

25266
216

Н. Н. Иорданский.



ДЕТСКИЙ ДОМ—КОММУНА



IX-636



Издание Народного Комиссариата Социального
Обеспечения.

1919.

Содержание.

	Стр.
Предисловие	3
От приюта к детской коммуне: практическая постановка вопроса	5
Педагогические основы социального воспитания; связь их с обстановкой жизни детей . . .	13
Социально-психологические факторы общественного воспитания детей и их отражение в жизни детей	21
Социальная обстановка жизни детей в детском доме	43
Детские организации в детском доме	67
Дисциплина; детский суд; детские клубы	89
Детское самоуправление	97
Место и тип воспитателя в детском доме коммуне .	111

Настоящая книжка является результатом моих лекций на краткосрочных курсах по подготовке работников в детских коммунах (при высших педагогических курсах имени Тихомирова) и доклада: «О социальном воспитании в детском доме» на съезде по детским домам при Народном Комиссариате Социального Обеспечения (в феврале текущего года). Значительная часть материала книжки мною была ранее напечатана в книге: «Основы социального воспитания в народной школе». Здесь я подхожу с этим материалом к социальной работе детского дома. Объект работы детского дома и народной школы в значительной степени однороден по составу, хотя педагогический подход к той и другой группе детей в зависимости от возраста, внешних условий жизни и организации учреждений не всегда совпадает.

27/V 1919 года.



I.

От приюта к детской коммуне: практическая постановка вопроса.

Приют-казарма, приют-семья, детский дом, детская коммуна—вот четыре последовательных этапа, чрез которые преемственно старая Россия эволюционным путем пыталась пройти в области организации нормально поставленных учреждений для общественного воспитания детей. От основания к вершине, не минуя все посредствующие звенья, соединяющие фундамент с венцом здания. К этой вершине здания, единственно правильной, дореволюционная Россия пока дойти не смогла, оставив нам в наследство даже и в семье-приюте следы старого казарменного духа за немногими счастливыми исключениями.

Не такова была логика революции, ее революционные методы строения жизни.

Только революция в своей углубленной форме, в какую она вылилась у нас в России, вызвала те глубокие сдвиги и переломы, какие видим мы в области педагогического творчества не в его кабинетных построениях, а в его практическом приложении к живой действительности. От детского приюта с его старой казарменной обстановкой мы переходим прямо к детским

домам с их оживляющей деятельной атмосферой. От приюта с его пассивными педагогическими методами воспитания, с его внешне-стройной дисциплиной — к детскому самоуправлению, к детской коммуне. От примитива — к завершению педагогического процесса.

Что такое детская коммуна — как неосуществленное последнее слово воспитания: гармония индивидуального и коллективного начала в личности каждого отдельного ребенка, живущего в коммуне, гармоническое сочетание личных и коллективных интересов детей, как сообщества — содружества, как общественного организма; этот организм самостоятельно растет и развивается, живет самостоятельной и самостоятельной жизнью. В приюте старого типа не было индивидуальной личности, а был только пассивный объект воспитания, не было и сообщества детей, а была только группа, толпа детей, случайными условиями жизни соединенных вместе. На месте такого приюта еще старые гуманисты-педагоги ставили семью-приют, где казарменная обстановка жизни смягчалась семейным режимом, горячей симпатией к ребенку, но последний еще не выходил из сферы пассивных приемов воспитания в руках воспитателя, формировавшего его душу. Детский дом уже вводил нас в атмосферу живой деятельности ребенка, но для дошкольников он выливался в детские сады с их робкими опытами новой постановки самостоятельной жизни детей, для школьников во внешкольные и пришкольные организации, клубы и колонии. И только в последних, на лоне природы зарождалась и крепла идея трудового детского общежития — коммуны, как стройной системы воспитания детей на основе их личного труда и совместного сотрудничества, на основе их самостоятельной

инициативы по обслуживанию ими всего детского быта жизни личным и общественным трудом.

Такова неизбежная постановка жизненных вопросов современности не в одной только педагогической деятельности. Глубокие изломы жизни, великие кровавые жертвы, которые несет с собой революция, слишком тяжелы, слишком ответственны. Они должны нести поэтому за собой и крупные реальные результаты. Принося эти жертвы, человечество как бы оставляет за собою право требовать и ожидать, чтобы эти жертвы были искуплены дорогой ценой тех изменений и улучшений, какие за ними последуют, чтобы дали они наиболее крупные и реальные результаты, без посредствующих переходных ступеней и звеньев, революционным, а не эволюционным путем. Кто признает революцию, как неизбежный исторический процесс, тот признает и ее неизбежные результаты, ее методы жизни, ее скачки в будущее, забвение действительности, скачки к широким горизонтам и перспективам жизни.

Но эта историческая необходимость не исключает и не уничтожает, а наоборот усиливает весь трагизм положения воспитателей и руководителей детей в новом строительстве жизни. Воспитание — «перерождение» человека, «создание» нового человека с обновленной душой, воздействие на мягкую, как воск, восприимчивую чуткую и нежную душу ребенка, — не может идти скачками без промежуточных стадий. Душевая жизнь ребенка, его переживания представляют непрерывно, преемственно идущий духовный процесс, связанный со всеми старыми переживаниями, на них и на переживаниях текущего момента строящий будущее. Ребенок воспринял много от революции: дома — в семье, среди

детей, на улице—в ее шумной бурливой сутолоке, с ее праздниками и кровавыми буднями. Но эти восприятия не ложатся на белую бумагу. На ней уже начертаны письмена прошлой дореволюционной России. Новые слова, новые понятия ассоциируются с старыми, дают какой то новый комплекс—связь понятий и слов, часто не вполне тождественных с тем, что хотела бы в нем найти новая революционная мысль.

Воспринимая их, ребенок не идет революционным путем, не строит новых форм жизни, не учитывая старого своего опыта. Педагог не может выбросить этот опыт и поставить вместо него что то новое, созданное из нового, еще не изжитого материала. Он не может, напр., старую школу сразу одной революционной волей и энтузиазмом заменить новой трудовой школой, старый приют—детской коммуной, суровую дисциплину—детским самоуправлением. Если такие острые и быстрые смены старого в новое, может быть, и возможны в политическом строительстве страны, может быть, они допустимы в социальном строительстве внешних форм жизни (я лично думаю—это тоже едва ли возможно), то в области воспитания эти быстрые переходы от старого к новому без промежуточных этапов не возможны. Сама жизнь изломает и переделает все эти попытки нарушить элементарный закон воспитательного воздействия на детей—закон эволюции детской природы и жизни.

Весь трагизм положения современного педагога заключается также и в том, что он, ясно сознавая и содержание и темп своей педагогической работы, в тоже время не может и не вправе уйти от того, что предъявляет к нему жизнь, измененная и преобразованная ре-

волюцией. Он не может остаться при старых формах своей работы, потому что эти формы должны находиться в постоянном взаимодействии с жизнью; «педагогика—служанка жизни»; воспитатель чувствует необходимость войти с нею в связь, но в то же время нет ни времени ни сил сразу внести в свою работу новые формы жизни. Не должен ли он отойти в сознании своего бессилия от любимого дела и предоставить его новым силам, которые революция, разрушая, создаст для нового творчества?

Да, так бы и должен поступить искренний и вдумчивый воспитатель, подходя к новому строительству детской жизни: отойти от нее и искать где-то в другом месте приложения своих сил, если он сразу не находит их в себе. Так говорит ему непосредственное чувство тревоги за успешность новой работы, к которой зовет его революционная страна.

Однако, не этот безотрадный вывод должен подсказывать ему его здравый смысл, сознание своего гражданского долга и ответственности пред детьми. Он не должен оставить свое место для других. Революция, ломая старые формы жизни, еще только ищет новых творцов и создателей ее; она не дает их сразу из себя, без некоторого подготовительного периода.

Педагог должен найти те преемственные пути в развитии педагогических идей, которые дают ему право и в прошлом опыте человечества найти источник новых творческих достижений; он должен ясно сознавать, что если не он, то кто то другой, если и придет на его место, то не на пустом месте он будет строить новое здание, а должен будет установить связь и возможную преемственность жизни, и только исходя из

этой преимущественности, разрушая все уродливости старой жизни, вести свою новую деятельность. Он должен знать, что страна, поглощенная целиком строительством жизни во всех ее формах, не может сразу дать этих новых людей только для одной частицы этой жизни, хотя бы имеющей большое значение—делу воспитания подрастающих поколений, этих настоящих наследников революции.

К счастью, эти пути к новой жизни детей на новых началах уже были проторены в прошлом и в теории и в живом опыте. Нужно только найти их, осознать и с'уметь применять к новым условиям жизни.

Такую задачу я себе ставлю в настоящей книжке. Она не дает читателю что то новое, не делает педагогических открытий и изобретений; она освещает только старое новым светом и при этом освещении дает возможность рядовому педагогу старой дореволюционной жизни уверенно идти новой дорогой при ясном сознании верности этого пути, отсутствия опасности сбиться с него на старую проторенную дорогу. Он будет исходить при этом из своего старого личного опыта, от своих педагогических достижений, как бы слабы и скромны они ни были.

Такая постановка вопроса мне кажется ценной также и потому, что вернее и ближе ведет к цели, чем попытки взять себе в руководство богатые и цельные опыты педагогического творчества в богато обставленных учреждениях, какое дают нам иногда в таких увлекающих тонах и красках талантливые и смелые педагогические новаторы—строители новых детских учреждений, новых школ, новых детских колоний-коммун и т. п.

Когда приходится читать увлекательные описания какой-либо богато обставленной детской колонии, детского дома, «новой школы», с новыми методами воспитания и обучения, с новой обстановкой, они страшно захватывают педагога и практика-воспитателя. Особенно они поражают его воображение, когда рисуют положение этих учреждений во всем сложном построении, во всей их цельности, как стройную организацию, руководимую педагогами с крупными дарованиями, с сильной волей и горячим одушевлением.

Хочется претворить новый опыт в своей работе, чувствуешь, пожалуй, и смелость сделать это, потому что проникаешься верой в действительность и возможность его осуществления. Но потом наступает момент строго методического изучения опыта, разсудочный анализ его путем сравнения и учета нашей жалкой действительности. И невольно опускаются крылья, опускаешься огорченный с неба на землю, чувствуя и сознавая, как сложна и трудно осуществима задача применения в полном объеме этих опытов, таких заманчивых и таких конкретных, как далеки наши условия и русская действительность от широкой постановки его, как слабы наши силы.

Первый порыв проходит, оставляя горький осадок недовольства собою и своим делом, сознания своего бессилия. А когда нет душевного под'ема и прилива энергии, нет настоящей творческой работы педагога, как бы ни было в нем сильно призвание и сознание своего профессионального долга.

Не испытывали ли такое настроение многие, когда читали описания таких учреждений в «Свободном Воспитании», в дневниках очевидцев, в трудах самих по-

ваторов новой школы и новых детских учреждений. Сложность организации их в широком масштабе делали эти опыты у нас в России если и осуществимыми, то как только единичные, тепличного характера, в исключительной обстановке, исключительными силами и энергией. Они были доступны только избранным (педагогам), и обслуживали только избранных (детей). Расширить, демократизировать их в массе они не могли, хотя бы по чисто внешним техническим и материальным причинам.

Рядовому среднему воспитателю—а их ведь большинство—надо найти средне-обычный, а не исключительный метод работы. И он его действительно найдет и в самом себе и вокруг себя в педагогическом опыте и данных педагогического изучения детской природы и психологии.

Ему нужно только больше вдумчивости в свою повседневную деятельность, некоторая доля работы над собой и более внимательное изучение и наблюдение жизни детей, знакомство с их психическими особенностями. Надо знать также, что дала и дает нового революционная мысль и жизнь новому молодому поколению, и весь этот материал осветить педагогическим и социально-историческим опытом прошлого.

В основе социального воспитания детей лежат твердые педагогические и социально-психологические требования, к ним непосредственно подводит его сама жизнь с ее современными глубоко социальными требованиями.

II.

Педагогические основы социального воспитания; связь их с обстановкой жизни детей.

Элементы социального воспитания детей в той или иной форме всегда входили в задачи воспитания с первых ступеней жизни детей. Если отдельные педагоги и педагогические школы в зависимости от эпохи, в которую они появлялись и действовали, под влиянием национальных особенностей и исторических условий давали различные формулы воспитания, то в своей основе они всегда ставили себе одну задачу: воспитание «человека» в его целом. На этой идее они все сходились, различаясь друг от друга только в понимании тех деталей и условий, которыми определялась деятельность человека, его назначение, и тех требований, которые предъявляли к нему. Сближало их всех и общее понятие «человека» как личности, гражданина—члена общества, и ближайшая практическая задача воспитания—приспособления ребенка, подростка и юноши к самостоятельной жизни и деятельности. Расходились они в пределах преюмственности достижения этих задач, выдвигая на первый план ту или иную сторону в личности человека, как основную.

Решающее значение в практическом применении этих задач имел не столько личное настроение или убеждение педагога, сколько сама жизнь; она диктовала неотразимые условия деятельности человека, вместе с тем и условия и обстановку его воспитания. Некоторые педагоги, напр., элементы общественного воспитания, даже своего рода школу общественности находили

среди дикарей, в их приемах коллективного обучения молодежи не одному воинскому искусству. Воспитание грека и римлянина захватывало тоже всего человека так, как он ими понимался. Но у греков и в особенности у римлян государство поглощало личность, и гармоническое развитие ее подчинялось государственным целям. Более реальное выражение идеи воспитания «человека» дало христианство; оно, в свою очередь, отчасти затемнило идею воспитания человека-гражданина, так как все земное существование его было только подготовительной стадией к будущей вечной жизни, текущая жизнь была только ступенью к созданию совершенного человека для вечного слияния с Богом в загробной жизни. Христианство, однако, сильно и прочно углубило идею совершенствования личности, ее индивидуализации в воспитании. Как развитие этой идеи до конца, возникла идея Руссо, утрированная впоследствии до крайности, о создании нового «человека» вне влияния окружающей среды во всей целостности его не разрушенной природы, «новой породы» людей. Более последовательно завершен христианский педагогический идеал теорией и практикой воспитывающего обучения индивидуальной цельной личности в ее гармоническом развитии.

Идея гражданского воспитания не исчезала с поля зрения лучших педагогов того времени. Мы видим яркое ее выражение у Амоса Коменского, но эта идея, как практическое требование жизни, могла вырасти в сознании передовых педагогов и претвориться в жизнь только тогда, когда она стала сначала достоянием широких масс — во время великой французской революции: она провозгласила права не только человека, но и гражданина. Но какого гражданина? Ре-

зультат великой революции вылился в буржуазную республику, т. е. права человека гражданина вошли в сознание масс, но еще не стали его полным достоянием. Только путем постепенной борьбы и развития новые законы и заветы великой революции (в конце XIX века) вылились в широкое социальное движение. Тогда только и в педагогике стал центром социальный вопрос в его связи с воспитанием детей, появилась социальная педагогика, педагогика общественности, воспитание социальное. В это же время сильного обострения классовой борьбы, экономических и промышленных переворотов во всем мире и переустройства всей жизни, в период осложнения самого процесса борьбы за существование, остро почувствовалась тяга жизни и ее отражения — педагогики, к идее приспособления детей еще до школы и вне ее к жизни, к той общественной среде, где они должны впоследствии вращаться. Идея социального воспитания здесь тесно сливается с воспитанием воли и характера человека, с идеей «школы действия», активности и трудового воспитания, которое неразрывно связано с педагогическо-общественным воспитанием.

Такова общая схема хода развития идеи гармонического развития личности. Если в эту схему вложить идею социального воспитания в его конкретных формах, то мы поймем, почему эта идея иногда в скрытой форме, иногда почти открыто входила в плоскость педагогической мысли и педагогической практики (Платон, Амос Коменский и др.), но рельефно не выделялась, затухивалась вовсе в сознании творцов этой системы; затухивалась самой жизнью, ее непреодолимыми требованиями. Как в стране, где работа входило в жизнь,

как ее существенная сторона, не могло быть речи об общедоступном образовании широких масс населения, так и там, где современная жизнь освещалась под углом зрения господствующего класса, не могло быть речи о социальном воспитании масс, лишенных гражданских прав.

Современная жизнь, как бы ни сложились дальнейшие судьбы революции, раскрепостила народные массы, и педагогу предстоит в области детского воспитания использовать результаты этой перемены. Вот почему, несмотря на серьезность и трудность нового педагогического строительства внешкольной жизни детей, можно утверждать, что оно возможно и рядовому массовому педагогу и руководителю учреждений для детей: прежние педагогические теории подкрепляются в их практическом осуществлении практическими требованиями жизни. Кто не хочет быть слепым, для того ясен новый свет жизни, кто не хромает на обе ноги, для того нет преграды на новом пути детской жизни.

Между тем к этим общим требованиям, связанным с массовым распространением идеи социального воспитания детей, присоединяются и настойчиво требуют своего удовлетворения специальные запросы и нужды текущей действительности. Семейный уклад жизни, патриархальный строй ее сильно изменился, не столько в смысле распада семьи, сколько изменения ее структуры, семейных отношений. Теперь не редкость оторванность от семьи не только отца, но и матери, которая ранее обычно была привязана к детям, а теперь подрабатывает наравне с мужем вне дома. Дети больше предоставлены самим себе; и возникает вопрос, чем заменить им семейный своеобразный коммунальный строй

жизни в семье с ее правдой пассивной, но всетаки мягкой и согретой любовью атмосферой.

Отсюда возникла идея приюта-семьи для детей, небольших детских садов и интернатов, где дети могли бы найти себе дневной приют, возникла мысль о детской коммуне вне семьи.

С другой стороны, в силу тех же условий улица властно ворвалась в жизнь детей, но не одной своей отрицательной стороной: хулиганством и распущенностью, с ее развращающими не детскими влияниями. Нет, улица столкнула ребенка с новым продуктом улицы, с смелым бойким иногда до нахальства и дерзости самоуверенным сыном улицы, уличным повесой и ребенком-босиком с своими социальными инстинктами. Этот сын улицы и в тоже время сын народа имел такое же, если не большее право на детский дом-коммуну, как и остальные дети. Борьба за существование, играя на его дурных инстинктах, всетаки закаляла его, как ни страшно звучит это слово, но «воспитывала» его характер, укрепляла его волю. И выброшенному невольно от семьи на улицу среднему ребенку сильно импонировал новый властитель жизни, увлекающий своей смелостью и «геройством». Нельзя было положить запрет на это преклонение перед новой силой. Нужно было противопоставить ей новую силу, и педагог-социолог мог найти ее в культивировании среди детей той же самостоятельности и самостоятельности, но облеченной в социальные формы общественного сотрудничества, куда вливаются и сильные духом дети улицы. Вливаются и ассимилируются.

Наконец, современные дети раньше и чаще, чем прежде, становятся участниками борьбы за существо-

вание в прямом смысле этого слова, вынужденные рано добывать лично средства к жизни и рано наблюдать картины обостренной борьбы классов и отдельных групп населения за свои экономические интересы. Экономическая жизнь осложнилась, и невольно возникает мысль вводить в эту жизнь детей с более закаленными нервами, с большим запасом духовных сил и энергии, с более приспособленным для общежития и для общественной жизни организмом. Все это разрешается той же проблемой постановки социального воспитания детей, приспособления их к современной общественной обстановке жизни.

Среда сильно влияет на детей, но она влияет и на педагога; он от нее оторваться не может, она подкалывает ему своими неумолимыми требованиями, как и в каком направлении должна идти его работа, чтобы не отставать от этой жизни. «С волками жить — по волчьи выть» — грубоватая, но верная по своему смыслу народная поговорка, метко схватила эту непреодолимую силу быта и установившегося уклада жизни.

В связи с этим укладом возникает вопрос о том, какая среда более благоприятна для социального воспитания: город или деревня, какой возраст детей.

Первый вопрос очень часто возникает особенно теперь, когда город противопоставляется деревне, в частности, в экономическо-хозяйственном отношении; когда фабрики противопоставляются — сельско-хозяйственным занятиям на земле; своеобразный крестьянский уклад — быту рабочего класса. Социальная расслойка города и деревни ставит перед педагогом серьезно вопрос: где ему удобнее и легче проявить свое влияние на детей в области социального воспитания. Город с его разно-

образом жизни, сложностью отношений разных классов населения, с обилием материала для детских наблюдений в сфере человеческих отношений, наличием в нем сложных, но резко очерченных форм жизни — все эти условия создают благодарную среду для работы педагога, строящего свою воспитательную систему на той обстановке, в какой живет ребенок.

Городская рабочая семья живет напряженным постоянным трудом, регламентированным больше, чем сельскохозяйственный труд, с стройной системой учреждений, регулирующих этот труд; она — подходящая почва для воспитания гражданственности и общечеловечности в ее правовых экономических формах. Недаром так умело использовал эту сторону жизни рабочего класса в Баварии известный педагог Кершенштейнер именно в области гражданского воспитания. Все профессиональное движение прославляется элементами общечеловечности. Это движение глубоко вклинивается в домашнюю жизнь рабочих, отражаясь и преломляясь в душе ребенка-подростка.

Не такова деревня. Жизнь в ней складывается проще, примитивнее, в ней меньше разнообразия и остроты впечатлений. Прочно сложившиеся привычки и переживания крепко и цепко ложатся на душу. Деревня, поэтому, мало восприимчива ко всему новому и необычному. Она консервативна. Сложные новые детские организации не легко будут восприняты ею. Но в свою очередь богатство непосредственности впечатлений, цельность быта, особенно близость к природе, постоянное общение с нею дает богатый материал для создания отдельных, социальных привычек детей, совместной работы, сотрудничества, взаимопомощи. Воспитатель в

деревенских детях может провести свою работу, может быть, даже более углубленно, чем в городе. Много в деревенской детской среде условий проявления детской инициативы и самостоятельности.

В детском доме очевидно был бы идеальным синтез этих двух систем воспитания. Мечтая вынести детскую коммуны на дою природы, нельзя забывать здоровых элементов, которые дает городская среда и которые дает, напр., вдумчивый педагог с детьми города в деревенских детских колониях.

Такого же трафаретного ответа не дает педагог-социолог на основании психологических материалов о том, какой возраст наиболее благоприятен для выявления социальных инстинктов детей. Замечаются им моменты зарождения, или, вернее, проявления их, а затем для педагога предстоит сложная задача с'уметь подойти к каждому возрасту в меру его психических сил и восприимчивости. Наблюдения над жизнью детей в очагах—яслях показали, что дети 4—5 лет дают благоприятную почву для воспитания социальных чувств и настроений, для укрепления социальных действий и воли ребенка. Характерны и показательны отзывы крестьянок, простых малокультурных матерей, отдающих своих детей в деревенские очаги-ясли после двух-месячного—трехмесячного пребывания в них детей. Простой незамысловатой речью, в обыденных выражениях о том, какими стали их дети, они в сущности устанавливают целый ряд общественных навыков детей, которые привили очаги-ясли. Внешние перемены в их поведении и взаимных отношениях тоже говорят о внутренней перемене опять таки в сфере социальных отношений. Надолго ли? Да, может быть, и

не на долго. Иначе и не может быть. Но самый факт влияния на детей в общественном отношении, установленный не только объективными, но скорее настроенными в обратную сторону свидетелями—дает положительный ответ на широкие возможности социального воздействия на детей с ранних лет их жизни. Пути к нему только не однородны. Их необходимо настойчиво отыскивать.

Поможет здесь педагогу новый мощный фактор социального воспитания, который дает нам социология и психология детского возраста.

III.

Социально-психологические факторы общественного воспитания детей и их отражение в жизни детей.

Социально-психологические основы воспитания современная педагогика уже учитывает, хотя самая теория так называемого биогенетического метода изучения детской души является сравнительно новой и еще только развивается: есть горячие сторонники и противники ее. В задачу моей книжки не входит критическое последовательное изложение ее. Я преследую более скромную цель: отметить все то, что уже взято педагогической практикой из этой теории, как здоровое начало воспитания, и не только взято, но введено в педагогическую практику; изложу наиболее яркие иллюстрации применения ее к явлениям детской жизни исключительно в области общественного воспитания, не касаясь ее других сторон. Эта глава, таким образом,

отчасти будет практическим подходом к социально-педагогической работе педагога в детском доме.

Биогенетическое построение развития личности ребенка вводит нас в круг новых педагогических понятий; они основаны на глубоком изучении первичных переживаний детей, вложенных в них социальных инстинктов, как зачаточной формы переживаний разных стадий прошлой жизни народа, на всех ступенях его исторического развития.

Как каждый народ и все человечество последовательно проходит периоды своего развития от дикого состояния до современных завоеваний культуры, так каждый ребенок в той же строгой последовательности переживает те же стадии развития; он как бы повторяет их в себе, воспроизводит то, что им унаследовано от отдаленных ближайших предков.

Задача педагога—выявление и развитие уже заложенных в душе ребенка переживаний, а не создание новых привычек и стремлений, как результата только влияния окружающей среды и обстановки жизни ¹⁾.

Развивающие эту теорию до конца социологи-педагоги (напр., Дьюи и др.), пытаются строить даже всю систему воспитания и образования на системе постепенных переживаний в душе ребенка всей истории человечества. Они начинают занятия с ребенком с изу-

¹⁾ Основной материал этой главы взят из книг Стенли-Холла: „Социальные инстинкты детей“, изд. Журн. Школа и Жизнь и: „Собрание статей по педологии и педагогике“, М. 1912 г., книги Дьюи „Школа и Общество“, Ферстер: „Школа и характер“ и др. Подробное изложение всей системы можно найти, напр.; в книге Чемберлена: „Дитя“ и др.

чения тех форм жизни, которые соответствуют первобытному быту народа, постепенно переходя к последующей, более культурной эпохе.

Не будем заходить так далеко, но сделаем отсюда один практический вывод: надо смотреть на все проявления примитивных инстинктов ребенка, может быть, с точки зрения взрослых, очень не симпатичных, анти-социальных и вредных, нуждающихся в «искоренении», как на непосредственное проявление их природного естественного склада душевной жизни. Эти «вредные» проявления часто путем эволюции, не без влияния воспитывающей среды, изменяются и исправляются вместе с ростом ребенка и его душевным развитием. По словам Гурлита, «то, что при воспитании кажется детской шалостью или невоспитанностью, на $\frac{9}{10}$ есть не шалость, а хорошее качество». Он же говорит: «у каждого порока есть своя добродетель», указывая на относительность детской морали наравне с моралью взрослых; психологическая оценка ее зависит от того, в какой момент жизни и в какой обстановке она проявляется ²⁾.

Как одно из таких переживаний, являющихся у детей, по словам Ст. Холла, следы первобытного фетишизма—эти первичные проявления отношения первобытного человека-дикаря к природе. «Я отметил у себя, пишет он,—сотни случаев, когда дети собирали камни, сучки, куски металла, обломки глиняной посуды, дерево, кости, кору, кожу, тряпки и безчисленное множество других неодушевленных предметов, приписывали им род рудиментарного чувства, завертывали гладкие, светлые или красиво окрашенные камни в бумажные ткани,

²⁾ Л. Гурлит. О воспитании. ч. 2-я стр. 101, 73.

старались сохранить их в теплом месте, носили их в кармане и даже разговаривали с ними, придумывали целые истории об их переживаниях и слагали мифы; их можно назвать фетишистами в полном смысле этого слова».

Пусть это чувство дает в своем результате в миропонимании дикаря обоготворение природы, пусть в основе его лежит скрытое чувство страха перед силами природы. Все это так. Но если в жизни ребенка оно претворяется в чувство любви и интереса к природе, с этой стороны и нужно к нему подойти воспитателю. И Стенли Холл правильно приходит к выводу о том, как естественен в ребенке на первых ступенях его развития этот первичный интерес и любовь к природе, переживающие свои определенные стадии. «Предметы природы очаровывают и подавляют своим величием душу ребенка, которая в такие мгновения почти совершенно погружается в природу. Это величайшее благо детства могут уничтожить только плохие методы школьного образования; оно побуждает маленьких детей к первым опытам приложения внешних чувств, членов тела и духа к природе; оно—корень духа исследования, заставляющего ребенка с поразительной настойчивостью, а в более старшем возрасте часто со склонностью к разрушению, исследовать, рассматривать и подвергать всяким пробам и испытаниям попадающиеся на глаза предметы ¹⁾».

Надо ценить это «чувство природы», кроющееся в ребенке с раннего детства, характеризующее каждого

¹⁾ Стенли Холл. Собрание статей по педологии и педагогике М. 1912, стр. 99, 121.

ребенка, может быть, аналогичное с тем понятием, которое характерно выливается в термине «дитя природы». Оно указывает на сродство ребенка с природой, с ее непосредственностью, безыскусственностью, и с выявлением этого элемента души начать свою работу. По словам Кершенштейнера, «надо очень ценить с воспитательной точки зрения близкое, интимное знакомство детей с природою, с вещами и материалами, личное участие в их приготовлении, сознание необходимости труда как для себя, так и для общества».

Уловить проявление чувства природы, так сказать, зафиксировать его в действии ребенка — вот первый маленький шаг, за которым среди детей вырастут более осложненные отношения к природе.

Отсюда можно сделать еще более конкретный практический вывод: использование страсти детей к коллекционированию, собиранию всяких мелочей и пустяков в природе. Всякая мелочь и пустяк в глазах детей нечто для их сознания ценное и большое. Уже на первых порах эта страсть детей почти постоянно идет коллективно при участии других. По какому то молчаливому слову собирается и то, что интересует всех, и—свое, интересное только для себя; часть идет в общий склад ценностей, а часть прячется по карманам. Перед нами будущие коллекционеры и собиратели музеев. Мы не остановим их в этой никому не нужной и даже неоправданной забаве, но извлечем из нее практический урок коллективного изучения с детьми природы и коллекционирования настоящих ее ценностей. Пусть на первых порах будут у нас только «детские» музеи с их детскими наборами мусора, черепков и осколков, по среди них постепенно вкрапляются и более

для нас интересные предметы. Придет время, когда все ненужное естественно отпадет, сами дети выбросят его, как хлам, а жизненный интерес к коллекционированию останется на другом материале в связи с новыми особенностями отношения детей к природе.

Преклонение пред физической силой, унаследованное от предков—одна из «дурных» наклонностей, с которыми «борется» и семья и школа. Дети любят «возиться» и драться. Среди детей имеют успех сильные «вожаки», за которыми они послушно идут. Создаются шайки детей, обижающие прохожих, навещающие страх на всю округу, делающие набеги на сады и огороды. Но во всех этих хулиганских выходках есть элемент здоровой общности. В своих набегах на сады и огороды, собирая и разрушая птичьи гнезда, дети, между прочим, строго соблюдают свои неписанные законы и обычаи. Горе тому, кто их нарушит. Раз дети подчиняются своим вожакам, своим правилам и уставам,—в них есть чувство повиновения, которое можно и надо использовать. «Важно, говорит Стенли Холл, с воспитательной точки зрения тщательно заняться вожаками по натуре среди детей и возложить на них положительные задачи порядка и попечения о других.» Он находит, что необходимо «исцелять строптивых учеников, доверяя им какую либо задачу порядка или ответственность за других». Г. Борович приводит яркий пример использования босяков-детей хулиганов — «постоянной грозы округа», ее «вольницы». Они были привлечены в детский клуб. Чуждые клубу «своей необузданностью и абсолютной свободой» — они скоро «привыкли» к нему, и в конце концов присоединились к большинству и сделались послушными членами детской

семьи ¹⁾. Так можно подойти в детской доме если не ко всем, то ко многим детям, которые считаются грозой и заразой приютской жизни. Мне по личному опыту пришлось убедиться, как одно только использование личных интересов в том или ином направлении этих любимцев детской общины, привлекающих их своей смелостью, физической силой, ловкостью, изобретательностью шалостей и проделок, совершенно меняло их настроение, и они, хотя бы на время занятые любопытным для них делом, отвлекались от своих выходок; их изобретательность отвлекалась в другую сторону. Новый временный интерес исчезал, и они снова возвращались к старому «преступному» образу жизни. И все-таки между ними и мною раз навсегда, не исчезая, устанавливались какие то связывающие друг друга нити, которые вносили что то теплое и хорошее в наши отношения, будили и во мне и в них хорошие чувства и тем ослабляли самую злость проявления дикой неукротимой натуры.

В этих хулиганских выходках часто выражается присущий детству старый пережиток—инстинкт разрушения. Дети любят разрушать стихийно и бессмысленно, как разрушительно боролись их предки с природой. Но в этом инстинкте кроется элемент борьбы, изучения, исследования. Дети, исследуя, режут парты, ломают деревья, портят учебные пособия, учебники, картинку, домашние вещи, ломают и вновь по своему складывают игрушки. Как подойти к этому естественному и не столь повидимому, дурному инстинкту ре-

¹⁾ Сборник: «Дитя в его жизни и творчество» Изд. «Запрудга» 1918 г. ст. Боровича: «Борьба с улицей.»

бенка и направить его? Внушения, выговоры, беседы не помогут. Поможет начатая самим педагогом работа исследования вместе с детьми, отвлекающая их в другую сторону и оздоравливающая их. Сорванный кустик—материал ботанического исследования, пойманная лягушка не убивается безжалостно детьми, а становится материалом анатомического исследования. Все это мягче и содержательнее охоты на лягушек с камнями. Снятое с дерева гнездо — прекрасное средство изучения быта птиц; оно детской грубой рукой сорвано и брошено. Разрушенного не восстановить, но долг педагога нездоровое проявление разрушительного инстинкта исправить созидательной работой, и гнездо станет объектом детских наблюдений. Так по мелочам детские шалости попадают в плоскость живой увлекающей деятельности, и капля по капле накапливается привычка созидания и исследования. Давая тему исследования дома, в лесу, в поле, на реке, на болоте, педагог может быть уверен, что предоставленные самим себе дети сами победят в себе разрушительные тенденции, потому что для них новый интерес будет сильнее и интенсивнее старых привычных переживаний.

В детском доме так много материала дать это здоровое направление разрушительным наклонностям детей. Дух исследования при этом легче, чем инстинкт разрушения, заражает собою товарищескую среду и вызывает на совместные выступления, своего рода спорт и соревнования на изобретения.

Социологи-педагоги подробно останавливаются на двух чрезвычайно оригинальных проявлениях старых первобытных инстинктов—бродячего кочевника и оседлого периода жизни человечества,—эту ка-

кую то на первый взгляд непонятную страсть детей к бродяжничеству. Ребенок выходит на улицу и бредет, «куда глаза глядят», вдаль, без конца, пока его не перехватят на пути. Это инстинктивное влечение лежит в основе тех побегов детей из семьи, которыми так богаты семейные хроники. Но приходит возраст, когда эта погоня за неизвестным сменяется глубокой привязанностью к своему дому, к семье, к домоседничеству около своих. И вот перед воспитателем стоит задача просто подойти к этим естественным явлениям психической жизни; с одной стороны—культивировать их в организацию детских экскурсий и исследований, направить их к тому, что происходит вне узкой сферы жизненного обихода.

С другой стороны, необходимо не забывать этот иногда болезненный, но ценный культ дома, семьи, любовь и бережное чувство к окружающей обстановке, к своей мебели, к животным и т. п. Пользуясь им, желательно связать оседлые наклонности детского коллектива с интересами ближайшей обстановки и ее обслуживания. И в том и в другом случае будет направлен, а не «искоренен» (всякое искоренение так претит идее свободного развития личности) темный инстинкт детей, заложенный наследственно в них природой.

В жизни детского дома и тот и другой инстинкт дает ценный материал для превращения непритягательного приюта действительно в детский дом и детский очаг и, затем, расширить воздействие на него окружающей этот дом внешней среды, вводя в нее детей, как в новый, неведомый им мир.

В области детских чувствований Ст. Холл останавли-

ливается на детском тщеславии, жеманстве и кокетстве, застенчивости, упрямстве. Все это—«дурные» склонности и привычки ребенка. Но как упрощает «борьбу» с ними—изучение и анализ их возникновения в душе ребенка.

Анализируя в детях резкое проявление первобытного ярко выражающегося инстинкта гнева—драчливости, (наблюдаемого даже в мире животных в связи с проявлением половых инстинктов), Стенли Холл находит в нем положительные стороны—выражение «самочувствования»; по его словам «только слабые люди не способны к нему». «Справедливое негодование создало многие из лучших дел на свете». Надо суметь дать этим «психическим бурям» свой правильный выход в признании и оценке идеи справедливости в детях, направить детский гнев на более достойные этого гнева предметы. «Благородный гнев» детей—это не громкая фраза, а социальный инстинкт, получивший надлежащее направление. Сталкиваясь с проявлением этого коллективного гнева в его резких грубых формах, воспитатель сделает так, что он не исчезнет—он не в силах сделать это—а будет материалом для правильного проявления духовной силы детей. Коллективные гневные выходы детей—элемент здоровой социальной жизни детей. В них зародыш идеи справедливости и права. Проследим психологию детской толпы, неистово шумящей и кричащей, готовой к самосуду; обратим внимание на мотивы, вызвавшие страстный и грубый порыв детей; во всем этом мы непременно найдем элементы борьбы за право, за правду, своеобразно по детски понятые, но и по детски справедливые. Как трудно старому педагогу примириться с этим выводом.

Но факт на лицо, и его не в праве старый педагог не использовать.

, Очень резко и часто проявление в детях чувства физического страха: заблудиться, страха нового места, нового купанья, болезни. Эти чувства являются, по мнению Ст. Холла, зачатками сложных социальных чувств: религиозных, моральных—все зависит от умения воспитателя использовать их, как зародыши социального инстинкта.

Застенчивость—болезненное чувство детей с раннего возраста—в зародыше то же чувство скромности, самоограничения рядом с другим—чувством сознания необходимости «достигнуть чего то высшего» (Стенли Холл)—крайне сложное, но общественное переживание ребенка. Идея «самоограничения» свидетельствует, что ребенок «дорос» если не до сознания, то до ощущения своей близости и зависимости от других, от коллектива, подчинения личных интересов общим.

Слабое в раннем детстве чувство жалости и сострадания, выливающиеся в чувство уступчивости мнению других, даже подделки мнению другого—здоровый инстинкт «приспособления человека к новой обстановке», особенно когда он соединяется с противоположным инстинктом противоречия, которым тоже богата жизнь детей. На этом сочетании как бы дурных инстинктов воспитатель строит здание разумной «борьбы за существование», которая нам кажется такой чуждой в детском раннем возрасте, преждевременной, а на самом деле этот великий закон природы, хотя и в миниатюре, но тоже целостно проявляется в жизни детей.

Чувство собственности, как бы мы к нему

ни относились, очень сильно в детях. Многие социологи-педагоги сближают его даже с инстинктами животных, делающих запасы пищи. Из этого чувства вырастают стремления, предупреждающие пауперизм, расточительность, оно является «мощным стимулом воображения», развивает способность «добиваться отдаленного предмета в течение долгого времени». Детский дом-коммуна, пропагандирующий идеи обобществления, отрицания личной собственности, не может пройти мимо этой привязанности детей к своему, что находится около него, принадлежит ему. Опираясь на нее, воспитатель расширяет ее до принципа общественной собственности. Источники и происхождение того и другого чувства однородны и даже тождественны. Надо суметь найти их моральные и педагогические границы.

Упрямство детей, с которым так нередко борется воспитатель, есть, по словам Стенли Холла, «истинное воспитание воли, подготовляющее путь для любви к преодолению препятствий, воздвигаемых затруднениями и даже конфликтами». Упрямство, говорит Л. Гурлит, «проявление сильной индивидуальности» ¹⁾. По остроумному замечанию Юза, исследовавшего педагогические воззрения Диккенса, самый термин «своеволие» у нас всегда рассматривается как термин, «позорящий или как указание на недостаток в характере». На самом же деле «дети, у которых особенно сильна воля, представляют всего больше данных для развития из них выдающихся людей». «Нет ничего вреднее и нелогичнее теорий, освещающих борьбу с собственной волей ребенка» ²⁾. Как хорошо бы иметь таких «упря-

¹⁾ Гурлит. О воспитании ч. 2, стр. 105.

²⁾ Седов Л. Диккенс о воспитании „Вестн. воспит.“ 1903 г. № 7.

мых» детей в нашем приюте-коммуне вместо равнодушно-холодных или вовсе мягкотелых! Проявление упрямства детей выражается часто в противодействии педагогу. Пусть он всмотрится в причины, вызвавшие его, и, может быть, они дадут ключ к признанию источника этого упрямства естественным, законным. Задача педагога—направить его по другому адресу. В упрямом ребенке есть элементы протеста против внешней дисциплины, потребность той самостоятельности, к которой должна приводить в конце концов правильно понимаемая дисциплина. Беседуйте чаще с упрямым ребенком, покажите, что вы действительно и искренно интересуетесь его жизнью, настроением, запросами, для упрямства просто не будет почвы в его жизни; оно не исчезнет, не растает, но превратится в проявление известной настойчивости, самостоятельности.

По словам Стенли Холла, «Стремление к самостоятельности, особенно у мальчиков, является естественной необходимостью. Мы не смеем подавлять здоровое по существу своему стремление к свободе; наша задача только в том, чтобы направить его на истинный путь». «Покажем ему, что в его стремлении к независимости, к силе воли и мужеству, ничто ему так не поможет, как победа в мелочах» ¹⁾. Стремление к самостоятельности связывается с стремлением к свободе, развивает в ребенке чувство бодрой смелости. «Ребенок без всякого внешнего стимула приходит к открытию радости преодоления самых разнообразных стремлений» ²⁾. Вместе с применением грубой физической силы

¹⁾ Сборник: Новые идеи в педагогике, под ред. Зоргенфрея. Вып. 1.—Самоуправление в школах СПб. 1912, стр. 13, 28

²⁾ Норман-Макмени. Путь к свободе в школе. Пер. с англ. М. А. Энгельгардта. НГР., 1915, стр. 9.

воспитывается чувство долга. «Лежачего не бьют»,—этот свой «закон» ребенок выполняет, кажется, настойчивее и последовательнее, чем соблюдаются любые международные конвенции и решения разных конференций.

Из чувства самостоятельности и свободы зарождается тенденция детей к выработке своей собственной судьбы, собственных путей, искание средств саморазвития. По словам Норман-Макменна, «у старшего и младшего ребенка действует одна и та же сильная тенденция вырабатывать собственные судьбы собственным путем и постоянно искать средств к саморазвитию. Безусловно важнее то обстоятельство, что он легко научается предпочитать упорядоченное движение к совершенствованию собственного типа—капризному»¹⁾. Отсюда делается вывод о ценности свободы ребенка в семье, вне дома, в школе не в силу каких то предвзятых педагогических требований, а потому что это требование его природы. Прав, поэтому, Ферстер, когда говорит: «если учитель не понимает этого, если он не умеет вступить в связь с стремлением ребенка к свободе и одухотворить последнее, то это стремление к свободе вступит в связь с низшими инстинктами и обратится против учителя и его дисциплины—в таком случае все пропало»²⁾.

Этот инстинкт свободы присущ животному миру, и Норман-Макменн находит, что животная педагогика его использовала при воспитании своих детенышей. «Вместо того, чтобы позволить котенку учиться по своему,

мы можем привязать его к стулу и предоставить ему смотреть, как другие кошки ловят мышей; но я думаю, что мы в праве усомниться относительно превосходства этого способа над старым методом обучения охоте. В частности, я думаю, что сосредоточение вполне взрослой кошки на ловле мышей проиграло, а не выиграло от этой перемены».

Так последовательно в ребенке пробуждается личность со всеми ее альтруистическими проявлениями; состраданием, жалостью, симпатией, уважением к другим, вниманием и т. п. «Человеческое существо с самого раннего младенчества учится приспособляться, во первых, к чисто животным нуждам, во вторых, к естественной среде, и в третьих, к требованиям сложной и высоко социализированной культуры». Если, по словам Стенли Холла, «с точки зрения высшего биологического закона юношеский возраст—золотой возраст жизни и в нем появляется впервые на свет завязь грядущего сверхчеловека, то эта завязь имеет свои корни еще в раннем детстве, составляя единый для всех процесс развития личности. Пусть ребенок пройдет все эти промежуточные стадии». «Он слишком общественное существо, чтобы долго сохранять грубые манеры или возмущаться какой бы то ни было средой, в которой его натуре предоставлен хотя бы малейший простор. Он быстро научается воспринимать красоты света, звука и формы. Он обладает естественной склонностью к порядку, и даже мальчик, руководимый без всякого принуждения, готов с удовольствием убрать вещи. Он быстро привыкает ненавидеть насилие, хотя никогда не перестает обожать силу. Он готов без конца прощать несправедливости—иначе был бы доведен до отчаяния

¹⁾ То же стр. 8.

²⁾ Ферстер. Школа и характер. Пгр. 1915 г. стр. 199.

и бешенства системой молчания в классе». Все эти проявления добрых чувств в первоначальной основе имели инстинкт, который кажется нам проявлением одной только злой воли, требующей «искоренения». Пробуждение личности в ребенке завершает процесс развития детских инстинктов, давая право видеть в этом маленьком детском мире свой «космос в миниатюре» (Норманн Макменн), с которым необходимо считаться, «солнце, около которого вращаются образовательные средства, радиус, определяющий размер всего круга школьной жизни» (Дьюи).

Останавливаясь на психических процессах, в той или иной степени свойственных каждому ребенку, педагогу только нужно бережно отнестись к ним, дать им возможность ярче вывиться, не мешать их развитию, строить жизнь детских учреждений параллельно этому естественному течению жизни ребенка и подростка, не надламывая ее, а исходя из того, что она ему диктует. Ферстер правильно говорит: «как путешественник Стенли никогда не проявлял авторитета среди туземцев Африки, не освоившись наперед с их воззрениями, понятиями о чести и церемониями, так учитель должен с полным уважением вникнуть в классовую (групповую) этику мальчиков, если даже стремится очистить и исправить мерилы этой этики. То, что неопытному учителю кажется бунтом, часто бывает только неумело выраженной рыцарственностью—горе ему и его дисциплине, если он не умеет различить этого». Такая «этика» зарождается естественно в детском доме, и также, как и позднее, выливается в общественные коллективные формы, действуя скопом и толпой.

По словам Дьюи, «если мы в педагогике станем

искать царства небесного, то все остальное нам приложится; найдем же мы его, если сойдемся с настоящими инстинктами и потребностями детей и будем стремиться только дать самое полное развитие этих инстинктов, этих потребностей» ¹⁾.

Как это ни покажется странным, но к группе социальных факторов воспитания следует отнести и могучую силу его—подражание. Это не пассивный элемент воспитания. «Существует, говорит Лакмб, подражательность, основанная на более глубоком искреннем чувстве. В последнем случае мы воспринимаем психическое настроение данного лица, и сходство поступков вытекает из сходства душевных побуждений».

Это не гипнотическое внушение, которому «подчиняется» ребенок, как подчиняется пассивно гипнозу больной, а сознательный деятельный душевный процесс, воспроизводящий окружающую ребенка действительность. Он безусловно активен. На нем построена почти вся деятельная сторона жизни ребенка. Все его занятия с начала до конца построены на принципе подражания старшим и окружающей среде. Он играет в церковь, в суд, воспроизводит везде жизнь взрослых, торгует, ходит в гости; ребенок, живущий около кладбища, постоянно вместе с другими, роет могилки и хоронит мертвых насекомых, щепки, лоскуты и другие безделушки.

Нужно, поэтому, использовать этот инстинкт; идти по тому же пути естественных переживаний детей, которые указывает сама жизнь. Понятен вполне вывод Ферстера о естественном происхождении идеи само-

¹⁾ Дьюи. Школа и общество.

управления детей в школе, создания школьных республик и т. п.

Громадное значение приобретает также создание для детей благоприятной общественной среды. Не даром утверждают педагоги, что окружающая детей социальная среда—один из могучих факторов воспитания. Без воздействия на нее, без преобразования ее в сущности не может идти нормальное развитие ребенка. «Надо, чтобы окружающая ребенка среда была такого рода, чтобы она постоянно и систематически доставляла детям материал и открывала простор для их правдивой деятельности». Над созданием этой среды бес-силен работать один воспитатель, но он будет силен, если сумеет войти в связь с этой средой и учитывать в ней ее положительные и отрицательные стороны.

Сопутствующим фактором воспитания является трудовое начало в жизни детей. Оно в своих правильных формах представляется не в одной только личной самостоятельности и активности ребенка; оно тесно сцепляется с товарищеской средой, как труд совместный, взаимопомощь и сотрудничество детей.

Этот глубоко захватывающий свободный и радостный труд создает тот интерес жизни в ребенке, которым так широко пользуется каждый воспитатель для воздействия на детей. Без этого интереса детей вся система воспитания детей разрушается. Но можно ли строить занятия только на интересе детей? Не должны ли остаться все-таки некоторые «скучные» занятия детей, к которым ребенок принуждает себя? Нет, все занятия должны быть построены на интересе—и только. Но есть интерес непосредственного увлечения работой и есть интерес, вызываемый чувством долга. По словам

Стенли Холла, «каждый признает важность интереса, ибо последний будит внимание, ускоряет медленные процессы и уменьшает напряжение при усвоении предмета; каждому известно, насколько учитель может сократить путь учения, если он осведомлен о любимых развлечениях и занятиях своих учеников и о жизни, которую они ведут, и если он знает класс в общем и целом и частности. Определение и группирование этих интересов—более исчерпывающее, чем это когда-либо приходило в голову Герbartу—составляет одну из задач изучения детей»¹⁾. Интерес, связанный с личным принуждением, не так продуктивен, как первый, но имеет свою положительную сторону. «Ребенок, не чувствуя интереса к данному предмету, все-таки принуждает себя заняться им. Он, может быть, смотрит на свои занятия, как на средство, ведущее его к цели, которую он считает для себя полезной. Разумеется, занятия идут гораздо менее успешно при отсутствии интереса к предмету, но они оказывают благотворное действие на характер в смысле выработки силы воли»²⁾, т. е. достигают той цели, которая признается особенно ценной в жизни детей.

Яркий пример выработки «интереса принуждения» в детях представляют те работы детей, уклонение от выполнения которых наносит им личный иногда материальный ущерб. Он не принес воды, ему нечего пить. Он не полил грядки, его цветы начинают вянуть и т. п. В конце концов стимул личной выгоды создает интерес

¹⁾ Стенли Хол. Собрание статей по педологии и педагогике. М. 1912 г. стр. 21.

²⁾ Лакомб, Н. Воспитание, основанное на психологии ребенка. М. 1912. стр. 8.

к занятию, которое сначала, может быть, не нравилось ребенку. Так, затем, возникает и сознание общественно-го интереса. —

Если все эти примеры взяты из жизни школьников, то они более всего применимы в детском доме, где руководитель детей не связан неизбежной до известной степени в школе систематизацией занятий детей, где он свободнее может создать этот интерес детей к действию, построенный на их свободной воле и личном принуждении.

Все эти психические особенности жизни детей переплетаются между собою и личные индивидуальные стороны их жизни и общественные элементы их проявления.

Более подробно следует остановиться на непосредственном социальном факторе воспитания — общественном инстинкте детей.

«Нет существа более стадного, говорит Ст. Холл, чем человек, и мы вряд ли можем представить его иначе, как членом семьи, общества или союза. Этот элемент общественности в нем проявляется в организации детских шашек, общих набегов на сады и огороды, постоянных «коллективных» драках. Но здесь же есть элемент здоровой общественности, который можно использовать».

Все эти драки, набеги путем постепенного отвлечения детей на интересные, полные жизни и движения занятия, тоже захватывающие их, как и в драке, интересом соревнования, борьбы, достижения цели, не сразу, а рядом повторных переживаний постепенно войдут в обиход жизни ребенка, вытеснят старые переживания, победят их.

Это внешнее выражение инстинкта общественности

находит свое объяснение и в общих свойствах развития детской личности, как индивидуума, сознающего свое существование. «Именно в самом глубоком единении с другим я отличаю себя от него и нахожу самого себя». «Воспитание воли — жизнь в общности». Так характеризует Наторп постепенное возникновение в детях чувства общности¹⁾.

Сам по себе коллектив — «власть толпы», очень сильный фактор воздействия на отдельную индивидуальность. Б. Борович в статье «Борьба с улицей» приводит пример, как постепенно «всосал» в себя босаяков-хулиганов клуб с своей общественной обстановкой. Из него он далее делает следующий вывод: «нет коллектива, где были бы у всех, у большинства упорная воля, одинаковый буйный нрав: непременно найдутся люди уравновешенные, и их большинство. Если слабая воля десятка пасует перед привлекательной силой одного смельчака, то часто сознание и сила этого большинства не одобряет поведение этих ярких единиц». Нужно создать прочный коллектив, организовать общественное мнение, сконцентрировать и сплотить отдельные и слабые воли — и тогда получится сила, которая сумеет противостоять натиску меньшинства. «Надо потерять самое незначительное время, пока повторные выступления ушкунников перестанут быть заманчивой новинкой и начнут несколько притупляться — тогда группе сорванцов противопоставится воля большинства». «И эти сорванцы более, чем другие дорожат мнением массы. Они именно скорее стали считать для себя разные правила большинства обязательными»²⁾.

¹⁾ Наторп. Социальная педагогика. стр. 35.

²⁾ Сборник: «Дитя в его жизни и творчестве». изд. Задруга 1918 г.

Роль коллектива очень сильна именно тогда, когда в нем скрещиваются разные индивидуальности. Вот почему большая ошибка—группировать детей соответственно способностям; тупого особенно поощряет присутствие прилежного и т. п. Вот почему, нам рисуется коллектив детского дома во всем многообразии возрастов, темпераментов, способностей детей. Только при этом создается атмосфера целостного мирка детей, где строится жизнь их во всей полноте. Каждый вносит свое соответственно своему возрасту, восприимчивости, силе и глубине впечатлений, каждый различно реагирует на окружающую действительность, внося в нее свое, и каждый от другого и всех получает ту разнообразную гамму впечатлений, из которой складывается его детское миропредставление. Без этой пестроты, без этого столкновения интересов, без этой жизненной борьбы, без примирения противоречий жизни миропонимание ребенка будет однобоким, жизнь детского дома не полной; не будет разносторонней и работа руководителей этого дома. Только сложный коллектив индивидуальностей может быть элементом всестороннего общественного воспитания.

Вот почему вся жизнь детского дома, во всей его обстановке, во всех мелочах проходит в направлении и установлении рамок совместной жизни детей, их общения друг с другом, их сотрудничества, т. е. всего того, что объединяется идеей общности и гражданственности. Это сложное, душевное состояние влечет за собой сложную схему и живую последовательность действий ребенка, имеет свои корни в унаследованных и глубоко закрепленных в душе пережитках прошлого. Вот что

отчасти так облегчает их культивировку и выявление в жизни детей.

IV.

Социальная обстановка жизни детей в детском доме.

По словам Пейю, «самое незначительное на первый взгляд действие, если оно повторяется недели, месяцы, годы, составляет в итоге огромную цифру, которая врезывается в нашей органической памяти в форме неискоренимой привычки». «Есть незаметные моменты, говорит Гефдинг, которые действуют на детей не менее тех, когда родители стараются влиять на детей с ясным педагогическим сознанием»¹⁾. Так характеризуют известные психологи Пейю и Гефдинг влияние незаметных, мелких, но непрерывных воздействий воспитателей на ребенка в мелочах его жизни, которым мы обычно придаем так мало значения. Когда приходится говорить о том, что социально воспитывает детей—об обстановке их жизни, нужно всегда учитывать этот психический закон влияния повторяемости действий на их напряженность. Окружающая детей обстановка постоянно находится перед их глазами. Если они ее не замечают, привыкая к ней, то это не значит, что влияние ее исчезает и прекращается. Кроме того, эту обстановку нельзя мыслить как что-то неподвижное, раз установленное. Она меняется. Продолжая заполнять душу постоянно сменяющимися и обно-

¹⁾ Гефдинг „Этика или наука о нравственности, стр. 190.

вливающимися впечатлениями, она продолжает бить по одному и тому же месту, и как капля долбит камень не силою, а часто падал, так и она оставляет в душе ребенка исчезающие следы.

Важно и то, что создание этой мелкой обстановки в сущности дело не особенно сложное. Работа руководителя детского дома в этом направлении должна всегда соединяться с ясным сознанием, для чего, с какою целью она делается. Ведь и в прошлом мы создавали эту социальную обстановку жизни детей, по чаще всего смутно, интуитивно, и потому без яркой последовательности без системы.

Окрашенное ясным сознанием целю, эта мелкая будничная ежедневная работа в глазах педагога приобретает свою ценность и красоту, может быть, не меньшую, чем крупная организационная работа среди детей, потому что ясны ее результаты и ее значение.

Наконец, эта обстановка является неизбежным обязательным спутником всякой социальной деятельности педагога, как бы ни были сложны все дальнейшие организационные действия педагога, как бы ни были углублены его педагогические приемы воспитания, выливающиеся в специальные детские организации среди детей и для детей. Как бы совершенно они ни были задуманы и талантливо выполнены, все равно им предшествует и их сопровождает согласованная с ними обстановка. Без нее они всегда тепличны и не жизненны. Она служит фоном социальной картины жизни детей и только выпуклее подчеркивает ее содержание.

Детский дом вырастает из учреждений, до него существовавших, путем эволюции их; он черпает свой материал из той среды, которая детей окружает. Сами

дети—обитатели детского дома и продукт этой среды не рождаются, хотя бы и в моменты революции, готовыми к тому, к чему зовет их революция. Точно также и обстановка жизни детей в детском доме не представляется чем то вроде новой декорации в театре, заменяющей старую и дающей полную иллюзию смены жизни. Мы только переустраиваем ту обстановку, в которой жили и живем, вливая в нее, а не мимо нее, новое содержание. Пока нет новых мехов, старые меха не будут брошены; иначе мы можем умереть от жажды. Вот почему, повторяю я, наша социальная работа в детском доме при добром желании, порыве и подготовке возможна и для нас старых педагогов, сросшихся с старой уже изжитой, но еще не исчезнувшей обстановкой быта детей. В дальнейшем изложении, поэтому, придется нам столкнуться даже и с некоторыми устаревшими педагогическими терминами, с которыми новая педагогика соединяет однако новые, не всегда обычные понятия.

Дежурство детей—традиционная форма участия детей в жизни и работе всякого приюта. Оно носит принудительный характер обязательной для детей работы. Дети обычно тяготятся этими очередными дежурствами, пытаются всеми правдами и неправдами уклониться от них. Если они иногда и увлекаются ими, то в силу свойственной им живости и подвижности темперамента. В связывающей и гнетущей атмосфере приюта это, может быть, единственная форма живого движения детей.

Дежурства в такой форме не мыслимы в детском доме, но самый принцип планомерного участия детей в домашнем обиходе неизбежен и необходим, как проявление социального построения жизни детей. Психоло-

логи-педагоги указывают нам, что у детей есть много наклонностей, привычек, свойственных каждому из них индивидуально. Есть свои интересы и привязанности у каждого. Почему не использовать их в распределении разнообразных обязанностей детей; их можно связать с ежедневным уходом за помещением дома-приюта, за его обстановкой. Сами дети, соответственно своим способностям, распределяют между собою дежурства. Если один из них или группа детей обладает специально хозяйственными наклонностями — а такие среди детей всегда есть, — таким детям, любящим хозяйственный распорядок, вверяется заведывание хозяйственной обстановкой жизни детей. Дети с некоторым художественным вкусом — следят за украшением комнат. Дети — «гигиенисты» следят за чистотой комнат. Дети с развитым «чувством природы» — лучший элемент при организации ухода за цветами, маленьким садиком или цветником. Любители сельского хозяйства — хорошие огородники. В конце концов, каждой группе детей за редкими, может быть, исключениями найдется свое любимое дело, за которое дети любовно возьмутся, хотя они будут иметь для них обязательный характер урочного дежурства. Среди дежурных выделяются дети с организационной жилкой: на них ляжет организационная работа распределения дежурств. Если дети интересуются работой по дежурству, для них упрощается самая мысль ответственности их за других, исчезает признак его внешней принудительности.

Сами дети учтут возраст и силы сотрудников по дежурству; создается здоровое соревнование их, вознижающее обычно при всяком деле. Нередко бывает при этом так, что сильные и здоровые дети сами возь-

мут на себя более тяжелые функции, освободив от них более слабых малышей. Им нравится покровительство слабым. Сознание физического превосходства одних над другими, так естественное и не искоренимое в детях, будет использовано в лучшем направлении.

Когда в уличном клубе Боровича возник вопрос о выборе дежурных по клубу самими детьми, обнаружился неожиданный факт: «оценка кандидатур детьми вполне совпала с оценкой взрослых: совершенно безо всякого нашего влияния были выбраны в дежурные вполне подходящие дети. из числа намеченных нами на нашем совещании». «Как желали сами организаторы клуба, были выбраны именно злые проказники, буяны. «Доколе буян состоял в дежурных, его поведение было полно достоинства, так что человека и узнать нельзя было. При выборах мальчики упорно игнорировали девочек; однако, когда им было объяснена вся несправедливость и недопустимость такого обхода, они сдались, но — любопытно — в данном случае выбор пал уже на наиболее солидных, положительных и благонаправленных посетителей дома».

Живое одушевление детей облегчит воспитателю легкий труд — с'уметь с'ютить их около разнообразных интересов приюта, требующих систематической ежедневной работы. Будут отступления и погрешности в соблюдении этой системы, но их разве нет при прежнем порядке дежурств? Пожалуй, даже больше. Во всяком случае ответственность за внешний порядок в приюте останется прежней, как бы ни было организовано соблюдение его; только он будет сопровождаться более сознательным отношением к нему самих детей. Создастся идея трудовой ответственности; она бессознательно жи-

вст в детях, проявляется в их взаимных отношениях, в играх. Здесь она выльется в живое «дело», необходимость и серьезность которого дети признают на каждом шагу. Дежурство, выполняемое ранее одиночно, принимает характер мелкой непосредственной работы.

Другое более частное явление в обстановке жизни детей, пользующихся общественным призрением, — эксплуатация их труда надзирателями и воспитателями приютов. Дети выполняют поручения, не только связанные с служебным положением воспитателей и их работой с детьми, но и их личными интересами. Дети на побегушках у старших, — мелкое, но заметное явление в жизни детей. Оно неизбежно и находит известное свое педагогическое оправдание, исключаящее до известной степени мысль об его искоренении. Принцип сотрудничества детей с старшими, с взрослыми сам по себе полезен и ценен с социальной точки зрения. Дети так любят оказать личную услугу воспитателю даже тогда, когда они не любят его; внутренняя потребность деятельности, движения сильнее личного чувства недоброжелательства. Дайте возможность самим детям организовать это сотрудничество и помогать старшим, сообразуясь с своими вкусами и наклонностями. Пусть они сами распределят между собою все эти поручения, которые можно классифицировать по группам и типам. Тогда и воспитателю естественнее и легче воспользоваться услугами детей; исчезнет самый принцип их эксплуатации, потому что сами дети знают, для чего они это делают.

Использование детского труда диктуется условиями жизни всякого правильно поставленного детского дома в его трудовой обстановке, в разделении труда детьми и

взрослыми между собою. В этой обстановке трудно отделить общественный и личный элемент труда друг от друга; всякая услуга освещается под углом зрения нужной для всего коллектива работы, касается ли она личных интересов детей, или личного интереса воспитателя.

Участие детей в дежурстве и уходе за обстановкой уже выделяет из них любителей природы и искусства, в самых примитивных формах. Уход за цветами в детском доме — первый опыт применения сил этих любителей природы. Обычно этот уход носит индивидуальный характер. Каждый любитель из детей имеет свой цветок и бережно ухаживает за ним. Но могут и должны быть цветы в детском доме, как общественная собственность. Уход за ними — обязанность всего коллектива детей, но на первых порах более увлекаются им те из них, которые более склонны к этому занятию. Они «заразят» других, а если и нет, то эти «другие» будут иметь свои интересные занятия, тоже любимые и дорогие им. И та и другая группа, выполняя лично только им интересное поручение, сознают и чувствуют выполнение его, как часть общего дружного товарищеского дела, полезного другим.

Для любителей искусства среди детей захватывающий интерес может создать украшение комнат, где они живут. Обычно оно принимает исключительный характер. К празднику, к елке дети всей дружной семьей убирают рекреационную комнату, собирают для нее украшения. Все помогают взрослому руководителю и без его помощи обойтись не могут. Проходит праздник, наступают будни, цветы подсыхают и опадают, покрываются пылью ветки зелени и елки. Наступает момент,

когда все это из-за гигиенических соображений исчезает со стен. Думать, что дети способны часто проявлять такую массу исключительной энергии и порыва, нельзя. Но между ними уже во время этой случайной работы выделилось несколько человек, с особой любовью, вкусом и ловкостью убравших комнату, более упорных в работе. Они дают педагогу богатый материал для будничной организационной работы по украшению комнат, дают повод создать кружок детей для ухода за ними ежедневно, не в виде экстраординарной и непосильной для детей массовой и продолжительной работы, а постоянного украшения комнат в скромных размерах, с одним цветком на окне, зелеными веточками, картинками, часто меняющимися. Что сильнее и глубже затронет душу ребенка: эти ли постоянные впечатления, мелкие и будничные, постепенно переходящие в привычку, или яркая, но мимолетная картина красивой обстановки? Последняя оставит незабываемый след, но прочнее — переживания будней; они постепенно наслаиваются друг на друга и закрепляют себя в душе ребенка.

На первых порах будут уклоны и ошибки в уходе детей за помещением; господство шалунов и озорников нет-нет, да и скажется; но при отсутствии этой групповой совместной работы оно тоже проявится и даже в более резких формах, потому что вожаку шалуну в последнем случае не противостоит интерес коллектива. Что в этом случае скорее поможет победить — индивидуальная воля педагога или воля этого коллектива, хотя и скромного по силам, — для меня нет сомнений.

Та же идея совместной работы может быть проведена в связи с увлечением детей всем, что выходит за

рамки будней, обыденщины и захватывает их как дикарей, яркостью красок, резкостью впечатлений, при устройстве детских праздников. Праздники устраиваются при участии того же самостоятельного коллектива детей. Обычно и программа праздника и план выполнения и участники его — все это идет «сверху», надо признаться, — в очень красивом виде, производит глубокое впечатление, но дети остаются только исполнителями. Правильно при этом говорят, что сами дети устраивают праздник, сами хлопочут около него, проявляют интерес к нему и самостоятельность. Да, это так, но, мне кажется, было бы лучше, если бы весь праздник во всем своем объеме был устроен ими самими; может быть, незамысловатый, но зато глубоко захватывающий детей. Такие праздники могут чаще устраиваться, не выбивая жизнь детей из ее обычной колеи.

Почему не позволить им самим найти и установить дни таких праздников с связи с выдающимися моментами в жизни детского дома? Содержание их подскажет им прочитанный рассказ или беседа с воспитателем. Он не останется молчаливым свидетелем живого обмена мнений среди детей, их предположений и проектов. Они сами захотят воспользоваться его помощью.

Что сильнее и глубже затронет душу ребенка: эти ли более мелкие, но самим ребенком сделанные приготовления к празднику, им самим выбранные материалы для него, или этот фееричный праздник, поражающий яркостью красок и разнообразием? Думаю, что более длительное влияние окажут эти скромные, не лично им выполненные для него чрезвычайно ответственные подготовительные действия и выполнение програм-

мы праздника, хотя самая программа его с точки зрения взрослых не будет столь импозантной и систематичной, по плану построенной.

Прогулки детей. Они и так ведут их без всякого руководства со стороны, и как кажется многим педагогам, неорганизованно, хотя и скопом, вместе. Шумной ватагой бросаются дети, предоставленные самим себе во двор, в сад, на площадку. Но присмотритесь к ним. Вы увидите у них свои группы, свои порядки, своих вожakov и распорядителей. Они сюда вносят то общественное стадное начало, которое инстинктивно проявляется в них в своих примитивных формах. Педагог стоит в стороне от таких прогулок детей, или, наоборот, сам «организует» их. И какое различие между теми и другими! Последние тоже проходят оживленно, но в них меньше непосредственности, больше выдумки, меньше наивной простоты, меньше непосредственного детского увлечения и творчества. Отсюда вдумчивый воспитатель может сделать вывод о том, что прежде, чем думать об организации детей извне волей и под руководством взрослого, надо суметь подойти к тому, что они сами организуют, и сохраняя их свободу самоопределения неприкосновенной, только быть товарищами в этих прогулках, зорко следя за всеми проявлениями их индивидуальной и коллективной инициативы. Это наблюдение даст ему возможность потом учесть все особенности детских характеров, когда они сами почувствуют нужду в организации при содействии взрослого руководителя.

Во время этих прогулок в стенах двора и сада детского дома, не говоря уже о том, когда прогулки переносятся за стены усадьбы, как мы видели выше, мож-

но наблюдать страсть детей к собиранию и коллекционированию того «хлама», которым они наполняют, так сказать, «походя», свои карманы. Каждая мелочь этого хлама для них ценна, попадаются у них и предметы, интерес к которым педагог может сделать общим. И почва для правильного коллективного коллекционирования уже готова на материале самих детей. Все их интересует, все им хочется осмотреть, взять с собою.

Почему не признать эти детские прогулки своего рода экскурсиями детей, ими самими организуемыми? Этот элемент товарищеской самостоятельности детей всего проще ввести именно в маленькие местные географические экскурсии около детского дома, в селении, за селом, на три, четыре часа. Их всего легче устроить всякому педагогу. Они не требуют сложных приготовлений и с начала до конца могут быть устроены детьми по их собственному плану. Руководитель наметит план экскурсии вместе с детьми и внесет в нее тоже вместе с ними порядок ее осуществления. Стройная автономия детей в организации более длительных экскурсий вполне достижима, но она требует много организационного такта и инициативы. Ферстер находит в этих экскурсиях моменты этического характера. Во время продолжительных экскурсий «при ходьбе представляется много случаев позаботиться о слабых, даже поставить их впереди, чтобы они определяли быстроту передвижения, а не приходили в угнетенное настроение из-за постоянного отставания» ¹⁾. Помощь слабым со

¹⁾ Ферстер, Ф. В. «Школа и характер» ЛГР. 1916 стр. 105.

стороны более сильных товарищей—явление обычное при всякой деловой прогулке детей.

Такие дальние экскурсии всем детским домом не утопия, не мечта, даже при наших российских расстояниях и средствах передвижения. Мне припоминается интересный опыт таких экскурсий, произведенный в 1915—1916 г.г. одним из приютов Ярославской губ. Это был приют обычного типа. Заведующий приютом устроил восемь экскурсий со всеми детьми приюта. В последнюю экскурсию дети прошли всего до 500 верст. Приводим некоторые подробности этой экскурсии, освещающие ее с точки зрения общественного воспитания детей. От Н.-Новгорода до Василькурска дети прошли 180 верст в течение 10 дней. Детям на первых порах идти было довольно трудно, так как перед экскурсией им пришлось много затратить усилий на подготовку к ней: «перед экскурсией пришлось много уложить сил на шитье себе обуви к экскурсии. Трудиться пришлось не только над тем, чтобы шить себе обувь из новой кожи, а ухитриться шить ее из старой кожи, (из голенищ) и починять старую обувь старыми же составными подметками, так как приют оставался не только без сапожника, но даже и без южн: в лавках за дорогую цену мы часто не могли достать какого нибудь кусочка подметок, а потому и пришлось нам чуть не «делать» новые подметки из старых срезков». Подготовка к экскурсии со стороны самих детей, как видите, была очень серьезной.

По пути дети косили сено на приволжских лугах.

От Козьмодемьянска «пришлось идти целых 25 верст сплошными поемными лугами. На пути—ни одной деревни; вода хотя и была, так что экскурсанты имели

возможность выкупаться и не раз, но вскипятить воду для чая или сварить обед нам не удалось, потому что не было ни одной палки для костра. Однако, несмотря на это, мы еще два раза помогали черемисам сгребать сено и сносить его к стогам.

Сенокос был в полном разгаре: всюду белели белые палатки черемисов и их белые домотканые одежды. Где ворочали сено, где его сгребали, а где и метали в стога. Нашу бесплатную помощь они сначала не хотели принимать.

— «Грех будет, грех нам будет» — одно твердит старик-черемис на наше предложение бесплатной работы. Насилу удалось уговорить, что греха в этом для него никакого не будет».

Такая помощь взрослым оказалась вполне возможной и посильной экскурсантам.

Во время пути дети сами, меняясь по очереди, хлопотали о приготовлении обеда и ужина, проявляя и взаимопомощь и самостоятельность.

Организатор экскурсии отмечает благоприятное влияние такой экскурсии на физическое здоровье детей. Он словно забыл об ее общественно-воспитательном значении. Он прошел мимо этого факта. Он, может быть, только смутно сознавал его значение, и в то же время практически подошел к нему, смог сделать то, что теперь мы назвали бы проведением в жизнь «трудового начала» и элементами «социального воспитания».

Результаты детских ближайших экскурсий, до сих пор сопровождавшиеся, как и их обычные прогулки, грудями мусора и хлама в их карманах, в детских уголках, ящичках и мешечках, постепенно ими самими выбрасываемого, переходят в образование того

же детского музея, о котором мы говорили уже выше и, который они берегут и пополняют сами совместными силами, совместно обсуждают, что им для этого музея ценно и что—нет. Детский музей—это не школьные коллекции, а музей обихода детской жизни; здесь место и самодельной игрушке ребенка и кукле, и тем мелочам, которые характеризуют детскую жизнь и детские вкусы. В организации их определится настроение детей и их склонности. Вполне естественно, что из этого музея те же дети будут брать коллекции для своих детских занятий и игр.

В школу они потом придут уже с ясным представлением о значении школьного музея, коллекционирования предметов, необходимых для школьных занятий, как коллекционировали они свои безделушки, ценные им по своему значению, в дошкольный период.

С точки зрения детской психологии и детских переживаний мы подойдем ко всему остальному укладу жизни детского дома. Раз навсегда установим то положение, что все хозяйство дома, вся его обстановка преломляется в душе, в сознании детей по своему, по детскому. Это детское миропонимание и надо внести в работу с детьми. Пусть это будет тоже как бы игрой, забавой с точки зрения взрослого, недостаточно серьезно, а по-детски наивно, но это наивное заполняет целиком всю душу ребенка, глубоко ее захватывает.

И вот все хозяйство дома во всех деталях и мелочах строится вместе с детьми при их участии. Хотя они измеряют все на свой масштаб, в пределах своего маленького кругозора, все-таки, какого либо существенного излома или уродливостей в жизни дома не будет: дети будут делать, то, что в конце концов

отражается на их же жизни. Все, что они не в силах сами сделать и осилить, заставит их идти к тем же старшим-взрослым и ждать от них руководства. И это обращение пройдет вполне естественно в процессе занятий детей.

Детский дом не только педагогическое, но и хозяйственно-экономическое учреждение. Хозяйственно-экономические отношения и расчеты занимают в нем большое место, и дети активно участвуют в них.

Характеризуя детский сад, как детскую коммуны, Вентцель называет детский сад—«маленькой хозяйственной единицей». «Во всей экономической стороне жизни детского сада, говорит он, в ведении хозяйства в нем дети должны принять самую деятельную роль». От этого хозяйства им «никуда не уйти». Идеальный детский сад, по его словам,—«трудовая ассоциация: дети и воспитатели несут тот или другой труд на пользу всей общины». При этом он в этой свободной детской общине перечисляет виды этого общественно необходимого труда: 1) поддержание помещения и вещей, находящихся в нем, в сохранности, в чистоте и опрятности, 2) изготовление завтрака и все связанные с ним хозяйственные операции; 3) изготовление для детского сада тех или других необходимых предметов; 4) изготовление игрушек для детей; 5) изготовление простейших необходимых учебных пособий и принадлежностей; 6) изготовление предметов для украшения детского сада; 7) уход за растениями, за аквариумом, террариумом, если таковые будут и т. д.». Если детский сад устраивается не в городе, а за городом, среди природы, то, «сверх перечисленных видов общественно-необходимого труда, могут быть организованы раз-

личные виды земледельческих работ, садоводство, огородничество, молочное хозяйство, уход за скотом, птицами и т. д.». Здесь указаны в общих чертах все виды хозяйства, существующего в детском доме.

Почему не ввести детей в знакомство с бюджетом дома, с ежедневным расходом на его содержание? Ведь частично в рядовой трудовой семье они входят в эти интересы в меру своих детских силенок. Почему в детском доме это участие будет чуждым для них? Совместные и организованные поиски, покупка и доставка продуктов питания, материалов для мелкого ремонта, других хозяйственных материалов—да ведь это неисчерпаемый, увлекающий при этом детей источник, из которого ребенок черпает знание жизни. Воспитателю придется только систематизировать эти знания, а не биться и мучиться над тем, где найти материалы для этих занятий. А между тем как часто ищет этого материала педагог, имея его под руками!

Когда приходится решать сложный вопрос, как, напр., обставить и оборудовать детский сад, где найти средства и материалы для работы с детьми, мы забываем о том материале, который дают нам в исчерпывающем изобилии сама жизнь детского сада, жизнь детей в нем, с его обыденным несложным хозяйством. Да разве, эти дары жизни, жизни очень красочной и разнообразной, не превзойдут все «дары» Фребеля, разве не найдем мы в ней более безыскусственные элементы воспитания, чем многие сложные, глубоко задуманные и, конечно, с педагогической точки зрения очень ценные разные «приборы» в домах Монтессори. Нельзя отрицать технического и педагогического значения этих даров и приборов, но нужно только посмотреть вокруг

детей и осмыслить, осветить социальным содержанием эти мелочи их будничной жизни, и из этих мелочей, как из рога изобилия, посыплется драгоценный материал для детской работы.

Такой план использования ежедневного обихода жизни детей не мечта, не фантазия. Всмотритесь в жизнь хотя бы детской трудовой колонии, в ней найдете элементы социального воспитания, как прослойку всей их жизни с раннего утра до позднего вечера, в доме, на дворе, в саду и в огороде, вне колонии, в общении с окружающей колонию средой.

Достаточно, напр., просто перечислить, в чем выражается совместный коллективно проводимый детский труд в тех летних колониях детей, которые так ярко и красочно и в то же время безискусственно правдиво описаны были С. Т. Шацким в его книжке «Бодрая жизнь» (см. глава III его книги): подготовка огорода, и доение коровы, пастба их; к последнему занятию дети сначала отнеслись очень охотно и горячо, но потом охладели и «в конце концов на собраниях эту повинность разделяли между всеми». Уход за лошадью в помощь конюху был делом отдельных любителей.

Уборка огорода; технические работы: проведение воды, устройство насоса, устройство запруды в ручье. Помогал им инженер, приехавший на несколько дней. Проведение дорог и тропинок. Появились «заведующие хозяйственными отделами», которым остальные дети охотно «подчинялись»; заведующие «шли впереди других в работе». Последним было легче работать, и они это чувствовали. Были заведующие кухней по очереди. Потом они вместе составили сообща «правила для кухни». Все эти работы обсуждались на общих собраниях

детей. «Дети понемпогу привыкали,—говорит автор, отвечать не только за себя, за свою личную работу, но и чувствовать ответственность за всю свою группу».

Такая жизнь колонии наладилась не сразу. В течение трех лет постепенно складывалась вся обстановка колонии, созданная самими детьми, при руководстве ее организаторов, с'умевших разбудить деятельное творческое начало в душе детей. Как они сами говорят, ими были использованы в детях «инстинкты движения», «привлекательной игры мускулов». Налаживая хозяйство и организацию труда детей, они хотели сделать жизнь в колонии «более приятной, уютной и красивой». Но для чего? «Когда люди живут долго вместе, то хочется скрепить чем-нибудь общую жизнь, чтобы не надоесть друг другу». Они хотели создать в детях «радость труда».

Метод их работы был: «глубокие задачи и простота их осуществления». Вот почему они шли таким медленным путем и темпом. Они верят, что простота исканий—не компромисс, а тоже, может быть, наиболее прочное углубление работы «Начатки творческой силы существуют почти у всех, у маленьких и у больших людей, надо лишь создать для проявления ее подходящие условия» ¹⁾.

Ведь такой же метод работы рисуется нам и в хозяйственной жизни детского дома. Функционируя круглый год, он несомненно осложняет эту задачу простоты подхода, но есть в свою очередь в жизни детского дома с его прочной предварительной налаженностью

именно, как постоянного учреждения, много, в свою очередь, облегчающего работу педагога.

Выполнение всех хозяйственных забот вместе с детьми опирается на индивидуальные особенности отдельных детей; оно, поэтому, очень сложно и многогранно. Тысячи хозяйственных мелочей ежедневно проходят в сознании детей, неизбежно связываясь в их коллективные действия. Постепенно, мало заметно строится общественная жизнь детей.— как зародыш будущей и настоящей детской коммуны, хотя и без строгой конструкции, без регламентации. Эта примитивность построения первичной коммунальной ячейки, с педагогической точки зрения и ценна этим своим естественным подходом к детям, своей непосредственностью.

Если бы попытаться нарисовать картину того, что же именно войдет в жизни детского дома в сферу дружной и совместной работы детей, то пришлось бы буквально дать описание целного дня: утром в постели (уборка ее), в умывальной комнате дети сразу войдут в живое соприкосновение с интересами друг друга, в обслуживание друг друга; проявление взаимопомощи у них происходит даже тогда, когда, может быть, воспитатель и не думает осмыслить и осознать значение этого детского гомона, суеты, проявления недоброжелательства или, наоборот, личного участия и товарищеской помощи у детских постелей или в умывальной комнате или во время утреннего завтрака. Во всем у них свои порядки, свои законы, соблюдение и нарушение их, детский общественный контроль.

Завтраки и обеды детей. В работе детей по устройству завтраков, обедов обычно на детей возлагается черновая исполнительная работа: они при-

¹⁾ Шапкин В. Н. и С. Т. Бодрая жизнь. Кн. 1-я «Дети в трудовой обстановке». Изд. Грамотей. 1915 г.

носят посуду, кушанье, убирают и приводят в порядок стол и т. п.

Но на этом только не следовало бы останавливаться воспитателю, если он пожелает внести в это занятие детей новое начало самостоятельности. Меню обеда соответственно его питательности, наличности готовых продуктов, забота о том, что приготовить для него—все это может быть проведено при деятельном участии детей и в педагогических же целях даст очень продуктивный результат, хотя бы в области физиологии питания, не говоря уже о том, что дети скорее оценят и поймут значение этих завтраков и обедов, значение организованного участия в них. Они же помогут в отчетности, в вычислениях, и несколько не будет удивительно, если они в конце концов многое проведут самостоятельно, без указания взрослых, и внесут в организацию их кое-что свое—новое.

С социальной точки зрения так ценен этот интерес к материально-экономической стороне жизни детей. Старый предрассудок—считать эти интересы далекими, чуждыми детям,—еще силен в нашем обществе и среди педагогов. Среди русской интеллигенции еще очень сильна боязнь всего, на чем есть следы рубля, грубой экономики и хозяйственных отношений. Много в нас (и хорошо, чтобы это осталось), идеализма и мало непосредственного чувства действительности. Из-за леса мы не видим деревьев. Забываем, что хозяйственно-экономические отношения в зачаточной примитивной форме существует среди детей в самом раннем возрасте. Было бы бесцельно мечтать об их уничтожении, эта задача нам не под силу, да и не нужна; надо считаться с ними и дать им во время надлежащее направление.

Эти денежные отношения между детьми возникают очень рано, и их не истребят ни запреты, ни угрозы, ни увещания.

В области хозяйственно-экономических отношений с педагогической точки зрения есть две стороны: одна—направленная исключительно на удовлетворение личного интереса и выгоды взрослого и ребенка и законно учитывается ими. Другая—в сферу их взаимоотношений с другими, товарищества, носит в себе, как в зародыше, элементы альтруизма и взаимопомощи. Если первая так явных не удовлетворяет, следует использовать другую. Мне же кажется, что и та и другая являются общественно-педагогической и альтруистической. Жизненный, а не отвлеченный альтруизм так близок с здоровым эгоизмом: «Не делай другим того, чего не хочешь себе». Взгляните с этой здоровой точки зрения на материальную сторону жизни детского дома и вы убедитесь, что если отказаться от нее, то она все-таки войдет в жизнь детей, захватит их своей узко-материальной стороной; если же вы сами введете их в нее, она обернется к ним своей здоровой стороной, освещенной бодрым идеализмом, идеей солидарности и сотрудничества.

Из дома ребенок выходит во двор. Этот двор представляется нам не только местом для отдыха и прогулки с площадкой для игр и пр. Он при детском доме—часть его сложного хозяйства с живым и мертвым инвентарем. Нельзя, чтобы руководители дома лишили детей этого ценного материала, сближающего их с жизнью. Уход за двором, домашними животными, построенный на индивидуальном интересе отдельных детей, выльется снова в деятельную работу детского кол-

лектива, хотя бы потому, что он не под силу единичным усилиям ребенка: уборка двора, чистка хлева, может быть, пастьба скота и птицы—здесь так наглядны будут уроки разделения и дифференциации труда, приложения общественных сил, т. е. наглядные уроки политической экономии, науки об обществе.

В тех детских домах, которые имеют собственный живой и мертвый инвентарь—организаторы дома—не могут обойтись без детского труда в его общественных формах.

Тот же элемент общности станет основой работы детей вне дома, на своем полевом участке, обрабатываемом совместными усилиями детей.

Следует несколько подробнее остановиться на этих занятиях детей вне детского дома, на лоне природы, оценивая их только с общественной точки зрения, которая в данный момент нас более интересует.

В книге Лангермана: «Воспитывающее государство» ¹⁾ приведено интересное описание работы над детьми улицы. В основу своей воспитательной системы он положил работу с детьми в саду, где они вполне свободно, но коллективно должны были работать. Результаты были блестящие. Вот как он характеризует основной характер своей работы. О чем он заботился организуя детский сад? «Не о саде и его обработке, как это было бы для садовника, желающего производить продукты, а единственно лишь о воле каждого ребенка в отдельности. Дело не в том, что разведен сад, а в том, как он возник. Сад был для нас просто средством для развития силы воли детей и радостного под-

чинения этой воли общему высшему закону коллективности, в установлении которого они принимали деятельное участие».

Когда он вызвал в детях инициативу к созданию собственного плана обработки сада, еще более поднялась коллективная воля и энергия детей. «Восхитительно было смотреть, как усердно и энергично работали дети с раскрасневшимися от радости личиками, один прилежнее другого; как они брались за работу, помогали друг другу, указывали, на минуту отдыхали, а потом, весело разговаривая, опять принимались за дело, чтобы не терять времени и не отстать от других». Общий вывод Лангермана был следующий: «В нашем саду шла свободная, преследующая определенную цель работа и творила чудеса с врученными нам, физически и духовно искалеченными человеческими растениями... На свободной почве нашего школьного сада каждый ребенок чувствовал себя складывающейся свободной личностью, так как тут каждый обладал правом и обязанностью общей ответственности и общего самоопределения, каждый во всем принимал участие, имея во всем голос, и потому каждый чувствовал себя активным членом высшего живого целого, принадлежать к которому было счастьем, радостью, не принадлежать—горем». В жизни детей как бы совершилось чудо. Но это не было чудом. Вдумчивый педагог нашел только то, что уже было в детях в скрытом состоянии: их «волю к действию» и «радостному подчинению». Природа была лишь материалом для этой цели.

Хозяйственные занятия детей имеют еще одну своеобразную особенность: дети без указки привыкают ежедневно всем укладом своей жизни к тому, что они

¹⁾ Цитирую по брошюре Н. Крупской: «Школьное самоуправление и школьная община». 1919 г.

не могут жить иначе. Если они не будут работать, если не примут участия в уходе за домашними животными, растениями, у них не будет яиц, молока, плодов; если они не полют гряд, они не соберут с них зелени и овощей. В их сознании рядом наслаивающихся впечатлений создается ясное представление нормального круговорота жизни, значения труда, создается представление и понятия, которые педагоги и школа иногда без успеха пытаются внедрить в сознание детей путем сложных и искусственных приемов. Здесь в детском доме учителем жизни является сама жизнь во всей ее несложной простоте.

Кто же строит программу и план всей этой социальной обстановки жизни детей? Взрослые? Нет. Сами дети? Отнюдь нет. Сама жизнь, ее законы создают весь распорядок жизни детей. Нормальная жизнь детского дома тем и хороша, что она во всех своих деталях и подробностях не строится искусственно, по шаблону, преднамеренно, а так, как это нужно, чтобы нормальное здоровое пребывание детей в нем было обеспечено. Взрослые вместе с детьми только участники этой жизни. Все вместе, разбираясь в ее требованиях, приспосабливаются к ним, выполняют эти требования. Взрослые советуются с детьми, дети свободно обращаются к ним с запросами. В этом совместном обсуждении вопросов нет подчинения или авторитета, подавляющего детей. И та и другая сторона стоят пред более могучим авторитетом — который можно назвать и властью земли-матери, и господством природы и авторитетом быта, вообще влиянием жизни. И та и другая сторона не преклоняется рабски пред этим авторитетом, а ищет свободного

приложения своих сил к естественным, но властным требованиям жизни.

Поэтому, мне не кажется опасным в сложном хозяйстве и обстановке детского дома свободное участие детей в самом установлении хозяйственного распорядка, как я не боюсь этого участия в разработке детьми и вместе с детьми, школьных занятий и даже программ школ, если только последние исходят от жизни. Последняя сумеет сама отстоять от детского «произвола» и каприза свои неоспоримые права и требования.

V.

Детские организации в детском доме.

Когда вопросы социального воспитания вводятся в рамки обыденных мелочей жизни детей, когда учитывается ценность массового постоянного социального влияния их на детей, когда этими социальными воздействиями пропитывается вся жизнь ребенка не по внешней системе и указке, а изнутри из самой жизни, — предо мною собственно вовсе не встает вопрос о специальных задачах создания детских организаций в детском доме. Они уже есть в нем, если только в нем есть живая общественная среда и обстановка. Если ее нет формально, по названию, то и не за чем и не следует думать о какой то внешне-формальной переделке ее в детские организации. Они вырастут сами из себя, от самих детей, когда они действительно будут нужны и необходимы им.

Как создаются детские организации? Обычная форма их возникновения рисуется, как результат тщательной подготовки, выработки устава, работы, которая отливается в сразу складывающийся кружок. Мне рисуется зарождение детских кружков несколько иначе. Прежде, чем создать, напр., майский союз детей для защиты птиц, не проще ли подойти к отдельным проявлениям детской жалостливости к животным, суметь подчеркнуть это настроение их и использовать его, может быть, в таких частичных выступлениях довольно продолжительное время, накапливая постепенно привычку к этим проявлениям детского чувства. Можно быть уверенным, что среди самих детей всплывет мысль действовать в этом направлении вместе, скопом, с другими детьми; они любят всякое содружество и в дурном и в хорошем. Воспитатель использует это содружество, и некоторые рамки для союза готовы. Так можно подойти буквально ко всякой детской организации и этот несколько скучный и длинный путь, может быть, более верный, чем яркое, но скороспелое выступление с готовым планом организации. Как часто эти планы разрушает суровая действительность!

Когда в руководствах по организации самоуправления детей разрешается практический вопрос, как его провести в жизнь, обыкновенно исходят из готовых привычек и наклонностей детей и говорят об использовании их в целях детской организации. А как возникают и культивируются эти привычки—вопрос представляется уже разрешенным. Исследования возникновения и развития социальных инстинктов детей ясно указывают, как своеобразен и капризен этот психический процесс. Рядовому, да и всякому, хотя бы и выда-

ющемуся педагогу нужно начать с этой подготовительной стадии.

Такое предварительное «хождение» около мелочей жизни еще имеет и ту хорошую сторону, что при проведении в жизнь каждой организации, хотя бы она захватывала односторонне только частицу этой жизни, много нужно затратить энергии и сил. Эти силы уже не могут быть использованы в других направлениях. Мелочи жизни, наоборот, чрезвычайно многогранны и разнообразны, так много затрагивают жизненных интересов, и в то же время так сравнительно мало обременяют воспитателя, что могут охватить этой мелкой работой много больше, чем исчерпывающая его силы сложная организационная работа. От сложной организационной работы он может временно устраниваться, от мелочей детской жизни отмежеваться он не может. Они проникают, кажется, в самый воздух, которым дышит ребенок.

«Среди детей в силу стадности сплошь и рядом возникают и умирают организации всякого рода: для прогулки, для шалости, для грабежа овощей, для какой-нибудь проделки, для помощи товарищу и т. п. Всякая организация детей более высшего порядка может и должна возникать из этого естественного источника, выливаясь в кружки, собрания и клубы» (Стенли Холл). Если возможно подойти к ним от детских шалостей и проделок, тем легче связать их с другими более «добрыми» проявлениями жизни детей. Не даром решительный педагогический новатор Норман рекомендует такой же скромный подход к организации детей, даже в школе. «Пусть этот подход будет в течение долгого времени робким и нерешительным, простым допущением одного

часа сотруднической работы в течение многих часов коллективного обучения. Но его ценность вскоре обнаружится, и я надеюсь, что эти часы индивидуализированного труда будут становиться все более и более многочисленными, пока, наконец, учитель не займет того места, которое, по мнению многих из нас, ему следует занимать — места самоуправляющегося сочувствующего вдохновителя самостоятельной работы своих учеников»¹⁾.

Эта исходная основная точка зрения оправдывает несколько необычный прием моей характеристики детских организаций. Их бесконечное множество. Но я не буду все их описывать. Остановлюсь или на более типичных или выявляющих наиболее ярко какую либо социальную идею. При характеристике их я отмечу не столько социальное значение их, — оно обыкновенно очень ясно, — а лишь естественное проявление их социального значения; последнее, раз оно ясно создано, упрощает их устройство и освещает то, что обычно, иногда бессознательно, проводится в жизнь рядовым педагогом; проводилось им в жизнь и ранее в силу здравого смысла, педагогической интуиции и природного такта.

На первый план следует поставить те первые организационные приемы педагога, которые естественным путем незаметно возникают в его отношениях к детям. Это обсуждение, беседа с ними по поводу распорядка жизни детей. Именно только беседа. Уже она покажет, что воспитатель видит в детях активных участников в общей жизни, интересуется их мнением. Не

¹⁾ Норман Мак-Менн. Путь к свободе в школе. Пер. с англ. М. А. Энгельгардта. НГР., 1915. стр. 43.

надо задаваться целью, чтобы голос детей, воля их была непременно исполнена. Опыт показывает, что они вовсе не стремятся к этому, но им приятно чувствовать себя сотрудниками старших, сознавать, что к их голосу прислушиваются. Этот призыв детей к обмену мнений, собрания детей, в которых как в зародыше кроется глубоко захватывающая их идея организованности, общественного чувства, сознания сообщества детей, как коллектива. А в этом нельзя не видеть уже некоторый успех работы детского дома. Случайно, искусственно нельзя привить детям эту идею.

В эти маленькие сходки детей воспитатель волеет струю порядка, установленного самими детьми. Они всегда умеют указать время и место, когда кому говорить, как вести собрание. На первых порах все это пойдет без кодекса и устава, но потом почему бы самим детям не сгруппировать естественно создающиеся среди них правила поведения на собраниях. Они и это смогут сделать, может быть, и не без посторонней подсказки.

Б. Борович приводит яркий пример постепенной организации детских собраний среди детей улицы, собраний в детском клубе¹⁾. Опыт устройства этих собраний приводит автора к выводу о том, что они «оказались безусловно жизненными, серьезными и нужными факторами воздействия». Состав детей, взятых с улицы, босиков и сорванцов создал повидимому неблагоприятные условия для нового дела. «Предвидя возмущение детей», организаторы устроили первое собрание в комнате для того, чтобы «участники его по окончании соб-

¹⁾ Б. Борович; «Борьба с улицей». Дети в его жизни и творчестве, изд. «Задруга». 1918 г. стр. 105—112.

рания тотчас же разошлись по домам». На первое время были допущены дети 10 л. возраста, остальные только присутствовали на нем. Сразу же дана была собранию серьезная постановка: выбран председатель и секретарь. Обсуждался вопрос об установлении самими детьми порядка в клубе, выборе дежурных, установлении разных правил поведения детей и т. п. Первое собрание прошло благополучно.

Идея собраний очень скоро снискала себе «большие симпатии детей», которые высказывались за то, чтобы «устраивать их систематически, еженедельно». Когда были введены дневники детей в клубе, содержание их было тоже предметом обсуждения на собраниях детей. Постепенно втянулись в собрание и младшие члены клуба».

Вот первая детская организация, объединяющая детей между собою, общественно воспитывающая детей. Она предшествует всем другим. Если дети не умеют организованно беседовать с педагогом и между собою, как же они могут подойти организованно к живому действию! Всякая организация, как бы скромна она ни была, есть воплощение не только обдуманной, но и обсужденной вместе с детьми идеи.

Дети собираются в толпу, в собрание по всякому поводу. В руках товарища появилась новая книжка. Все бросаются к ней, толкая друг друга, мешая друг другу. Но вот уже устанавливается очередь на просмотр книжки. Не успеет она обойти всех, начинается общее обсуждение ее внешних достоинств, картинок, объема. Почему бы педагогу не воспользоваться этим «собранием» детей, чтобы не продолжать работу детей дальше?

Когда дети научатся читать, они ужасно любят

собирать свои книжки, свою библиотечку. Делаясь книгами с своими товарищами. Воспитатель дает им книжку из общей библиотеки. Идея общественного пользования уже заложена в душу детей. Отсюда легкий переход к общественному заведыванию ею сообща, сначала группой наиболее активных детей, а потом, может быть, и всеми—создается кружок библиотечный или, по крайней мере, зародыш его среди самих детей. Здесь не нужна инициатива старших, она возникнет среди детей как естественное признание не личной, а общественной собственности, общественно использованной. Отдельные собственные книжки детей скоро переключат в свою общую библиотеку.

Детям свойственно увлекаться пением, не тем пением и песнями, которым их учат. Нет, а своим, в своем кругу, с своей музыкой, с своим текстом. Есть у них и запевалы—дирижеры. Незамысловатые песни поются сообща, хором. Не отпугните детей от них, как бы они ни были наивны и не замысловаты по сюжету и мелодии. Фиксируйте внимание их на этом хоровом сближении их, поддержите их, и перед вами ячейка хорового, певческого кружка, который сам в себе уже носит зачатки организации среди очень юных певцов и их слушателей. Они выше и ценнее того хора, который возникнет по инициативе руководителя детей сверху, хотя и с правильным подбором голосов и хорошим репертуаром. Он глубже захватит детей, оперируя при своем основании на первичные ячейки детей; он будет до известной степени вредным учреждением, когда заглушит эти ячейки; он заглушит внутренний источник и стимул детской организованности.

Детские спектакли—не в той форме, как

они обычно устраиваются для детей с детьми исполнителями и приглашенной публикой, а организуемые самими детьми с незамысловатой фабулой пьесы, ими самими составленной, с декорацией и обстановкой, ими подготовленной. Предоставленные самим себе — дети скоро усваивают технику совместной работы, разделения труда, распределения ролей. Свои режиссеры и декораторы, свои авторы, сами зрители и в то же время сами исполнители переплетаются в один живой трудовой кружок, делающий общее общественное дело. Начатое с примитива, с драматизации басни, незамысловатой сказки, оно постепенно усложняется и наслаивается, превращаясь в организацию своего рода детского драматического кружка, не изолированного и замкнутого в себе, а включающего в себя всех детей. Для нас эти спектакли интересны этим своим хоровым началом, объединяющим и исполнителя и зрителя в один цельный кружок.

Еще шире и интенсивнее захватывают общие интересы детей, как их собственная организация,—игры детей.

Значение игр, как социального фактора в жизни детей, известно. Есть прекрасные сборники и руководства для ведения их. Но сравнительно мало подчеркивается то естественное возникновение среди детей организованного инстинкта, зарождение в детской игре самостоятельного творчества детского коллектива. Они сами творцы своих игр. Это созидательное начало воспитатель должен уловить, замечая, как сами дети ценят это творчество в своей среде, предпочитая красным стройным воспитательным играм свои незамысловатые варианты игры. В своих играх вводится детьми серь-

езная дифференциация друг друга по личным качествам, ловкости и уменью, есть «матки», «забегки», есть свои «герои» и «толпа», в миниатюре человеческое общество во всем разнообразии его индивидуальностей и отношений. И этот мирок так легко сохранить воспитателю, как удачное приложение глубокого социального инстинкта общественности, не ломая его, а считаясь с ним, как с драгоценным материалом воспитательного воздействия на детей. Независимо от взрослых создается кружок, сообщество организаторов игр. Оно собирается, обсуждает свои дела, устанавливает свои порядки, свои законы игры, которым масса охотно подчиняется. По словам проф. Колодца, «игра—великий стимул общественности. Живое удовольствие испытываемое в игре—первый мотив для соединения детей». «Совместная игра представляет самые благоприятные условия для того, чтобы приучить ребенка соразмерять свои силы, свои движения и действия с играми, движениями и действиями других, чтобы вызывать в нем чувство взаимности и способность уживаться с товарищами, а это гораздо глубже, чем уважать старших и повиноваться им»¹⁾.

По мнению Кампере, в игре очень сильно проявляются социальные инстинкты. «Игра не интересная для ребенка, становится для него привлекательной, захватывает его, как только примут в ней участие другие. Он в игре ищет общества товарищей, у него пробуждаются первые зачатки дружбы». «Играть для него часто—выдвинуться вперед, проявить свою личность».

¹⁾ Колодца. Детские игры, их педагогическое и психологическое значение. 1911 г. стр. 192.

Игры сосредоточиваются на определенном месте, на площадке. Заметьте, как дети способны своими силами оберегать эти места для игр и свои площадки. Горе тому, кто изрыл или попортил эту площадку! Сами они приводят ее в порядок, возводят сооружения, ставят условные знаки. Общество детской площадки формально у них не организовано, но группы детей, берущих на себя заботу о них, уже есть. Они ценят возложенное на них другими дело и перед каждой игрой заранее, забывая иногда о чае и завтраке, копаются, суетятся на площадке, подготавливая ее. Какой то глубокий стимул заставляет их «жертвовать» своим досугом и отдыхом интересу других, проявлять альтруистическое чувство.

Воспитывая наблюдательность, находчивость, сообразительность и предусмотрительность, развивая характер, игры развивают также в детях общественные чувства и навыки. С. И. Крюков дает интересный подробный анализ обычной игры детей на площадке в лапту. Самая расстановка игроков—одних в начале поля, других в конец, развивает «способность свой личный интерес, свое самолюбие принести в жертву интересам и выгоде всей партии, всего общественного целого. Каждый должен примириться со своим положением, понимая общую пользу». «...Порядок игры запрещает далеко уходить со своего места. И опять, мы видим, как личное самолюбие приносится в жертву общей пользе». Во всех таких случаях «воспитывается в играющем, общественная дисциплина, товарищеская солидарность, преданность интересам общего дела. Эти чувства не навязываются извне, учителем или старшим; а вытекают из самой игры, из ее содержания. Нельзя играть,

если ты не считаешься с товарищами, если свой собственный интерес ставишь выше всего. Таким образом, воспитателем в игре является товарищеский кружок, а правила воспитания таковы, что всем понятны, и всеми охраняются»¹⁾.

Как разнообразны игры по своему характеру, так разнообразна и группировка детей вокруг них. Но существенной чертой почти всякой игры являются свойственные ей законы и порядки с одной стороны, и известная доля спорта, соревнования детей в игре. Благородное чувство соревнования часто переходит в азарт, так отталкивающий нас педагогов от спортивных игр и спортивных обществ. Но в детском увлечении спортом, взятом в его первичных формах, оригинально то, что азарт спортивного типа им почти вовсе чужд; он появляется после, как новый придаток к нему, нараст. Воспитателю выгодно сосредоточить свое внимание на этой первичной стадии детского спорта и поддерживать его организацию, только поддерживать, потому что они—хочет или не хочет он—всегда существуют среди детей. Мы не всегда осознаем и осмысливаем эту заурядную, будничную самоорганизацию детей, так же, как проходит мимо нас многое, на чем с социально-педагогической точки зрения следовало бы фиксировать внимание педагога. Кружки гребли, купанья, гимнастики—все это войдет в обиход детского дома само собою, а не извне и случайно.

Вообще, влить организационное начало во все, что связано в жизни детей с охранением их физического здоровья и что исходит в этом направлении от них са-

¹⁾ С. Н. Крюков. Дети—Граждане будущего. Изд. Моск. Об. Побр. О-в. М. 1916 г. Стр. 7—8.

мих с социальной точки зрения, очень полезно. Физические игры и упражнения детей выполняются лучше и целесообразнее при внесении в него активности и самостоятельности детей, воспитывают их волю и характер. «Физическое состояние организма сильно влияет на волевую энергию, которая обыкновенно ослабляется у людей болезненных, часто сохраняющих в то же время ясность ума. Ручной труд и разного рода физические упражнения, требующие сами по себе некоторых усилий воли, предполагают ее проявление и в других более высоких областях» ¹⁾. В этих упражнениях, выполняемых коллективно, есть полная глубокого значения общественная сторона, от выявления которой не сможет отказаться педагог, особенно там, где сами дети проявляют инициативу в этом направлении.

Если дети самоорганизуются около своих игр и спорта, то только потому, что интерес к ним глубоко заполняет их душу, целиком захватывает их. А если это так, то несомненно, что и во всех других занятиях детей, как бы они ни были разнообразны, возможна и естественна эта их самоорганизация. Напр., дети, привлеченные к работе на кухне, увлеченные ей,—а как им не увлечься ей, если в ней столько живого движения, разнообразия, столько захватывающих пытливість детей сведений,—непрерывно выделяют из своей среды одного или несколько наиболее ловких и умелых товарищей, «кухонных детей». сгруппируются около них, и их сообщество готово. Оно будет одним из прочных; одних увлечет научно-образовательная сторона

¹⁾ Лакомб П., Воспитание, основанное на психологии ребенка, М. 1912. Стр. 51—52.

работы, других—хозяйственная, третьих,—таких будет всего больше,—просто кухня, как учреждение обеспечивающее их питание; к последнему, надо признаться, интерес здоровых, вечно двигающихся детей очень интенсивен. Не отодвигайте на второй план эти как бы «низменные» (беру ходячее выражение) инстинкты жизни. Организация детей около них уже увеличивает их ценность и значение в воспитательном отношении, если хотите, «облагораживает», одухотворяет их.

С таким же настроением воспитатель подойдет к экономическо-хозяйственной организации детей. Выше мы видели, как сильно эта сторона жизни захватывает детей в трудовом детском доме. В ней скрыты все обычные формы кооперирования жизни, ее обобществления. Детский дом—довольно крупный кооператив—хозяйственная коммуна. Дети в нем то же кооперируются, превращают многие свои учреждения в кооперативы.

Детские кооперативы, как и детские кассы сбережений возбуждают особенно резкое противодействие в педагогической среде не только потому, что они напоминают жалкие потуги прежних правительственных кругов искусственно насадить идею сберегательных школьных касс, грубо и насильственно вводимых в школу. Отрицательное отношение к кооперативам кроется гораздо глубже, как выше мы указывали, в этой боязни русской интеллигенции всего, что входит в сферу материальной стороны жизни. Пугает педагогов и техника кооперативной работы детей с ее счетами и расчетами, кропотливыми вычислениями. Кажутся они такими необычными в детской среде. Но вся эта процедура счетоводства может быть упрощена до минимума; не должна вообще допускаться работа, не-

посильная детям, не соответствующая их возрасту и складу души. Такой опыт и знакомство с психологией детского возраста обязателен для педагога, что бы они делаи. Самый симпатичный и чистый по своему источнику педагогический прием можно извратить и испортить, как всякое ценное лекарственное средство—неправильной дозировкой или приемом не во время.

Наиболее легко выявить в сознании детей реальную выгоду путем кооперативной самоорганизации самопомощи и взаимопомощи. Она слишком очевидна. В книжке Фрометта «Кооперативное воспитание детей и возрождение человечества» приведены факты и мнения, подтверждающие воспитательное значение кооперации. Очень поучителен и интересен пример школьного кооператива в Мурене (Нижние Пиринеи), с которым знакомит Фрометт. «Дети наняли за 25 франков поле и купили на семь с половиной франков семян. Поле со-обща обрабатывали. На доход от поля купили досок и сколотили сарай, на подобие театра. Воспитанники под руководством учителя репетировали несколько пьес. Начисляли плату за вход в несколько су, и плата при такой дешевизне была полна. В результате на заработанные деньги дети приобрели сельскохозяйственные орудия, которые отдают своим родителям в наймы, правда, за полцены». По мнению Фрометта, «заграничный опыт дает нам четыре типа кооперативного воспитания детей: 1) близкое знакомство ребенка с кооперацией: жизнь в кооперативных домах, посещение кооперативных учреждений, участие в детских праздниках, устроенных потребителями или кредитными товариществами; 2) кооперативная пропаганда среди детей и устройство курсов специальными кооперативными учре-

ждениями просветительного характера; 3) преподавание кооперации в общей школе; 4) устройство кооперативов среди школьников и приобретение учащимися этим путем непосредственного опыта» 1).

Детские кооперативы и кооперативные детские организации приняли особенно широкое развитие в С. Америке; они перекинулись затем во Францию, Бельгию, Италию. Все они возникали по инициативе экономических организаций, министерства земледелия, кооперативов. Общий их характер—обслуживание исключительно хозяйственных нужд. Дети в своих кооперативах разводят свиней, птиц, выставляют их на выставках, торгуют; правда, часть средств идет на благотворительные цели или нужды детей в образовании, но как то ускользает из поля зрения их широкая общественная сторона. Подобные кооперативы описаны подробно Тотомианцем. Он приводит отзыв Л. Луццати о том, какое влияние они имеют на детей, «сближая бедных с богатыми, слабых с сильными, образованных с невежественными и приучая с детства думать о других, не переставая в то же время заботиться о себе» 2).

Сам Тотомианц более всего отмечает их экономическое значение. Переходя к характеристике русского кооперативного движения среди детей, он видит в детских кооперативах подготовку «к самоопределению и общественности, а впоследствии к участию в политической и экономической жизни страны». Когда в одном из таких кооперативов обсуждался детьми вопрос о распре-

1) Фрометт, Б. Кооперативное воспитание детей и возрождение человечества. НГР. 1918 г. Стр. 23—24.

2) Тотомианц, В. Ф. Кооперация среди детей и юношества. Изд. „Мысль“, ПГР. 1918 г.

делении прибыли было сделано три предложения: 1) разделить между собою, 2) отчислить на экскурсии, и 3) пожертвовать в фонд: «Дети для детей». По обсуждении этих предложений при баллотировке за первое предложение не было подано ни одного голоса, за второе—20 и третье—65 из общего числа участников собрания в 85 человек.

Классы сбережений для помощи нуждающимся товарищам—сродни детским кооперативам. Необходимо только связать устройство их с реальным фактом помощи товарищу, в конкретном случае, чтобы дети правильно поняли значение и цель этих сбережений.

Жизнь детского дома постепенно приведет нас ко всем видам взаимопомощи детей, поддержки друг друга, отлившейся в организованные формы. Скромный кружок заботы о больных или слабосильных товарищах, собранный по товарищескому почину букет цветов для больной девочки, приглашение врача к больному товарищу — разве это не проявление общественных чувств? Все эти виды товарищеской помощи выливаются в организацию и кружки помощи окружающим.

Когда мы говорили о связи детского дома с внешним миром, то имели ввиду неизбежность этого соприкосновения на почве хозяйственно-экономических отношений. Но идея детской взаимопомощи не может замкнуться только вокруг себя. Соприкосновение со внешним миром, с окружающим детский дом взрослым населением не может не привлечь внимание детей и своей бытовой стороной. Отсюда один только шаг к товарищеской помощи детей окружающим. Организационно-настроенные обитатели детского дома сойдутся с детьми села, около которого они живут, с городскими детьми.

Не будет им чужда и жизнь взрослых. Помощь родному селу в собирании хотя бы хвороста для бедных, подметание дорожек общественного пользования, украшение деревьями дорожек и посадка их, совместный уход за ними. Такая помощь детей ничтожна и мало-заметна, но она дорога тем, что сближает их с интересами взрослых, заинтересовывает последних работой детей. Как ни наивны приемы и действия их, население скоро оценит значение их; привлечет его практическая сторона новой организации. Наша русская действительность бедна проявлениями такого общественного альтруизма детей, но не потому, что они черствы и эгоистичны. Нет. Но в русской жизни мы приучены к замкнутости чувства; наши же дети плоть от плоти своего народа. Богаче и ярче жизнь, напр., американских детей этой смелостью выявления общественной взаимопомощи, не пугающейся ни исключительности формы, ни общественной оценки.

На чем строится вообще сближение детского дома с окружающей его обстановкой? Кроме хозяйственно-экономических связей, кроме участливой помощи окружающим детям и взрослым в их нуждах, детский дом ставит своей задачей использование всех учреждений общественного пользования, доступных детям: театра, кинематографа, чтений и бесед, экскурсий и т. п. Не забудет детский дом посещения детьми общих собраний, особенно детских учреждений. Общественная атмосфера окружающей жизни проникает в детский дом, освежит его, очищая от затхлости всякого замкнутого быта, как бы хорошо в воспитательном отношении он ни был поставлен. Войдя в связь с организованным детским населением, дети невольно впитают в себя дух и

одушевление к организации, заражаться им, в свою очередь делясь с другими детьми своим маленьким опытом.

В области социального воспитания детей это постоянно поддерживаемая связь детского дома со всем окружающим миром имеет громадное значение. Он не может быть изолированным и замкнутым учреждением. Все, что может быть вынесено за пределы дома, должно быть общим для всей детворы всего детского района: общая школа, не в стенах детского дома, общий детский театр, детский кинематограф, детские библиотеки. Везде обитатели детского дома равноправны с другими детьми, члены и участники в работе. Только при этом условии устранится та изолирующая атмосфера отчуждения, какая постоянно создается вокруг таких учреждений, как детские приюты.

Сложна и кажется почти непосильной задача привить ребенку сознание общей мировой солидарности, интернациональных отношений, общечеловеческого братства народов. Возможно ли говорить о нем среди детей 6—8 лет? Не преждевременно ли это? Да, преждевременно и вредно бросать в детскую среду голые лозунги, какие бы они ни были. Это будет пустой малоговорящей фразой, не дающей реального содержания и потому крайне вредной. А между тем эти идеи можно сделать глубоким переживанием детей, ввести их в некоторые доступные детям организационные формы.

Членом детской общины ребенок себя уже чувствует. Членом окружающей среды он себя почувствует, когда соприкоснется с нею, участвуя в хозяйственно-экономическом строе детского дома. Надо расширить дальше его кругозор, установить связь с детьми другой детской общины соседней или отдаленной. Личное общение при

наших расстояниях, климатических и транспортных условиях дело не близкого будущего.

Скромное начало этой солидарности в организованной форме дает переписка детей. Она у детей уже существует: они забрасывают друг друга письменными вопросами и ответами без руководства старших. Может быть, первый толчок распространить эту переписку за пределы детского дома даст воспитатель детей. Но в лучшем случае он только подготовит почву к самостоятельному зарождению в детях мысли установить письменные сношения с соседями. Педагог Эртли в своей книге «Народная школа и трудовое начало» думает, что возможно самому руководителю натолкнуть детей на темы для переписки, напр., хотя бы в связи с коллекционированием, выполнением заказов и т. п. Но более удачны свои мотивы переписки, возникающие среди самих детей. Они наивны, но они идут в ту же наивную среду; они по своему полноценны и глубоки для детского цельного миропонимания. Ведь писали же дети с увлечением по указке учителей солдатам в окопы, получали ответы от них. И сколько глубоких впечатлений давали они своим читателям, и сами переживали их.

Такой опыт общения с детьми за границей возник у нас в России хотя бы в связи с Мессинским землетрясением. Из газет, из детских журналов наши дети узнали о широком движении в русском обществе в пользу пострадавших. Они отозвались материальной помощью им, в теплых письмах выражали свое сочувствие.

Такая переписка, сохраняя свой интимный индивидуальный характер, в себе носит незаметно элементы общей совместной работы детей, общего интереса. По-

лучение и доставка писем требует организации. Они сами заинтересованы, чтобы она шла успешно и быстро. Их не нужно наталкивать и натаскивать на организацию. Они сами к ней придут, сами попросят взрослых оказать им помощь, но не отдадут им свое интересное дело. Будут шереховатости и эксцессы, но—увы! Разве их без этого меньше среди детей? Конечно, больше, потому что отсутствие живого благородного интереса среди детей может и даже должно замениться другими, быть может более низкого порядка интересами: природа не терпит пустоты.

Рядом с такой перепиской внутри детского дома могут быть поставлены общественные дневники детей¹⁾. В него дети, каждый по своему желанию, заносят все, что считают нужным отметить: и хорошее и дурное о жизни дома. Старшие делают записи для младших безграмотных. Это—общественная хроника детского дома, его живая газета, деловая и чуткая. Опыт показал, что такие дневники за редкими исключениями прекрасные показатели и выразители общественного мнения детей. В них отражается и критическое отношение к окружающей действительности и выражение своих нужд и пожеланий. Проявления детского кокетства, тифиславия очень редки, они скоро поглощаются общеделовым отношением к записям.

Кружки для издания журналов с своими редакционными комитетами—разве они достойны только школьников? Нет, как только попал в руки детей журнал—периодическое издание—разве в их сознании не возникает мысль о том, как составляются эти

¹⁾ См. о них в ст. Боровича: „Борьба с улицей“, в книге „Дитя в его жизни и творчество“ стр. 111. См. также: Шацкие „Бодрая жизнь“.

книжки журнала, о сотрудниках и подписчиках его, чем отличается этот журнал от обычной книжки и сборника. Пятилетние—шестилетние ребята, которым только читают эти книжки периодически высылаемые, уже знают о них.

Мысль составлять вместе такие журналы очень рано и самостоятельно возникает у детей. А как важно это слияние интересов детей в стенах детского дома на почве духовных интересов, духовного общения. Оно переносится за стены дома, создавая благоприятную почву для зарождения сознания идейной солидарности и братства людей на почве духовных запросов. Мелко и подражательно содержание этих журналов, но самая техника ведения их в детском коллективе сама по себе общественно воспитательна, а, главное, естественно объединяет детей, завязывает узелок связи с внешним миром.

Общедетские союзы (перелетных птиц, путешественников, юных разведчиков и т. п.) относятся уже скорее к школьным организациям, а не дошкольным, но начало им даст детский дом. Мне не кажется преждевременным, если детский дом в его целом или часть его время от времени будет превращаться в страстующий дом, снимаясь с своего насиженного места в длительную экспедицию-экскурсию. Могут быть слеты детских «соколов», как устраиваются юношеские слеты в Чехии. Не нужно искусственно навязывать и сочинять их, но жизнь детского дома, давая толчок установлению связей с детским миром других детей, самих детей заставит думать и мечтать и осуществлять попытки установления личных связей. Поможет в этом

хорошо направленный сильный инстинкт детей—бродяжничества, кочевания, жажды нового.

Трудность такой организации детей облегчится поддержкой других учреждений, коллективностью и согласованностью действий целой сети детских домов, созданием какого то особого центра всей этой сложной организации. Союз детских домов я мыслю не только как объединение его руководящих органов, а как связь, настоящее взаимодействие самих детей. Ничего нет невозможного, если состоится даже скромный по размерам съезд детей детских домов. Не надо только форсировать эту организацию детей, искусственно подогревать интерес к ней и спешить с скороспелыми рецептами и внушениями. Внутри детского дома, а не вне его так много более животрепещущих, ждущих ответа интересов и запросов детей.

Касаясь внутренней жизни детского дома, я не брал на себя задачи—перечислить и охарактеризовать все разнообразные организации детей, которые ими создаются и ими устраиваются, и дать им детальную оценку. Цель моя—найти те скромные пути к ним, которые помогут осветить и осмыслить незаметные и неуловимые иногда мелочи детской жизни, исходя из которых только и можно подойти к более широкой постановке их. Многие из этих организаций, как мы видели, тесно связаны с первичными, инстинктивными переживаниями детей. С ними надо установить первую связующую нить, сделать первый шаг, завязать первый узелок организации.

VI.

Дисциплина; детский суд; детские клубы.

Говоря о детских организациях, я ничего не говорил о так называемой дисциплине в детском доме. Но она постоянно мною учитывается в той ее форме, которую я называю «самодисциплиной», когда дети постепенно шаг за шагом подходят к тому, чтобы вся их работа в доме, куда бы и на что она ни направлялась, имела в себе дисциплинирующие элементы. Если они утрачиваются, неизбежно наступает потребность во внешней дисциплине, в принудительных нормах влияния на детей. Как увидим ниже, создателем дисциплины в лучшем смысле этого слова является сам педагог вместе с детьми. Задача его—довести до минимума спрос на внешнюю дисциплину в детском доме, ослабить ее и вести детей к свободе деятельной жизни. Педагог только очищает путь к ней своими приемами социального воспитания; вместе с тем возрастает и личная свобода ребенка. Здесь нет скачков, но нет и остановки движения. Остановка—это уже движение назад, к старой приютской казарме. Движение, хотя и медленное вперед: «на пути к свободе ребенка»—вот девиз постоянной, кропотливой, но многообещающей работы детского дома.

Ставя вопрос о дисциплине в такую плоскость, я заранее предвижу упрек в половинчатости разрешения этого большого и кардинального вопроса общественного воспитания детей.

Конечно, было бы легче и проще разрезать этот гордый узел прямой постановкой вопроса о «свободном»

детском доме с «свободным» ребенком, с «свободой» его самоопределения и самоуправления. Такой мне рисуется детская коммуна в ее идеальном построении, и чем шире и последовательнее были бы продуманы и построены практически проблемы воспитания, тем было бы лучше. Но я взял на себя неблагоприятную черновую работу—найти элементарные и упрощенные пути к этой свободе, хотя и очень медленные, но отвечающие и силам и средствам современного педагога, любящего дело, но не дерзающего поставить его сразу на высоту идеальных требований; того среднего педагога, которых так много, без которых мы обойтись не можем, не можем выбросить их за борт педагогического корабля, не потувивши ценный груз. Идеальные педагоги-новаторы рождаются не сразу, а дети тоже не могут их ждать. Для рядовых же работников нужен какой то средний, но верный путь. Так хотелось бы его наметить. Этим вызывается попытка найти переходные звенья между старым и новым.

Как переходную стадию к полному самоуправлению детей можно указать на две организации, естественно возникающие внутри каждого детского дома—детский суд и детские клубы.

Педагог постоянно вращается в мелочах жизни детей, кажущихся взрослому пустяками, чем то очень незначительным, не заслуживающим внимания. Не таковы все эти мелочи в сознании детей. Надо помнить—это так часто забывают педагоги,—что «у ребенка есть свое настоящее, которое он имеет полное право пережить. Результатом непонимания этой идеи является то, что юность приносится в жертву, в воспитание вводится много не детского, на еще слабые плечи ребенка взва-

ливается слишком много труда, естественным проявлением детской силы и детского существования препятствуют вечными запрещениями»¹⁾. В кажущихся для воспитателя мелочах жизни ребенок переживает всю полноту ее; оторвать эти мелочи от него, значит—оторвать крупную частицу душевных переживаний. «Мир ребенка представляет самостоятельную сферу страданий и радостей»²⁾. Сущность душевного процесса, который происходит в нем в эти моменты заключается в том, что он ощущает себя в них ответственным самостоятельным работником не только перед взрослыми,—он хорошо чувствует это и в обычном приюте—но и перед товарищами. Создается своего рода взаимный контроль, общественная жизнь в ее простейших, доступных детям формах. Постепенно намечаются своего рода законы—неписанный кодекс законов, которым дети охотно подчиняются, потому что это—их детские законы, при их участии установленные, законы детской общины. «Каждая из этих общин должна уметь жить для себя; эти части, эти клетки тела школы должны уметь расти для себя; должны показать свою жизнь и дееспособность и возбуждать активность у окружающих»³⁾.

Отсюда один шаг к товарищескому суду, которого так боятся многие педагоги. А разве дети «не судят» ежедневно и постоянно друг друга нелицеприятным судом! Уничтожить этого вы не можете, потому что это—естественное чувство критицизма и оценки окружающего. А если вы его не можете уничтожить, введи-

1) Циглер. Общая педагогика. Цель и мотивы воспитания. Стр. 7.

2) Дюринг. Ценность жизни. Изд. 2-е СПб. 1896 г. стр. 96.

3) Ганзберг, Ф. Творческая работа в школе М. 1913. стр. 77.

те в него организационные элементы. Я далек от рекомендации введения в детском доме судов чести, уставов детских судов и т. п. Не в них дело, а в той первоначальной организационной ячейке, в которую введет воспитатель взаимные недоразумения детей; их возникает так много каждый день и по всякому поводу, с ними разбираются или сами дети или их руководители.

Обыкновенно говорят, что дети очень справедливы в своем суде, но они бывают и очень жестоки. Да это правда, но разве эта жестокость и суровость детей не существует уже в их обычных расчетах и потасовках, которые они производят над провинившимися товарищами. Не организуйте их в их «судебных» делах, они все равно будут применять свой телесный суд над тем, кто, по их мнению, виновен. Участие руководителя детского дома в организации детей только ослабит и смягчит эти формы обычного «детского права», внесет в них свое гуманизирующее влияние; но он внесет его не сам от себя, а сосредоточивая внимание детей на том, что исходит от них самих, на тех проявлениях, хотя бы детского сострадания, которое время от времени проявляется если не во всех, то в некоторых детях. Старая поговорка о том, что только «дурные» примеры заразительны, верна только потому, что эти примеры более яркие и увлекательны по своей смелости и необычности в рутинной обстановке жизни. В будущей живым ключом жизни детского дома ярко и интересно для детей все, что сильно и красочно. А разве не красочна будет для них вся их жизнь, отливающаяся в целый ряд организаций, целиком их захватывающих. Медленным темпом, но вы заразите детей этими неза-

метными влияниями картин сострадания и смягчите суровость их приговоров.

Оригинальный образец возникновения детских законов, нормирующих отношение детей между собою, дает указанный выше педагог Лангерман, описывающий организацию жизни детей улицы большого города. «Всякая несправедливость, совершавшаяся в нашем уголке, ощущалась как несправедливость, нанесенная целому, и дети вырабатывали закон, делающий повторение ее невозможным». «В обсуждении законов принимали участие все, хотя не все одинаково сознательно,—тут были ведь и ненормальные, слабоумные дети!—все относилось к делу очень серьезно. Старшие по собственной инициативе брали под присмотр малышей и невменяемых, чтобы, когда надо, напоминать им, чтобы они не мешали». «Воспитатели оставили за собой лишь право утверждения школьных законов, но раз принятый закон считали и для себя обязательным, и добровольно подчинялись общему высшему авторитету. Благодаря этому, в сознании детей они стали настоящими членами их корпорации, от которых больше не было тайн, так как их не надо было бояться. Это создавало свободных детей, которые не знали больше страха и затаенных чувств». Эти законы, говорит Лангерман, «всегда были в уме и сердце детей». «Школьный закон обсуждался до тех пор, пока все не заявляли, что они хотят его и могут его выполнить. Маленькие законодатели так серьезно относились к этому делу, что принимали некоторые законы лишь условно, пока опыт не докажет их жизнеспособность и выполнимость. Так, напр., закон, что надо постоянно предупреждать друг друга и, что самое главное,—слушаться этих предупреждений, вызвал ряд

сомнений. Некоторые мальчики говорили, что не знают, сумеют ли справиться с собой в минуту тоски. Если случалось нарушение закона, то дети подбодряли нарушителя: пусть он не теряет мужества, пусть только пострадает, — тогда он будет сильнее, ему удастся. Для более сильных всегда было радостью, когда им удавалось поддержать более слабого, путем предупреждения помочь ему выполнить ими же принятый закон».

Наблюдения над применением детских «уголовных законов» дают интересный вывод о том, как постепенно возрастает мотивировка наказаний детьми в зависимости от возраста. Ребенок шести лет выдвигает на первый план и почти исключительно чувство мести; постепенно оно расширяется и заменяется идеей законного возмездия за проступок и идеей исправления. Только в живом обмене мнений — в этом в сущности состоит процедура всякого детского суда — возможно скрепление всех этих мотивов и взаимное их сглаживание, та «средняя линия поведения» детей, которая обеспечивает наиболее удовлетворяющий и воспитателя и детей результат детского суда.

Кроме возраста на характере детского суда отражаются и темпераменты и типы детей. По наблюдению Боровича («Борьба с улицей», стр. 107—108) при обсуждении проступков детей более сердитые меры предлагались именно участниками активной шайки, теми, против кого, главным образом, и направлено было это оружие; и, насколько мы успели подметить, эти предложения отличались безусловной искренностью. Сорванцы — элементы, вообще, более живые и лучше реагирующие, — когда они находятся в сравнительно спокойном состоянии, прекрасно понимают положение вещей,

ибо и каждому из них в отдельности мешают иногда, в минуты «рабочего настроения», выходы товарищей; впрочем, была тут и некоторая доза бравады искренностью и откровенностью»...

В детской общине Лангермана была единственная форма наказания: удаление из общины с правом возвращения в нее при условии «подчинения установленным законам». По словам Лангермана, «этот единственный карательный параграф творил чудеса, так как он ставил нарушителя под максимальное давление «общественного мнения» и духовно фактически целиком изолировал его: при абсолютной гласности, свободе и справедливости единодушие было полное».

В клубе Боровича сорванцы более, чем другие, дорожили мнением массы. «Они именно скорее стали считать для себя разные правила большинства обязательными».

В нашем детском доме такой суд возникает не сразу, как он не сразу вошел в жизнь детей у Лангермана, но самая возможность и уместность его имеет за собою право гражданства в детской общине, жизнь которой нам кажется действительно общественной, общинной, а не случайным скоплением детей. Этот путь постепенного роста самоуправления детей вызывает возникновение внутри детского дома детских клубов.

Детский клуб возникает обыкновенно среди детей, как самостоятельное учреждение с определенным уставом. Задачи его — объединение детей для удовлетворения своих общественных и личных интересов, взаимно переплетающихся друг с другом. Они обыкновенно бывают двух типов: 1) в своей зародышевой форме объединения детей для общих занятий при школе или

вые ее: для игр, разного рода работ и специальных занятий. Такая организация большею частью безуставна, хотя имеет некоторые определенные формы организации, правила и инструкции; 2) клуб с уставом, правлением, комиссиями, общими собраниями, членскими взносами, самоуправлением детей ¹⁾.

Богата такими клубами жизнь американских детей 5—6 лет: «клуб шитья кукольных платьев», «клуб мальчиков, любящих переводные картинки», «клуб для рассказывания сказок». Иногда в клубе 3—5 человек, иногда десятки, сотни детей. «Все это воспитывает умение жить, работать и веселиться сообща, уважать личность товарищей, владеть собой».

В детском доме собственно нет места для организации специального клуба, потому что все, что входит в задачи клуба, входит в прямые задачи правильно поставленного детского дома. Но в процессе организационной работы детского дома может возникнуть потребность хотя бы временной группировки детей, в форме детского клуба, может быть, и с своим уставом. Этот клуб явится отчасти переходной стадией к организованному самоуправлению детей, если нельзя будет перейти к нему во всем доме для всех детей в полном объеме. Клубная жизнь может охватить отдельные виды и формы жизни детей, не охватывая собою всех сторон жизни. И здесь, как и во всем строе жизни детского дома, новая организация будет вырастать естественно, как вырастающее на природе растение, а не теплично,

¹⁾ Очень просто и живо описана организация клубной жизни в книжке С. Н. Крюкова: «Дети Граждане будущего», вся система детских выборов и собраний.

наспех и скоро выгоняемый цветок в оранжерее. Рост ее будет идти своим постепенным процессом, не перерывая жизнь.

В книге «Бодрая жизнь» Шацкого приведен пример, как сами дети его колонии пришли к мысли выработать себе некоторые правила жизни. И вот среди полного отсутствия регламентации, уставов и писанных инструкций явилась своего рода конституция.

Но в чем она выразилась? Писаного текста ее нет. Но она была разбросана в характеристике колонии руководителями, в описаниях самих детей (они «издавали» свой журнал и вели «дневники», отвечали на «анкету») и в отдельных отзывах детей. Созданы были самой жизнью колонии многие отдельные правила и условия взаимоотношений детей общим стовором детей—и только. Но зато было сделано нечто более, чем писанный и скрепленный устав. Было произведено «накопление целого ряда обычаев», создана «основа для общественной жизни детей», «начатки новой жизни». Накопление новых обычаев должно бы характеризовать безуставную, но по своему закономерно растущую общественную жизнь детей в детском доме, вплоть до их, может быть, тоже безуставного самоуправления.

VII.

Детское самоуправление.

Соответственно намеченному мною плану организации социального воспитания детей в детском доме путем постепенного и последовательного изменения всей внеш-



ней обстановки жизни детей, постепенного наслоения ежедневных будничных общественных переживаний, мне можно было бы закончить свое изложение и не говорить о высшей форме или вернее о результатах социального воспитания—о правильной постановке в полном объеме самоуправления детей в детском доме.

С моей точки зрения, если воспитатель не прошел предварительной ступени и стадии развития общественных чувств детей, в их обычной будничной обстановке, он не может и не должен думать о самоуправлении детей, как определенной системе. В свою очередь, если он пройдет сознательно, хотя бы отчасти эти подготовительные этапы в жизни детей, из его работы естественно вытечет их «самоуправление». Ввести его прямо в детский дом, не пройдя через эти мелочи жизни, будет в сущности самообманом, иллюзией, той модой, которая должна так претить вдумчивому педагогу. «Будь верен в малом», говорит евангелие, «и над многими будешь поставлен». Если педагог бессилён сделать малое, или не осознал его значение и ценность, не будет у него материала для нового сложного дела и в своей собственной душе и во вне, в настроении детей; будет самоуправление без самоуправляющихся детей, будет писанная конституция без сознательной «нации», влагающей содержание в писанные уставы и законы. Самоуправление детей есть сложный и серьезный психический процесс, требующий подготовки.

«Самоуправление и контроль—не дары счастливой минуты, они основываются на привычках, которые представляют результат долгой и суровой борьбы с желаниями и страстями» ¹⁾. В то же время это самоуправле-

¹⁾ Ферстер. Школа и характер. Стр. 157.

ние, по отзыву педагогов, вводящих его, облегчает их работу, снимая с них много мелочных забот.

«Когда начинают работу по введению самоуправления понемногу, с какого-нибудь отдельного предмета, то впоследствии ученики сроднятся с духом новых мыслей. Начинаешь замечать, что подходит к особым обстоятельствам и к личному характеру их—из своей шкуры не вылезешь—и тогда можно постепенно подвигаться вперед. Жизнеспособная новизна рождается не из того, что притекает человеку извне, как нечто чужое, а из того, что он сам пережил, выстрадал и завоевывал» ¹⁾. Облегчается и его воспитательное влияние. «Класс, который по внутреннему побуждению превращается в работающее содружество, является самым лучшим воспитательным результатом, который только школа может достигнуть». «Если учитель правильно поведет самоуправление, то, напротив, сила его влияния растет. Школьный характер приобретает тогда объективный, независимый от личности характер», тем более, что «и при самоуправлении помощь и умелое руководство учителя играют важнейшую роль» ²⁾.

Так говорят педагоги о положении учителя в самоуправляющейся школе. Таково же положение воспитателя в детском доме, особенно там, где жизнь невольно создает упрощенную обстановку жизни детей—в деревенском детском доме. Облегчая свою работу, он в то же время усиливает свое воспитательное значение. «Работающее содружество детей, по словам Гансберга.

¹⁾ Сборник. Новые идеи в педагогике, под ред. Зоргенфрея. Вып. I. Самоуправление в школах. СПб. 1912. Стр. 48.

²⁾ Гансберг, Ф. Творческая работа в школе. М. 1913. стр. 75.

является самым лучшим воспитательным результатом, которого может достигнуть школа», а тем более детский дом, где отсутствует систематизирующее и до известной степени нормирующее влияние правильных школьных занятий, школьной системы.

Самоуправление детей в его стройном построении— сложное и ответственное дело, но вообще, как ни кажется оно сложным и ответственным, при той осторожной постановке его, какую ему дадут педагоги, оно не должно отталкивать организатора детского дома. Яркий показатель доступности и возможности таких самоуправляющихся общин — устройство их в исправительных заведениях для малолетних преступников, где самоуправление, построенное на принципе свободной самодеятельности, имело успех. По мнению Нормана, «у каждого логически мыслящего и прогрессивного учителя такие победы принципа свободы не могут не вызвать мысли: «или эти малолетние преступники лучше моих мальчиков, или мои мальчики не так неспособны к самоуправлению, как меня приучили думать»¹⁾. Вот почему о самоуправлении детей нужно думать всякому детскому учреждению—будь это школа, очаг, приют, детский дом и т. п. Если для руководителя детского дома оно представляется в своей законченной форме преждевременным, он во всяком случае должен знать о нем, чтобы быть готовым к нему, знать его положительные и отрицательные стороны. Последних в детском самоуправлении тоже не мало, в них нужно сознательно разбираться.

¹⁾ Норман Мак-Менн. Путь к свободе в школе. Пер. с англ. М. А. Энгельгардта. ПГР., 1915. Стр. 5.

Литература по данному вопросу очень богата, но она исключительно исчерпывает школьные самоуправления, школьные республики, почти не касаясь учреждений для детей, стоящих вне школы и дошкольного возраста. Это—характерный факт. Причина его — или признание невозможности тех или других форм самоуправления в дошкольном возрасте, при чем для внешкольного самоуправления детей есть уже налаженная организация в форме детских клубов, или самая идея широкой постановки социального воспитания детей до последнего времени еще не вышла из стадии приютских организаций. В самом деле, если, напр., возьмем наш последний съезд по призрению детей, устроенный в 1916 году Общеземским союзом, то он весь прошел в плоскости приютских организаций, правда, улучшенного типа, но далекого от идеи детского дома. Не много лучше обстояло дело и за границей, о чем можно судить тоже по позднейшим данным 1912—1913 г.¹⁾

Родной детских республик следует считать Соединенные Штаты Америки и затем Англию, страну с наиболее установленным свободным государственным строем. По аналогии с ним возникли школьные республики, построенные на инстинкте подражания детей взрослым. Они в то же время являются прямым выражением идеи государственно-гражданского воспитания детей: «цель гражданского воспитания, по Кершенштейнеру, заключается в том, чтобы вооружить человека, принадлежащего к известному государству, такими привычками, которые бы дали ему возможность сознательно или бессознательно

¹⁾ Довольно обильный материал об этом дает журнал «Трудовая помощь».

но, прямо или косвенно принимать участие в жизни государства и научать его содействовать своею жизнью и деятельностью приближению данного государства к идеалу культурного и правового государства». В своем самоуправлении школьник практически подходит к этому вопросу. В 1897 г. впервые в Америке педагог Джилль выступил пропагандистом школьной республики в полном смысле этого слова. Раз'езжая из города в город, он пропагандировал эти школьные учреждения. И они легко прижились на американской почве. Создалась школьная конституция, власть губернатора, секретариат, казначейство, классный округ, законодательный парламент, объединяющий все классы школы с участием учителей, устанавливались полицейские и судебные учреждения. Производились выборы или по упрощенной форме, или вполне соответствовавшие правильным формам выборов среди взрослых. Утверждалась взаимная порука выполнять эти обязательства.

«Учениками в такой общине поддерживается внешний порядок (отсутствие, опаздывание, поведение, чистота рук, лица и одежды, порядок в классной комнате, по дороге в школу и на дворе и т. д.). Если кто-либо нарушает правила, то полиция (ученическая) привлекает виновного к ответственности перед судом, тоже состоящим из учеников и учителей. Высшей мерой наказания является исключение из гражданской общины. С таким осужденным до истечения срока наказания никто не смеет разговаривать и играть»¹⁾.

Психологические основания такой сложной системы правильны. Школа—ведь это маленькая община, госу-

дарство в миниатюре с разнообразным подбором детей, по темпераменту, индивидуальным наклонностям, способностям, настроениям, по социальному положению. Они считают школу своим домом, своей страной, имеют свои законы и обычаи. Как коллектив,—они находятся в постоянном взаимодействии. Путем внушения они влияют друг на друга. Их интересы в школе сталкиваются, переплетаются, неизбежна борьба, точь-в-точь, как в обществе. Как и в обществе взрослых, в школе должна быть отражена индивидуальная личность от давления коллектива.

Серьезный педагог мимо этого явления пройти не может и почувствует потребность влить все эти проявления школьной жизни в организационное «конституционное» русло, но, конечно, настолько, насколько подготовлена для этого почва. Здесь так уместна аналогия с государством, мысль о соответствии его форм со степенью культурного уровня населения.

Но вместе с тем такая постановка школьного управления в американском масштабе имеет свою отрицательную сторону. Она подходит к учащемуся с готовым формальным построением форм государственной жизни, хотя и в применении их к школе. Где школьники могли бы воспринять эти идеи путем подражания взрослым? Поймут ли они всю сложность построения по типу государственных разных школьных органов управления? «Ученик еще слишком мало знает о жизни и тех силах, из которых кристаллизуются формы государственного устройства. Ребенок является только еще «человеком», и отнюдь не представителем той или иной профессии,

¹⁾ Сборник. Новые идеи в педагогике, под ред. Зоргенфрея. Вып. 1. Самоуправление в школах, СПб. 1912. Стр. 43.

а поэтому он будет чисто механически копировать публичные власти, законы и т. п.»¹⁾.

Попытаемся проанализировать возможность применения этой стройной системы управления среди детей более юного возраста, чем школьники, или близкого к школьному — питомцев детского дома-приюта детей. Закон активного внушения среди них действует с меньшей силой, чем и среди школьников. Они воспринимают в себя и впитывают впечатления окружающей действительности, воспроизводя и внешние формы жизни. Но могут ли они воспринять те или иные организационные формы жизни, отражающие идею взаимоотношения людей, управления и самоуправления? Если всмотреться хотя бы в их игры в куклы, то, кроме простого хождения друг к другу в гости, их куклы воспроизводят некоторые формы семейных отношений, знают формы подчинения и соподчинения людей, господствующие классы и служилые, начальство и подчиненных. Как будто бы почва если не для республики, то самоуправляющейся общины, уже готова. Но дети всетаки схватывают в игре в куклы резко внешние формы жизни, не достаточно заполняя их подходящим содержанием. А, главное, они мыслят и переживают все это не в системе и обобщении, не в цельных, широко охватывающих эту систему картинах, а конкретно, отдельными образами, не связывая их. Эта форма воспроизведения жизни преобладает часто и среди школьников. Для школьной и детской республик эти дети, значит, еще не созрели. Но они подготовлены к восприятию отдельных конкретных форм ее, т. е.

¹⁾ Сборник: Новые идеи в педагогике, под ред. Зоргенфрея. Вып. I. Самоуправление в Школах. СПб. 1912. Стр. 45.

среди них возможны организации, частично осуществляющие отдельные подходы к самоуправлению с своими правилами и уставами, с конкретным содержанием: к установлению порядка самими детьми, распределению между собою отдельных функций: распорядителей прогулками, распорядителей играми, хозяйственного коллектива в несложном детском хозяйстве, плана и порядка обсуждения всех этих вопросов в собрании детей.

Оригинален такой постепенный методический путь к школьному самоуправлению детей, преданный швейцарцем Буркхардтом. Сначала он дает по своему усмотрению в руки детей некоторые функции. На первых порах это только выбор дежурных для раздачи тетрадок, представителей для писания поздравительных открыток, потом число должностных лиц расширяется, составляются школьные законы и пр. Учитель в течение шести лет шаг за шагом ведет учеников по пути школьного самоуправления.

Каждый день, при каждом случае школьной жизни, он старается показать ученикам блага самоуправления и внедрить в них понимание швейцарского самоуправления и любовь и уважение к ним. Это какой то предметный урок, расположенный в целый ряд concentрических кругов и растянутый на продолжение шести лет. Такую работу может сделать лишь человек, глубоко убежденный в благах самоуправления.

Можно и здесь проявить крайне опасный педантизм и мелочность. В 1910 г. был произведен следующий опыт в нескольких французских школах. В каждой школе предположено было учениками выбрать 12 товарищей, каждому из которых поручалась особая функция: наблюдать за чистотой тела, чистотой одежды, за

порядком в классе, затем, чтобы все сидели по местам, раздавать тетради и т. д. Выборы произведены были неумело и неудачно. Выборных никто не слушался, сами они плохо выполняли возложенные на них обязанности, тяготились ими, считали себя ставленниками учителей, а не представителями товарищей.

Свобода действий детей была связана всеми этими «обязательствами», и опыт, конечно, не удался.

Из жизни швейцарской школы можно привести некоторые опыты применения этой самоорганизации детей, подходящие и для детского дома: «Заведующий чистотой снимает с учителя значительную часть бремени. Он заботится о том, чтобы все ученики были чисто вымыты и причесаны и являлись в школу в чистом и неразодранном платье. «Замарашке» он вручает кусок мыла и отправляет его к крану мыться. На обязанности заведующего чистотой лежит еще следующие функции: обметание пыли с классных столов, вытирание классной доски, забота о губке, тряпках, меле для нее, проветривание комнаты, вытирание оконных стекол, наливание чернил».

Такой заведующий детьми может быть выбран самими детьми и в детском доме.

Наблюдающий за игрой должен заботиться о том, чтобы все ученики принимали участие в игре. У девочек бывает особенно часто, что они любят играть отдельно от других. Это—сепаратизм, этого не должно быть. У мальчиков во время игры постоянно проявляется грубость. Впечатлительный и вспыльчивый ученик, чуть что не по нем, всегда пускает в ход кулаки. Говорить в классе проповеди по этому поводу бесполезно, наказания также мало помогают. Но если во время дра-

ки среди ребят найдется хоть один, который не будет смотреть на драку, как на интересное зрелище, а будет содействовать прекращению ее, это уж много значит¹⁾.

Ферстер приводит описание работы заведующего гербарием. Она, по его словам, принимает тоже коллегиальный характер. «Мы собираем каждое лето растения и их части, цветы, листья, которые в течение лета засушиваются в большом количестве. Это—работа, требующая добросовестного отношения к делу. Заведующий не может делать эту работу один, а должен подобрать помощников, доставляющих ему растения; другие должны регулярно осматривать положенные под пресс растения, переворачивать их, пока они не будут достаточно спрессованы и высушены. Потом их надо класть в обложки и надписывать на обложках названия»²⁾.

Если вдуматься во все эти на первый взгляд сложные и малодоступные детворе порядки жизни и условия ее организации, как будто проходящие мимо их сознания, то мы убедимся, что они среди детей существуют, как обязательная, неизбежная сторона их детского жизненного обихода. Надо вложить во все эти названия и понятия детское содержание, но содержание, соответствующее их основному характеру, как это содержание претворилось в детском представлении, в сознании ребенка и отлилось в живое действие, которое нам на каждом шагу приходится наблюдать и учитывать.

Итак, если возможно школьное самоуправление, оно оказалось возможным даже в школе для так назы-

¹⁾ Цит. у Н. Крупской стр. 5, 7, 11, 20.

²⁾ Ферстер. Школа и характер. Такие же «заведующие» по выбору детей были в детских колониях, описанных в книге Шацкаго: «Бодрая жизнь».

баемых «преступных детей»—малолетних, то возможна и детская самоуправляющаяся община. Да, ведь в сущности, самое понятие детской коммуны, если только мы сознательно связываем это слово с определенными представлениями, а не произносим пустой звук, заключается в себе идею самоуправления, проникающую собою все стороны жизни детей в этой коммуне. Без самоуправления это уже не коммуна, а приют, или в лучшем случае подготовительная стадия превращения детского дома в детскую коммуну.

Если проектировать по типу уставов школьных самоуправлений уставы детского самоуправления, то и в силу указанных выше особенностей воспитания детей идей и форм этого самоуправления, признаю бы преждевременной самую возможность такого устава. В уставные формы можно было бы уложить с большою осторожностью лишь отдельные детали проявления жизни самоуправляющейся детской коммуны, постоянно имея ввиду величайший грех, который делала до сих пор и еще делает наша школа, строя систему начального школьного обучения, забывая, что систематизация материала умственных и волевых процессов и эмоций—наступает в более позднем возрасте и во всяком случае не среди детей дошкольного возраста.

Благоприятную почву для осуществления идеи самоуправления детей в отдельных ярко конкретизированных, но еще не построенных в стройную систему фактах жизни детей, дает проведение трудового элемента воспитания, который постоянно мыслится как труд совместный, сотрудничество, т. е. постоянное взаимодействие детей в процессе работы, приспособление друг к другу, не только личная настойчивость в

работе, но и уступки другому, согласованное действие. Все это в своем труде каждый ребенок, если он не дефективный, очень рано не только осуществляет, но и сознает важность этого совместного действия, сознает, потому что конкретно ощущает на себе его результаты: закон разложения сил, разделения труда, его дифференциацию—все это понятия, характеризующие как бы миропонимание и психологию взрослых, разложенные на свои отдельные представления, преломляются в детском сознании по детски, не теряя своего реального содержания. Игрушечные—в сознании взрослых, в сознании детей они отражаются во всей своей целостности, но так же верно, как верна миниатюра сравнительно с оригиналом в его полную величину.

Характерные примеры приближения к доступным детям младшего возраста формам детского самоуправления дает свободный детский сад, объединяющий в себе детей 4—7 лет, где мы видим эти маленькие своеобразно самоуправляющиеся группы детей, не подогнанные в одну общую группу с однородными общими для всех формами самоуправления. Ту же картину дает в конце концов и детский дом-коммуна.

В книге Стенли Холла «Педагогика детского сада» есть характерное место, рисующее картину того, как постепенно зреет в душе ребенка эта идея создания новых форм жизни. Учитывая громадное влияние игры детей на их воображение и связь их с окружающей жизнью, он говорит: «Мы бы все это даже несколько расширили и представили бы детям изображать в играх битвы, похороны, венчание, богослужение, некоторые преступления, судебные разбирательства, наказание, предъявляя, по возможности, хорошим детям исполне-

ние дурных ролей, помня, что, иногда, изображение зла ослабляет его власть над душой ребенка; и, наоборот, дети с более резвыми характерами могут играть более нежные роли. Никакая другая ступень воспитания не даст возможности так полно и с таким успехом представить все человечество. Симпатия к людям всех положений расширила кругозор человеческой природы. Ог-дача всех своих сил такой деятельности, хотя некоторые ее стороны сомнительны, может, думаем мы, давать в некоторых случаях только самые лучшие результаты для здоровых и энергичных детей». «В детском саду мы должны стремиться к минимуму ограничений и к максимуму свободы. Даже случайная дурная выходка приносит с собой улучшение, которое спит в каждом ребенке, и которое его товарищи так охотно помогут ему развить».

Так складывается в детском саду идея самоуправления.

Когда мне приходилось касаться вопросов самоуправления в школьной среде, не говоря уже о дошкольном возрасте, педагоги нередко указывали, что они очень «боятся» вводить его, слишком необычно оно при обычных условиях не только жизни приюта, но и общего уклада окружающей жизни; она мало даёт образцов самоуправления, так бедна самоуправляющейся личностью. Это качество в русском человеке вплоть до интеллигента очень плохо развито. Чувство такой «боязни» я приветствую в педагоге; оно верно и психологически закономерно; в основе его лежит здоровое чутье действительности, такт педагога, ясное сознание, что ни одна педагогическая идея, ни один прием воспитания не пройдет в жизнь, если сама жизнь не даст для него благоприятной среды и оплодотворенной почвы. На

сухой истощенной почве зерно не взойдет или, взойдя, захиреет. «Боязливый» педагог учитывает глубокую преемственность переживаний ребенка, отсутствие немотивированных скачков в его развитии и чудодейственных внезапных душевных перемен. Но в то же время он не останется трусливым, оглядывающимся назад педагогом, не забудет, что педагогическая мысль и еще более сама жизнь ребенка растет вместе с возрастом и углублением окружающей жизни взрослых, ширится и углубляется. Бывают моменты, когда революция делает крупные сдвиги в быту психологии масс. Этот сдвиг отражается и на жизни детей.

«Раскрепощение личности» — личное и социальное — вот основной мотив современной действительности, как бы хаотична она ни была. Вот почему и в детской жизни теперь должен выдвинуться невольно основной мотив социального воспитания — элемент общности, гражданственности, но в доступной форме для его цельного мирка, тоже переживающего свою революцию, — в форме — детского самоуправления. Если мы к нему не готовы, то должны подготовиться.

VIII.

Место и тип воспитателя в детском доме-коммуне.

Есть ли место воспитателю в самоуправляющемся детском доме? Не сторонний ли он наблюдатель жизни детей, когда она уже наладится в определенные формы коммуны? Не должен он отойти от детей, чтобы предо-

ставить их свободному творчеству, которое становится основой их поведения? (В хлябих воззрениях, а иногда и в педагогических кругах проскальзывает мысль о некоторой изоляции педагога от ребенка.) Вспоминают выводы Л. Н. Толстого о работе с детьми в «Ясной Поляне», о ненужности, даже «преступности» подходить к детям с заранее намеченной программой, что нужно не их учить, а от них учиться и т. п. Так многим мыслится «свободное воспитание» (Да, внешняя связь воспитателя с детьми, внешняя дисциплина, внешние пути и рогаки, связывающие ребенка, устраняются и уничтожаются в новом воспитании. Нет педагога-ментора и педанта, но есть педагог—деятельный участник жизни детей.) Может быть, в детском доме приходится его искать, как в загадочной детской картинке: «а где же охотник»? Где в атмосфере постоянного движения, в этом нагромождении деталей жизни, где на этой картине, изображающей детский дом,—душа этого дома—руководитель? И все-таки он в ней вырисовывается в конце концов во весь рост. Разбираясь во всех отдельных деталях жизни детей, не сразу, но постепенно замечаешь личность руководителя, его влияние, сразу, может быть, незаметное, не поддающееся наблюдению, и в новом освещении.

То же происходит и в детском доме. (Разве можно настоящего педагога, влиянием которого «создается» жизнь детей, оторвать от них в каждый момент их жизни.) Чем больше сумеет он дать свободы детям, тем больше он «владеет» их душой, но владеет ею так, что они чувствуют себя всегда свободными от внешнего давления, а идея внутреннего подчинения, как мы видели выше, им никогда не чужда. Великий Учитель Христос владел душою верующих в него, владел так,

что они чувствовали себя поглощенными им, «пребывали во Христе» и «со Христом», но внутренне чувствовали себя совершенно свободными («свобода во Христе»).

«Лицо пользующееся безграничной «свободой» в своих отношениях с миром, вообще бывает безнадежно связано со всех сторон»¹⁾.

(Так мне мыслится связь воспитателя с детьми в свободно самоопределяющейся детской общине. Он насильно не пойдет к детям, но они сами непременно придут к нему.) Изучение первичных привычек детей даст тоже положительный ответ на этот вопрос. Надо только вспомнить хотя бы застенчивость и природный страх, постоянно сопровождающие привязанность ребенка ко всему, что близко к нему,—все это является зачаточной формой инстинктов—тяги детей к взрослым, к послушанию и признанию их авторитета, желанию «подружиться» с ними. Такое послушание и привязанность не строится внешним образом, а вытекает из внутренних мотивов ребенка. И только не использовав во время эти чувства и настроения ребенка, мы потом признаем потерю своего авторитета, ищем новых трудных путей к его возобновлению. Разве не замечаем мы постоянно, как дети тянутся к любимому воспитателю, вся их душа полна порывом идти вместе с ним и за ним. Они всегда чего то ждут от него. Когда мне руководитель свободной детской общины говорит, что у него нет дисциплины в обычном смысле этого слова, и дети свободны делать только то, что для них представляет инте-

¹⁾ Норман Мак-Менн, Путь к свободе в школе. Пер. с англ. М. А. Энгельгардта. ПТГ., 1915. Стр. 11.

рес, то это только одна сторона дела. За нею я вижу другую, незаметную, но не менее важную сторону: то (неотразимое влияние, какое имеет на детей сам воспитатель,) припоминаю действие «внушения», «подражания» на детей и беру смелость утверждать, что дисциплина у него крепче, чем у обычного педагога. Дисциплина без окрика, почти без наград и наказаний, да почти... потому что можно наградить и наказать просто взглядом, движением бровей, улыбкой. А какой самый свободолобивый педагог свободен от этих проявлений своих чувств, проявлений их, так отражающихся на детях!)

Суровый взгляд любимого педагога заставляет часто ребенка задуматься, не сделал ли он чего дурного, осматриваться. А ведь это результат его колоссальной, хотя и незаметной работы среди детей. Не сразу у него исчезают награды и наказания, они смягчаются и слабеют, принимают все более и более гуманные формы. Он их не уничтожает, но они просто сами стираются, исчезают из его обихода.)

(Я склонен утверждать парадоксальную мысль, что такой педагог, в сущности более чем заурядный педагог, держит в своих руках всю детскую общину, весь распорядок дня, потому что целым рядом неумовимых влияний непреднамеренно он повлиял на детей, создал в них то или другое настроение, самостоятельные волевые импульсы поступить так, а не иначе.) В этом нет чего то принудительно-механического. Такие психические факторы, строящие жизнь не только детей и подростков, но и взрослых.

В сочинениях, говорящих о свободном творчестве детей, мы часто встречаем указание на дисциплину и

значение ее в жизни детей, и если содержание, какое вкладывается в него, так далеко от обычного понятия внешней дисциплины, то это, ведь, всетаки дисциплина, т. е. распорядок жизни, нормированный только не извне, а самую жизнью детей. Так как педагог непосредственный участник жизни детей, то он участвует естественно в установлении вместе с детьми норм этой жизни. «Нет ничего опаснее, говорит Ферстер, распространения среди людей мнения, что дисциплина и свобода, дисциплина и человеческое достоинство—непримиримые противоречия» ¹⁾.

По мнению Стенли Холла, «ничем не стесненная душа ребенка будет легко поддаваться влиянию нравственности, религиозности, социальности и т. д.» ²⁾.

«Воспитатель должен направить незаметным образом для ребенка творческую работу его мысли на правильный путь, при чем наиболее важный и существенный материал должен быть черпаем из жизни самих детей»—и это говорит Вентцель — поборник свободного воспитания ³⁾. Строить систему воспитания на некотором принуждении неизбежно, говорит Мейман, но так, чтобы «питомец, насколько возможно, не сознавал принуждения, которому он подвергается» ⁴⁾.

(Но зато эта же особенность социального воспитания детей требует от воспитателя, чтобы он был сам дис-

¹⁾ Ферстер, Ф. В. Школа и характер. ПГР., 1915. Стр. 143, 267.

²⁾ Стенли Холл. Педагогика детского сада Изд. „Задруга“, 1914 г. Стр. 6.

³⁾ Вентцель. Педагогика творч. личности. Стр. 445.

⁴⁾ Мейман. Лекции по эксперимент. педагогике ч. I. М. 1914, стр. 638.

циплинированным. Дети обыкновенно ему подражают, следят за его поступками.) Но это требование не должно отпугивать рядового педагога своей видимой суровостью. (Самодисциплина, умение сдерживать себя, держать себя в руках—вот на чем зиждется секрет внутреннего очарования, внушения, под влияние которого невольно подпадает ребенок.)

Эта сдерживающая внутренняя дисциплина педагога не возникает извне, она вытекает из того интереса, с которым он берет на себя новое строительство детского дома. (Нужно, чтобы он был убежден в правильности взятого им пути, верил в свое дело и искренне увлекался им.) «Только любовь создает добровольное повиновение». К этим словам Ферстера можно было бы еще добавить, что любить можно только то, во что веришь, что считаешь целесообразным. Дети очень чутки, и всякая неискренность поведения, какими бы добрыми мотивами она ни вызывалась, всегда отзовется на отношении детей к педагогу.

(Одного холодного сознания ценности своего дела и направления его, пожалуй, мало; необходим энтузиазм, глубокая вера в свои приемы воспитания, хотя бы ввиду их новизны.) Руководитель детского дома—пионер, еще только нащупывающий новую почву, исследователь, строящий на старом материале новое здание. Надо запомнить слова одного из школьных новаторов: «Воспитывать без энтузиазма значит вовсе не воспитывать; но воспитывать без малейшего убеждения в том, что метод, который вы предлагаете, имеет в себе что-нибудь разумное, значит готовить полную неудачу. Я не боюсь ни истинного энтузиаста, ни беспристрастного и серьезного экспериментатора, но я не могу закрывать

глаза на опасность экспериментов, поставленных плохо потому, что в них почти не верят»¹⁾.

А ведь мы, надо признаться, совершаем великий революционный эксперимент в жизни детей, приспособляя их к новым требованиям жизни.

(Кроме этого энтузиазма или, вернее, исходя из него, будет иметь громадное значение в организационном отношении, если воспитатель проникнется, опираясь на инстинкт внушения, сознанием ценности своего личного примера совместной жизни и деятельности в трудовой коммуне вместе с детьми.) Это разделение труда в сущности заменит и устранил иногда фальшивые рецепты примерного поведения воспитателя на глазах детей, рецептуру личных качеств его, которыми так богата педагогическая литература. Эта рецептура, как ни благородна она по своим целям, так близка к той фальши, которая скрывается во всяком словесном безреального содержания морализировании. «Ничто так не деморализует, как слушание христианских проповедей, за которыми не следует никакого христианского поступка». Оно действительно, только сопровождаемое ярким примером или действием. «Правообучение обдаёт холодом, пример воспламеняет, потому что первое является в виде отвлеченной идеи, а второй исходит от живого и деятельного человеческого существа, к которому мы проникаемся любовью и благоволением. Пример действует ободряющим образом, заставляя нас верить, что все, доступное одному человеку, может стать

¹⁾ Норман Мак-Менн. Путь к свободе в школе. Пер. с англ. М. А. Энгельгардт. ПГР. 1915. Стр. 67.

доступным и для нас, таких же людей, как и он»¹⁾. В трудовой коммуны у руководителя просто нет времени для такой словесной морали. «Моральный катехизис должен быть каждым ребенком написан самим для себя, он должен быть плодом творчества мысли самого ребенка»²⁾.

Замечательно при этом, как постепенно упрощается общая характеристика внешнего и внутреннего облика педагога. Мы подходим к нему с очень скромными, но определенными, конкретно выраженными требованиями: «Он будет одновременно скромным, терпеливым, научным наблюдателем и симпатизирующим другом своих воспитанников; он будет уметь молчать, когда нет надобности говорить; он будет естественным (не лицемерным) дипломатом, искренно высказывающим то, что психологически допустимо; он будет глубоким оптимистом по отношению к индивидуумам и к массе, по своей сердечной доброте он заставит каждого мальчика чувствовать, что ни один мальчик не пользуется таким почтением и доверием, как тот, который находится перед ним»³⁾. Разве не захочет, не может быть таким каждый воспитатель? «Больше поощрения, меньше ограничений, больше дружеского руководства, меньше недоверчивого отдаления, больше понимания молодежи и меньше неподвижности в оценках, больше добродушного юмора, меньше брюзжания, больше поддержки самоуверенности и меньше страха, больше внимания к индивидуальным

1) Лаконб. П. Воспитание, основанное на психологии ребенка. М. 1912, стр. 54.

2) Вентцель. Педагогика творческой личности. Стр. 440.

3) Норман Мак-Менн. Путь к свободе в школе. Пер. с англ. М. А. Энгельгардта. ПГР., 1915. Стр. 61.

особенностям учеников и меньше шаблона». Такими пожеланиями встречает нового педагога новой школы школьный реформатор Мюнх¹⁾. Кто из нас не считает для себя эти требования вполне посильными?

Такой подход к руководителю детей детского дома — не компромисс, не оппортунизм слабых натур и уступка личной мягкотелости. Нет, те же педагоги высоко ставят педагога — талантливого и смелого новатора, который ведет нас вперед и уверенно создает новые горизонты, открывает новые перспективы педагогического творчества. Особенно такие творцы-педагоги ценны на первых порах, в моменты революционных переломов жизни. Но если всмотреться в новый строй детской жизни и детских учреждений, то нельзя не убедиться в том, что он весь всетаки построен на массовой работе рядовых честных педагогов, потому что весь педагогический материал их работы не создается вновь, а целиком вскрывается в самой природе воспитываемых детей. Это с одной стороны. А с другой — весь этот материал вкраплен в работу педагога незаметными мелочами жизни, на которых постоянно сосредоточивается интерес его, не поражаая ни грандиозностью плана работы, ни его осуществления. Этот план требует от него лишь постоянного и напряженного внимания во всех мелочах будничной обстановки детей. Психолог педагог Лакомб даже несколько парадоксально утверждает, что в старой обстановке воспитания, мало считающегося с природой детей, требуются более исключительные способности, чем теперь при системе воспитания, сообразующейся с вкусами и силами ребенка.

1) Сборник: Новые идеи в педагогике, Вып. I. Самоуправление в школах. СТП., 1912 г.

Для рядового педагога, может быть, больше, чем для незаурядного, должна быть ясна цель, к которой он стремится в своей системе воспитания, так сказать, простота и ясность ее осуществления. Смелый новатор—талант идет и движется вперед, довольствуясь широкими, вдали рисующимися перспективами, манящими его в туманную даль. Рядовой педагог нуждается в том, чтобы стать ближе к жизни, чтобы идеальные достижения были ближе к нему, сознавались конкретнее, создавали убеждение в возможности достижения их. Такая «ясно ощущаемая возможность, по словам Лакомба, способна даже слабое пожелание превратить в твердое стремление и пылкую волю».

Эта ясность сознания цели своей работы у педагога, особенно имеющего дело с детьми дошкольного возраста, в детском доме, крайне осложняется тем, что вообще всякий педагог редко, очень редко видит и реально ощущает результаты своей работы в ее ближайшие моменты. Агроном видит обработанное поле с хорошим урожаем, врач—выздоровевшего больного, инженер—чудную постройку. Педагог может видеть результат своего влияния и воздействия на детей лишь в отдаленном будущем. В этом трагизм его положения, в этом разгадка его постоянных сомнений и колебаний, по в этом и ключ к пониманию ценности его веры в свое дело и горячего одушевления в работе, в этом красота его педагогического подвига.

Педагогический труд—подвиг, так он нам представлялся еще со школьной скамьи. В это старое глубоко ценное и дорогое нам, людям прошлого, понятие все-таки хотелось бы внести некоторые поправки. Подвиг носит в себе элемент личного порыва, острой и чаще

всего кратковременной вспышки энтузиазма, связан с идеей личного самопожертвования. Не такой мне рисуется обыденная жизнь рядового, но искреннего и честного педагога. В нем таится и теплится это чувство и готовность на жертву, но этот порыв и этот энтузиазм в нем, так сказать, разлагается на длительные, но постоянные и спокойные моменты его работы. Во всех его мелких проявлениях, ежедневно, час за часом он бережливо приносит не растраченным без следа этот порыв к деланию жизни и, может быть, без жертвы и без тернового, мученического венца, но до конца своей жизни сохраняет необходимую для педагога бодрость и радость жизни. Преклоняясь пред идеей самопожертвования ради избранного дела, приходится признать, что идеалом работы массовой интеллигенции должен быть не подвиг, не исключительные натуры, а равная, систематическая работа, интенсивная и углубленная, но дающая работнику необходимый досуг, отдых, оставляющая ему время для личного самообразования, товарищеского общения. Только живая обстановка работы сохранит необходимую бодрость и энергию, без которой немислима серьезная работа. Радости здоровой жизни—хороший спутник деятельной трудовой жизни.

Эта жизнь представляется мне правильной сменой труда и досуга, а не безрадостным, непрерывным утомляющим трудом без отдыха и просвета. Досуг для отдыха, для радостей личной жизни, скорее, чем подвижничество, и аскетизм, вернет нас к здоровой и бодрой работе среди детей. «Бодрая жизнь» детей—так характеризуют педагоги жизнь новой детской коммуны.

«Бодрая радостная жизнь»—так бы я охарактеризовал обстановку жизни педагога в этой коммуны. «Ра-

достный» труд, «красота» труда—это не мимолетное хотя и красочное впечатление быстро протекающего момента, а длительный процесс переживаний.

Вот почему надо так ценить все, что так или иначе облегчает нелегкий труд руководителя детской коммуны. Новые условия работы осложняют этот труд, хотя бы лишая педагога права на педагогическую смену урочного и внеурочного пребывания с детьми, дежурства с ними. Он сам всей своей душой живет с ними во все моменты их детской жизни, радуется их детским радостям, разделяет детские печали. На первых порах он, пожалуй, бывает даже чаще с ними, чем в обычной приютской обстановке. Но, с другой стороны, наступает момент, когда эта новая среда вносит значительное ослабление этой напряженной и нудной работы. Много мелочей жизни и наблюдение за ними отпадает от педагога с развитием самостоятельной детской общины. Дети—сотрудники педагога, его товарищи-помощники, распорядители своей обстановки, участники в хозяйственной жизни коммуны—они освободят руководителя от многих мелочей педагогического внешнего надзора.

Останется в нем в то же время страшно облегчающее его чувство удовлетворения здоровым трудом в атмосфере самостоятельности и бодрого одушевления детей. Увлекающиеся, дружно работающие дети подталкивают энергию педагога. Связанность и пассивность детей подавляет ее. Что легче для воспитателя: та ли атмосфера нудной погоды за дисциплиной детей с урочными часами надзора за ними, или, может быть, несколько более продолжительное пребывание с детьми в творческой деятельности, оживляющей детский муравейник

движением, действием, живым одушевлением, бодрящим самого учителя, забывающего об усталости?

Даже больше. «Постоянное общение с малыми ребятами, говорит Стенли Холл, указывая на работу женщины в детском саду, разве не способствует поддержанию в женщине веселости, мягкости, приветливости, оригинальности, и даже, прибавлю, молодости и здоровья? Только бы в отношениях детей к старшим не было той искусственности, которая царит чуть ли не во всех школах, всех ступеней! Естественность и правда прежде всего».

Он идет даже дальше, утверждая, что «между душой ребенка от 3-х до 6-ти лет и душой молодой женщины 20—30 с чемнибудь лет, существует сильная, природная связь, глубины и мощи которой не может замечать образование какое бы то ни было. Посмотрите, как хорошо они понимают друг друга! И только недавно генетическая психология обратила внимание на это явление, и стала его изучать!—Подобно тому, как дети считают в душе, уже состарившуюся мать, все еще молодой, так и садовницы, вследствие постоянного общения с детьми, остаются молодыми в душе».

Но и от педагога должна идти эта встречная струя, встречное теплое течение любви и привязанности к ребенку. Сердце воспитателя должно быть «исполнено глубокой любви к тому конкретному ребенку, с которым ему приходится иметь дело, как бы испорчен этот ребенок ни был и сколько бы огорчений он ему ни причинял». «Чем шире и полнее симпатия, соединяющая воспитателя с ребенком, тем глубже он проникает в индивидуальность ребенка» ¹⁾.

¹⁾ Вентцель. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. Изд. 3. М. Стр. 8.

Весьма важен,—я скажу, даже обязателен,—для педагога такой выбор и направление своей деятельности в области социального воспитания, чтобы, углубившись в улучшение и изменение детской обстановки, он в организационном отношении остановил внимание больше всего на том, что его самого больше интересует, ближе его душе, его душевному складу и настроению. Если сердце его не лежит, напр., к чисто экономическим интересам детей (детская касса, кооперация, счетоводство детского дома и т. п.), просто потому, что сам он не привык ценить эту область жизни, то едва ли ему следует браться за них. Ребенок скоро поймет фальшь и не искренность его тона.

Не нужно охватывать непременно все стороны в организации детей. Создайте не многое, но приемлемое индивидуально всеми их группами, но бойтесь только оставить пустое место в деле социального воспитания детей: природа не терпит пустоты. Если вы не заполните эту пустоту, сами дети заполнят ее, и не их вина, если они это сделают не так, как хотелось бы сделать хорошо настроенному педагогу.

Не надо переучивать ни своих сил, ни душевных сил детей. Больше того, что дети могут дать, они не дадут. Педагогические влияния на них не сразу сказываются, не сразу дают результат. Нельзя вообразить, что всеми этими мерами социального воспитания, отдавая всю свою душу детям, мы «преобразим» их, создадим действительно «нового» человека. Результаты этого влияния не так скоро и не так реально ощущаются, как бы хотелось это педагогу.

«Из прирожденного эгоиста за целую жизнь не сделать альтруиста, из упрямого—сговорчивого, из гнев-

ливого—кроткого... Достигнуть можно только того, чтобы питомец научился владеть до некоторой степени дурными наклонностями и страстями, чтобы он признавал их неприглядность и чтобы он путем опыта научился верить в то счастье, которое сопровождает чистые помыслы и действия» (Отто Эрнст).

«Духовная жизнь—результат тяжелых завоеваний и личных приобретений». «Наследственность передает нам не вполне сложившуюся духовную жизнь, а только зародыши, которые могут развиваться только с течением времени и при условии самостоятельности маленького существа»¹⁾.

Социальное воспитание детей, связанное с трудовым воспитанием, только укрепляет волю ребенка, не больше; создает только «хотение к действию», а не самое действие; это хотение потом перейдет в зрелый возраст, как «умение владеть собой».

К такой самостоятельности и к такому действию мы зовем ребенка в детском доме.

Еще следовало бы устранить один предрассудок в наших обычных воззрениях на руководителя жизни детей: глубоко ценя яркость и выпуклую красоту жизни, стремясь к ней, мы перестаем верить в неизбежность будней ее; они для нас скучны. Постоянное отвлечение к этим мелочам от широких перспектив жизни кажется жалким компромиссом, крахоборством, мещанством. Да, это компромисс, но проникнутый ясным сознанием его ценности и уместности в процессе наблюдения развития детской души во всех мелочах жизни. Не много и в скромном объеме будет делать педагог, в

¹⁾ Колпере. Умственное нравственное воспитание ребенка 1912 г. Стр. 344, 445.

скромной обстановке, но и здесь он найдет глубокое удовлетворение, потому что будет знать цену своей работе и значение ее, будет верить, что она посильна и доступна ему, и в этой вере черпать силы к дальнейшему углублению своей деятельности. Действительность, поэтому, никогда не разочарует его; он не отрывается от земли, не упадет с неба на землю; он—идеалист, но его идеалы тесными нитями скреплены с реальной действительностью. А как тяжело разочарование педагога, увлекшегося широким планом, подготовившегося к его выполнению, но не подготовившего надлежащей почвы для него! Такое самоограничение в работе—не боязнь ее, не увлечение мелочами жизни и возведение их в «перл создания», а реальный учет действительности, учет своих сил и умение в малом видеть первое выявление глубокого педагогического идеала, первый шаг к нему, а не скачек за ним в неведомое пространство.

Строится прекрасное грандиозное здание «социального обеспечения» детей, идущего на смену их «общественного призрения»; вместо приюта—детский дом, вместо детской казармы—детская коммуна. Нужен длительный срок, чтобы обдумать во всем объеме идеальные формы этой постройки. Для ее юных обитателей нужны опытные «строители» жизни. Но их еще нет, нет для тех тысяч и десятков тысяч детей, которых революция властно требует подготовить к новой жизни. Есть редкие новаторы-пионеры, на которых лежит святой долг исследования и постановки педагогических опытов. Но дети не ждут.

Только для них, боясь о них, мы вправе сделать массовый опыт социального воспитания детей массовым

усилием рядовых педагогов. Пусть он не будет богат яркими примерами широких дерзаний и смелого педагогического полета! Так легко иногда создаются идеальные педагогические дворцы, но только для не многих счастливых. Этот же массовый труд даст мягкий рассеянный и ровный без темных углов свет своей незаменимой работой, ровно разливая его среди многих, пока обездоленных, но имеющих уже право на счастье, на солнце, на радости жизни, детей.

Ровными волнами эта лучистая теплота, все ширясь и ширясь, действительно сделает их «детьми солнца», для которых потом найдутся достойные их просветители—воспитатели с новыми силами и новой душой. Мы, работая наспех и начерно, для них прочищаем дорогу. Скромным работникам жизнь дает скромную задачу. Мы ее должны разрешить. Хотя и медленным темпом, но нам хотелось бы идти к верному решению этой задачи, а не откладывать его до тех пор, пока не найдутся более быстрые формулы ее разрешения. Почему? Потому что материал этих задач не математические мертвые величины и формулы, а «живые цифры», дети с постепенно раскрепощающейся душой.

