблема тоже требует особого рассмотрения.

Мы уже говорили, что досоветская педология отличалась преувеличением значения половой спецификации. Педагогическая же практика вся так и пестрит рецептами по части этой спецификации. «Мальчики — больше физического труда, больше смелости, больше бродяжничества, больше широкого исследования» и т. д. — «Девочки — больше фан-

¹ У Монтессори, конечно, имеются и отдельные ценные методические частности, но здесь мы говорим о ядре ее системы.

тазии (мечтательность), пассивности, женских игр» (кухня — хозяйственность, материнский инстинкт и т. д.).

Вне всякого сомнения, правильно поставленная воспитательная работа резко ослабит этот нелепый гипноз избыточной половой спецификации ранних лет. Конечно, между взрослыми мужчиной и женщиной существует серьезная разница, — но, во-первых, она во многом создана неправильным воспитанием; во-вторых, в ранние годы, при правильном с первых лет подходе, эта разнополость выражена еще чрезвычайно мало.

При наблюдениях надо всегда учитывать то обострение разнополости, которое рано прививается детям как гипнозом костюма (штанишки — как мужчина, папа и др.; платье — как мама, тетя; а мама, тетя ведь уже достаточно женски попорчены, девочка же им подражает), так и особым характером родительских и, вообще, взрослых ласк, адресованных ребенку — в зависимости от того, мальчик это или девочка (Фрейд хорошо вскрыл этот тонкий, но достаточно острый эротизм в ласках взрослых по отношению к детям).

Здесь много назойливого, подавляющего, но неуловимого гипноза повседневной обстановки, семейных традиций, летучих словечек и прочего бытового воздуха, внешне незаметного, но пропитывающего собой все ранние детские проявления. Если снять с детей эту благоприобретенную специфическую накипь, от ранней половой спецификации останется ничтожнейшая часть.

Поэтому об особой половой индивидуализации воспитательного материала и методов влияния в дошкольном возрасте приходится говорить лишь в тех случаях, когда мы имеем дело с действительно глубоко выраженной, не поддающейся чуткому воздействию женской тягой. Никогда, однако, не следует слишком рано подчиняться этой тяге, так как очень часто, как бы подчас велика она ни была, в основе ее — искусственность, не рациональная воспитанность. Дошкольную педагогическую систему следует строить на едином, а не двуполом основании, но возможности индивидуальных оттенков, как и во всем, должны быть в резерве и здесь.

Надо отметить, что в детучреждениях СССР

девочки стали значительно больше «похожи» на мальчиков, чем это наблюдалось в дореволюционной педагогике. Ряд школ имеют даже иногда перегиб у девочек в сторону мужественности и избыток женственности у мальчиков, — при одинаковом их числе в школе («диктатура девочек»): объясняется это социальным составом — мальчики «средних социальных слоев» за годы революции оказались «женственнее» пролетарских девочек.

Девочки разорившихся семей из средних слоев, попадая в пролетарскую атмосферу, делаются гораздо более психически похожими на мальчиков, чем их ровесницы из прежнего общественного слоя. При этом, подобные метаморфозы совершаются без всякого физиотворческого ущерба для обоих полов, — наоборот, с сугубой пользой. Конечно, мы не отрицаем половых отличий, но незачем, в угоду буржуазной этике и эстетике, эту разницу нелепо, уродливо преувеличивать.

К острым вопросам дошкольной половой проблемы принадлежит и раннее развитие у детей половых проявлений вообще. Мы говорили уже об этом эротическом элементе в ласках родителей,¹ небезразличном, конечно, и для детей, у которых этот родительский эротизм вызывает раннее пробуждение половых ощущений. Основная причина ранних детских половых ощущений лежит, однако, не в этих ласках, а в обычно нерационально построенной семейной, педагогической, социальной среде, создающей поэтому с ранних лет у ребятишек вреднейшие переключения (перемещения) их энергии.

Если, как мы видели, не только досоветская педагогическая практика, но даже и досоветская педология всемерно освящали, защищали длительную детскую самозакупорку, и, если, как мы знаем, все элементы среды всячески содействовали этой самозакупорке, — препятствуя детской энергии выливаться по полезнейшим двигательным, чувственным, творческим, социаль-

¹ Обычно, тех родителей, которые сами, в своей брачной половой жизни, испытывают неудовлетворенность. Часть свободного эротизма вносится ими в ласки по отношению к детям и т. д. (конечно, они сами не осознают обычно этого эротизма).

ным путям, — не приложенная к делу большая часть детской энергии могла отыскать для себя один лишь выход: в области половых проявлений.

Раннее развитие детских половых проявлений в основном — продукт неиспользования детской активности, в результате чего она и переключается на половые пути. Отсюда и ранняя детская влюбчивость, являющаяся замещением здоровых детских коллективистических связей, отсюда и чрезмерный, обостренный интерес дошкольника к своему телу, к испытываемым им ощущениям, — замещающий собой здоровые и обширные двигательные проявления; отсюда же и чрезмерно сгущенная чувствительность слизистых оболочек губ, заднего прохода и т. п., начинающих накапливать половую возбудимость задолго до нормальных биологических стадий (благодаря уменьшению, в результате нелепой воспитательной «системы», нужных ощущений извне — чувствительность оседает на других, специфических местах); отсюда же и ранний детский онанизм, эротизация детьми (окраска в половые тона) всей окружающей обстановки и т. д. и т. д.

Вполне очевидно, что если мы рано примем все нужные, указанные выше общие меры для создания среды, направляющей детей по линии здорового организованного коллективизма, остро-материалистического исследования, широкой и сильной, смелой творческой активности, то на долю раннего полового возбуждения не останется тогда «свободной» энергии: надо всегда помнить, что этот ранний детский сексуализм, в основе, питается паразитирующей энергией, — наша же педагогическая система этому паразитизму пищи, конечно, не даст.¹

С марксистской точки зрения сейчас вполне ясно, что старая педология (педопатология) резко преувеличивала значение наследственности, как основной причины ранней детской неуравновешенности: проще было искать

8. Проблема неуравновешенности в дошкольном возрасте («нервность»).

¹ В нашу задачу не входит в этом очерке детально анализировать половую проблему: мы останавливаемся лишь на основной ее стороне, требующей нового рассмотрения.

виновника не в сегодняшних социальных условиях, а во вчерашнем (отцовском, дедовском) организме.

На самом же деле, при углубленном пересмотре, проводящемся теперь по всем областям детства, оказывается, что подавляющая часть этой неуравновешенности представляет собою не что иное, как ту же систему нерациональных переключений детской энергии: это — извращение путей нормального использования детской активности (по типу вышерассмотренных половых сгущений).

«Больное» детское упрямство — это зачастую великолепная сильная целевая неправильность, устремленная лишь в ненужную область: дать ей полезный уклон (т. е., в основе, уклон нашей педагогической системы), — и это «страшное», «агрессивное», «непонятное» упрямство превратится в богатейший волевой фонд.

Больная детская фантастика, являющаяся основным фоном истерических и прочих психопатических детских состояний (раздвоение сознания, кошмары, сомнамбулизм, страхи, галлюцинации), в корне, представляет собою результат отрыва от деятельной реальности, результат устремления свободной энергии на путь сгущения внереальных переживаний. Умелое воспитательное переключение создаст и здесь блестящий лечебный эффект.

Детская больная рассеянность, неустойчивость внимания ребят, трудовая их неустойчивость, очень часто маскирует собою очень крупную устойчивость, глубокую внутреннюю целеустремленность внимания, но цели этой устремленности остаются скрытыми от глаз поверхностного наблюдателя: эти скрытые детские цели чужды тем целям, которые навязываются ребенку педагогически неумелой средой, — вот откуда рассеянность ребенка в отношении к этим целям; однако, фактически, это вовсе не рассеянность, это очень большая внутренняя сосредоточенность внимания, которая, в здоровой педагогической среде, может быть целиком извлечена наружу и творить чудеса.

Конечно, имеется в детской неуравновешенности также известный процент наследственного расположе-

ния; однако, обычно, и последнее обложено таким количеством добавочной, вновь воспитанной бессмысленной накипи, что здоровым педагогическим влияниям и здесь открывается широкий простор. Кроме того, самое болезненное врожденное расположение может быть умелым воспитательным подходом в значительной степени нейтрализовано.

Между прочим, всегда следует помнить, что одним из крупнейших виновников подобной больной детской направленности является недостаток в детстве элементов усилия, труда (по линии наименьшего сопротивления, в сторону наиболее легкого, доступного), и недостаток материалистической установки в подходе к жизни (отсюда бегство в фантастику). Как и во всем, и здесь наша педагогическая четыреххвостка насыщена неисчерпаемыми лечебными возможностями.¹

9. Проблема одаренности в дошкольном возрасте.

На основании всего изложенного выше, вполне ясно, что судить о дарованиях ребенка, о его творческих возможностях по тем его проявлениям, с которыми он явился к нам в детский сад, — никак нельзя.

До тех пор, пока мы умело не раскупорим сдавленную, сплюсненную, заторможенную детскую активность, ребенок будет выглядеть значительно беднее, тусклее, чем это соответствует его истинной сущности.

Напрасно мы стали бы ожидать откровений и от современных способов так называемого физиологического и психологического исследования: за исключением 10 — 15% случаев, где явственные, грубые физиологические явления вполне очевидно открывают нам причины детской отсталости, — в остальных — анализ даст результаты лишь в самом процессе дальнейшей педагогической работы в детском саду; тем более это приходится высказать о господствующих современных способах так называемого экспериментально-психологического исследования, оперирующего скучнейшими для ребенка, искусственными, выхолощенными приемами, способствующими лишь сугубой закупорке ребенка, а

¹ Подробнее о детской неуравновешенности — в очерках дальше.

никак не творческому его самораскрытию. Сами по себе, эти методы не дадут исчерпывающего ответа.

На первом плане, правильно поставленное, систематическое глубокое наблюдение в процессе практической работы, вот что откроет нам детские подспудные богатства.

Ведь мы уже знаем, что зачастую именно чрезвычайно резко выраженные отрицательные черты, оборотной своей стороной, представляют неиспользованные богатейшие творческие залежи: резкое сгущение сексуальности, как результат неиспользованной богатейшей общей детской энергетике, — обостреннейшая, больная фантастика, как плод извращенного применения исследовательских тяготений, — агрессивность, как итог сдавленной социальной активности и т. д.

Поэтому лишь в обстановке, способствующей правильным переключениям¹ детской энергии, можно наблюдать истинные творческие возможности ребенка, все его дарования, не извращенные, не сдавленные. Только лишь в нашей, правильно построенной социально-педагогической среде, мы конкретно узнаем, наконец, о таких детских дарованиях, о таких творческих проявлениях детства, о которых и гадать не смела досоветская педология и досоветская педагогическая практика. Проблема детской одаренности и методов воспитания последней в советских условиях получает совершенно иное, вполне новое освещение.

Под «скверным», «странным», «грубым» мы будем искать истинную основу этих проявлений. Самое понятие «скверного», «грубого», «ленивого», в девяти случаях из десяти носящее на себе печать буржуазной этики, должно быть радикально переоценено. В проявлениях ребенка первым долгом мы будем искать не «хорошести», а силы, напряженности, целеустремленности (это и есть основной источник всякого творческого богатства).

Если сила желаний ребенка велика, если он упорно

¹ Снова «pro domo sud» обвиняли нас, когда мы термин «переключение» (а также «нагнетение») пустили в советский психо-физиологический оборот (1922/23 г.); понятие «техническое» де, — «машинное»; сейчас этот термин стал азбучным и в диалектических кругах.

их защищает, если он постоянно насыщен ими, то как бы «неприглядны» ни были эти желания (жадность, эгоизм), как бы болезненны ни были формы их выражения (внешняя рассеянность, фантастика: ведь фантастика — тоже олицетворение страстного желания, но вредно направленного — от реальности), — это чаще всего свидетельствует о хорошей общетворческой зарядке: надо лишь ее умело использовать по линии правильных включений детской энергии.

По яркости переживаний, по богатству мимики, по голосовым оттенкам, по позам и по ряду других, более объективно точных признаков — мы всегда сумеем оценить величину подобной зарядки: конечно, не по старым, гнилым вкусам буржуазной эстетики надо судить об этой детской яркости и богатстве.

10. Классовые различия в дошкольном возрасте.

Марксисты знают, что нет детей «вообще».

Дети бывают различные — в зависимости от того, в какой стране они живут, в какую историческую эпоху, к какому общественному классу они относятся. Так, дети паразитирующих господствующих социальных слоев, в эпоху потери классом своего производительного значения, всегда имеют избыток неиспользованной энергии, неприложимой, в условиях классового паразитирования, к творчеству, а потому служащей источником их внутреннего отравления (остро повышенная болезненная возбудимость — «аристократические нервы», сластолюбие и пр.).

Дети угнетенных, голодных слоев, творческая активность которых тормозится, подавляется в эксплуататорской обстановке, но в то же время имеет все шансы на революционный порыв, — конечно, получают черты, отличные от черт детей паразитического класса. Спокойная, неподвижная экономическая обстановка отсталого крестьянства накладывает соответствующий психо-физиологический отпечаток на деревенскую детвору. Наоборот, неустойчивая, вечно колеблющаяся экономическая позиция промежуточных, особенно деклассировавшихся социальных слоев (пролетаризирующееся мещанство, интеллигенция) обрекает и детвору этого слоя на большую неуравновешенность, — и т. д. и т. д.

Дети в промышленно отсталых странах, отличаются меньшей психической гибкостью, пластичностью, чем дети в странах индустриально развитых. Дети гонимых национальностей имеют больше поводов для нервной неуравновешенности и, в то же время, для протестующей активности, чем дети «господствующей нации». В рабочих слоях, дети семей с длительным индустриальным стажем отличаются большей подвижностью, смелостью, чем дети семей, являющихся новичками в производстве, — и т. д. и т. д.

Все эти производственные, биологические, культурные, национальные и прочие элементы всегда необходимо учитывать при попытках разобраться в социально-биологической разнице детворы.¹

Буржуазная, досоветская педология очень не любит останавливаться на этом классовом различии детворы, обусловленном непосредственными социальными причинами. Для нее проще искать причины этих различий — в биологии.

Если расшифровать педологические полустыдливые экивоки до их подноготной, то окажется, что... существует «белая кость» и «черная кость»: «белая» попадает в общественные верхи, а «черная» в низы. Вот и все. Классовый отбор — это биологический отбор, и пролетарский ребенок не потому плохо учится в школе, что родители его нищи, и сам он исковеркан жизнью с первых лет, — а потому, что мозги у него слабоваты.

Отсюда и устрашающие словечки о наследственной передаче мозговой культуры (конечно, «наследство» трудовых масс в этой области бедновато), и ярлык «имбециллократия» (господство психически отсталых),² охотно приклеиваемый в 18 — 20 гг. господствующими на Западе учеными кругами к советскому правлению (да и сейчас это кое-где проделывается).

Мы же, по вполне убедительному опыту восьми рево-

¹ Призыв к советским педологам и педагогам: необходимо собрать как можно больше этого социально-биологического, классового материала. Ведь на этом материале, в основе, и будет строиться пролетарская педагогика.

² «Имбецилл» — психически отсталый вследствие скверного устройства мозга; «кратия» — господство,

люционных лет,¹ великолепно сейчас знаем, что никаких «внутренних» биологических тормозов к овладению культурными ценностями у трудовой детворы не существует. У детей трудовой массы имеются в зародыше все возможности, необходимые для наилучших революционно-творческих завоеваний: надо лишь эти возможности хорошо воспитательно направить.

Тысячи и десятки тысяч пролетарски-крестьянских руководителей политики, хозяйства, профдвижения, армии, выдвинутых революцией и в СССР за восемь только лет, — достаточно яркая иллюстрация этому. Ближайшее десятилетие даст сотни тысяч, миллионы советских строителей из самой гущи трудовых «низов».

Сейчас мы вкратце остановимся лишь на самом для нас главном, — на том, что, в общем, отличает детей основных трудящихся слоев.

Ребенок городского пролетариата уже очень рано развертывает у себя черты прочно-реалистического отношения к жизни: суровая экономическая действительность, индустриальная атмосфера работы родителей, «вольнодумный» уклон рабочего района — достаточно хорошие воспитатели материалистического мировоззрения. Очень рано также развиваются у пролетарского ребенка активные социальные проявления, тяги к коллективу: сумрак холодного отцовского дома, отсутствие игрушек, отсутствие родительской ласки не дают пищи для самозакупорки в одиночестве.

Воспитательская роль взрослых уже очень рано сводится в среде пролетарской детворы к мнимому, так как суровость среды, привычная независимость вырабатывает особое отчуждение (пожалуй, во многом и полезное при таких условиях) от взрослого руководства, большую решительность, смелость.

Пресловутая «ранняя спецификация полов» меньше всего сказывается именно в пролетарской детворе, так как, во-первых, рабочая среда значительно слабее других слоев страдает гипнозом «женской разницы» (большее экономическое значение женщины, зачастую полная ее самостоятельность, общественная ее активность и

¹ Писалось в 1925 г.; сейчас опыт, конечно, еще более убедителен.

т. д.), что передается, конечно, и детворе, — с другой стороны, в непосредственных условиях детского развития нет тех особо грубых толчков для преждевременного пробуждения излишней разнополости, которые характерны хотя бы для буржуазной среды: мало эротизирующих родительских ласк, одинаковые невзгоды, игры, впечатления, ранняя и равная товарищеская близость.

Пролетарская детвора, в основе, отличается более здоровым содержанием своей ранней половой жизни, чем дети буржуазии, так как у нее достаточно житейских отвлечений и грубых (нужда), и радостных (социальность) от полового самососредоточения: кажущаяся иногда чрезмерная сексуальность пролетарских ребят (онанизм, ранние половые акты) лежит обычно поверхностно и может быть легко воспитательно снята, — в то время как внешне очень «деликатная» сексуальность детей промежуточных слоев слишком часто может иметь глубочайшие и трудноустраняемые корни во всей детской психофизике.

Пролетарский ребенок отличается, пожалуй, избытком реалистического рационализма — в ущерб развитию внутреннего воображения (в особенности, если он часто и близко соприкасался с ультрареалистическими условиями уличной жизни), в ущерб зачастую необходимой привычке к абстрагированию, отвлечению.

Если этого воображения и абстракционерства слишком, до болезни, много у обеспеченных слоев, — у пролетарской детворы его иногда оказывается недостаточно, — хотя, к счастью, в окружении всех вышеуказанных свойств, спокойными и нетрудными педагогическими воздействиями можно быстрее, чем где бы то ни было, добиться в этой области исчерпывающего улучшения: способность пролетариата, как класса, к единственно правильным философским обобщениям ведь исторически обусловлена.

Все эти черты пролетарской детворы (конечно, далеко еще не исчерпанные нашей характеристикой) достаточно отчетливо, в особенности, в семьях стажированного индустриального пролетариата, в основных зародышевых своих элементах, сказываются уже в дошкольном возрасте, что дает нам материал и для ряда методи-

ческих соображений. Очевидно, эти дети в половой индивидуализации нуждаются меньше всех других слоев:

«Дозировки» коллективизма в отношении к этим детям можно толковать гораздо шире и активнее, чем где бы то ни было: начинать раньше, осуществлять дольше, — обширнее состав групп, отдаленнее цели групповых действий и т. д. Элементы преодоления, труда вплетаются естественнее, теснее и глубже в игровую активность этих детей. Для особого сгущения реальности, тем более для фантастического извращения ее — нет оснований, так как этого ультрареалистического материала, самого горячего, злободневного, интригующего у них неисчерпаемые залежи.

Взрослые чаще должны играть здесь лишь наблюдающую и направляющую роль, чем у других детей, так как основная и вполне здоровая организующая функция все чаще и чаще начинает принадлежать самим ребятишкам. Надо также помнить о недостаточной иногда привычке к отвлечению и комбинировать детскую деловую активность с мероприятиями, имеющими теоретико-познавательный уклон.

Не надо, однако, думать, что эти специальные черты психофизики пролетарских ребят резко выступают с первых же дней. Они разворачиваются постепенно, в процессе углубления давящего на них влияния социальной среды, и учитывать их в работе нужно, конечно, тоже постепенно, в их динамике. Чем ребята старше, тем резче эти черты.

Ребенок деревни всегда находится в среде непосредственной родительской трудовой активности, проводящейся, однако, обычно, родителями обособленно (своя полоса, свой двор).

Пролетарские дети наблюдают издали огромную, мощную грохочущую фабрику, на которой в поту трудятся отец, мать — среди сотни таких же тружеников, объединенных с отцом единством трудовой цели, разделением труда; дети же крестьянства постоянно непосредственно вращаются в атмосфере тяжелого, примитивного, одинаково родительского труда,¹ очень рано

¹ Писалось в годы (1923 — 1924), предшествовавшие колхозному строительству, техническому прогрессу деревни и т. д.

привлекаются для мелкой, примитивной, повседневной помощи: это рано формирует у них непосредственные трудовые навыки, но слишком рано в то же время создает у них мелкую замкнутую трудовую озабоченность, тускнит их социальные трудовые горизонты (первобытные элементы в современном одиноком крестьянском труде). Это не может, конечно, не отразиться на количественном и качественном росте интеллектуального материала ребят.

Одновременно, меньшая ширь и меньшая активность тех технических, социальных и прочих горизонтов, того бытового и научного материала, которые, в сравнении с городом, развертываются в деревне, ограничивают и общий кругозор ребят, и суживают, вместе с тем, целевой размах детских группировок: группы количественно беднее, менее постоянны по составу, менее подвижны по активности, имеют незначительные, близкие и легко меняющиеся цели.¹

Гипноз «женской разницы», конечно, в современной деревне очень велик (жена — домашнее животное первого сорта; муж — власть), но нейтрализуется все же, отчасти, трудовой активностью всех ребят без различия пола.

Несмотря, однако, на раннюю трудовую активность, общая самостоятельность ребят развивается значительно позже, чем в пролетарской среде, — в виду более ограниченного круга их активности: отсюда и дольше потребность в руководительстве взрослых, более мягкая податливость этому руководительству.

Положительным материализующим моментом является непосредственно окружающая ребят жизнь природы, дающая массу прямых раздражений для органов чувств (горожане сталкиваются с «искусственной» природой). Однако, это дает обычно толчок лишь к неподвижному, статическому, грубо чувственному реализму, общая материалистически-идеологическая сила которого резко ослабляется как малой исследовательской динамикой деревенского жителя (производственные при-

¹ Писалось в 1923 — 1924 гг. Ясно, что сейчас в районах сплошной коллективизации начинают создаваться иные качества.

чины этого см. выше), так и религиозной отрыжкой до- советского режима.¹

Революционные годы многое изменили в этой картине. Все принимаемые сейчас советским государством меры по производственной и идеологической встряске деревни принесут тоже вскоре свои плоды, но все же надо, без паники, брать деревню такой, какая она есть, тем более, что это налагает особую ответственность, в частности, как раз на дошкольное воспитание в деревне.

Во-время методически учтя своеобразие «природы» крестьянского ребенка и, соответственно этому, построив педагогическую среду, мы многое ценное используем в этой «природе», многое ненужное — устраним. Конечно, параллельно, дошкольному педагогу необходимо энергично работать и с самой социальной средой, создавшей подобного ребенка, так как без этого воспитание превратится в собирание воды в решете, но работа со средой — постоянное обязательство всякого дошкольника, где бы он ни обрелся.

Исходя из вышесказанного, мы, конечно, менее интенсивно сумеем дать крестьянскому ребенку те грандиозные коллективистические тяготения, которые сами прут из нутра пролетарской ребятни. Наш коллективизирующий и организующий подход в деревне, почти не знающей еще кооперированного и научно-систематизированного труда, окажется более осторожным, более постепенным, чем в фабричном детсаде.

Материалистические знания придется извлекать не столько из высокой техники, сколько из природы и трудовой повседневности. От взрослого руководства приходится долго не отказываться, широкие социально-идеологические горизонты надо разворачивать более постепенно, исподволь и т. д., и т. д.

Дефекты деревенской среды, однако, ни в коем случае не мешают нам быть столь же непреклонными при осуществлении наших основных принципов воспитания в деревенском детсаде, как и в городском. Лишь наши

¹ «Крестьянские дети, попадая в город, довольно быстро меняются, получая «городскую» окраску того слоя, куда они попали» (см. очерк: «Нервные болезни среди учащихся СССР» — в нашей книге: «Революция и молодежь». 1925. Изд. Свердл. универ.).

цели и методы воспитания являются в деревне, как и в городе, единственно соответствующими социально-биологическим нуждам и возможностям детей.¹

Небезынтересно отметить своеобразие детей и промежуточного социального слоя — так наз. интеллигенции, совслужащих.

Более сытые, чем первые две группы, они меньше трудятся в ранние годы. Более заласканные (больше голодного эротизма и больше времени у родителей, особенно в среде так называемой интеллигенции), обеспеченные уютным уголком и игрушками, они менее нуждаются в широком раннем коллективизировании. Бездеятельность, более частое одиночество ведут к нарастающему самососредоточению, к увеличению роли фантазии — в ущерб исследовательски-рационалистическим функциям, что, в свою очередь, легко приводит потом к извращенной фантастике — бесплотной и бесплодной.

В работе фантазии преобладают либо выдумки, фикции (фантастика), либо авантюристические, «преступные» элементы: преступные потому, что именно в этом слое слишком часто законнейшие социально-биологические детские устремления сталкиваются с ханжескими «этическими» запретами; «преступность» — боевой протест, — к сожалению, впустую, в виду отсутствия у этих детей правильной революционной устремленности.

Долго держится несамостоятельность, зависимость от руководящего влияния взрослых. Рано развивается и довольно резко заостряется половой специфизм (разнополость) и, вообще, половая жизнь, в виду углубленного самососредоточения детей: при этом подобная половая активность, как бы наружно деликатна она ни была (влюбчивость, ревность, грезы, любовь к касаниям и пр.), часто имеет глубокие корни и трудно переключается вследствие недостатка переключающих стимулов — коллектива, деятельности и пр. Зависимость, социальная хрупкость, пугливость питает и религиозные эмоции у этих детей. — «Неуравновешенность» здесь чаще встречается, чем где бы то ни было.

¹ Повторяю — писалось в 1923 — 1924 гг. Сейчас, в районах с активным колхозным строительством, разница «города» и «деревни» будет постепенно сглаживаться, — но, конечно, это не дело двух-трех лет.

Воспитать этот ребячий слой в детсаду труднее, чем другие, в виду грубого индивидуалистического уклона семей, из которых пришли дети.¹ Но тормоз — ведь это еще не тупик. И здесь для нашей «четырёххвостки» — широкое поле работы, но работы, требующей особой методической чуткости.

Дать детям более внимательно подобранный материал для воспитания усилия, безответственным фантастическим порханиям противопоставить умело спланированное интересующее задание, требующее точной исследовательской активности и организованных, в тесной и горячей целевой связи с другими ребятами, действий. Группировки начинать не вширь, а вглубь, — коллективистический ритм учитывать при этом особо внимательно, но постепенно настойчиво укорачивая периоды бегства в одиночество.

Пробудить как можно раньше социальный, революционный интузиазм, на которые эти дети охотно идут, — и затем использовать его, как великолепное средство для отвлечения от половых перегибов и от избыточной разнополости, и т. д., и т. д. Повторяем, мы не пишем здесь детализованной методики, указываем лишь на основное.

Нас часто обвиняют педологические «авгуры», будто мы игнорируем физическое воспитание. Вся наша «четырёххвостка» адресуется будто бы к детской психике, а не к физиологии.

Для всякого непредубежденного читателя ясно, что подобное обвинение — нелепо. Развивая наши четыре принципа коммунистического воспитания, мы непрерывно, в каждой строке, говорили о физическом воспитании. Мы лишь не называли его этим мистическим именем, так как для нас в воспитании организма — нет дуалистического дробления воздействий на «психику» и «физику».

Воспитание исследовательских умений — эта, казалось бы, «голая психика» проявляется и в мускульно-костной активности, и в работе органов чувств, т. е. и в «физике».

¹ Полагаю, что не открою Америки, если выскажу, что этот индивидуалистический уклон господствует посейчас даже в наиболее «левых» интеллигентских семьях.

Развитие коллективизма (тоже «голая психика») адресуется нами первым долгом элементарным физиологическим функциям: еде, движениям, сну и т. д. Как тут и зачем методически отрывать физическое от психического? Они диалектически неразрывны.

Гимнастика, конечно, укрепляет мышцы, кости, сосуды и мы никогда не отрицаем гимнастики, — мы говорим лишь не о самодовлеющей гимнастике («движения для движения»), а о научной системе мускульной и прочей тренировки, проявляющейся и в коллективных действиях, и в исследовательских исканиях и т. д. Та же гимнастика, но не однобоко, «физически» взятая, — а на едином социально-биологическом базисе построенная. Разве это игнорирование физического воспитания?

Развитие способности к ритмическим движениям, — но не для самодовлеющей «эстетической» ритмики, — а на фоне общей ритмизации организма, общей его организации, совершенно необходимой для дальнейшего революционного строительства и революционной борьбы. Мы, следовательно, не отвергаем «ритм», как вид физкультуры, — а лишь придаем ему ясный целевой уклон — по общей линии наших педагогических задач.

Вполне очевидно, что мы, во всяком случае, выражаясь мягко, не меньше педологических «детолюбов» заботимся и о свежем воздухе для детей, и о здоровой одежде, мебели, и о правильных движениях, — и о прочих «физкультурских» нуждах, — однако, мы не признаем гигиену, тренировку, санитарные заботы, как таковые, как самодовлеющую установку: всякий гигиенический навык, всякая гигиеническая мера (прогулка, еда, игра и т. д.) должны проводиться на фоне общей нашей устремленности, — и должны всесторонне содействовать развитию коллективизма, материализма и прочих социальных наших черт; от этого дети, как мы выше видели, не только не станут менее здоровыми, но, наоборот, выявят такие новые возможности, которые досоветской педологии и не снились, — не говоря уже о том, что самые гигиенические меры, в новом педагогическом окружении, изменяют вскоре в значительной степени и свое содержание.

Мы не только не убегаем от «физкульты», но, наоборот, впервые берем его в таком воплощении, которое действительно соответствует основным интересам детского здоровья.

12. Педологический пересмотр и педагогическое сегодня. Говорят, что некоторые растерявшиеся дошкольники, в «эпоху пересмотра», не знают, как им быть. «Что позволено и что не разрешено с точки зрения пересмотра — вот в чем вопрос». «Можно ли чистить зубы ребенку, можно ли сажать его на отдельный стульчик, — ведь это для коллективизма не дает ничего?» «Мытье ручек — приучает ребенка заботиться о своем здоровье, — а ведь это эгоизм?» — и т. д. Полагаю, что среди анекдотического и, конечно, вражеского преувеличения таких случаев имеются и отдельные экземпляры, действительно запутавшиеся среди двух сосен.

Было бы бессмысленно и крайне опасно превращать наши 4 «заповеди» воспитания в богословские ипостаси, в материал для схоластического интеллигентского пустословия. Да избавит нас революция от педагогов-попугаев, механически подхватывающих эти педагогические принципы и, без понимания их сущности, слепо их повторяющих (эта «механичность» кое у кого бывает и злостной).

Педагог-материалист-диалектик сам поймет, к чему и как эти принципы прилагать, — они не только не запугают его, но впервые колоссально облегчат его работу, дадут ей направление, что является самым важным в воспитательной деятельности. Ему не понадобятся доказательства, что развитие санитарной культурности и укрепление здоровья — один из краеугольных камней здания революционной победы, — и что всякие хорошие навыки — не отказываясь ни от одного из них, но умело их направляя, — можно использовать вовсе не по линии эгоизма, а для сугубого коллективизирования, материализации и т. д.

Педагогическое сегодня, не приостанавливая ни на минуту использование того действительно гигиенически и педагогически ценного, что существовало в старом детском саду, отмечая излишнее, вредное, должно с каждым

новым днем вкладывать в этот старый материал элементы нового содержания, новой воспитательной целеустремленности. Параллельно этому, должно зародиться, развиваться и совершенно новое содержание дошкольной работы, не на базе старых педагогических материалов детсада, а на базе той новой социальной среды, которая создана Октябрьской революцией.

Эта «комбинированная» работа, отметающая гниль, перерабатывающая ценное старое на новый лад, строящая совсем новое, полностью подчиненная нашим новым воспитательным задачам, фактически и осуществит тот революционно-практический педологический пересмотр, начальные теоретические вехи которого были сжато указаны в нашем очерке.

Педологический пересмотр — в руках педагогической практики сегодняшнего дня.

«Неизбежен глубокий конфликт детского сада с семьей, трагическое раздвоение ребенка между влиянием нового детского сада и старой семьей», говорят наши панические критики.

В отношении к рабочей семье, они грубо неправы, так как наш детсад находит в ней, в основном, полное идеологическое сочувствие. Что же касается крестьянства и прочих слоев, то мы, во-первых, уже неоднократно говорили, что рядом с работой над обновлением детсада не менее необходима работа и над обновлением семьи, этой пока еще очень влиятельной среды ребенка (это касается, конечно, и рабочей массы). Дело умелой педагогической и общественной работы так сочетать обновляющие влияния, чтобы свести возможность трагических конфликтов к минимуму. Задача не легкая, — но ведь, вообще, революция — дело не легкое. Между прочим, — в одном хотя бы раннем приближении детей к пионерскому движению лежит серьезное противоядие против вредных влияний семьи.

Несколько замечаний по поводу педологической системы Монтессори, которой вскользь приходилось в тексте касаться. Автор ни в коем случае не принадлежит к огульным хулителям всей системы Монтессори полностью. Конечно, педология Монтессори полна мистической целеустремленности, она питает детский индивиду-

ализм, — она расщепляет психическое единство ребенка на узко-специализированные отделы, — однако, при всех этих грубых изъянах, в системе Монтессори имеются все же очевидные частно-методические достоинства, которых откидывать никак нельзя: отдельные ее методические указания, в иной целевой плоскости, могут быть с успехом применены при воспитании у детей навыков преодоления, при формировании специальных трудовых навыков и т. д.

IV. ОБ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПАХ СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ.¹

Советская республика — государственный строй, обеспечивающий пролетариату, а с ним и всему обществу наиболее устойчивый переход к коммунизму. Советская школа — школа, ставящая задачу воспитать молодое поколение в духе неустанной борьбы за коммунизм. Все, препятствующее осуществлению революционно-коммунистических идеалов, должно быть отмечено советской школой. Все, освобождающее человека от наслоений буржуазно-помещичьей эксплуатации, составляет основную сущность советской педагогики.

1. Массовый коллективизм. Буржуазный строй панически боялся организованных массовых коллективов, ибо массы — это эксплуатируемые трудящиеся, организация же их — подготовка к революции. Для советского, социалистического строя коллективизация масс — прямой путь к социализму. Организованное воспитание коллективистических навыков и стремлений, — коллективистическое воспитание, охватывающее собою весь быт, весь труд, всю идеологию масс, — представляет собою, в противовес буржуазной педагогике, характернейшую черту переходной педагогики советского периода. Советская педагогика — это коллективистическая педагогика.

2. Творческий труд. Труд был проклятием эпох экономической эксплуатации. Труд подневольный из-за куска хлеба. Труд, дававший радость лишь тем, кто не трудился, кто выжимал для себя из

¹ Написано в 1923 г. («Оч. культ. рев. врем.»).

чужого труда прибавочную стоимость. На краже чужого труда выросла вся буржуазно-феодалная цивилизация, все экономическое богатство современного человечества. Но воровать труд можно лишь тогда, когда труд связан.

Социалистический строй не нуждается в краже чужого труда, ибо продукты труда присваиваются не пауком-хозяином, а всем обществом, в интересах как общества, так и самого трудящегося. Социалистический труд — труд радостный, гордый и свободный, социалистическая педагогика — трудовая педагогика, педагогика освобожденного, радостного труда. Но труд не отвлеченный, не труд-развлечение.

Истинная трудовая педагогика непрерывными путями связывает воспитанника с повседневными трудовыми требованиями реальной жизни. Трудовая педагогика советского строя — радостный и сознательный коллективный труд.

3. Активизм. Активность в эпоху экономической эксплуатации была нужна и возможна лишь для кучки властвующих. Уделом эксплуатируемых была пассивная покорность. Раздробляя активные порывы масс на общественные пустяки, господствующий класс при помощи церкви, школы, литературы, быта всячески обескровливал и охлащивал боевые взлеты эксплуатируемых. «Активность — это вино аристократии», такова заповедь философского бога буржуазии — Ницше. «Массы — навоз, пушечное мясо». Социалистический же строй может развернуться лишь при максимальной активности самых широких и глубоких трудовых слоев.

Все возможности, все притягивающие цели, все аппараты массовой активности должны быть использованы советской, социалистической педагогикой для того, чтобы воистину переродить, ополнокровить жизнь. Смелость, свобода действия, ширь, размах, настойчивость действия — основное, чему должна учить переходная педагогика, — действия, связанного с интересами коллектива, действия, развертывающегося в процессе организованного, настойчивого труда, — боевого действия, направленного на классового врага. Советская пе-

дагогика — это коллективистически-трудо-
вая, активистическая педагогика.

4. Диалектический Материализма буржуазия не боя-
материализм. лась лишь тогда, когда она времен-
но была революционна. Материализм оказался ей нужен
в эту эпоху для идеологического сокрушения феодализ-
ма, который питался и защищался тысячелетней мисти-
ческой нагрузкой человечества. На мистике в реальной
борьбе за материальную власть далеко не уедешь, и рас-
четливая буржуазия «материализировалась». Однако на
время, впредь до поры, пока власть ее, наконец упро-
чилась.

Когда же родился новый класс, пролетариат,
предъявивший буржуазии к оплате вполне конкретные
счета, материализм, делающий прозрачными все эконо-
мические и прочие отношения, очевидно, оказался уже
вполне невыгодным для буржуазии. Надо было заняться
идеологическим шулерством, обморочить, отвлечь, лишь
бы не открывались глаза трудящихся на подоплеку бур-
жуазного строя. Начался буржуазный ренессанс мисти-
цизма и метафизики: ученое столоверчение, бергсонов-
ская биология с богом, ловко спрятанным под ученой то-
гой, шпенглеровская «ревизия научной культуры» и пр.

Рабочий же класс, единственный сейчас и последний
в истории революционный класс, не только не боится
материализма, — наоборот, материализм ему до зарезу
нужен, как мощное идеологическое оружие для освобо-
ждения от дурманного обмана буржуазии, как острый
нож, обнажающий вполне реальную подоплеку этого
обмана. Не спокойный, уравновешенный, консерватив-
ный материализм, очень пахнувший идеализмом, устанав-
ливающий покой и незыблемость мироздания, но ма-
териализм революционный, диалектиче-
ский, раскрывающий мир в его внутренних противо-
речиях, в борьбе наполняющих жизнь враждебных сил.
Противоречия, борьба, накопление революционного
взрыва, создание нового качества, — не только в
общественной действительности, но и
во всей природе, так как и общество и природа
подчиняются закономерностям материалистической диа-
лектики.

Пролетариат в диалектическом материализме обретает свои боевые крылья; с его помощью он ревизует все науки, всю культуру, вырабатывает методы борьбы, обнажает все скрытые закоулки действительности. Ему нет оснований бояться истины, так как «терять ему нечего, приобретает же он весь мир».

Глубоко прав т. М. Н. Покровский, говоря: «Великая французская революция выдвинула идею Разума, великая же российская революция внедряет в сознание человечества идеологию диалектического материализма — марксистское миропонимание». Революционно-социалистическая педагогика, как и педагогика переходного советского периода, должна быть насквозь пронизана идеологией диалектического материализма. Советская школа должна беспощадно изгнать чудовищный дурман человечества — бога — во всех его видах; советская школа должна обнажить перед воспитанником всю жизнь природы и современного общества во всех ее конфликтных проявлениях, с непрерывной ее закономерной изменчивостью.

Советская школа должна настойчиво внедрять в психику воспитанника идею о том, что единственный бог для человека — это законы мироздания и общественной жизни, и что эти законы надо понять для того, чтобы овладеть ими; овладеть же ими можно не божьим хотеньем, но организованной активностью трудящихся масс. Сделать все, чтобы воспитанник уяснил это, чтобы он, при энергичном содействии советской и международной действительности, оказался диалектическим материалистом — основная задача советской школы, школы переходного периода.

5. Пролетарская революционность. Советская школа должна воспитывать перманентного революционера. Незаметно, но неуклонно, в условиях советской действительности, перестраивается сейчас вся идеология, весь быт широких масс. Религия, культ семьи, культ собственности разрушаются. Вопросы о личной ответственности и морали, вопросы пола, проблема социальных связей пересматриваются заново. Идеология Запада и Востока тоже начинает испытывать ощутительные удары российского тарана.

Наше молодое поколение должно в этой гигантской перемалывающей работе исторической мельницы занять незыблемую, бесстрашную, неиссякаемую, революционно-действенную позицию. Снабдить его соответствующими знаниями, умениями и навыками — дело советской школы.

6. Строительский практицизм. Советский воспитанник должен быть жесточайшим творческим практиком. Отвлеченщина была естественным блюдом в мозговом меню сытого представителя буржуазии, в массах же она нарочито воспитывалась буржуазией для заглаживания и замазывания жестоких противоречий действительности. Революция, однако, может победить лишь при условии беспощаднейшего практицизма широчайших трудовых масс, при полном освобождении всех практических сил, возможностей и исканий трудовых масс человечества. Не отвлекать от жизни, а привлекать к непосредственной, конкретной жизни — задача революционной школы. Не только активность должна она воспитывать, но строительскую, социалистическую активность, активность социалистической практики.

Не надо бояться, будто практицизм этот превратится в практицизм мещанских будней, практицизм мелких житейских нужд. Широкий революционный коллективизм, неисчерпаемые социальные горизонты, открываемые историческим материализмом, все шире и шире развертывающиеся перспективы социализма, — будут лучшей броней против мещанства. Да и история не позволит омещаниться. Международная пролетарская революция надвигается, российская социалистическая революция углубляется, и мещанству «не успеть» расцвести.

7. Дети. Но одолеют ли дети весь этот революционно-педагогический материал? Не противоестественно ли втягивать их в дебри социальной действительности, обнажать перед ними жесточайшую борьбу противоречий в природе и человечестве? Даже включить их самих в эту борьбу? — «У детей своя жизнь, своя специфически-детская культура». —

«Они далеки от взрослой современности, их переживания — самодовлеющие воспроизведения опыта предков». — Так ли? Так ли уж далеки мысли и чувства детей от животрепещущей современности? Так ли уж слабо их затрагивает наша революционная эпоха, ломка быта, крах старой идеологии, прогнивание религии?

Много нужно реакционнейшей слепоты, чтобы не признавать огромных детских сдвигов в этой области. — Не только в сфере реальных фактов, но и в сфере научной теории глубоко неправы наши старательные защитники «внереволюционного детства». Учение о рефлексах перекраивает заново все представления о человеческой физиологии, ибо «человек становится все больше и больше продуктом быстро меняющейся социальной среды, беспощадно ломающей стародавние, атавистические навыки его организма». Ребенок оказывается все в меньшей власти древне-наследственного опыта, и чувствительность его к восприятию нового резко нарастает с каждым новым пятилетием социальной истории человечества. В наши же дни год равен столетию.

Дети биологически, психологически могут пойти и пойдут вместе с революцией, если мы творчески активно сумеем педагогически сочетать их наследственные, внутрибиологические стремления с новейшими, лично приобретенными ими социальными напластованиями, объединив их в общем русле социально-революционных исканий и социально-революционной работы. Детская самодеятельность, детская жизнь — как неотъемлемая органическая часть революционно-общественной жизни, а не как самодовлеющий, тепличный, оторванный от живой реальности уголок. Это биологически возможно; это социально-биологически необходимо!¹

8. Учителя. Каков же должен быть учитель, чтобы осуществить все эти революционно-педагогические, марксистски-педагогические

¹ См. очерки выше.

Чаяния? — Учитель-революционер, учитель-марксист — это совсем не тот учитель, о котором писала наша либеральствующая, культурничающая педагогика недавнего прошлого.

В эпоху нарастающих революционных катастроф не до сладковатой культурной гармонии, к которой призывалось учительство идеалистами всех стран и времен. Современный российский учитель должен быть революционным социальным бойцом, последовательным материалистом, вождем и образцом для красной детской армии, революционным организатором широких трудовых масс.

Российский учитель советского периода должен быть практиком и хозяйственником, чтобы не отрывать свою педагогическую работу от педагогической земли, от наиболее важного для бытия трудовых масс вопроса — строительства социалистического хозяйства.

Учитель-революционер, учитель-марксист, коммунист — в одно и то же время смелый воин, всегда готовый к кровавому бою, и убедительный проповедник, собственным примером увлекающий массы в революционный поток. Такой учитель уже вырастает в огне и буре советской современности.

V. ДИСКУССИЯ ПО ВОПРОСАМ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ И РОЛЬ В НЕЙ ПЕДОЛОГИИ.

Последнее время разворачивается острый спор по основным общим вопросам педагогики. На двенадцатом году после Октября дискуссия эта производит на некоторых впечатление как бы запоздавшей. Казалось бы, разработка главных принципиальных вопросов пролетарской педагогической системы должна бы проводиться в первые же годы пролетарской диктатуры, а не во втором ее десятилетии. Ведь споры по общим вопросам естествознания, психологии, педологии идут в чрезвычайно напряженном темпе вот уже 5 — 7 лет. Почему же идеолого-педагогическая дискуссия так отстала?

Однако это «отстаивание» кажущееся. Исходные вехи новой педсистемы были выявлены уже в первые пять

лет после Октября: заказ нового строя педагогике, основная направленность педагогического процесса в социалистической стране. Этот заказ и породил гусовские школьные программы, общий пересмотр проблемы трудного детства, перестройку яслево-дошкольной воспитательной системы, педагогику пионерработы и т. д.: все это материал, который и является первым исходным этапом в развитии марксистской педагогики.

Дефекты этого материала, однако, чрезвычайно велики. Он суммарный, общий, неконкретизированный, допускающий самые разнообразные кривотолки при проведении его на практике. Если ясна была идейная направленность педработы, — совсем не ясна методика реализации этой направленности. Вот тут-то и разгорается жесточайшая дискуссия, так как под флагом «практической техники» хитро проводятся и попытки переоценки теоретико-идеологических позиций.

Спор о педагогической системе, в этом смысле, совсем не приходится считать запоздавшим. Он вполне своевременен, и поздний срок его обострения не случайный. Ему должны были предшествовать и до него должны были получить, в основном, разрешение другие споры по внутрипедагогическим вопросам: по вопросам общей биологии, общей психологии, общей педологии.

Нас спросят: какое дело педагогике до этих, казалось бы, вне ее области лежащих общих проблем? У нее ведь своя сфера интересов и мастерства. Дело, однако, не так просто. Без четкой постановки именно этих «внепедагогических» общих проблем заключительные споры по общей педагогике направятся, в основном, в пустоту. В самом деле, чем занята педагогика? Учебно-воспитательным формирующим влиянием на: а) живое, б) социальное, в) развивающееся человеческое существо.

Можно ли понять принципы воздействия на живое существо, не выяснив своего отношения к основному общему вопросу о проблеме жизни. Что такое жизнь, жизненный процесс — каковы ее проявления, ее изменчивость, — так или иначе толкуя эту

«общебиологическую» проблему, мы по-иному будем строить и педметодологию.

Механист, лебист,¹ сводя жизнь к процессам в колбочке, к машинизации, должен получить, если он последователен, и особое понятие о возможностях и путях воздействия на жизненные процессы, т. е. иную педометодологию. Материалист-диалектик, признавая за процессами жизни особые, специфические качества, усваивает и другие, в сравнении с механистом, приемы использования этих качеств и воздействия на них. От биологической теории, от философии естествознания — прямой путь к основным главам строящейся педсистемы.

Так же обстоит и со вторым сектором педсистемы — с вопросом о социальном. Человек специфически отличается от животных сложно организованными формами социального своего поведения: в этом и структурная его особенность, в этом и разница приемов воздействия на него. Но сложно-социальные формы поведения человека (как в объективной, так и в интроспективной их областях) — это психизм человека. Не выявив своего (того или иного) отношения к специфизму человеческого психизма, мы человека не понимаем и влиять на него не умеем.

Признавая за психикой особое качество, мы требуем и дополнительных, своеобразных, психологических методов воздействия на человека, кроме физиологических, физико-химических и пр. Наоборот, отрицая субъективный мир, лишая психизм его специфических особенностей, мы неизбежно зоологизируем педпроцесс, — приравниваем его к приемам лабораторной и прочей зоодрессировки.

Тот же прямой путь: от проблем гносеологии, от дискуссии по общей психологии к законченной педагогической системе.

Ясно, что без четкой постановки основных вопросов философии естествознания и проблемы сознания мы не имеем главных вех для окончания работ по построению

¹ Леб — вождь механистического течения в биологии, сводящий весь процесс жизни к понятиям физики и химии.

педагогической системы. Теперь нам понятно, почему заключительная боевая педдискуссия «запоздала», — идет лишь вслед за биологической и психологической дискуссиями: ведь последние дают ей необходимый предварительный материал для самоопределения.

Гораздо проще обстоит с третьим сектором дискусионных вопросов, предшествующих оформлению педагогической системы, — с проблемами общей педологии. Сколько бы классовая политика ни предписывала педагогике определенных заданий, — педагогика технически не в силах будет их осуществить, если ей научно не укажут, какова структура, емкость, изменчивость того живого материала, на который ей придется воздействовать. Это должна дать педология. Понятно поэтому, что главные педологические споры о влиянии внешней среды на пластичность и на границы развития в различные периоды роста человека должны были предшествовать большим спорам о педагогической методологии: часть своих острых общих вопросов педагогика «передоверила» для проработки также и общей педологии.

Лишь теперь после извлечения оформленных материалов от всех «близпедагогических» областей, в состоянии педагогика во всеоружии вступить в бой за конечное — методологическое самоопределение. Как видим, заключительный спор о марксистской педагогике не запоздал, — своевременен, получил нужные для себя предпосылки, — и может сейчас развернуться вполне плодотворно.

VI. О НЕКОТОРЫХ ПЕРВООЧЕРЕДНЫХ ВОПРОСАХ В ОБЛАСТИ ПЕДОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.

За последние годы педологическая мысль в СССР претерпевает ряд сложных и глубоких изменений.

Вопросы воспитания получили у нас невиданную еще в истории значимость и остроту. Социалистическое строительство в своих планировках упирается в проблему воспитания, как в один из первых этапов революционно-культурной перестройки, и в первую очередь подлежит радикальной перестройке сама проблема вос-

питания как в своей практике, так и в своей теории. Педология подвергается и подвергнется новым воздействиям особенно глубоко.

Советская эпоха истории первым долгом предъявила заказ на воспитание массового детства, — того массового «низового» детства, которое фактически, несмотря на сантиментальную фразеологию, оставалось на буржуазном Западе в тени. Заказ этот носил вполне определенный, без маскирующих прикрас, классовый характер, — требование было предъявлено на воспитание в духе развивающегося социализма.

Вполне очевидно, что дооктябрьская педология ни по своему материалу, ни по своей направленности не могла, не умела выполнить этот недвусмысленный к ней заказ, так как обслуживала до сих пор в основе иной социальный детский материал, притом обслуживала по пути иных, совсем иных конечных задач и целей воспитания. Отсюда возник и неизбежный в первый период, в первые 6 — 7 лет после Октября, резкий отрыв советского педагогического строительства от педологической работы, отсюда же, естественно, возникла и глубокая ревизирующая работа внутри самой советской педологии — советская педологическая дискуссия, направленная на пересмотр дооктябрьского педологического материала, на приспособление методов педологической работы и ее материалов к обслуживанию новых, советских задач воспитания.

Дискуссия эта длится всего лишь несколько лет, развернулась она пока главным образом в разрезе общих вопросов педологии, но результаты ее оказываются уже и теперь чрезвычайно ценными, внося исторически новую, марксистски-социалистическую направленность в дальнейшие этапы развития основных областей советской педологической мысли.

Углубляющим, чрезвычайно плодотворным для советского педологического роста оказывается и еще одно обстоятельство. Педология, как научный комплекс, пока чрезвычайно юна и довольно элементарна. Она успела впитать в себя, помимо материалов из эмпирической педагогики, лишь кое-что из области анатомио-физиоло-

гической теории, из элементарной педиатрии, из так называемой экспериментальной психологии. Очень крупные, пожалуй, решающие области новейшей научной мысли в педологию еще не успели или почти не успели внести свои вклады.

Ценнейший фонд, который она могла бы получить в современной функциональной патологии, в динамической характерологии, растущей из недр психопатологии (главным образом из учения о «психоневрозах»), в непрерывно растущем и углубляющемся учении о рефлексах, включая сюда и теорию доминанты, в новейших завоеваниях эндокринологии, — весь этот фонд почти целиком прошел пока мимо педологии, во всяком случае мимо той педологии, которая пытается сейчас на Западе и у нас практически связаться с воспитанием. Этот колоссальный, почти непочатый педологией, научный фонд оказывается незаменимым подспорьем при советской ревизии современного педологического материала, снабжая ее фактами и методами, решающими исход борьбы.¹

Первое совершенно специфическое отличие советской педагогики и ее педологического заказа — революционный их темперамент, грандиозность их размаха и практических установок.

Ребенок, его природа, его эволюция, методы их изучения, методы влияния пересматриваются радикально, перекраиваются заново. Если буржуазная культура очень охотно «мирилась» с прозябанием, с торможением массового творческого детского фонда, который, пробудившись, угрожал бы самому ее классовому бытию, то, наоборот, наша культура основную свою стратегию строит именно на выявлении массового творчества, задавленного и дезорганизованного в эксплуататорском строе.

Отсюда — то вполне естественное «хладнокровие», которое обнаруживала буржуазия, ее педагогика, т. е. и ее педология к динамике детства, к его творческому фонду, к его пластичности, т. е. к возможностям его

¹ См. наш «организм и внушение», — «основные вопросы педологии» (2 изд.).

воспитуемости, к темпу его развития, — это «хладнокровие» вызывает у нас отвращение, в наших условиях является глубоким извращением исторической перспективы.

С раннего детства, с первых же его дней неугомная советская педологическая мысль занята вопросом, нет ли возможности, кроме старого гигиенического подхода, еще и ценных педагогических воздействий в этом возрасте. Вот почему борьба за педагогизацию советских ясель гораздо созвучнее истинному духу грядущей социалистической культуры, чем очень и очень многое на фронте современных художественных и прочих культурнических дискуссий, так как захватывает своим воспитательным влиянием главного объекта культуры — человека в первые же дни, недели, месяцы его бытия, т. е. в решающие стадии для всего дальнейшего его культурного развития.

Таким образом, главной общей задачей первого этапа советского педологического роста является пересмотр темпа развития детства, суровая ревизия того объема и тех качеств воспитательных возможностей детства, какие были «научно» декларированы до советской педологией. Вот почему наиболее острая дискуссия развернулась у нас вокруг биогенетического закона, вокруг проблемы наследственности и вокруг методов изучения детства.¹

Вполне очевидно, что апология биогенетического закона, статически-скептическая установка в области теории наследственности осудили бы социалистический педагогический план на грубые не только количественные, но и глубоко качественные ограничения, оторвали бы темп экономически-социального роста коммунизма от темпа биологического коммунизирования человечества.

Решающие этапы детства, по линии биогенетического закона устремленные своим основным содержа-

¹ Чтобы не повторять уже высказанного нами прежде, направляю читателя к своим книгам: «Основные вопросы педологии», «Организм и внушение» и пр. См. также все первые статьи данной нашей книги («Вопр. сов. педол.»).

нием вспять, в древнюю историю человечества, открываются от активных возможностей богатых на него влияний со стороны современности. Воспитательная емкость первых этапов детства оказалась бы таким образом грубо урезанной, — в педагогике воцарился бы робкий хвостизм — жалкое поспевание за тем, что милостиво разрешит прошлое, — с ничтожными, подневольными уступками тому, чего требует настоящее и будущее.

Естественно, что советский бой открылся под лозунгом установки на прогенеративные элементы организма, на особо актуальную роль новейшей социальной среды, на ревизию «эндобиологического» статизма. Советская педология начала искать, ищет научного оправдания, объективно научного обоснования мощной динамики того педагогического заказа, который дан революцией. Конечно, при этом она не может мириться с той методологией изучения детства, которая царит в современной педологии, — не может, не должна мириться, так как марксистски учитывает, что методика изучения рождается не сама из себя, не чудом научного вдохновения, а является результатом определенного социального (т. е. классового) целевого задания.

Для обслуживания прежних задач воспитания была нужна методика, оценивающая рост детского приспособления именно к этим задачам (методика классовой целевой оценки), — новые классовые задачи требуют, конечно, глубокой, классовой методологической ревизии. Минувшие 5—6 лет были полны борьбы как интимной (комиссии, кафедры, исследовательские институты), так и более широкой (публичные доклады, конференции, съезды) по этим основным общим вопросам педологии. Не было, пожалуй, ни одного крупного вопроса общей педологии, не попавшего в орбиту дискуссии (к сожалению, пока мало отраженной в литературе). Особенно ценный, концентрированный материал в этих областях дают крупные советские конференции и съезды.

Первые дискуссии развернулись вокруг Института коммунистического воспитания, впервые перекинувшись

в широкую аудиторию лишь в 1924 г. (в январе) на II психоневрологическом съезде: ревизия биогенетического закона (биодинамика ранних периодов детства), ревизия проблемы наследственности (в подходе к детским психопатиям), ревизия старой методологии (на материале психотерапевтической характерологии: Фрейд, Адлер) и т. д.

Вслед за тем, в тех же основных общих разделах, советский педологический уклон перекинулся и в массовую педагогическую работу: конференция в марте 1924 г. по вопросам детской беспризорности и дефектологии в основном своем материале занялась педологической ревизией (как теоретической, так и практической) прежней «наследственнической» статистики, прежнего биопессимизма в подходе к так называемому трудному детству. Дальнейшим этапом ревизии был II Всесоюзный съезд СПОНа того же года. Практический опыт минувших 4 — 5 лет, проведенный на новой, советской, педологической базе, подтвердил полностью ее объективную научную обоснованность.¹

Педологическая ревизия биодинамики ясельного дошкольного детства была концентрированно выявлена на III Всесоюзном дошкольном съезде (осень того же 1924 г.), и там же проведен первый педологический этап смычки между советской дошкольной педагогикой и педагогикой ясельного детства. Материалы практики минувших трех лет прочно подтвердили чрезвычайную плодотворность советской педагогической платформы в этих решающих стадиях детского развития.

Ценнейшая синтезирующая работа проведена в педологии на Украине, закрепленная особенно выразительно на педолого-рефлексологической конференции при Украинском государственном ученом совете (май 1925) и на выступлениях руководящих педологов Украины в дискуссиях I педологического совещания и I педологического съезда. Особенно ценна работа украинской педологии в области педагогизации ясель и в об-

¹ Красноречивы выступления советских дефектологов на I педол. совещ. (1927 г.) и I педолог. съезде (1928 г.).

ласти коллективизации детства, — работа, дающая совершенно новый материал для обоснования советских педологических позиций.

Та же советская социально-биологическая, педологическая позиция четко отразилась и в гигиенической работе по детству, проводимой Наркомздравом (половое воспитание, физкультура, школьная гигиена и т. д.): съезды — по половому вопросу, по охране детского здоровья и другие (1924 — 26 гг.). Половина всех указанных съездов была насыщена также и материалами по ревизии методологии изучения детства.

Таким образом мы имеем, как явствует из приведенного материала, широкую общественно-научную кампанию, устремленную к пересмотру досоветских педологических позиций и к построению воспитательной работы на действительно советской педологической платформе.

Параллельно этому ревизиющему уклону советской педологии в недрах ее совершается, конечно, и чрезвычайно ценная, богатая материалом повседневная практическая исследовательская работа (текущие обследования и консультации, собирание фактического материала и т. д.), но первоочередное значение ревизии явствует хотя бы из того, что она прорывает единое общее русло, куда выльется, уже выливается (как показали первое педологическое совещание и I педологический съезд), весь свежий, действительно советский, текущий материал педологии, получающий в этом общем русле синтезирующее освещение и продуктивное практически-целевое использование.

Для уяснения всей глубины сдвигов, испытанных за последние 4 года советской педологией, небезынтересно сопоставить допотопный материал педологической секции I психоневрологического съезда (XII, 1922 г.) с действительно советским фондом I педологического совещания (IV, 1927 г.) и I педологического съезда (1928 г. — I).

Мы накопили за эти годы много ценного и вполне оригинального материала. Учение о рефлексах, постепенно перекраивающее заново все наши представления о биодинамике человека, дающее уже и теперь, в начальной своей стадии, ценнейшие общие указания для педологии, особенно крупную роль играет сейчас в ме-

тодологической педологической ревизии, преподнося, под углом своего метода, совершенно новый практический материал о детской эволюции, уясняя новые закономерности в путях детского развития.

Особое, исключительно ценное место в этой области занимает гинетическая рефлексология, которая на объективной базе тончайшими методами, наблюдая детство с первых его часов, открывает богатейшие, совершенно неизвестные старой педологии пластические возможности детства, кортикальную его мощь, прогенеративную его устремленность (установка на современность и будущее) — в противовес грубому биогенетизму, — энергичный темп его воспитательного развертывания. Вот почему так близки нам работы рефлексологов-генетистов, отсюда и почетное их место в нашей литературе — логически первое, так как биодинамика детства (этот основной вопрос педологии) должна быть развернута с первых дней жизни ребенка.

Специфическим для педагогики Октября, как и для его педологии, является коллективная, а не индивидуальная база воспитательной работы. Коллектив глубоко перекраивает все элементы и этапы детской эволюции. Если он хорошо построен и правильно используется, он обогащает детство качественно новым материалом, создает новые, совсем особые устремления, умения, невиданные в индивидуальных рамках, раздвигает возможности возрастных воспитательных влияний до чрезвычайно широких пределов.

Естественно, что рядом с методологией и с фактическим материалом по общему пересмотру возрастных возможностей мы должны поставить и тот новый — качественно новый — классовый материал, который является основным помощником в области социалистической педагогики, — материал по детскому коллективу. В этой области, однако, необходима чрезвычайная осторожность. Коллектив изучался и в старой психологии. «Социальная психология» была очень аппетитным научным сектором для социального хозяина досоветского строя.

Материал о коллективе поэтому пропитан элемен-

тами, требующими особой критической зоркости. Самые искренние искания в области обоснования пролетарских позиций коллективизма зачастую не лишены чуждых нам частиц. Поэтому, извлекая из новых советских работ по коллективу то действительно ценное, что поможет нашему новому педологическому синтезу, мы вместе с тем должны четко отмежеваться от элементов опасного соседства.

Но при всей сложности и ответственности работы в области коллектива мы все же даже и сейчас можем смело записать в советский педологический актив следующие тезисы: 1) в коллективе личность растет, а не деградирует (в противовес старой «социальной психологии», которая в панике перед пролетарским коллективом сводила его к позициям «стадного разложения»); 2) коллектив педагогически полезен во все возрасты,¹ 3) коллектив качественно перестраивает возрастную эволюцию, являясь в этом смысле совершенно новым фактором для педологии; 4) коллектив требует качественно особой методики изучения — изучения его, как целого, в отличие от методов изучения отдельных детей на фоне коллектива.

Из всех проблем общей педологии одной из центральных является характерология детства. Здесь, как и в других основных областях педологии, соперничают два противопоставленных течения: характерологический статизм (типология Кречмера, подавляющая часть современных теорий конституции) и динамический, диалектический подход к характерологии, питающийся пока преимущественно из психотерапевтического арсенала (под который лишь сейчас подводится дополнительный, устойчивый, объективно-рефлексологический фундамент).

Особенно актуальный материал для динамизации проблемы характера, для внесения нового, ревизирующего фонда в педологическую статику, дает психотерапевтическая школа. Как и в проблеме коллектива, мы здесь тоже наталкиваемся на чрезвычайные осложнения.

¹ При соблюдении, конечно, нужных предосторожностей: дозировок по составу, времени, материалу и т. д.

С одной стороны, плоская, нищая материалом, хилая по своему темпераменту досоветская педология ничего ценного в общем не сделала для характерологии детства, для указания путей и динамики эволюции детского характера, так как занималась почти исключительно либо вопросами общего здоровья, либо грубо-злободневными вопросами текущей учебной успешности. С другой же стороны, проблема характера особенно остро и богато разрабатывалась в таких областях психопатологии, которые, кроме их оторванности от педологии, угрожали еще особою опасностью в виду чрезвычайной спорности ряда основных своих позиций: речь идет о фрейд-адлеровских течениях в характерологии.

Давая, подчас, совершенно незаменимый практический материал в области развития детского характера, вскрывая вполне неожиданные, актуальнейшие, глубокие механизмы для объяснения характерологических процессов, эти течения (оба) имеют, однако, гнилую метафизическую основу, отравляющую как практический материал, так и метод пользования им.¹ Необычайно сложная, ответственная, тяжелая задача!

Вышвырнуть целиком все учение — выход, конечно, чрезвычайно легкий, простой, удобный, но фактически это значило бы вместе с гнилью, грязью выплеснуть и ценнейшую жемчужинку, имеющуюся в его практическом материале, — это значило бы допустить непростибельный вандализм, готтентотство, так как мы остались бы в области теории характера без нашего, вполне нашего, революционно-динамизирующего фонда. Неосторожное же, близорукое пользование этим фондом угрожало бы еще большей опасностью, угрожало бы уступкой своих крупнейших позиций самой махровой метафизике.

Вот почему одной из острейших, наиболее ответственных — и притом самой болезненной проблемой новой педологии — является вопрос о выделении здоровых частиц из фрейд-адлеровского мате-

¹ Фрейдизм как система, как мирозерцание для нас, конечно, совершенно неприемлем.

риала для нашей педологической ревизии, для динамической характерологии детства. Нам необходима литература об адлеровском подходе к характерологии, правильно¹ противопоставляющая здоровые его элементы реакционному биогенетизму правоверного фрейдизма.

Не менее сложна и другая крупнейшая педологическая проблема — методология изучения детства. Очевидно, если мы признаем (а не признать — это значит быть слепым, или злостнонарочным), что задачи и массовый адресат советского воспитания иные, чем у досоветского воспитания, если мы учтем (а не учесть это — значит быть на задах доисторической научной культуры), что подавляющая часть новейших психофизиологических данных не включалась еще в современную педологию, тогда настаивать на глубокой методологической ревизии мы обязаны. Но... все то же «но», осложняющее наши первые попытки революционного педологического синтеза.

Педология — научная отрасль, глубоко практическая, — ценнейшие же элементы передовой психофизиологии имеют сейчас огромное значение для теоретического уяснения всей динамики поведения ребенка, но не могут быть пока немедленно воплощены в конкретную методологию повседневного практического изучения массового детства, так как в основной своей части не вышли еще из экспериментальной или клинической стадии их разработки.

Поэтому новая методология пока либо слишком громоздка, практически непосильна для массового использования, либо же в стремлении к упрощению снижается до эмпиризма, до недоучета ряда ценнейших элементов научной теории. И то и другое обнажает ее слабые места для атаки противников, противопоставляющих ей свои «вполне объективные», притом «чрезвычайно компактные», прямо-таки карманные методы исследования, не требующие ни особого внимания, ни особой выучки

¹ К несчастью, и у Адлера глубочайшие идеологические червоточины, в самой основе его учения, — которыми следует всерьез и скорее заняться. Изучение адлеризма — первоочередная задача марксистской педолого-педагогической мысли.

со стороны применяющего их. Конечно, эти «карманные» методы выявляют лишь грубую наружную статику детской психофизиологии, они в современной их постановке глубоко чужды основным, наиболее глубоким, механизмам, на которых базируется интимно-творческая динамика детского развития, но «убедительность» их «простоты» и «объективизма» соблазняет, и применение их далеко еще не отпадает.

Поэтому на ряду с длительными и сложными попытками выработки новой, динамической методологии, раскрывающей ребенка в его механизмах, процессах, динамике, нельзя целиком выбрасывать за борт старую методику, а надо максимально приспособить ее (поскольку она на это способна) к современному уровню знаний о человеке и к качественно новым требованиям нашего воспитания. Отсюда вывод: новые методологические построения идут параллельно с глубокой реформой старых, не отменяя последние, а приспособляя их к себе. Необходима литература, дающая, рядом с попыткой строить новую методологическую систему, критику старой методики, но не отменяющая последнюю целиком, вскрывающая ее элементы в свете диалектического материализма.¹

Параллельно общей работе в области педологического синтеза, получая от нее руководящее направление и подкрепляя ее своим конкретным материалом, развивается специальная работа по пересмотру старых материалов, касающаяся отдельных возрастов.

В этой области наиболее актуальным, конечно, является весь предшкольный возраст, начиная от рождения. Основной задачей пересмотра является подведение под возрастную эволюцию такой базы, которая действительно выявляла бы решающие элементы приспособления ребенка к современной среде. Этой базой может быть лишь центральная нервная система, эволюция которой дает нам указания по всем главным элементам эволюции детского организма.

¹ См. гл. X первой части нашей книги «Основные вопросы педологии» (2 изд.).

Конечно, центральная нервная система, как критерий для всего детского развития, не исключает пользования и другими критериями (антропометрические показатели, зубные стадии и т. д.), однако стержнем, основной вехой развития является все же она, как наиболее гибкий, прогенеративный и основной по социально-жизненной важности аппарат приспособления. Необходимы работы по динамике дошкольного возраста по пересмотру возрастного педологического фонда с точки зрения роста и развития коры, с одной стороны, и эндокринно-кортикального синтеза — с другой (доминанты возраста). — Методологически важны будут уже сами попытки целостного подхода к возрасту и объединения всего возрастного материала под углом зрения единого, центрального, действительно динамического признака.

Советский пересмотр отдельных возрастов идет в разнообразных плоскостях. Все дороги диалектически ведут «в Рим» действительного научного синтеза, если иметь при этом правильную общую целеустремленность, если знать, чего ищешь. С этой точки зрения, ценный материал для педологического синтеза дает анализ различных современных педолого-педагогических систем.

Расшифровывая различные области системы под углом зрения тех требований, которые предъявляют к педологии передовая психофизиология и социалистическая педагогика, — отменяя неприемлемое, используя нужное, — мы не только извлекаем ценный для себя материал из старого научного фонда, но и заостряем наши методологические умения в области правильного подхода к педологическим проблемам.

Одной из наиболее благодарных в этом смысле систем являются педолого-педагогические работы М. Монтессори. Как и в фрейд-адлеризме, в монтессорианстве много гнили, но имеются и очень ценные зерна. Монтессорианская система не так сложна, как психоаналитическая (индивидуально-психологическая по Адлеру), кроме того, она захватывает лишь одну возрастную стадию, и раскрыть ее элементы — задача, к счастью, менее трудная, чем при работе над фрейд-адлеризмом. Со-

ветская педология устремлена не в прошлое, а в будущее, и ее ревизирующая задача (разрушая враждебное, отбирать ценное, свое) — в отношении к Монтессори — сводится к извлечению тех ее материалов, которые действительно подтверждают огромную роль социального фактора, экзогенных воспитательных влияний для детского развития, тем самым раскрывая чрезвычайно богатые возможности воспитательной пластичности детства.

Монтессори против своей воли, против своего биогенетизма и мистицизма, дает в этой области ценнейший социально-биологический материал, поучительный не только для дошкольной педологии, но и для всей педологии вообще. Таким образом анализ ее системы, проведенной советской педологией за минувшие годы, имеет большое принципиально-практическое значение.

Советская педология растет и развивается, все более глубоко используя марксистский метод, углубляя свой научный фонд, заостряя свою социалистическую целеустремленность. Чтобы собрать воедино весь ее новый накопившийся материал, чтобы связать его в целостную систему, необходима длительная, напряженная работа конференций и съездов, богатейшая литература, сборники, энциклопедия.

VII. О КУЛЬТУРНОМ РОСТЕ СОВЕТСКОЙ МОЛОДЕЖИ. ¹

Вырос ли культурно советский молодежь? Враги наши неустанно утверждают, что не вырос. Наоборот, — говорят они, — откатился назад, выродился, одичал, огрубел, развратился. Если верить врагам, минувшие годы создали в СССР огромную культурную брешь, оторвали от культурного роста основные массы молодежи. Наша смена будто бы разложилась, неспособна к творчеству, к созидательной работе.

Так говорят иногда не только прямые, злейшие враги наши, но и свои, «домашние» шептуны, в ужасе повто-

¹ Статья в центр. комсомольской прессе — «К 10-летию Октябрьской революции».

ряющие жалкие слова о развале, гнили в среде молодежи. Злобная радость врагов, жалкая паника обывателей проникла и на страницы нашей художественной литературы. Нет, пожалуй, такого сорта грязи, которую не выплеснула бы на славные головы нашего юношества советская беллетристика, — к счастью, далеко не лучшая ее часть.

Процесс развития советского молодняка нельзя представить себе, как процесс однородный. Он полностью отражает в себе сложность, противоречивость нашего общего развития, и потому огульная хвала была бы по адресу молодняка так же неуместна, как и огульная ругань.

В конечном счете, молодежь постольку же продвинулась вперед, поскольку мы социалистически растем в целом, — она постольку же еще раздвоена, поскольку и в нашем общем росте нет еще пока стапроцентной монолитности.

1. Ростки октябрьского посева. Разберемся в деталях этого процесса.

Вне сомнения, наша молодежь выросла в политико-идеологическом отношении гораздо больше, чем взрослая часть советского населения. Молодняк вошел в жизнь, не успев получить ту классовую ядовитую накипь, которая выросла на ее предшественниках до Октября. Политическому росту молодняка помогали и разложение реакционной старой семьи, потерявшей свои возможности влияния на собственных, «родных» детей, и радикальная ломка царистской школы, быстро растерявшей все бывшие орудия идеологического воздействия.

Комсомол, взявший вместе с пионердвижением под свое воспитательное влияние молодняцкую и детскую массу, выздоравливающая, советизирующаяся за последние годы школа — не встречают сейчас в советском юношестве непреодолимых препятствий для нужного идейно-политического воздействия. Политический рост юношества обеспечен и в дальнейшем.

«Социалистический, советский патриотизм» — вот основное, что отличает сейчас идейную установку нашего молодняка. Молодняк орга-

нически сросся с советской властью, с советским строительством, не может представить себя оторванным от СССР, иронизирует над иной современной формой политического строя, помимо пролетарской диктатуры.

«Патриотизм» молодняка — не узок, это не национальный шовинизм, это классовая целеустремленность, расширяющаяся на весь мир. Советы как отправная точка для истинного интернационализма, — Советский Союз как непрерывно расширяющий классовые рамки, охватывающий собою надвигающуюся на весь мир пролетарскую диктатуру. Отсюда и диалектический — материалистический подход к общественным явлениям. Происходящее в СССР как органическая частица мирового классового целого; общественные явления как вполне земные, вне бога и высших сил.

Наша молодежь — единственная в мире, живущая в стране, где идеалы мировой революции, идеалы действительного освобождения человечества являются господствующим мирозерцанием. Органическое вращение молодняка с ранних лет в советский интернационализм превращает классовую его установку в прочный, глубокий «рефлекс», непоколебимый ни при каком случайном «политическом ветре».

Однако, наш молодняк неоднороден, и социальные расслоения советского целого частично отражаются и в нем.

Существует к 10-летию иная прослойка — «политических пессимистов», отчаявшихся, «идейно-скорбящих». Ее социальные корни — мелкая буржуазия и колеблющаяся часть деревни. Она еще менее влиятельна, чем первая, и с ростом социалистической экономики исчезнет полностью.

Есть прослойка — растерявшиеся, главным образом из интеллигентской среды: мечущиеся между советским и реакционным лагерем, чужие и нам и своей собственной среде, и, наконец, самим себе, — потерявшие всякую почву под собой, потерявшие «смысл жизни». Однако, интеллигентский слой выделяет все меньше этих «советских Гамлетов», все больше молодняка из него честно и активно вливается в творческое советское

русло, и к следующему десятилетию эта «трагическая» прослойка, очевидно, сойдет на-нет.

Наконец, последняя прослойка: кандидаты в экономические, т. е. и в политические, нэпачи, или же, попросту, злостные карьеристы. Прослойка, не богатая количеством, но зубастая, — тем более активная, чем выше пытается подымать свою голову частный капитал. Перспективы ее развития целиком определяются дальнейшими судьбами частного капитала в целом. Прав на органическое творчество эта прослойка не получит. Часть этой прослойки вербуетя из наследников деревенского кулачества, часть вырастает в лавочной атмосфере советских «Рябушинских», но растущая социалистическая экономика не даст ни должной пищи, ни достаточного воздуха для дальнейшего развития этого скверного злака.

Такова политическо-идейная картина советской молодняцкой массы. Масса эта неоднородна, как неоднороден пока социальный массив СССР, но стержнем ее, все более крепнущим, является советско-социалистический молодняк, возглавляемый комсомолом. Именно он делает сейчас «основную погоду» в советской молодежи, и этот политический факт является главным, неискоренимым культурным приобретением молодежи за минувшие десять лет.

Пишущему эти строки при первых 2. Рост научной квалификации молодняка. его попытках формировать рабочие факультеты пришлось в 1919/20 г. в Ленинграде выдержать жестокую борьбу с некоторыми специалистами по вопросу о мозговых возможностях рабоче-крестьянского молодняка. Нам пытались привить недоверие к этим возможностям, мы же обосновывали бодрящую, оптимистическую платформу.

Приблизительно та же дискуссия развернулась недавно во Франции, при попытках ассигновать 60 миллионов на среднюю и высшую школу для рабоче-крестьянской молодежи. Одна лишь разница: французское правительство послушалось злостных «ученых» шептунов и дало вместо 60 миллионов... один. — Советское же правительство ответило на эту полемику грандиозным расширением сети рабочих факультетов и тщатель-

нейшим классовым отбором вузовской аудитории. Каковы же результаты этой «мозговой политики»?

Научная квалификация нашего массового вузовского молодняка, главным образом нового, рабочего и крестьянского, выросла за эти годы неизмеримо. «Топорные», «косноязычные», «неряшливые» ребята, робко проникавшие в 1919/20 г. в новую для них обстановку, — пугавшие, с непривычки, преподавателей своим «диким» видом и «некультурными» манерами, превратились в заправских, полноправных студентов, а тысячи из них великолепно кончили за этот период и вузы.

Несмотря на огромную учебную и общественную нагрузку, несмотря на хроническую голодовку, вузовский молодняк насыщает собою все дискуссионные аудитории, все лекции, страстно «грызется» по всем острым научным и общественным вопросам, «прет» лавой в самообразовательные кружки, переполняет библиотеки и читальни, — одним словом, предъявляет исторически небывалый для «низов» спрос на квалифицированную мозговую пищу.

Помню в 1919—21 гг. панику учителей средней школы по поводу появления в ее стенах массового рабоче-крестьянского детского кадра. Какими только прозвищами не награждали славных ребяткишек наиболее реакционные представители старого учительства! «Хулиганье», «чумички», «бандиты», «грязнули», «остолопы», «тупицы» и т. д., — эта характеристика ребят вполне соответствовала общей характеристике, которой наградила тогда белогвардейщина всю советскую рабоче-крестьянскую власть в целом: «имбецилократия»,¹ т. е. власть недоразвитых мозгов, власть тупиц. Подразумевалось, что массовый рабочий мозг — тупой, тяжелый, недоразвитый, — отсюда и глупая рабочая власть, отсюда же, конечно, и «тупицы», «остолопы», как основной тип рабочей детворы. Как на рабочих факультетах, так и в средней школе эта ненавистническая характеристика не оправдала себя, конечно, — и рабоче-крестьянский молодняк, как прошедший из средней школы в вузы, так

¹ И м б е ц и л — человек с недоразвитым мозгом; к р а т и я — управление.

и продолжающий пока свою учебу в средней школе, оказывается сейчас в первых рядах успевающих.

Конечно, нашему «низовому» молодняку, т. е. главной массе новой советской молодежи, на первых порах пришлось туговато. Получив возможность учиться лишь в более зрелом возрасте, без предварительного квалифицированного мозгового стажа, наша молодежь взяла на себя более тяжелую нагрузку, притом в гораздо более быстром темпе, чем это доставалось и досталось на долю ее сверстникам из «культурной» буржуазно-интеллигентской среды. Учтем также, что и методика преподавания, по-старому ориентировалась на прежний социальный состав учащихся.

Если учесть при этом голодный надлом в военные и блокадные годы плюс хронические вузовские недоедания, — ясно, что тормозов для роста мозговой квалификации молодняка было за эти годы более чем достаточно. Тем больше оснований для изумления и радости: в конечном итоге, эти препятствия все же оказались в основном смяты, и советский молодняк в своей массе может считать себя победителем на фронте высших достижений мозговой культуры.

Много тяжелого еще предстоит впереди, — будущее совсем не легкое, но минувшие годы, из которых лишь последние ушли на действительно спокойную мозговую работу, сигнализируют, что в лице нашего «низового» молодняка в историю человеческой культуры стремительно ворвалась еще невиданная по мозговой мощи социально-творческая сила, миссия которой — быть авангардом в перестройке всей мировой культуры.

3. Общекультурный рост молодняка.

«Ну, хорошо, — говорят враги, — политически молодняк действительно ваш, тем более, что вы выгнали из СССР все, что могло бы вам мешать его политически дрессировать! Предположим, что ф о р м а л ь н о (? — А. З.) он и в учебе преуспевает, тем более, что вы его целиком прикармливаете, — он у вас целиком на содержании. Но зато в вопросах общей культуры он никуда не годится, не растет, как вы ни стараетесь, а общекультурный рост — это и есть главное в действительном мозговом росте».

Правы ли враги, отрицая общекультурный рост советской молодежи?

Для нашего молодняка характерен именно общекультурный рост, — и в этом его основное классовое отличие от прочего молодняка иных социальных групп. Однако, надо заранее условиться, что понимать под общекультурным ростом. В буржуазном воплощении, это, обычно, количественное накопление знаний, «эрудиция», натасканность по основным символам буржуазной веры. В пролетарском же понимании, — это серьезная общая, диалектически-материалистическая ориентировка в явлениях общественной жизни и природы, — осознание своего классово-действенного, ответственного места на земле, увязка своей специальной работы со всем мировым революционным движением.

В таком понимании общекультурный рост молодежи чрезвычайно велик. Острейший интерес к истории человечества, к теории эволюции, к общим вопросам учения о личности (споры о «психике» и «физике»), к проблемам этики и т. д.: проблемы эти привлекают бушующую аудиторию, заостряют самое живое внимание молодняка. Пролетарская идейная установка (марксизм, ленинизм) тем и отличается, что она предъявляет жесточайшие запросы к о б щ е к у л ь т у р н о м у развитию, так как без разрешения о б щ и х в о п р о с о в ж и з н и молодняку невозможно четко уяснить как социальную современность в целом, так и свое персональное место в классовом коллективе.

Конечно, этот общекультурный рост неоднороден по своей квалификации. Для глухой деревни он иной, чем для уездного города. Для массового крестьянского парня он иной, чем для городского «фабзайца» или пролетарского рабфаковца. Однако, во всех слоях молодого населения он имеется и с каждым годом быстро, энергично усложняется.

У одних это просто тяга к книге, к письму, элементарной грамотности, чтобы вырваться из тьмы невежества, у других это метод дальнейшего улучшения своей производственной квалификации, чтобы усилить темп социализации нашей экономики; у третьих это, главным образом, стремление социально-идейно самоопределиваться, у четвертых это путь к организованному про-

рыву в активную общественную работу (через рабфак, вуз и т. д.). Но, независимо от формы, сила этого общекультурного порыва, количество молодняка, стихийно захваченного этим порывом, — чрезвычайно велики и быстро нарастают с каждым месяцем.

Мы не отрицаем и тяжелые стороны, сложные минусы общекультурного бытия молодого населения, но равнодействующая твердо выравнивается сейчас в сторону творческого роста: минусы общей культуры постепенно отступают перед могучим напором плюсов.

Единственный из крупных общекультурных минусов, на который следовало бы теперь обратить серьезное внимание, это — самомнение, заносчивость, чванство, излишняя самоуверенность, авторитарность, пропитавшие своими ядами часть молодняка. Хотя эти яды отравили и что жное его меньшинство, однако, сила их и, главным образом, сила влияния самих отравленных требуют основательных предостережений.

Иногда слишком рано, без достаточной общекультурной подготовки, оказываясь на руководящих позициях, эти юнцы, развращенные своим доминирующим положением, «лишаются аппетита» к тяжелой, сложной, общей мозговой культуре, научаются решать вопросы «сплеча», навязывая тут же свои решения «подчиненным», и заменяют рост своей общей культуры ростом апломба, самоуверенности. Комсомольская публицистика и комсомольское массовое общественное мнение достаточно часто и резко отмечали и настойчиво преследуют этот скверный молодняцкий «тип», но не мешает и нам напомнить о нем сейчас. Столько радостного имеем мы за минувшие годы в области молодого культурного роста, что бояться частичных теневых сторон его нет никаких оснований. Именно в оценке роста опаснее всего быть излишне самоуверенным. Здоровый объективизм — лучшая предпосылка непрерывного дальнейшего творческого развития нашей молодежи.

4. Изменение молодняка в области повседневного быта.

«Вот где развал особенно велик, — твердят хулители, — быт молодняка разлагается, насыщен гнильбю». Особенно старательно твердит об этом

часть нашей художественной литературы.

Бытовые проявления молодняка представляют собой наиболее сложный материал, особенно трудно поддающийся изучению. Потерять перспективу при анализе противоречивых процессов, развертывающихся в молодняцком быту, чрезвычайно легко, что и делают «весьма успешно» некоторые близорукие беллетристы и сердитые закордонные «социологи». Однако за 12 лет накопился богатейший бытовой фонд, дающий нам все права на уверенные, бодрые обобщения. Каков же культурный рост молодежи в ее быту?

Первое, что бросается в глаза, — это чрезвычайно выросшая выдержка молодняка. Распустяхи, разгильдяи совсем не в моде в молодом быту, — с каждым месяцем их делается меньше и меньше. Подтянутость, собранность, тренировка, самоорганизация — вот основная бытовая квалификация молодого авангарда, на которую старательно ориентируется и молодой середняк. Богемский уклон, есенинщина, бывшие одно время в ходу у части молодежи, сейчас радикально оттеснены, и права на вожачество получают лишь те, кто может всерьез, сосредоточенно тянуть на работу, в жизнь не только других, но и, на первом плане, самого себя: «будь сам таким, какими нам быть советуешь».

Серьезность, сосредоточенность, углубленность — вот второе культурное приобретение молодежи за десятилетие. Легкомыслие, порхание вокруг житейских пустяков тщательно преследуются молодым общественным мнением. Чувство острой ответственности за выпавшие на молодежь необычайные исторические обязательства заставляет ее глубоко, старательно изучать жизнь во всех ее проявлениях, — молодежь наша деловито-серьезна.

Однако, она не нахмурена, в ней нет того натянуто-аскетического отношения к жизни, которого можно бы было опасаться при слишком подчеркнутой «собранности» и «серьезности». Дискуссию, развернувшуюся 2—3 года назад вокруг этих сомнений о «молодой хмурости», к десятилетнему юбилею можно считать ликвидированной: наиболее жизнерадостная историческая эпоха, несущая спасенье всему человечеству, не может не иметь наиболее жизнерадостную молодежь,

Чрезвычайно развилось чувство товарищества, юношеского коллективизма. Вырванная эпохой из разрушенной семьи, беспризорная первые 5 — 6 лет в условиях сломанной старой школы, молодежь органически выросла в свой собственный коллектив, спаявший ее такими прочными и глубокими связями, которых, конечно, не знал молодняк всех былых исторических эпох. Перестройка общественности, учебы, быта на новых началах сломала бы дичка, одиночку, и, наоборот, особенно крепко объединяет коллектив. Комсомольские, пионерские скрепы особенно сильно способствовали развитию этого юношеского коллективизма, одного из лучших культурно-бытовых приобретений за минувший период.

Гигиенизм, рационализация подхода к своему здоровью и, главным образом, к мозговой гигиене, как к базе для охраны молодого творчества, — вот еще одно из немаловажных бытовых накоплений десятилетия. В этом гигиенизме, в основе, нет грубого шкурничества, — в нем господствует принцип социальной ценности подхода к организму как к классовой творческой машине, которую, в интересах революции, следует рационально использовать. Отсюда богатый расцвет физкультуры, гигиенической туристики, смелые попытки «психонотировать» учебу, систематизация «бюджета времени» и т. д. Если бы к этим попыткам да побольше гигиенической грамотности, тогда было бы совсем хорошо!

Одним из видов этого разумного гигиенизма, связанного с борьбой за выдержку, следует считать чрезвычайные усилия, проявленные молодняком в области своего полового оздоровления. Много поклепов сыпалось на юношеские головы по поводу якобы господствующего в молодняке полового разгула, но десятилетие подытожило все материалы и сняло позорное обвинение с советского молодняка.

Радикальная ломка старых этических устоев не могла не отразиться и на половых нормах, внезапный пересмотр которых не мог, конечно, совершаться в абсолютном спокойствии. Были и ошибки и сомнения, случались и «герескоки» через грани социально-допустимого, но настойчивое давление здоровой молодой общественно-

сти, под руководством «коммунистических отцов», достаточно быстро выправило начавшиеся колебания, и в основном половое здоровье сейчас налицо.

Зигзаги в мелочах, эпизоды, отдельные прорывы бывают и сейчас, конечно, но «общественный грохот», подымающийся вокруг них, является лучшим доказательством их болезненной исключительности, так как иначе молодое общественное мнение спокойно мирилось бы с ними. Не пора ли и нашей беллетристике учесть это выздоровление? Неужели она чувствительна только к гнили?

Среди крупнейших элементов культурно-бытового молодого роста необходимо еще отметить пышный расцвет воспитательских стремлений у советской молодежи. Наша эпоха воспитывает и требует воспитания. Часть этой воспитательской миссии, в помощь взрослым, берет на себя молодежь, иногда с очень юных еще лет. Общественная и бытовая обработка отсталых слоев населения, воздействия на отсталую часть молодежи (комсомол и беспартийные), воспитательные влияния на детвору (пионервожатые, пионеры и октябрюта), — эта стихийная массовая педагогическая тяга совершенно специфична для нашей подъемно-взрывной эпохи и в будущем обещает бесконечные социально-творческие ценности.

Пока еще она во многом наивна, примитивна, многое нащупывает вслепую, ошибается, зачастую вредит, но лучшим организатором ее оказывается эпоха растущего социализма, гарантирующая в дальнейшем максимальное использование мощной массовой воспитательской тяги.

Любопытно, что рядом с этим молодняк не выявлял до последнего времени стремления к организованному педагогическому образованию, ограничивая свои воспитательские порывы кустарно-инстинктивными поисками. Но сейчас молодая тяга к педагогическому образованию начинает настойчиво нарастать (дефекты его качества и организации были сильным для этого тормозом), и ближайшее десятилетие, несомненно, будет свидетелем могучего и организованного педагогического порыва молодежи. Наиболее

воспитательная из исторических эпох требует огромной армии наилучших воспитателей.

Много говорят сейчас о хулиганстве в молодняке, об упадочнических его настроениях и прочих грустных вещах в области культуры молодого быта. Характерны ли эти явления для той равнодействующей, которая формируется в мелодняке к десятилетию? Нет, не характерны. Это эпизоды, боковые, третьестепенные части социальной картины, а не главный ее фон. Хулиганят лишь те группы, которые не выросли в основной советский молодой массив, хулиганят именно потому, что не выросли, что нет у них почвы под ногами, что некуда девать им свое силовое возбуждение, — вот и вливают его в «хулиганию».

Упадочниками оказывается тоже ничтожное меньшинство юношества. Это либо социально наиболее чуждые Октябрю, для которых нет никаких оснований радоваться нашему победоносному десятилетию, либо же это временно идейно запутавшиеся, требующие своевременного общественнополитического перевоспитания. Поле их внутрибытового влияния чрезвычайно ничтожно, так же как и царство хулиганствующих.

Надо при этом еще учесть, что материальные бедствия молодняка зачастую являются чрезвычайно благоприятной почвой для возвращения грустных настроений, и в общем фоне нашего «упадочничества» необходимо зорко оттенить и это далеко не маловажное обстоятельство: с таким «упадочничеством» главная борьба в увеличении размера и количества студенческих пайков и в настойчивых ударах по производственной безработице.

Основной же, общий, руководящий эмоциональный фон нашей молодежи — бодрость, радость, оптимизм, порывистая революционная целеустремленность. Это наш главный «молодой камень» в памятнике минувшего десятилетия Октября.

VIII. ХАРАКТЕР И СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА.

Не всякое биологическое учение материалистично. В лице витализма, например, мистическая реакция перекинулась и в биологию. В лице фрейдовской сексоло-

гии, под флагом биологии же — скрывается попытка построить метафизический мостик к социологии, и т. д. и т. д.

Поэтому одного биологического подхода совершенно недостаточно для признания того или иного учения исчерпывающе материалистическим, т. е. совпадающим с единственным объективно-научным, — марксистским мирозерцанием. К числу подобных теорий, вызывающих ряд серьезных сомнений, принадлежит и учение о характере известного современного характеролога и психопатолога Э. Кречмера,¹ учение, начинающее оказывать сильное давление на педологию и психологию.

Характерологическая концепция Кречмера чрезвычайно проста. Человек рождается с тем или иным строением желез внутренней секреции, определяющим, в основном, строение его тела и его характер. Дальнейшее развитие человеческого характера есть лишь пассивное развертывание того основного биологического типа, который врожденно присущ человеку.

Кречмер устанавливает три постоянно повторяющихся главных типа строения тела: астенический, атлетический, пикнический.

Астеник обладает слабым «ростом в толщину», при среднем неуменьшем росте в длину, причем женщины не только худощавы, но и малорослы. Атлетик — сильное развитие скелета, мускулатуры и кожи. Пикник — сильное развитие внутренних полостей тела (головы, бедер, живота), склонность торса к ожирению, при нежной структуре двигательного аппарата (плечевого пояса и конечностей).

Эти основные биологические типы, по Кречмеру, обнаруживают отчетливое сродство с определенными группами душевных болезней, а именно: 1) ясное биологическое сродство имеется между пикническим строением тела и предрасположением к маниакально-депрессивному (циркулярному) психозу. 2) Ясное биологическое сродство между строе-

¹ См. его книгу: «Строение тела и характер», Гиз, 1924 г.

нием астеников и аглетиков, и предрасположением к шизофреническому психозу (расщепление психики, влекущее к глубокому душевному распаду). 3) Напротив, незначительное сродство между шизофренией и пинкническим строением, с одной стороны, и, с другой — между циркулярным психозом и астенически-атлетическим строением. При этом Кречмер полагает, что строение тела и психоз не стоят друг к другу в прямом клиническом отношении. Строение тела — не симптом психоза, но строение тела и психоз, телесные функции и внутренняя болезнь, здоровая личность и наследственность — являются сами по себе частичными симптомами основной конституции, и правильно понять их можно лишь по совокупности всех факторов.

Далее, Кречмер, на ряду с циркулярным и шизофреническим психозом, констатирует, по стопам современной психиатрии, еще и колеблющиеся состояния, которые он называет «циклоидом» и «шизоидом», — отражающими в легкой степени основные симптомы шизофренического и циркулярного психоза, с специфическим же их соответствием определенному строению тела.

В характере циклоидов Кречмер отмечает три группы психических признаков. Циклоид: 1) «общительный, добросердечный, ласковый», либо же он: 2) «веселый, юмористичный, горячий»; либо он: 3) «тихий, спокойный, впечатлительный, мягкий». — У циклоидов много радости в работе, кипучей практической энергии, но у них нет твердой, непреклонной, решительной энергии; лишь редко они обладают сильным честолюбием. Влечение к труду и самомнение у них сильнее, чем стремление к высоким идеалам. Качества, основанные на интрапсихических напряжениях, все эксцентрическое, фанатическое чуждо циклоидам. Это в одно и то же время их сила и слабость.

У шизоидов наблюдаются как раз обратные явления. В то время как циклоиды — это прямые, несложные натуры, чувства которых в естественной, непритворной форме всплывают на поверхность и, в общем, каждому вполне понятны, — шизоидные люди имеют, наоборот, «поверхность и глу-

б и н у». — Язвительно-грубая, или ворчливо-тупая, или желчно-ироническая, или моллюскоподобно-робкая, бесшумно-скрывающаяся — такова эта поверхность».

Шизоид: 1) не общителен, тих, сдержан, серьезен (без юмора, чудак); либо он — 2) застенчив, боязлив, тонко чувствует, сентиментален, нервен, возбужден, — друг книги и природы; либо же он: 3) послушен, добродушен, честен, равнодушен, туп, глуп.

Шизоидные темпераменты находятся между полюсами раздражительности и тупости, так же как циклоидные темпераменты — между полюсами веселости и печали. Лишь тот владеет ключом к пониманию шизоидов, кто знает, что у них — не одна только чрезмерная чувствительность или холодность, но та и другая вместе. Циклоидное добродушие — это добросердечие, готовность разделить горе и радость, активная доброжелательность. Добродушие же шизоида слагается из боязливости и утраты аффекта: это уступка окружающим, вследствие равнодушия, смешанного с робкой боязливостью оказать им сопротивление. Циклоидное добродушие — это дружеское участие; шизоидное — боязливая отчужденность.

Пока мы имеем перед собой лишь патологические или полупатологические натуры. Кречмер, однако, идет дальше. Он полагает, что проблема характера развернется во всей шире лишь тогда, если психопатологический результат перенести в нормальную психологию. В этом, по Кречмеру, нет никакого скачка. «Переноса связующие нити меж строением тела и психическим предрасположением на все варианты психопатической личности, — и о т о д в и г а я,¹ благодаря этому, грубое душевное расстройство, как исходный пункт нашего исследования, мы неожиданно оказываемся среди здоровых людей, среди знакомых нам лиц. Здесь у нормальных четко выступают перед нами те черты, которые мы видели там в искаженной форме: Те же самые типы строения тела, а, за ними, та же психическая стимулирующая сила. Те же самые задатки, которые здесь являются разумными регуляторами здоровой психической

¹ Разрядка — всюду наша.

установки, — там, нарушая равновесие, гибнут, подвергаясь расстройству».

Исходя из этих двух основных патологических типов, Кречмер пытается все человечество разделить на две характерологические группы: циклотимики и шизотимики. Шизотимики — это те, из которых рекрутируются шизофреники, циклотимики — в одной группе с циркулярными. Но в то же время названия «шизотимический» и «циклотимический» ничего общего не имеют с вопросом — «здоровый или больной», так как они представляют собой лишь термины для больших общих биологических типов, заключающих в себе огромную массу здоровых и лишь небольшую группу психозов. У большинства шизотимиков вовсе не бывает психических расщеплений, а у большинства циклотимиков отсутствуют резкие эмоциональные колебания; названия, служившие для обозначения болезненного, Кречмер, целесообразности ради, применил к здоровым.

Итак, все люди — здоровые, кандидаты в больные и сами больные, — принадлежат либо к циклотимикам, либо к шизотимикам. Здоровые циклотимики, это болливо-веселые, спокойные юмористы, тихие, душевные люди, либо беспечные любители жизни, либо энергичные практики. Здоровые же шизотимики, наоборот, это тонко чувствующие аристократы, чуждые миру идеалисты, холодные властные натуры, либо сухие и психически параличные. Таков их путь, ибо «такими они родились»...

Небезынтересны и характерны некоторые «социологические» экскурсии Кречмера. У всех представителей абстрактной, метафизической науки прошлых столетий, по Кречмеру, наблюдаются резко шизотимические формы строения тела, у наглядно описывающих естествоиспытателей современности, наоборот, пинкнические. И далее: «Блестящим примером гениального вождя, который сочетает в себе все богатые черты циклотимического характера, является Мирабо, разумный¹ руководитель первого периода французской

¹ Разрядка — всюду наша

революции, великодушный, со здравым смыслом, свободный от фанатизма и доктрин». (Робеспьер, как увидим ниже, и, вообще, якобинцы не вызывают симпатий К.).

Еще дальше: «Бессистемная политика Лютера, зависящая от его настроения (циклоид) и пинкническая тучность немецких князей налагают на первый период германской реформации циклотимический отпечаток». Еще ниже: «Эту шизотимическую триаду — идеализм, фанатизм, деспотизм — мы находим у более крупной и глубокой личности — Кальвина. Робеспьер действует, как его карикатурный двойник, в другом столетии. Таково же идеалистически-теократическое революционное владычество Савонароллы во Флоренции».

Общие соображения Кречмера (конечно, не социологические его откровения) не лишены, как видим, оригинальности и, подчас, образной яркости. Однако, их недопустимо слабой чертой является абсолютный биологический статизм в подходе к характеру, чем и обусловлены, между прочим, его своеобразные биологические экскурсы в общественную жизнь.

Нет, конечно, никаких возражений против разделения всех людей на типы быстрого или медленного темпа, на социабельные и закупоренные натуры, на реалистов и фантастов, — тем более, что в иной форме подобные полюсные деления производились и прежде: холерик — флегматик, эгоист — альтруист, активный — пассивный, синтетический — аналитический и т. д. К этим уже существующим и, во многом, устаревшим группировкам Кречмер прибавляет несколько новых соображений, иногда чрезвычайно ярких и тонких, практически далеко не всегда малоценных, в чем и заключается его научная заслуга.

Однако, именно новые действительно революционные характерологические течения, исходящие преимущественно из психотерапевтической школы и из учения о рефлексах, устанавливают возможности тонких и богатых вариаций в этих индивидуальных установках — в зависимости от благоприобретенного опыта, обусловленного влиянием окружающей

среды: в этих вариациях резко изменяется как темп, так и тип психических реакций; закупорка личности («вытеснение») замещается полной социальной раскрытостью («катарзис», «сублимация»), и т. д. Это возможное влияние внешней среды вообще у Кречмера совершенно не раскрыто. «Схизо» или «цикло» появляются у него каким-то странным, «аутобиологическим» путем, — и механически, путем чисто биологического же давления, передаются по наследству.

Может ли классовое положение (позиция эксплуататора или эксплуатируемости), историческая эпоха (революция, реакция) толкать к тому или иному типу, в большей или меньшей степени, остается совершенно неясным. Даже, обратно, эпоха и класс у Кречмера сами приобретают особый непреодолимый уклон под биологическим давлением этих индивидуальных «цикло», «схизо» (реформация, французская революция), от последних же зависит и содержание, направление научных изысканий эпохи. Это, конечно, уже сплошная метафизика, лишний довод за осторожное отношение к новейшим биологическим теориям, особенно таким, которые пытаются прорваться в социологию.

Ведь если, по нелепой биологической случайности, в рабочем классе окажется теперь преобладание сверхиндивидуалистических «схизо», нам так и не дожидаться коллективизма, — разве только немедленно и энергично не приняться за массовые браки представителей пролетариата с циклотиками; иначе ведь никак не смешаешь контр-революционные карты биологии...

Ценны, но не новы соображения Кречмера о тесной связи психической нормы и психической патологии, дающие возможность полагать, что некоторые психозы — лишь количественное сгущение нормы, в итоге чего и получается новое качество — болезнь. Однако, как и во всем прочем, и здесь Кречмер не раскрыл до конца: внешняя ли среда, врожденные ли свойства, приобретенные ли изменения организма, и в каком именно их соотношении, обуславливают этот переход от нормы или «почти нормы» к психозу.

Нам же представляется совершенно бесспорным, что

роль социальной среды в этом переходе играет огромную роль. Но ведь социальная среда это как раз то, чего не хочет учитывать правый ученый лагерь. Проблема же характера, эта колоссальной важности социально-педагогическая проблема, требует учета социальной среды в первую очередь. Проблема характера — проблема социально-биологической динамики, — биологической статике в ней не место.

Примечание. Общие вопросы, поставленные в статьях I отдела, подробно прорабатываются еще в наших книгах: «Основные вопросы педологии» (II изд.); «Жизнь организма и внушение».

ОТДЕЛ II. ТРУДНОЕ ДЕТСТВО В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

I. ПРИНЦИПЫ ПОДХОДА К ТАК НАЗЫВАЕМОМУ ТРУДНОМУ ДЕТСТВУ.

1. Оптимизм советской педагогики.

Идеологов советской педагогики часто обвиняют в избыточном оптимизме, не находящем будто бы для себя достаточно объективно научного оправдания. Говорят, что советская педагогика возвращается вспять, к Локку с его врожденно-«чистой доской» вместо наследственности, к Руссо с его мистическим преклонением перед неисчерпаемыми педагогическими возможностями человеческого детеныша. Указывают, что подобный «безудержный» оптимизм антибиологичен, противоречит открытым за последнее столетие «биологическим границам» воспитательных возможностей.

Понятно, подобное обвинение нелепо. Метафизическая «неограниченность» педагогических возможностей более чужда советской педагогике, чем ее хулителям: руководимая марксистским компасом, она всегда зорко учитывает историческую обусловленность, объективную предельность своих стремлений и своих сил.

Однако, от некоторого сопоставления с благороднейшими представителями когда-то революционной педагогики, Локком, Руссо, советская педагогика не отказалась бы: как первые два были идеологами созревшей и побеждающей революционной буржуазии, оптимистически настроенной и потому создавшей оптимистическую педагогику, так и советская педагогика представляет собою идеологическое олицетворение побеждаю-

щего пролетариата, у которого сейчас имеются все данные для исторического, т. е. и для педагогического оптимизма. Сходство, как видим, не на руку нашим противникам.

Сдавленные умирающим классом творческие силы, после победы нового класса, вырываются на свободу и впервые делаются объектом воспитательного влияния. Неудивительно, если у новой, революционной классовой педагогики, при появлении этого невиданного еще, богатейшего материала, рождается здоровый оптимизм: то, что было недоступно при господстве класса — врага, делается осуществимым после уничтожения противника (или начинает делаться доступным в процессе нарастающей борьбы с ним).

Такие невиданные педагогические возможности начали открываться для буржуазии в Англии при Локке, во Франции при Руссо, — вот откуда оптимизм их педагогических систем. Но этот оптимизм был предельным, в тех границах, которые история предоставила для роста и власти буржуазии. Гораздо более яркие возможности, — притом, в исторической перспективе, действительно неограниченные, — открываются сейчас перед педагогикой пролетариата. Отсюда ее здоровый, вполне объективно оправдываемый, с каждым днем нарастающий оптимизм, первый педагогический оптимизм в истории, которому в дальнейшем предстоит бесконечно расти, а не суживаться: власти буржуазии наступает ведь конец, коммунистический же строй ведь только лишь зарождается.

Педагогика буржуазии, выдавив из масс столько творчества, сколько это было нужно для целей эксплуатации, в дальнейшем была заинтересована в ослаблении творческого размаха педагогической работы. Отсюда, в общем и целом, пассивная «наблюдательская» позиция буржуазной педагогики за последние десятилетия, ее поверхностно-дряблый подход к методике анализа творческих возможностей детей, ее «скорбное» преклонение перед «неограниченную властью прошлого» над организмом ребенка (биологические атавизмы, фатум наследственности и т. д.). Не столько лечение, сколько «изучение».

Революционный же пролетариат не только изучает, но и изменяет мир; историей даны ему неограниченные возможности для изменения мира, в его же руках оказываются и невиданные возможности для воспитательских изменений; ему нужны неисчерпаемые силы, и педагогика должна ему помочь в создании этих сил. Ему недостаточно наблюдений, — все дремавшее, сдавленное в ребенке, будет им раскрыто и приведено в творческое движение. Есть от чего родиться педагогическому оптимизму.

Противонаучен ли этот оптимизм, противоречит ли он действительным данным действительно научной педологии? Проверим это сейчас на проблеме так называемого трудного детства.

2. Относительность понятия «трудные дети».

При первом же подходе к старой постановке вопроса о так называемых трудных детях сразу делается очевидным, что в этой области обстоит неладно. Трудность воспитания ведь понятие относительное. Содержание этого понятия целиком зависит от того, каких детей мы считаем легко воспитуемыми, идеалом воспитуемости. Легкость же воспитательной податливости детей целиком зависит от того содержания, от тех целей, которые мы вкладываем в воспитательную работу.

Если мы идиоту будем предлагать лишь те мероприятия, которые действительно доступны его уродливо бедному мозгу, он тоже окажется легко воспитуемым. Если же творчески богатому ребенку будем предъявлять педагогические требования, пригодные лишь для детей слабого умственного уровня, взамен творчества мы, наоборот, получим трудную воспитуемость.

Итак, трудная воспитуемость слишком часто может быть результатом глубокой педагогической ошибки, результатом индивидуального несоответствия между вкладываемым в ребенка воспитательным материалом и действительными его нуждами и возможностями.

Но этого еще мало. Трудная воспитуемость может быть обусловлена не только этими узкими ошибками

непосредственной педагогической методике, но и (притом, в первую очередь) более широкими, общими причинами: теми задачами и целями, тем содержанием, которые вкладываются вообще в господствующую педагогическую систему.

Если основной педагогической задачей господствующего класса является — поставить определенные границы творческому развертыванию питомцев из трудовой массы, если этим питомцам из голодного, сдавленного, обозленного социального слоя педагогически прививаются примиренческие, добренькие чувствованья, — не надо удивляться, что опекаемые ребята «вдруг» оказались трудно воспитуемыми.

Вполне, конечно, естественной приходится считать и такую трудную воспитуемость, которая возникла в результате определенных предпедагогических (предшкольных) влияний, своим содержанием нисколько не похожих на педагогический материал, сейчас получаемый детьми; особенно это касается бывших беспризорных, после включения их в обычную школу старого типа, тем более, в старые «приюты»: трудная воспитуемость в данном случае так же естественна, как естественна, законна борьба здравомыслящего человека при насильственных попытках кормить его жеваной бумагой.

Следовательно, трудная воспитуемость может быть обусловлена не только узкими изъянами индивидуальной методики, но и (притом, главным образом) общей постановкой педагогического дела в данном социальном строе, целями и материалом господствующей педагогической системы, несоответствием их с действительными классовыми запросами той или иной части питомцев.

Социальная революция в государстве, влекущая за собою революцию в целях и методах школы, может ряд трудно воспитуемых превратить в олицетворение педагогического идеала, и, наоборот, недавних педагогических «вундеркиндов» превратить в жалких, ни к чему не приспособленных уродцев.

3. Как исследуют «трудных детей».

«Но ведь трудную воспитуемость, скажут нам, определяют с помощью известных исследований, с по-

мощью четких научных приемов, проникающих в глубь творческого аппарата ребенка и вскрывающих все его педагогические возможности. При чем тут цели и материал воспитания, если ребенок психологически беден, ограничен, недоразвит, если он биологически неспособен впитать в себя эти цели и материал?» — Проверим, действительно ли существующие методы исследования способны определить фактические педагогические возможности ребят? Каковы эти методы?

1) Руководящим принципом многих из применяемых сейчас методов исследования является разделение всей психической жизни на ряд «свойств»: «внимание», «воля», «комбинаторная способность», «память» и т. д., причем исследуется каждое из «свойств» порознь. Не говоря уже о субъективизме самих понятий — «внимание» и т. д. вполне, конечно, очевидно, что подобные исследования и по существу ошибочны, так как сила работы «памяти» обусловлена в огромной степени направленностью «внимания», — «внимание» же и «память» формируют и соответствующие степени комбинаторной способности», — и т. д., т. е. нельзя исследовать отдельные несуществующие свойства, а надо брать психику в целом, в ее целостной деятельности.

Ясно, что «психологические паспорта», полученные в результате подобного, построенного на фикциях, исследования, не соответствуют фактическому содержанию детской психики. Стоит лишь изменить цель (материал) опыта, т. е. устремить «внимание» ребенка в близкую его интересам сторону, и «память», «сообразительность» его заработают совсем по-другому.

2) Дело не только в гнилой принципиальной основе указанных выше приемов, но и в гнилой технике их применения, даже если они изредка адресуются и целостной психике. Подвижного деятельного ребенка, органически тяготеющего к живой товарищеской среде

к широкой активности, водворяют в холодный, чуждый исследовательский кабинет, оставляют наедине с экспериментатором, и предлагают ему вопросы, бумажки, картинки, возбуждающие минимальный его интерес, т. е. вскрывающие лишь поверхностные слои его творческих возможностей.

Как бы «тонко» и «чутко» ни обставлял свои опыты подобный обследователь, он никогда не получит естественной и полной реакции ребенка, так как самая обстановка и предъявляемые запросы неспособны возбудить живой, широко охватывающий детский интерес. Случайно ребенок может заинтересоваться одной частичкой опытов, столь же случайно он холодно отнесется к другой их частичке, — ясно, что общей творческой его динамики таким путем не вскрыть, так как она действительно вскрывается лишь в атмосфере живого детского коллектива, в живой игре, в захватывающей работе.

Психические изъяны, которые он при этом обследовании обнаружит, чаще всего окажутся изъянами метода исследования, а не дефектом самого ребенка. Конечно, в грубых случаях, уродливые, резкие нарушения психики можно обнаружить и грубым способом, но массовое обследование адресуется ведь не этому, грубо дефективному меньшинству детей, почему подобную методику и нельзя считать применимой в массовом масштабе.

3) Особенно вредна подобная методика тем, что она связана с так называемой возрастной «стандардизацией» (Бинэ-Симон и др.). На основании «массовых обследований» детей разных возрастов устанавливают средние возрастные психические нормы, соответствующие детским удачным ответам на предложенные им (указанные выше) запросы, и процент непопаданий учитывается, как определенная «возрастная степень отсталости».

Но ведь мы только что видели, что наибольшее количество детских «непопаданий» обусловлено грубым непопаданием «стандардного» опыта в поле интереса, в поле

личного опыта ребенка, и, как ни валить с больной головы — методики на здоровую — ребенка, для выдачи «стандардного паспорта» оснований все же при таких условиях оказывается маловато.

Необходимо считаться также и с тем, что в качестве стандартных возрастных психологических норм «слишком часто» (до сих пор—во всех ста процентах) даются огульные схемы, не связанные ни с переживаемой эпохой, ни с тем социальным слоем, откуда пришел ребенок. Поэтому может оказаться, что талантливейшие дети включаются в группу отсталых лишь оттого, что не потрафили стандарту, ничего общего не имеющему с их личным семейным, районным, классовым, национальным опытом: «стандарт ведь массовый, широкий метод, не может же он считаться с такими узкими психическими чертами».

Эти будто бы «узкие» черты и оказываются чаще всего творчески решающими, но они требуют специального глубокого исследования, и огульный психологический стандарт не в силах их уловить, не говоря уже о выхолощенной технике его применения.

Стандартный психологический паспорт в подавляющем большинстве не в силах уловить целевую основную направленность ребенка, т. е. не в силах педагогически понять ребенка, т. е. не имеет права на руководство педагогической методикой.

4) Иногда методика выхолощенного, внецелевого¹ психологического исследования заменяется (или дополняется) так называемым естественным экспериментом. Обычно этот эксперимент проводится не в кабинете, а в «естественной» атмосфере педагогической работы: в школьной комнате, за уроком, когда ребенок живет «обычной жизнью».

Если помнить, что подобное наблюдение проводилось до сих пор в старом, дореволюционном школьном классе, на обычном уроке, столь же пригодном для естественного развертывания ребенка, сколь пригоден гренландский климат для роста пальм,—очевидно, «одарен-

¹ Не вскрывающего целевой направленности ребенка, т. е. основы его поведения.

ность», которую и при этом проявит ребенок, будет довольно сомнительна. Антон Чехов обнаружил бы при этом «естественном эксперименте» полную отсталость в области знания русского языка, а Пушкин самое поверхностное легкомыслие и грубую невнимательность.

Конечно, если естественный эксперимент производится в действительно естественной обстановке, не на убивающем скукой уроке, а в атмосфере живого, горячего детского самопроявления, на интересующей ребенка работе, в общении его с товарищами, — если менять несколько раз обстановку наблюдения, избирая в качестве среды для наблюдения то иную работу, то другой коллектив вокруг ребенка, такой подход даст, понятно, близкие к истине результаты. К сожалению, все построенные на «естественном эксперименте» современные выводы о трудной воспитуемости, о дефектах педагогического поведения детей, исходят именно из кривых, уродливых наблюдений старого типа, почему «особого» доверия питать к ним не приходится.

5) Даже хорошо поставленные опыты естественного обследования своими выводами чаще всего создавали для старых наблюдателей безвыходное положение, естественное поведение ребят ведь обнаруживалось в действительно естественной детской среде, т. е. среде не связанной — игровой, исследовательской, социальной и прочей творческой детской активности. Активность же эта обычно была глубоко чужда всему ходу педагогического дела в типическом старом школьном учреждении: дать ей выход в подобной школе — значило до корня разрушить старую гнилую школу, и здоровые выводы эксперимента попадали, таким образом, в больной, безвыходный тупик. Дефективная школа продолжала существовать на правах здоровой, а ярлык дефективности прикреплялся к здоровому ребенку, не сумевшему приспособиться к затхлому воздуху этой школы.

6) Характерно, что во всех практиковавшихся до сих пор методах исследования всегда изучался изолированный в опыте ребенок, оторванный от коллектива.

В кабинете ли, в школьном ли опыте ребенок попа-

дал в поле наблюдения, как отдельная, обособленная единица, получавшая раздражения от экспериментатора непосредственно, без промежуточных этапов. Между тем подобный тип психологических связей, проводимых через опыт, оказывается совершенно противоестественным. Именно в промежуточных этапах — разговора и игры с товарищами, совместных исканий и действий, подбадривания и подзадоривания лежит основной социальный коллективистический стимул для творчества, пробуждающий все новые и новые творческие пласты, и миновать его — значит игнорировать основную почву, питающую детский психизм.

Обычно, если ребенок изучался даже и в коллективе, последний понимался, как механическое соединение тех же обособленных единиц, без учета горячего взаимодействия, живого взаимозаменения, взаимопретворения, которое характеризует собою детей в их общении. Изолированный же, искусственно обособленный в эксперименте ребенок похож на рыбу, извлеченную из воды на песок; реакции, которые он при этом даст, будут столь же показательны, как и рыбы судороги: на песке рыба несомненно проявит самые тяжелые признаки трудной воспитуемости.

7) Особенно «авторитетным» делается тон современной исследовательской методики, когда она прибегает к так называемому «физиологическому», биологическому методу.

Антропометрическое измерение различных частей тела, анализ состава крови и мочи, возрастные «биостандарды», — вот, казалось бы, неопровержимые данные, имеющие все права на прикрепление детям дефектологических ярлыков.

Не отрицая колоссальных заслуг современной биологии в деле изучения человека, мы все же предостерегаем против сантиментального преувеличения ее современных педологических возможностей. Кроме грубых изменений в области черепа, легких и других основных областей организма, кроме резких расстройств внутренней секреции, современная биологическая методика не в силах пока проникнуть настолько глубоко и убедительно в

тонкие нарушения психофизиологической активности человека, чтобы с ее данными считаться, как с руководящими в массовой педагогической методике.

Подавляющее большинство действительно трудных случаев детства (не говоря уже о вполне нормальных детях, ошибочно водворенных в трудные) относится к категории так называемых психоневрозов, к зародышевым стадиям будущих более тяжелых психозных расстройств, к нерезко выраженным формам общей, т. е. и нервнопсихической недостаточности; причем надо всегда помнить, что между этими, в подавляющем большинстве, нерезкими расстройствами и временно пошатнувшейся нормой границы зачастую бывают настолько неуловимы, что даже опытейшие клиницисты впадают в нелепейшие ошибки. Тем более преждевременно, в применении к подобным случаям, говорить о массовой, огульной «стандардной» методике.

В подавляющем большинстве случаев, не стандарт, а лишь длительное наблюдение над детской динамикой в живой среде может открыть действительную биопсихическую подоплеку сомнительного ребенка.

Переводить хрупкое еще состояние биологического знания о детстве на язык всеопределяющих стандартов — это значит грубо переоценивать возможности современной биопедологии; это значит — упростить донельзя, изуродовать научные критерии педагогической методики.

В общем и целом, современная методика исследования как в психометрической, так и в физиометрической своих частях, гоняясь за количеством, утратила качество, т. е. потеряла ребенка.

Практическая нужда в массовом, наспех осуществляемом методе ознакомления с ребенком, механизировала научную мысль педологов и побудила их забыть о действительной природе объекта их работы, т. е. о действительной природе ребенка. Современная методика исследования чрезвычайно походит на анекдотическую

картину массового «медицинского» осмотра на фельдшерском пункте: «у кого болят животы, становись направо», — «головы — налево», — «грудь — вперед» и т. д. «животам — принимать касторку, головам — фенацетин», и пр. Эффект действительно массовый: в час «принято сто человек», но действительный толк от подобного подхода более чем сомнителен.

Подобные «убедительные» способы подхода к детям и дали нам то господствующее сейчас понимание трудного детства, из которого приходится пока исходить современной практике так называемой трудной педагогики («дефектологии»). Основное в этом подходе — суждение о ребенке, не связанном с здоровой, живой педагогической средой. Ясно, что при столь мудром «суждении», среди трудных детей, в массе, окажутся такие, которые имеют полное право переклеить ярлык трудных, дефективных — с себя на педагога.

Очевидно, в нашей новой, советской педагогической среде, — среде, пытающейся сломать всю старую, в корне дефективную школу, вопрос об истинном содержании трудного детства будет подвергнут радикальному пересмотру.

4. Эволюция «грудного ребенка» в различных педагогических условиях.

Для иллюстрации разительного несоответствия между результатами обследования и фактической творческой динамикой ребенка, приведем несколько обыденных случаев, известных, конечно, каждому педагогу по его практике.

1) Мальчик, 12 лет, поражавший учителя своей общей вялостью, невнимательностью в школе («естественный эксперимент»), дававший самые скорбные результаты при обследовании его «памяти» и «комбинаторной способности» («психометрия»), бледный, малоподвижный, с вялым аппетитом и легко возбудимым пульсом («физиометрия»), чрезвычайно мало общительный («коллективное обследование»), — «внезапно» преображается. В глазах зажегся интерес, появилась общительность, живость, окреп аппетит, на щеках румянец; сидит за книгами, над работой, не отрываясь, часами. В чем дело?

Оказывается, он нашел пару товарищей «по душе» и замыслил с ними авантюрный план («заграничное путешествие»), части которого уже давно, предварительно, детально фантастически продуманы им под прикрытием внешней вялости и бездеятельности. Арифметика, противная ему до того, но оказавшаяся необходимой для ряда технических подсчетов, начинает привлекать к себе. На уроках новых языков — обостренная внимательность, — и т. д. Вместо вялости и закупорки появилась творческая избирательная установка в отношении к частям его авантюрного плана, и вся предыдущая «психофизиометрическая» схема его личности приняла сейчас совсем другой облик. Могло ли современное обследование предсказать эту чудесную метаморфозу, дать для нее методические вехи? — К сожалению, нет.

2) Девочка, 13 лет, вечно опаздывавшая в школу, страдавшая склонностью к спячке, изолированная среди детей, невнимательная, резко обидчивая, недисциплинированная, привередливая в вопросах пищи, зябкая, — попав в обстановку умело поставленного творческого соревнования, глубоко задевшего ее чуткое самолюбие, тоже претерпевает «чудесное превращение».

Педагогическая среда, уловив наиболее чуткий комплекс (клубок) интересов питомца, — резко, динамически изменяет его психофизиологическую статику. Это возможно как в отношении отдельной детской психофизики, так и целого детского коллектива.

3) Дезорганизованный «дефективный», трудный класс, отличавшийся шумливостью во время занятий, истязавший учителей, поражавший учебной неряшливостью, дававший большое количество невропатических и отсталых ребят, «исправляется» под влиянием нового классного руководителя. Прежний психофизический «конduit» («дефекты» памяти, внимания, движений и т. д.) целой серии школьников неожиданно заменяются психометрической «красной доской», «дефекты» памяти и пр. исчезли.

Способна ли сама современная педологическая, насквозь статическая, психометрия предсказать воз-

возможность подобных конкретных динамических перемен под влиянием эволюции коллектива, указать путь для этих перемен? — Нет, она только, «констатирует» существующее положение, притом самым поверхностным образом.

4) В детском доме наблюдается грубая сексуализация общих интересов ребят. Исследования обнаруживают колоссальное, совсем не по возрасту, отвлечение внимания многих детей в сторону полового. Учебная невнимательность, обостренная утомляемость, нервность, беспонятливость. Недавнее, за полгода до того, обследование не открыло в массе ничего плохого. Откуда же эта внезапная «психочума»?

— Очевидно, из попавших в среду детдома за последние полгода новых, зараженных повышенной сексуальностью элементов, и из слабого сублимирующего противодействия, им оказанного самой педагогической средой. Могло ли современное обследование предугадать возможность такого несчастья? Нет, — так как оно «изучает ребенка», а не среду.

И т. д. и т. д., — подобных иллюстраций полной беспомощности современных массовых методов исследования, при анализе ими педагогической динамики, слишком много на памяти у всякого. Проблема трудного детства, тем самым, в наиболее крупной своей части, упирается в среду.

Отсюда выводы: а) сумма и качество тех творческих возможностей, которые сегодня же могут быть выявлены ребенком, действительно осуществляются сегодня же лишь при наличии идеально тому способствующей воспитательной среды; б) о действительном творческом содержании ребенка исследование может узнать лишь тогда, если оно проводит наблюдение в различных условиях педагогической среды, то близких, то отдаленных от воспитательного идеала. Изоляция же исследования от среды обнаруживает лишь искусственно, насильственно вызванные исследованием стороны детского психизма, мало характерные для истинно творческой его основы; в) действительно

научно и практически правильное понятие о нормальном и трудном ребенке может выработаться лишь в условиях действительно нормальной педагогической среды. Так как подобная среда в условиях классовой эксплуатации не могла создаться, — очевидно, существующие якобы научные теории трудного детства не выдерживают критики.

5. Биологический момент, педагогическая среда и «трудное детство». Противники, конечно, будут обвинять автора в отрицании биологического момента при подходе к трудному детству.

Вскользь выше указывалось уже что подобное обвинение неосновательно. Надо все же договориться.

Конечно, встречаются грубые случаи детской биологической дегенерации, ломающей основные возможности воспитательного влияния на ребенка, резко ограничивающей размер его творческого будущего. Об этой группе, количественно, несомненно, небольшой, и говорить не приходится. Идеальная среда может лишь облегчить ее несчастье, но не в силах вырвать ее с корнем. Отрицать наличность такой группы было бы, конечно, нелепостью.

Однако, подавляющее большинство случаев трудного детства находится не на этом полюсе — крайнего педагогического бессилия. Вот тут автор и призывает настойчиво — к самой острой динамической бдительности: мы не смеем фатально преувеличивать роль «биологического фатума» там, где перед нами открыты еще невиданные, широчайшие воспитывающие и перевоспитывающие возможности.

Дряблая пассивность воспитателей и врачей эксплуататорского периода истории не должна быть для нас примером, так как среда, в которой они проводили свою лечебно-воспитательную работу, — это не наша среда: наши возможности неизмеримо богаче их возможностей, и бессмысленным преступлением было бы с нашей стороны отказаться от этих новых наших возможностей — расширить пределы здорового влияния среды и ослабить болезненное давление изнутри организма

Не так плохо, однако, обстоит с тео-

рией этого педагогического оптимизма и в современной передовой научной биологии.

На ряду с реакционными попытками правого биологического лагеря — вдавить организм во власть доисторического прошлого, во власть безусловной наследственности, во власть биологической статики, параллельно растет все более мощное течение биологической динамики, предусматривающее резкую изменчивость, большую пластичность человеческого организма в области новых его накоплений.

Советской педагогике очень и очень следует прислушаться к научно-революционному голосу этого течения, открывающего в условиях социально-революционной современности необычайно богатые педагогические перспективы. Преобладание в современном ученом лагере биологии самоуверенных представителей первого, правого фронта не должно нас пугать: количество и самоуверенность еще не создают победы. Поменьше легковерия, поменьше внушаемости и страха перед авторитетами! Борьба с этим лагерем предстоит еще трудная, долгая, надо научиться узнавать врага, хотя бы и переодетого в прогрессивные фразы.

Революционными идеологами указанной нами биологической динамики являются сейчас два учения, развивающиеся независимо одно от другого: учение о рефлексах и учение о так называемых психоневрозах.

В итоге экспериментально-теоретических, а во втором учении, и клинических изысканий, выясняется, что сумма биопсихологических данных человека чрезвычайно текуча, обуславливалась в огромной степени текучестью, изменчивостью окружающей человека обстановки, т. е. социальной среды.¹ Учение о психоневрозах разработало особенно богатый материал, убеждающий нас в том, насколько могут оказаться податливыми старые телесные свойства в отношении к новому биологи-

¹ См. наши «Основные вопросы педологии» (II изд.), — а также «Жизнь организма и внушение».

ческому опыту, — и насколько властными оказываются вновь приобретенные биологические навыки, при влиянии их на все без исключения телесные процессы.

Начиная от теории внушения Нансийской школы, через теорию истерии и неврозов Шарко и П. Жанэ, через интеллектуалистически-эмоциональную теорию психоневрозов Дюбуа, Дежерина и вплоть до оздоровленной психотерапевтической школы с ее продолжателями, включая сюда и рефлексологический подход к психоневрозам, — неуклонно и все более глубоко вырисовываются огромные, невиданные еще в научной педагогике возможности воспитания и перевоспитания, заключенные в нормально организованной социально-педагогической среде: так же, как в этой же среде, непосредственно окружающей организм, содержатся не менее, а подчас и более влиятельные источники болезней, чем наследственность.

Великолепное указание И. П. Павлова на воспитанную сосредоточенную целеустремленность организма, как на источник огромной оздоровляющей физиологической силы, являются, в применении к человеку, материалом, чрезвычайно динамизирующим биологию. — То, что последнее время врачи-клиницисты все чаще задумываются над целебным (и болезненным — с другой стороны) влиянием «психики», т. е. социальной среды на различные болезни кровообращения, пищеварения, дыхания (Zbinden, Rosenbach, Strümpell, у нас Боткин, Усов и др.), оказывается материалом, бьющим в ту же точку.

Особенно велики эти непосредственные связи «психики» (т. е. среды) с организмом у детей, у которых расстройство аппетита, пищеварения, кровообращения и прочих функций слишком часто обуславливаются социальной их неудовлетворенностью и исчезают сейчас же вслед за возвратом социального их равновесия.

Чрезвычайно интересны в этом же смысле клинические опыты, опубликованные на 2-м психоневрологическом съезде, указывающие на глубокие изменения состава крови под влиянием «эмоций», — исчезающие после «психотерапевтических» (т. е. педагогических) мер.

Таким образом, как видим, автор не только не отрицает серьезнейшего значения биологического фактора в области трудового, т. е. психически потревоженного детства, но и сам настойчиво выдвигает наличие этого фактора.

Одна лишь имеется «небольшая» разница, если сравнить нас с чистыми биологизаторами: биологический материал, который мы выше в таком изобилии видели, учит нас не скорбному фатализму, не дряблему преклонению перед неумолимой властью «био»,—он, наоборот, толкает нас к самому яркому педагогическому оптимизму, так как именно на нем мы убеждаемся в ограниченном влиянии самодовлеющего «био» и, наоборот, в колоссальной биопедагогической роли социальной среды (как в отрицательном, так и в положительном смысле).

6. Что такое хорошее воспитание.

Трудные дети — это, в большинстве, как мы видели, плохо воспитанные дети. Не допускать трудного детства, уничтожить его, если оно уже налицо,—это значит создать среду, хорошо воспитывающую. Однако, что же следует понимать под хорошим воспитанием?

Хорошее воспитание—это создание среды, наилучше организующей все творческие силы ребенка. Хорошее воспитание это наиболее продуктивное социальное использование всего детского, т. е. в дальнейшем всего человеческого творчества. Понять смысл и содержание «хорошего воспитания» можно лишь тогда, если мы уясним сущность человеческого творчества. Лишь тогда мы сумеем хорошо организовать, т. е. воспитать это творчество.

Каковы психофизиологические элементы человеческого творчества? Что именно следует нам «хорошо воспитать»?

Ницше, парадоксальный, метафизический, но во многом тонкий философ, говорил, что творческие проявления — это видоизменения тех волнений, которые испытывает «хищник внутри нас», запертый в клетку нашей воли. Хищнические наши вождедения, сдавленные, плененные этой клеткой, видоизменяются, передают свою энергию другим желаниям и превращают их в

яркий творческий акт. «Если с помощью приводного ремня перевести половую энергию человечества на движение, она способна питать собою все фабрики и заводы земли», таков парадоксальный тезис Ницше.

По мнению Гете, хорошего спеца в области творчества, лучшее творчество — это наилучше организованная воля.

В этих двух, казалось бы, метафизических, глубоко субъективированных попытках определить сущность творческого акта, т. е. акта наилучшего приспособления к среде, акта созидания наилучших социальных ценностей, — содержится, несомненно, здоровое основание.

Весь наш практический опыт учит, что наилучшая деятельность обуславливается наилучшей организованностью, — умением превращать свое психофизиологическое сырье (инстинкт, первичные чувствования) в процессы более высокого социального порядка («хищник в клетке»; «гениальная воля»). Наилучшая, т. е. истинно-творческая деятельность — всегда продукт наилучшей, наипрочнейшей целеустремленности. Воспитать умение творить значит воспитать умение стремиться к цели и осуществлять эту цель, воспитать целеустремленность. На это же основное педагогофизиологическое значение организованной целеустремленности указывают не только субъективисты Ницше, Гете, на него указывает и сверхобъективист Павлов, о ней же твердо высказываются и клиницисты, т. е. биологи-практики, Дюбуа, Дежерин и вся так называемая психотерапевтическая школа.

Итак, теперь мы знаем, что понимать под хорошим воспитанием: хорошее воспитание — это воспитание прочной, организованной целеустремленности. Трудные дети оказываются плохо воспитанными, в большинстве, потому что у них не создано нужной сейчас здоровой целеустремленности; создать последнюю — значит вылечить, перевоспитать этих трудных детей.

7. Здоровая целеустремленность и предпосылки для ее воспитания. Не так легко, однако, создать здоровую целеустремленность. Для этого требуются серьезнейшие предпосылки.

Так или иначе цель содержится всегда в окружаю-

щей среде. Целеустремленность, т. е. настойчивое действие по направлению к определенной цели, можно воспитать лишь тогда, если между внешней средой — целью и внутренней средой — организмом (т. е. воспитываемым человеком) имеются элементы глубокого сродства. Воспитать устремленность в направлении к цели, чуждой организму, нет возможности. — Это первая предпосылка хорошей, т. е. целевой педагогики.¹

Однако, мало одного лишь сродства. Необходима также своевременность для создания связи между целью и организмом. Если среда дает толчки организму в направлении к некоей, ему родственной цели, тогда, когда для организма это несвоевременно, когда он сильно увлечен другим или же когда он, вообще, неспособен воспринять этот толчок, — стойкой, здоровой целеустремленности не получится. Сродство и своевременность целевых раздражений — две основные предпосылки для воспитания целеустремленности. Имеются, конечно, и другие условия, но эти являются основными.

Иллюстрации: а) у буржуа не создается пролетарской революционной целеустремленности, так как между социальными целями буржуа и пролетария нет сродства. б) У выходца из буржуазии может создаться пролетарская революционная целеустремленность, если элементы социального сродства с пролетариатом у него развились своевременно, т. е. с раннего детства — периода наибольшей целевой чуткости: обеднение, пролетаризация родителей в этот период, нарастание революционной волны в стране и т. д. Если же эти революционизирующие раздражители создались несвоевременно, т. е. значительно позже, в период полной зрелости этого выходца из буржуазии, — революционной целеустремленности у него не появится (социальная растерянность нашей интеллигенции первых после октябрьских лет), либо же она окажется чрезвычайно хрупкой; в) пролетарские дети обладают наилучшей

¹ О целеустремленности — подробно в нашей книге: «Жизнь организма и внушение» (Гиз).

революционной целеустремленностью, так как элементы сродства с революцией у них очень глубоки и появляются вполне своевременно, с первых же лет жизни.

Здоровые цели, сродство их с питомцем, своевременность воспитывающих целевых раздражителей, — имеются ли у наших детей эти основные предпосылки хорошего воспитания? В ответе на этот вопрос — гвоздь проблемы трудного детства.

8. Здоровая целеустремленность и трудные дети.

У всех ли детей, однако, возможно воспитать эту здоровую, стойкую целеустремленность? У всех ли одинаково выражена способность к здоровой целеустремленности?

По степени выраженности этой способности можно бы разделить детей на несколько групп, причем это деление отнюдь не претендует на исчерпывающий теоретический объективизм: оно преследует лишь чисто технические, практические цели.

1) Дети с глубоко органически нарушенной качественной и количественной способностью к целеустремлениям, т. е. с глубоко поврежденным мозговым и общефизиологическим аппаратом (наследственные обширные сифилитические поражения мозга, грубые дефекты внутренней секреции, идиотизм, раннее слабоумие и пр.).

Очевидно, благодаря глубокому поражению их способности к восприятию раздражителей из внешней среды и к переработке их, эти дети характеризуются также и грубыми изъянами в области построения целевых устремлений (как в смысле количества, так и качества) и слабыми возможностями осуществления последних.

2) Дети с резко пониженной качественной способностью к целеустремлениям, с ослабленной общей «способностью желать».

Этот тип встречается и среди детей без грубого поражения мозга, и выражается преимущественно в так называемой общей «волевой вялости»: среди так называемых психастеников, среди имбециллов менее тяжелого типа и т. д. Отличие их в том, что они способны «теоретически» охватить довольно много целей,

правильно построить материал последних, но им недоступна та сильная активность, которая необходима для осуществления этих целей. В этой группе может находиться и много вполне нормальных детей (см. ниже).

3) Дети с нормальной, даже сильной, но односторонней целеустремленностью: сюда надо отнести детей с резко выраженной прожорливостью, подавляющей прочие интересы; детей с чрезмерно развитыми половыми тяготениями, — и т. д.

4) Дети с избыточной целеустремленностью, с излишней целевой перенапряженностью, ведущей к раздроблению нужной целевой активности, с захлестывающими волнами все новых и новых целей, сменяющих друг друга до их осуществления. Сюда, из патологических случаев, можно отнести много маниакальных детей (из группы циркулярных психозов), отдельных эпилептиков, истериков, и пр., но здесь же фигурирует и очень большое количество вполне нормальных детей, временно «свихнувшихся» (см. ниже).

5) Дети с закупоренной целеустремленностью. Основные цели, к которым они стремятся, находятся не во внешней среде, а во внутреннем их мире; осуществляются эти цели не действиями во вне, а самодовлеющей, внутренней напряженной сосредоточенностью, грезами, фантазиями: дети мечтатели, фантазеры, дети сомнамбулы.

6) Дети со здоровой целеустремленностью: социально и биологически полезные цели, целесообразные действия по пути их осуществления.

Если о первой группе можно определенно высказаться, как о глубоко органически ограниченной в своих творческих возможностях, в своих целеустремлениях, ни одна из следующих групп не склоняет к такому пессимизму.

Среди характеров второй группы, с качественно ослабленной целеустремленностью, мы слишком часто встречаем жертвы «педагогических ошибок» среды: среда, с ранних лет не насыщающая законные желания детей, отучает их, вообще, от сильных желаний. Та же картина наблюдается у людей, живущих в удушливом воздухе: длительное не-

исполнение требования организма о свежем воздухе постепенно отучает организм от подачи тревожных сигналов — организм «перестает желать» свежего воздуха и незаметно для своего обладателя все глубже пропитывается окружающим ядом.

К счастью, пока не поздно (в детстве еще не поздно), эту способность «нормально желать» можно снова восстановить, если она только не поражена глубоко органически. Надо, вместе с тем, помнить, что попытки старой психопатологии включить этих астеников (по П. Жанэ — лиц с ослабленной психической напряженностью; абуликов, по Рибо и др., — лиц с ослабленной «волей») в категорию органически пораженных — в большинстве случаев неосновательны.

Редки разве примеры, когда «астеник», испытывавший всегда длительные колебания при различных своих попытках действовать, вдруг преображается, потеряв свою недавнюю жизненную опору: родителей, материальные средства и т. д. Среда (благополучие, опека), питавшая его право на расслабленность, лишила его этого права, дала тем толчок к боевой, жизнеохранной установке, и от астении не осталось следа: десятки таких будто бы «астеников» из бывшей буржуазной среды, полностью выздоровевших после экспроприации их Октябрьской революцией, лично известны пишущему эти строки.

«Абулик,¹ два часа собирающий части своего туалета перед отправлением на ненавистную ему службу, превращается на ряд лет в героически-активного работника, когда он узнает об опасной болезни своей любимой дочери, которая может быть спасена лишь ценой его заработка, и т. д. Если подобные метаморфозы, под толчками среды, возможны у взрослых, зрелых людей, дети, конечно, податливы на такие творческие целевые толчки особенно сильно. Надо найти лишь для них правильное целевое направление.

Нет оснований для пессимизма и в отношении к третьей группе с односторонней целеустремленностью.

¹ Абулия — потеря «воли».

Почему размагниченная односторонне-половая целеустремленность типически присуща сытым, бездельничающим представителям вырождающихся состоятельных классов? Потому, что, плывя по течению, двигаясь по линии наименьшего сопротивления и наибольшего, притом наиболее легко доступного, удовольствия, они в первую очередь, с раннего детства, всеми условиями среды наталкиваются именно на половые ощущения: смакование их, сугубое их развитие, сгущение, извращение — делается в дальнейшем односторонней основой их жизненных интересов. В среде — движущая сила их односторонней целеустремленности. При иных внешних условиях целеустремленность была бы заполнена другим содержанием.

Почему у беспризорных, одичавших ребят так сильно, до болезненности сильно, бывает иногда выражена односторонняя тяга к пищевому удовлетворению? — Потому что пищевой вопрос оказывается для них особо заостренным в меняющихся, жестоких условиях улицы: это постепенно сгущает вокруг него непомерно напряженное внимание, иногда переходящее даже границы действительно нужного для организма. Если длительно удержать беспризорного в обстановке вполне гарантированной сытости, односторонний материал его целеустремленности рассеется, уступая место разнообразным другим целям.

Врожденная односторонность целевой направленности бывает в ничтожном меньшинстве случаев (врожденная половая перевозбужденность, врожденное перевозбуждение пищевкусовых функций и т. д.). Но и при этом, на незначительном, болезненно-врожденном первоисточнике, обычно нарастает толстый слой добавочных напластований, которых не было бы, если бы налицо не оказалось «педагогических ошибок среды».

Дети с избыточной целеустремленностью, представляющие особо тяжелый материал для педагога (агрессивные, возбужденные и т. д.), в подавляющем большинстве, тоже не должны нас пугать. Иногда, правда, эта возбужденность в действительности выявляет лишь кажущуюся, мнимо богатую целеустремленность: напряженность стремлений к цели,

яркость выраженности цели оказываются очень слабыми; замечается текучий состав целей, «бег идей», поверхностно лежащих, долго не удерживающихся.

В таких случаях, конечно, мы имеем дело с биологически перевозбужденным организмом, целевое богатство которого мнимо (при острых, грубых возбуждениях маниакальных, эпилептических больных, и т. д.). Однако, очень большое число этих лиц, избыточно богатых целями, страдает, но в обратном виде, тем же состоянием, о котором мы говорили в связи с положительной частью первой группы (слабо желающих); полное сходство с долго голодавшими людьми, неудовлетворяемое желание которых перевозбуждается массой вновь возникающих, быстро сменяющих друг друга вожделений. Стоит насытить их основной, вполне законный голод, и этот бешеный хоровод целей затихает, сменившись спокойным и твердым организованным целеустремлением.

Наиболее оптимистической по педагогическим своим возможностям «больной» группой является пятая с закупоренной целеустремленностью. Она же является в психопатологии наиболее многочисленной, зачастую сочетая свои характерные черты с элементами предыдущих трех групп (II — IV), тем усложняя психологический облик представителей последних. Вместо целей, адресованных во вне, вместо домогательств — при помощи наружных действий, стиснутые средой, лица этой группы сохраняют свои вожделения во внутреннем своем мире, домогаясь их и осуществляя их при помощи самых сложных и великолепно организованных подсознательных психических механизмов, при помощи ухищреннейшей работы так называемой фантазии.

Эти лица, если подсознательная их жизнь действительно напряжена и организована (это можно узнать при помощи методов психологического анализа и внимательного, длительного наблюдения), обыкновенно очень богаты ярким и стойким целевым материалом, лишь скрытым от поверхностного, дилетантского нашего «над-

зора». Все дело — в размыкании тех тисков, которыми сдавила среда наружное выявление этого целевого богатства: окунувшись тогда в реальность, сдавленная до того активность получит новый, вполне конкретный жизненный материал и оформится в виде великолепнейшей социально-творческой целеустремленности.

К этой столь многообещающей группе принадлежит огромное количество лиц, скорбно (до появления психотерапии и психоанализа), трактовавшихся, как глубокие истерики, шизофреники,¹ больные фантасты и т. д. Они оказываются, в конце концов, не теми, не другими, не третьими, а лишь внешне сдавленными и потому замкнувшимися внутрь, временно замкнувшимися — впредь до исчезновения давящего элемента среды: «условные рефлексy могут быть перевоспитаны», «психоневроз излечим психотерапией», — такими формулами высказывается об этих «больных» современная передовая психофизиология.

Таким образом за исключением меньшинства грубо биологически обезображенных и ограниченных, остальные «психопатические» типы оказываются в числе перевоспитуемых: целевой их материал изуродован средой, или та же среда не дала выхода их здоровым целеустремлениям. Отсюда — и вялая, и односторонняя, и избыточная, и закупоренная целеустремленность.

9. Трудные дети в СССР.

Если подходить с этой, «средовой», социальной точки зрения к нарушениям целеустремленности, вся проблема так называемого трудного детства, конечно, принимает совсем другой облик.

Вполне очевидно, что те целевые возможности, которые создаются буржуазным строем для

¹ Это, конечно, не значит, что нет на свете настоящих шизофреников — «изнутри закупорившихся» и т. д. Конечно, имеются, но вне всякого сомнения, на практике, в шизофреническую группу слишком часто включают этих *извне закупоренных*. Фальшивый ярлык надо с последних снять.

массовой детворы трудовых низов, те целевые обязанности, которые внедряет в детвору пролетариата педагогика эксплуататоров, — ни в малейшей степени не совпадают с действительными детскими — социальными и биологическими нуждами. Отсюда многообразие целевых уклонов ребят от буржуазной равнодействующей, отсюда, в подавляющем большинстве случаев, и их педагогическая «трудность», «дефективность» их.

Старые методы исследования, не переходившие грани педагогических заданий буржуазии, старавшиеся найти обследовательские критерии для обслуживания этих заданий, могли лишь механически констатировать степень отклонения ребенка именно от этих заданий, что называлось на их языке трудностью. Отсюда — вполне естественная, выхолощено-мертвящая, искусственная система этого исследования, вполне соответствующая тем поручениям, которые давала ей педагогика буржуазии.

Но есть, повторяем, трудность и «трудность». «Трудные», «дефективные», «забастовщики», «бунтари» в буржуазном строе — превращаются в «легких», нормальных производственных творцов и строителей — в трудовом государстве: «легкими», творцами должны сделаться и дети их в социально педагогической среде этого государства. Проблема «детской психопатологии» в СССР должна поэтому подвергнуться радикальному пересмотру.

За исключением меньшинства случаев действительно общебиологически пораженных, большинство обладателей педо-психопатических ярлыков, при этом пересмотре, окажется в числе ценнейших, вполне здоровых строителей нового общества, впервые за историю человечества действительно здорового общества.

II. ВЫБИТЫЕ ИЗ СОЦИАЛЬНОЙ КОЛЕИ ДЕТИ.

1. Постановка вопроса.

Проблема так называемого трудного детства, в общем, заключается в трех вопросах: а) что представляет собой сущность этого трудного детства; б) каковы

причины, условия, создающие и питающие трудное детство; в) как предупредить трудное детство и как перевоспитывать трудных детей. Хотя бы вчерне правильно поставив эти вопросы, значительно облегчим решение очень большой и очень больной педагогической задачи.

Постановка вопроса о трудных детях, существовавшая в досоветских социальных условиях, нас, конечно, не может удовлетворить. Разделение на трудных и нетрудных, в основном, руководилось признаком той легкости, с которой поддавался, подчинялся ребенок социальным и педагогическим предписаниям, охраняющим буржуазный строй. Неудобные, неугодные, трудно податливые с этой, охранной, точки зрения слишком легко включались в группу дефективных, трудных, благодаря чему в этой группе и оказалось много совсем неподходящего материала.

Фактически, прежнюю дефектологическую группировку детей можно исчерпать тремя типами «трудного детства»: а) дети грубо социально неудобные, т. е. так называемые «преступные» дети; б) дети, педагогически неудобные, т. е. «тупицы», отстающие, «невнимательные», «нервные»; в) дети, семейно неудобные, — главным образом, детвора богатых семейств, составляющая единственную группу «чистенькой дефектологии», группу клиентов богатых лечебно-воспитательных заведений. Всего лучше и внимательнее изучались первая и третья группы: первая — потому, что непосредственно угрожала спокойствию господствующего слоя, третья же — сама принадлежала к этому слою, что и вызывало к ней особый интерес. Массовый же материал второй группы оставался в загоне.

Можно себе представить, насколько приемлемы для нас, в применении к детворе господствующей в СССР трудовой массы, те исходные теоретические положения и та методика, которые создались, с одной стороны, в охранительно-карательных тюрьмах-приютах, а с другой стороны, в комфортабельных, тепличных, чистеньких медико-педагогических особняках.

Очевидно, придется серьезно заняться пересмотром

социальной подоплеку этой детектологической работы, а отсюда и пересмотром ее деловой методики. К трудному детству надо создать подход, действительно учитывающий своеобразие тех социальных и педагогических условий, которые сформировались у нас после Октября.

В виду новизны такого подхода, нельзя пока претендовать на многое: если мы сумеем наметить хотя бы только первые контуры, исходные вехи новой работы, для начала и этого более чем достаточно. Слишком еще мало у науки возможностей исчерпывающе решать такие трудные вопросы, тем более у науки, впервые пытающейся целиком служить рабочему классу.

2. Отличительные признаки.

Практически, для повседневной педагогической работы, при наших попытках различения детей, при анализе внешних и внутренних причин детского поведения можно бы пользоваться тремя признаками. Дети могут различаться: а) по общему богатству своей возбудимости (восприимчивости, реактивности,¹ эмоциональности);² б) по качеству переработки воспринимаемого материала; в) по фактическому богатству полученного жизненного опыта.³

3. Степень возбудимости, раздражимости, восприимчивости.

Вполне очевидно, что дети, проявляющие слабую восприимчивость к раздражениям, оказываются в неблагоприятных для воспитания условиях, так как они глухи ко многим педагогическим стимулам, с которыми сталкиваются.

Однако, далеко не всегда эта слабая, тупая раздражимость (или слабая реактивность, бедная эмоциональность) является признаком органического недостатка. Имеется действительно группа случаев, характеризую-

¹ «Реактивность» — чуткость, с которой реагирует организм.

² Эмоциональность — психическая подвижность, способность к живым чувствованиям.

³ Все эти признаки являются дальнейшим развитием признаков, указанных в предыдущем очерке.

щихся биологической бедностью возбудимости: по химической (недостаток элементов внутренней секреции, которые питают возбудимость) или анатомической причине (дефекты строения нервной и прочих тканей).

Однако, в опыте чаще всего, среди детей со слабой возбудимостью, встречаются дети с заторможенной возбудимостью, у которых самый факт заторможенности возбуждения, т. е. задержки начатого движения, говорит не о первичной слабости источников возбуждения, а о дополнительном давлении, направленном, как «тормоз», на задержку уже начатого движения; но заторможенное ведь может быть расторможено, — вот почему при этих случаях закупорки возбуждения не следует говорить о первичном органическом дефекте.

Как увидим ниже, среди наших трудных детей — ребят с закупорившейся эмоциональностью, с извне заторможенной возбудимостью, окажется значительно больше, чем с органическим поражением. Для педагогической же работы это основной вопрос.

Среди трудных детей, конечно, могут встречаться и, наоборот, дети с избыточной раздражимостью, с чрезмерно усиленной восприимчивостью к раздражениям.

Источником этого обострения может явиться как избыток (качественный, количественный) внутреннего химизма, питающего возбуждение, — так и первичные, специфические неполадки в строении тканей, способствующие чрезмерно резким реакциям в ответ на раздражения.

Эти органические случаи сверхвозбудимости и создают группу так называемых врожденно аффективных характеров.

Однако, как и в случаях со слабой возбудимостью, анатомо-химическими причинами избыточная возбудимость далеко не вся объясняется.

Наиболее значительная часть подобных случаев относится: 1) либо к одностороннему перевозбуждению, когда вполне нормальная сила возбудимости, под влиянием ряда неблагоприятных воспита-

тельных условий, отщепляется от целой серии областей и приковывается, главным образом, к одной избранной области, которая, в связи с этим, и оказывается перевозбужденной (отчасти, такая односторонняя перевозбужденность — половая, пищевая и т. д. — может быть иногда и врожденной); 2) либо же эта перевозбужденность может быть следствием беспорядочного распыления общей возбудимости, может объясняться отсутствием прочно связанных, согласованных направлений, по которым могло бы протекать возбуждение, некоторой как бы внутренней беспорядочностью, при которой на ту или иную реакцию организмом может тратиться значительно больше возбуждения, чем это сейчас в норме требовалось бы.

Подобная «беспорядочность» может, конечно, оказаться и врожденной, в результате анатомо-химических невязок; но чаще всего она — приобретенная, в результате дезорганизующих, раздробляющих активность условий воспитания. (См. ниже.)

Такова группа детей с избыточной возбудимостью, — педагогические возможности ее, как после увидим, не плохи.

4. Способность к переработке.

Второй признак, по которому можно различать детей, заключается в степени, с которой выражена их способность к переработке воспринятых впечатлений.

Вполне понятно, что ни богатая, ни бедная восприимчивость еще не обязывает собою определенной способности к переработке воспринятого. Человек может обладать слабой восприимчивостью, — круг, количество его восприятий может быть бедным, но, в то же время, впитавшийся в него материал он может стойко зафиксировать, планомерно провести через предыдущий опыт, и получить, в итоге, вполне для себя доброкачественный продукт, хотя бы не архитектурного, а ремесленного типа, — однако, удовлетворяющий назначению.

Между тем, наоборот, человек с богатой восприимчивостью, — благодаря ли общей его неустойчивости, или вследствие длительно дезорганизующих внешних

обстоятельств, может и не воспользоваться обилием воспринятых им впечатлений, которые в сыром, переработанном, или же в изуродованном виде лишь засоряют в дальнейшем его психофизиологический аппарат. — Таким образом, как видим, степень раздражимости и способность к переработке действительно являются отличными друг от друга качествами.

Дети с ослабленной способностью к переработке воспринятого материала (независимо от богатства их возбудимости) могут быть разделены на три группы: а) дети с органически ослабленной способностью к переработке, благодаря анатомическим изъянам творческих мозговых путей; б) дети, способность которых к переработке воспринятого ослаблена лишь вследствие беспорядочности, вследствие дезорганизующего характера содержания тех впечатлений, которые ими восприняты; в) дети с кажущимся ослаблением способности к переработке; эта группа характеризуется зачастую очень сильной, даже поразительной обработкой воспринятого, но продукты этой проработки, как и самый ее процесс, оказываются внешне скрытыми от нас (при неумении нашем психоаналитически наблюдать, т. е. в 99,9% случаев во внутреннем мире ребенка, в его так называемой фантазии (закупорка, внешнее заторможение). Подобная черта характеризует чрезвычайно большую часть современных так называемых трудных детей, но, при педагогическом неумении, не так легко ее распознать.

Таким образом, уже при анализе первых двух основных качеств ребенка, перспективы педагогической работы, даже при плохом состоянии этих качеств, оказываются чрезвычайно оптимистическими. Слабая возбудимость может быть временной, устранимой закупоркой, — чрезмерная возбудимость может быть итогом односторонних или беспорядочных раздражений, что также устранимо; ослабленность качества переработки точно также может быть как итогом внешней дезорганизации, так и маскировкой великолепной внутренней работы. Во всех этих случаях, тем самым, можно педагогически сделать очень много, если не бояться «неприятной» картины наружных проявлений детей.

5. **Жизненный опыт.** Наконец, третьим качеством, отличающим ребят, является богатство их жизненного опыта. Ни хорошие качества раздражимости (восприимчивости), ни качества переработки еще не характеризуют фактического богатства жизненного опыта. Содержание окружающей среды может оказаться настолько неблагоприятным, что, при самом хорошем состоянии первых двух черт, беспорядочное нагромождение бесполезного и вредного материала взамен жизненного приспособления, все же приведет к дезорганизации.

Источником действительно жизненного, т. е. приспособляющего к реальности, опыта могут быть лишь такие раздражители в окружающей среде, которые соответствуют общебиологическим возможностям и нуждам ребенка, его возрастным свойствам, — которые являются для него своевременными; при этом значение имеют не только содержание (материал) раздражений, но и характер их повторяемости, видоизменения их оттенков, комбинации различных видов раздражителей.

Какова бы ни была восприимчивость и переработка у ребенка, нелепое сочетание раздражителей, взамен реалистического опыта, создает огромное количество жизненных невязок. Наоборот, правильно подаваемый внешний материал может улучшить как слабую восприимчивость, так и переработку: он окажется их воспитателем, организатором. Зачастую этот воспринятый материал, в скрытом, сыром виде лежит под спудом у ребенка и ждет лишь умелого подхода, для того чтобы организовать, систематизироваться. Наличие у ребенка этого жизненного, опытного материала, хорошо поданного, является, таким образом, ценнейшим педагогическим свойством, хотя бы оно самим ребенком и не было еще использовано. Надо уметь к этому материалу педагогически подходить...

Указанное выше деление не претендует, конечно, ни на исчерпывающий объективизм, ни на стопроцентную точность. Рефлексология и объективная психология человека, в применении их к педагогике, пока настолько еще несовершенны, что для непосредственной, так называемой дефектологической практики они дают пока

еще очень мало указаний. Приходится пользоваться поэтому и эмпирическими путями, если, конечно, они оказываются практически полезными и если они не противоречат данным объективной науки. Такой эмпирической, вполне практически пригодной, проверенной на опыте, схемой и является только что предложенная.

Между прочим, в работе с сотрудниками мы пользовались несколько иными терминами, которые казались работающим более практически демонстративными: а) богатство раздражимости мы называли эмоциональностью (эмоция — чувство), так как обычно эта черта фактически и выражается в богатстве эмоциональной жизни; б) способность к переработке называли организованностью, так как первая, в основе, характеризуется закономерностью, точностью, четкостью, гибким и стройным сочетанием различных частей психизма, т. е. тем, что обычно и понимается под словом «организованность»;¹ в) жизненный опыт именовали целеустремленностью, так как речь и шла, в основе, о богатстве ребенка целями, причем принималось во внимание не количество целей, а их качество, их яркость, выраженность, что и является главной чертой всякого опыта.

Эмоционально богатый, хорошо организованный, ярко целеустремленный ребенок — вот что является задачей нашего воспитания (какова наша классовая основа этой «триады», об этом говорилось в первом отделе книги). Неудовлетворяющие этой «триаде» (в целом, или в частях) — вот кто является, по-нашему, «трудными детьми».

6. Две основные группы.

С точки зрения доступности для педагогического воздействия, приходится, в общем, всех трудных детей делить на две категории: а) дети, трудная воспитуемость которых обусловлена, в основном, причинами внутрибиологического характера, т. е. такими причинами, которые или совсем не

¹ На языке рефлексов — способность к тормозным процессам.

уступают, или очень туго, или частично уступают лечебно-воспитательному влиянию; б) дети, трудная воспитуемость которых обусловлена, в основном, условиями их внешней, т. е. социальной среды, условиями их воспитания; элементы этой трудной воспитуемости, тем самым, представляют собой лишь серию благоприобретенных, воспитанных скверными обстоятельствами «трудных» навыков; ребенок, давлением социальной среды, оказался выбитым из обычной жизненной колеи, — вот в чем его трудность: при благоприятных внешних, социальных условиях, он оказался бы социально приспособленным, «нормальным», «нетрудным».

Другими словами, в первой группе — биогенно трудные дети, во второй — социогенно трудные дети.

В первую группу, тем самым, входят дети с органическими, анатомическими и химическими изъянами, соответствующим образом изнутри подавляющими, дезорганизующими их психофизиологические проявления (их возбудимость, переработку, опыт): идиоты, имбециллы, действительные эпилептики, очевидные психотики и т. д. В данном очерке эта группа, как открывающая сравнительно незначительные педагогические возможности, нас не интересует, и мы все наше внимание посвятим сейчас действительно и до конца социально перевоспитуемым, лишь временно выбитым из колеи детям.

Не надо, однако, оптимистически переоценивать легкость перевоспитания этой подавляющей своим числом «дефективной» «детской» группы. И снаружи и внутри, очень и очень многочисленные ее представители выглядят достаточно неказисто. Работа над этой группой далеко нелегка, но конечные перспективы работы, при понимании содержания детских проявлений и при умелом к ним педагогическом подходе, действительно великолепны.

При более глубоком знакомстве с этими социально-выбитыми из колеи детьми, мы всегда придем к выводу, что они вполне достаточно эмоционально богаты (часто очень богаты), что у них все

данные для хорошей самоорганизации, что перед ними открыты широкие возможности для здоровых целевых связей с жизнью. Уродливые же, болезненные их проявления обусловлены лишь тем, что, отвратительным сочетанием внешних условий, эти ценнейшие их свойства были либо сдвлены, закупорены, заторможены, либо односторонне направлены, либо беспорядочно распылены.

Больная, «отвратительная», «трудная» черта характера, резко выраженная, в таких случаях обыкновенно оказывается лишь неправильным перемещением присущей детям большой и, в основе, здоровой энергии, которая, волей воспитания, взамен полезных направлена на вредные пути. Перевоспитать, «вылечить» — значит переместить эту активность с вредного на полезный путь, переключить эту энергию. В природе такого ребенка нет препятствий к подобным оздоравливающим переключениям.

7. Мнимые психопаты. Возьмем, хотя бы для иллюстрации, столь трудную для воспитания черту, какой является агрессивность ребенка.

У детей, выбитых из колеи, эта агрессивность, чаще всего, выражает собою бьющую через край детскую энергию, сдвленную отвратительными внешними условиями, которая, не находя себе делового, детски-творческого приложения, прорывается в избытке шума, в буйстве, криках и пр.; у других «трудных» детей подобная агрессивность является наиболее естественной, в их положении, формой приспособления к жизни (в частности, у беспризорных): слишком рано лишенные помощи взрослых, предоставленные себе, слабые, они пытаются объективный недостаток своих сил уравновесить (и в своих глазах и перед другими) избытком устрашающих приемов.

В основе же «психофизики» таких детей лежат вполне здоровые черты: здоровая эмоциональность, которой среда не дала возможности организоваться, извратив притом ее целеустремленность. Мы не говорим в дан-

ном случае о тех, менее частых случаях агрессивности, которые порождаются первично биогенными причинами (при эпилепсии и т. д.), так как этой категории мы условились здесь не касаться.

Так же обстоит и с другой «трудной» детской чертой, какой является детская «безнравственность», созданная теми же условиями озлобляющей ранней детской беспризорности, или искусственно культивируемым в мещански-буржуазной семье детским одиночеством; ранне-детский грубый эгоизм зачастую скрывает под собою не нашедшую себе социального выхода творческую активность, способную на самые здоровые этические построения, на самые тяжелые жертвы во имя других.

Недаром этот «грубый» наружный эгоизм так часто «странно» сочетается со сложными альтруистическими фантазиями или даже с богатейшими этическими действиями, если вопрос касается интересов группы, кружка, «банды», к которой принадлежит ребенок. Эмоциональностью, нужной для построения так называемых нравственных установок, эти «аморальные» дети достаточно богаты, но среда не дает им нужного материала для здоровой организации и социально-полезного целеустремления. В этом — корень пресловутой «аморальности» подобных «трудных» детей.

Сюда же следует отнести и обостренную детскую лживость; в подобных условиях она является либо вполне естественным способом борьбы загнанного, бессильного ребенка, который правдой перед жестокими взрослыми лишь повредит себе, либо же она является творческим восполнением фактически «невкусной», дрянной действительности, которая без примеси полулжи, полуфантазии совершенно для него неприемлема.

Таков же механизм и у «трудного» детского «авантюризма», который, на самом деле, не является противоестественным уходом от естественной мирной среды, а представляет собою вполне естественный, творческий, организованный уход эмоционально богатого ребенка от противоестественной, бессмысленной среды.

Если целеустремленность нашего «авантюриста» оказывается при этом социально вредной, вина не на нем, а на жизненном опыте, им полученном, эти цели ему вручившем. В умелых руках, наполненная нужным материалом, эта сильная целеустремленность будет творить социальные чудеса.

Педагогика «трудного детства» мучается над гиперсексуальностью, ранней половой сверхвозбудимостью ребят, одной из самых сложных разновидностей того одностороннего перевозбуждения, о котором говорилось выше. Влияние заражения окружающими (у беспризорных, в интернатах и т. д.), влияние подражания в этой области отрицать, конечно, не приходится, но подобное влияние падает обычно на благоприятную почву — общей дезорганизованности, так как захватывает ребят, у которых отсутствуют ценные заполняющие впечатления в других, первоочередных областях.

Если бы активность, энергия ребенка была привлечена к другим, радующим его и нужным ему целям, на долю раннего возбуждения половых проявлений ничего не осталось бы. Снова, как и в случае агрессивности, здоровая эмоциональность без здоровой целеустремленности (цели искажены средой) — прорывается в свободное русло половых переживаний и там паразитически используется.

Развитие болезненно обостренной фантазии у трудных ребят, ослабление их делового внимания — растет из тех же источников. Если реальность, своими нелепыми раздражениями отталкивает от себя детей, они закупоривают свои вождения в мирке грез, фантазий и там их осуществляют: на долю дел, нужных для ненавистной им реальности (вполне резонна эта ненависть), на долю дел «невкусных» — внимания тогда не остается, но его чрезвычайно много сосредоточено в закупоренной фантазии ребят, где оно скрыто от нашего поверхностного наблюдения, — наблюдения людей, чуждых детям.

То, что казалось снаружи грубым недостатком организованности и целеустремленности, на самом деле является

великолепной организованностью и целеустремленностью, но направленной не во вне, не к нам, а вогнанной средой внутрь, в мир фантазии самого ребенка. Наша роль — не хныкать над этой «дефективностью», а чутко переключить направление этой целеустремленности, вполне здоровой в основе, но лишь выбитой из колеи.

Итак, мы видим, что тяжелейшие проявления «трудного детства» имеют вполне объяснимые механизмы, притом механизмы, правильное понимание которых дает нам в руки незаменимое орудие для перевоспитательской методики. Не так страшен «дефективный», как его малюют. Он страшен лишь снаружи, внутри же он здоров, здоров, и здоров.¹ Он лишь дезорганизован больной средой, — на время выбит из социальной колеи, — на время, пока... его поймут и создадут вокруг здоровую среду. Больше, чем где бы то ни было, именно в наших, советских, условиях, — это в руках педагога.

Наш подход к этой, подавляющей по числу, части «дефективных» детей, как к детям, социально выбитым из колеи, целиком оправдывает себя, как только мы вплотную приближаемся к массовому конкретному «дефектологическому» материалу.

Шаг за шагом мы видим, как эти социально выбитые из колеи дети меняют свои «трудные», «дефективные» — «биочерты» в зависимости от той среды, в которой обретаются, от длительности продленного ими стажа и т. д.

Попытаемся параллельно проследить это решающее влияние воспитательных условий на двух группах детей, окруженных разной социальной средой: а) на трудных детях внесемейных, уличных, так называемых беспризорных; б) на трудных детях, живущих в семье. — Беспризорных, в свою очередь, рассмотрим отдельно — стажированных, долго живших в условиях улицы, — и «новичков», лишь недавно на улицу попавших. Семейных же разделим на детей из

¹ Речь все время идет о «социогенных» случаях.

устойчивых семей и детей из разлагающихся семей, учтем также и социальный слой, класс, к которому принадлежит семья.

Как увидим ниже, картина «дефективности» при этом, столь разном социальном положении, претерпевает сложнейшие изменения не только в оттенках, но и в основе.

8. Беспризорные. Каковы непризорные?

Беспризорный рано вышвырнут из условий родительской и прочей взрослой опеки на улицу, в обстановку ожесточеннейшей, за свой личный страх и риск, жизненной борьбы. Эта не по возрасту ранняя боевая позиция обостряет в первую очередь те навыки, те установки, те «инстинкты», которые непосредственно обслуживают борьбу за самосохранение.

В то время как его сверстник по годам еще спокойно, в игре и легкой работе, воспитывает свои органы и функции, которые лишь значительно позже ему понадобятся для настоящей острой борьбы, в это же время наш непризорный находится в обстановке самой жестокой борьбы, требующей вполне реального и ответственного приспособления независимо от лет, проставленных в паспорте. Поэтому органы чувств, которыми непрерывно, без устали, непризорный первично нащупывает реальность, развиваются у него быстрее, обнаруживают большую чуткость и точность, чем это замечается у его одногодков.

Грубый жизненный реализм, со всеми его хитрыми деловыми ухватками, становится ему доступным значительно раньше, чем его мирным сверстникам, причем непрерывное, поневоле, сосредоточение на текущей борьбе за сытость и тепло — отражается отчасти ослабляющим образом на развитии абстрактных свойств психики, на развитии так называемого отвлеченного мышления.

Ребята этой категории довольно быстро делаются агрессивными, грубыми, так как агрессивность является наиболее подходящим боевым приемом в сложной жизненной схватке. Неустойчивые, часто меняющиеся условия уличной жизни делают непризорных непоседливыми, а необходимость непрерывно выискивать новые

способы питания, подчас очень сложные, развивает у них тягу к авантюризму, питающемуся к тому же «авантюрным» уклоном переходного юношеского возраста и соответствующими влияниями окружающих взрослых.

Беспорядочная, неорганизованная работа, которую приходится беспризорному проделывать в уличных условиях, как бы подчас тяжела и ответственна она ни была, все же накладывает на него печать некоторой трудовой недисциплинированности, создает как бы отвычку от размеренного, устойчивого, организованного труда. В эмоциональную жизнь беспризорного условиями обстановки внедряется часто извращающий элемент — тяга к наркотикам (обычно она начинается с профессионального самонаркоза — при рискованных «делах», есть здесь и элемент подражания окружающим взрослым наркоманам), а также обостренная тяга к азарту — карты, борьба, пари и т. д.

Среди различных эмоциональных влечений беспризорного, вследствие вдавливания их средой в сравнительно узкое русло, выступает часто несколько односторонняя их направленность и, нередко, грубо физиологическая их окраска: выступает на первый план усиленный интерес к пищевым вопросам, а зачастую и к половой жизни, причем последняя пробуждается тогда преждевременно, иногда чрезмерно сгущаясь.

Итак, перед нами пока как бы не очень приглядная картина индивидуальности беспризорного: эмоциональность, возбудимость его как бы искажена, односторонне окрашена, — взамен организованности грубая недисциплинированность, непоседливость, — здоровая же целеустремленность замещена авантюрами, случайными влечениями. Однако не следует, как мы говорили уже выше, пассивно перед этой «темной» наружной стороной личности беспризорного. Если всмотреться вглубь, — дело окажется совсем не так плохо.

На самом деле, в уличной борьбе беспризорный приобретает необычайно прочную закалку и гибкость, являющуюся, при хорошем в дальнейшем педагогическом влиянии, великолепным сырьем для организующей и здоровой целевой его обработки. Житейский реализм его, точно также умело использованный, может быть

очень продуктивно направлен на серьезное, конкретное изучение действительности, на организованный производительный труд.

Он чрезвычайно смел, активен, — все это представляет собою ценнейший эмоциональный фонд, откуда надо лишь научиться черпать. Он очень требователен к себе и другим, так как и окружающая жизнь была беспощадна: это формирует у него точность, четкость в отношении к миру, это прочно организует обычно расплывающуюся у других детей его возраста фантазию; правда, этот же избыток раннего грубого реализма ослабляет несколько его способности к отвлеченным душевным процессам, но умелой системой влияний (см. ниже) эту способность всегда можно восстановить.

Его грубость, недисциплинированность исчезает, если вопрос касается интересов связанной с ним группы, по адресу которой он способен на проявления самой яркой товарищеской солидарности. Если он не привык еще к организованному труду, все же способность его к самым тяжелым трудовым усилиям, вызванным его жизненной обстановкой, к самым напряженным преодолениям, представляет собой богатейшее трудовое сырье, организация которого целиком зависит в дальнейшем лишь от наших влияний.

Беспризорный — не размазня, не распустеха, не кисляй, у него нет ни привычки, ни тяги к мещанскому уюту и покою, к дрябленькому однообразию серенького житейского быта: в его характере накапливаются крепкие боевые черты, превращающие его, при соответствующих условиях, в героя.

Его гиперсексуальность, как бы количественно «густа» она ни была, обычно лежит поверхностно и, при богатом отвлечении свободной творческой активности в другие области, легко отслаивается, переключается на интересное и социально полезное дело. Так же обстоит и с его «пищеманией» и с наркоманией, этими естественными порождениями беспросветных условий улицы.

Итак, вот каков непризорный. Среда его искривила, сдавила, дезорганизовала, он снаружи неказист, но та же среда закалила и обогатила его: наше дело — умело поймать это своеобразное сочетание черт, не пугаться

их теневых сторон и дать им нужное воспитательное направление, создать для них здоровую среду. Как видим, проблема «психопатологии» беспризорности от начала и до конца есть проблема среды.

9. Беспризорные — «новички» и «старики». Теперь посмотрим, каким образом определенные изменения элементов этой среды меняют внутреннюю физиономию беспризорных. Изучим их в условиях «массового естественного социального эксперимента». Для этого сравним беспризорных «стажированных» и «новичков», — таких, которых улица воспитывала долго, и таких, которых она лишь недавно приняла в свои колючие объятия.

Среда, как видим, разная, — и по количеству влияний и по их длительности. Каков же продукт этих разных сред, какова внутренняя разница между беспризорными — стажированным и новичком?

Казалось бы, снаружи они одинаковы. Оба — оборваны, худы, злы. Однако, разница видна при первом же более пристальном взглядывании.

«Старик» (годами иногда значительно моложе новичка) — созрел в своих уличных боевых навыках, прочен, уверен в себе, его чувствования, влечения стойки, его так легко не оторвешь от задуманного плана, если, конечно, нет вполне основательных к тому поводов. «Новичок» же, для которого уличные раздражители новы, непонятны еще, страшны, не обладает, конечно, устойчивостью первого (даже при наличности большей биологической прочности, — разительный пример диктатуры среды): он легко возбуждим, пуглив, быстро теряется, легко впадает в отчаяние, но, вместе с тем, при случае, оказывается очень жестоким, судорожно агрессивным; такая жестокость паники является для него вполне естественным уравновешиванием внутренней недостаточности, является как бы высокими, устрашающими ходулями, на которые он — бессильный, маленький взбирается: взамен уменья — жестокость.

Другой чертой новичка, отличающей его от «стариков», является дичливость, замкнутость, недоверчивое отношение к окружающим; между тем «старик» обычно большой общественик, чрезвычайно разговорчив, лю-

бит рассказывать. В то же время новизна впечатлений, неприспособленность к ним создают у новичка повышенную внушаемость, подчиняемость любому случайному авторитету, «старик» же очень разборчив при фильтрации авторитетов, далеко не легковверен, и, если подчиняется влиянию, то лишь осмотнительно избранному, длительно проверенному.

Новичок очень легко реагирует и на хороший и на плохой пример, он еще не ожесточен и податлив пока и на умелую, чуткую ласку, «старик» же не верит ласке, показывает волчьи зубы. Новичок, даже биологически прочный, легко утомляется, «старик» эластичен, гибок и т. д. и т. д.

Итак, вот изменения, создаваемые в беспризорном длительностью его уличного стажа. Как видим, причины развития, роста этих «ненормальностей», «уродств» приходится искать не в биологии, не в психопатологии, а в среде. Не зная прошлой среды, ее содержания, длительности ее влияния и имея перед собой лишь проявления ребят, мы не будем знать и тех способов, к которым следует прибегать для перевоспитания или использования тех или иных, полезных или вредных, черт беспризорного.

Несколько слов о девочках — среди беспризорных. Девочки, находящиеся в одинаковых с мальчиками уличных условиях, отличаются от мальчиков рядом черт: чувственное вызревание и искажение сексуальности у них значительно менее резко (в виду большого богатства любовной эротики); агрессивность, авантюризм у них смягчается и ослабляется преобладанием мечтательности, фантазии (вторые роли); независимость, смелость — слабее, заменяясь повышенной внушаемостью; тяга к искусственным возбудителям — меньше, в виду большей обеспеченности (мальчики помогают) и большей безопасности.

Конечно, и среди девочек, при особо к тому толкающих обстоятельствах, имеются вполне мальчишкоподобные экземпляры (вплоть до цинизма и прочих проявлений грубости), но для «выделки» таковых требуются очень сильные жизненные возбудители (равенство ролей и опасностей).

10. Дети из семьи. Итак, мы сейчас рассмотрели два типа беспризорных — «новичка» и «старика», и проследили за эволюцией, которую они проделывают под влиянием длительности уличного стажа. Теперь же попытаемся проследить, какова «психопатологическая» разница между выбитыми из колеи, «трудными» детьми, живущими в семьях, и беспризорными ребятами.

Семья и улица, как они обе ни плохи, все же разные среды. — Как же отражается эта разница среды на детском характере?

Трудный ребенок, пришедший к нам из семьи, в массе своей приносит с собою, вернее в себе, глубокие следы семейной обстановки. Ведь он трудный ребенок, т. е. не привившийся в семье, — именно семьей, главным образом, выбитый из жизненной колеи. Трудная семья сделала и ребенка трудным. Отсюда — его обособление в семье, его чувство одиночества, замкнутость.

Эта замкнутость не похожа на полную волнения и растерянности временную замкнутость остро испуганного новичка беспризорного: замкнутость семейного более глубока, более устойчива. Она питается узостью и тусклостью тех горизонтов, которые открываются семейным бытом, непосредственным и грубым давлением родительского авторитета, т. е. условиями, значительно более прочными и влиятельными, чем временная замкнутость уличного новичка, обычно довольно скоро заменяющаяся живой и боевой общительностью уличной сутолоки.

Семейный «трудный» ребенок от стажированного беспризорного отличается, между прочим, отсутствием или слабой выраженностью того агрессивного начала, которое отличает боевых ребят улицы. В семье обычно неоткуда создавать эту агрессивность и некуда ее адресовать: родительская несправедливость может вызвать судорожно сдерживаемую злобу, закупоренную тоску, — и только: не станешь же бить родителей, это не чета уличным врагам.

Эмоциональная возбудимость «семейных» трудных детей также специфична. Они сильно волнуются, часто

озлобляются, испытывают много страхов, но эти чувствования иного порядка, чем волнения уличных новичков, так как порождаются другими стимулами.

Обычно они непропорционально велики в сравнении с вызвавшей их внешней причиной, что объясняется скудостью живых впечатлений в окружающей среде и большой сдавленностью, закупоренностью эмоциональной жизни ребят; поэтому они и реагируют сразу, всей своей наличностью, остро переживают, но без активности во вне: страх, злоба и пр. уходят внутрь, длительно там задерживаясь, консервируясь. Как видим, это не летучая, преходящая растерянность уличного новичка, — тем более, не боевая смелость стажированного беспризорного.

Связанность в области широких действий, боевой активности отрывают семейного трудняка от реальности, загоняют его жизненные планы, все его реакции, переживания в глубь фантазии, где они и закупориваются, создавая особый душевный мир, как бы изолированный от окружающей среды. Отсюда непомерное развитие у тех трудных детей, которых трудными сделала семья, — мечтательности, расплывчатого фантазирования, при недостаточном оформлении у них реалистически-контрольного начала. У ребят улицы — как раз наоборот.

И в половой жизни «семейных» — тоже своеобразие. Благодаря сплюсшиванию других активных возможностей в тяжелой обстановке семьи, свободная энергия ребенка легко уходит на половое возбуждение, которое просыпается иногда, при таких условиях, поразительно рано. Но эта половая жизнь особого порядка. В ней очень много глубинного смакования мельчайших интимных ощущений, идущих от своего тела и от касания к другим; здесь сложнейшая возня с ранней влюбленностью, с острой, больной ревностью, с тяжелыми «любобными» трагедиями; здесь целый ворох утонченнейших половых грез, мечтаний, планов, и, в качестве реального дополнения к этой сложной ранней сексуальности, обычно наиболее глубокие, наиболее интимно пропитывающие формы онанизма: в семейной обстановке половой акт не так доступен, как на улице, да и фантастика этих детей в онанизме может найти более для себя «совер-

шенные» элементы удовлетворения, чем в половом акте.

Как видим, эта сексуальность не похожа на грубоватую, чувственную половую жизнь беспризорного, но не похожа больше в худшую, чем в лучшую сторону. Ранние половые акты уличных ребят, их половая откровенность обычно не питаются из глубоких источников психизма; корни такой сексуальности лежат поверхностно, и отвлечь от ненужных половых проявлений подобных ребят гораздо легче, чем сложно сексуально запутавшихся «трудных» обитателей семьи: за отсутствием ценных творческих отвлечений, последние слишком часто оказываются очень глубоко пропитанными этой многоветвленной сексуальностью, с которой педагогическая борьба в дальнейшем совсем не легка.

Одновременно с обостренным развитием фантазии, при отрыве от реальности, семейные дети, выталкиваемые семейным бытом из нормы, углубляясь в себя, отличаются тягой к отвлеченным вопросам, к этическим, философским обобщениям, конечно, бесплодным, так как нет под ними реальной базы наблюдения и действия.

«Семейный», вообще, больше любит размышлять, читать книжки, чем действовать, бороться, и эта позиция, конечно, не создает ни физиологической тренировки, ни трудовой и боевой устойчивости: это дети — слабые, «кисляи», «трусихи», прячущие в минуту опасности голову под крыло фантазии. Наружно они обычно этически как бы чисты, без преступных тяготений, но это лишь кажется, так как фактическое житейское бессилие делает их «преступниками исподтишка» (если не в реальности, то хотя бы в грезах).

В организованных педагогических условиях, при умелом к детям подходе, эти ребята легче дисциплинируются, подчиняются правилам, но это подчинение лишь наружное, скрывая за собой изолированный, замкнутый мир особых переживаний и вожделений. Трудовая их емкость, обычно незначительная, становится, однако, чрезвычайно крупной, если создать деловую цель по линии их собственных устремлений и грез.

Итак, вот перед нами два типа трудных ребят. Одна группа пришла с улицы, которая и выбила их из колен,

другая из семьи, в наше время вполне достаточно нелепой для того, чтобы вышвырнуть из колеи самых полноценных и чутких детей.

И те и другие дети — трудные. Но трудность первых создана улицей, с ее специфическими раздражителями, и перед нами, поэтому, особая индивидуальность с характерными чертами боевого бродяги. Вторые же запутались по преимуществу в семье, в особой, тоже специфической среде, резко отличающейся от улицы, — столь же резко отличаются и «психопатические» детские черты, ею созданные. Разная социальная среда создает разных детей, разные «психопатии», — где же искать причины этого — в психопатологии или среде? Ответ, конечно, ясен.

Что же, — приходить в отчаяние от этой скорбной фигуры запутавшегося семейного ребенка? Должна ли наводить на нас панику обостренная фантастика ребенка, его глубокий эгоцентризм, его антисоциальность, трудовая непригодность, ранняя и извращенная сексуальность, его закупорка? Нет. — У этих выбитых из колеи детей, при более глубоком с ними знакомстве, всегда можно найти основное — здоровое содержание, которое и следует использовать.

При глубоком анализе окажется, что вялость, действительная бледность ребят скрывает за собой богатое, но закупоренное эмоциональное содержание, поневоле ушедшее в фантазии, за отсутствием иного, делового творческого выхода во вне. Если мы освободим это богатство из лап тюрьмы-семьи и переключим лишь его направление, мы получим большую энергию, готовую служить наилучшим социальным целям.

Трудовая неорганизованность, жизненная беспомощность этих ребят тоже не представляют собою тупика: оказывается, что в той внутренней напряженности, с которой они преследуют скрытые от нас цели своей фантазии, скрывается обширная, прочная и стройная система закономерных связей, хорошо организованных, гибко сцепленных. Оторвав детей от их фантастической замкнутости, мы получим, таким образом, в области их способностей к дисциплинированной

активности совсем не пустое место. Надо лишь для всего этого богатства найти здоровые социальные цели, что уже полностью и является задачей перевоспитательской работы.

11. Разные типы семьи.

Однако, анализ эксперимента, который проделывает над ребенком семья — в отличие от улицы, нами еще не закончен. Бывают разные семьи как по прочности их, так и по социальному слою, к которому они принадлежат.

Тип трудного семейного ребенка, данный выше, чаще формируется в обстановке еще стойкой семьи, сохранившей пока давление родительского авторитета, способной еще втиснуть ребят в рамки семейно-дозволенного и запретного: только такая семья и в силах еще сейчас вдавить прорывающуюся активность ребят внутрь, стиснуть, закупорить ее прочными запретами, мерами строгости, террором.

Очевидно, семья пошатнувшаяся и, в особенности, разлагающаяся семья такую «чистую» работу над детьми провести не в состоянии; родителям не до детей, да и авторитет их резко ослаблен: у детей больше свободы для действий, больше возможностей для социальных связей, и, если при этом внесемейные условия (школа, ближайший район и т. д.) окажутся достаточно здоровыми, разложившаяся семья может дать значительно более нормальных детей, чем семья прочная, но подавляющая безобразным сочетанием своих «авторитетных» раздражителей.

Ясно, конечно, что буржуазная и мещанская семья способствует особенно яркому расцвету тех больных индивидуалистических, сексуальных, фантастических черт, о которых мы говорили выше; чем внутренне устойчивее буржуазно-мещанская семья, тем сильнее ее давление, тем резче выражены у свихнувшихся ребят эти черты, тем труднее в дальнейшем переработка их.

Пролетарская же и вообще грубо нуждающаяся низовая трудовая семья, даже если она еще внутренне прочна, если родительский авторитет в нем кое-где и не угас, все же не в силах так социально сплющить ребенка,

как семья обеспеченная: голод, холод, отсутствие игрушек, тяга к товарищам, на улицу — тренируют и организуют, создают социальные связи, уберегают от избыточного эгоцентризма и от больной фантастики.

Конечно, в голодной семье — голод и холод сами по себе слишком зловредные факторы, чтобы не отразиться на росте детей. Но социальное напряжение, ими создаваемое, дает иные нерво-психические результаты, чем то хроническое торможение активности, о котором мы говорили выше: в такой обстановке ребенок озлобляется, привыкает к борьбе за жизнь, развивает реализм, учится использованию товарищеской помощи, тут не до фантастики, не до утонченной сексуальности, которые расцветают лишь на почве, обильно вскармливаемой.

12. Действительность и «диагностические ошибки».

Итак, мы видели целую серию ребят, выбитых средой из колеи, но, в сердцевине своей, вполне здоровых. Трудные их проявления целиком отражают в себе влияние вредных воспитательных условий, и при изменении среды исчезнут, заменившись социально полноценными чертами. Эмоциональность их богата (иногда даже очень богата), способность к переработке впечатлений, к самоорганизации прочно выражена, жизненный их опыт, целевой их фонд, их целеустремленность вполне здоровы, лишь временно искажены; целеустремленность загнана внутрь или продвинута по вредным путям. Здоровая среда — вот та единственная точка опоры, из которой можно оздоравливающе перевернуть весь этот запутавшийся детский мир.

Вне всякого сомнения, среди и той массы детей, какая занесена в число «действительных психопатов», «био психопатов», имеется очень большая часть этих выбитых из колеи ребят: лишь по грубой ошибке, вследствие поверхностного анализа при помощи выхолощенных приемов исследования, включены они в эту «био группу». Сколько имеется детей, которых современное так называемое психологическое исследование включило в ряды тупиц, педагогически отсталых, между тем, как они, на самом деле, обладали богатейшим внутренним миром, — замкнутым, скрытым от господ-

ствующей плоской обследовательской методике, богатейшими потенциальными способностями, которые следовало бы вскрыть.

«Разорванное» внимание, избыточная фантастика, общая дезорганизованность, приводящие в ужас психолога экспериментатора, слишком часто представляют собой наружное отрепье, прикрывающее богатые творческие залежи.

Требуется чрезвычайная осторожность при наших попытках определить действительную сущность трудного ребенка, найти истинные корни этой трудности.

Однако, как же все-таки их отличить? Какими признаками можно прочно подтвердить принадлежность ребенка к биопатической¹ или социопатической группе?

Первым долгом надо исключить категорию детей с грубыми биологическими нарушениями. Для различения их у медицины имеются достаточно убедительные приемы.

Признаки серьезных анатомических повреждений мозга, дефекты внутренней секреции, создающие кретинизм и другие виды общей недостаточности, специфические проявления эпилептических припадков, грубые (так называемые циркулярные)² нарушения настроения, с резкими колебаниями в сторону острого возбуждения или тяжелой подавленности, — очевидные симптомы назревающего раннего слабоумия; все эти болезненные формы, обладающие бесспорными отличиями, всегда внимательным медицинским исследованием могут быть обнаружены.

Характерным для них, между прочим, является постоянство болезненных признаков — независимо от внешней обстановки. Тоска или возбуждение циркулярного больного может совершенно не соответствовать тем естественным настроениям, которые должны бы вызываться окружающей средой; судорожный эпилептический припадок может

¹ Биопатия — болезнь (патия — болезнь), возникающая из причин, лежащих в организме; социопатия из причин, лежащих в среде.

² Циркулярный психоз — круговой психоз, выражающийся в смене возбуждения подавленностью.

иметь место при самых спокойных условиях и в самой неудобной для больного, иногда и очень опасной, обстановке.

Глубочайшая закупорка раннеслабоумного больного (аутизм)¹ может продолжаться при всех наших, самых совершенных, попытках связаться с ним, продолжается и при наилучших условиях, создающихся для извлечения наружу его внутреннего мира. В этой само-довлеющей, внутрибиологической основе, не поддающейся никаким педагогическим воздействиям, главный признак б и о п а т и и.

Однако, всегда необходимо помнить, что, наружно, очень часто и «трудные» проявления выбитых из колеи детей — тоже производят впечатление грубых биологических отклонений, если ограничиться поверхностным, узко-медицинским их исследованием, без углубленного, длительного педагогического наблюдения.

Ребенок может давать припадки ярости, причины которой сначала непонятны наблюдателю и относятся им к группе биопатологии («эпилептический характер» и т. д.), между тем как в дальнейшем выясняется вполне устранимая внешняя их причина (быть может, глубоко прикрытая): истязания, перенесенные им прежде, длительно задерживаемая активность, воспитанное средой острое недоверие к людям.

Не вскрыв душевный мир этого ребенка изнутри, мы так и будем беспомощно топтаться около него, всячески измышляя биологические ярлыки и бесполезные лекарственные воздействия. Так же может обстоять и с будто бы циркулярными сменами настроения, под которыми, однако, может часто скрываться та же внешняя, глубоко пока от нас скрытая внешняя причина, устранимая, если мы ее расшифруем и т. д. и т. д.

Если в грубых случаях биологических нарушений медицина действительно достаточно вооружена для

¹ Аутизм — от слова ауто: сам, — погружение в себя полностью, что является основным симптомом при тех явлениях «психического расщепления», которые характеризуют собою так называемый шизофренический психоз (по-старому «раннее слабоумие»).

того, чтобы не ошибаться, все же в случаях нарушения средней и слабой степени ее диагностические возможности еще очень и очень слабы: психопатологическая практика знает слишком много случаев грубых диагностических ошибок, где дети и подростки, принятые за циркулярных и раннеслабоумных, впоследствии оказывались лишь психоневротиками: т. е. временными, «функциональными» больными, без стойкого повреждения организма, с вполне устранимыми, при изменении среды, изъятиями (психоневрозы — это нецелесообразные условные рефлексy, устранимые, если создать серию оздоравливающих внешних раздражителей).

Ошибка, конечно, ужасная, но скрывать возможность ее мы не имеем права. Притом, если эти ошибки часто вскрывались прежде даже в обычной, т. е. скверной социальной и педагогической среде, насколько большее их количество было бы обнаружено, если бы вокруг создана была действительно оздоравливающая обстановка!

Несомненно, сотни и тысячи детей так и тянут за собой до годов зрелости, а дальше и до могилы — этот груз неправильного психиатрического диагноза, сковывающего педагогическую активность вокруг них, связывающего их творчество.

Поэтому в нашей новой педагогической среде, которую мы пытаемся сейчас строить, не следует допускать этих ошибок, надо глубже задумываться над действительными причинами трудных детских проявлений; при правильной организации детской среды эти причины вскроются значительно легче, так как наблюдение будет иметь дело с гибкой детской активностью, с разнообразием живых детских чувствований и интересов, т. е. материалом, гораздо более богатым, чем тот, который имелся при старом холодном исследовании в замороженной лабораторной или в дряблой педагогической атмосфере.

Необходимо, на основании данных новейших психофизических исследований, с осторожностью относиться даже и к находимым нами явным биологическим изменениям. Далекo не всегда

наличность их говорит об органическом их происхождении, слишком часто они могут вызываться и простыми социальными, «психическими», эмоциональными раздражителями, и поэтому напрасно сторонники самодовлеющего биологизма горделиво пытаются в этих изменениях находить «первично-биологическую причину».

Опыты над изменением у человека состава крови, кровяного давления и прочих функций под влиянием чисто психических раздражителей (показывание пугающего возбудителя, резкая чувственная встряска), примененные к ребенку, убедительно показывают, что могут с организмом его сделать скверные педагогические влияния, — в особенности, проводимые длительно, изо дня в день.

Опыты выяснили, что собака, которой показывали кошку, выделяла под влиянием этого раздражителя значительно большее количество адреналина (вещество выделяемое организмом и повышающее кровяное давление), чем в норме, что отражалось, очевидно, резко напрягающим образом на всей сосудистой и прочей физиологической системе собаки. Мало ли таких напрягающих и изменяющих организм опытов проделывает современность над детьми? Но не в организме причины этих изменений, а в внешней среде, — в среде же надо искать и целебных факторов. Поэтому, говорить о чисто биологических причинах и о чисто биологических способах воздействия можно лишь в тех случаях, когда налицо действительно первично-биологический момент.

Если длительное, внимательное ознакомление с прошлым ребенка и с его проявлениями в новой педагогической среде обнаружит, что, как ни плохи, как ни «болезненны» качества ребенка, все же они целиком отражают в себе непосредственный материал тех внешних раздражителей, тех воспитательных впечатлений, влиянию которых он подвергался и подвергается: перед нами тогда не клинический, а педагогический случай, как бы внешне тяжел, повторяем, он ни был; обильные и сильные дрянные раздражители, вполне естественно,

создали много скверных навыков, — «био» здесь первично ни при чем.

При среде, в которой организовано сосредоточивается серия действительно благоприятных раздражителей, эти дети обнаруживают вполне достаточную гибкость, нужную для накопления полезных навыков, соответствующих новым условиям их бытия.

Организация здоровой среды оказывается, таким образом, решающим диагностическим средством, — без здоровой среды все исследования являются скверно, вне контроля, поставленным опытом, гаданиями на кофейной гуще (кроме случаев грубо первично-биогенного характера, ясных при простом биологическом исследовании).

Наоборот, хорошо организованная педагогическая среда не только позволяет выявиться действительно здоровой основе этих социально выбитых из колеи ребят, но и оторвет ту наслоенную, добавочную, устранимую нагрузку, которая зачастую составляет значительную (иногда и очень значительную) часть даже и биогенных случаев трудного детства.

Итак, основные пути диагностического различения: а) детальное знакомство с прежней воспитательной средой; б) организация нормальной педагогической среды; в) биологическое исследование ребенка; г) тщательное наблюдение за психофизиологической динамикой ребенка, за всеми элементами его поведения в новой среде, при умелом комбинировании нужных раздражителей (о деталях ниже).

Прежняя методика, в массовом масштабе, очень мало интересовалась прошлой средой ребенка (механическая запись внешних «фактов» роста заболевания), изучала его в выхолощенной (лабораторной) или дрянной педагогической среде, — центр тяжести анализа сводила к грубо биологическому обследованию и к искусственному уловлению поверхностных частичек психизма. Можно ли доверять, в большинстве, выводам, которые порождались и порождаются этой методикой? Дети, которые были в ее руках, и дети, которые попадут под наблюдения советской педологии, — это разные дети.

13. Здоровая педагогическая среда.

Каковы же признаки «нормальной», здоровой, «организованной» педагогической среды, о которой мы все время твердим, как об единственном проявителе здоровой биоосновы выбитого из колеи детства? Каковы принципы формирования среды, как надо ее строить, чтобы она не только выявила первичное здоровье ребенка, но и способствовала дальнейшему его укреплению?

Среда, которую следует строить вокруг выбитых из колеи детей, в основном, должна, конечно, удовлетворять всем требованиям обычной здоровой педагогической среды, с внимательным учетом того своеобразия, которое характеризует именно этот детский материал.

а) Всегда следует помнить, что подобные дети, вследствие некоторой напряженности их эмоциональной жизни, обусловленной дезорганизующим влиянием среды, отличаются, в сравнении с обычными детьми, повышенной возбудимостью.

Нужно также помнить, что эта повышенная возбудимость очень часто может оказаться и врожденной, первичной, что является признаком богатой творческой натуры; и неприспособленность к окружающей, обычно вредной для чутких организаций, среде может быть, в таких случаях, даже результатом грубого несоответствия между законными богатыми запросами одаренного ребенка и чуждым им содержанием среды.

Так или иначе, с повышенной возбудимостью выбитых из колеи ребят, первичной ли, т. е. врожденной, или вторичной, т. е. созданной сложным давлением среды, с явной или скрытой, нам необходимо считаться — как с основной чертой той обстановки, которая наблюдается в трудном детском учреждении. Это обстоятельство, при организации воспитательной среды, необходимо учесть в первую голову.

б) Общей чертой, отличающей эту категорию ребят, является, при всей их первично здоровой основе, значительно большее, чем у обычных детей, самообособление, как бы индивидуалистическое самовыделение, выпячивание своих специфических вкусов, навы-

ков, манер, традиций. Иногда, как вы видели, это явление может дойти и до резких степеней как бы грубой аутоиндивидуалистической самозакупорки.

Здоровые социальные явления, однако, великолепно справятся с этим индивидуализмом, в котором, в основе его, гораздо больше элементов своеобразной яркой индивидуальности, чем индивидуализма. Грубым индивидуализмом это состояние может сделаться лишь при скверной организации социальных раздражителей. Учесть это своеобразное состояние детворы при налаживании социальных факторов педагогической среды необходимо в одну из первых очередей.

в) Надо принять также во внимание, что выбитые из колеи ребята временно внутренне дезорганизованы, не привыкли к упорядоченному труду, легче выдыхаются при осуществлении такого задания, которое им поручено другими. Это предъявляет особые требования как к общему режиму учреждения, так и, особенно, к организации в нем труда.

Материал среды должен чувствоваться ребенком, как подталкивающий, направляющий, но не как навязываемый; лишь тогда создается согласованность между внутренней тягой ребенка и нашими педагогическими заданиями. В то же время незаметные для ребенка элементы твердого организующего на него влияния должны проводиться здесь особенно настойчиво, без уступок, но так, повторяем, чтобы чувство свободы было минимально задето. В «нормальном» учреждении эти черты объективной жестокости и, в то же время, субъективной мягкости выражены обычно не так четко.

Таким образом, основные принципы, на которых строится педагогическая среда вокруг социально выбитых из колеи детей, должны бы сводиться к следующему:

1. Учреждение строится, как воспитательно-образовательная производительная трудкоммуна.

2. Среда учреждения должна удовлетворять богатой эмоциональностью, чуткой возбудимости ребят, должна содержать в себе обильный, постоянно пополняющийся и разнообразный материал

для здорового возбуждения и прочной организации детского исследовательского интереса и детской трудовой активности. Более живая, более возбудимая атмосфера подобного своеобразного воспитательного учреждения, являясь, в основе, положительным моментом, — при неумении, может повлечь и к отрицательным результатам.

Не следует погашать этой эмоциональности, надо лишь направить ее по полезным деловым руслам, тормозя возбудимость лишь тогда, если она действительно не используется продуктивно и переливается через край (или, уходя внутрь, плодит фантастику).

Но такая эмоциональность требует и особо чуткого, особо одаренного, творчески подвижного педагога, способного раскрыть перед своеобразным вниманием подобных детей действительно яркие, увлекающие перспективы.

3. Лучшей базой и лучшим источником для здорового направления этой повышенной эмоциональности являются широко развернутые перед ребятами социально-героические, революционные горизонты. Давая неисчерпаемый материал для жадной любознательности, для трудовой организованности, для боевого «приключения», эти классово-героические установки ребят в то же время требуют частого самоограничения, выжидания, боевого терпения, что является лучшим организатором полезно-целевой эмоциональности, взамен прежней вредно-целевой; отсюда, комсомол и пионер-движение являются в этих детских группах не менее, а иногда и более плодотворными факторами, чем даже в так называемых нормальных группах, в виду большого социально-эмоционального богатства первых.

4. Для урегулирования эмоциональной обстановки учреждения, могут быть использованы и следующие частные меры:

а) осторожная группировка ребят по смешанному признаку, т. е. включение в группу (конечно, осторожное) одновременно как внешне возбудимых, так и «закупоренных» (внутренне эмоционально сосредоточенных) ребят: первые будут «пробочниками» для раску-

порки вторых, вторые — сдерживающим началом для первых;

б) среди учебно-трудовых занятий и игр создавать отдельные стадии, требующие строгой внешне-двигательной установки, внутреннего сосредоточения, серьезного осмысления, молчания (понятно, к этим стадиям следует приучить постепенно, причем материалом для них должны быть интересы, особенно близкие детям, иначе последние не «затормозят»);

в) избыточная через край, эмоциональность должна также подвергаться умелому и осторожному товарищескому осмеянию (в стишках, в рисунках, пьеске);

г) нужна специальная, организующая тренировка, закалка эмоциональной сферы, воспитание среди специальных стойких тормозов: систематизированная гимнастика, приучение к боли, к холоду (без крика, без гримас).

5. Особенно влиятельным должно быть воздействие среды на коллективизацию ребят, как на лучшее средство против их асоциальных проявлений. Группировки должны быть очень гибкие, должны легко, при нужде, меняться, но в то же время группа, пока ребята в ее составе, должна быть особенно настойчива в своих требованиях дисциплины.

Подбор учебных занятий, трудовых процессов, экскурсий, игр должен быть рассчитан не столько на массовость, сколько на более мелкие группы, делящие общие задания на ряд частных (в обширной группе — трудняк легче обособится). Эта большая текучесть и мелкий калибр групп своеобразно отличает временно дезорганизованных ребят от обычных детей их возраста, у которых, наоборот, отмечается большая прочность и более широкий состав группы.

Требуется, однако, вместе с тем, более частая, чем обычно, отчетность группы перед общими собраниями (и другие формы коротких межгрупповых связей), для того чтобы сами группы не обособились друг от друга: индивидуализм одиночек может ведь перейти в индивидуализм группы.

Поэтому особенно крупной, в таких условиях, делается роль детского самоуправления, которое, в своей

работе, далеко не удовлетворится обычными трафаретами, так как имеет дело с слишком возбудимым «народом». Чуткое вмешательство педагога в работу самоуправления оказывается более нужным, чем в обычной школе. Конечно, при подобных условиях и говорить не приходится о противопоставлении карающего «начальства» — «преступникам», о назойливой опеке, о системе закрытых дверей и о прочих чудовищно-вредных мерах старых дефектологических заведений.

Направляющим, организующим началом в учреждении являются не воспитательские нравоучения и не список драконовских правил, а такое построение воспитательно-образовательного материала, такое распределение дня, такие технические связи между детскими группами, такая внутригрупповая этика, которые поневоле побуждали бы ребят к выбору правильного пути.

6. Вновь прибывающие дети должны, в первую голову, включиться в оздоравливающую обработку их другими, уже перевоспитавшимися ребятами, — лучше всего, с наиболее тяжелым стажем в прошлом; создание такого детского ядра и даже длительное удержание его в детучреждении, как основного воспитательного кадра, является главной предпосылкой всех педагогических успехов. Воспитателя новички должны чувствовать лишь сбоку, как направляющую, регулирующую силу, — и только: у этих детей обострено ожидание насилия по отношению к ним со стороны взрослых, к детям — они доверчивее.

Вначале не надо предъявлять к вновь поступающим всех обязательств режима учреждения: последним подчиняются лишь старожилы, новички же постепенно, подражая, втягиваются. С новичками меньше внимания следует уделять интимно-индивидуальному в их биографии и в отдельных их частичных установках, а больше сосредоточить на них живых и здоровых коллективных влияний, под действием которых отдельные частичные установки вскоре резко изменяются.

Приверженцы индивидуального психоанализа настаивают, однако, на необходимости интимных поисков в области прошлых привязанностей ребенка (семейных и других: отношения с матерью и т. д.), без чего будто

бы нельзя найти и пути для воздействия на ребенка. В этом соображении замечается недооценка социально-педагогических возможностей детского коллектива и детучреждения и переоценка влияния семьи: вне сомнения, в хорошо организованной среде эти тяжелые семейные потрясения детства сами изживаются, без тонких психоаналитических ухищрений педагога, которые, зачастую, приводят как раз к обратному, к более глубокому самообособлению ребенка. Знать же биографию ребенка, конечно, следует, но узнавать ее надо не путем той специфической методики, к которой обычно прибегает типический так называемый психоанализ.

7. Ни в коем случае наших выбитых из колеи детей нельзя втягивать в жестоко обязывающую трудовую повинность. Трудовая организованность должна к ним притти постепенно (при педагогическом умении, это происходит очень быстро), питаюсь их живой заинтересованностью и коллективизмом.

Все же известный элемент обязательства может быть внесен с первых же дней, связываясь с элементарными потребностями новичков (в области еды, отправления кишечно-пузырных функций, сна, общегигиенической аккуратности). Учебно-трудовая организованная нагрузка вначале должна быть меньшей, чем у обычных детей того же возраста (шире поле для здоровых, свободных исследовательских устремлений, которые и явятся потом источником дальнейшей углубленной организации); в более же поздние периоды обычно именно эти дети проявят значительно большую трудовую эластичность и выносливость (и по количеству времени и по качеству работы), чем другие дети, что точно также следует учесть при учебно-трудовом планировании на более далекие сроки.

8. Особенно «индивидуализировать» подход, выделять отдельных детей для индивидуальной их воспитательской обработки приходится лишь в тех случаях, когда социальная и трудовая угловатость ребенка начинает делаться серьезным тормозом для общего бытия учреждения. Однако и в этих случаях необходимо исчерпать до конца все способы коллективных влияний, причем, чаще всего те, тормозы, те

«убытки», которые получаются от отдельных добавочных трений с трудным ребенком, во много раз окупаются увеличением, благодаря борьбе, спайке и организованности детски-воспитательского коллектива.

Надо в качестве воспитательского «тарана» умело выдвинуть наиболее подходящую для данного ребенка группу товарищей, дать им общие педагогические указания, пускать в ход и героический пример, и ласку, и уместную иронию, и лишь после испытания всех средств прибегнуть к изолированной личной обработке. Устранение же подобного трудняка из учреждения допустимо лишь в действительно грозных случаях (опасность насилия, тяжелого преступления), причем следует постоянно помнить, что право на такое устранение всегда является чрезвычайно расслабляющим фактором для воспитательского творчества.

9. Учитывая, что у детей этого типа в тяжелых условиях их прошлого, обычно расстроены основные биологические автоматизмы и что, кроме того, они порядочно истощены, чисто физиогигиеническим мероприятиям должно быть уделено особое внимание: систематическое пребывание и работа на воздухе, час полного отдыха днем (лежа), увеличенное (на 1—2) число часов ночного сна, качественно и количественно продуманное питание (витамины, фосфор, жиры), спокойная, легкая гимнастика. Надо лишь учесть ипохондрическое, чрезмерно опасливо-любовное отношение к своему телу у некоторых ребят и не культивировать его.

10. Количество клиентов такого детдома должно быть небольшим (максимум 50—80 человек), так как воспитанники, с одной стороны, должны постоянно быть в поле зрения, с другой стороны, желательно, чтобы педагогические воздействия адресовались им непосредственно, не расплываясь в массе промежуточных этапов. Возрастные группировки нужны те же, что и с обычными детьми, но, в то время как нормально возможны смешанные дошкольно-школьные дома, — при плохом состоянии нашего специального детдома, впредь до его улучшения, соединять возрасты все же не следовало бы (большая отрицательная заражаемость).

В виде примечания надо указать, что, принципиально, этих выбитых из колеи детей (кроме грубо тяжелых случаев) вполне допустимо включать и в обычные детучреждения, при условии наличности в последних вполне хорошей, чуткой педагогической обстановки, способностей быстро нейтрализовать социальные угловатости новичка, способной создать нужные добавочные оттенки в работе, небесполезные, вообще, во всякой воспитательной практике. Но подобных учреждений у нас сейчас слишком мало, и поэтому для более сложно свихнувшихся детей приходится создавать особые детдома указанного выше типа.

Понятно, всех вопросов, связанных с организацией педагогической среды, нельзя здесь предусмотреть, мы остановились лишь на основном. О некоторых других, не менее важных принципах построения среды мы говорим дальше в очерке, посвященном так называемому половому воспитанию трудных детей, почему, во избежание повторений, направляем читателя к этому очерку.

У ряда работников возникают серьезные сомнения, не нужно ли строить два разных типа учреждения для трудных, выбитых из колеи детей (о грубых биопсихопатиях, повторяем, мы здесь не говорим); отдельно для так называемых беспризорных, детей улицы и, отдельно, для детей дезорганизованных семей, взятых из семьи.

Действительно, вследствие отличий среды, воспитавшей эти две категории ребят, проявления последних, особенно в первый период их пребывания в детучреждении, оказываются разными (детально об этой разнице мы говорили выше). Однако надо помнить, что и беспризорная и семейная группы не представляют собой каждая обособленного, чистого слоя: слабо стажированные беспризорные богаты еще остатками семейных черт; с другой стороны, семейные, пришедшие из разрушенной семьи, связавшись до того с улицей, во многом похожи на беспризорных; при включении их в одно учреждение, остатки черт различия сгладятся еще больше.

Однако, кое в чем эти два различных типа ребят (поскольку они еще остаются отчасти разными) могут быть полезны в их взаимодействиях: разбросанность,

агрессивность, мелкожитейский уклон уличных, с одной стороны, может уравниваться большой внутренней собранностью и большим спокойствием у семейных, — которые, в свою очередь, могли бы набраться активности, смелости и конкретизма у первых. Польза от подобного ценного взаимодействия несомненно перевешивает конфликтные моменты, — и поэтому об изолированном воспитании можно говорить лишь в применении к наиболее грубо специфизированным случаям, т. е. к ничтожному меньшинству.

14. О некоторых деталях воспитательской методики.

Водворенные в среду, удовлетворяющую вышеуказанным требованиям, выбитые из колеи дети довольно скоро теряют свои «дикие», «психопатические», «преступные» черты и, наоборот, развертывают свое до того сдавленное — здоровое, творческое содержание.

Только после длительного, систематического наблюдения в условиях подобной среды можно поставить действительно правдоподобный диагноз нашему пациенту. Все же диагнозы с налету, построенные на современной обследовательской статике, ни в малейшей степени недостойны доверия, пригодны они лишь в лучшем случае для наклеивания формальных ярлыков к детям. Существо же воспитательской и перевоспитательской методики они, в основном, ничего не дают.

Конечно, методика воздействия на этот сложный педагогический материал далеко не легка. Живые дети в реальном детучреждении далеко не так просто укладываются в схемы, как это удастся нам на бумаге. Оттенки, детали методики, т. е. живое ее ядро, вырисовываются лишь в процессе самой работы.

Дети в трудном детучреждении представляют собой очень разношерстную публику. Особенно велика эта разница поведения детей при начальных их шагах в детдоме сейчас же после прибытия, причем определяющим фактором их поведения является в первые дни тот стимул, который втолкнул их в детдом. Дети, насильственно водворенные в дом, вначале ведут себя особенно агрессивно, возбужденно. «Преступники», взятые с улицы, вначале могут хитрить, изворачиваться,

внешне подчиняться, скрывая глубокую внутреннюю неуступчивость. Добровольно пришедшие могут тоже делиться на ряд категорий: «уставшие» на улице или в семье — ведут себя в доме сдержанно, иногда замкнуто, подчиняются, но мало активны; «хитрецы», забравшиеся в детдом на-время, чтобы пережить временную тяжелую уличную полосу, являются особенно трудным элементом в виду нарочитости, злостной плановости их пребывания в детдоме; «дети-фантасты», для которых окружающая реальность безразлична и для которых первое время даже такая новая среда, какою является наш детдом, оказывается тоже нейтральным стимулом, — требуют особо умелого подхода.

Однако, педагогическая трудность обработки той или иной группы детей далеко не пропорциональна внешней трудности их проявлений. Зачастую под самой тяжелой замкнутостью, под самой грубой агрессивностью скрывается трудно сдерживаемое, замаскированное влечение к организованной коллективной активности, и достаточно бывает иногда толчка в наиболее чувствительное место, чтобы эта маскировка была взорвана.

Еще на II съезде по правовой охране несовершеннолетних в дискуссиях¹ отмечался этот тип мнимосопротивляющегося, у которого подчас даже очень бурное сопротивление маскирует собою обратное — особо обостренное желание быть водворенным в учреждение; гордость, этический стыд перед покинутой группой, — стыд, что поддался на уговоры, на ласку («эка, баба, распустил слюну»), все это заставляет тем более демонстративно сопротивляться, чем глубже и острее становится тяготение оторваться от улицы. Очевидно, эти, как и другие, своеобразные установки должны быть внимательно учтены при обработке частных воспитательного подхода.

Несколько иллюстраций для анализа оттенков педагогической методики. Так, совершенно очевидно, что правильный педагогический подход к ребятам с грубо реалистическим уклоном имеет два направле-

¹ По докладу пишущего.

ния: с одной стороны, требуется умелое использование полезных элементов этого реалистического фонда; с другой же, для углубления слишком мелкого и поверхностного иногда содержания этого фонда, требуется включение подобных детей в деятельность, развивающую широкие идейные горизонты, формирующую у них «чувство дали» — в дополнение к «чувству непосредственного», которое у них крепко и без того.

Обратно, дети с чрезмерно развитой фантастикой требуют очень осторожного к ним применения метода широких и далеких перспектив, т. е. это грозит дальнейшим бесплодным расплыванием их жизненных тяготений; их следует приучать к осуществлению более близких целей, к проделыванию более мелкой текущей работы, это явится лучшей реалистической и трудовой для них тренировкой, которая и противопоставится их слишком разбухшей фантазии. Однако, ценные элементы творчества, заложенные даже в расплывшихся проявлениях их фантазии, тоже не следует отбрасывать, так как они окажутся полезным, ярким общеидеологическим стимулом для облегчения повседневной серенькой работы.

Детей со специфическими коллективистическими тяготениями, напоминающими групповой «индивидуализм» (тяга отдельных детских групп к обособлению от других), точно также следует взять под особое внимание. Коллективистическое их воспитание требует добавочных оттенков. Так, специально бандитские, казалось бы, преступные группировки, противопоставляющиеся честным идейным группам, вовсе не следует распылять: надо лишь расширить их задания, осторожно связать их с другими, более близко к ним стоящими группами (приключенческие и пр.) и перевести их боевую активность (не меняя ее боевого уклона) на социально полезные, — иногда даже и рискованные цели (подобные псевдо-бандиты героически жертвовали собою для революции в самой опасной работе разведки, в тыловых налетах на неприятеля и т. д.).

Агрессивные ребята дают часто великолепный организаторский материал: в качестве группо-

водов они переводят свою большую активность на ответственную руководительскую, авангардную, показательную работу. Однако, во избежание чрезмерной иногда боевитости, излишних диктаторских замашек, не мешает соединить их в группах с более внутренне сосредоточенными, даже с «фантастами», что, при умелом направляющем педагогическом влиянии, даст много ценнейших взаимопропитываний, способствующих наилучшему коллективистическому воспитанию всей группы, в том числе и самого «диктатора».

Как уже говорилось выше, открытая производительная воспитательно-образовательная трудкоммуна (если возможно, вполне самоокупающаяся, и даже дающая детям прибыль)¹ является образцом подобного «дефектологического» учреждения. В методику организации труда последнего тоже должны быть, применительно к своеобразию ребят, внесены добавочные оттенки.

Так, не следует иногда останавливаться и перед выдачей части вознаграждения за труд на руки самим ребятам: связав их для начала хотя бы этим интересом с организованным трудом, в дальнейшем легче педагогически втянуть их в производительную работу уже без такого добавочного стимула. Памятуя о психофизиологической гибкости ребят, мы, в отдельных случаях, не должны опасаться даже и подобного «развращающего» подхода.

Необходимо бороться с чувством исключительности у этих ребят. Изоляция от окружающей общественной и обычно-детской жизни недопустима. Органическая, самая непосредственная активность в предпионерском, пионерском и комсомольском движении, тесная связь с широкой взрослой пролетарски-крестьянской общественностью, непрерывные деловые сцепления с «нормальными» детскими коллективами, все это совершенно обязательные условия для здоровой педагогической работы с трудными детьми.

Те здоровые физиогигиенические меры, которые надо адресовать этим детям, должны осуществляться с некоторыми предосторожностями. Слишком много у

¹ Конечно, не в ущерб педагогическим целям.

них иногда плохо направленного азартничанья или иппохондрической опасливости, в связи с чем следует всегда давать им физкульт в отчетливом и спокойном научном освещении, развертывая под этой мерой социально ценную ее основу: подготовку закаленного социального бойца, ценного производительного работника и т. д. Особое значение для физиотренировки имеет твердая организация дня: рабочих частей его, моментов питания, отдыха, прогулок и т. д. Биологически хрупких, наиболее ослабленных ребят приходится иногда выделять в особые группы, с уменьшенной трудовой нагрузкой и увеличенной дозой физио-укрепляющих мер.

Тех — исключительно трудных, выбитых из колеи детей, которых приходится временно изолировать в отдельных, более специальных детучреждениях, не надо награждать какой-то особой педагогической методикой. Им следует адресовать те же воздействия, что и вышеупомянутой детской массе, лишь более осторожно их применяя. Как организующая, так и общевоспитательная роль выздоравливающего детского ядра в таком учреждении становится особо значительной.

Как видим, в педагогике трудного детства, вернее, детства, временно выбитого из здоровой социальной колеи, нет качественных отличий от обычной, так называемой нормальной педагогики, — как и в объекте этой педагогики — в самих «трудных» детях нет качественных отличий, отделяющих их от здоровых ребят.

«Трудная» педагогика — это более четко и чутко проводимая, с большим чувством ответственности осуществляемая — обычная, здоровая, действительно творческая педагогика. Методы ее — это те же, но лишь сгущенные, заостренные методы всякого здорового педагогического подхода, требующие, благодаря сложности объекта, лишь большего внимания, большей инициативы, действительного воспитательского творчества.

Этой концентрацией и ответственной атмосферой педработы над выбитыми из колеи детьми, так называемая трудная педагогика и обязана будет теми богатыми

вкладами, которые ей несомненно удастся внести в революционизирующуюся сейчас науку о воспитании. Именно ей удастся впервые, на особо трудном материале, построить, действительно, чуткие и правдоподобные методы исследования «ребенка вообще», — именно ей, раньше других областей педагогики, удастся осуществить наиболее продуктивный практический, воспитательский подход к детству вообще: именно ей, так как в ней заостряются и сгущаются все основные, самые болезненные вопросы воспитания, — всякого воспитания, не только трудного.

Не даром и до сих пор дефектологический (психопатологический) материал давал наиболее исторически ценные элементы для учения о характерах, для методики психологического исследования; к сожалению, в этом материале слишком много червоточины (почему он постепенно и приобретает лишь историческое значение), но в реформирующейся «педопатологии» эта червоточина будет устранена, и материалы ее смогут в дальнейшем, без всякого риска лечь в основу новой, воистину здоровой педагогической системы.

Разгадать здорового ребенка можно лишь через ребенка, выбитого из колеи, так как именно в этом ребенке вся проблема детского здоровья максимально заострена.

Современная педагогика воистину революционизируется лишь при помощи революции в педагогике трудного детства.

III. ПОЛОВОЙ ВОПРОС И ТРУДНЫЕ ДЕТИ.

1. Корни увеличенной половой возбудимости у детей.

Дети, социально выбитые из колеи, довольно часто разворачивают рано свою половую жизнь, притом не только в нормальных, но и в извращенных ее формах.

Причиной этого избыточного полового возбуждения (гиперсексуальность) является невозможность для детей в современной противоречивой социальной и педагогической среде использовать свою энергию по правиль-

ным творческим, радующим ребенка путем, и, отсюда, дополнительный приток этой неиспользованной энергии к половым ощущениям и к половым проявлениям, как не требующим особой активности и в то же время доставляющим удовольствие (нецелесообразные переключения энергии).

Способствующим моментом, благоприятствующим чрезмерно раннему половому развитию, является повышенная врожденная общая возбудимость ребенка (повышенная эмоциональность, повышенная реактивность); чем она выше, тем, при отсутствии творческих выходов для нее, больше скопляется ее вокруг половых устремлений.

Обстоятельством, точно также увеличивающим половую возбудимость детей, является недостаточная общая способность детей к задержке (к торможению) своих первичных чувственных влечений. Эта недостаточность может быть как до известной степени врожденной (у тяжелых психопатов, у лиц с грубыми анатомо-химическими изъянами нервно-мозгового аппарата), так и, в подавляющем большинстве случаев, — благоприобретенной: если окружающая среда «распускает» ребенка, дает ему слишком мало материала для преодоления, для труда (в обеспеченных слоях), или же, если она дает односторонний, грубо чувственный материал, препятствующий росту более высоких творческих устремлений (хотя бы в условиях тяжелой чувственной борьбы за жизнь у беспризорной детворы).

Большую роль играет также и раннее, специально половое развращение, половое подражание и т. д.; влияние половой жизни окружающих (при скученности семьи в одной комнате, или в условиях беспризорности, — развращающий пример братьев, развращение воспитателями). Сюда надо отнести и современное половое ханжество, а также и гигиеническое невежество подавляющего большинства населения (элементарные нарушения в области обращения с половыми органами и т. д.).

Врожденной эта чрезмерная специально-половая возбудимость бывает в ничтожной части случаев, да и в

этих случаях необходимо учитывать огромные добавочные слои, напластованные окружающей средой.

2. Как развивается и в чем проявляется детская гиперсексуальность.

Безобидные, вполне нормальные, первичные предполовые ощущения свойственны и нормальному детству (любовь к самососанию, к поцелуям и т. д.);¹ но при неблагоприятных условиях эти нормальные черточки сгущаются и предъявляют непомерные для ранних лет требования.

Невозможность для ребенка развернуть в неорганизованной среде свои социальные, исследовательские трудовые и общебиологические склонности заставляет его, при особенной его возбудимости, сосредоточиваться исключительно на своей особе, на интимных ощущениях, исходящих из его тела; постепенно значительная часть его внимания концентрируется вокруг половых переживаний, с переносом этой половой окраски и на ряд других областей, ничего общего с половым не имеющих.

При особенно неблагоприятных условиях, резкая половая окраска самых различных переживаний, вплоть до оформленного стремления к половому акту, может иметь место даже у 3—5-летних детей. У других детей, в этом же, или в несколько более позднем возрасте, преждевременно зрелая половая жизнь может проявиться в более скрытом или предварительном своем виде: особое половое любопытство, окрашивающее иногда в половые цвета большую часть исследовательских исканий; половые элементы в привязанности к товарищам, к воспитателям, — окрашенное в половой тон честолюбие и властолюбие, стремление к приключениям с половой окраской, половая лирика, — игра, борьба с половым содержанием и т. д.

Признаки слишком раннего и односторонне развивающегося полового чувства: а) ребенок в таких случаях оказывается более остро эгоцентрическим («я» в центре всего его мира), чем это свойственно его возрасту; б) склонность к непосредственному получению удовольствия не по возрасту преобладает у него

¹ Подробно о половом вопросе в детстве — см. в нашей книге: «Половое воспитание» (II изд.).

над стремлениями к более далеким и отвлеченным целям; в) замечается отрыв от разнообразных областей окружающей реальной жизни, — и приковывание к отдельным, избранным ее сторонам, содержащим в себе элементы затаенного полового насыщения; отсюда же и увеличение внереальной фантастики и однотонная, узко ограниченная сфера исследовательских интересов; г) подобные дети привязываются к товарищам, к воспитателям — не столько вследствие общетворческого удовлетворения, которое те доставляют, а, главным образом, по признаку личной симпатии («влюбчивость»); д) игры, занятия привлекают их точно также, главным образом, скрытой в них половой стороной (катанье верхом друг на друге, щипки, присутствие любимчиков, девочек (мальчиков) и т. д.).

При резком сгущении всех этих явлений дети начинают страдать упадком общей работоспособности, так как значительная часть работы их «внимания», «памяти», т. е. общетворческих их устремлений увлекается в сторону явного и скрытого (большой частью, вначале скрытого) полового интереса, оставляя на долю повседневных требований среды слишком мало энергии.

При преследованиях или увещаниях, обычно нелепо, неумело проводимых, — со стороны взрослых, заметивших эти половые изъяны, дети замыкаются, прячутся, иногда и стараются (большой частью безуспешно) преодолеть себя; это создает у них внутреннее раздвоение, повышенную пугливость, рефлексию (копанье в своей особе) и зачастую служит источником обостренного развития религиозного чувства («я нечистый, бог накажет»).

Дети-онанисты, в особенности усиленные онанисты, характеризуются обострением всех этих явлений, с той лишь разницей, что их эгоцентризм и замкнутость резко преобладают над тяготениями во вне. Их фантазия — приключенские, игровые стремления обычно менее богаты, чем у сексуальных детей, не занимающихся онанизмом: непосредственное и легкое половое удовлетворение онанистов, насыщая, заглушает прочие порывы.

В то же время у значительной части этих детей, пытающихся бороться с пороком, или бесплодно морально

«грызущих» себя, развивается особо обостренная этическая установка, доходящая иногда до трагических общепhilософских «взлетов». Наоборот, онанисты, спокойно относящиеся к своему пороку, могут отличаться особо углубленным цинизмом, так как возможность легкого и безответственного чувственного насыщения резко ограничивает силу их этических связей.

Гиперсексуальные дети часто отличаются повышенной невропатичностью, неуравновешенностью, что объясняется как отрывом их от многих областей окружающей повседневности (неприспособленность, неустойчивость, «нервность»), так и (при онанизме) потерей ими значительной части нервной энергии, пугливостью и т. д. Переходный возраст этим детям дается особенно трудно, так как вступают они в него с глубоко испорченным половым материалом, с большой внутренней неустроенностью.

Половые уклонения оказываются более глубокими и более тяжелыми у детей, получивших семейное воспитание, особенно же в условиях родительской обеспеченности: причиной тому — большая возможность приковываться к своим ощущениям, родительские заласкивания (это сильный половой раздражитель), более частое одиночество, праздность, слабо развитая житейская боевая гибкость, которая, при хорошем ее состоянии, позволила бы в дальнейшем легко освободиться от половых ошибок.

Наоборот, в необеспеченных слоях и, в частности, у беспризорных ребят, как бы далеко и внешне грубо ни зашла так называемая половая развращенность, корни ее не глубоки, так как суровые условия беспощадной жизненной борьбы оставляют половому содержанию лишь частичное место на ряду с другими, закаляющими боевыми качествами. Гибкость развивает у себя беспризорный необычайно богатую, это же помогает ему, в дальнейшем, легко освободиться и от избыточного полового груза (более богатая способность к полезным переключениям энергии). Это же препятствует половому содержанию слишком глубоко пропитывать собою личность беспризорного, как бы, повторяем, внешне грубо эти половые проявления ни выражались.

Так же, как с половой возбудимостью беспризорного, обстоит дело и с детской проституцией. Питаясь теми же социально-экономическими корнями, что и беспризорность, детская проституция вовсе не выражает собою, в массе своей, грубого биологического извращения половой жизни. Половая зрелость здесь наносная, поверхностная, — одновременно с нею развиваются, на фоне жестокой борьбы за существование, ценные, гибкие жизненные качества, которые, при благоприятных воспитательных условиях, в дальнейшем, могут быть использованы, как энергичнейшее противоядие для этого полового отравления.

3. Лечебно-воспитательная борьба с половой перевозбудимостью. Меры воздействия на половую перевозбудимость могут быть двух родов: а) и н д и в и д у а л ь н ы е, — когда лечебно-воспитательное влияние направлено непосредственно на ребенка; б) к о л л е к т и в н ы е, когда это влияние проводится через детский коллектив. Конечно, оба вида влияний могут многообразно объединяться и комбинироваться.

По содержанию своему, лечебно-воспитательная борьба с половой перевозбудимостью может быть разделена на следующие группы: а) элементарное и более глубокое половое просвещение; б) физкультурские и прочие так называемые физиогигиенические меры; в) сублимирующая» (т. е. создающая богатые творческие отвлечения, творческие переключения) организация ближайшей материальной среды; г) сублимирующая организация коллектива учреждения; использование коллектива специально для уничтожения половых изъязнов; д) меры воздействия с помощью искусства (литература, сцена, живопись и т. д.).

В основе всех этих мероприятий лежит организация коллектива учреждения и материальной среды последнего. Индивидуальная борьба с каждым отдельным ребенком, уклонившимся в половом отношении, будет бесплодной, — не говоря уже об излишне обостренном внимании к своей особе, которое возбуждается у ребенка таким «приставанием» к нему воспитателя.

Так как, в основе, половой изъязн создан средой, содержащей в себе слишком бедный материал для

полезных переключений, — очевидно, лечение, наоборот, должно заключаться в создании среды, богатой этим материалом. Хорошая организация живой воспитательной среды (дети и воспитатели в одном коллективе), умелая организация технических элементов среды (обстановка, распорядок дня, организация труда, игровой материал и пр.), вот где находится центр всех мероприятий. Все прочие средства лежат на периферии вопроса.

Основным содержанием всей работы детучреждения должна быть стойкая установка на революционно-пролетарские задачи воспитания. Материалистический анализ, героические классовые устремления, производительный труд, живая детская революционная общественность — все это является наилучшим средством, привлекающим к себе всю творческую активность детей и не оставляющим излишков для вредных половых переключений.

При организации коллектива в учреждении, изобилующем гиперсексуальными детьми: а) необходимо учесть, что наилучшие результаты получаются при группировках небольшого состава: по 3 — 5 детей; б) группы эти вначале не должны ставить далеких и слишком отвлеченных целей (ослабление у гиперсексуальных способности к серьезному отвлеченному мышлению); в) небольшие группы связываются с соседними, и лишь потом они стойко вливаются в широкий общий коллектив; г) особое внимание должно быть обращено на детских организаторов этих коллективов («вождей»), так как зачастую, в случаях гиперсексуальности, в взаимоотношениях «вождя» с группой могут преобладать элементы скрытого садизма (половое властолюбие, мучительство) с его стороны и, наоборот, черты скрытого мазохизма (повышенная внушаемость, податливость — с замаскированной половой окраской) со стороны группы;

д) необходима более частая и более четкая ответственность групп перед общим собранием, чем это практикуется в совершенно здоровых детских группах; е) половой материал (в смысле осуждения его, полового просвещения и т. д.) ни в коем случае не должен

быть центром интереса группы, — он должен выступать лишь как обычная частность, равноправная с другим материалом занятий группы; ж) надо стараться, чтобы в каждой группе не меньше половины состава были сексуально здоровые дети («сублимирующее ядро»); самопроизвольные группировки по признаку гиперсексуальности надо тактично раздробить и пополнить здоровыми элементами; з) необходима теснейшая связь и непосредственное включение групп детучреждения в пионерскую и комсомольскую организацию (по возрасту); и) должна преобладать все более нарастающая ориентация на частое социальное общение, а затем и на совместное воспитание обоих полов.

При организации материальной среды учреждения: а) необходимо добиться максимума коллективизации детских проявлений: игровой, спортивной, учебной, трудовой материалы должны быть приспособлены для коллективных занятий (одиночество — опаснейший источник полового); б) с другой стороны, материал должен быть построен так, чтобы непосредственное удовлетворение, даваемое занятием, наступало скорее, чем в нормальной детской обстановке (в виду ослабления гибкости у гиперсексуалов, и быстрого появления чувства трудового, игрового безвкусица, очень опасного). В дальнейшем, момент удовлетворения можно постепенно отдалять и тем укреплять ослабленную трудовую эластичность; в) окружающая обстановка должна создавать максимальное количество здоровых, хотя бы даже и простых, чувственных раздражений (световых, цветовых, слуховых, двигательных), ставящих детей в положение радостной необходимости организовано реагировать, что является лучшим средством для отвлечения от полового сосредоточения; г) среда должна сформировать здоровые телесные ритмы (автоматическая задержка ненужных влечений), для чего распорядок дня и, вообще, использование времени, в отношении к этим детям — должны быть особенно строго точными.

При налаживающемся коллективе и организующейся среде, приобретает серьезный смысл и так называемое половое просвещение, которое без этих

предпосылок большей частью бесполезно, даже наоборот, часто увеличивает долю болезненного полового любопытства или болезненного нравственного раздвоения.¹

Половое просвещение, по преимуществу, должно проводиться через детский коллектив, и, по возможности, всегда по инициативе последнего. Половые разъяснения в одиночестве, самому «виновнику», без предварительной широкой коллективной подготовки и без создания средств для широкого сублимационного отвлечения, часто порождают лишь добавочную, притом бесплодную напряженность, за редким исключением — особо гибких и, по существу, неглубоко сексуально отравленных натур, которым достаточно иногда дать нужный научный толчок, чтобы их исправить.

Половое просвещение должно производиться в форме общих, но вполне конкретных научных разъяснений, по возможности без персональных примеров и объяснений (слушатели сами учтут, что кому нужно).

В основе разъяснений должны лежать вопросы о социальной значимости половой функции (здоровое потомство, родительская ответственность), о серьезном социальном и биологическом ущербе, наносимом изъятиями в половой жизни (ослабление общелюбовных, в том числе и широко социальных влечений; опустошение творческого аппарата, благодаря ранней половой активности и т. д.). Сопоставления с прочим живым миром (животные, растения) полезны, но необходимо всегда указывать, что современная человеческая сексуальность часто насквозь пропитывается (вследствие условий развития человечества) не ей принадлежащими элементами, и что это требует сугубого внимания к половому самоограничению для высвобождения ценнейших частиц человеческого творчества.

При конкретных разъяснениях по поводу отдельных половых вредностей (онанизм, ранние половые акты, истязания, показывание половых органов и пр.) надо указывать действительный выход для переключения

¹ Все предосторожности и методические указания в области полового просвещения см. в нашем „Половом воспитании“.

той энергии, которая ушла в данный вид половой активности: революционная общественная активность, социально полезный труд, научные исследования, спорт, товарищеская связь, здоровые приключения, художественная работа и т. д.

Разъясняющий, помимо здорового состояния своей собственной половой жизни (аудитория необычайно чутка), должен быть также и хорошим психологическим организатором: он должен заранее учесть, на какие здоровые элементы можно опереться при разъяснениях, на какие конкретные пути направить освобождающуюся от полового плена активность.

Эффект разъяснений должен остаться в его руках и в руках здорового детского ядра, иначе «просвещение» волеет лишь добавочное масло в больной огонь. При особо трудных случаях в учреждении и при плохой в нем коллективной организации, — коллективным разъяснениям предшествуют индивидуальные и мелкогрупповые беседы, как с особо больным элементом, так и с сексуально здоровыми детьми.

Необходимо добиться того, чтобы половая тема никогда не выпячивалась особо, изолированно во всех этих мерах, чтобы она выступала, как частность среди других тем.

При проведении физиогигиенических мер надо соблюдать основную предосторожность: гиперсексуалы большей частью особо сильно сосредоточены на своих внутренних ощущениях, смакуют их, и потому неумелое, настойчивое привлечение их внимания к телу может часто вызвать излишнюю, вредную страстность: спортивный азарт, или, наоборот, ипохондрическое, опасливое отношение к телесным проявлениям.

Поэтому надо добиться, чтобы физиомероприятия проводились не как средства непосредственного отвлечения от полового, а как общевоспитательные воздействия: спорт, физiotренировка в процессе повседневной трудовой деятельности, — гимнастика, как общая за-калка, для выполнения в дальнейшем героических классовых заданий (пионеры) и т. д. Сюда же относится и борьба с повседневной физиораспушенностью: любовью к избыточному теплу, к обостренным вкусовым и

общим (наркотики) раздражениям, к мягкой постели; нужна спартизация навыков (закалка по примеру древней Спарты), но на новом идеологическом фоне, на фоне героических революционных стремлений.

Умелой организацией всей среды, всего времени, всей трудовой, учебной, социальной, игровой активности детей — надо добиться здоровых общефизиологических автоматизмов, при которых отдельные вредные физиологические устремления (хотя бы и половое) сами собой угасают.

При физкультуре следует избегать средств, возбуждающих половую сферу: некоторые виды борьбы, катанье верхом (друг на друге, на лошади) и т. д.; при этом тщательно следить, чтобы самый физкульт не выродился в тот или иной вид полового извращения: соревнование вождей групп, половое их властолюбие и пр.

Ценнейшим средством для борьбы с гиперсексуальностью является использование мер художественного воздействия на детей. Сами по себе, правильно поставленные художественные впечатления, дающие радующий и полезный действенный выход, являются богатым источником для ценных отвлечений от голой половой устремленности, направляют детские мечтания и устремления в сторону творческого труда, полезных приключений и исследований, радующего товарищества (положительные типы такого рода — шайка Тома Сойера у М. Твена; положительный, но трагический тип — главный герой повести Рони — «Власть улицы» и т. д.). Надо создавать свои пьесы, рассказы, картины, причем необходимо остерегаться как оголения полового чувства (неумелая насмешка над влюбчивостью может повлечь к обнажению голого, «физического» полового влечения), так и воспитания мистического отвращения к половому.

Меры индивидуального воздействия (при обязательном проведении и, в первую голову, вышеуказанных массовых мер): а) интимное ознакомление с корнями данного полового изъяна (беседа, возбуждение доверия и т. д.); б) осторожные личные разъяснения на фоне общеколлективных воздействий (см. выше); в) персо-

нальное использование отдельных здоровых товарищей для тактического, мягкого влияния их на сексуально запутавшихся; г) отыскание у сексуализированных детей наиболее творчески богатого интереса, для более легкого лечебного переключения (у садистов, — организаторская работа, у мазохистов — лирика, у онанистов — часто философские искания и т. д.); более тщательное наблюдение над проявлениями этих детей.

Меры строгости (запреты, гласный надзор), тем более, меры изоляции или изъятия гиперсексуала — допустимы лишь при абсолютной беспомощности коллектива и серьезной опасности насилия, развращения и пр. со стороны «виновного». Наличие такого экземпляра в учреждении (если, конечно, он не принадлежит к крайне редкому типу врожденного гиперсексуала) является наилучшим оселком для испытания воспитательно-организующих (сублимирующих) способностей коллектива, — педагогического в первую очередь. Зачастую эти дети, в излеченном состоянии, открывают богатейшие творческие залежи, используемые, в первую голову, именно для ослабления тех же половых изъятий у прочих детей. Изъятие же их является сквернейшим поводом для слишком раннего опускания рук у воспитателей.

Чем больше трудных гиперсексуалов в учреждении, тем, очевидно, больше приходится пользоваться и методом индивидуального воздействия (конечно, при наличии, на первом плане, коллективных мер).

Психоанализ, в том его усложненно-интимном и ухищренном применении, который рекомендуется чистыми фрейдистами (улавливание подсознательных ущемлений), крайне вреден для детей, так как ставит их в искусственное положение расшифруемых (что чаще всего не под силу и взрослому) и, кроме того, чрезмерно напрягает и без того излишнее сосредоточение.

Вопрос о совместном воспитании полов, при наличии гиперсексуальности, в принципе, должен разрешаться положительно. Для хорошо организованного трудового детучреждения эта мера, в общем и целом, положительной своей стороной во много раз окупает

отдельные частичные отрицательные издержки. В менее хорошо устроенном учреждении положительное разрешение зависит от большого или незначительного в нем числа гиперсексуализированных, от наличия в нем прочного здорового детского ядра, от воспитательских способностей персонала, от технических возможностей учреждения и т. д.

Во всяком случае, возможности здорового, социального, действенного, физкультурского, идейно-политического общения полов должны быть использованы часто и смело, если, конечно, у коллектива, благодаря ряду предварительных мероприятий, есть уверенность, что эффект этого общения окажется в его руках, а не в руках нежелательной стихии: количество педагогических страхов и бессилий в этом вопросе прямо пропорционально сумме скверных качеств, отличающих постановку воспитательского дела в данном учреждении. Избегать персонала другого пола в трудных дет-учреждениях — буквально преступление, все дело лишь в том, чтобы умело сексуально и педагогически воспитать этот персонал, — тогда он окажется, наоборот, незаменимо полезным для нейтрализации половых перегибов.

В младшем возрасте: а) чем моложе гиперсексуализированные дети, тем легче борьба, тем доступнее совместное воспитание полов, тем более гибки творческие переключения; б) среди детей до 10 — 12-летнего возраста ни в коем случае не следует вести с п е ц и а л ь н о противоположной пропаганды.

Борьба с половыми изъянами должна проводиться на совершенно одинаковых основаниях и в том же тоне (без морализирования), как и борьба с другими гигиеническими уклонениями (в области вкуса, неопрятность, ковыряние в носу, неправильные позы и пр.); в) особо тяжелых гиперсексуалов младшего возраста (онанистов, «любопытствующих», «растлителей», малолетних проституток) гораздо реже приходится брать под специальное индивидуальное наблюдение, чем в старшем возрасте, так как эти пороки у них в подавляющей части поверхностны; и, в виду обостренной внушаемости этого

возраста, особенно легко поддаются групповому коллективному влиянию.

При повышенной половой возбудимости особо серьезное значение имеет так называемый «перенос», заключающийся в том, что энергия «любовного ожидания», любовных грез переносится с полового объекта на воспитателя, на детского вождя, на политического героя, и тем самым нейтрализуется, заменившись вполне социально ценным устремлением (любовь к героическому, честному, умному). Объект переноса оказывается «мостом», по которому чрезмерно влюбчивые дети переходят в нормальную жизнь.

Надо остерегаться слишком долгой задержки на этом «мосту», так как она (задержка) может перейти в новую, да еще усугубленную персональную влюбленность. Надо быстро и умело использовать этот перенос, с помощью соответствующего конкретного материала, заменив любовь к отдельному честному, смелому и прилицу любовью к честному, смелому, героическому, революционному — вообще. «Перенос» чрезвычайно чуткий оселок для испытания остроты педагогического дарования воспитателя.

В отношении к беспризорным, где социальная подоплека подавляющего большинства изъянов (в том числе и половых) резко бросается в глаза, вопрос о коллективном влиянии, о сроках ожидания для совместного воспитания полов должен быть поставлен особо смело и настойчиво. Трудовые свойства этих ребят, органически слитые с их крепкими социальными и реалистическими навыками, являются очень гибким материалом для разгрузки от ненужной половой накипи.

Вопрос о половом воспитании трудных детей не имеет серьезной литературы, практический материал по этому вопросу точно также почти не известен. Необходимо, чтобы практические работники в области трудного детства систематизировали свой опыт в этой области и сообщали о нем в центр, в научные учреждения, журналы и пр.

IV. О ТАК НАЗЫВАЕМОМ «ХУЛИГАНСТВЕ» В ШКОЛЕ.¹

Не надо думать, будто вопрос о школьном хулиганстве сейчас действительно нарастает с большой силой. Хулиганство в не меньшей, чем теперь, степени имело место в русской школе всегда, — сейчас же оно выплыло в центр внимания вовсе не в силу внутреннего роста этого явления. На самом деле обострилось лишь общественное внимание к таким вопросам, мимо которых до Октября оно либо проходило вполне равнодушно, либо не замечало их, так как они были ханжески скрыты ширмами полицейского благоприличия.

Каково содержание детского хулиганства? — Драки с другими ребятами, грубость в отношении к педагогам, цинизм в выражениях, учебное разгильдяйство, «буза» во время школьных занятий, озорное поведение на улице, — пожалуй, иногда коллективные кутежи и явления половой разнузданности, — таков арсенал хулиганства школы. Чтобы понять корни этих проявлений, надо внимательно всмотреться в следующие факторы: 1) в общую социальную обстановку; 2) в семью хулиганствующих; 3) в школу, где развертывается хулиганство; 4) в возрастные и другие психофизиологические черты хулигана.

1. Революционная эпоха, годы напряженного строительства организуют, дисциплинируют личность. Чем же, какими явлениями в социальной среде объяснить наблюдающееся сейчас детское хулиганство? — Очевидно, не ростом творческого, нового, а остатками, отрыжкой старого, которое еще далеко не все изжито.

Процесс строительства социализма протекает в очень сложной обстановке, переплет социальных отношений оказывается еще довольно запутанным: рядом с неуклонным ростом и укреплением социалистического начала мы имеем и неизжитую пока безработицу, и прослойки частной торговли, и кулацкий элемент в деревне.

Рядом с ростом социалистического быта мы имеем пивные, богатые рестораны, рулетку. Это положение неустоявшегося еще социального равновесия после лет

¹ Статья 1927 года (журн. «Вестн. Просвещения»).

грозной, утомившей социальной ломки создает в отдельных слоях, наиболее ранимых, некоторую, неизжитую еще нервно-психическую взвинченность, которая может косвенно затронуть и молодежь, — в том числе и детей. Дальнейшее развитие социализма ликвидирует окончательно этот остаток социальной нервности. Если до-октябрьский слой с каждым новым годом непрерывно и все больше углублял массовую нервозность, — сейчас, в СССР, каждый последующий год будет снимать ее слой за слоем.

2. Какие семьи выделяют сейчас хулиганствующих? — Семьи, где нет внутренне спайки между родителями, или между родителями и детьми, — это первая категория семей, создающих хулиганов. Семьи, где по ряду причин (занятость родителей, болезнь их, алкоголизм или другие уродливые их уклоны) дети остаются вне школы безнадзорными, — это вторая категория.

Нужно твердо признать, что за минувшие революционные годы устойчивость семьи сильно расшаталась. Родители, потерявшие свою былую экономическую базу, потеряли и в чувстве собственного равновесия и в своей родительской авторитетности. Родители, даже не испытывавшие сильной экономической ломки, но оставшиеся на старых идеологических позициях, потеряли влияние над детьми, политически (включая сюда и вопросы религии) ушедшими вперед.

В целом, родительская «авторитетность», которая прежде держалась преимущественно на авторитаризме, на силе (педагогическая ценность этой «авторитетности» была, конечно, более чем сомнительна), сейчас резко ослабела. Родители как-то «разучились» воспитывать, педагогически растерялись, — «выпустили детей из рук». Конечно, это явление наблюдается лишь в расшатавшихся семьях, — мы имеем, обратно, и упрочившиеся семьи, эти творческие ячейки нового, революционного быта, не дающие материала для детского хулиганства.

Если дело плохо даже в семьях, где родители «могли бы» воспитывать детей, — тем хуже оно в семьях, которые физически не в силах провести наблюдение над детьми, оказывающимися, таким образом, вне школы на положении беспризорных. Их воспитывает улица,

а там для «хулиганских условных рефлексов» пищи пока достаточно. Нужно учесть вместе с тем, что кадр школьников сильно вырос сейчас за счет пролетарской детворы.

Это, с одной стороны, необычайно исторически ценное, социально и педагогически оздоравливающее явление в школе, приобретающей крепкий классовый, трудовой костяк. С другой стороны, это частичное, временное бедствие, так как именно пролетарская семья, в которой часто работают оба родителя, технически не в силах уделить своим детям должное внимание, оставляя их во власти факторов, далеко не всегда педагогически желательных. Сюда же надо отнести, как это ни печально, и часть коммунистических семей, где при полной моральной спайке родителей с детьми все же благодаря непрерывной общественной загрузке обоих родителей, дети тоже оказываются в значительной степени беспризорными, одичавшими.

Из этих-то внутренне расшатанных или временно технически неслаженных семей черпают для себя материал различные уклонения детей от нормы, причем часть таких детей попадает в лапы хулиганства.

3. Детское хулиганство может стимулироваться и самой школой. Нужно признать, что существуют школы, — их, к счастью, далеко не мало, — где хулиганства нет. Школа может обладать иммунитетом против хулиганства, если в ней все благополучно и в области учебной, и в области воспитательной. Такая школа может спокойно и быстро «переварить» даже и наиболее опасный свой кадр, — детей, пришедших к ней в средние и старшие группы со стороны.

Любопытно, что в одной и то же школе, в разных группах (даже в параллельных ветвях одной группы), в зависимости от налаженности педагогической работы, от увязки отношений детей с педагогами, от внутриколлективной здоровой детской спайки, — создаются резкие отличия в смысле наличия и характера хулиганских проявлений. Спаянная пионерская ячейка, налаженная внешкольная работа, умно увязанная со школьной, внимательно проведенная группировка отдельных детей внутри всей группы в целом, хорошо спевшийся

коллектив всей группы, вдумчивый, чуткий, умелый энтузиаст-педагог, — он же и хороший организатор детского коллектива, — эти предпосылки являются лучшим противоядием против развития хулиганства.

Единичные хулиганские проявления не найдут питательной почвы в такой среде, — захиреют, исчезнут. Школа, берущая на индивидуальный учет детей, к ней недавно пришедших (наиболее опасен, повторяю, кадр, заново поступающий в средние и старшие группы), — а также детей, живущих в особо неблагоприятных семейных условиях, — в значительной степени избежит хулиганства. Тесная связь школы с семьей — одна из главных предохранительных прививок против хулиганства.

4. Школьных хулиганов поставляет в подавляющем большинстве переходный возраст (13 — 16 лет), наиболее располагающий, при благоприятных условиях, к проявлениям хулиганского типа. Отличительные черты этого возраста: повышенное чувство независимости, война с авторитетами, обостренная эмоциональность при некотором понижении тормозящих процессов, усиленная склонность к фантазированию, установка на героизм, на эффектное, шумное, авантюристическое. Все эти черты могут быть великолепно педагогически, творчески использованы, если умело их направить.

Переходный возраст, рационально использованный, может дать углубленную философски-этическую установку, яркую социальную романтику, твердую волевую закалку, — но он же, развязанный в своей стихии, дает разнузданность, авантюры, хулиганство. Обстановка семьи и школы является решающей в направлении, которое принимает переходный возраст, — возраст этот в школе является наиболее ответственным и наиболее педагогически сложным. Хулиганство в этом возрасте в школах, где оно имеет место, является доказательством, что в этих школах педагогика переходного возраста поставлена не совсем удовлетворительно. К несчастью, это вообще наименее разработанная глава науки о воспитании, и дальнейшее ее развитие окажется одним из лучших средств, предупреждающих школьное хулиганство.

Помимо биологического момента, коренящегося в возрасте, частично хулиганство может питаться и психопатологической конституцией: эпилептоидные характеры, циклотимики в период возбуждения могут тоже давать иногда хулиганские взрывы, но такого рода проявления — область психопатологической медицины, а не педагогики.

Наш очерк лишь ставит вопрос о хулиганстве, а не разрешает его в деталях. Поэтому и выводы о мерах текущей борьбы со школьным хулиганством у нас могут быть сейчас лишь суммарными. Надо:

1) усилить пропаганду по укреплению и оздоровлению семейного воспитания, памятуя, что советское государство сейчас еще не в силах обеспечить детям исчерпывающее, на все 100% воспитание в организованной педагогической обстановке;

2) теснее связать работу школы с семьями школьников;

3) укрепить и улучшить методику внешкольной работы с детьми: клубной, пионерской и др.; глубже разработать вопрос о детских внешкольных развлечениях: театр, физкультура и пр.;

4) усилить, правильно организовать и оздоровить коллективизм детей — как во внешкольной их жизни, так и в школьной (группировки при занятиях и пр.);

5) развернуть и укрепить личное влияние педагогов на школьную и внешкольную жизнь детей, но не в порядке «авторитаризма», а по линии глубокой морально-творческой их спайки с детьми; — единственной базы для создания здоровой дисциплины;

6) оздоровить весь педагогический процесс в целом — как во внутришкольной, так и во внешкольной его части, — наполнить его общественно-творческим содержанием, органически связать воедино все разрозненные его части, сделать его актуальным, интересным для детей;

7) особенно внимательно учесть психофизиологические особенности переходного возраста, этого главного поставщика школьных хулиганов;

8) провести с родителями и детьми (особо) беседы о хулиганстве — причинах его и борьбе с ним.

Во всех указанных мероприятиях — опереться первым делом на комсомол и пионер-организации.

Как видим, нет особого, специального вопроса о школьном хулиганстве, существует лишь проблема всего педагогического процесса в целом.

Примечание ко II отделу. Подробнее о нарушениях поведения и о трудной воспитуемости — см. в наших книгах: 1) «Жизнь организма и внушение» (Гиз); 2) «Трудные дети в пионер-работе» (готов. к печати).

ОТДЕЛ III. ПОЛОВОЙ ВОПРОС В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

I. ОСНОВЫ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ.

1. **Подход к вопросу.** Во всей школьной педагогической работе нам приходится сталкиваться с рядом больших осложнений, так или иначе связанных с половой проблемой в детстве. Без учета моментов полового развития и половых проявлений в детском поведении школа не может поставить правильной педагогической работы как в области учебной, так и в области воспитательной.

Прежде, до педологического изучения половой проблемы в детстве, многие, по неведению, предполагали, что половой вопрос исчерпывается явлениями полового влечения у ребенка, онанизмом и другими так называемыми «непосредственно-сексуальными» проявлениями.

На самом же деле, как удалось выяснить в результате долгих и тщательных исследований, половой фактор в развитии ребенка в педагогической работе оказывается, в буквальном смысле слова, в е з д е с у щ и м, и его приходится учитывать на протяжении всех этапов учебно-воспитательной деятельности нашей школы.

Вот почему мы имеем полное право выдвинуть тезис, который является руководящим во всей системе полового воспитания: нет особого, специального полового воспитания, оторванного от обычной учебной и воспитательной работы; нет ни одного момента учебно-воспитательной работы, где не участвовали бы в той или иной степени элементы полового воспитания.

Имеется и второе, не менее грубое суеверие, связанное с половым вопросом в детстве. Суеверие это связано с представлением о том, что половые процессы зарождаются «внезапно» — лишь в эпоху так называемого переходного развития, что до того они для себя не имели в организме ребенка «никаких предпосылок». Из этого нелепого представления складывалось и неправильное построение полового воспитания, поскольку до процессов полового созревания никаких серьезных действительных мер по половому воспитанию не предпринималось.

Между тем, половое воспитание необходимо начинать задолго до периода «полового созревания в буквальном смысле слова», и это явится вторым тезисом всей системы сексуальной педагогики в нашей школе: элементы развивающейся половой жизни подростка своими корнями упираются во все предшествующие стадии детства, и нет ни одного детского возраста, в котором не надо было бы учитывать в той или иной степени, среди других факторов воспитания, также и половой фактор: то в предварительном, подготовительном его содержании, то уже в действительных и непосредственных его выражениях.

2. Сложность половой жизни человека.

Особые затруднения в деле правильной постановки полового воспитания обусловлены тем, что у развивающегося человека мы сталкиваемся с чрезвычайно сложными половыми процессами, которые органически связаны со всеми другими явлениями в развивающемся теле и чаще всего последними замаскированы. Это, в основном, обуславливается многообразной ролью половой железы, которая выполняет, помимо непосредственно половых заданий в организме, также и ряд других первоочередных функций, без которых организм не развивался бы, но был бы осужден на гибель.

Так, начальные проявления полового химизма в организме, связанные с переходным возрастом, первым долгом выражаются вовсе не в появлении интенсивного

полового возбуждения, как думали многие, по неведению, прежде, но в усиленном возбуждении центральной нервной системы, в нарастании общего психического напряжения.

Оказывается, что половой химизм, гормоны половой железы органически сродственны нервной ткани и являются энергичными возбудителями для ее перестроек, для усиленной ее работы.

Таким образом, половой элемент оказывается здесь непосредственно связанным с работой центральной нервной системы, органически неотрывным от последней, если половая активность в непосредственном, чувственном смысле слова у ребенка начинает проявляться слишком рано, — это неминуемо вызывает определенные дефекты в развитии центральной нервной системы, которая недополучает известную часть химического возбуждения из половой железы, причитающегося на ее долю.

Такие же взаимоотношения существуют между половыми гормонами и общим состоянием обмена веществ в организме. Половой химизм усиливает окислительные процессы в теле, способствует более энергичному кроветворению, более активному кровообращению, усиливает активность внутренних органов и других желез внутренней секреции, повышает мышечный тонус, мышечную эластичность, мышечную работоспособность.

Ясно, что, если, вследствие раннего развития непосредственно-чувственных половых влечений, значительная часть полового химизма уйдет на эту область преждевременных половых проявлений, — первым делом пострадают от такого отвлечения энергии — обмен веществ, состояние внутренних органов, — и другие процессы, питающиеся половой железой.

Эта «многоликость» функций половой железы чрезвычайно усложняет задачи полового воспитания, так как очень часто трудно распознать границы вмешательства половой железы в ту или иную функцию организма.

3. Роль социальной среды. Так как половая железа особенно сильно связана с центральной нервной системой и, в первую очередь, с мозговой корой, поэтому естественно, что огромное, ре-

шающее влияние на развитие половых проявлений имеет окружающая ребенка социальная и педагогическая среда.

Центральная нервная система является приводным ремнем, передатчиком средового возбуждения в организм и, поскольку именно центральная нервная система и корковая ее часть — особо, сильно зависимы от половых гормонов, постольку вполне законно, что на половых процессах условия воспитания и все влияния окружающей среды в целом отражаются самым глубоким, решающим образом.

Можно вполне твердо высказать, в результате многочисленных наблюдений, что подавляющая часть излишних и извращенных детских половых проявлений обуславливается средовыми и педагогическими влияниями, нерационально построенными, ведущими свое начало от первых лет детской жизни.

4. Переключение. Для полового воспитания детей чрезвычайно важно учитывать своеобразную способность, присущую в чрезвычайной степени именно химизму половой железы, способность его переключаться с одних путей на другие.

Мы, вообще, знаем из учения о центральной нервной системе, что участки нервного возбуждения в организме не оказываются неизменными, стойкими, что они под влиянием внешних и внутренних причин чрезвычайно часто и сложно перемещаются. Но особенно четко необходимо отметить этот процесс перемещения, переключения нервного возбуждения в связи с половыми причинами.

Половой химизм имеет как бы особое сродство с центральной нервной системой: как нервная система может усиленно заряжаться половым химизмом, так, наоборот, половое возбуждение, в значительной степени, может вырастать под влиянием сил, энергии, отвлеченных от мозговой коры.

В особенности для школьного педагога важно учитывать такие конкретные выражения этих процессов переключения, как замену здоровых детских социальных связей ранней половой влюбчивостью, замену творчески-

исследовательских устремлений слишком разбухающей половой любознательностью и т. д.

Собственно говоря, на этом процессе переключения и должна строиться вся система полового воспитания, так как главный творческий фонд развивающегося школьника будет питаться за счет полового химизма, не уходящего на половые влечения, но переключенного на мозговую кору, на высшие творческие и общественные установки.

Переключения в школьной педагогике должны учитываться двух родов: переключения творческие, когда химизм половой железы уходит на общественную, педагогически ценную продукцию, и переключения вредные, когда этот химизм уходит на проявления, не представляющие воспитательной ценности, но, наоборот, вредоносные, вносящие червоточину во все содержание растущей детской личности.

Наблюдая ребенка, развивающегося в половом отношении, школьный педагог должен учитывать одно, чрезвычайно важное, обстоятельство. Оказывается, что, в связи со сложной механикой переключения, мы сплошь и рядом, в самых, казалось бы, «не половых» детских проявлениях, может иногда, — а, пожалуй, и часто, — усмотреть скрытый половой корень этого проявления.

Такая, казалось бы, безобидная привычка детей подростков, как тяга ущипнуть соседа, причинить ему боль, иногда, при внимательной расшифровке, может оказаться замаскированным половым влечением, где некое подобие полового удовлетворения получается в результате боли, причиняемой другому. Среди хулиганствующих, истязателей, драчунов нередко педагог найдет этих ребят сексуалистов, о типе которых мы будем подробно говорить дальше.

5. Раннее детство и половая жизнь.

В переходном возрасте, т. е. в возрасте второй половины школы I ступени и всей II ступени в целом мы имеем уже уформление половых проявлений, но решающую роль в этом половом оформлении школьника играет все же то со-

держание его личности, которое он накопил до переходного возраста.

Все те интересы, влечения, установки, навыки, с которыми он пришел в переходный возраст, вторгаются затем и в половое его содержание, так или иначе направляя его, толкая его в ту или иную сторону.

Если ребенок в яслевом и дошкольном возрасте имел слишком мало возможностей для двигательных проявлений, для полноценных зрительных впечатлений, для интересных социальных связей с окружающим, если игровой процесс насыщал его мало благодаря бедности окружающего материала и неумелым педагогическим воздействиям, тогда он обнаруживает в первые годы своей жизни, а иногда и очень поздно, до 8.—10 лет, особое влечение, если можно так выразиться, к «самоощущениям». Он слишком сильно приковывается тогда к ощущениям, идущим изнутри его тела, к кожно-осязательным восприятиям — и получает в этих областях ту радость, то удовлетворение, которое он должен был бы получить от действия интересных для него связей с окружающей средой.

При такой нерациональной среде в ранние годы детства в итоге создается приостановка развития ребенка вовне, закупорка его творческого роста на ощущениях, идущих изнутри его тела, из кожи и т. д. и т. д.

Ясно, что в переходном периоде, в периоде появления половых восприятий, впечатлений, эта длительная закупорка неминуемо отразится и на типе полового содержания ребенка. Он окажется и в половом отношении прикованным к своим самоощущениям, будет питаться, главным образом, теми впечатлениями, которые идут изнутри его тела. Это даст ему много лишних поводов для закупоренного раннего полового влечения — в виде онанизма и других половых пороков переходного периода.

Наоборот, ранняя «раскупорка» в области движений, действий, в области социальных связей ребенка, исследовательских его впечатлений и т. д. отвлечет его, еще задолго до периода полового развития, от

слишком большого сосредоточения на внутренних своих ощущениях. И у таких детей, в переходном периоде, будет много оснований для отвлечения полового влечения вовне, т. е. для переключения полового химизма на пути мозговой активности, ценной социальности и т. д.

Таким образом, мы видим, что, еще задолго до школы, наблюдаются решающие предпосылки для того или иного полового материала, с которым ребенок войдет в свой переходный возраст. Еще до появления зрелого полового химизма, до зарождения половых влечений — окружающая среда, создавая изоляцию ребенка от окружающей реальности, осуждает его на преждевременное приковывание внимания к половым ощущениям и, отсюда, к несоответствующей, ранней, извращенной половой установке.

Ясно, что половое воспитание должно начинаться не в школе, но задолго до школы, когда еще, казалось бы, о половом и говорить не следовало бы.

Кто из детей особенно интенсивно проявляет в ранние подростнические годы элементы повышенной влюбчивости полового характера, обостренной кокетливости, преждевременной для такого возраста? Главным образом те дети, среда которых в ранние этапы — яслевого и дошкольного возраста не давала им хороших социальных интересов и привязанностей, почему социальная установка и переключилась на сексуальную установку — в форме повышенной влюбчивости.

6. Гиперсексуализм в детстве.

Если у развивающегося ребенка, в процессе длительных социально-педагогических воздействий на него, не вырабатывается творчески-действенных целеустремлений, не вырабатывается ярких и глубоких социальных связей и тяготений, — тогда неминуемо энергия организма протекает по линии наименьшего сопротивления и включается, в повышенном количестве, на половые пути, создавая тип гиперсексуала, т. е. ребенка с повышенной половой возбудимостью.

Этот детский гиперсексуализм в основном пи-

тается не каким-либо приобретенным или врожденными первично-биологическими расстройствами в детском теле, не структурными дефектами в работе самой половой железы или в деятельности центральной нервной системы, но именно неиспользованием всяческой возбудимости организма на путях ценных целеустановок, почему для них и остается лишь единственный путь — переключения полового характера.

Таким образом, половая активность школьного возраста — ранняя, избыточная, — как оказывается, питается не только неиспользованными силами половой железы, которые надо бы включить на пути деятельности и творчества, но еще получает много добавочной активности из других участков, нерационально развивающихся еще в предшкольные годы. Все, что в организме «плохо лежит», — все, что не используется в раннем детстве целесообразно, — в переходном возрасте может уйти на половые пути, сгущая до чрезвычайности половое возбуждение.

7. Извращенные переключения.

В истории детского развития мы сталкиваемся с двумя главными видами извращенных переключений детской энергии в организме.

Один тип можно бы назвать распылением, разбрасыванием, иррадиацией энергии, когда неиспользованная, остающаяся праздной энергия организма оказывается невовлеченной ни в один специальный участок и как бы беспорядочно «разбрызгивается» по всему телу, увеличивая сумму его общего возбуждения.

Если бороться, например, с ребячьим онанизмом путем угроз и запретов, не создавая каких-либо полноценных и интересных — иных путей для включения детской энергии, тогда, в итоге, оставшаяся неиспользованной активность организма как бы создает повышенное внутреннее напряжение, процессы глубокого «брожения», что в итоге повышает лишь общую возбудимость ребенка — и только.

Он становится беспокойным, несдержанным, чувстви-

тельность его — половая и т. д. — резко обостряется, общая утомленность увеличивается; все это происходит за счет разбросанной, иррадиированной силы организма, не нашедшей путей для того или иного специального своего включения.

Второй тип извращенного переключения энергии можно бы назвать паразитическим, когда неиспользованная для нужных целей сила организма не разбрасывается, как в первом случае, но притекает к какой-либо избранной области, насыщая ее, именно ее, избыточной чувствительностью, выделяя ее среди других чрезвычайной напряженностью и значимостью.

Такая область, получившая добавочное возбуждение не по заслугам, как бы разбухает за чужой счет, т. е. вырастает паразитарно, — и оказывается чрезвычайно влиятельной, несмотря на, казалось бы, обычно — совсем небольшое социальное и биологическое ее значение.

Основная задача всего полового воспитания в школе заключается в том, чтобы не допускать ни иррадиированного, ни паразитарного переключения. Это же возможно лишь при наличии твердых мер по творческому переключению детской энергии, по так называемой сублимации всех сил организма.

Разбросанное возбуждение, беспорядочное, распыленное по организму, — или возбуждение, которое специально приковано к какому-либо нелепому, паразитарному участку, может быть путем организации соответствующих социально-педагогических мер отвлечено от этих нелепых, нерациональных процессов и включено на пути социально-полноценные, что и является процессом творческого переключения, или процессом сублимации.¹

Вполне очевидно, что благодаря нерациональному построению социально-педагогических влияний в раннем детстве дети входят в школьный — переходный

¹ Сублимация — творческое переключение сил организма.

возраст уже с рядом половых отклонений, почему в школе и приходится не только вести работу по обычной, «нормальной» сексуальной педагогике, но, вместе с тем, и принимать ряд решительных мер против уже обнаруженных, к сожалению слишком поздно обнаруженных, отклонений в детском половом поведении.

При неблагоприятных условиях социальной и, в частности, специально детской среды, благодаря отсутствию сублимационного выхода для самых разнообразных, в том числе и половых влечений, — очень большая часть детского энергетического богатства нагнетается в сторону половой цели, как цели наиболее доступной, наиболее простой, зависящей лишь от собственного тела ребенка, и, в то же время, цели, достаточно субъективно удовлетворяющей, приятной.

Вот где лежит корень того колоссального детского автоэротизма, раннего первичного полового самососредоточения, которое часто характеризует собою современного ребенка даже в очень ранние годы!

Не в организме ребенка, однако, коренится источник этого повышенного автоэротизма (как на том неправильно настаивает Фрейд), но в окружающей ребенка, дезорганизующей, нагнетающей, угнетающей среде, превращающей его естественный первичный фонд «самоощущений» в целую сложную лабораторию многообразных, прежде времени развившихся половых «самовлечений» и себяощущений.

Не находя в среде оттока для удовлетворения жизненных влечений, ребенок закупоривается, и вся его энергия идет по линии наименьшего сопротивления, по линии половых ощущений, так как именно этот путь связан с минимумом для него усилий вовне. Именно он влечет к самоуглублению ребенка, к самодовлеющей и легкой приятности, — приятности, доступной без всякого напряжения, без борьбы.

8. Детский половой паразитизм. Родители обычно не умеют проследить этот процесс раннего перерождения детской энергии, уродливо раннего сексуализирования ее: признаки ранней сексу-

альности далеко не все и недостаточно отчетливо сейчас пока разработаны.

Они не понимают существа этой детской эволюции, и в итоге очень значительная часть детской энергии, которая должна бы была уйти на развитие ценных, приспособляющих социальных установок ребенка, на творческую и обще-биологическую эволюцию его, не находя себе во внешней среде отводящих каналов и встречая, наоборот, многообразную закупорку, оттягивается по линии наименьшего сопротивления — в сторону сексуальности, обостряя и усложняя ее.

Сгущение детской сексуальности, повторяю, не первичное биологическое явление (Фрейд глубоко неправ, защищая эту исчерпывающую биологическую первичность), — она есть результат неблагоприятных социальных нагнетаний на очень незначительный первичный биологический элемент сексуальности.

Такое избыточное половое содержание ребенка оказывается столь актуальным потому, что питается за счет оттесненных средой других обще-биологических и социальных влечений, паразитически высасывая их энергетический фонд. Вот откуда получается это сложное «богатство» ранней половой жизни, это несоответствие полового материала и возраста. Оно-то и влечет в дальнейшем к тем многообразным нервно-психическим дезорганизациям, которые так часто встречаются в переходном периоде у детей.

Избыточное богатство детской сексуальности питается за счет этого паразитического отсасывания от прочих энергетических источников. Если бы не было уродливой среды, ребенок не получил бы этих повышенных сексуальных проявлений. Но они в подавляющем большинстве случаев имеются, и с ними, как с педагогическим фактом, необходимо серьезно считаться.

Когда мы впоследствии подходим к ребенку, по возрасту приближающемуся к периоду так называемого полового созревания, он часто вырисовывается перед нами уже как глубоко дезорганизованный в своих половых проявлениях. Сексуальность его развернулась не

гармонически. Его половой опыт не соответствует ни возрастным его свойствам, ни требованиям окружающей среды. Ряд его половых переживаний несовместим с нравами, окружающими его, не вяжется и с его собственной этикой. Эти желания надо выдавливать, отгонять, «вытеснять».

Начинается полоса глубоких конфликтов в детской психике. Накапливается внутренний разлад, создается глубокий отрыв от среды, обостренное самоуглубление, сверх того, которое вызрело у него ранее.

Ущемляемая половая устремленность, привычная, приятная (устойчивый условный рефлекс) все же настойчиво прорывается, дезорганизуя все попытки ребенка перестроиться на здоровый лад. Естественная его общая любознательность паразитически отсасывается в сторону полового, питая одностороннюю половую любознательность, окрашивая в половые тона все жизненные впечатления, воспринимаемые детьми.

Социальные, коллективистические здоровые симпатии превращаются в раннюю, замаскированную, а то и очевидную влюбчивость, влюбленность: сексуализация обычных товарищеских и общесоциальных симпатий, ненужная, вредная, отрывающая от здорового детского коллективизма его основные элементы.

Детская творческая активность, стремление к действию, к исследованию, здоровые детские мечтания превращаются в половую агрессивность, в половые желания причинить другим боль или, наоборот, в половое самомучительство, в поиски половых приключений (хотя бы по форме явная сексуальность в этих влечениях и была замаскирована). Вместо демонстрации своих социальных достоинств, сексуализированный ребенок любит подчас показывать свои половые органы (эксгибионизм), и т. д., и т. д.

Все эти половые извращения, преувеличения, замещающая собой здоровую детскую активность, не нашедшую для себя должного приложения в окружающей среде, подлежат, конечно, глубокой и всесторонней сублимации.

Однако, бояться нам устойчивости этих половых извращений большей частью не приходится, так как в них мы имеем не непосредственные грубые извращения полового «я», а лишь поверхностные на него напластования, обусловленные временным паразитическим присасыванием сексуального к другим областям органического функционирования.

Если правильно наладить педагогический процесс, если чутко сформировать детскую среду и организованно направить ребенка по нужному пути: поскольку эта избыточная, слишком ранняя детская сексуальность биологически не оправдана, поскольку в детском организме подобная сексуальность есть явление биологически противоестественное, поскольку еще не поздно (а в возрасте 10 — 16 лет — это совсем не поздно), — необходимо эту паразитическую работу сублимировать, перевести энергию, плененную половым, на другие, на творческие рельсы.

Каким же образом следует это сделать?

9. Сублимация. Опираясь на серьезный педагогический материал, мы в этом вопросе далеко не так беспомощны сейчас, тем более, что заново вскрыты корни сексуального паразитизма.

Возьмем в частности для иллюстрации обостренную раннюю половую любознательность ребенка, поглощающую собой зачастую все виды прочей детской любознательности и окрашивающую весь мир в тона полового любопытства.

Надо умеючи приблизить возбуждающие, интересные элементы окружающей среды к ребенку. Надо чутко приблизить самого ребенка к этим новым для него впечатлениям, надо создать в воспитателе мост от ребенка к этой, по-новому перед ним открывающейся, сложно заманчивой среде, увлекающей, требующей познания ее. Детская любознательность оторвется тогда от половой цепи, к которой она была неестественно прикована, и основной, творческой своей частью приобщится к более сейчас для ребенка важным элементам мировой и общественной жизни.

Далее, возьмем для примера раннюю половую

влюбчивость. Каковы ее корни? Черты обычной социальной симпатии, влечение к товарищескому общению, тяга к совместным групповым играм, — все то, что составляет собой основной источник грядущих коллективистических чувствований, встречая по пути нелепую плотину современной социальной и педагогической среды, пропитывается половыми элементами и превращается в влюбчивость, в стремление к сексуальным и полусексуальным общениям — в явных и замаскированных их видах.

Если создать нормальную обстановку для оттока и развертывания вовне этих заторможенных естественных коллективистических влечений, они оттянут коллективизм от пленившей и связавшей его сексуальности, — влюбчивость, ненужная пока еще ребенку, потускнеет, заменившись естественным, здоровым стремлением к товарищескому коллективу, к обществу, к человечеству. Та же любовность, но не узко эротически окрашенная, а любовь широкая, социальная.

10. «Перенос». В частности, по пути сублимации этой влюбчивости мы наталкиваемся на чрезвычайно любопытное, очень педагогически ценное обстоятельство, названное у Фрейда «переносом» (источник «переноса» неправильно вскрыт Фрейдом, который во всей этой сложной сексуальной дезорганизации искал всегда первично-биологические корни).

Сущность переноса заключается в том, что воспитатели, товарищи, та или иная работа вначале притягивают к себе влюбчивого ребенка, как бы «влюбляя» в себя, как бы привлекая к себе тем своим фондом, который содержит черты, эротически близкие ребенку. В дальнейшем же сексуальные элементы нового объекта, перетянувшие, «перенесшие» на себя эротические влечения ребенка, могут быть заменены живым, общим интересом, яркими общими ценностями, заключающимися в данном человеке или в занятии (если, конечно, последние действительно содержат в себе нечто широко и всесторонне привлекательное для ребенка).

Сексуальные элементы такого интереса вскоре могут

и спариться, заменившись общетворческим устремлением ребенка к реальности, путем «переноса» в эту реальность.

В дальнейшем, сыграв свою роль «моста» к общетворческой реальности, вложив сочность и активность в «перенесенный» интерес, — влюбчивость, тем самым, теряет свои специфические черты эротизма и сублимируется, превратившись в любовь к знанию, к обществу и пр.

Повышенная специфическая влюбчивость, заменившись любовью к более широким и творчески богатым объектам, исчезая, увлекает за собой и прочие половые преувеличения, всю избыточную половую чувствительность, накопившуюся за это время в ходе детского полового извращения.

Роль переноса, как мы видим, огромная, и особое место в ней принадлежит педагогу, педагогическому процессу, товарищеской среде. Умелым и чутким подходом перенос можно великолепно организовать и полностью педагогически использовать.

Несомненно, значительная часть успешной педагогической практики питается элементами подобного переноса: если, конечно, в педагогической среде имеется достаточное количество воспитательского, коллективистического, научного и боевого пафоса, заманчивого, привлекающего к себе детей.

Таким же образом приходится воздействовать и на столь распространенный сейчас детский онанизм. Онанизм, как показывает детально, вдумчиво проработанный опыт, лишь в ничтожном меньшинстве случаев обусловлен моментами так называемых физиологических нарушений половой гигиены: глистами, неопрятностью, слишком теплой постелью и пр. Эти «предпосылки» онанизма обычно являются лишь поводом, а не причиной его.

Причиной же, источником, питающим подавляющую часть детских онанистических устремлений, является чрезвычайно концентрированная, углубленнейшая конверзия, — перенос на себя, внутрь своего полового мира всех внешних и внут-

ренных раздражений, возбуждений; половое обостреннейшее самососредоточение, максимальное использование своего тела, своих самодовлеющих фантазий для полового удовлетворения — в пределах своей собственной особы, без участия внешнего мира.

Все это возможно лишь тогда, если налицо имеется закупорка главных сублимационных каналов, — закупорка, оставляющая всю детскую энергию безвыходно бродить, отбрасывая ее в сторону оголенного автоэротизма.

В подобном онанизме имеется ряд педагогических зацепок, которые можно продуктивно использовать, обезвредивши и самый онанизм и даже базируясь в дальнейшем на некоторых творческих, характерных чертах фантазии, отличающих именно этого углубленного автоэротика: за исключением онанизма дебильных, врожденно слабоумных детей, у которых он проявляется лишь в грубо физиологических раздражениях половых органов — без соучастия фантазии.

Подобный онанист, во имя увеличения разнообразия половых приманок, углубленно фантазирует, систематизирует, «коллекционирует» свои половые увлечения, так как они являются часто значительным психическим фондом, его питающим; с другой стороны, обуреваемый моральными конфликтами («грех»), он внутренне раздвоен, занят рефлексивным философским самоанализом (хотя бы временно и бесплодным).

Эту повышенную фантастику, систематизаторство, философское самоуглубление (точно также связанное с систематическим анализом онанистических «поражений» и «побед») можно направить по пути активной творческой самодеятельности ребенка, дав им действительно питательную, ценную, жизненно интересную, работу.

Все это, конечно, ничуть не доказывает «полезности» онанизма, — с ним, понятно, необходимо энергично бороться, — но, поскольку он замещает собою другие творческие процессы, перемещающая пути творчества, нам нужно знать об этом своеобразном «онанистическом творчестве», направляя его, после ликвидации онанизма, на более целесообразные пути.

Там же, где онанизм исчерпывается лишь раздражением половой периферии, основная борьба заключается в разъяснениях, непосредственном руководительстве и создании общей сублимационной обстановки, плюс, понятно, физмероприятия.

Ранняя детская половая агрессивность развивается, как мы видели, из придавленных нелепой средой социальных и творческих влечений (товарищество, любознательность, приключенство). И она точно так же может быть использована по пути устремлений этих агрессивных влечений в сторону ответственного руководства каким-либо делом, в сторону ярких обязательств, связанных с некоторым риском, пионерством.

Из этих «агрессаторов» зачастую вырабатываются великолепные вожди, организаторы, использующие подавляющую часть своей боевой активности (которая паразитически перед тем была связана сексуальностью) по пути ценного общественного строительства.

Так же обстоит и с ранним половым рабством, половым пассивизмом — «мазохизмом», который в сублимированном виде дает хороший материал для ценных этических проявлений — типа социального лиризма.

Детский эксгибионизм (половая самодемонстрация), являющийся чрезвычайно часто следствием закупорки возможностей социальных самовыявлений («некому и незачем себя показывать, а хочется все же»), сплошь и рядом является, в сублимированном его виде, пищей для развития актерских, ораторских дарований (конечно, при наличии соответствующих биологических данных, — и т. д., и т. д.).

11. Детская религиозность и сексуальность. Чрезвычайно существенно отметить глубокую связь полового момента с религиозными детскими устремлениями и конфликтами.*

Понятно, не приходится говорить о «врожденности» религиозных переживаний детей. Они — результат авторитарного «нагнетания» эксплуататорского общества, и поэтому сейчас, в советских условиях, они рассосутся, уже рассасываются.

Но, в частности, среди прочих узких причин, ребенок нередко питает свою религиозность, развивает ее с помощью раннего своего эротизма.

Ранняя сексуальность, явившаяся сама по себе следствием определенной социальной конъюнктуры, в то же время формирует в ребенке черты асоциальной пассивности, отщепления от реальности, повышенной пугливости: интимное самососредоточение всегда боится резких внешних раздражений. Одновременно с этим глубокое несоответствие ранних и дезорганизованных половых влечений — с «моральными» традициями и реальными обязательствами окружающей среды являются источником глубочайших идейных конфликтов в ребенке, связанных с чувством обостренной ответственности, со страхом наказания.

Отчужденность от среды, индивидуалистическая изоляция (автоэротизм) рано сексуализированного ребенка не дает ему возможности опереться на помощь, на участие окружающих, благодаря чему создается замкнутый круг, откуда для всей этой закупорившейся пугливости, пассивности часто, в мещанской среде, один лишь выход — в мистик у («бог накажет»).

Разрубая этот запутанный детский половой узел, сублимировав скованную этим ранним половым пленом детскую энергию, связав ребенка со здоровой социальной реальностью, с творческой коллективистической активностью, мы обезвредим и религиозные его построения, почти целиком здесь обусловленные паразитированием их на запутавшейся детской эротике. Недаром всегда избыточная или извращенная сексуальность питала религиозные чувства: вспомним сексуальные биографии «святых» и «чудотворцев».

12. Детские психопатии и сексуальность. На половом вопросе заостряется и проблема так называемой детской психопатологии.

Подавляющая часть детских психопатий — результат неправильного использования детских энергетических возможностей, главным образом, вследствие образовавшейся половой путаницы.

Ребенок, создавший, взамен навыков естественного творческого приспособления

к среде, целую серию навыков половой, антисоциальной самозакупорки, конечно, поневоле превратится в психопата, — к счастью, временно, впредь до умелой сублимации.

Большая педагогическая проблема организации детского внимания, борьба с детской утомляемостью, вопрос об устойчивом детском настроении, о правильных моральных установках, — все это неразрешимо, не осуществимо, конечно, до тех пор, пока замкнутый, самодовлеющий половой интерес в многообразных, зачастую чрезвычайно замаскированных своих разветвлениях, паразитически присасывается к себе подавляющую часть детского внимания, детской эмоциональности, детских сил, оставляя на долю педагогического процесса минимальную долю сопротивляемости и творчества.

Тем осторожнее, однако, обязаны мы обращаться с этими так называемыми детскими психопатиями, школьной дефективностью и т. п., памятуя, что корень бедствия здесь не в «характере», не в биологии ребенка, а, между прочим, во временной, извне нагнетенной половой его путанице, — конечно, не одной только половой, — ответственность за которую целиком лежит на среде.

Сексуальную дезорганизацию можно и должно сублимировать. Сублимационные же возможности целиком, или, во всяком случае, подавляющей своей частью, зависят от педагогической среды. Подобных «психопатов» в школе тем более, чем хуже в ней поставлен педагогический процесс. Большие цифры подобных «психопатов», изъятых из нормальных школ, — волчий паспорт не для изъятых, для школы.

13. Врожденная гиперсексуальность. Во избежание недоразумений, необходимо все же оговориться, что не все 100% сексуально дезорганизованных полностью способны к сублимации. Есть, конечно, известный процент, к счастью, незначительный, детей, обладающих врожденной гипертрофией голого полового влечения, особо обостренной чувственной половой устремленностью, намечающейся с самых ранних лет.

Повидимому, в этих случаях имеет место какой-то стойкий дефект в половой сфере (в центральной или местной ее части), — дефект, сублимации не поддающийся.

Однако, и в этих врожденных случаях половой гипертрофии надо считаться с добавочными, дезорганизующими нагнетаниями хаотической среды, превращающей холмик анатомического дефекта в Монблан полового уродства. Добавочно напластованные средой элементы этого «полового Монблана» можно и должно, конечно, сублимировать, хотя, при наличии врожденных дефектов, сублимационная работа пойдет, понятно, значительно медленнее.

14. Проблема «трагизма» переходного возраста.

В свете приведенных положений из половой эволюции ребенка, — положений, в основном опирающихся на учение об условных рефлексах,¹ мы можем по-новому сейчас подойти и ко всей мучительной проблеме так называемого переходного возраста детей.

Если мы признаем постепенность эволюции организма, если мы знаем, что органы развиваются не внезапно, что функциональные их предпосылки постепенно вызревают задолго до окончательного их анатомического оформления, то странной кажется нам тогда столь болезненная реакция детского организма на появление в нем готового полового элемента, — так называемой зрелой половой секреции.

Ведь организм всей предшествующей своей эволюцией должен был подготовиться к появлению в нем половой секреции, химические и прочие предвестники которой входили в его состав задолго до оформленного полового кризиса. Этот грубый переход «предполового количества» в новое «половое качество», — «революционный» переход, можно было бы понять еще, если бы в данном организме половая эволюция воспроизводилась бы впервые. Но ведь сотни тысяч поколений про-

¹ Все указанные выше болезненные половые навыки представляют собою обыкновенные условные рефлексы, — этим и объясняется их устранимость: для этого надо лишь оздоравливающе изменить среду, заменить одни «условные раздражители» другими.

делывали ту же эволюцию, ей надо бы повторяться автоматически, без таких резких взрывов.

Естественен ли этот бурный взрыв, эта грубо обостренная хрупкость организма в переходный период, эта «сумасшедшая» реакция его на появление зрелой половой секреции? — Конечно, нет. Если и естественен более напряженный в сравнении с другими период полового созревания, — то, во всяком случае, не в такой бурной степени. Здесь несомненный перегиб.

В этой чрезмерной грубости переходного кризиса виновны, в основе, не биологические моменты, — главная вина лежит на той колоссальной дисгармонии между современным человеческим организмом и социальной средой, которая создает нелепейшие перемещения, переключения энергетического фонда человека, предъявляя требования и раздражения не по возрасту, создавая ряд уродливых наростов. К ответственной, зрелой стадии своего бытия человек приходит поэтому уже дезорганизованный, ослабленный, неприспособленный: есть от чего появиться чрезмерной хрупкости, бурному взрыву, больному кризису.

В иных условиях среды переходная стадия лишь укрепила бы организм, завершая, синтезируя в нем то, что предоформилось до этой стадии. Редки разве и сейчас примеры гармонического переходного периода при благоприятных воспитательных условиях, даже и у биологически-хрупких натур, которым надо бы тем более чутко реагировать на эту «сверхреволюцию»?

При более спокойной среде чувствительность переходного возраста сводится к минимуму. Пример — животные.

Бурный кризис, чрезмерная биологическая хрупкость переходного периода, — это протест здоровой биологической стадии против тех уродливых напластований, которые вгнездили в подрастающий организм дефекты социальной среды. Проблема предварительной сексуальной организации, проблема умелой сублимации является одновременно и проблемой значительного смягчения хрупкости, ранимости переходного

возраста. На педагогическом процессе лежит чрезвычайно большая ответственность за смягчение этой переходной хрупкости.

15. Особенности переходного возраста в связи с половым воспитанием. В переходном возрасте, в основных его чертах имеется чрезвычайно ценное содержание, которое может и должно послужить основой для всей системы воспитательных переключений, каковой и оказывается вся методика полового воспитания.

Дети этого периода, по основным своим возрастным качествам, отличаются повышенным возбуждением, но это же возбуждение является исходным моментом для построения ярких целеустремлений.

Вот почему это богатое общее возбуждение подростков является двусторонним в системе полового воспитания. Не организованное, предоставленное самому себе, оно направляется на случайные, наиболее ранимые, наиболее легко доступные пути и очень легко превращается в половое возбуждение, становится разбухшей половой доминантой.

Вместе с тем, это же возбуждение, эта же яркая эмоциональная окрашенность всех душевных процессов подростка, всех его социальных проявлений, имеющих под собой основу в виде горячего и здорового интереса, может создать взамен половой доминанты, наиболее полноценные социально-творческие целеустремления.

Переходный возраст, в зависимости от условий среды, создающей у него те или иные целеустремления, оказывается двуликим Янусом: либо дает паразитарную половую доминанту, либо является источником решающих творчески-ценностных построений для всего последующего развития человека.

Структурные свойства центральной нервной системы подростка продолжают все ту же двуликую систему, о которой мы только что говорили.

Так, нервные процессы в переходном возрасте отличаются особо сильной установкой ребенка на сравнительно расплывчатые, еще недостаточно четкие общие

процессы. Подросток любит синтезировать, увязывать, комбинировать, обобщать и, как это ни выглядит для нас подчас наивным, незрелым, с такой установкой на синтезирование, на обобщение нам необходимо педагогически считаться во всей системе полового воспитания.

Если материал, предъявляемый нами в учебной и воспитательной работе — в области обществознания, естествоведения и т. д., мы не будем строить так, чтобы он интересовывал своим общим содержанием, своими синтетическими построениями; если этот материал мы будем давать лишь по линии частных, слишком узко и специально его раздробляя, — мы можем тогда потерять наиболее ценную установку подростка — на общее: и ребячье обобщение превращается в подобных случаях в бесплодное фантазирование, в расплывчатые грезы, не имеющие в себе конкретного, твердого, объективного стержня.

Такие расплывчатые грезы, такие неоформленные поиски неясного, общего, такие тяготения к туманным синтезам очень легко превращаются в половое фантазерство, в половые искания, поскольку половой фактор, как мы уже говорили многократно, привлекает к себе в переходном возрасте все то, что не используется другими социально-творческими обстоятельствами, окружающими растущего ребенка.

Подросток, по характеру биологических процессов, отличающих этот возраст, особенно сильно тяготеет к преодолению, сопротивлению, к напряжению, к усилию, так как именно эти процессы разряжают его возбуждение и уменьшают его сосредоточение на внутренностных ощущениях.

Если с помощью трудовых процессов и физкультурных мер, если путем построения активных экскурсий, лагерного быта и пр. мы создадим условия, насыщающие подростков возможностями борьбы, преодоления и усилия, тогда на долю сосредоточения в области внутренних ощущений у подростка останется и мало времени, и мало биологической активности, почему и не выработается у него в переходном возрасте

тот гиперсексуализм, которого мы должны непрерывно опасаться при подходе нашем к подростку.

Излишнее приковывание к внутренним ощущениям, самозакупорка подростков — и, отсюда, разбухание половых восприятий, впечатлений и эмоций — чрезвычайно часто бывает обусловлено именно тем, что эта тяга к усилию, сопротивлению, к борьбе, к преодолению не используется педагогическим процессом, и возбуждение оказывается закупоренным внутри организма, уходит на питание половых тяготений.

Именно переходный возраст, вопреки совершенно неправильным толкованиям, какие фигурировали прежде в педологии на этот счет, отличается особенно сильно развитыми, но вполне своеобразными социальными установками, способными лучше всего отвлечь от полового индивидуализма.

По основным своим чертам подросток является эго-социальным существом. То личностное возбуждение, то обостренное чувство личности, которое развивается у него в результате сильного возбуждения во всем организме, влечет за собой эгоцентрическую установку, которая выражается в повышенных требованиях к окружающему миру. «Я» является центром всей окружающей общности, всей природы, всего мироздания.

Ясно, что такая эгоцентрическая установка не должна бы позволять подростку оставаться наедине с собой, так как быть «центром» общества, природы, мира можно, лишь завоевывая этот мир, на людях, общаясь с ними, будучи среди них, стремясь к руководству, к борьбе и т. д.

Таким образом, эгоцентризм переходного возраста органически превращается в чрезвычайно ценную, полную социальную установку, которую и следовало бы использовать, как специфическую переключающую возрастную черту.

Мы говорили, что гиперсексуалы, начиная от оналистов, продолжая садистами, эксгибионистами и т. д. — это чаще всего одичавшие, закупорившиеся, сосредоточенные на своем «нутре» ребята. Между тем, именно

в переходном возрасте, в этом наиболее сексуально ранним возрасте, мы имеем чрезвычайно ценные социальные тяготения, которые и надо учесть, надо умело организовать и использовать для борьбы с детским одичанием, — этим злейшим врагом полового здоровья.

16. Советская общественность и сублимация.

Как мы видим, биологический пересмотр сексуальности диалектически приводит нас к внешней среде, по-своему воспитывающей, по-своему

организующей ребенка, т. е. на первом плане к социальной среде. В разных социальных условиях распределение внутри телесной, т. е. и половой энергии, всего биологического фонда, оказывается глубоко различным. То, что было невозможным для эксплуататорской «общественности», для затхлой схоластической педагогики буржуазии, становится впервые осуществимым в условиях господства трудовой массы, в Союзе Советских Республик.

Сублимационные возможности развертываются в стране побеждающего социализма необычайно широкие.

Прорван и рассыпается фетишистический туман преклонения перед внереальным. Перед трудовой детворой СССР открылась обнаженная, тянущая к себе общественная действительность, раскрывающая с каждым днем все новые и новые творческие возможности. Дети впервые за всю историю человечества могут неограниченно, вполне конкретно, действительно культивировать в себе коллективистический пафос, безграничные идеологические горизонты освобождения и счастья человечества.

Сдавленная в эксплуататорском строе трудовая и общая инициатива масс у нас развязывается, развертывается глубже и шире, непреодолимо привлекая к себе любознательную, активированную детвору. Пафос революционно-боевого, идейного товарищества, радость неограниченного, прочного, реального знания, привычка к организованному усилию, к труду, восторженное преклонение перед технической, индустриальной мощью

человечества и умелое использование этой техники, — узки ли подобные открывающиеся в советском строе каналы для детских сублимационных возможностей?

Раскрепощается женщина, вырвались из позорного плена гонимые прежде национальности, неуклонно растет чувство собственного достоинства, самосознание в рабоче-крестьянских массах, — все это превращается в сублимирующую атмосферу для подрастающей детворы, в чистый, здоровый, сублимирующий воздух, столь необходимый для ребенка, отравленного в досоветских условиях сверхсексуальными миазмами.

Весь педагогический процесс радикально сейчас перестраивается. Воспитание организованного коллективиста, трудового и боевого активиста, диалектического материалиста — наилучшая база для противогнилостной сублимации.

Впервые создается социальное и биологическое соответствие, сродство в педагогическом процессе, — впервые, в строе господства трудящихся масс, социальные задачи воспитания совпадают с самыми глубокими нуждами и возможностями подрастающего детского организма в его массе.

В досоветском строе, в строе господства 5⁰/₀, классовые задачи воспитания искусственно, противоестественно навязывались бурно протестовавшему детскому организму, утопавшему после такой «педагогики» в болоте автоэротизма, онанизма и прочей махровой сексуальности. Религиозное же начало, не поддерживаемое, а, наоборот, всячески изгоняемое сейчас господствующим классом, постепенно тоже ликвидируется, чем уничтожается последний, один из самых серьезных тормозов, мешавших всесторонней серьезной сублимации человеческого энергетического богатства.

Скептики возразят, указывая, что именно сейчас, в революционный период, половой вопрос приобрел у нас невиданную еще остроту.

Не довод ли это за антисублимационный характер советской общественности? Конечно, нет.

Понятно, мы не преувеличиваем сублимационных возможностей советской современности: масса социально-экономических противоречий, бытовых пережитков, нищета наша — все это серьезнейшие тормозы для сублимации, — мы говорим, конечно, о росте сублимационных возможностей в связи с ростом общего нашего социалистического строительства.

Конечно, воспитателю в этом вопросе предстоит сделаться серьезным общественным работником. Но сублимация ведь это на первом плане общественно-политическое воздействие. Вспомним резолюцию II Всесоюзного психоневрологического съезда, принятую по докладам пишущего эти строки (январь 1924 г.): «Съезд констатирует, что та нервно-психическая атмосфера, которая создается в развивающейся советской общественности, является наилучшим предупреждающим и лечебным средством для борьбы с нервно-психическими болезнями и наилучшей базой для педагогической работы».

Советская общественность — великодушный, незаменимый сублимирующий фактор. Этой сублимации должны всемерно помочь и неуклонно на наших глазах вырастающая — новая материалистическая, коллективистическая, боевая, художественная советская литература, и формирующаяся сейчас коммунистическая этика, и здоровые черточки нового революционного быта. Все эти сублимирующие элементы надо втянуть в педагогический процесс, надо всесторонне использовать их, надо самим втянуться в работу по широкой организации всей новой жизни.

Надо органически связать педагогическую работу с формирующейся новой общественностью, помогая ей расти и обогащаться.

В сублимирующую работу включаются и вопросы о пересмотре детской сказки, этого мистицизирующего и десоциализирующего фактора, — одним словом, все проблемы назревающей советской педагогики являются одновременно проблемами сублимации. Не разрешив

первые, мы не сдвинемся ни на шаг и в области полового воспитания.

17. Пути полового воспитания.

В связи с пересмотром действительного существа половой жизни, в связи с радикальной перестройкой нашей общественной среды мы в состоянии наметить теперь и основные направления для так называемого полового воспитания. Каковы же они?

Использование, путем привлечения радующего интереса к соответствующим обще-воспитывающим сторонам окружающей жизни, дает прочный творческий толчок разворачиванию социальных, идеологических установок ребенка, — с другой же стороны, вносится гармонирующее, социально здоровое начало и в вызревающую физиологическую сексуальность: гармонический синтез чувственности и эротики — с преобладанием второго (психическое, социальное содержание полового чувства) над первым, что и должно характеризовать собою глубоко социализированного современного человека.

Сексуальное развитие ребенка при подобном подходе протекает не как дезорганизующий, изолированный процесс, разрушающий тело ребенка, приводящий в панику воспитателя, но как естественная, здоровая, радующая, единая социальная эволюция всего организма в целом, в котором сексуальность в эти годы занимает лишь одно из равноценных с другими функциями мест.

Потребность в непосредственно чувственном удовлетворении выявляется в этих условиях лишь тогда, когда вполне оформится исчерпывающая социальная ответственность и стойкая биологическая зрелость человека, когда он сумеет сам ответить за естественный результат своего полового поступка — за потомство.

Таковыми рамками (если возможность сугубого обогащения человека можно назвать рамками) мы не грешим против естественных притязаний организма. Мы не отнимаем у него его биологическое право на чувственное половое удовлетворение. Мы лишь создаем для по-

следнего наилучшее общее окружение, мы укрепляем его основы, мы даем ему наиболее здоровые, самые зрелые, самые спелые соки, мы учим понимать неизбежный естественный эффект — рождение ребенка. Мы учим ждать этого ребенка, учим любить и воспитывать его, как наше продолжение в социальности.

Половую функцию — из болота самодовлеющих наслаждений, услужливо отданных людям эксплуататорским строем взамен убитых им прочих радостей, — мы переводим на твердую почву надличного, видового ее значения, сливая ее с интересами всего грядущего коммунистического человечества. Постыгаем ли мы этим на естественную, здоровую сексуальность?

Надо зорко следить, чтобы естественный детский эротизм не переходил за грани биологических нужд, чтобы он не отсасывал в себя частицы других сфер детского бытия. Естественные элементы обычной детской влюбчивости не страшны ничуть, если они превращаются в любовь к товарищам, к знанию к революционной борьбе, но, если эта влюбчивость извращается в самодовлеющее содержание, если ребенок влюбляется в объект, социально малоценный, социально его уплощающий, с подобной влюбчивостью антисоциального, автоэротического характера надо бороться.

Сплошь и рядом дети идут в чрезвычайно воспитательно ценную экскурсию, включаются в те или иные идеологические группы — при одном лишь условии, если там обретаются и их «любимчики», зачастую весьма социально неполновесные. В таких случаях социальные чувствования, общая любознательность оказываются сексуализированными, ограбленными в своем общетворческом существе. Если подобное обстоятельство не временное, если дети не заинтересовываются самим объектом, но продолжают воспринимать полностью его лишь через призму своей «влюбленности», — здесь предстоит, конечно, осторожная, но чрезвычайно серьезная сублимационная работа. «Влюбчивость» может пригодиться лишь как первый этап для переноса, в дальнейшем же она должна рассосаться в общерадующем окружении.

Так же обстоит и с различными формами детской активности. Если, например, детское соревнование, взамен творческого выявления в товарищеской борьбе здоровых свойств и влечений, превращается в войну за овладение сексуальными симпатиями, в войну за влюбление в себя, — если это соревнование, взамен своего социализирующего значения («меня любят за то, что я полезен другим»), преследует лишь автоэротические цели, подобную направленность точно так же необходимо осторожно сублимировать. Мы указывали выше, что она может явиться источником для дальнейшего боевого коллективизирования, но надо зорко следить, чтобы сексуальный момент в ней вовремя социализировался. Иначе вся дальнейшая взрослая общественная работа подобного, сейчас вызревающего, человека окажется сплошным отражением его полового авантюризма.

**18. Общие признаки
половых отклонений.**

Как можно распознать грани дозволенного и запретного?

Хорошо организованному воспитательному учреждению, — там, где преобладает педагогическая чуткость, где наблюдают и исследуют детей не путем охолощенных массовых методов, но в живых динамических детских проявлениях, — там, где детскому коллективу дан достаточный простор для творческой самостоятельности, в таких условиях от зоркого глаза педагога эти грани не укроются.

Как бы ни прятал ребенок свою избыточно раннюю сексуальность, как бы, сплошь и рядом, он и сам даже не догадывался о ней, ее всегда почти можно вскрыть.

Так, повышенный эгоизм, обостренная сосредоточенность на своей особе, усиленная обидчивость, деколлективизм, т. е. отрыв от товарищеского общения, чрезвычайно часто подозрительны по половому своему происхождению. Конечно, одного признака мало, но надо умело связать его с другими сомнительными симптомами.

Ребенок, проявляющий себя обостренно активно в детской среде, стремящийся во что бы то ни стало сделаться вождем, или, наоборот, чрезмерно легко подчиняющийся другим, — этот ребе-

нок, даже, как видим, связанный нитями симпатии с рядом товарищей, подчас ведет себя специфически взвинченно; слишком много интимного вкладывает он в эти свои проявления, много избыточной восторженности или подавленности; здесь также может¹ скрываться иногда излишний сексуализм, «перенос» в первичной своей стадии.

Сексуализированные дети, окрашивая в пристрастные половые тона все свои впечатления, начинают проявлять черты ослабления общей апперцепции, ослабления абстрагирующих своих способностей. У них создается своеобразная избирательная установка в отношении к внешней среде, установка, при которой воспринимается либо то, что аппетитно с их сексуальной точки зрения, либо же воспринимаемый нейтральный материал окрашивается в специфические сексуальные тона.

Ребенок теряет в подобных случаях даже примитивный возрастной свой объективизм (относительный объективизм, относительная возможность некой объективной равнодействующей между ребенком и средой, конечно, присущи и очень раннему возрасту), его впечатления приобретают однотонную специфическую окраску.

Подобная холодность к впечатлениям общего порядка, или отметание от этих впечатлений общего их содержания с привлечением лишь узко специальных элементов (хотя бы снаружи и не сексуальных: ведь ранняя сексуальность бывает часто очень замаскированной) чрезвычайно подозрительны.

Вызывает также сомнения избыточная фантастика. Реальный материал окружающей жизни является достаточно сильным фактором для того, чтобы внедриться в детскую психику, целиком заполняя ее своими элементами. Поэтому отгорожение ребенка от реальности, отсутствие у него вкуса к реальному, создание им фикций, внереальных связей, должно навести на вопрос, нет ли здесь первичных автоэротических самоуглублений, являющихся одним из главных инже-

¹ Может, т. е. это, конечно, необязательно. Здесь могут сказаться и общие свойства темперамента.

неров, строящих китайскую стену между ребенком и реальностью.

К той же серии явлений надо отнести и напряженную религиозность ребенка, в корнях которой слишком часто пугливо трепещет запутавшаяся сексуальность. Подобные дети должны быть взяты под особое внимание.

Точно так же не безразличны, с точки зрения ранней сексуальной заинтересованности, проявления избыточного «себялюбивого» азарта, который часто вкладывают дети в обычные свои игры, спорт и пр. В некотором количестве случаев встречаемся мы здесь с обычной повышенной общей эмоциональностью, но часто здесь скрывается та же обостренная эготизация, питающаяся, между прочим, и сексуальной гипертрофией (первичный, самый ранний этап «переноса»).

При постепенной гармонизации сексуальности мы можем добиться равномерного распределения живого детского интереса по всему содержанию спорта и игры в целом, по конечному их социальному заданию, оторвав, вместе с тем, от них излишний дезорганизуемый элемент собственнического азарта.

Понятно, подобное распознавание и соответствующие перевоспитывающие мероприятия должны быть проводимы с чрезвычайной осторожностью. Необходим большой опыт, богатый практический материал, чтобы выработать в этом вопросе законченную рецептуру. В настоящее время и научное состояние вопроса далеко еще не блещет совершенством. Тем больше у нас ответственности.

В частности, как бороться с онанизмом (конечно, если он распознан)? Помимо гигиенических разъяснений, которым, конечно, принадлежит достаточно серьезное место в этом вопросе, все же основа разрешения этого вопроса лежит в создании сублимационной обстановки. Онанистические манипуляции в корнях своих питаются закупоренной детской активностью, которую надо поэтому вскрыть и творчески развернуть вовне. Онанизм лишится тогда основного своего питания.

19. Сублимация и воспитатель.

Вполне очевидно, что очень крупным моментом для создания сублимирующей, организующей обстановки является педагогический коллектив.

Воспитатель, педагог, сам раздвоенный в половом вопросе, скрывающий свою истинную сексуальную жизнь от собственной совести, тем более от других, — конечно, не годится в «сублиматоры». Невольные останки, срывы на самых чувствительных местах будут болезненно восприниматься детьми, создавая у них сложнейшие торможения, конфликты.

Психоаналитик в прежнее время должен был предварительно сам подвергнуться исчерпывающему психоанализу. Исчерпывающей половой гармонизации должен подвергнуть себя всякий воспитатель, желающий иметь право на ответственное отношение к половой педагогике, т. е. фактически всякий воспитатель вообще, так как полового элемента не выгонишь ни из одной части педагогического процесса.

Педагог обязан развернуть в себе и другие, совершенно неотменимые, сублимирующие свойства. Ведь сублимация избыточно ранней сексуальности — это перевод возбуждения, перевод стремлений на детский и, вообще, на человеческий коллектив, на творческую активность, на современную революционную реальность. Если этих черт у педагога нет, если современность отделена от его сознания густой пеленой кислотовато-сероватого тумана, если он замкнут во чреве своего нитья и страха, если бог для него выше обнаженной реальности, — что, кроме антисублимации, кроме сугубой эготизации, грубой сексуализации, способен будет он создать?!

Лишь действенная, коллективистическая, материалистическая, революционная идеология, лишь бодрость, искренность, настойчивость, чуткость сделают педагога сублимирующим орудием, прочным мостом для первичного детского «переноса». Такой педагог сумеет организовать и сублимировать весь

материал детской среды, сумеет извлечь все сублимирующие возможности из окружающей взрослой среды, сумеет превратить и себя самого в великолепный образец для сублимационного детского подражания.

Такое великолепное сублимирующее средство, как коммунистическое детское движение,¹ как Коммунистический союз молодежи, — может ли быть использовано педагогом, «не приемлющим» революционной современности, не усвоившим коммунистической идеологии?

К счастью, наш сублимирующий педагогический кадр растет и увеличивается. Пафос революционного героизма, пафос повседневной трудовой практики во имя торжества социалистических республик — начинает глубже, настойчивее пронизывать весь педагогический процесс.

20. Аскетизм.

Правильное половое воспитание требует не только определенной, яркой, широкой идеологической установки педагога, не только глубокой искренности, умения, такта: оно обязывает, с другой стороны, еще и к чрезвычайной чуткости, — я сказал бы даже к нежнейшей осторожности, при подходе к этой существенной части детской психофизиологии.

Дело в том, что сублимационные воздействия, при всей их исчерпывающей ценности, если, однако, неумело их применять, зачастую, попросту угрожают полной кастрацией и той части сексуальности, которая имеет в дальнейшем все права на естественное осуществление.

При таком «сверхсублимирующем» увлечении можно развить и противоестественный грубый аскетизм, резкий отказ от в дальнейшем вполне законных половых проявлений, — сугубую настороженность, подозрительность в отношении к своим переживаниям: «не скрывается ли в них злостное половое начало?» Надо тща-

¹ См. литературу по детдвижению, — между прочим и наши брошюры: «Детское пионерское движение» (изд. «Молод. гвардия», 1924 г.) и «Половое воспитание юных пионеров» (изд. «Мол. гв.» 1929 г.).

тельно избегать подобных уродливых, недопустимых последствий сублимационной сверхлеvizны.

Та часть радости, которая присуща в дальнейшем здоровой сексуальности, должна быть при ней сохранена.

21. Педагогическая среда.

Строя вместе с детьми самодеятельную детскую организацию, сопровождая ребят на экскурсии, чутко вглядываясь в повседневный детский быт, проводя с детьми обычные занятия на уроках, ни на один миг не должен забывать воспитатель, педагог о колоссальной сублимационной роли всей среды, окружающей ребенка.

Мельчайшими черточками повседневности, любым случайным детским, индивидуальным или коллективным, проявлением, любым примером из поведения взрослых воспитатель может создать все более нарастающие сублимационные установки.

Особенно ценным является умелое использование детского общественного мнения, как сублимирующего средства. Умелое маневрирование детского коллектива может оказаться отличным средством в борьбе с повышенным автоэротизмом: детская среда способна создать лучшие радости ребенку, чем интимное его самоуглубление.

Сублимирующее начало можно внести и в семьи детей, связав их с детскими коллективами, со школой, перенося в эти семьи элементы сублимирующей атмосферы для живых детских интересов.

Можно пытаться «обезрадостить» повышенную детскую сексуальность, умело въедаясь в нее юмором, тонким шаржем. Излишняя лирика, избыточная влюбчивость, умело и осторожно осмеянные, дают толчок для более широких общественных выявлений. Лишенный ненужной радости в узкой области, ребенок потянется за радостью к более широким областям, — надо лишь во-время раскрыть их перед ним.

Радикальной переоценке в глазах детей должна быть подвергнута вся почти дореволюционная художественная, в том числе и специально детская, литература, все

почти искусство, уделявшие чисто половой романтике (явной и замаскированной) в десятки раз больше места, чем последняя того социально и биологически заслуживала. Клиенты этой литературы, эготически замкнутые в кастрированном эксплуататорском строе, требовали некогда именно такой пищи.

Советским же детям она не нужна; у них народятся, нарождаются иные потребности, в которых социальное вернет себе обратно то, что нагло было у него похищено сексуализированным капитализмом («Der Mensch sexualisiert das All»¹ — хорошо выразился Ницше, тонкий знаток запахов разлагающегося буржуазного общества). В этом вопросе серьезное подспорье нам окажут художественные выявления детей: пьески, стихи, рисунки, суды.

Не нужно, вместе с тем, создавать в половом вопросе панику. Паника — лучшее средство для привлечения нездорового внимания. Даже в тех случаях, когда воспитатель сталкивается с чрезвычайно тяжелой обстановкой, пересыщенной половыми преувеличениями, в панику впадать не от чего, тем более, что предпосылки для выправления этих изъянов, в подавляющем большинстве, самые оптимистические.

Детская сексуальность, как бы далеко даже она ни зашла, настолько еще упруга, настолько еще обороноспособна в своем здоровом содержании, что глубина и быстрота лечебного эффекта всегда оказываются прямо пропорциональными умелости воспитательного подхода.

Чаще всего дети с избыточной сексуальностью представляют собой лишь оборотную сторону медали, на лицевой стороне которой имеется богатейшее, но плохо направленное творческое содержание. Хорошо сублимировав это большое богатство, мы сумеем в дальнейшем использовать его как

¹ «Человек сексуализирует весь мир». — Конечно, по-нашему, лишь человек эксплуататорской эпохи.

таран для борьбы с той же избыточной сексуальностью в других детях. Здесь целая серия неожиданных, ценнейших возможностей.

Для паники нет никаких оснований.

Особенно осторожными надо быть с запретами.

Взамен подавляющих задержек не лучше ли создавать побуждающие, радующие перспективы противоположного порядка?

Надо действовать таким образом, чтобы у ребенка нужное заторможение произошло само по себе, чтобы нити, связывающие нежелательные влечения с определенным питательным материалом, были оборваны путем направления этого питательного материала на новые, нужные, ценные, более радующие цели.

Чистый же запрет вызывает лишь добавочное сопротивление, обострение желания.

22. Совместное воспитание.

Ценность совместного воспитания, конечно, исключительно велика.

Надо начинать его в самые ранние годы, когда чувственное половое влечение еще не оформилось. В порядке сублимационного общения (труд, игры, книги, совместное насыщение любознательности, объединяющая общественная работа и пр.) дети привыкают к чувству равноценности обоих полов, и прививаемое им обычно средой раннее, неестественно обостренное «чувство разнополости» в значительной степени смягчается. Это помогает гармонизации половых влечений в дальнейшем, так как чувство трудового равенства, идейной общности мешает грубому прорыву оголенных половых проявлений.

По мере действительной половой зрелости чувство разнополости в дальнейшем мягко просачивается в общение детей, но здесь оно уже не опасно, так как, во-первых, соответствует возрасту, во-вторых, оно связано с целой серией страхующих, нейтрализующих товарищеских навыков.

При совместном воспитании надо лишь учитывать некоторую разницу в социальных и интеллектуальных

установках мальчиков и девочек, умело их комбинируя, строя на этих взаимодействиях особо плодотворную педагогическую работу.

Действенное политико-идеологическое воспитание в коммунистическом духе является одним из лучших средств для скрепления товарищеских связей обоих полов. Опасения Холла, Ферстера и др., — опасения нивелировки специальных свойств различных полов при совместном воспитании, не обоснованы, не говоря уже о том, что эта грубая половая спецификация в огромной степени преувеличена взаимоотношениями людей в эксплуататорском строе.

Что же касается объединения обоих полов в более старшем детском возрасте, при разобщенном воспитании их до того, — подобный вопрос должен быть точно так же всегда разрешаем положительно. Лишь в исключительно болезненных случаях, когда надо соединить вместе группы детей, воспитывавшихся до того разобщенно, и вместе с тем дети эти имеют многочисленные половые изъяны, в таких случаях, конечно, вопрос осложняется.

Всего лучше при подобных обстоятельствах, если имеется возможность организации среди этих детей вполне сексуально здорового ядра, достаточно многочисленного, имеющего своих представителей во всех группах, чтобы им маневрировать при воспитательских мероприятиях.

Если этого ядра нет, надо умело его создать.

Во всяком случае, практически поневоле иногда приходится разрешать этот вопрос индивидуально, применительно к исключительно плохим конкретным обстоятельствам, характеризующим данный детский и педагогический коллектив: насколько трудно удастся при данном составе детей и персонала наладить сублимационную обстановку.

В частности, вопрос этот особо чутко приходится ставить при некоторых тяжелых группах так называемых трудных детей.

Легче создать эту обстановку на базе постоянных и

тесных общественно-трудовых отношений в школе круглого дня (детские дома, трудколонии), чем в открытых школах, но и в последних удача, в преобладающей своей части, зависит от качеств и технических возможностей педагогического персонала. Ориентироваться надо всегда на совместное воспитание, и неудача последнего, чаще всего, на ответственности педагогической среды.

23. **Детская общественность.** Колоссальное сексуально-педагогическое значение приобретают детские общественные организации, в первую очередь, пионер-работа вокруг школы и в школе. Пионер-работа — как и все другие, связанные с ней, формы общественной детской активности, — но пионер-работа на первом плане — содержит в себе черты, чрезвычайно ценные для налаживания главных моментов полового оздоровления.

Что мы имеем в содержании пионер-работы? Во-первых, яркое общественное целеустремление, яркую моральную заряженность, интерес к борьбе за трудящихся, за справедливость, влечение к сопротивлению злу, — одним словом, все те социально-моральные черты, которые привлекают к себе романтическое воображение подростка, препятствуют его закупорке, непрерывно тянут его к ценным коллективным установкам.

В пионер-движении мы имеем наиболее ценные формы детского общения между собой на моральной и практической почве, совместную работу, совместные стремления, насыщенность политическими идеалами, — одним словом, все те черты, которые наилучшим образом должны, при правильном их использовании, организовать всю систему общего поведения ребенка, т. е. и обезвредить возможные в его возрасте преждевременные половые установки.

Пионер-отряд является базой для организации тренирующих, закаляющих физкультурных мер. Пионер-отряд является моральным контролером над поведением его состава. В пионер-отряде мы имеем элементы соревнования, совместного заряжения, одним и тем же стимулом; в пионер-коллективе, как и вообще —

в хорошо организованном коллективе, дети работают с гораздо большим интересом, гораздо меньше утомляются, гораздо реже ошибаются, получают в одной и той же обстановке значительно более для них интересный материал, который они не уловили бы без содействия этого коллектива.

Вот почему все организующие коллективные меры, предпринимаемые пионер-работой, являются одними из ценнейших мер по правильному половому воспитанию.

Та школа, то детское учреждение, где плохо работает пионер-форпост, где скверно налажено общественное самоуправление, где дети не получают интересующих их, заряжающих, организующих и тренирующих мер, и сходящих от детского коллектива, там можно и должно ожидать всяческого полового неблагополучия. И вовсе не потому, что сам пионер-отряд или общественное самоуправление «создают» это половое неблагополучие, но лишь потому, что плохо работающий пионер-отряд, скверно организованный детский коллектив не открывают широких и полноценных путей для своевременного переключения усиленного возрастного возбуждения ребят.

Если же этих путей, путей наиболее благотворных именно в детском коллективе, педагогическая среда не создает, то возбуждению возраста не остается к несчастью иного пути, кроме пути полового.

То, что не привлечет к себе детский коллектив, то, что не привлечет к себе весь школьный коллектив в целом, — все это стихийно, неминуемо будет отвлечено в переходном возрасте в сторону полового, переключено на половые рельсы и будет создавать преждевременные паразитарные половые доминанты.

Плохо налаженная педагогическая среда, в основном, вредна в половом отношении тем, что она непосредственно разнуздывает или создает конкретные половые установки, соблазняющие детей своим содержанием. Конечно, такую непосредственную, злостную вину в педагогической среде мы встречаем не часто, вернее, реже всего.

Вина плохо построенной педагогической среды иная, мы сказали бы, еще более глубокая: она не исполь-

зует детского возбуждения, она не организует этого возбуждения, не включает его на социально-творческие пути, — и возбуждение, не находя себе здорового выхода, ищет больных путей и находит их в половом.

24. Эмоциональный момент в половом воспитании. В половой жизни огромное значение имеет эмоциональный фактор. То, что мы говорили о воображении, о героизме, о детской общественности и т. д., все это и представляет собой, в основном, установки на детскую эмоцию. Вот почему мы и считаем это основным материалом в проблеме полового воспитания.

Большое значение для воспитания детских эмоций в переходном возрасте имеет и так называемая художественная педагогика. Искусство является одним из актуальнейших факторов полового воспитания, поскольку искусство является одним из специальных приемов для воздействия на основные эмоциональные установки ребенка.

Художественная работа с детьми дает зарядку, яркую своими материалами, динамикой различных составляющих ее элементов, всем тем, что содержит в себе черты сочности, напряженности, творчества. Такую зарядку носят в себе все отрасли искусства, и нужда в искусстве особо остра у детей, продвигающихся к половому созреванию, так как насыщенная эмоциональность их требует особо яркого и активно-эмоционального подхода, т. е. приемов, в значительной степени связанных с приемами художественными.

Фактически, все то, что мы говорили выше о правильной подаче учебных и воспитательных материалов, — это и есть вовлечение художественных приемов в методiku обычного педагогического подхода.

Детский театр, детская музыка, детская ритмика, живопись, приспособленная к уровню понимания, к основным интересам ребят школьного возраста, — все это является великолепным материалом, привлекающим к себе эмоциональное внимание детей, заряжающим их на бодрый жизненный тон и отвлекающим от

излишних сосредоточений на узко-личностном, от сосредоточений, которые являются основной причиной для половых изъязнов.

Но в художественном воспитании, как и вообще во всех эмоциональных приемах воздействия на детей переходного возраста, существуют грубые искривления, против которых необходимо настойчиво предостеречь.

Отвратительное, авантюрное, «романтическое» кино, фильмы, связанные с хулиганско-бандитской установкой героев, самые разнообразные, нелепые, несуществующие в реальности вымыслы, — все это вносит заражающее, отвратное, дезорганизирующее начало в детскую эмоциональную сферу. И часто, возбуждая нервную систему в целом, такой материал толкает это возбуждение, первым делом, на половые пути, не говоря уже о том, что существует достаточное количество отвратительных фильмов, специально занятых непосредственным возбуждением именно половых включений.

Так же обстоит и с значительной частью так называемой современной детской художественной литературы, которая способна, взамен общественных героических установок, взамен развития действенных коллективистических чувств, исследовательских порывов и т. д., создать лишь болезненное взвизгивание, расплывчатую, разнузданную фантастику и, в итоге, ряд добавочных возбуждений — с вытекающими из них нежелательными половыми последствиями.

С точки зрения полового воспитания в художественной детской литературе, как и вообще в подаче всякого художественного материала, опасны, преимущественно, следующие, к сожалению во многом сейчас преобладающие, уклоны: как томный, слюнявый сентиментализм с его бессмысленным интимным сюсюканьем, так и чрезмерно возбуждающий, напрягающий и обостряющий болезненное воображение авантюризм пинкертоновского, уголовно-хулиганского типа.

Но не менее вредна сухая, вымученная, чрезмерно «резвая», почти аскетическая, морализирующая литература, которая, вызывая своим содержанием отвратное к себе отношение, может подтолкнуть читателя в

обратную сторону, в порядке контраста с «невкусным», неумело поданным художественным материалом.

Ни в коем случае не следует добиваться того, чтобы особенно гоняться за развитием у детей сверхутонченных чувствований «красивости», тонкости и пр., так как в этих специфически эстетствующих элементах скрываются чаще всего черты слишком узкого интимного заряжения с соответствующими интимными — личными и установками, откуда и вырастают ведь добавочные половые процессы.

25. Труд и половое воспитание.

В половом воспитании всякий сектор педагогического процесса играет организующую или дезорганизующую роль, хотя, казалось бы, «непосредственного отношения» к половому моменту этот кусок педагогической работы и не имеет.

В частности, такой огромный стержневой фактор советской педагогической системы, каким является труд в его учебном и воспитательном содержании при умелой его подаче, оказывается основным проводником главных элементов полового здоровья, — наоборот, при неумелой его подаче может оказаться источником самых тяжелых изменений в нервно-психической сфере, т. е. в половой области.

Если труд непомерно физически утомляет, если он вызывает отвращение к себе своим содержанием, не создает интереса, не охватывает широких детских ориентировок, не связан с инициативой ребенка, с самостоятельными его комбинаторными процессами, с избирательными его установками и т. д., — тогда, взамен организующего его влияния на нервную систему, мы получим дезорганизацию нервно-психических процессов, общее ослабление тормозного волевого аппарата, неупорядоченность всех корковых функций в целом и, соответственно этому, повышенную ранимость, первым долгом, в половой сфере.

Труд, для того чтобы организовать, упорядочить, сосредоточить, приковать к социальной среде, должен быть доминантным, должен интересоваться своим содержанием, своим материалом, своими це-

ля м и и тем продуктом, который извлекается в результате работы над преподнесенной задачей.

Труд лишь тогда имеет организующее, т. е. нормально переключающее значение для ребят, если он связан какой-либо общей идеей со всем содержанием жизненных процессов ребенка, с окружающими его средовыми впечатлениями, и если цель данного трудового процесса является комплексной целью для главных его жизненных установок.

Труд не должен быть механизированным, автоматизированным, не должен быть подаваем сразу готовым во всех его расчлененных процессах.

Необходимо заинтересовать ребенка всем сочетанием процессов в той трудовой установке, которая ему теперь предстоит, и лишь после такой подготовки, после выявления всей целенаправленности работы, мы сумеем создать действительно трудовую доминанту со всеми ее организующими и переключающими нервно-психическими приобретениями.

Необходимо, по возможности, чаще освежать материалы и приемы, проводимые в трудовом процессе, менять, обновлять обстановку, инструментарий, очередность процессов, тип мускульных манипуляций, требуемых для трудового процесса. Это окажется великолепной пищей для непрерывного углубления трудового эмоционального подъема, который и создает решающую нервно-психическую устойчивость, необходимую для борьбы с ранней детской сексуальностью.

Трудовой процесс понимается нами в системе полового воспитания, отнюдь не только как методика построения нужных навыков и умений. Это, конечно, чрезвычайно важно, но не этим исчерпывается в первую очередь огромное сексуально-педагогическое значение труда.

Труд приучает мозг к систематическому усилию, преодолению сопротивления, — развивает, закаляет тормозные процессы, воспитывает ориентировку, плановость, ответственность, объективизм, точность, способствует дифференциации работы

органов чувств, укрепляет реалистический момент в отношении к явлениям окружающего, четко регулирует кровообращение и правильно распределяет всю энергию тела в целом, что и является в основном лучшим организующим, переключающим подходом для того большого возбуждения, которым отличается переходный возраст в основном.

В особенности большое сексуально-педагогическое значение приобретает коллективный труд, приучающий к особо прочному планированию, к самоорганизации в процессе трудового поведения, к взаимным поправкам, к здоровому соревнованию, к уступкам, к жертве части своего блага во имя общего трудового результата и т. д.

26. Физкультура. Все это организует, закаляет и выправляет те изъяны во включении нервной энергии, с которыми обычно и связан рост сексуальных дефектов ребенка.

В половом воспитании, конечно, огромное значение имеет правильно поставленная физкультура.

Понятно, вся гигиена детского быта, гигиена обстановки, гигиена режима, правильный бюджет времени, правильная расстановка учебных и воспитательных занятий в целом и в специальных частях является решающим фактором для системы полового воспитания: все вредное для организма, ясно, первым долгом, бросится в сторону наиболее ранимой области в переходном возрасте, т. е. в сторону сексуальную.

Однако, вместе с тем, сексуальная область требует и некоторых специальных приемов физкультурного на себя воздействия, которые, в основном, сводятся к двум моментам.

Необходимо, при всем богатстве эмоциональных материалов у ребенка, не ослабляя, не раздробляя этого богатства, всеми осторожными, организующими приемами добиться максимального спокойствия в состоянии центральной нервной системы. Это является первой физкультурной установкой в области полового воспитания.

Вторая установка сводится к тому, что центр специальных физкультурных влияний необходимо устре-

мить в сторону воспитания тормозных, задерживающих, закаляющих процессов, т. е. в сторону волевой тренировки и закалки.

В этом смысле особенно полезно, среди двигательных процессов, даваемых детям, уделять внимание двум типам движений: с одной стороны, давать движения, развязывающие мозг, успокаивающие напряженность, отвлекающие центральное возбуждение на периферические процессы, т. е. предоставлять свободные, широкие, не очень специализированные, движения.

И, рядом с этим, в свое время, не утомляя, в состоянии свежести организма давать серию тренирующих, специализирующих, воспитывающих особую четкость движений: это — движения анализирующие, основной смысл которых заключается в дифференцировке, в сосредоточении, в мозговом усилии, в воспитании тормозного, волевого аппарата.

Как можно больше тренировки в области пищи и тепла, — суровая, не развращающая своим избыточным теплом и мягкостью кровать, прохладный воздух в комнате; не следует прибегать к чрезмерно теплой одежде, надо приучать подростка к прохладным процедурам, тренировать его по линии приучения к зябкости, к болевым ощущениям и т. д.

Все эти тренирующие приемы обладают еще тем чрезвычайно ценным достоинством, что они дают отраженный эффект в области всех тормозных способностей головного мозга. Если мы тренируем ребенка в отношении к холоду или в отношении к движениям, и ли в отношении к боли, то оказывается, что он в итоге смягчает общую свою возбудимость и оказывается менее ранимым также и в половой области.

27. Половое просвещение. Какое значение имеет специально половое просвещение, за которым обычно, как за «центральным фактором» всей половой проблемы в школе, гонится неосведомленный педагог?

Вполне очевидно (вот почему мы намеренно оставили эту серию приемов к самому концу статьи) что, поло-

Вому просвещению в специальном его содержании принадлежит поистине чрезвычайно ничтожная роль.

Мы видели на всем протяжении нашего материала, что основой половой проблемы в детском возрасте является правильно построенная система всех учебно-воспитательных влияний в целом.

Весь педагогический процесс в целом содержит в себе основные приемы правильного полового воспитания. Если весь он, в своем основном содержании и специальных его частях, налажен плохо, — это значит, что мы имеем дело с отвратительной системой переключений, т. е. с установкой на особую ранимость в половой области, и в таких случаях специальными разъяснительными мерами ничего уже добиться нельзя.

Специальные разъяснительные меры в области половых проблем, указания на сущность размножения, на половую гигиену и т. д. могут иметь смысл и дадут положительный эффект лишь при обязательном условии проведения в жизнь всех тех общих и частных указаний — по правильной организации педагогического процесса в целом, о котором мы и говорили все время выше.

Незначительная роль специальных разъяснений по половому вопросу обусловлена еще и двумя дополнительными моментами. Во-первых, ведь эти разъяснения, в основном, выражаются, либо в прямом, либо в косвенном запугивании, к чему, собственно говоря, и сводятся разъяснения о вредностях, связанных с половыми изъятиями, угрожающие гигиенические указания и т. д.

Во-вторых, сами разъяснения исчерпываются чрезвычайно поверхностной системой «словосочетаний», воздействующих лишь на теоретический уровень познаний ребенка, вызывающих у него лишь интеллектуальные реакции, не связанные с глубинами его эмоциональной жизни: а ведь именно эмоциональная жизнь и является основным источником того, что заряжает ребенка на преждевременную избыточную сексуальность. Вообще, в правильно поставленной учебно-воспитательной работе не требуется специальных разъяснений по половому вопросу, так как половое просве-

щение, все сведения о половой жизни могут быть, еще до переходного возраста, незаметно для детей преподаны через всю серию общих учебно-воспитательных мер, без узкого выделения каких-либо особых тем и материалов, посвященных именно половой жизни.

Год за годом на протяжении всех предпубертатных лет и в материале обществоведческом и в материале естествознания можно полностью исчерпать половую проблему. История брака, история классовой эксплуатации, вырастающая из эксплуатации проституция, вопросы социальной гигиены и санитарии, вопросы размножения в природе и наследственность, общие проблемы гигиены, вопросы о болезнях, в том числе и о венерических и т. д., — все это незаметно, без специального акцента, на протяжении ряда лет исчерпывает половую «энциклопедию», до раннего возраста снабжает ребенка всеми нужными ему сведениями, благодаря чему половая область к переходному возрасту уже не имеет для него того «таинственного» содержания, которое обязательно создается, если не снабдить его задолго до периода полового созревания должными знаниями.

Хорошо работающее детское учреждение, правильно и последовательно подающее свой учебный материал, органически связанный со всеми воспитательными воздействиями на детский коллектив, не нуждается в выделении специальных тем и специальных бесед по половому вопросу.

Отдельные ребята, вышедшие из общей колеи или подвергавшиеся растлевающему влиянию на улице и в семье, задающие специальные вопросы, обнаруживающие отклонения в своем половом поведении, требуют, конечно, индивидуальных мер, но эти меры могут и должны проводиться в органической связи со всем здоровым коллективом в целом.

Если же обстоятельства педагогической работы все же требуют срочного нажима на половую проблему, в случае, когда в школе обнаруживается довольно значительное неблагополучие в половой атмосфере, — в таких обстоятельствах, однако, тоже нельзя устраивать специальных бесед по половому вопросу. Необходимо,

точно также, и тут растворить этот акцентированный половой материал в содержании какой-либо общей темы.

Можно проводить с ребятами беседы о человеческом творчестве, о социальной гигиене, о новом быте, о коммунистической этике, постепенно внося в этот материал также и специальные разъяснения по половому вопросу: не втискивая эти материалы специфически в детское сознание, подавая их на фоне общих впечатлений, исходящих от главной темы, сейчас с детьми прорабатываемой.

В таком широком общем окружении, в таких ярких связях с какой-либо общей этической, гигиенической или культурной темой, специально «половой кусок» даваемого ребятам материала не будет выпячиваться, не будет привлекать к себе нарочитого, болезненного внимания, но, в то же время, насытит ребенка должными знаниями, не создавая этими знаниями излишнего полового возбуждения.

28. Работа с родителями.

В половом воспитании педагог обязан опираться на широко и хорошо организованную родительскую помощь. Вот с кем необходимо проводить интенсивную разъяснительную работу в области полового вопроса.

Из родительской среды, из семейной обстановки рождается огромная часть половых изъянов переходного возраста. Мещанское невежество, суеверия, связанные с половым вопросом, неправильный воспитательный подход к ребятам дома, — все это создает извращенные переключения, болезненные установки у ребят, т. е. повышает со всех сторон их половую ранимость.

Родительский фронт надо забронировать наилучшими разъяснениями по половому вопросу, и в этой области требуется самая энергичная, срочная и широкая пропагандистская работа.

29. Итоги.

Итак, мы видим, что наша новая общественность, социалистическое строительство в целом, наша коммунистическая идеология, а также новый научный материал о новой жизни —

заставляют совершенно по иному подходить к оценке и использованию детских половых элементов, в сравнении с тем, как это практиковалось в дореволюционной педагогике.

До готовой практической рецептуры нам, конечно, еще очень далеко, но хорошо и то, что ясна перспектива, имеются возможности поставить первые вехи.

Совпадение трех начал: 1) задач социалистической педагогики; 2) социальных и биологических возможностей, открываемых социалистическим строем, и 3) внутреннего существа самого ребенка, — залог успешности наших мероприятий по половому воспитанию.

II. «ПОЛОВАЯ ПЕДАГОГИКА» ГЕРМАНСКОЙ БУРЖУАЗИИ.

Советский педагог отвык уже от ханжеского подхода к половому вопросу. Между тем, обывательская паника, самые дикие мещанские предрассудки характеризуют собою наиболее авторитетные научные высказывания современной германской сексуальной педагогики.

Перед нами сборник лекций по половой педагогике, прочитанный рядом германских профессоров в Берлинском центральном институте воспитания и обучения.¹ Казалось бы, в ученом центре немецкой педагогики мы должны бы получить глубокую сводку самого современного, самого передового исследовательского и практического опыта в этой больной области. Однако, мы недаром всегда утверждали, что половой вопрос является оселком, на котором испытывается социальное, классовое острие той или иной педагогической системы. Таким же испытанием оказался половой вопрос и для официальной германской педагогики, т. е., для педагогики правящей германской буржуазии.

Начнем с проф. Гофмана, прочитавшего лекцию — «Психология юношества в период полового созревания». Первой его задачей, вполне характерной для реакционного буржуазного идеолога, является отделение

¹ Книга... вышла в русском переводе — конечно, с урезкой наиболее «ароматного» материала, но и в таком виде она еще достаточно «пахуча». В очерке мы разбираем книгу до ее урезки.

овец (девушек) от козлиц (юношей). Социально идеологический союз всего передового юношества обоого пола — явление слишком опасное для сохранения старого строя, и поэтому девиз «дели врагов пополам» вдохновляет Гофмана на нижеследующие «научные» истины:

«Женщина принадлежит к тем людям, которые переполнены сочувствием к индивидуальным, отдельным личностям, которые с сердечной теплотой пекутся о больных и бедных. Для своих друзей являются любящими друзьями и советниками, для членов своей семьи — готовыми на самопожертвования, но у них мало остается симпатии, чтобы уделить ее для общего блага¹ в его отвлеченности, для гражданского долга к государству и для социальных обязанностей по отношению к безыменным членам общества; в этих обязательствах и формулах закона они видят даже нарушение права производить личные оценки».

Итак, энергичное участие женщины в революции, вся боевая и творческая социально-революционная активность современных коммунисток, комсомолок, передовых работниц представляет собою по Гофману грубейшее извращение женской природы! Зачем понадобилась немецкой буржуазной науке подобная биологическая оценка женщины, — особенно долго не приходится догадываться: 1) надо постараться оторвать женщину от революции; 2) надо обострить ее половое самообособление, ее противоположение мужчине; надо сохранить, в связи с этим резким половым разделением, то непомерное сгущение половых переживаний, которое является столь ценным «отвлекающим» от социальной, революционной активности. Вот первичная основа нехитрой мудрости буржуазного «полового воспитания».

В том, что мы не голословны в нашей критике, — лучшие подтверждения дает нам снова тот же проф. Гофман. Правильным классовым чутьем уловив огромную опасность в революционном юношеском коллективизме, «направленном против авторитетов», проф. Гофман угрожающе предостерегает против использования передового юношеского коллектива для полового саморегулирования. В этом «извращенном» коллективе уродуется, по Гофману, социальный инстинкт, который в

¹ Разрядка наша по всей статье.

иных, «здоровых» условиях был бы хорошим отвлечением от ранней половой активности. Вот какими штрихами рисует Гофман столь ненавистный ему революционный молодой коллектив:

«То свойство человеческой природы (социальный инстинкт), которое должно было бы объединять в общий союз с благой целью, обнаруживается в противодействии великим социальным учреждениям человеческого общества — семье и школы. Возникают настоящие заговоры, в которых вышеупомянутые некрасивые выходки против носителей авторитета являются особенно резкими, так как в союзе со своими молодые люди мнят себя в полной безопасности. В частности, в моменты борьбы с родителями и другими людьми, имеющими власть, юноши полагают, что позволительны самая отвратительная ложь и обвинения других, причем они убеждены, что от той лжи, которая при этом понадобится, их чистота пострадает столь же мало, сколь мало, по их же мнению, теряет доброе имя революционера от того, что он иногда бывает вынужден жить по фиктивным бумагам».

В этой характеристике, что ни слово, то перл: и требование преклонения пред современной, насквозь идейно прогнившей, германской школой, — и культ разлагающейся семьи. Не смей «бороться с авторитетами», с «властью», будьте искренни и не прибегайте к боевым хитростям, ведь на такое чудовищное преступление (боевая ложь) способны лишь революционеры (т. е. коммунисты, эта идеологическая «бьяка» всего буржуазного Запада). — А если не послушаетесь, тогда вы развратитесь в половом отношении, так как изуродуете самое здоровое отвлечение от полового, свой социальный инстинкт! . . .

Мы, в СССР, говорим как раз противоположное: именно революционная, боевая, коллективная самодеятельность юношества, — деятельность, направленная на коренную перестройку школы и семьи (т. е. на яростную борьбу с старым учительским и родительским авторитетом), является наилучшим средством для здорового социального, т. е. и полового, развития. Именно этот путь неугомонного, боевого коллективизма мы считаем наилучшим средством для юношески-творческого переключения половой энергии (сублимация).

Поэтому нам не страшна заключительная угроза профессора Гофмана.

«Подрастающее юношество доходит, несмотря на присутствующую ему склонность к праву и справедливости, до очень серьезных поступков против личности и собственности ближнего».

Защита частной собственности и «общей» справедливости не является задачей советской педагогики; что же касается защиты революции и классовой, пролетарской справедливости, — именно это представляет собой нашу основную воспитательную цель, именно это же и оказывается наилучшим сублимирующим орудием, наилучшим сексуально-педагогическим средством. С Гофманами нам не по пути.

Но Гофмана рьяно поддерживают его ученые коллеги. Проф. Топен, в лекции, посвященной «опасностям возраста полового созревания», столь же грозно предостерегает против соучастия детски-юношеского коллектива в половом воспитании:

«Ребенку надо внушить, что с такими вопросами (о половой жизни) он должен обращаться только к отцу или матери, или к учителю, но никогда не должен обращаться к товарищам или к другим лицам окружающей его среды. Уже до вступления в школу дитя должно привыкнуть отстранять от себя, как неприличные, все попытки осведомления о вещах, касающихся пола, идущие от сверстников».

Как-то не верится, что подобные насквозь мещански-гнилые мысли могли быть высказаны в конце первой четверти XX столетия, притом в ученом центре после-революционной Германии. Если история хочет убить класс, она отнимает у него разум. — Мы же будем спокойно продолжать свое дело, памятуя, что пионерски-комсомольским организациям, руководимым компартией, принадлежит колоссальная творческая роль по здоровому урегулированию, совместно с революционным учительством, вопросов полового воспитания.

Поражает чрезвычайная методическая согласованность всех ученых авгуров, высказавшихся в Берлинском институте, независимо от различия их специальности: воистину классовая педагогическая платформа. Так, проф. Шенихен, в лекции, посвященной «значению преподавания естествознания в сексуальной педагогике», указывает:

«Специально останавливаться на деторождении и его органах у человека не рекомендуется ни на какой школьной ступени».

Как видим, при классовой нужде, даже такая, казалось бы, объективно-материалистическая отрасль знания, как естественные науки, может быть тоже использована для мозгового затемнения. — Советское естествознание, конечно, не побоится рассказать о процессе рождения человека и в более ранние детские годы.

Этические указания, которыми следует руководствоваться при половом воспитании, не менее специфичны. Проф. Дюк, в лекции «Педагогические средства семьи при половом воспитании», говорит:

«Облагорожение слепых инстинктов может быть достигнуто только братской любовью к людям, уважением к привитым с раннего детства этическим принципам; только таким образом человек готовится к жизни».

Можно себе представить, сколько ненависти питает Дюк к коммунистической проповеди классовой борьбы, к призыву коммунистов взрывать «привитые этические ценности». Сколько «полового распутства», какой разгул «слепых инстинктов» угрожает, по Дюку, юношеству, если оно последует за коммунистами.

При «неопровержимой убедительности» всех вышеприведенных соображений германской буржуазной педагогики, — вполне естественным, даже по своему изящным, является и заключительный их аккорд.

«Единственным методом, обещающим успех, является безусловная строгость, в этом смысле правы и воспитатели у Ведекинда, хотя он и выставляет их мало симпатичными в других отношениях», вещает проф. Тимердинг. («Значение школы в секс. педаг.»)...

Правы ли сексологические ученые авторитеты буржуазной Германии, высказывая все эти, с нашей, советской точки зрения, благоглупости? Да, по-своему, по линии защиты интересов умирающей буржуазии, они несомненно правы. Панический ужас перед развертывающейся революционной юношеской активностью, защита старой школы и семьи, война за частную собственность, разделение единого боевого коллектива на два половых лагеря, лицемерная и реакционная всепримиренность и «вселюбовность», все эти задачи и методы,

являясь душой общей педагогики, должны свое полное отражение найти, конечно, и в области полового воспитания, как бы это ни противоречило объективно-научной истине, как бы это ни вредило детской природе. Недаром, чувствуя, что они прут против исторического и биологического рожна, авторы сводят, в конечном счете, свою основную методику к лжи (утаиванию), идеологическим застрачиваниям и мерам строгости.

Лишь в условиях раскрепощенного труда можно поставить воспитание, т. е. и половое воспитание, на единственно правильные социальные и биологические рельсы. Советская педагогика уже вступила на этот путь.

К счастью, в германской сексуальной педагогике не все исчерпывается вещаниями буржуазных ученых. Пролетарские комдетгруппы и комсомол, руководимые немногочисленным пока коммунистическим учительством из подполья, пытаются осуществить те же принципы, на которых строим и мы (см. кн. тов. Гернле и др.). Конечно, официальная «наука», «власть», «авторитеты» не на их стороне.

III. ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.¹

Вопросы полового воспитания не только не потеряли пока в СССР своей дореволюционной остроты, но наоборот, они усложнились, углубились, так как никогда еще в истории мировой культуры не проявлялось столько научной искренности и твердости, столько этической честности к этому загаженному, оболганному эксплуататорской культурой участку воспитания, каким является половой его участок. Если ханжи из умирающего класса считают нас вандалами за попытки объективно и смело разрешить половую проблему детства, — мы считаем наш объективизм и нашу научную смелость одним из лучших приобретений революционной культуры.

¹ О том, как надо и как не надо изображать половое воспитание. Для иллюстрации берется книга Крашенинникова. Автор в данной статье касается лишь I и II части книги Крашенинникова: III еще не вышла, — и качеств ее пишущий не знает.

Книга Крашенинникова «Целомудрие», конечно, чрезвычайно далека от советской современности. Она относится, судя по ее социальному материалу, к 80—90 гг. прошлого века. Однако, интерес ее не исчерпывается одним лишь историческим ее значением. Главные вопросы, в ней поставленные, в педагогическом их содержании не теряют своей острейшей злободневности и сейчас, — не потеряют ее, к сожалению, еще ряд лет, — даже у нас, в условиях зарождающейся социалистической культуры. Лишь завершающая победа социализма освободит нас от охвостья буржуазного «полового наследства».

Основными гнойниками, отравляющими с ранних лет половое развитие детства в условиях эксплуататорского строя, являются: а) ханжеская ложь буржуазной «этики», нагроможденная вокруг полового вопроса; б) система укрываний «половой тайны», царствующая в подходе к детству при ребячьих попытках отыскать здоровую истину в области половых проявлений; в) предоставление развивающегося полового инстинкта ребенка в полное распоряжение «воспитательной» стихии, со всеми ее трагическими «случайностями» и «неожиданностями».

Нужно указать, что Крашенинников оттенил эту «триаду» с чрезвычайной остротой, дал ей богатое (к сожалению не всестороннее) освещение. Если учесть, что мировая литература крайне бедна такого рода проявлениями, честно открывающими гнилую накипь умирающей культуры, — роль трилогии Крашенинникова делается еще более значительной. На Западе вокруг подобного, беспощадно бичующего анализа немедленно разворачивается «этически-ученая» свистопляска, ревнители «половой тайны» берут автора в штыки, — и такой прием, конечно, не способствует плодотворной, действительно честной проработке вопроса.

Вспомним «прием», оказанный пьесе Ведекинда «Пробуждение весны», — произведению, далекому, конечно, от идеала, страдающему рядом досадных, подчас нелепых изъянов, но, во всяком случае, заслуживающему лучшей участи, чем та, которая досталась ему по милости буржуазного «общественного мнения». Не без

дефектов, — притом серьезных дефектов, — и книга Крашенинникова, но повторять из-за этих дефектов тактику буржуазии в отношении к главному содержанию книги — обнажению язвы «полового воспитания» — было бы недостойно со стороны советского общественного мнения.

Сначала — о дефектах «сексуально-педагогической трилогии» (пока мы имеем лишь две ее части), чтобы свободнее потом развернуть положительный ее материал. Крупнейший недостаток книги — чрезвычайная слабость авторских попыток в области социологического анализа тех основных корней, которые, в конечном счете, питают педагогическую, и, в частности, половую неразбериху феодально-буржуазного строя. Правда, имеются указания и на политическую, а отсюда и на педагогическую идеологию царистской школы, на отвращающую роль подкупленного правительством духовенства, на паразитический характер «господской» культуры, на прогнивание отдельных частей быта командующих слоев, но материал этот дается между прочим, не является основным фоном картины. Зачастую общая значимость этого материала резко тускнеет под напором непосредственно-бытового, узко отграниченного описания, нарушающего социологическую целостность картины, мешающего распознать перспективу дальнейшего развития данных в книге явлений. Похоже, что автор иногда сочувствует отдельным, — конечно, более положительным, — кускам рисуемого им быта, скорбит об их утере. Лирические отступления его и протесты подчас социологически наивны, — может создаться впечатление, что если бы мать Павлика и окружающие педагоги были умнее, глубже, смелее (а педагоги — честнее), если бы родственники его были культурнее, — такой половой трагедии Павлику удалось бы избежать. Протесты, единственно возможные при условиях данной автором исторической эпохи, должны бы направиться целиком в сторону строя, — и авторская горечь напрасно, совершенно непродуктивно растрачивается в сторону обвинительного акта матерям и «педагого-человекам в футляре». Если в отношении к отдельным Павликам и была бы инди-

видуально возможна частичная (только частичная!) педагогическая реформа, частичная даже при условии на 100% умной и смелой «матери», «честного педагога» и т. д., — в массе, по адресу сотен тысяч Павликов такая «реформа» была бы немыслима, так как эксплуататорский строй не терпит здоровой педагогики: он существует лишь благодаря всестороннему и настойчивому педагогически-идеологическому отравлению широкой трудовой массы, каких бы страданий и болезней ни стоило это самым милым Павликам. Лишь в строе, существующем без эксплуатации, действительно начинается эта оздоравливающая массовая педагогическая реформа, — вот почему проблема правильного «полового воспитания» впервые так открыто и честно ставится именно у нас, в СССР.

Второй крупный недостаток книги Крашенинникова — нарочитая «пансексуализация» всей психологической эволюции Павлика. Если заняться статистикой, подсчитать количество и значимость сцен, эмоций и пр., протекающих вокруг Павлика и в нем самом, добрых 80 — 85% придется на долю половых переживаний, полового материала, — и в лучшем случае — на долю «предполового», «околополового» фонда. Это противоречит и лирически-сентиментальному складу Павлика, при котором чувственное половое содержание разворачивается обычно значительно позже, — и несовместимо со всей творческой личностью Павлика, — очевидно, ребенка даровитого, чуткого, но жестоко опустошенного автором в угоду «пансексуальной» цели его произведения. Автор наложил запоры на ряд отроческих (хотя бы в скромную долю эпохи и социального положения Павлика) исследовательских, философски-этических, социальных исканий одаренной детской натуры и открыл шлюзы исключительно для половой фантузии, для «полового потока детского развития». Получается зачастую натянутость, так как психологически этот плен «творчества» у «пола» автором недостаточно обоснован. В угоду авторскому заказу Павлик покорно тычетя носом почти исключительно в «половые уголки», формальный трагизм его переживаний от этого художественного сгущения нарастает, но убедит-

тельность их все же не выигрывает. Если мы имеем здесь попытку подвести под «половое развитие» фрейдовскую платформу пансексуализма, то, во-первых, платформа эта научно не обоснована именно по причине своего «пансексуализма», во-вторых, художественное воплощение этой платформы сделано кое-где слишком уж нарочито и потому, к счастью, неубедительно.

Можно ли обвинять автора к отходе от современности при проработке социально нам чуждого детского образа? Конечно, нет. Исторические материалы имеют свою очень большую ценность в искусстве, давая возможность лучше понимать современность, чуждая же типизация облегчает, в силу контраста, анализ нарастающего, нового типа, не говоря уже о том, что в части психологического ее материала могут содержаться отдельные элементы, повторяющиеся и в других социальных условиях. Именно так и обстоит с типом Павлика, частично не потерявшим своего психологического смысла и по сей час, что особенно углубляет его значимость.

Отец Павлика — «добрый дворянин» — отдал свое имение крестьянам и оставил после смерти жену и сына нищими. Мать, больная, чуткая, честная, страстно любящая сына женщина, с ранних лет, — очевидно, с 5 — 6 лет Павлика, — принуждена «побираться» с ним по богатым родственникам, встречая со стороны последних разнообразное отношение — в зависимости от их «доброты» и «культурности». Израненный в чувстве своей социальной независимости, с болезненной жалостью к издерганной матери, Павлик в девять лет отрывается от материнской опеки (из деревни) и втягивается в захламленный дворянский гимназический пансион в качестве государственного стипендиата (за научные заслуги своего деда). В гимназии и пансионе Павлик попадает под давление изнуряющей «педагогической» муштры (проводимой притом в условиях голода — «пансион для бедных») и отравляется невероятной пустотой, скущицей и механизацией школьной учебы. Все это время он находится в непрерывной материальной зависимости от богатых родственников, длительные, тошные и часто унижительные визиты к которым совместно с матерью являются его неременной «слу-

жебно-тактической» обязанностью. На этом «благодарном» социальном и обще-педагогическом фоне развивается трагедия одиночества Павлика и, в частности, полового его одиночества, а отсюда и тяжелейшая половая его путаница, являющаяся стержнем трагедии. В 8 — 9 лет его развращает тринадцатилетняя девочка «Пашка», цинически рассуждающая о «механизме» родов, о «сущности» брака и откровенно пытающаяся вовлечь его в такой «брак» (1 книга). Растревоженный, он наталкивается на «деревенский» «взрослый» половой акт в овраге, принимает сцену за попытку убийства, в панике ищет ответа в семье и встречается с неприступной стеной отказов, молчания, лжи. В семье городской тетки не так грубо, как «Пашка», более тонко, но зато и более умело сексуально развращает Павлика его взрослая кузина Нелли, — и он, наивно путаясь в действительном содержании этого непрерывно повторяемого приставания, пугливо мечется, в одиночестве, без ответа. За ним, «хорошеньким мальчиком», ухаживают гимназистки, пишут непонятные тревожащие письма, «тискают» его, целуют, дразнят; в пансионе он влипает в грязь мальчишеского гомосексуализма, довольно частого в закрытых пансионах дореволюционного времени, и едва сам не делается жертвою грубого гомосексуального насилия. Все начальные этапы его здоровой отроческой любовной романтики отравляются гнилостным содержанием этой «великолепной» сексуально-педагогической атмосферы, и нет почвы для здорового развития интимных, лирических ростков юной сексуальности, которые уродуются, хиреют. Лжет священник, лжет инспектор вместе с учителями и воспитателями, стыдливо, беспомощно плачет мать, бессильная ответить на злые, прямые вопросы запутавшегося сына, злится в ответ на его вопросы тетка, и лишь случайные «товарищи» инструктируют его подобающим образом: ведут в баню насилловать «девчоночку» (к счастью, без успеха), за копейку показывают голую девочку и т. д., давая, конечно, и «соответствующие» объяснения этому наглядному материалу. Накопляющееся половое возбуждение переходного возраста, получая извращенные пути для своей

«канализации», испытывает всевозможные изменения, пока не прорывается, наконец, в первой предъюношеской ночной поллюции, что дает бедному Павлику временную разгрузку, — короткий отдых. На этой психологической «разгрузке» фактически и кончается вторая книга трилогии.

Если откинуть ряд нарочитых сгущений и, в отдельных частях, некоторую психологическую однобокость, о которой мы уже говорили, — в целом психологический материал о Павлике надо считать: теоретически — неоспоримым, педагогически — чрезвычайно поучительным. Основное — в правильном половом воспитании осуществимо лишь у нас, в условиях строящегося социализма — это умелое переключение назревающей детской половой активности на пути социального творчества, здоровой производительной деятельности и хорошо построенного детского товарищества.¹ Крупной предпосылкой этого здорового переключения является своевременная осведомленность детей о действительном содержании половой жизни и о действительном значении тех половых актов, с которыми они сталкиваются в повседневном быту. Осведомленность эту они должны получать не в критический возраст, когда уже «горят страсти» и когда разъяснениями можно сделать очень немного, — даже, наоборот, можно иногда нанести вред, а заблаговременно, в нейтральные годы, когда половой материал, между прочим естественно-научным материалом, будет воспринят вполне спокойно, без специального нажима, и войдет как составная часть в общий фонд детских сведений об организме. Конечно, включение полового осведомления в общеучебный и общевоспитательный материал предпереходных детских лет требует умения, такта, осторожности, дается не легко, но сложные усилия окупаются сторицей, — особенно, если учесть, что позже это осведомление натолкнется уже на «конфликтную» атмосферу,

¹ См. всюду выше — в ряде статей.

открывая каналы для самых неожиданных вредностей.

Нелепо было бы, однако, полагать, что заблаговременным половым просвещением можно исчерпать всю огромную проблему полового воспитания. К сожалению, из книги Крашенинникова именно такое впечатление получается.

Весь вред, наносимый в половой области Павлику, возникает как будто целиком из его неосведомленности, из замалчивания, лжи и развращающего влияния окружающих, причем автор противопоставляет этому разврату достаточно мистически насыщенное преклонение перед «целомудрием». Конечно, дело обстоит гораздо серьезнее, чем это, в общем, кажется автору трилогии, и в некоторых частях своего материала автор, пожалуй, и сам это иногда учитывает. Как бы хорошо и заблаговременно ни ставить сексуально-просветительную работу, одно просвещение не в силах создать серьезных предпосылок для правильного полового воспитания. Уродливые социальные условия, создавая самые нецелесообразные перемещения человеческих сил, являются основной причиной для половой путаницы, полового трагизма, половых извращений, — и просветительная работа может иметь действительное значение не сама по себе, но лишь при устранении той исходной почвы, откуда возникает наиболее зловредная половая гниль. Вот почему лишь в обстановке растущего, побеждающего социализма можем мы всерьез говорить о начале правильного полового воспитания, частью, только частью, притом незначительной частью которого является правильное половое просвещение.

Задача здорового полового воспитания заключается в создании хороших условий для организации детских интересов и детской активности. Если детский исследовательский анализ найдет для себя богатое приложение во всех областях жизни, — ему нечего опасаться засилья со стороны «полового исследования», которое окажется лишь частичкой всей познавательной работы ребенка и растворится в этом огромном

море детских сведений о мире, о жизни, о человеке. Если детские общественные тяготения, стремления к деловому, творческому товариществу найдут для себя богатый, всесторонний жизненный материал, — нет оснований бояться, что это товарищество выродится в совместное смакование материалов «половой пропаганды», во взаимное «половое просвещение», в коллективные половые авантюры. Если детское воображение, творческую романтику переходного возраста насытить яркими идеалами, радующими целеустремлениями, — нет опасности утонуть в половой мечтательности, в преждевременных «любовных сентиментах». Там, где есть материал для радующего творческого коллективного дела, — там нет пищи для половых ненормальностей детства. Наоборот, если нет этого материала, — как бы блестяще ни была поставлена сексуально-просветительная работа, как бы смелы и умны ни оказались матери и учителя сотен тысяч Павликов, — их «разговорные» старания будут бессильны перед стихией среды, уродливо перебрасывающей энергетические запасы растущего детского тела из здорового русла в больное, — ранне-половое.

Весь педагогический процесс имеет в себе и элементы полового воспитания; вся среда, окружающая ребенка, содержит в себе и факторы полового воспитания; половое просвещение — лишь незначительная частица полового воспитания, — такова наша сексуально-педагогическая платформа и таково наше отношение к чрезмерной оценке Крашенинниковым роли половых разъяснений в детстве. Конечно, мы целиком за эти разъяснения, — у нас нет ханжеской паники перед «половой тайной», но, как марксисты, мы знаем, что половое просвещение одно, без коренной перестройки всей социальной среды и всего существа педагогической работы, будет бессильно предупредить и ликвидировать половую путаницу массового детства.

Примечание к III отделу: подробнее о половом воспитании см. в наших книгах: 1) «Половое воспитание»; 2) «Половой вопрос в пионерработе».

I. ПЕДАГОГИКА НАВЫКОВ И ПЕДОЛОГИЯ.

Вопрос о детских навыках лишь тогда получит научное разрешение, если будет исходить из педологического обоснования. Воспитываемые нами навыки должны соответствовать возможностям детского организма и должны включать в себя действия, представляющие наибольшую жизненную ценность для развивающегося ребенка.

Педологическое построение детских навыков должно основываться на следующих предпосылках: 1) каждый из воспитываемых нами навыков должен быть педологически расчленен, — т. е. должны быть точно выяснены те органы тела и те его функции, которые, в определенном сочетании, составляют данный навык; 2) детский организм должен быть изучен с точки зрения его функциональной пригодности для выполнения именно тех специализированных действий, которые связаны с содержанием данного навыка; 3) навык должен быть изучен в его развитии, т. е. необходимо уяснить, каким образом навык постепенно формируется — с самого начала его образования и до полного его вызревания; 4) навык должен быть изучен с точки зрения взаимодействия организма со средой, т. е. необходимо знать, в какой мере рост навыка подталкивается внутренними силами организма и в какой мере рост этот зависит от воспитательных влияний; 5) система воспитываемых нами навыков должна опираться на непрерывную органическую связь между тенденциями развивающегося организма и теми целями, которые лежат в основе советской педагогической системы.

Лишь выполнив эти пять обязательств, можно быть уверенным, что воспитываемые нами навыки идут действительно на пользу обществу и самому ребенку.

Основные опасности, угрожающие ребенку при неправильном воспитании у него навыков, сводятся к следующему: 1) опасность «хвостизма», когда воспитание плетется в хвосте процессов детского развития, когда оно пассивно прислушивается к «мудрому голосу» детских инстинктов, не учитывая наших колоссальных возможностей активного воздействия на это развитие; 2) вторая опасность — обратная первой — это опасность преждевременного «вдавливания» навыков в организм, слишком быстрого их оформления — еще до создания вполне готовой для них биологической базы.¹ Обеих опасностей можно избежать лишь при правильном анализе содержания навыка, при точном изучении психофизиологических особенностей ребенка и при закономерном построении методов воспитания навыка.

Какими методическими путями формируется детский навык? Ребенок, с одной стороны, идет к навыку путями инстинктивного нащупывания, путями такого инстинктивного комбинирования своих органов и функций, которое является для него наиболее удобным при овладении навыков. С другой стороны, это путь воздействий окружающей среды, которая определенными своими обязательствами и организацией своего материала подталкивает ребенка именно к такому, а не к иному приему формирования навыка. Умелая увязка обоих этих путей — синтез инстинктивного и средового воздействия на растущий навык — и является главной задачей правильного педологического подхода к воспитанию навыков.

Можем ли мы серьезно доверять инстинктивным детским прощупываниям путей для создания навыка? Слишком сложна окружающая ребенка среда, слишком новы ее требования, чтобы организм мог с ними справиться одним лишь укоренившимся в нем древним опытом. Новый опыт, создающийся под воспитательными

¹ Чем моложе возраст, тем больше эта опасность.

давлениями среды, опыт, растущий через процессы в мозговой коре, оказывается решающим в построении навыков. Поэтому нельзя ждать, пока сам ребенок «инстинктивно» сформирует навык, — необходимо и направить его, и перестроить его неумедные установки.

Однако, где же педологическая грань нашего вмешательства? Ведь если мы всю ответственность за навык возложим на среду, т. е. на воспитание, — в таком случае, где же место для чутья ребенка, для его инициативы? Ведь, если мы будем вмешиваться в каждую неудачную детскую пробу построить навык, мы превратимся в дрессировщиков, ребенка же мы сделаем автоматом, пассивной пешкой, неспособной к гибкому, творческому применению приобретенных навыков и к творческому росту вообще. Очевидно, есть граница и для вмешательства.

Во-первых, необходимо серьезно считаться с утомляемостью ребенка и не переобременять его такой работой по построению навыков, от которой он инстинктивно отталкивается, благодаря ее чрезмерной для него нагрузке. Во-вторых, поправки в самостоятельные детские попытки организовать навык следует вносить лишь в тех случаях, если ошибки угрожают зафиксироваться, или если они слишком длительны и не окупаются результатом (не говоря уже о тех случаях, когда они непосредственно опасны для благополучия ребенка). Во избежание же хвостизма, следует так организовать среду, чтобы самостоятельные пробы ребенка не шли вслепую, а подталкивались и направлялись достаточно рациональными стимулами.¹ Каков же наиболее рациональный метод организации этих средовых стимулов?

Метод преимущественного словесного указания является наименее педологически ценным, так как целиком заменяет собой самостоятельную детскую активность. Навык оказывается тем более

¹ Чем элементарнее навык, тем меньше времени и усилий должен тратить ребенок на усвоение его,

прочным и тем более гибким, чем больше интереса, сосредоточения, напряжения (преодоления) и дифференцирующей работы было проявлено мозговой корой в моменты его оформления. Слова же воспитателя, давая готовые указания, пресекают эти активные процессы, и навык формируется, не имея для себя прочных и активных следов в мозговой коре. Малоценным оказывается и чистый метод подражания (метод исчерпывающего показа), так как при нем процесс дается уже готовым, и коре не приходится проявлять активности для его проведения.

Наиболее правильным является метод частично регулируемого задания, когда ребенку (примерами, пробными уроками) уясняется основная цель и главные этапы процесса с предоставлением ему возможности выбирать самостоятельные варианты как в частях процесса, так и в их последовательности, — конечно, без нарушения основного целевого задания. Пусть немного подольше он не научится хорошо чистить зубы, но зато, научившись, наконец, этому навыку, пусть он включит его не только в количество своих приобретений, но и в рост общих своих творческих качеств.

Нельзя рассматривать навыки, как изолированные куски деятельности, не связанные с общим творческим фондом ребенка. Вот почему так опасна гонка за количеством формальных навыков, без серьезного учета общих качественных приобретений, связанных с этими навыками. Пассивно усвоенный навык чистки зубов ведет лишь к одному результату: к гигиеническому состоянию полости рта. Активно же воспитываемый (хотя бы и более длительным путем) навык чистки зубов — это не только гигиенический навык, но и навык к большому корковому и двигательному сосредоточению вообще, — навык к сложным дифференцирующим процессам вообще, навык к правильному пользованию зрением, мускульным чувством, осязанием вообще и т. д. Путь роста специальных навыков оказывается тут и путем для широкого общего творческого развития, а не только для механиче-

ской фиксации узко-специальных кусочков практического опыта. Именно такого подхода и требует педология навыков.

Нельзя говорить и о жестком возрастном стандартизировании навыков. В зависимости от стимулов воспитания и от гигиенических условий, стандарты эти оказываются очень текучими. Ходьба, речь, санитарные, бытовые навыки, чтение и т. д. могут у одних и тех же детей формироваться с разной успешностью и быстротой в зависимости от различных средовых обстоятельств. Поэтому при воспитании навыков, возрастные стандарты следует считать лишь ориентировочными. Окончательная ответственность за качественные и количественные возможности лежит на педагогической среде и на педагогическом подходе.

Ни в коем случае нельзя исчерпывать содержание воспитания одним лишь воспитанием деловых навыков. Деловые навыки, конечно, являются общетворческой, общеприспосабливающей основой всей личности в целом, — однако, вся психическая деятельность в целом не является механической суммой тех деятельностей, из которых складываются деловые навыки. Психическая деятельность — это особое качество, требующее и своих, особых методов воздействия. Кроме «навыков делания» надо создавать и «навыки мышления». К сожалению, эта область еще меньше изучена, чем первая, и требует специального педологического внимания.

II. О ПЕДОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К УЧЕБНЫМ ЗАНЯТИЯМ НА УРОКЕ.

В содержании каждого часового урока имеются две стороны: а) более или менее постоянные, относительно устойчивые элементы; б) переменные, текучие моменты. Каждая из этих сторон требует особого педологического учета.

Относительно — устойчивые элементы урока остаются в основном неизменными на протяжении ряда недель занятий по данному предмету. Занимается ли преподаватель с известной школьной группой в октябре или декабре такого-то года, — в основном он имеет перед

собой все тот же детский состав, известного возрастного уровня, определенного социального происхождения. Эта детская группа обладает, в главном, неизменившимися за 2 — 3 месяца руководящими интересами, известными культурно-бытовыми установками, определенной учебной подготовленностью, определенным состоянием здоровья. Очевидно, являясь на свой очередной урок в данную детскую группу, преподаватель все эти черты и качества своего детского коллектива должен учитывать как нечто, сравнительно, устойчивое и должен заранее, в основном, строить свой учебный материал и метод подачи его, исходя из учета именно этих, более стойких особенностей группы. В применении к разным возрастам, разному социальному составу, разной степени подготовленности и т. д. преподаватель заранее, на ряд недель, а иногда и месяцев, планирует свой программный материал и методическую его установку, проводя в них в процессе работы изменения лишь при условии значительного колебания этих, относительно устойчивых, качеств детской аудитории.

Вторая сторона содержания урока требует иного к себе отношения преподавателя. Хотя состояние детей группы «М» в школе № «Х» в ноябре и декабре 1929 года в основном не резко отличается, однако все же в течение даже и этого короткого срока ряд колебаний в состоянии детей, конечно, имеет, и не может не иметь, место. Мало того, такие частичные колебания, изменения происходят и в течение одного-двух дней, что вполне естественно, если мы учтем значительную чуткость детской психо-физиологии.

Урок обществоведения 18 и 21 ноября в одной и той же детской группе должен проводиться с учетом этих колебаний в состоянии детского коллектива. По пути, за 2 — 3 дня, могло случиться важное для детской группы событие, отвлекшее ее интересы в соответствующую сторону: при недоучете этого обстоятельства аудитория останется глухой ко всем попыткам учителя притянуть ее внимание к материалу урока.

Первая сторона урока — относительно устойчивая — учитывается главным образом при построении годовой и полугодовой программы и при планировании вопроса

о методике проведения этой программы на протяжении семестра и рабочего года. «Изменчивая» же часть урока должна учитываться преподавателем буквально каждый раз, когда он приступает к очередным занятиям с детской аудиторией. В данном очерке мы коснемся лишь этой второй части, так как первая связана с построением годовой программы в целом и тем самым не представляет собой особой темы об отдельном уроке, — темы, составляющей задачу данного очерка.

Являясь на урок, учитель должен учесть время года, в какое сейчас происходят учебные занятия. Время года влияет на детей в первую очередь своими климатическими особенностями и, создавая различные биологические установки, отражается соответствующим образом на работоспособности детей.

Наиболее утомительными для детского организма являются занятия в разгаре весны и лета — для всех возрастов, — но особенно сильно для переходного возраста. Солнечные лучи, тепло являются сильными возбудителями для нервной системы и всего детского организма в целом — они предъявляют повышенные требования ко всему обмену веществ и в особенности к железам внутренней секреции, они стимулируют ростовые и другие прогрессивные функции развивающегося тела, усиливают двигательные возбуждения и, очевидно, сильно дезорганизуют учебно-рабочие механизмы ребенка.

В этом смысле большой педолого-педагогической ошибкой является — проталкивать наиболее ответственные, синтезирующие, заключительные стадии годовой работы (зачеты, очередные испытания) именно к этой, наименее педагогически продуктивной климатической полосе. Еще более нелепо нагружать детей тяжелыми учебными заданиями на все лето с целью сурового их опроса — после 3 — 4-месячных сложных биологических, специфически-летних трат — на августовских (!!!) «приемных испытаниях» или «перезаменах».

Преподаватель должен знать, что для чуткого детского организма вопрос о климатических влияниях имеет очень большое значение. Являясь на очередные уроки, надо учитывать не только данный сезон в

целом, но и состояние погоды в минувшие ближайшие дни и особенно сегодня, так как в ту же весну или в конце лета (сентябрь) теплые дни дают у детей одни биолого-психологические реакции, а прохладные дни вызывают сильные перестройки в этих реакциях. Если не обращать внимания на эти колебания, то легко утратить основные нити для педагогической связи с детской аудиторией.

Однако часть года (осень, зима и т. д.) должна быть педагогически учитываема не только по физическим и химическим своим влияниям на детей (тепло, солнечные лучи, воздух и пр.), но и по практическому своему содержанию. Первые недели учебно-рабочего года (сентябрь и т. д.) являются периодом нервно-мозговой «раскачки», когда детский организм после 2—3 месяцев значительной иррадиации (переключения — от мозгового сосредоточения к двигательным и вегетативным функциям: рост, обмен и пр.) и мозгового бездействия должен снова приспособиться к работе.

Процессы ответственного сосредоточения даются ребенку (тем более — подростку) после такого перерыва не быстро, и это обстоятельство должно быть учтено в первые недели годовых занятий буквально на каждом уроке. В особенности это важно для тех детей, кто впервые вступил в данную школу, так как, кроме «сезонного» приспособления, они должны провести еще и новое, социальное приспособление — к новой школьной среде, к новому детскому и педагогическому коллективу и т. д., что является обычно очень тяжелой добавочной нагрузкой.

Не менее важен с педолого-педагогической точки зрения и конец рабочего года. Тут и накопление рабочего утомления за весь минувший год, и начало весенне-летнего возбуждения, и, что особенно серьезно, приближение «зачетно-экзаменационных» дней. Всякий педагог должен знать, что «зачетно-экзаменационная страда» имеет для детей огромное эмоционально-травматизирующее значение, притом не только в часы «испытаний», но и за несколько дней до этих «инквизиционных» часов: отвлечение внимания в сторону предстоящего «зачета», озабоченность, напряжен-

ность — все это резко дезорганизует нервно-психические механизмы детей и грубо нарушает их общую работоспособность, в то же время ничуть не помогая и «зачетной работе», так как состояние озабоченности подавляет все рабочие установки в целом.

Итак, в начале и конце рабочего года педагог должен себя вести на уроках в детской аудитории по-особому, непрерывно учитывая добавочную детскую ранимость или недостаточную психическую концентрацию. Учет того же момента, хотя и в меньшей степени, необходим также и в течение года — перед всякими vacationными перерывами в занятиях, — и после этих перерывов (зимние, весенние вакации и т. д.). В отношении к отдельным, больным или болевшим в году, детям, даже и вне отношения к сезонам педагог должен быть постоянно особо внимателен.

Являясь на очередное занятие с детьми, педагог должен учитывать особо также и день пятидневки, в который ему приходится заниматься. День после суточного отдыха, — с одной стороны, является днем общебиологической свежести и большой нервной прочности, с другой же стороны, суточная пауза несколько «рассредоточивает», и первые часы (1 — 2 часа) такого учебного дня обычно являются временем сравнительно недостаточной концентрации. Требуется добавочная эмоция для привлечения учебного внимания или даже ряд сосредоточивающих упражнений для «зарядки». После такой «раскачки» внимание «автоматизируется», и ребенок втягивается без добавочного напряжения в привычную учебную работу.

С точки зрения наилучшей концентрации наиболее продуктивными чаще всего являются второй и третий день пятидневки. Четвертый день обычно дает явления некоторого упадка внимания, повышенной утомляемости, которые смягчаются, однако, к последним часам дня: мы имеем тут, частично, добавочный подъем работоспособности, обусловленный, очевидно, новым эмоциональным стимулом: «скоро конец — очередной суточный отдых», стимул этот извлекает еще неиспользованные рабочие резервы.

Тот же эмоциональный стимул имеет место не толь-

ко в конце недели, но и в конце каждого рабочего периода, особенно к концу учебного года; однако, если наличность его сравнительно безобидна в конце недели, то к концу года пользоваться им приходится с большой осторожностью, так как за год утомления накопилось слишком много; к тому же прибавляется еще «экзаменационно-зачетная» озабоченность, и в такой конъюнктуре «конечный» эмоциональный стимул может сыграть роль шпор, под давлением которых нервная ткань и эндокринный аппарат неизбежно попадут в условия грубого качественного перерасхода: истощение.

Итак, мы видим, как важно педагогу при каждом очередном его занятии с детьми учитывать не только часть года, но и день пятидневки, в который он проводит свой урок. Этим, однако, общая педологическая бдительность на уроке не исчерпывается. В расчет необходимо принять и ту часть дня, в которую протекает наш урок: те же соотношения начальной «раскачки» в первый час (после 14 — 16 часов относительной мозговой бездеятельности) и заключительного утомления к последнему часу учебного дня. Очевидно, наиболее ответственная нагрузка должна быть спланирована ко второму, третьему и отчасти четвертому часу учебного времени. Это и должны учесть педагоги, занятые первые и последние часы, — они обязаны смягчить свое методическое давление: меньше предъявлять требований к отвлеченным мыслительным процессам детей, дать детям в эти часы больше наглядного, показательного материала, замедлить темп речи, слегка усилить речевые интонации, не создавать долго одностороннего сосредоточения и т. д.

Однако нельзя механически подходить ко всем одинаковым частям дня, включать в них всегда постоянное содержание одной определенной интенсивности. Тот же второй или третий урок сегодня или завтра могут оказаться разными по своим учебным возможностям. Это зависит как от предшествующего урока, так и от последующего занятия: от их содержания, от интереса, проявляемого детьми к ним, от методов работы преподавателя и т. д.

Так, уроки обществоведения, проводимые во вторник и в четверг между 11 и 12 часами дня, могут оказаться различными по эффективности — в связи с различным окружением этих уроков: если урок обществоведения во вторник (в 11 часов) идет сейчас же вслед за уроком математики, и если урок обществоведения в четверг, в те же 11 часов, идет вслед за уроком литературы или иностранного языка, — ясно, что продуктивность обществоведческого занятия в эти дни окажется различной; ясно также, что метод педагогического подхода на этих занятиях (подача материала, привлечение детской активности и т. д.) будет во вторник и четверг в ряде моментов довольно сильно отличаться.

Так, занятия по математике, непосредственно предшествуя обществоведческому уроку, налагают на обществоведа ряд методических обязательств: математика вызывает большое мозговое напряжение детей, причем в интеллектуальных их процессах на уроке математики отмечается преобладающая абстрактная установка. Очевидно, следующий час мы наталкиваемся на несколько большую детскую утомляемость и на потребность детей в переключении к более конкретному материалу. Это и придется учитывать обществоведу, работающему вслед за математиком: надо будет смягчить тон обществоведческого урока, сделать его более наглядным, дать его на эмоциональном материале, замедлить темп речи, реже отходить в сторону отвлеченных обобщений и т. д.

Иная методическая конъюнктура складывается для обществоведа, если он, в те же 11 часов дня, работает не после математики, но сейчас же после биолога. Язык фактов, опыты, анализ частных элементов естествоведческого материала все это расширяет для обществоведа возможности более сложных обобщений, дает ему право на более интенсивное детское сосредоточение и т. д.

Ближайшее «окружение» нашего очередного урока (11 — 12 час.) надо учитывать не только в связи с предшествующим занятием (от 10 до 11), но и в связи с последующим уроком (от 12 до 1 часа). Если педагог, работающий между 11 и 12 часами, будет игнорировать следующего за ним преподавателя, он не только нане-

сет ущерб занятиям последнего, но и грубо повредит усвоению своего собственного материала, только что преподнесенного им детям.

Ассимиляция нашего учебного материала в детском мозгу происходит ведь не сразу: подсознательная его доработка совершается ряд часов вслед за протекшим уроком. Поэтому, если после нашего напряженного урока будет, на уроках по другому предмету, нарастать все то же напряжение, будут предъявляться требования все к тем же нервно-психическим механизмам, с которыми мы только что работали, — ясно, что это поставит и наш и последующий материал в условия, неблагоприятные для ассимиляции («два паука в банке»).

Идеалом построения учебного дня является: а) чередовать более и менее напряженные занятия; б) чередовать занятия, требующие преобладающей абстрактной установки, с занятиями, требующими конкретизирующей работы мозга; в) чередовать занятия, построенные преимущественно на самодеятельности детей (консультации, вопросы, ответы и пр.), с занятиями, построенными в основе на речевом материале самого педагога (надо, очевидно, это всякий раз по возможности согласовать)...

Вообще же надо добиваться, чтобы на протяжении 4 — 5-часового учебного дня не происходило слишком частого переключения с одного мозгового материала на другой и с одного типа мозговой работы на другой. Проведение на протяжении одного и того же дня таких ответственных дисциплин, как обществоведение, естествознание, математика, литература, является нелепейшей перегрузкой детского мозга и детского организма в целом. В течение одного и того же рабочего дня нельзя «протаскивать» больше двух занятий ответственного типа, да и то при условии внутреннего их сродства (обществоведение, литература и т. д.).

Чрезвычайно желательно, чтобы внимание детей за все 4 — 5 часов переключалось в основном не больше 2 — 3 раз, т. е. на некоторые дисциплины следовало бы дать сразу по 2 часа: это ставило бы данные дисциплины в положение меньшей их зависимости от ближайшего учебного «окружения». В области этого «окру-

жения» приходится учитывать не только занятия, ближайшие к нашему, но и такие, казалось бы, «пустяки», как поведение детей во время перерыва перед уроком, характер игр или содержание иного возбуждения, отмеченного непосредственно перед уроком: драка детей, шумная игра, ссора на предшествующем уроке с преподавателем или волнения, связанные на минувшем уроке с «опросом заданного», — все это на время дезорганизует нервную систему ребят и требует принятия организующих мер немедленно после прихода нашего в данную группу: небольшой беседы, сосредоточивающего упражнения и т. д., иначе весь рабочий час окажется минимально эффективным в учебном отношении.

Являясь на очередное занятие, педагог должен учесть, насколько велика целеустремленность детей в направлении к предстоящему на уроке учебному материалу. Сила этой целеустремленности зависит от многих фактов.

Остался ли интерес от предшествующего нашего занятия достаточно интенсивный, чтобы привлечь сразу внимание к сегодняшнему нашему занятию? Это зависит от умения давать интересные «концовки», ярко синтезирующие все пройденное за минувший час и вызывающие любопытство к тому, что предстоит в следующий раз.

Насколько велик промежуток между минувшим и сегодняшним нашим занятием? За недельный срок можно многое забыть, за 3 дня основное еще сохраняется в памяти — не только материал по существу, но и тяга к углублению его.

Насколько активно и сосредоточенно готовилась группа к сегодняшнему занятию и в каких формах протекала эта подготовка? Не было ли по пути сильно конкурирующей подготовки по другому предмету, оттянувшему к себе основное внимание детей (конференция, проработка экскурсионного материала и т. п.)? Развернулась ли подготовка только в форме чтения литературы или же она вовлекла в свое русло графические моменты (кривые, переписывание и т. д.), опыты, собирание самостоятельного материала и т. д.? Все это предъявляет к педагогу разные требования по методи-

ческому построению очередного занятия: больший нажим на детскую активность во время урока или на собственный материал, анализ частных данной дисциплины или же попытки перейти к обобщениям и т. д.

Начало занятия, начало урока проводится в зависимости от возрастного состава детской аудитории.

Дети первой стадии переходного возраста (10 — 13 лет), по своей нервно-психической структуре тяготеющие к самому процессу учебной работы (сосредоточенно-деловая установка), могут быть сразу привлечены к проработке очередного материала.

Наоборот, дети второй стадии переходного возраста, переживающие свой критический период, эмоционально возбудимые, требуют в начале каждого занятия специального к себе подхода: надо создать с первых же минут эмоционально-целевую «заряженность» на весь наш рабочий час, иначе отвлечение, рассеянность будут непрерывно вторгаться в нашу учебную работу. Надо с первых же слов на занятиях сжато, но ярко привлечь их «мозговой аппетит» к предстоящему «блюду», заинтересовать новыми, актуальными сторонами очередного материала, — лишь при этом условии получим мы гарантии устойчивого внимания с их стороны.

Из указанного выше мы видим, сколько существенных деталей необходимо учитывать педагогу еще до начала очередного урока и в первые минуты занятий, причем мы коснулись лишь «текучей» части урока, совершенно не затронув его наиболее ответственной части, которую мы назвали выше устойчивой. Да и в «текучей» части урока мы рассмотрели лишь небольшое число деталей, имеющих существенное педолого-педагогическое значение. В задачу нашего короткого очерка не входило дать исчерпывающий анализ проблемы урока — это потребует солидной монографии. Мы только выявили чрезвычайную важность этой проблемы и наметили несколько методологических вех для ее разрешения.

III. КАК НЕ НАДО ИССЛЕДОВАТЬ ДЕТСКУЮ ПСИХИКУ.

Западная педагогика (а за нею и наша) последние десятилетия пытается найти для себя объективно-научное, экспериментальное обоснование. Педагогическое чутье, практический опыт, эмпирические наблюдения слишком часто обманывают, слишком часто противоречат вновь открывающимся последующим фактам, чтобы можно было им полностью довериться. Требовался неоспоримый критерий, которого можно бы было спокойно, ответственно придерживаться как при разделении детей по их психическим качествам, так и при выработке педагогических методов. Десятки психологов и педагогов взялись за выработку этих критериев. К «первым из первых» среди них принадлежат французы Бинэ и Симон. Многократно переизданная книга «Методы измерения умственной одаренности» является сводкой их основных работ.

Книга состоит из трех частей (статей): 1) новые методы диагностики умственного уровня ненормальных; 2) развитие умственных способностей у детей; 3) новые исследования об измерении умственных способностей у детей школьного возраста. Статьи относятся к 1905—1911 годам, причем последняя вносит ряд поправок в отдельные положения первых двух, тем самым приобретающих для нас лишь исторический интерес.

Методика авторов возникла в результате их работы среди так называемых ненормальных детей, требовавших для точного их отличения особо тщательных способов исследования. Такими методами авторы считают три: 1) метод медицинский, цель которого в определении анатомических, физиологических и патологических признаков различных форм недоразвития; 2) метод психологический — непосредственное наблюдение и измерение умственных способностей; 3) метод педагогический — определение умственных способностей по сумме приобретенных знаний. Различные ценности этих методов, по Бинэ и Симону, таковы: медицинский — «не прямой метод», так как он предполагает об умственном состоянии испытуемого по физическим признакам; метод педагогический — более прямой», — «самым же

прямым», «непосредственным» методом является психологический, так как он становится лицом к лицу с актуальным умственным состоянием: эксперимент заставляет испытуемого сделать усилие, тем обнаруживая степень его понятливости, способность суждения, умозаключения и сообразительности. Авторов, как видим, интересует, главным образом, психологический метод.

Основная идея метода Бинэ и Симона в метрической скале умственных способностей... Эта скала представляет серию задач возрастающей трудности, начиная от самого низкого уровня, какой только можно наблюдать, и кончая средним и нормальным уровнем умственного развития. Каждая задача соответствует особому умственному уровню. Зная нормальный ход умственного развития нормальных детей, мы, по мнению Бинэ и Симона, можем их методом найти, на сколько лет испытуемый отстает от своего возраста или опережает его.

Скала Бинэ и Симона — это короткие психологические испытания, называемые тэстами. Авторы убеждены, что ими выработана серия возрастных тэстов, вполне соответствующих возрастным основным свойствам детей, причем отклонения от возрастной нормы как вверх, так и вниз «немедленно тэстами точно обнаруживаются». То или иное количество правильных ответов детей является для Бинэ и Симона обязывающим основанием к включению их в нормальную, отстающую или преуспевающую группу определенной возрастной квалификации. Так, 8-летний ребенок со значком минус 3, т. е. не удовлетворивший тэстам 6, 7, 8 лет — равен по развитию 5-летним, к которым его и следует, по мнению авторов, немедленно присоединить в школе.

Практическому использованию своих тэстов Бинэ и Симон предпосылают несколько принципиальных соображений. Авторы утверждают, что в умственном развитии наиболее существенной функцией является суждение — «правильно судить и понимать, правильно рассуждать — это наиболее существенная функция ума». «На ряду с суждениями, все другие проявления ума незначительны по своей роли». «Какое значение имеет:

например, нормальное функционирование органов чувств?» (!!!).¹ По пути, Бинэ и Симон, полемизируя с психиатрами, указывают, что вопреки полному отсутствию объективизма и точности в диагностических формулах и градациях психиатрии, они (т. е. Б. и С.) обладают градациями «безусловной, блестящей точности». Так, для 6-летнего возраста решающим у Бинэ и Симона моментом является умение различать утро и вечер, срисовать ромб, сосчитать тринадцать простых су; для 7 лет — показать правую руку и левое ухо, описать картинку, исполнить три поручения, назвать четыре части света; для 15 лет — повторить семь цифр, найти три рифмы, повторить фразу из двадцати шести слогов и т. д.

Авторы глубоко убеждены («на большом материале утверждаем»), что подобный метод своей неоспоримостью убивает в корне все притязания эмпирических наблюдений, и заявляют, что с ними (т. е. Б. и С.) не может произойти такой описанной ими в книге неприятности, какая случилась с одним из подобных эмпириков: «Одна корреспондентка рассказывает нам, что одна ее маленькая ученица считалась в классе чрезвычайно ограниченной по своим умственным способностям. Несколько лет спустя выяснилось, однако, что школа ошиблась: милый, располагающий вид этой девушки, — ее живая, остроумная беседа, высокая деловая ее оценка окружающими доказали мне, как опасно решать в школе вопросы о способностях». — Тэсты, по мнению Бинэ и Симона, вне всякого сомнения, уберегли бы от такой трагической ошибки, они обязательно уловили бы дарования девочки.

Исходя из этих, по мнению Бинэ и Симона, безусловных градаций, авторы приходят к небезынтересным социолого-педологическим выводам: «Наши исследования показали, что ребенок бедного класса...² чаще отстает в своих умственных занятиях, менее часто добивается... аттестата зрелости» (авторы предполагают, что причины тому — биологическое строение про-

¹ Знаки восклицания наши.

² Многоточия наши; разбивка также.

летарских детей, в то время как мы, по нелепой, конечно, нашей наивности, были до сих пор убеждены, что непосредственный корень этого — социально-экономические условия). Ступень нормального развития «рабочего населения Парижа» погранична у авторов (т. е. стоит одной лишь ступенью выше) с состоянием дебильности,¹ будучи, следовательно, чуть чуть выше ее: «Мы, не рискуя ошибиться, можем утверждать, что указанные выше шесть испытаний не по силам взрослым дебиликам, тогда как нормальным, наоборот, надо считать всякого субъекта, принадлежащего к рабочим Парижского округа (!! А. З.), если он удовлетворяет этому условию». — Бедная братская французская компартия! Вот с каким интеллектуальным отрепьем собирается она проделать социальную революцию. А мы-то думали, что героическое революционное прошлое и все более яркое настоящее французского пролетариата положительно отразилось и на его интеллекте. Вот что значит пускать в ход «объективно-точные и неоспоримые» психологические тесты.

Своеобразно для нас звучат и дидактические указания Бинэ и Симона: «обучение детей должно начинаться не с сообщения им познаний, как бы интересны эти познания ни были, а прежде всего надо развить внимание, волю, как таковые, надо начинать с упражнения ума». Опять «сокрушительный» удар по нашей советской педагогической наивности, мы-то предполагали, что все воспитание необходимо строить не на самодовлеющей дисциплине ума, а именно на интересе, который и должен бы явиться, по нашему скромному мнению, неисчерпаемым источником самоорганизации и самоконтроля...

Что можем мы, в общем и целом, сказать по поводу исследовательской системы Бинэ и Симона, — между прочим, чрезвычайно распространенной среди советского учительства? Для советской педагогики она ни в малейшей степени не приемлема. Принципиальные предпосылки авторов (суждение, как

¹ Умственная отсталость, обусловленная анатомическим недоразвитием мозга.

основная и особая функция) нам глубоко чужды, тэсты упрощают и статизируют наши представления о творческом богатстве детей и об его текучести и, несмотря на все усилия экспериментаторов, ставят ребят в искусственное положение, при котором распознать истинное их содержание никак нельзя; «возрастные нормы» взяты авторами большей частью произвольно, притом в разных социальных условиях и слоях они резко изменяются (взять хотя бы средний возрастной психический уровень наших пролетарских ребят — до Октября и сейчас). Сугубо опасным делается применение этих тэстов в повседневной дефектологической практике, где мы особенно часто встречаемся с так называемой комплексной самозакупоркой ребят и где отсутствие правильных детских ответов на тэсты больше свидетельствует о бессмысленности подобного метода исследования, чем о детской дефективности.

В советской педагогике требуется более точный, диалектически чуткий, социально-педологический метод исследования, не статически и не наспех, а всерьез — изучающий динамику ребенка, — притом ребенка, не изолированного в мертвом кабинете, — а в живой социальной среде, — живого, действующего, действительно заинтересованного. Такой метод уже формируется в советской педагогике.

IV. ЭКЗАМЕН И ПСИХИКА.

Экзамен создает у школьника, студента, да и у вполне зрелого человека — явления, полностью соответствующие симптомам острого травматического психоневроза.

В тяжелой невротической травме, испытываемой объектом «экзаменационной контузии», играют активную роль многочисленные и разнообразные факторы. Во-первых, готовящийся к экзамену человек количественно перегружается до последней степени, притом в непрерывно нарастающем темпе — по мере приближения экзаменационных дней.

Во-вторых, эта тяжелейшая количественная перегрузка мозга развертывается в условиях наихудшей качественной продукции, так как приближение к экзамену создает такое эмоциональное состояние, которое меньше всего способствует концентрирующей и дифференцирующей работе мозговой коры: ожидание «опасности», состояние неуверенности и т. д. — являются комплексами огромной дезорганизующей силы, притягивающими к себе крупную часть ценной мозговой активности и дробящими другую, не втянутую в себя, ее часть.

В-третьих, эта сгущенная эмоционально-интеллектуальная перегрузка вызывает ряд грубых объективно-физиологических расстройств, в свою очередь отягощающих предэкзаменационную продукцию: эмоционально депримируемый и дезорганизованный человек неправильно дышит, ломает обычные ритмы сердечно-сосудистой деятельности, нарушает функции своих желез внутренней секреции, меняет состав крови и пр., — все эти явления в первую очередь бьют по главному экзаменационному орудию — мозгу, уродуя систему его работы.

Чем ближе к экзамену и чем ответственнее относится к экзамену человек, чем больше жизненного значения имеет для человека экзамен, — тем грубее ударяют по мозгу эти физиологические травмы. Чем ближе к экзамену, т. е. чем продуктивнее должен работать мозг, синтезируя, центрируя в себе весь подготовительный материал, — тем, при травматизирующей эмоции, это удается в непрерывно уменьшающейся степени.

Конечно нельзя механизировать эти психофизиологические «экзаменационные установки», нельзя приписывать их огулом всем 100% экзаменуемых.

При полном нервно-психическом здоровье, при хорошей системе подготовки и достаточном подготовительном фонде — травматизирующие процессы смягчаются. Однако так ли много встречается сейчас нервно-здоровых и хорошо подготовленных? Кроме того встреча с экзаменатором даже при наилучших субъективно-объективных предпосылках все же частенько превращается в слепой конфликт, в борьбу ощупью, так как при массовом экзаменационном «производстве»,

при лихорадочной спешке — нет возможности проследить, уловить, учесть всю творческую динамику экзаменуемого, его общекультурный уровень, его основные дарования и т. п.

Учет знаний идет по жестко отграниченным линиям, по узким колеям, не соединенным органическими, комплексными мостами со всем творческим содержанием личности. Поэтому нет для экзаменуемого гарантии в том, что он действительно будет понят при такой короткой, эпизодической встрече: отсюда и вполне естественная озабоченность, даже, повторяем, при наилучших предпосылках — в смысле здоровья и подготовки.

Ежегодные экзамены по целой серии дисциплин — это в буквальном смысле перманентные хронические контузии, результаты которых сказываются долго после удара, наносимого ими нервной системе. Экзамен извращает вообще всю систему интеллектуальной деятельности: для работы памяти, для сосредоточения внимания, для обширных комбинаторных процессов требуется тонизирующая (бодрящая), организующая целеустремленность, создающая новые, сугубо ценные качества у мозговых процессов, экономящая энергию, порождающая у нервной ткани чрезвычайную гибкость, возможность многообразных и тонких сцеплений.

Экзаменационная же «целеустремленность» вызывает мозговую детонацию (падение тонуса) и приучает мозговой аппарат к уродливой работе при противоестественных, враждебных стимулах, что отнимает, при хроническом отравлении этими «стимулами», у мозга способность и вкус работать в условиях обычных целевых мотивов: «неожиданность», «азарт», «риск», «вслепую» и прочие качества «экзаменационных рефлексов» превращаются в своеобразный отрицательный наркотик, от которого, несмотря на сугубо горький его вкус, не так легко отделаться впоследствии.

Творческая эмоция, эмоция интеллектуального творчества несовместима с экзаменационными эмоциями: «или — или». Надо перестроить педагогический процесс так, чтобы исчезла нужда в экзаменах. Надо найти иные формы общения с учащимися, иные приемы поднесения им знаний, умений, иные методы объективного их

учета. Надо создать органическую преемственность между типами средней и высшей школы и атмосферу взаимного доверия между различными ступенями общего и специального образования.

Ведь экзамены — выражение недоверия как к методу преподавания, так и к педагогическому материалу, вложенному в головы учащихся. Надо создать плановость в комплектовании школ различных типов для ликвидации безобразной, преступной лихорадки «экзаменационных конкурсов». До той же поры, пока эти наши пожелания пребывают в абстракции, — необходимо радикально реформировать экзаменационные приемы — в направлении, наиболее соответствующем требованиям психофизиологии: надо положить конец «экзаменоконтузиям».

Примечание к IV отделу книги: подробнее о практических вопросах педологии — см. в нашей серии «Педология», где отдельные выпуски адресуются специальным вопросам педологической практики («Педология и педагогика», «Педология возрастов», «Педология коллективизма» и т. д.). — Серия печатается. О рационализации умствен. деятельности (см. ст. IV здесь) подробно в нашей книге «Умственный труд» (Гиз, 1930 г.).

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО РСФСР
МОСКВА — ЛЕНИНГРАД

Н. ЛЕНИН (В. УЛЬЯНОВ)
СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ И ЗАДАЧИ
ПРОСВЕЩЕНИЯ

Стр. 111. _____ Ц. 20 к.

МЫСЛИ ЛЕНИНА О ЗАДАЧАХ ПРОСВЕЩЕНИЯ
Стр. 67. _____ Ц. 18 к.

И. Ф. КУРАЗОВ
ВВЕДЕНИЕ В МЕТОДОЛОГИЮ ПЕДАГОГИКИ
(Печатается 2-е изд.)

Стр. 123. _____ Ц. 1 р.

А. П. ПИНКЕВИЧ
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ, ПЕДАГОГИКА И МАРКСИЗМ
Стр. 95. _____ Ц. 35 к.

Проф. М. Н. ПОКРОВСКИЙ
МАРКСИЗМ В ШКОЛЕ
Стр. 31. _____ Ц. 10 к.

ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА

Сборник первый

Под ред. М. М. Штейнгауз и А. П. Пинкевича
Исследовательский Институт Научной Педагогики при
2-м МГУ и Секция по изучению школ Запада при Пед.
Студии НКП

Стр. 223. _____ Ц. 2 р.

Покупайте книги в магазинах и отделениях Госиздата

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО РСФСР
МОСКВА — ЛЕНИНГРАД

А. П. ПИНКЕВИЧ
МАРКСИСТСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХРЕСТОМАТИЯ
XIX — XX вв.

Часть первая. Второе издание

Стр. 452. Ц. 3 р., в/п. 3 р. 25 к.

Часть вторая

Стр. 304. Ц. 2 р., в пер. 2 р. 25 к.

Проф. В. С. ИОФ
ХРЕСТОМАТИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ XVI — XVIII вв.

С предисловием П. Блонского

(„Библиотека педагога“)

Стр. 287. Ц. 1 р. 50 к.

И. Ф. СВАДКОВСКИЙ
РАБОЧАЯ КНИГА ПО ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Издание 2-е

Стр. 503. Ц. 3 р. 25 к.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Из опыта работы педагогической школы

Сборник под редакцией Г. Левина и Р. Лемберг

(„Библиотека педагога“)

Стр. 167. Ц. 1 р. 25 к.

Ш. И. ГАНЕЛИН и О. Е. СЫРКИНА
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Стр. 112. Ц. 1 р.

Покупайте книги в магазинах и отделениях Госиздата