

Проф. В. В. ЗЪНЬКОВСКИЙ.

1514
1519

СОЦІАЛЬНОЕ ВОСПИТАНІЕ, ЕГО ЗАДАЧИ И ПУТИ.



МОСКВА—1918 г.

ИЗДАНИЕ МОСКОВСКОЙ ПРОСВѢТИТЕЛЬНОЙ КОМИССИИ.

ЦѢНА 1 руб. 75 коп.

Проф. В. В. ЗЪНЬКОВСКИЙ.

X

ЛБ14
1519

СОЦІАЛЬНОЕ ВОСПИТАНІЕ, ЕГО ЗАДАЧИ И ПУТИ.



МОСКВА—1918 г.

ЗДАНИЕ МОСКОВСКОЙ ПРОСВѢТИТЕЛЬНОЙ КОМИССИИ.

108

сц

ГЛАВА I.

Задачи соціального воспитанія.

Въ новыхъ условіяхъ русской жизни призываются къ широкой активности тѣ слои населенія, которые не принимали до сихъ поръ большого участія въ строительствѣ нашей жизни. Высокая отвѣтственность возлагается теперь на русскихъ гражданъ, судьба Россіи отнынѣ всецѣло въ рукахъ самого народа. Но если революція сразу вознесла народъ на высоту политической свободы, то разумѣется она не могла и не можетъ сразу устранить ту темноту, въ которой пребывалъ народъ при старомъ строѣ. Народное невѣжество является самымъ тяжелымъ наслѣдствомъ, полученнымъ отъ стараго строя, и отъ него больше всего страдаетъ наша родина въ эти свѣтлые дни своего возрожденія. Вопросы народнаго образованія выдвигаются поэтому на первый планъ и приобрѣтаютъ широкое государственное значеніе. Народное образованіе должно стать всеобщимъ и обязательнымъ, народная школа должна быть общедоступной, должна открывать дорогу для продолженія образованія; ступени школьнаго образованія должны быть непрерывны и постепенно переходить одна къ другой. Рядомъ съ развитіемъ школьнаго дѣла должно быть поставлено на должную высоту также дошкольное и внѣшкольное образованіе, какъ необходимые вспомогательные факторы школы.

Все это такъ безспорно, что едва ли пуждается въ доказательствѣ. Но далеко не безспорнымъ, далеко не

932885V

МОСКВА.

Тип. Т-ва Рябушинскихъ, Страстной бул., Путинковскій пер., соб. домъ.

1917.

всѣмъ яснымъ является то, что этимъ однимъ не исчерпываются задачи народнаго образованія, *какъ ихъ ставить нынѣ жизнь*. Демократизація жизни требуетъ не только *расширенія* образованія, но она рѣзко и настойчиво ставитъ вопросъ объ его *углубленіи*; образованіе должно не только организовывать умъ, не только прививать знанія и навыки къ умственной работѣ: оно должно также готовить къ той гражданской самодѣтельности, какой требуетъ теперь отъ всѣхъ насъ жизнь. Образованіе должно способствовать не только расцвѣту личности, но и сдѣлать ее способной къ социальной жизни, должно подготовить ее къ социальной дѣятельности. Пока единство государственной жизни организуется сверху, отдѣльные люди не испытываютъ той острой потребности въ *солидарности*, какой отъ нихъ требуетъ демократическій строй. При демократическомъ строѣ прогрессъ государственной жизни можетъ покониться только на развитіи внутренняго единства, только на ростѣ внутренней солидарности въ народѣ. Въ этомъ и слабость и сила всякаго демократическаго строя: это—слабость его, потому, что въ немъ нѣтъ мѣста для той сильной вѣншей власти, какая возможна при другомъ строѣ; но въ этомъ же и величайшая сила демократическаго строя,—потому что государственная жизнь скрѣпляется не извнѣ, а изнутри. Никакія вѣншія потрясенія не могутъ быть страшны для того народа, единство котораго обезпечивается силами внутренняго сцѣпленія. Въ развитіи внутренней солидарности заключается могучій факторъ народнаго прогресса; развитіе внутренней солидарности, съ другой стороны, служить важѣйшимъ средствомъ для осуществленія тѣхъ социальныхъ идеаловъ, въ стремленіи къ которымъ заключается правда и цѣнность демократическаго строя.

Но солидарность не есть ничто, само собою возникающее въ процессѣ жизни. Она не была чужда нашей жизни и при старомъ строѣ, прорываясь въ общественной и индивидуальной дѣятельности, но она всегда была удѣломъ немногихъ натуръ, либо отъ природы тяготящихся къ социальной работѣ, либо по возвышенному складу своего духа ставящихъ себѣ социальные задачи. Вглянитесь на то, что дѣлается даже теперь во всѣхъ уголкахъ Россіи: вы найдете всюду нѣкоторое число активныхъ, одушевленныхъ общественными идеалами дѣятелей, которые переобременены работой, надрываются отъ массы дѣла, на нихъ возложеннаго. А за ними стоитъ цѣлая масса «обывателей», которые умѣютъ только пользоваться результатами чужой работы, пожалуй не прочь критиковать ее, но палецъ о палецъ не ударять, чтобы помочь. Слабое развитіе общественной самодѣтельности тѣмъ болѣе поразительно у насъ, что жизнь сейчасъ стала невыносимо тяжелой. Продовольственный, квартирный, финансовый кризисы давятъ всѣхъ насъ, и несмотря на все это все же на аренѣ общественной работы выступаютъ одни и тѣ же лица. Этотъ фактъ слѣдуетъ признать грознымъ, онъ таитъ въ себѣ большую опасность для нашего общества, для всего народа. Завоеванная политическая свобода, широкая демократизація жизни не приведутъ къ обновленію Россіи, къ расцвѣту ея, если общественная самодѣтельность будетъ стоять на томъ же уровнѣ, на какомъ стоитъ она нынѣ. Я не говорю уже о тѣхъ позорныхъ фактахъ, которыхъ оказалась такая масса,—о той нечестности, небрежности, преступномъ попустительствѣ, равнодушіи къ интересамъ общества, какія обнаруживаютъ многіе дѣятели нашего времени. Эти пороки, отравляющіе весь нашъ народный организмъ, растутъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ меньше у насъ сознанія своего

общественнаго долга, чѣмъ меньше у насъ духа солидарности.

Нынѣшнее состояніе русской общественности грозно и страшно. Не будемъ останавливаться на томъ, откуда у насъ такое слабое развитіе духа солидарности, а спросимъ себя, что можно сдѣлать для подъема его и для борьбы съ отрицательными сторонами нашей общественности? Для этого открывается только одинъ серьезный и дѣйствительно много обѣщающій путь,—дѣйствовать черезъ реорганизацію воспитанія. Воспитаніе должно отвѣчать на запросы времени, должно пойти навстрѣчу нуждамъ жизни и готовить людей новаго склада, съ иными навыками, съ иными понятіями. Это *углубленіе* воспитанія заключается въ томъ, что школа (какъ и другіе органы воспитанія, конечно) *должна взять на себя задачи социальнаго воспитанія*, должна готовить не только образованныхъ людей, не только дѣльных работниковъ, но и гражданъ, способныхъ къ общественной работѣ, воодушевленныхъ идеалами солидарности. Мы ждемъ поэтому не только расширенія школы, не только тѣхъ реформъ, которыя обезпечатъ общедоступность и единство школы, но мы ждемъ и внутренней реформы школьнаго дѣла, его углубленія и приближенія къ жизни. Школа должна стать органомъ не только умственнаго образованія, но и органомъ социальнаго воспитанія, стать носительницей высшихъ идеаловъ общественности и истиннымъ орудіемъ социальнаго прогресса.

Задачи социальнаго воспитанія выдвигались давно. Еще Платонъ въ своемъ государствѣ набросалъ идеалъ общественной жизни и на немъ основалъ свой планъ воспитанія, въ которомъ развитіе социальныхъ способностей стояло на первомъ мѣстѣ. Эти идеи Платона нашли себѣ должное признаніе лишь въ концѣ XIX вѣ-

ка, когда идеалы социальнаго воспитанія вновь привлекли къ себѣ вниманіе педагоговъ. Весь XIX вѣкъ въ педагогикѣ шелъ, какъ извѣстно, *подъ знаменемъ индивидуализма*; онъ боролся съ тѣмъ теченіемъ въ педагогической мысли, которое стремилось къ установленію одного общаго идеала человѣка, общаго плана образованія. Ростъ педагогической мысли привелъ къ признанію того, что всякая программа должна приспособляться къ личности ребенка, должна вообще индивидуализироваться. Но помимо этого принципа индивидуализаціи образованія и воспитанія, педагогическая мысль все болѣе уясняла то, что нѣтъ и не должно быть одного общаго идеала въ воспитаніи, что каждая личность имѣетъ свои индивидуальныя особенности, свой путь индивидуальнаго развитія. Культъ индивидуальности, развиваясь все дальше, доходилъ уже до крайности и ставилъ подъ вопросомъ необходимость самой школы, какъ общей организаціи образованія, одинаковой для всѣхъ питомцевъ школы. Индивидуализмъ въ педагогикѣ неизбежно переходилъ въ педагогическій анархизмъ, имѣвшій большой успѣхъ у насъ въ Россіи благодаря обаянію Л. Н. Толстого.

Но это индивидуалистическое теченіе въ педагогикѣ, ставившее въ центрѣ всего ребенка и его индивидуальныя запросы, неизбежно вызвало реакцію,—и среди различныхъ педагогическихъ теченій, которыя были обусловлены этой реакціей, однимъ изъ наиболѣе интересныхъ было направленіе, извѣстное подъ названіемъ *социальной педагогики*. Это теченіе, развивавшееся серьезнѣе всего во Франціи, Германіи и Америкѣ, отдавая должную дань индивидуальности ребенка и считаясь со всѣми его особенностями, отказывалось видѣть въ ребенкѣ центръ тяжести, но переносило свой взоръ на ту социальную среду, въ которой развивается дитя. Ин-

дивидуальность никогда и нигдѣ не развивается изолированно, и если мы искусственно сосредоточимся на ребенкѣ, то воспитаемъ его не изолированно отъ социальной среды (что совершенно невозможно), но воспитаемъ въ немъ эгоиста, пользующагося всеми благами социального развитія, но всецѣло погруженнаго въ свои собственные задачи. Не говоря о томъ, что правильное моральное развитіе предполагаетъ не эгоистическую замкнутость въ себѣ, а одушевленное служеніе другимъ людямъ, обществу, но и помимо этого, видѣть центр педагогическаго дѣла въ ребенкѣ,—это значитъ искусственно уходить отъ жизни. Жизнь всегда и вездѣ социальна, она знаетъ не отдѣльныхъ людей, а ихъ живую и цѣлостную совокупность, и только въ этой живой и цѣлостной совокупности развивается отдѣльный человекъ. Организация воспитанія должна соответствовать дѣйствительности,—вѣдь смыслъ сознательной организации воспитанія означаетъ только одно,—что то безсознательное, случайное воздѣйствіе общества на дѣтей, которое имѣетъ мѣсто въ обществѣ, должно стать сознательнымъ и планомѣрнымъ. Слѣдовательно, организация воспитанія должна исходить не отъ отдѣльнаго ребенка, а отъ социального цѣлаго, отъ того социального взаимодействія, которое лежитъ въ основѣ всего развитія ребенка. Но это значитъ вмѣстѣ съ тѣмъ, что идеалы воспитанія относятся не къ отдѣльной, искусственно изолированной личности, но къ социальному цѣлому. Личность никогда не можетъ достигъ идеала въ обществѣ, идеальная дѣйствительность, къ осуществленію которой стремится воспитаніе, включаетъ въ себя совокупность людей, социальное единство. Съ другой стороны социальный смыслъ воспитательнаго воздѣйствія обнаруживается въ томъ, что мы готовимъ дитя для жизни, а не для какой-то искусственной, оранже-

рейной обстановки, а это значитъ, что мы должны прежде всего способствовать развитію въ ребенкѣ социальных силъ его души, развитію въ немъ духа солидарности. Это нисколько не устраняетъ и не отодвигаетъ задачу развитія индивидуальных способностей и особенностей ребенка, *но только придаетъ этой задачѣ новый смыслъ*. Развивать силы и особенности ребенка нужно не для него самого (кто вообще живетъ только для самого себя, тотъ жалкій человекъ), но для социального цѣлаго. Вѣдь только въ обществѣ, въ социальномъ общеніи каждый изъ насъ становится человекомъ, и только живя для общества, мы развиваемъ свои индивидуальные силы. Мы увидимъ дальше весь конкретный смыслъ этого положенія.

Такимъ образомъ развитіе педагогической мысли пришло къ постановкѣ той самой задачи, неотложности и важности которой выдвигается современной русской жизнью. *Вопросы социального воспитанія* должны поэтому привлечь къ себѣ самое дѣятельное вниманіе русскаго общества во всѣхъ его слояхъ.

Но прежде, чѣмъ мы перейдемъ къ этимъ вопросамъ, намъ необходимо еще немного остановиться на самомъ понятіи социального воспитанія и отграничить его отъ нѣсколькихъ близкихъ, но не совпадающихъ съ нимъ понятій.

Иногда задачи социального воспитанія видятъ въ томъ, чтобы приучить личность уже съ дѣтства къ *политической активности*, видятъ въ социальномъ воспитаніи средство «борьбы съ политической апатіей и политической развращенностью». Нельзя отрицать и такихъ задачъ въ социальномъ воспитаніи, но совершенно ясно, что они являются частными, а не общими его задачами. Основная задача социального воспитанія заключается *въ развитіи социальной активности*, въ

развитіи «вкуса» къ соціальной дѣятельности, въ воспитаніи духа солидарности, способности подыматься надъ личными, эгоистическими замыслами. Политическая дѣятельность, участіе въ политической жизни страны является одной изъ формъ соціальной активности, и только въ подъемѣ послѣдней можно видѣть средство для борьбы съ политической инертностью. Разумѣется, бывають случаи, когда политическая инертность является результатомъ политическаго невѣжества, непониманія всей системы политическаго строя. Но это рѣдкій случай, болышею же частью политическая апатія является продуктомъ общей соціальной апатіи, того равнодушія къ общественной жизни, которое такъ удачно охарактеризовалъ еще Гоголь въ «Старосвѣтскихъ помѣщикахъ», когда писалъ, что ихъ желанія не перелетаютъ черезъ частоколъ ихъ забора. У насъ, какъ парода, едва только начинающаго жить политической жизнью, это явленіе соціальной апатіи очень сильно. Не вужно обманываться тѣмъ возбужденіемъ, какое нынѣ держится въ обществѣ, въ связи съ революціей, войной и внутренней разрухой. Это возбужденіе не удержится само по себѣ, если оно не будетъ укрѣпляться снизу, — въ молодомъ поколѣніи.

Но соціальное воспитаніе нельзя смѣшивать также и съ національнымъ воспитаніемъ, какъ это часто имѣетъ мѣсто въ Германіи. Національное воспитаніе заключается въ томъ, что мы возможно глубже проникаемся національнымъ творчествомъ, проникаемся историческими завѣтами прошлыхъ поколѣній и одушевляемъ нашу дѣятельность ими. Національное воспитаніе наполняетъ нашу душу національнымъ содержаніемъ, главнымъ образомъ черезъ языкъ и литературу, вводитъ насъ въ пониманіе природы, экономической жизни, всѣхъ формъ культурной жизни нашей родины и дѣ-

лаетъ насъ способными быть сознательными и полезными гражданами своей страны. Такимъ образомъ соціальное воспитаніе приближается по своимъ задачамъ къ національному воспитанію, но оно стоитъ выше его и захватываетъ душу ребенка шире и глубже. Національное воспитаніе ограничиваетъ кругозоръ ребенка границами національности и приучаетъ дитя видѣть въ его національности не только самое дорогое, но и самое лучшее явленіе въ мірѣ. На этомъ пути (какъ это краснорѣчиво говорятъ намъ результаты національнаго воспитанія въ Германіи) очень легко возникаетъ опасность привить душѣ ребенка узкій націонализмъ и даже шовинизмъ, презрительное и пренебрежительное отношеніе къ другимъ національностямъ, національное самомнѣніе. Любовь къ родной странѣ — великое, но не высшее чувство. Тамъ, гдѣ любовь къ родной странѣ стоитъ выше всего, даже выше любви къ истинѣ, къ добру, такъ растутъ тѣ ядовитые цвѣты, которыми отравлена современная Германія, въ своемъ узкомъ націонализмѣ стремившаяся къ порабоженію другихъ народовъ. Убережеться отъ опасности узкаго націонализма національное воспитаніе можетъ только въ томъ случаѣ, если оно будетъ опираться на правильно поставленное соціальное воспитаніе, если любовь къ своей странѣ, знаніе ея современнаго состоянія и исторіи будетъ соединяться съ воспитаніемъ духа солидарности, съ пониманіемъ цѣнности всечеловѣческаго общенія. Духъ братства, духъ солидарности, идеально одушевляющій соціальное воспитаніе, единственно способенъ оградить національное воспитаніе отъ опасности, стоящей передъ нимъ. Воспитаніе должно быть національнымъ, оно должно приобщать человѣка къ исторической работѣ его страны, должно связывать его съ родной страной и развивать сознаніе его долга передъ своей

родной, но именно потому, что національное воспитание необходимо, еще болѣе необходимо социальное воспитание, которое развиваетъ болѣе высокія силы человѣческой души—духъ братства и взаимопомощи. Вмѣстѣ съ тѣмъ ясно и другое: социальное воспитание не должно быть космополитическимъ. Воспитывая тѣ черты личности, которыя въ концѣ-концовъ должны привести къ братству народовъ, социальное воспитание не устраняетъ національнаго момента въ личности человѣка. Космополитизмъ заключается въ отрицаніи національности, между тѣмъ какъ братство народовъ какъ разъ предполагаетъ сохраненіе каждымъ народомъ его національных свойствъ и особенностей и разрушаетъ только тѣ перегородки, которыя мѣшаютъ народамъ встать въ братскія отношенія другъ къ другу. Если когда-нибудь человѣчеству будетъ суждено достигнуть братства народовъ, то это можетъ быть только результатомъ широкой постановки социального воспитанія, развивающаго духъ солидарности. Не случайно, что идея социального воспитанія нашла свой надлежащій смыслъ какъ разъ въ той странѣ, которая больше всего была одушевлена идеями и общечеловѣческой культурой и больше всего послужила ей,—во Франціи. Во Франціи же идея солидарности, какъ политическій и социальный принципъ, нашла наиболѣе яркое свое выраженіе. Хочется надѣяться, что и въ Россіи, которая всегда одушевлялась идеалами всечеловѣческаго братства и которая нынѣ стала на путь самостоятельности народа и такъ нуждается въ социальной активности,—задачи социального воспитанія найдутъ себѣ пріютъ и оплодотворять собой нашу жизнь.

Идеаль социальной активности, осуществимый лишь черезъ посредство социального воспитанія, долженъ быть уясненъ еще съ одной своей стороны. При разви-

тіи социальной активности у дѣтей имѣетъ значеніе не одно созданіе психической склонности къ активности, не одно созданіе навыковъ социального взаимодействія. Это усвоеніе *техники социального общенія* и умѣнія дѣйствовать социально, само по себѣ ничего еще не говоритъ о *содержаніи* этой социальной активности, а между тѣмъ оно вовсе не безразлично для общества. Можно смѣло утверждать, что есть формы социальной активности, отъ которыхъ общество оберегаетъ себя всѣми способами,—такова преступность. *Преступность есть тоже форма социальной активности.* Одно это показываетъ, что, говоря о развитіи социальной активности, мы не должны обходить вопросъ о содержаніи ея, тѣмъ болѣе, что въ наши дни пользуется большимъ распространеніемъ ученіе о такъ называемыхъ классовыхъ противорѣчіяхъ. Согласно этому ученію общество въ цѣломъ не можетъ быть охвачено однимъ понятіемъ, такъ какъ оно разбивается въ экономическомъ отношеніи на классы, борющіеся другъ съ другомъ. Ученіе о социальной борьбѣ классовъ, о такъ называемыхъ социальныхъ антагонизмахъ лежитъ въ основѣ идеологій столь вліятельной въ наше время партіи, какъ партія соц.-демократовъ. Не входя здѣсь въ подробное обсужденіе вопроса о социальной борьбѣ, слѣдуетъ сказать, что нѣтъ никакихъ серьезныхъ основаній слишкомъ заострять социальные противорѣчія различныхъ классовъ. Не говоря о томъ, что ходъ социального и политическаго развитія благодаря такъ называемому социальному законодательству смягчаетъ борьбу классовъ, не говоря о томъ, что государство, вмѣшиваясь въ борьбу классовъ, тѣмъ самымъ создаетъ политическую почву для ихъ соглашенія,—самая паличность социальныхъ противорѣчій не отрицаетъ бытія общества, какъ цѣлаго. Социальные противорѣчія лежатъ не въ основѣ

общества, а являются *продуктами* его развитія, слѣдовательно предполагаютъ существованіе общества какъ таковаго. Въ силу этого социальная активность приобретаетъ свое содержаніе главнымъ образомъ изъ тѣхъ сторонъ общества, въ которыхъ оно выступаетъ какъ одно цѣлое. Люди, принадлежащіе къ различнымъ социальнымъ классамъ, никогда не перестанутъ быть другъ для друга, прежде всего, *людьми*! Въ социальномъ воспитаніи мы должны готовить дѣтей именно къ такому социальному общенію, въ которомъ основное мѣсто принадлежало бы чисто человѣческимъ, а не классовымъ отношеніямъ. Но должно прямо и опредѣленно сказать: доколѣ социальные противорѣчія будутъ оставаться острыми, доколѣ социальный строй нашъ не выйдетъ изъ современной проклятой полосы социальной борьбы, до тѣхъ поръ социальное воспитаніе будетъ наткаться на глухое противодействие самой жизни, которая ограничиваетъ социальное взаимодействие и заостряетъ социальные противорѣчія. Но вмѣстѣ съ тѣмъ именно социальное воспитаніе, развивая въ дѣтяхъ духъ солидарности, можетъ и должно способствовать прогрессу социального строя. Одушевляя активность идеалами солидарности и братства, социальное воспитаніе будетъ готовить тѣхъ, кто возьметъ на свои плечи бремя социального вопроса и приблизитъ человѣчество къ его разрѣшенію. Въ этомъ отношеніи, быть можетъ, не случайно, вопросъ о социальномъ воспитаніи ставится теоретически и практически какъ разъ въ ту историческую эпоху, когда социальный вопросъ близится къ своему разрѣшенію.

Такимъ образомъ социальное воспитаніе должно развивать социальные силы ребенка, готовить его къ социальной жизни не съ точки зрѣнія социальной техники, а съ точки зрѣнія социального идеала. Въѣ этого

идеала, въѣ духа солидарности и братства, социальное воспитаніе можетъ быть даже опаснымъ,—поскольку оно будетъ на буксирѣ у жизни. Общество нуждается не въ заостреніи классовой борьбы, не въ усиленіи борьбы различныхъ социальныхъ группъ, но въ поднятіи духа солидарности, въ развитіи социальной взаимопомощи. Социальное воспитаніе должно быть согрѣто социальнымъ идеаломъ, въ которомъ не только таится творческая, преобразующая сила, но въ которомъ проявляется та цѣль, къ которой стремится человѣчество. Лишь въ свѣтѣ социального идеала можетъ быть правильно поставлено социальное воспитаніе, можетъ быть осмысленно то живое влеченіе человѣка къ социальному общенію, которое присуще ему съ самаго начала его существованія.

Одинъ социологъ высказалъ мысль, къ которой нельзя не присоединиться, что во всѣхъ почти социальныхъ организаціяхъ можно найти четыре группы: социальную, не социальную, псевдосоциальную и антисоциальную *). Дѣленіе это настолько удачно, что на немъ нельзя не остановиться. Дѣйствительно, въ каждой социальной организаціи есть классъ людей, которые отличаются яркой социальной активностью. Отъ природы имѣя яркое социальное влеченіе, эти люди отдаютъ себя всецѣло социальному цѣлому, думаютъ о его благѣ, заботятся о его интересахъ. Этими людьми живетъ и держится социальная организація, безъ нихъ она не могла бы развиваться. Рядомъ съ ними всегда имѣется другая группа, съ слабымъ социальнымъ чувствомъ, инертная масса, равнодушная къ интересамъ социального цѣлаго. Эта инертная масса составляетъ какъ бы тотъ матеріалъ, надѣ обработкой которого трудятся

*) Гиддингс, Основанія социологии.

представители первой группы, составляют тотъ социальный фонъ, на которомъ выступаетъ ихъ дѣятельность. Своей массой, однимъ своимъ числомъ, инертные люди являются очень существеннымъ элементомъ социальной жизни; это тѣ средніе люди, уровень которыхъ характеризуетъ общество. Будучи инертными, они мѣшаютъ болѣе дѣятельнымъ, образуютъ естественную консервативную силу общества, являются носителями социальной традиции, но и они способны къ движенію, если сильное социальное теченіе подхватитъ ихъ. Они слишкомъ инертны, чтобы самостоятельно идти впередъ, но они достаточно инертны и для того, чтобы не сопротивляться. Какъ сырыя дрова, они загораются медленно и лишь тогда, когда рядомъ горятъ уже сухія полѣнья... Псевдосоциальная группа—это люди, которые не имѣютъ даже того слабого социального чувства, какое присуще второй группѣ. Это люди, которые *пользуются* общественными отношеніями въ своихъ цѣляхъ, которые проявляютъ большую активность, но чисто эгоистическаго характера. Они не думаютъ объ интересахъ цѣлаго, но они и не посягаютъ на цѣлое; наоборотъ, они пользуются имъ для себя. Это—паразиты общества; большая часть преступниковъ тоже входитъ сюда. Общество тѣмъ болѣе страдаетъ отъ нихъ, что оно же въ сущности ихъ порождаетъ, такъ какъ ихъ глубокий эгоизмъ, холодное использование общественныхъ отношеній въ личныхъ цѣляхъ является слѣдствіемъ главнымъ образомъ тѣхъ социальныхъ раздоровъ, которые воспитываютъ въ личности равнодушіе къ цѣлому и служеніе самому себѣ. Наконецъ, четвертая группа—антисоциальная—включаетъ въ себя людей, которымъ душно и тѣсно въ той социальной средѣ, съ которой они почему-либо связаны, всѣ помыслы которыхъ направлены на тайную или явную борьбу съ обществомъ.

Часто къ этой группѣ принадлежатъ носители высокой социальности, которые задыхаются въ мелочной и низкой общественности, и во имя социального идеала, ими созданнаго или тайно къ себѣ ихъ влекущаго, они борются съ обществомъ. Но въ антисоциальную группу входятъ и тѣ, кому трудно и тѣсно въ обществѣ не въ силу повышенныхъ требованій ихъ къ обществу, а въ силу природной или разившейся благодаря тяжелой жизни утрюмости, стремленія къ одиночеству. Общество тяготитъ такихъ людей, тяжело имъ и ненужно, и вся энергія такихъ людей часто уходитъ на разложеніе социальныхъ связей. Мизантропы, меланхолики, люди съ разбитой личной жизнью, скептики—вливаютъ въ социальную жизнь свой ядъ и отравляютъ социальный организмъ. Часто эта борьба съ обществомъ доходитъ до настоящихъ преступленій.

Задачи социального воспитанія выступаютъ во всей своей конкретной сложности именно передъ лицомъ только что развернувшейся картины. По отношенію къ первой группѣ задача социального воспитанія заключается лишь въ томъ, чтобы наличную социальную энергію направить на должныя цѣли и придать ей цѣнное содержаніе. Много есть людей, обладающихъ высокой социальной энергіей, но бесплодно растрачивающихъ ее въ разныхъ пустякахъ и мелочахъ за отсутствіемъ серьезнаго содержанія. Подхватить социальное дарованіе и придать ему цѣнное содержаніе—вотъ задача социального воспитанія по отношенію къ представителямъ первой группы людей. Не то приходится сказать о задачахъ социального воспитанія по отношенію къ инертнымъ людямъ,—здѣсь выступаетъ самая трудная работа социального воспитанія. И если правильно сказано, что не здоровые имѣютъ нужду во врачѣ, а больные, то можно сказать, что основная задача социального вос-

питанія можетъ быть правильно поставлена, во всей сложности ея проблемъ, какъ разъ по отношенію къ социальнo инертнымъ людямъ. Здѣсь возникаетъ основной вопросъ—какъ пробудить социальную активность, какъ зажечь огнемъ тѣ натуры, которыя въ силу своей вялости и равнодушія не принимаютъ живого участія въ общественной жизни. Должно отмѣтить, что социальная инертность вовсе не основывается на общей инертности и легко можетъ соединяться съ яркой индивидуальной активностью; равнымъ образомъ въ социальной инертности нѣтъ непремѣнно эгоистической основы, а есть именно равнодушіе къ интересамъ и благоу пѣлаго, есть психическая замкнутость. У насъ въ Россіи, при прежнихъ условіяхъ общественной жизни, когда сурово преслѣдовалось всякое искреннее и честное служеніе общественному благу, естественно выдвигался самой жизнью и исторически закрѣплялся типъ социальнo равнодушнаго и социальнo инертнаго человека. Къ этимъ чисто русскимъ условіямъ, благоприятствовавшимъ всѣмъ нашимъ Обломовымъ, надо присоединить и тотъ факторъ, который оказываетъ свое дѣйствіе всюду,—именно вліяніе экономическаго индивидуализма нашей эпохи. Экономическая структура нашего времени раздвигаетъ людей, заставляетъ каждого думать о себѣ, ведетъ къ культу своихъ интересовъ. Самый прогрессъ экономическій во многомъ основывается на эгоистическомъ служеніи личному интересу. Въ силу этого экономическаго фактора какъ-то слабѣютъ, отодвигаются вглубь естественныя социальныя влеченія, таснетъ интересъ къ социальному цѣлому. Было бы наивно не учитывать этотъ факторъ въ вопросѣ о причинахъ распространенности социальнo инертнаго типа. Тѣмъ настойчивѣе выдвигается какъ задача социальнаго воспитанія—борьба съ этими факторами. Не

менѣе серьезно стоитъ проблема социальнаго воспитанія и въ отношеніи третьей группы, выше нами охарактеризованной, какъ псевдосоциальная группа. Здѣсь дѣло уже идетъ не о равнодушіи, не объ инертности, а о прямомъ и холодномъ использованіи общественныхъ отношеній для эгоистическихъ цѣлей. Нѣтъ никакого сомнѣнія, что социальныя влеченія здѣсь *подавлены* жизнью, размышленіями, условіями развитія, но все же они не отсутствуютъ вполне, какъ то показываетъ намъ наличность своеобразной социальной организаціи у преступниковъ, наличность у нихъ своей особой морали и чести. Съ извѣстной точки зрѣнія (хотя здѣсь и есть спорные пункты) всѣхъ тѣхъ, кто входитъ въ составъ третьей группы, можно считать *жертвами* тѣхъ или иныхъ условій; холодное использованіе общественныхъ отношеній является какъ бы результатомъ какого-то *излома* въ душѣ, лишившаго данныя натуры нормальнаго душевнаго развитія. Такъ или иначе, но преодоленіе тѣхъ психическихъ вывиховъ, которые отбрасываютъ человека въ ранніе его годы *) отъ общества и подавляютъ его социальныя влеченія, всегда будутъ составлять одну изъ труднѣйшихъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ и благодарнѣйшихъ задачъ социальнаго воспитанія.

Что касается, наконецъ, послѣдней (антисоциальной) группы, то задача социальнаго воспитанія въ отношеніи къ ней состоитъ не въ томъ, чтобы уничтожить въ корнѣ антисоциальный факторъ, но въ томъ, чтобы облагородить и возвысить его. Поскольку борьба съ обществомъ, съ рутинной и казенщиной одушевляется высшими идеальными стремленіями,—эта борьба должна быть признана однимъ изъ важнѣйшихъ и вліятель-

*) Нѣкоторые авторитетные криминалисты высказываютъ мысль, что тѣ изломы въ душѣ, которые создаютъ преступника, всегда восходятъ къ какимъ-нибудь событіямъ въ дѣтствѣ.

нѣйшихъ факторовъ соціального прогресса. Задачей соціального воспитанія здѣсь является использование часто очень глубоко заложеннаго антисоціального настроенія путемъ одухотворенія его высшими идеальными началами.

Соціальное воспитаніе должно стать могучимъ факторомъ прогресса, если только мы отрѣшимся въ своемъ педагогическомъ воздѣйствіи на дѣтей отъ того крайне индивидуалистическаго жизнепониманія, которое является господствующимъ въ настоящее время. Человѣкъ никогда не можетъ быть понять внѣ его соціальныхъ связей, внѣ соціальной среды, но и педагогическое воздѣйствіе не можетъ быть удачнымъ, если оно будетъ трактовать ребенка какъ замкнутую индивидуальность. Въ самомъ педагогическомъ воздѣйствіи имѣется своя соціально-психическая стихія, которая должна быть выдвинута на первый планъ, чтобы педагогическое воздѣйствіе было болѣе продуктивнымъ. Такимъ образомъ соціальное воспитаніе имѣетъ свое значеніе не только для выработки въ каждомъ изъ насъ соціальной активности, но оно можетъ стать главной и основной формой педагогическаго воздѣйствія, черезъ посредство которой другія формы воспитанія становятся болѣе достигающими своей цѣли. Мы увидимъ въ дальнѣйшемъ, какъ общія исканія современныхъ педагоговъ логикой вещей подводятъ ихъ къ той идеѣ соціального воспитанія, къ обоснованію которой мы пришли, отправляясь отъ современной жизни.

Но здѣсь передъ нами возникаетъ трудный и серьезный вопросъ: возможно ли соціальное воспитаніе? Мы видѣли, что оно нужно, что потребность въ немъ растетъ по мѣрѣ того, какъ широкіе слои населенія выступаютъ впередъ и призываются къ самостоятельности. Изъ пересмотра тѣхъ классовъ, на какіе распа-

дается общество, вообще всякая соціальная организація, мы видѣли, что составъ общества (въ отношеніи къ соціальной активности) является неоднороднымъ, видѣли, что особенно нуждается въ соціальномъ воспитаніи тотъ соціальный слой, который выраженъ численно наиболѣе сильно и который обнаруживаетъ соціальную инертность. Если возможность соціального воспитанія безспорна, то по отношенію къ тому лишь соціальному слою, который въ силу своихъ особенностей, какъ разъ наименѣе нуждается въ соціальномъ воспитаніи. Тамъ же, гдѣ необходимость соціального воспитанія не только безспорна, но и очень остро выдвигается жизнью,—по отношенію къ соціально инертному слою, а равнымъ образомъ по отношенію къ соціальнымъ «паразитамъ»,—именно здѣсь совершенно неизбѣжно сомнѣніе въ возможности соціального воспитанія. Только разрѣшивши этотъ вопросъ, мы можемъ правильно подойти къ выясненію путей и средствъ соціального воспитанія.

Чтобы найти данныя для рѣшенія вопроса о возможности соціального воспитанія, мы должны заняться выясненіемъ того, что говоритъ намъ соціальная психологія и психологія дѣтства о соціальныхъ силахъ въ душѣ ребенка. Мы должны углубиться въ этотъ вопросъ вслѣдствіе того, что общераспространенныя мнѣнія объ этомъ (даже у педагоговъ) совершенно не учитываютъ соціальной стороны въ личности ребенка. Самыя науки, на которыя мы будемъ опираться, слишкомъ мало извѣстны у насъ,—особенно это надо сказать о соціальной психологіи.

ГЛАВА II.

Соціальные силы въ душѣ ребенка.

Для выясненія той основы, на которой можетъ быть построена соціальная педагогика, намъ нужно обратиться къ анализу соціальныхъ силъ въ душѣ ребенка. Задача эта въ достаточной степени трудная, тѣмъ болѣе, что обѣ науки, которыя могутъ здѣсь намъ помочь, и психологія дѣтства и соціальная психологія—еще очень молоды. Тѣмъ не менѣе та картина, которую рисуютъ эти науки въ интересующемъ насъ вопросѣ, все же очень поучительна. Мы обратимся сначала къ нѣкоторымъ общимъ вопросамъ соціальной психологіи, а затѣмъ перейдемъ къ основной темѣ настоящей главы—къ вопросу о соціальныхъ силахъ въ душѣ ребенка *).

Прежде всего намъ необходимо уяснить себѣ, на чемъ держится соціальное взаимодействіе. Должно сразу же сказать, что мы обычно совершенно не задумываемся надъ вопросомъ, только что поставленнымъ: мы движемся въ соціальной средѣ, вступаемъ въ соціальное взаимодействіе, совершенно не отдавая себѣ отчета, какъ это происходитъ. Отчасти это объясняется тѣмъ, что мы съ дѣтства привыкаемъ къ соціальному общенію,—а то, что привычно, совершается нами безъ контроля сознанія. Съ другой стороны, двигаясь въ соціальной средѣ, мы такъ же не ощущаемъ соціального давленія, какъ не ощущаемъ мы давленія воздуха, что объясняется равномерностью этого давленія. Мало того, что мы не замѣчаемъ давленія соціальной среды,—

*) Картина, которая развѣргивается въ дальнейшемъ, не можетъ быть, поусловіямъ мѣста, ни обоснована, ни детализирована. Въ концѣ книги я укажу основныя сочиненія, въ которыхъ можно найти необходимый матеріалъ.

мы сознаемъ себя и дѣйствуемъ такъ, какъ если бы мы были совершенно независимы отъ соціальной среды. Это чувство независимости отъ среды есть продуктъ новѣйшаго соціального развитія,—и мы увидимъ далѣе, отчего прогрессъ соціальныи ведетъ къ развитію индивидуализма. Какъ бы то ни было, нужно нѣкоторое усиліе мысли, чтобы задуматься надъ вопросомъ о сущности соціального взаимодействія, и еще большее усиліе мысли нужно, чтобы разрѣшить этотъ вопросъ.

При обсужденіи вопроса о соціальномъ взаимодействіи у многихъ возникаетъ мысль, что оно объясняется всецѣло тѣмъ, что у насъ есть *рѣчь*; въ бесѣдахъ и разговорахъ одинъ человѣкъ сообщаетъ другому то, что онъ думаетъ или чувствуетъ, къ чему онъ стремится. Нельзя, конечно, отрицать огромное значеніе рѣчи въ соціальномъ общеніи, но не трудно убѣдиться и въ томъ, что самое пользованіе рѣчью предполагаетъ уже соціальное единство, предполагаетъ какой-то иной способъ соціального сближенія. Если бы мы, являясь въ свѣтъ, владѣли бы уже рѣчью, такъ что слова «сами собой» лились бы изъ нашихъ устъ, когда намъ это оказалось бы нужно, тогда другое дѣло,—но вѣдь не только все человѣчество очень медленно и съ большимъ трудомъ развивало рѣчь, но главное—каждый изъ насъ долженъ на ново усвоить родную рѣчь; каждый маленюкій успѣхъ въ усвоеніи рѣчи—въ усвоеніи словъ, формъ языка, особенностей сочетанія словъ,—все это должно быть завоевано упорнымъ и настойчивымъ трудомъ. Очевидно, если бы дитя, не владѣющее еще рѣчью, не могло преодолѣть преграду своей индивидуальности и не могло вступать помимо языка въ соціальное общеніе,—то оно не только не усвоило бы языка, но даже и не нуждалось бы въ немъ, потому

что не вступая въ болѣе простое социальное общеніе, оно не подозрѣвало бы о болѣе сложномъ и удобномъ средствѣ общенія. Поэтому, какъ ни велика роль языка въ социальномъ общеніи, но, очевидно, что рѣчь сама предполагаетъ уже установившееся социальное общеніе и дѣлаетъ это имѣющееся уже общеніе лишь болѣе совершеннымъ, такъ сказать болѣе призрачнымъ. И не только у дитяти это простое социальное общеніе предваряетъ пользованіе рѣчью, но и у насъ взрослыхъ пользованіе рѣчью, какъ средствомъ социального общенія занимаетъ сравнительно небольшое мѣсто въ системѣ социальныхъ связей.

Соціальное общеніе имѣетъ разныя формы. Если мы ѣдемъ съ кѣмъ-нибудь вмѣстѣ въ вагонѣ, то простое физическое сосѣдство не подымается до социального общенія; для того, чтобы послѣднее имѣло мѣсто, нужно, чтобы что-нибудь насъ объединило. Пусть, на примѣръ, въ вагонѣ произойдетъ съ кѣмъ-нибудь несчастіе (обморокъ, паденіе, припадокъ болѣзни); вокругъ этого центра мигомъ образуется социальная среда,—все пассажиры, находившіеся до сихъ поръ въ физическомъ сосѣдствѣ, объединяются въ своемъ интересѣ (все спрашиваютъ: «что случилось?» «почему?» и т. п.), быть можетъ, объединятся и въ нѣкоторыхъ общихъ дѣйствіяхъ. Существенной особенностью всякаго социального факта является, такимъ образомъ, *нѣкоторое единство*, сближающее отдѣльныхъ людей. Единство это можетъ быть случайнымъ (какъ это бываетъ, напр., въ толпѣ) и легко поэтому распадающимся. Все неслучайныя единства мы, вслѣдъ за однимъ социологомъ, будемъ называть *корпорациями*, противопоставляя имъ толпу. Но и среди корпораций мы должны различать такія, которыя создаются нами, по нашему почину (напр., «комитетъ по устройству областного му-

зея» или болѣе постоянныя—потребительское общество, партіи, секты и т. п.),—и такія корпорации, которыя имѣютъ прочное, историческое существованіе. Среди послѣднихъ опять-таки слѣдуетъ различать корпорации, которыя охватываютъ только опредѣленное время нашей жизни (учебное заведеніе, военная служба и т. д.), и такія, которыя охватываютъ всю нашу жизнь (государство, нація, церковь, семья и т. п.).

Все эти различные виды социального общенія, какъ мы видимъ, отличаются другъ отъ друга устойчивостью и глубиной того единства, которое въ нихъ устанавливается. Подчеркнемъ еще разъ: языкъ является могучимъ факторомъ социального общенія, но *не создаетъ* социальное единство, а его только *выражаетъ*. Между тѣмъ намъ необходимо себѣ уяснить, какъ *создается* социальное единство, начиная отъ самыхъ простыхъ и кончая сложными формами его.

Ясно само собой, что социальное единство имѣетъ *психическій* характеръ, что оно есть тамъ, гдѣ есть ясное или слабое, но все же опредѣленное *сознаніе* этого единства у участниковъ социального цѣлаго. Сознаніе принадлежности моея къ социальному цѣлому единственно служить признакомъ того, что это единство прежде всего для самого себя, для своихъ членовъ, и пока этого нѣтъ—хотя бы въ самой глухой формѣ, до тѣхъ поръ нѣтъ и общества, а есть просто сумма людей. Какъ выражается одинъ социологъ, общество есть тамъ, *гдѣ есть социальное взаимодействие*; сумма людей становится обществомъ съ того момента, какъ психика каждаго человѣка будетъ втянута въ общее социальное чувство, движеніе или настроеніе.

Конечно, дѣйствуя въ социальной средѣ, какъ мы уже указали, мы совершенно не отдаемъ себѣ отчета въ социальномъ давленіи,—это значить, что мы не со-

знаемъ отчетливо различія между социальнымъ и такъ сказать досоциальнымъ взаимоотношеніями людей. Но это не мѣшаетъ намъ очень глубоко переживать это различіе, считаться и пользоваться имъ. Если я сажусь въ трамвай, то я очень ясно *переживаю* (хотя рѣдко осознаю это) переходъ отъ простого физическаго со-сѣдства съ людьми къ социальному общенію съ ними—при какомъ-нибудь поводѣ, превращающемъ массу людей, ѣдущихъ въ трамваѣ, въ социальное единство (въ данномъ случаѣ—въ толпу).

Есть много попытокъ объяснить, какъ возникаетъ социальное единство; ясно заранѣе, что въ виду психическаго характера социальной связи, для объясненія социальнаго общенія можетъ быть использована любая изъ основныхъ сферъ душевной жизни,—умъ, чувство или воля. Первая теорія, исторически наиболѣе вліятельная и связанная съ именами французскаго соціолога Тарда и русскаго мыслителя Н. К. Михайловскаго, признаетъ, что социальное единство создается вслѣдствіе того, что движенія и дѣйствія одного человека *повторяются* другими. Это повтореніе называется *подражаніемъ* и заключается оно въ томъ, что волевой аппаратъ людей обладаетъ способностью отзываться на чужія движенія. Назовемъ эту теорію (пользуясь извѣстнымъ явленіемъ въ физикѣ, когда звуки одного инструмента вызываютъ отвѣтное звучаніе другихъ инструментовъ) *волевымъ резонансомъ*. Эта теорія имѣетъ большой успѣхъ, тѣмъ болѣе, что подражаніе играетъ, дѣйствительно, большую роль въ социальной жизни. Французскій соціологъ Тардъ, упомянутый уже нами, въ своихъ различныхъ сочиненіяхъ пытался свести къ подражанію всѣ факты социальной жизни. Но разумѣется съ нимъ нельзя согласиться. Помимо того, что подражаніе, хотя и часто встрѣчаю-

щееся въ жизни, не можетъ охватить всѣ случаи социальнаго общенія (есть много случаевъ, когда социальное единство /вовсе не выражается въ одинаковыхъ *дѣйствіяхъ*—безъ чего нельзя и говорить о подражаніи),—помимо этого нетрудно убѣдиться, что подражаніе само по себѣ означаетъ только *сходство* въ дѣйствіяхъ людей, но ничего не говоритъ о томъ, какъ это сходство устанавливается, вообще оно *обозначаетъ* фактъ, но не объясняетъ его. Въ самомъ дѣлѣ. Если бы подражаніе объяснялось волевымъ резонансомъ, т.-е. если бы мы при видѣ чужихъ движеній испытывали бы непреодолимую потребность повторять эти движенія, то всѣ бы мы напоминали общество душевно-больныхъ, а не здоровыхъ людей. Повтореніе имѣетъ у насъ мѣсто, но оно бываетъ не такъ часто, и повторяемъ мы, подражаемъ не всѣмъ вообще движеніямъ, которыя мы видимъ, а только тѣмъ, которые почему-нибудь интересуютъ насъ, вообще задѣваютъ наши чувства, нашу эмоциональную сферу. Въ силу этого теорію волевого резонанса нужно отвергнуть, чѣмъ конечно вовсе не устраняется подражаніе, которое является фактомъ. Подражаніе не можетъ только объяснить намъ социальнаго общенія (потому что тамъ, гдѣ нѣтъ подражанія, все-таки можетъ быть социальное общеніе),—оно наоборотъ, само требуетъ объясненія.

Даже тѣ, кто защищали изложенную теорію, не могли ею сами вполне удовлетвориться и признавали, что установленіе социальнаго единства не можетъ быть вполне объяснено и сводили его къ тѣмъ загадочнымъ фактамъ вліянія одного человека на другого, которые извѣстны подъ названіемъ *внушенія*, *гипноза*. Здѣсь привлекается къ объясненію социальнаго общенія сфера ума, потому что дѣйствіе внушенія и гипноза заключается, по общему признанію, въ томъ, что въ созна-

ним другого лица может возникнуть под влиянием гипнотизера, вообще производящего опыт лица, известный образ—и лишь затѣм может послѣдовать то или иное движеніе.

Внушеніе часто имѣтъ мѣсто въ социальномъ общеніи, этого нельзя отрицать; изслѣдованія внушаемости, показывающія впрочемъ, что наиболѣе чуткимъ къ внушеніямъ является дѣтскій возрастъ и, что внушаемость съ годами падаетъ, убѣждаютъ, что въ извѣстныхъ предѣлахъ внушаемость всегда присуща намъ. Однако все же внушеніе не можетъ служить *основой* социального сближенія именно потому, что оно имѣтъ ограниченныя предѣлы. Съ другой стороны наблюденія показываютъ, что внушеніе происходитъ тѣмъ сильнѣе и быстрѣе, чѣмъ глубже и крѣпче социальные связи между данными людьми. Такъ, напр., въ семьяхъ внушеніе имѣтъ мѣсто очень часто; взаимная симпатія усиливаетъ внушаемость, наоборотъ, враждебныя отношенія, раздвигающія людей, ослабляютъ внушаемость. Все это заставляетъ признать, что внушеніе само вырастаетъ на почвѣ социального общенія, предполагаетъ его и только, если такъ можно выразиться, реализуетъ, осуществляетъ то единство, которое установилось до него, проявляетъ его во влияніи ума одного на умъ другого человека. Скажемъ въ болѣе общей формѣ,—умственный (интеллектуальный) обменъ вообще является *продуктомъ* социального общенія. Психологія дѣтства устанавливаетъ даже, что благодаря лишь социальному общенію вырастаютъ и крѣпнютъ высшія формы мышленія (т. наз. дедуктивное и индуктивное мышленіе). При отсутствіи социальной близости наше стремленіе воздѣйствовать на умъ другого лица часто остается безплоднымъ. Всѣмъ извѣстная безплодность чтенія всякихъ правоученій

объясняется какъ разъ невозможностью черезъ посредство ума воздѣйствовать на личность,—наоборотъ тамъ, гдѣ существуетъ извѣстная близость, гдѣ уже установилось единство и довѣріе другъ къ другу, тамъ выслушиваются съ глубокимъ вниманіемъ чужія рѣчи и мысли. Если мы интересуемся человекомъ, какъ жадно мы ловимъ каждое его слово и стремимся проникнуть въ его мысли! Какъ мало влияют на насъ, наоборотъ, чужія мысли, если мы равнодушно относимся къ тому, кто ихъ высказываетъ! Тайна авторитета, играющаго большую роль въ жизненныхъ отношеніяхъ и особенно въ педагогическомъ дѣлѣ, сводится какъ разъ къ установленію такихъ социальныхъ связей, на основѣ которыхъ приобретаютъ вѣсъ и значеніе наши слова. Малѣйшее замѣчаніе авторитетнаго для насъ человека глубоко отзывается въ нашей душѣ и вмѣстѣ съ тѣмъ самыя глубокія мысли людей, для насъ неавторитетныхъ, скользятъ мимо насъ!

Все это убѣждаетъ насъ въ томъ, что привлекать интеллектуальную сферу для объясненія того, какъ *устанавливается* социальное сліянiе, невозможно. Но въ силу этого для насъ выступаетъ необходимость искать тайну этого сліянiя въ сферѣ чувствъ, въ эмоциональной области. Не трудно убѣдиться, что мы здѣсь находимся на истинномъ пути. Социальныя связи устанавливаются или разрушаются въ зависимости отъ эмоциональной нашей близости,— и чѣмъ эта послѣдняя глубже, тѣмъ сильнѣе и продуктивнѣе социальное общеніе между людьми. На основѣ эмоциональной близости вырастаетъ и *дальнѣйшій психическій обменъ*, создается взаимодействие умовъ, создается единство въ дѣйствіяхъ. Тайна социального сближенія можетъ быть найдена въ нашей *эмоциональной отзывчивости* или употребляя уже приведенный выше терминъ—въ *эмо-*

ціональному резонансу. Когда вы идете по улицѣ и увидѣвъ собравшуюся толпу присоединяетесь къ ней, то васъ побуждаетъ къ этому эмоціональное движеніе—любопытство, интересъ. Мы вступаемъ членами только въ тѣ корпорации, которыя намъ чѣмъ-нибудь нравятся, чѣмъ-нибудь насъ привлекаютъ; сила и крѣпость социальныхъ связей въ прямой мѣрѣ и зависятъ отъ силы нашихъ чувствъ въ отношеніи къ нимъ.

Намъ изначально присуща способность эмоціональной отзывчивости. Одно уже *присутствіе людей* вліяетъ на насъ. Всѣ мы знаемъ, что, когда во время интимной бесѣды съ другимъ человѣкомъ входитъ третій,—интимная бесѣда становится невозможной. Одно присутствіе третьяго лица намъ мѣшаетъ, *насъ волнуетъ*, вообще дѣйствуетъ на насъ эмоціонально. Мы не можемъ быть безразличны по отношенію къ людямъ, они эмоціонально насъ возбуждаютъ. Это особенно ярко сказывается въ скопленіяхъ людей. Идите въ театръ и проанализируйте себя,—могли ли бы вы *такъ же* наслаждаться спектаклемъ, если бы театръ былъ пустъ? Нѣтъ! Однимъ изъ важнѣйшихъ источниковъ наслажденія въ театрѣ является то, что мы переживаемъ сценическое представленіе вмѣстѣ съ другими людьми. Помимо того, что мы, выражая наше удовольствіе, переживаемъ его сильнѣе, можно сказать на ново заражаемся имъ, когда видимъ удовольствіе написаннымъ на лицахъ другихъ людей,—помимо этого самое присутствіе массы людей доставляетъ намъ огромное наслажденіе. Люди влекутъ насъ къ себѣ и быть среди людей—огромное наслажденіе. Вотъ отчего такъ легко образуются всюду толпы; говорить же наша пословица, что «на людяхъ и смерть красна». Всѣ наши чувства переживаются нами острѣе, когда переживаются сообща. Вотъ отчего мы любимъ дѣ-

литься не только горемъ, но и радостью,—въ социальныхъ условіяхъ открывается просторъ для жизни чувствъ, *создаются особенно благоприятныя условія для ихъ развитія*. Нѣкоторыя чувства могутъ получить просторъ только въ социальныхъ условіяхъ; тѣ задержки, которыя обычно подавляютъ наши чувства, исчезаютъ, перестаютъ дѣйствовать, когда мы находимся въ массѣ. Отсюда тѣ особенности толпы, которыя давно обращали на себя вниманіе: въ толпѣ возможенъ такой подъемъ чувствъ, какой никогда не бываетъ подъ силу отдѣльному человѣку. Вопреки нѣкоторымъ социологамъ, которые утверждаютъ, что толпа всегда и морально и интеллектуально *ниже* каждаго изъ ея участниковъ, мы должны сказать, что толпа вообще живетъ *иной*, болѣе яркой эмоціональной жизнью. Она часто падаетъ ниже уровня ея участниковъ, она способна къ самой ужасной низости и жестокости, но толпа бываетъ способна и къ такому героизму, къ такимъ высокимъ движеніямъ, которыя никогда не бываютъ подъ силу отдѣльнымъ участникамъ ея. Причина этого заключается въ томъ, что вообще социальное общеніе *сильнѣе всего* сказывается на эмоціональной сферѣ (вслѣдствіе того, что лишь черезъ эмоціональную сферу возникаетъ вообще социальное оближеніе). Никогда отдѣльный человѣкъ не бываетъ способенъ къ той паникѣ, къ тому гнѣву, къ тому веселому возбужденію, къ такому энтузіазму, экстазу, героическому настроенію, какъ въ толпѣ! Всѣ чувства при социальномъ общеніи какъ бы получаютъ особое питаніе, становятся болѣе живыми и яркими.

Въ эмоціональной сферѣ имѣетъ мѣсто одинъ законъ, о которомъ здѣсь необходимо упомянуть—*законъ двойного выраженія чувствъ*. Дѣло въ томъ, что всякое чувство требуетъ своего выраженія и при томъ

двойного — тѣлеснаго и психическаго. Тѣлесное выраженіе чувства состоитъ въ движеніяхъ какъ всего тѣла, такъ особенно мускуловъ лица (въ силу чего лицо наше, имѣетъ «выраженіе»), психическое выраженіе чувства заключается въ той психической работѣ, которая состоитъ въ проясненіи и осмысливаніи чувства. Эта послѣдняя работа, хотя и имѣетъ характеръ мышленія, но она настолько далека отъ мышленія, занятаго познаніемъ, что ее въ отличіе отъ познавательнаго мышленія, называютъ эмоціональнымъ мышленіемъ, или что то же самое — работой воображенія. При социальномъ общеніи подъемъ въ сферѣ чувствъ обнаруживается какъ въ области движеній тѣлесныхъ, такъ и въ психической работѣ. Нигдѣ такъ не разыгрывается наше воображеніе, какъ при социальномъ общеніи, — и свойственное главнымъ образомъ дѣтскому возрасту явленіе игры, въ которомъ одновременно выступаетъ и тѣлесная активность и работа воображенія, занимаетъ всегда значительное мѣсто въ жизни толпы. Быть можетъ элементъ игры въ исторіи толпы является даже рѣшающимъ.

Итакъ, социальное сближеніе впервые происходитъ на эмоціальной основѣ. Уже одно присутствіе другихъ людей дѣлаетъ меня эмоціонально чуткимъ къ нимъ и во мнѣ развивается влеченіе къ людямъ, стремленіе слиться съ ними въ одно цѣлое или наоборотъ, возникаетъ антипатія, стремленіе уйти отъ данныхъ людей. Тамъ, гдѣ не устанавливается эмоціональнаго сближенія, тамъ, гдѣ люди остаются равнодушны другъ къ другу, тамъ они могутъ быть только физическими соседями, но не могутъ вступить въ социальное взаимодействіе. На почвѣ эмоціональнаго сближенія происходитъ уже дальнѣйшій психическій обмѣнъ: прежде всего люди заражаютъ другъ друга своими чувствами,

что происходитъ особенно легко, такъ какъ всякое чувство ищетъ своего выраженія. При общемъ эмоціональномъ сближеніи видъ чужого горя и меня настраиваетъ на грустный ладъ, чужая радость отзывается во мнѣ; наоборотъ при эмоціональномъ отталкиваніи чужая радость раздражаетъ насъ, чужое горе часто вызываетъ насмѣшку. За эмоціональнымъ обмѣномъ легко устанавливается интеллектуальный обмѣнъ, легко возникаетъ подражаніе чужимъ движеніямъ, разъ они нравятся мнѣ, вообще возбуждаютъ меня.

Соціальное взаимодействіе прозрачѣе всего въ психологін толпы, которую мы только что анализировали, но оно остается тѣмъ же и въ иныхъ видахъ социальныхъ связей. Не входя здѣсь въ подробный анализъ этихъ фактовъ, — отмѣтимъ только одно: чѣмъ меньше доля индивидуальнаго участія въ социальномъ цѣломъ, тѣмъ глубже сознаніе социальнаго единства. Эта слабая выраженность социальнаго сознанія имѣетъ мѣсто часто въ отношеніи политическаго, національнаго, религіознаго единства. Въ насъ живетъ сознаніе своей принадлежности къ социальному цѣлому, но оно какъ бы отодвигается глубоко въ нѣдра души, и только въ случаяхъ какой-нибудь катастрофы мы ярко переживаемъ цѣнность родины или другого социальнаго цѣлага. Именно въ силу этого и необходимо социальное воспитаніе: оно должно извлекать изъ нѣдръ души имѣющей тамъ матеріалъ социальныхъ связей, должно *питать* эти въ психической группѣ остающіяся чувства, давать имъ просторъ и *открывать возможность ихъ выраженія*. Соціальныя чувства гложутъ вѣдь только оттого, что для нихъ нѣтъ повода къ ихъ выраженію. Такъ чувство родины просыпается тогда, когда наступаетъ возможность и необходимость отдать свои силы на пользу родины. Поэтому задача социальнаго воспи-

такия и заключается въ томъ, чтобы раскрыть передъ глухнущими социальными чувствами возможность широкаго и продуктивнаго ихъ выраженія.

Огромное значеніе въ исторіи нашего социальнаго самосознанія играетъ тотъ фактъ, что мы никогда не принадлежимъ къ *одному* социальному цѣлому, но одновременно принадлежимъ къ нѣсколькимъ социальнымъ цѣлымъ, или какъ выражаются социологи, къ нѣсколькимъ социальнымъ кругамъ. Чѣмъ ниже стоитъ социальное развитіе, тѣмъ къ меньшему числу социальныхъ круговъ мы принадлежимъ, чѣмъ выше, — тѣмъ въ большее число социальныхъ круговъ мы входимъ.

Въ наше время всѣ мы участвуемъ во многихъ социальныхъ кругахъ. У насъ есть политическая, національная, религіозная жизнь; каждый изъ насъ имѣетъ свою профессію, имѣетъ семью, участвуетъ въ различныхъ обществахъ, читаетъ опредѣленныя газеты, журналы, книги, вообще приходитъ въ соприкосновеніе съ различными социальными кругами. Въ каждомъ изъ насъ какъ бы скрещиваются эти различные социальные круги, и въ каждомъ изъ нихъ мы играемъ особую роль. Какъ блестяще выяснилъ въ своихъ работахъ извѣстный социологъ Зиммель, именно эта принадлежность отдѣльнаго человѣка къ различнымъ социальнымъ кругамъ и *освобождаетъ его отъ власти каждаго изъ нихъ*. Принадлежа одновременно къ нѣсколькимъ социальнымъ кругамъ, я не такъ уже завишу отъ каждаго изъ нихъ, и крахъ въ одномъ не *роняетъ меня въ другомъ*.

Въ силу этого индивидуальное самосознаніе крѣпнеть именно по мѣрѣ расширенія социальныхъ связей; чѣмъ больше этихъ социальныхъ связей, тѣмъ болѣе независимъ человѣкъ отъ каждой изъ нихъ, тѣмъ болѣе оно обладаетъ свободой въ отношеніи къ нимъ. Съ

усиленіемъ социальныхъ связей человѣкъ въ общемъ подчиняется гораздо большому числу социальныхъ вліяній, — но именно этотъ самый фактъ служитъ освобожденію индивидуальности изъ-подъ гнета социальныхъ связей. Этотъ фактъ исторически выражается въ усиленіи индивидуализма, въ повышеніи у личности ея запросовъ какъ разъ именно въ повѣйшее время, — а въ развитіи отдѣльнаго человѣка онъ сказывается тѣмъ, что наша индивидуальность становится разностороннѣе, богаче и болѣе независимой, чѣмъ шире ея социальные связи.

Запомнимъ этотъ существенный фактъ! Мы, видимъ, что благо индивидуальности заключается въ усиленіи и расширеніи социальной активности. Чѣмъ больше отдаемъ мы себя социальной дѣятельности, чѣмъ многообразнѣе наши социальные связи, тѣмъ выше стоитъ индивидуальность въ своемъ развитіи. Такъ оправдываются извѣстные слова Спасителя: «Кто теряетъ свою душу ради Меня, тотъ обретется». Живя для ближнихъ, для людей, теряя себя въ нихъ, мы вступаемъ на высшій, достойнѣйшій путь нашего индивидуальнаго развитія.

Если мы обратимся къ изученію социальныхъ силъ въ душѣ ребенка, то мы убѣдимся, что съ самыхъ раннихъ лѣтъ дѣтская душа какъ бы насквозь пронизывается лучами социальности. Неудивительно поэтому, что ни одинъ возрастъ не бываетъ такъ склоненъ къ социальной жизни, какъ дѣтскій. Мы взрослые и меньше нуждаемся въ социальномъ общеніи и сознаемъ себя болѣе независимыми отъ социальныхъ связей, а вмѣстѣ съ тѣмъ эмоциональный голодокъ, обычно по-

селяющийся въ душѣ съ годами, дѣлаетъ насъ социально болѣе тупыми. Дѣтская душа легче и полнѣе раскрывается для социального сближенія, дѣти легче сходятся, скорѣе привязываются и въ силу этого социально болѣе чутки, чѣмъ мы взрослые.

Уже при общемъ взглядѣ на періодъ дѣтства становится ясной огромная роль социального общенія въ формированіи дѣтской души. Ни одно живое существо не знаетъ столь длиннаго дѣтства, какъ человѣкъ. Самые близкіе наши сосѣди по животному царству очень скоро послѣ рожденія становятся способными вести самостоятельную борьбу за существованіе. А человѣкъ? Прежде, чѣмъ мы созрѣемъ физически, прежде, чѣмъ мы духовно окрѣпнемъ настолько, чтобы быть способными къ самостоятельной, отвѣтственной дѣятельности, проходитъ много лѣтъ. Отчего это такъ? Современная наука такъ отвѣчаетъ на этотъ вопросъ. Всѣ живыя существа получаютъ свои основныя силы благодаря наслѣдственности, и имъ нуженъ лишь нѣкоторый опытъ, нѣкоторая помощь со стороны родителей, чтобы вести самостоятельную жизнь. Если бы человѣкъ былъ существомъ только физическимъ,—и его тѣло могло бы въ теченіе нѣсколькихъ недѣль стать способнымъ къ выполненію всѣхъ движеній. Но чтобы войти въ общество, дитя должно созрѣть не только физически, но созрѣть и духовно. Все, что человечество добывало въ теченіе своей исторіи, все это передается въ ступенномъ видѣ отъ поколѣнія къ поколѣнію. Языкъ, религія, нравы и обычаи, памятники литературы, результаты науки,—все это нужно усвоить, все это наслѣдство нужно сдѣлать своимъ, нужно его узнать и имъ овладѣть. Только благодаря тому, что каждое поколѣніе пріобщается къ тому, что было добыто предыдущими поколѣніями, человечество

не топчется на одномъ мѣстѣ, но съ каждымъ поколѣніемъ идетъ впередъ. Соціальный прогрессъ возможенъ только потому, что результаты дѣятельности предыдущихъ поколѣній сохраняются и передаются по наслѣдству слѣдующимъ поколѣніямъ. Здѣсь мы имѣемъ дѣло уже не съ *физической* наслѣдственностью, съ помощью которой дитя отъ родителей получаетъ тѣ или иные свойства, а съ *соціальной наслѣдственностью*. Всю совокупность духовнаго содержанія, накопленнаго предыдущими поколѣніями, называютъ *традиціей*,—и вотъ для усвоенія традиціи и нужно столь длинное дѣтство, какое свойственно человѣку. Мы не можемъ стать людьми въ истинномъ смыслѣ этого слова, пока мы не пріобщимся къ традиціи, пока мы не усвоимъ ея главнаго содержанія. Ни одинъ человѣкъ, конечно, никогда не въ состояніи усвоить всего содержанія традиціи, но отъ поколѣнія къ поколѣнію въ живомъ социальномъ общеніи, въ живомъ социальномъ единствѣ хранится эта традиція. Черезъ одно усвоеніе языка и словъ, его составляющихъ, дитя пріобщается къ великой исторической работѣ человѣческаго духа, овладѣваетъ чудеснымъ орудіемъ мышленія. Смыслъ дѣтства заключается, такимъ образомъ, въ усвоеніи необходимаго матеріала традиціи *), которое вводитъ дитя въ современную жизнь, въ ея исканія и стремленія, ея устои и обычаи. Черезъ традицію душа ребенка наполняется «чужимъ» содержаніемъ, но оно очень скоро становится своимъ, роднымъ,—да и правильно! Въдъ общество—это мы сами, и погружаясь въ традицію, мы остаемся въ родной средѣ.

*) Заслуга въ установленіи этого важнаго положенія психологін дѣтства принадлежитъ американскому ученому *Болдину*. См. списокъ его трудовъ въ концѣ книги.

Одинъ изъ выдающихся изслѣдователей дѣтской души *) высказалъ одну мысль, которой намъ нужно коснуться. Имѣя въ виду то, что игры занимаютъ столь важное мѣсто въ дѣтской жизни и установивъ, что въ играхъ дѣти упражняютъ свои физическія и психическія силы и какъ бы начерно готовится къ жизни, Гросъ резюмировалъ свою теорію въ такихъ словахъ: «Мы не потому играемъ, что мы дѣти, но для того и дѣтство намъ дано, чтобы мы играли». Смыслъ дѣтства дѣйствительно заключается въ играхъ; въ нихъ дитя развиваетъ свои силы, но развиваетъ ихъ не механически, а въ осмысленныхъ играхъ, въ которыхъ содержаніе взято изъ окружающей жизни. Если бы однако дитя развивало свои силы на реальныхъ предметахъ (ѣздило бы, напр., на настоящей лошади), оно при своей неловкости и слабости пониманіи окружающаго могло бы скоро погибнуть. Игры могутъ быть плодотворными, могутъ сыграть свою роль лишь въ томъ случаѣ, если дѣти пользуются при этомъ невиннымъ, неопаснымъ матеріаломъ (веревочки вмѣсто лошадей). На небольшомъ и невинномъ матеріалѣ дитя съ помощью *воображенія* строитъ себѣ міръ, въ которомъ оно можетъ безопасно дѣлать любыя движенія. Воображеніе является поэтому главной психической силой, на которую опирается процессъ формировація дѣтской души. Въ воображаемомъ мірѣ не только легка, но вмѣстѣ съ тѣмъ и неизбежна свобода; передъ ребенкомъ открывается широкій психическій просторъ, благодаря чему имѣютъ возможность проявляться всѣ силы дѣтской души.

Но почему рано развивается воображеніе и какъ оно обслуживаетъ раннюю активность дитяти? Мы уже

*) К. Гросъ. Душевная жизнь ребенка. Рус. пер.

видѣли, что воображеніе, есть не что иное, какъ та психическая работа, въ которой чувства находятъ свое «выраженіе», вообще раскрытіе. Всякое эмоциональное возбужденіе ведетъ къ работѣ воображенія. Вмѣстѣ съ тѣмъ, надо имѣть въ виду, что наша активность можетъ имѣть два регулятора—волевой и эмоциональный. Въ системѣ психическихъ силъ раньше дѣйствуетъ эмоциональный регуляторъ; активность ребенка (помимо, такъ наз., рефлекторной, инстинктивной и импульсивной активности) вызывается эмоциональными переживаниями его. Волевой же аппаратъ создается позднѣе и въ нѣкоторыхъ своихъ функціяхъ (въ развитіи задержекъ) вообще созрѣваетъ медленно. Итакъ, ранняя стадія дѣтской жизни предстаетъ широкимъ развитіемъ эмоциональной жизни и въ связи съ этимъ развитіемъ воображенія. Интеллектъ растетъ пока медленно, равно какъ и волевой аппаратъ.

Такъ психическій укладъ ребенка соответствуетъ задачамъ дѣтства: яркое развитіе эмоциональной жизни способствуетъ росту воображенія, и игры развиваются на матеріалѣ, наполовину сотканномъ изъ воображенія. Усвоеніе социальнаго традиціи (на ряду съ развитіемъ тѣлесныхъ и духовныхъ силъ составляющее основное содержаніе дѣтской жизни) тоже облекается въ значительной мѣрѣ въ форму игръ. Дитя «начерно»—на матеріалѣ, наполовину сотканномъ съ помощью воображенія,—усваиваетъ самыя различныя социальныя отношенія. Остроумно говорить по этому поводу одинъ мыслитель, что поэзія съ ея вымышленными героями прививаетъ «ядъ» социальныхъ отношеній, чтобы ослабить дѣйствительное приближеніе къ запутанной социальной жизни,—подобно тому, какъ прививка оспеннаго яда предохраняетъ отъ дѣйствительной болѣзни. Играя мы легко и просто усваиваемъ различныя со-

ціальныя «позы», различные отношенія, игра поэтому является очень существеннымъ факторомъ въ социальномъ созрѣваніи ребенка. Всѣ игры, дѣйствительно, социальны по своей конструкціи; когда нѣтъ налицо реальной социальности, дитя создаетъ воображаемую (напр., куклы). Одушевляя всю природу, даже мертвыя вещи (мебель, игрушки и т. д.) дитя безконечно расширяетъ свои социальные горизонты. Оно дышетъ и живетъ социальными переживаніями; въ социальной средѣ находитъ для себя выходъ и въ то же время питаніе его эмоциональная сфера. Подлинный духъ солидарности струится въ играхъ дѣтей, являясь какъ бы голосомъ природы, указывающимъ на существенное значеніе социальности въ развитіи человѣка.

Какъ превосходно показали въ своихъ трудахъ американскій ученый Болдвинъ, самосознаніе ребенка развивается при непрерывномъ взаимодействіи его съ социальной средой. Дитя очень рано, еще до возникновенія мышленія въ его подлинныхъ формахъ, обнаруживаетъ поразительную *способность къ социальному ориентированію*. Надо сказать, что въ внутреннемъ мірѣ юной души занимаютъ огромное мѣсто два переживанія—переживаніе своей силы и переживаніе своей слабости. Изъ переживанія силы, которое накапливается, растетъ и концентрируется на протяженіи всей жизни, рождается *самоутвержденіе* личности, вообще развивается и зрѣетъ индивидуальность съ ея собственной инициативой, творчествомъ. Смѣлость, порой упрямство, сила воли, уваженіе къ самому себѣ, стремленіе настоять на своемъ, добиться осуществленія своихъ плановъ—таковы тѣ психическіе факты, въ которыхъ обнаруживается ростъ индивидуальности. Но не менѣе существенную роль въ созрѣваніи личности играетъ и переживаніе своей слабости,—и оно тоже является

центромъ, вокругъ котораго всю жизнь собираются однородныя переживанія. Черезъ эти переживанія глядитъ въ индивидуальность социальная среда, къ которой ей приходится приспосабливаться, съ которой необходимо считаться. Приспособленіе, послушаніе, подражаніе, смиреніе, стремленіе къ образованію, работа надъ собой, самоограниченіе, привычка считаться съ людьми, наконецъ, весь процессъ усвоенія традиціи—все это формы второй активности. Индивидуальность и социальная среда какъ бы воспроизводятся въ глубинѣ самой личности, образуя два полюса, вокругъ которыхъ вращается весь психическій процессъ. Дитя съ самыхъ первыхъ дней научается социальному ориентированію: оно распускается на рукахъ у матери и сравнительно скоро успокаивается у строгой няни; оно не рискуетъ настаивать на своемъ въ присутствіи отца, но нѣтъ ему никакого удержу, когда дитя имѣетъ дѣло съ доброй бабушкой. Кто не знаетъ этого, если онъ имѣлъ дѣло съ дѣтьми?

Одновременное существованіе двухъ полюсовъ психическаго развитія имѣетъ огромный смыслъ. Личность выйдетъ односторонней, если одинъ полюсъ будетъ развиваться на счетъ другого: личность выходитъ узко-эгоистичной, любящей только себя, упрямой, депотичной, если въ ней слабо развивается второй психическій полюсъ, если она не считается съ социальной средой. Но личность дѣйствительно теряетъ себя, теряетъ свои силы, творчество, способность къ инициативѣ, становится дряблой и не умѣетъ отстоять свою личность, если въ ней преимущественно развивается приспособленіе къ социальной средѣ. Социальная среда не должна подавлять личность, но личность не должна забывать о социальной средѣ; лишь одновременное развитіе индивидуальной силы и социальныхъ навыковъ

намѣчаетъ путь нормальнаго развитія личности. Задача воспитанія, формулированная какъ развитіе личности для нея самой, не только будетъ односторонней и жизненно опасной,—но она лишила бы личность важнѣйшаго момента въ ея созрѣваніи, она уродовала бы личность, лишая ее плодотворнаго соціальнаго питанія. *Личность ребенка можетъ нормально развиваться лишь въ социальныхъ условияхъ.* Задача воспитанія въ томъ и заключается, чтобы эти социальные условия не подавляли, а питали личность, а съ другой стороны, чтобы личность проявляла себя не въ грубомъ самоутвержденіи, но въ истинномъ сотрудничествѣ съ другими людьми. Развитіе истинной солидарности не есть только социальный идеалъ, не есть только требованіе жизни,—нѣтъ—это путь, намѣченный природой человѣка. Въ развитіи солидарности, не подавляющей личность, къ связывающей ее въ тѣсномъ сотрудничествѣ съ социальной средой, заключается лучшее средство создать нормальные условия созрѣванія дѣтской души.

Наличность двухъ полюсовъ психическихъ переживаній объясняетъ намъ ростъ самосознанія ребенка. Первоначально дитя не отдаетъ себѣ отчета въ томъ, что оно есть особое существо, отдѣльная личность, оно не отдѣляетъ, не выключаетъ себя изъ социальной среды. Наоборотъ, попробуйте дитя унести изъ знакомой обстановки, отъ знакомыхъ лицъ,—оно будетъ волноваться и плакать. Ему легко только среди знакомыхъ лицъ, въ родной социальной обстановкѣ. Но здѣсь дитя то смѣло проявляетъ себя, то приспосабливается и смиряется. Передъ нимъ мелькаютъ образы родныхъ,—но оно не знаетъ ихъ внутренней жизни,—оно просто воспринимаетъ ихъ, какъ живыя личности. На этой стадіи дитя, не выдѣляющее себя изъ окружающей среды, къ

себѣ относится такъ, какъ относится къ нему окружающіе. Оно считаетъ себя «Ваней», «Митей», «Надей» и т. п., оно себя расцѣпываетъ чужими оцѣнками, глядитъ на себя чужими глазами, думаетъ о себѣ чужими словами, словомъ для себя дитя пока *только членъ социальной связи*, тотъ, кого *другіе* зовутъ «Ваней». Оно думаетъ о себѣ, потому что о немъ думаютъ другіе, оно и думаетъ о себѣ именно то, что слышитъ отъ другихъ. Безъ этихъ «другихъ», безъ живой социальной среды дитя не могло бы себя выдѣлить, а въ ней оно считаетъ себя *такимъ*, какимъ считаютъ его окружающіе люди. Значеніе живой социальной среды, значеніе социального общенія въ этомъ зачинающемся самосознаніи—не только огромное, но можно сказать исключительное. Болдвинъ называетъ эту стадію «проективной»—отъ слова «проектъ». *Передъ* (полатыни «про») ребенкомъ выступаютъ («предлежать») социальные образы («проекты») и на языкѣ этихъ образовъ, этихъ проектовъ онъ толкуетъ и самого себя. Забавно слушать, какъ дѣти, едва начинающіе говорить, говорятъ о себѣ словами окружающихъ. «Тебѣ говорятъ уйти, а ты все сидишь и сидишь», укоризненно качая головой, говорилъ самъ себѣ, помню я, одинъ близкій мнѣ мальчикъ...

Въ проективную стадію дитя уже выдѣляетъ себя изъ окружающей среды, но только глядитъ на себя чужими глазами, судитъ о себѣ чужими словами. Поэтому уже въ эту пору начинается подражаніе окружающимъ людямъ, поскольку ихъ дѣйствія стоятъ передъ глазами ребенка и привлекаютъ къ себѣ вниманіе, вообще эмоционально возбуждаютъ его. По мѣрѣ развитія проективныхъ переживаній у образовавшагося центра самосознанія начинаютъ группироваться тѣ, бывшія доселѣ расплывчатыми и неопредѣленными пе-

реживанія, которыя слагаются изъ чувствъ и стремлений, а главное изъ опыта самостоятельной активности. Глубины души какъ бы раскрываются для самосознания и тотъ, кто былъ для самого себя «Ваней», кто глядѣлъ на «себя» чужими глазами, въ этой работѣ самосознания находитъ матеріалъ, притекающій изънутри. Наступаетъ вторая стадія развитія самосознания, которую Болдвинъ называетъ *субъективной*. Здѣсь происходитъ накопленіе въ самосознаніи матеріала, поднимающагося изъ нѣдръ души, *дитя находитъ самого себя*, открываетъ въ «себѣ» интимный, никому чужому недоступный центръ внутренней жизни. Здѣсь полагается новое отдѣленіе личности отъ окружающихъ людей: до сихъ поръ оно хотя отдѣляло себя отъ другихъ, но считало себя «такимъ же, какъ они». Это было не отдѣленіе своей личности, какъ отдѣльнаго *тѣла* (такъ часто, что совершенно неправильно описываютъ этотъ процессъ психологи, — дитя вѣдь никогда въ эту пору не различаетъ въ себѣ «души» и «тѣла»), — но отдѣленіе себя отъ *подобныхъ* же живыхъ существъ. Во второмъ же періодѣ то *внѣшнее* трактованіе себя, которое характерно для проективной стадіи, освѣщается *изнутри*, приобретаетъ внутреннее содержаніе. Самосознаніе, какъ бы создаетъ *двойной ликъ человека*: одинъ, какимъ онъ выглядитъ для другихъ (о чемъ дитя узнаетъ изъ словъ и дѣйствій окружающихъ людей) и другой, какимъ онъ выглядитъ для самого себя. Оба эти лика, оба эти рисунка *навсегда остаются въ нашемъ опытѣ* и даже немислимы одинъ безъ другого; жизнь наполняетъ ихъ новымъ содержаніемъ, мѣняетъ ихъ смыслъ, но въ нашемъ самосознаніи *всегда* на лицо оба рисунка, — какимъ мы выглядимъ для другихъ, какимъ представляемся *самимъ* себѣ. Это *двойное* представленіе о самомъ себѣ

является слѣдствіемъ того, что личность *никогда не сознаетъ себя внѣ соціальной среды*, но всегда, въ самыхъ интимныхъ, въ самыхъ задушевныхъ своихъ движеніяхъ сознаетъ себя въ соціальной средѣ, въ силу чего на каждое наше внутреннее движеніе мы смотримъ двойственно, судимъ о немъ съ чужой точки зрѣнія и съ точки зрѣнія внутренней. Можно даже сказать, что соотвѣтственно тому, что проективная стадія предшествуетъ субъективной, наше сужденіе о самихъ себѣ съ *чужой* точки зрѣнія выступаетъ первымъ. Часто во многихъ своихъ внутреннихъ движеніяхъ мы взрослые и то не поднимаемся надъ проективной самохарактеристикой. Мы всегда чрезвычайно болѣзненно считаемся съ тѣмъ, какъ будетъ выглядѣть нашъ поступокъ; боязнь насмѣшки, презрительнаго взгляда, небрежнаго отношенія часто парализуетъ лучшія и благороднѣйшія наши движенія. Именно здѣсь-то и выступаетъ въ полномъ своемъ объемѣ *соціальное давленіе*, къ которому мы очень чувствительны, хотя и не отдаемъ себѣ отчета въ этомъ. Наиболѣе яркимъ симптомомъ соціального давленія является та страшная острота, какой можетъ достигать въ насъ *соціальный стыдъ*. Мы боимся общественного осужденія и если бы даже тяжелый общественный приговоръ, осудившій насъ, оказался ошибкой, что потомъ и вскрылось бы передъ всѣми, — все равно эта тѣнь навсегда ложится мракомъ въ душѣ. Есть упреки, есть подозрѣнія, есть даже слова, которыя не выносятъ личность со стороны окружающей среды. Эта высокая чувствительность къ оцѣнкамъ со стороны окружающихъ людей показываетъ, что проективная форма самосознанія никогда не исчезаетъ изъ души, но будучи первой во времени, она остается первой и по своему значенію. Нуженъ длительный ростъ личности, нужна

выдающаяся сила индивидуальности, чтобы сохранить уважение къ самому себѣ въ то время, какъ общество, повѣривъ клеветѣ, обрушивается на личность упреками и презрѣніемъ. Немногіе могутъ выдержать этотъ конфликтъ съ социальной средой.

Личность можетъ вырваться изъ цѣпкихъ объятій социальной среды, имѣющей такое страшное вліяніе на самооцѣнку человѣка лишь однимъ путемъ—въ созданіи идеала, стоящаго выше какъ личности, такъ и общества. Не говоря здѣсь о томъ, какъ возникаетъ это представление объ идеалѣ *), скажемъ, что когда дитя возвышается до сознанія идеала, то этимъ создается психическая опора въ конфликтѣ личности со средой, въ конфликтѣ двухъ теченій въ самосознаніи. Давленіе общества, непосредственно очень сильное и никогда не падающее очень низко, очень ослабляется однако тѣмъ, что надъ нимъ возвышается нѣкоторая идеальная сфера, съ которой теперь приходится больше всего считаться личности. Возникновеніе нравственности, какъ таковой, открываетъ для личности новый и плодотворный путь ея индивидуальнаго созрѣванія, укрѣпляетъ ея независимость. Чѣмъ чаще расходится среднее социальное сужденіе съ этой идеальной сферой, тѣмъ легче личности противопоставлять себя социальной средѣ. Въ итогъ часто личность не только не считается съ социальной средой, но вступаетъ съ ней въ напряженную борьбу. Однако не трудно замѣтить, что при этомъ въ сознаніи личности создается образъ идеальной социальной среды—и проективная самохарактеристика сохраняется въ душѣ, только человѣкъ судить теперь о себѣ не по дѣйствительнымъ социаль-

*) Попытку обрисовать происхожденіе его можно найти у Болдина въ его трудахъ, хотя она не безупречна.

нымъ къ нему отношеніямъ, а по отношеніямъ воображаемой идеальной среды.

Здѣсь передъ нами выступаетъ во всемъ своемъ значеніи отмѣченный уже фактъ освобожденія личности при скрещиваніи въ ней различныхъ социальныхъ круговъ. Каждый социальный кругъ создаетъ въ насъ свою особую проективную работу мысли. На службѣ я гляжу на себя глазами моихъ начальниковъ, сотрудниковъ и подчиненныхъ, въ церкви другой матеріалъ привлекается для самохарактеристики, вообще каждый социальный кругъ даетъ новый, свой матеріалъ для проективной самохарактеристики. Разумѣется, никто не станетъ утѣшать себя,—если на службѣ глядятъ на него неодобрительно,—тѣмъ, что въ другомъ обществѣ онъ играетъ большую роль и цѣнится высоко: одно не устраняетъ и не замѣняетъ другого. Однако все же, когда въ самосознаніи человѣка его самооцѣнка на основаніи отношеній социальной среды слагается изъ *многообразнаго* матеріала, то въ этомъ матеріалѣ всегда найдутся данныя, болѣе или менѣе благоприятныя для личности, чѣмъ все же ослабляется тяжесть неудачъ въ другомъ направленіи. Это открываетъ намъ свободу въ социальномъ ориентированіи, освобождаетъ отъ социального рабства, потому что мы не теряемъ къ себѣ самоуваженія, если въ какомъ-либо одномъ социальномъ направленіи мы потерпимъ крахъ. Если, напр., я воображаю, что могу быть хорошимъ артистомъ, то самый жестокій провалъ въ этомъ направленіи, какъ бы ни былъ онъ мучителенъ, смягчается, если въ другомъ направленіи моя дѣятельность успѣшна. Чѣмъ къ большему числу социальныхъ круговъ принадлежитъ личность, чѣмъ слѣдовательно больше ея социальные связи,—тѣмъ свободнѣе становится личность отъ социального гнета. Конфликты съ

соціальной средой разрывимы поэтому и въ такомъ направленіи, что мы можемъ просто уйти изъ той соціальной среды, въ которой намъ тяжело. Но разумеется все это справедливо лишь отчасти. Порывать тѣ соціальныя связи, съ которыми мы срослись, которыя окружали насъ съ дѣтства,—нелегко. Мы должны, порывая тѣ или инныя соціальныя связи, чувствовать правду свою,—и это дается только въ томъ случаѣ, если въ данномъ конфликтѣ съ нами вмѣстѣ и правда идеала. Обращеніе къ идеалу, возвышающемуся надъ средой и личностью, дѣлаетъ разрывъ соціальной связи подвигомъ и тѣмъ обращается на благо личности, морально ее укрѣпляетъ и возвышаетъ. Но если я бросаю службу, на которой мнѣ трудно работать влѣдствіе того, что своей недобросовѣстностью я вызываю осужденіе,—то этотъ уходъ не усиливаетъ личность, но расшатываетъ въ сущности уваженіе къ самому себѣ, такъ какъ личность не можетъ опереться на идеаль.

Съ того момента какъ самосознаніе личности приобрѣтаетъ внутреннюю, субъективную сторону и личность существуетъ для самой себя въ двухъ сторонахъ, въ двухъ ликахъ,—это удвоеніе невольно переносится нами и на другихъ людей. Мы приходимъ неизбежно къ сознанію, что и въ каждомъ человѣкѣ, кромѣ лика, открытаго для всѣхъ, обращеннаго къ соціальной средѣ, есть еще внутренній ликъ, есть внутренняя жизнь, въ которой выступаетъ человѣкъ такимъ, какимъ онъ является для самого себя. Мы не можемъ мыслить эту внутреннюю жизнь другихъ людей иначе, какъ по такому же типу, какъ мы мыслимъ свою собственную внутреннюю жизнь. Въ этой стадіи обогащается и наше самосознаніе, потому что соціальная среда складывается не просто изъ живыхъ существъ, но мы сознаемъ въ

нихъ и внутреннюю сторону, такъ сказать *онѣ соціальную сторону ихъ личности*. Каждый человѣкъ въ нашихъ глазахъ складывается изъ двухъ различныхъ сторонъ—соціальной и внѣсоціальной, открытой для всѣхъ и интимной, открытой только для самой личности. Только съ этого времени наше пониманіе соціальной среды достигаетъ полноты, наше самосознаніе приобретаетъ законченную форму. Конечно, мы не знаемъ или слабо знаемъ внѣсоціальную жизнь каждой личности,—но мы неизбежно представляемъ ее себѣ *по типу* нашей внутренней, внѣсоціальной жизни. Если въ первой проективной стадіи личность судить о себѣ на основаніи того, какъ къ нему относится среда, то въ этой третьей стадіи (которую Болдвинъ называетъ *эйективной*) мы судимъ о средѣ, о людяхъ, ее составляющихъ на основаніи своей внутренней жизни. Наши «эйекты»,—т.-е. образы той внутренней жизни, которую мы приписываемъ людямъ («вкладываемъ» въ нихъ), могутъ быть и неудачны,—тогда поведеніе этихъ людей расходится съ тѣмъ, что мы предполагаемъ у нихъ «внутри». Взаимодѣйствіе съ людьми, общеніе съ ними вносить свои поправки въ наши «эйекты», въ наше пониманіе чужой душевной жизни. Такимъ образомъ *правильность нашего пониманія другихъ людей зависитъ только отъ богатства нашего соціального опыта*; наоборотъ, чѣмъ ограниченнѣе нашъ соціальныя опытъ, тѣмъ неправильнѣе и фантастичнѣе будетъ наше представленіе о чужой внутренней жизни. Какъ справедливо отмѣтилъ знакомый уже намъ соціологъ Зиммель, наше отношеніе къ людямъ зависитъ не столько отъ пониманія соціальной стороны этихъ людей, сколько отъ пониманія ихъ *внѣсоціальной стороны*. Нечего удивляться, что ошибочное пониманіе послѣдней создаетъ не только почву для недоразумѣ-

ний, но создаетъ и настоящія столкновенія людей. Уже въ семьѣ большинство конфликтовъ опредѣляется взаимнымъ непониманіемъ,—тѣмъ болѣе это надо сказать о широкой соціальной жизни. Истинная солидарность всегда будетъ тормозиться взаимнымъ непониманіемъ,—но взаимное пониманіе вообще не можетъ быть добыто ни путемъ образованія, ни путемъ размышленій; только живой соціальный опытъ, его богатство и многообразіе дѣлаютъ насъ такъ сказать соціально зрячими, способными къ правильному соціальному ориентированію.

Мы познакомились съ ростомъ индивидуальнаго сознанія и видимо, что оно развивается лишь при взаимодействіи съ соціальной средой. Человѣкъ никогда не могъ бы подняться до отчетливаго самосознанія, будучи одинокомъ,—потому что представленіе о самомъ себѣ, составляемое на основаніи внутреннихъ переживаній, предполагаетъ всегда представленіе о самомъ себѣ, какъ оно складывается изъ отношеній къ намъ другихъ людей, изъ ихъ оцѣнокъ. Соціальная среда является необходимымъ факторомъ въ развитіи индивидуальнаго самосознанія; подобно тому, какъ вся активность личности имѣетъ двойственный характеръ, то развивая личность, то приспособляя ее къ соціальной средѣ, подобно этому наше самосознаніе складывается изъ двойного матеріала.

Личность двойственна въ своемъ самопониманіи, она двойственна въ своей активности; она служитъ себѣ лишь постольку, поскольку служитъ соціальной средѣ, она понимаетъ себя постольку, поскольку понимаетъ живую соціальную среду.

Таковы данныя соціальной психологіи и психологіи дѣтства, равно какъ и психологіи взрослого человѣка. Соціальная жизнь не есть нѣчто *добавочное* къ инди-

видуальной жизни,—она есть *слагаемое* въ цѣльной жизни личности. Личность образуется при неизслѣдимомъ сплетеніи индивидуальнаго и соціальнаго въ ней,—и ни одинъ элементъ никогда въ ней не отсутствуетъ. Это не значитъ, что во всякой личности мы находимъ нормальное соотношеніе этихъ сторонъ, но во всякомъ случаѣ въ каждой личности обѣ стороны входятъ неизбежно. Перевѣсъ, преобладаніе одной стороны надъ другой, подавленіе одною другою ведетъ къ *изломамъ* въ личности, является источникомъ «худосочія» моральнаго, ведетъ къ недоразвитію личности, равнымъ образомъ болѣзненно отзывается и на соціальной средѣ. Остановимся нѣсколько на этомъ пунктѣ: намъ станетъ здѣсь яснымъ возникновеніе въ каждой соціальной организации тѣхъ четырехъ группъ, о которыхъ мы говорили выше.

При нормальномъ развитіи личности, при нормальномъ развитіи ея индивидуальной и соціальной стороны мы имѣемъ первую группу истинно соціальную. Такие люди живо интересуются соціальной жизнью, находятъ въ соціальной дѣятельности необходимое питаніе для себя (для соціальной стороны своего существа), двигаютъ соціальную жизнь впередъ и тѣмъ сами идутъ впередъ. Впрочемъ, такіе натуры могутъ силой обстоятельствъ очутиться и въ 4-й группѣ (анти-соціальной),—поскольку въ данной соціальной средѣ, застывшей, окаменѣвшей или нездоровой и узкой, трудно ужиться здоровому и морально крѣпкому человѣку. Онъ вступаетъ въ борьбу съ средой именно потому, что самъ является здоровымъ и сильнымъ человекомъ. Иногда такіе люди попадаютъ временно и случайно въ антисоціальную группу—просто въ силу закона контраста, которой играетъ вообще огромную роль соціальной динамикѣ.

Но надо отмѣтить, что въ первую группу (истинно социальную) не всегда попадают люди здороваго и нормальнаго уклада. Въ немъ часто встрѣчаются натуры, у которыхъ социальная активность развилась на счетъ индивидуальной, у которыхъ ихъ индивидуальность подавлена и не развилась. Къ такимъ, напр., принадлежатъ тѣ, кого съ такой художественностью описалъ извѣстный нашъ педагогъ Лесгафтъ подъ названіемъ *мягко забытыхъ людей* *). Это люди, которые съ дѣтства были подавлены, не могли развить свою личность, потому что ихъ родители, окруживъ ихъ ласковой заботой, дѣлали для нихъ все, не оставляли ихъ личной инициативѣ никакого простора, предупреждая ихъ желанія.

Мягкая атмосфера любви, окружающая ихъ съ дѣтства, не давала мѣста протесту; за нихъ думали, за нихъ заботились родители,—и отъ дѣтей требовалось только постоянное исполненіе того, что предлагалось родителями. При такомъ воспитаніи развивается социальный полюсъ въ личности ребенка, развиваются навыки къ приспособленію, послушанію и смирению. Всякое личное желаніе пугливо прячется въ глубь души,—дѣтя не умѣетъ сильно желать. Ему хорошо только тогда, когда имъ кто-то командуетъ.

При всей социальной цѣнности такихъ натуръ они все же являются недоразвившимся. Они являются очень благодарнымъ социальнымъ матеріаломъ, незамѣнными исполнителями своихъ обязанностей, но для общества они были бы вдвое дороже, если бы рядомъ съ ихъ прекрасными навыками къ социальной активности и ихъ индивидуальная сила была велика. Въ случаяхъ уклоненія общества съ правильнаго пути, такіа на-

*) См. его книгу. Семейное воспитаніе ребенка. Ч. I. (Школьные типы).

туры не въ состояніи противопоставить обществу силу моральнаго убѣжденія.

Эти дряблыя натуры социальны удобны, но не ими красится, не ими движется впередъ общество. Социальная активность, поглощающая личность, лишь тамъ имѣетъ творческій характеръ, гдѣ она является вольной жертвой личности, свободнымъ подвигомъ ея. Тамъ же, гдѣ личность не доразвилась, гдѣ въ ней слабо пульсируетъ ея индивидуальный полюсъ,—тамъ социальная активность неизбежно лишена силы и творчества.

Если подавленіе личности ребенка въ семьѣ вызываетъ протестъ въ дѣтской душѣ, то большей частью это наполняетъ въ ней озлобленіе. Лесгафтъ называетъ такіа натуры—злобно забытыми. Когда они созрѣваютъ—вся заглушенная личная жизнь вспыхиваетъ съ огромнымъ напряженіемъ, и имъ хочется не служить обществу, а мѣшать, разрушать его. Именно это и подготавливаетъ антисоциальныя склонности въ людяхъ: разрушительныя тенденціи часто являются отзвукомъ того озлобленія, которое было вызвано подавленіемъ личности. Нерѣдко на этой именно почвѣ возникаютъ преступныя склонности. Подавленіе индивидуальной стороны въ личности приноситъ обществу сравнительно малую пользу въ мягко забытыхъ натурахъ, но оно, какъ видимъ, оказывается положительно опаснымъ въ злобно забытыхъ натурахъ. Дѣтя должно не только приспособляться, повиноваться, исполнять чужія желанія; оно нуждается и въ томъ, чтобы жить «для себя», давать просторъ своимъ желаніямъ, осуществлять свои замыслы. Въ мягко забытыхъ натурахъ, несмотря на ласковое къ нимъ отношеніе, развивается очень низкая самооцѣнка, что несомнѣнно является результатомъ того, что съ голосомъ ребенка, его жела-

ниями и замыслами родители не считаются. У злобно забытых натуръ наоборотъ развивается неправильная эйективация: они приписываютъ другимъ людямъ злыя чувства, не вѣрятъ добрымъ порывамъ, сомнѣваются въ чужой искренности. Неправильное воспитаніе уродуетъ личность и въ ея самосознаніи и въ ея активности. Сколько глубокихъ трагедій вырастаетъ на этой почвѣ!

Но къ такимъ же печальнымъ результатамъ ведетъ и другая крайность—одностороннее развитіе индивидуальной стороны въ личности на счетъ социальной. Воспитывая дѣтей въ узкой средѣ и лишая ихъ всякихъ социальныхъ навыковъ, воспитываютъ эгоистовъ, погруженныхъ въ себя и социально инертныхъ. Такіе люди часто достигаютъ огромной индивидуальной высоты, но въ нихъ всегда имѣется дефектъ, отъ котораго страдаетъ не только общество, но и они сами. Они выходятъ социально равнодушными, социально тупыми, ихъ мало трогаетъ чужое горе, ихъ не веселитъ чужая радость. Погруженные въ себя они не знаютъ высокой радости социального сліянія; въ своемъ равнодушіи по социальной жизни они лишаются могучаго и здороваго источника духовной жизни. Въ концѣ-концовъ ихъ личность хирѣетъ, замкнутая въ самой себѣ; въ минуты душевныхъ потрясеній, ударовъ судьбы они не могутъ опереться на друзей, потому что ихъ не имѣютъ; въ старости они чувствуютъ себя заброшенными, никому ненужными, потому что они никого не могли привязать къ себѣ. Равнымъ образомъ тяготится такими людьми и общество: именно социальная инертность является причиной слабаго социального прогресса, источникомъ вялости социального организма. Обществу нужны люди социально активные, и оно видитъ въ социальной инертности порокъ и грѣхъ. Такъ односто-

роннее погруженіе личности въ самое себя обезпложиваетъ ее, лишаетъ ее многихъ радостей, подготавливаетъ унылое и скучное одиночество, сознание своей ненужности обществу. При рѣзкомъ развитіи индивидуального полюса, когда отсутствуютъ или недоразвиваются моральные чувства, эгоистъ превращается въ преступника, который пользуется общественными отношеніями для личныхъ цѣлей. Такія натуры образуютъ третью (псевдо-социальную) группу, прямое зло и язву въ социальномъ организмѣ.

Обнаженный, циническій эгоизмъ, презрѣніе къ морали, проницательное использование всѣхъ лучшихъ движеній человеческой души въ свою пользу ведетъ часто къ тому, что такія натуры надѣваютъ на себя маску общественныхъ дѣятелей,—но вся ихъ работа, въ основѣ которой лежитъ стремленіе къ личной цѣли, болѣе разрушаетъ, чѣмъ создаетъ. Если социально инертные люди, дѣлающіе себя центромъ среды, имѣютъ о себѣ преувеличенное мнѣніе и въ силу этого часто думаютъ, что окружающіе ихъ не понимаютъ,—то преступные эгоисты наоборотъ имѣютъ совершенно превратное представленіе объ окружающихъ людяхъ, считаютъ ихъ всѣхъ скрытыми эгоистами, подозрѣваютъ во всѣхъ лицемеріе и ханжество. Извращенія въ самосознаніи являются прямымъ слѣдствіемъ извращенія въ активности... Но такъ какъ оба типа съ одностороннимъ развитіемъ индивидуальной, эгоистической активности въ общемъ все же болѣе служатъ личности, чѣмъ описанныхъ выше два типа, то нечего удивляться, что они составляютъ численное большинство въ обществѣ. Но съ другой стороны нечего удивляться и тому, что современное общество раздирается социальными противорѣчіями, что оно такъ далеко отъ истинной солидарности, что въ немъ нѣтъ правильныхъ отношеній между лич-

ностью и социальнымъ цѣлымъ. Общественность не есть нѣчто навязанное намъ тяжкими условіями жизни,—она есть нормальная стихія, въ которой впервые развивается и расцвѣтаетъ личность. Но сама по себѣ наша общественность во многомъ еще неупорядочена и неорганизована. Соціальный идеаль еще слишкомъ далекъ,—хотя въ осуществленіи его заинтересованы были люди всегда. Естественная социальность человѣческаго существа создаетъ *возможность* социальнаго прогресса, но не *дѣлаетъ* его необходимымъ. Соціальная сторона выражена, какъ мы видѣли, очень глубоко въ человѣкѣ, но жизнь рѣдко развиваетъ въ идеальномъ равновѣсіи социальную и индивидуальную сторону личности. Жизнь всегда выдвигаетъ нѣкоторое число социальнаго активныхъ личностей, благодаря которымъ не распадаются социальныя связи, медленно, но неизмѣнно движется социальный прогрессъ. Но та же жизнь выдвигаетъ социальнаго инертныхъ людей, выдвигаетъ холодныхъ эгоистовъ,—и главное выдвигаетъ ихъ всегда въ большемъ числѣ, чѣмъ первыхъ. Никогда опасность для общества этихъ социальнаго негодныхъ натуръ не становится столь острой, какъ при демократизаціи общественнаго строя, когда въ руки именно большинства отдается судьба народа! Вотъ почему демократизація общественности, какъ ни соответствуетъ она требованіямъ социальнаго справедливости, можетъ оказаться опасной, если естественный порядокъ не будетъ дополненъ реформой воспитанія. Разъ массы призываются къ социальнаго активности, то они должны быть подняты до этой активности. Вопросы социальнаго воспитанія становятся одними изъ самыхъ важныхъ въ новомъ строѣ. Недаромъ политическій мыслитель древности противопоставилъ демократіи (господству народа)—*охлакратію* (господство черни). Соціальное воспита-

ніе имѣетъ для себя основу въ социальнаго стихіи, но оно должно исправить грѣхи жизни, поднять социальныя силы тамъ, гдѣ они не доразвиваются, выпрямить личность тамъ, гдѣ она подавляется.

ГЛАВА III.

Пути и средства социальнаго воспитанія.

Подводя итогъ тому, что было сказано въ предыдущей главѣ, мы можемъ утверждать, что въ душѣ ребенка всегда имѣются социальныя силы, которыя связываютъ его самосознаніе, его активность съ социальнаго средой. Эта естественная социальность составляетъ однако хотя и неустранимую и глубокую, но всего лишь одну сторону личности, въ которой есть кромѣ того и чисто индивидуальная сторона. Нормальное созрѣваніе личности предполагаетъ нормальное развитіе обѣихъ основныхъ силъ души ребенка.

Чтобы установить правильныя пути социальнаго воспитанія, нужно уяснить себѣ, что существуютъ общія условія развитія личности, въ которыхъ не можетъ успѣшно развиваться ни одна изъ ея сторонъ. Личность есть живое, цѣлостное единство, поэтому прежде, чѣмъ говорить о путяхъ социальнаго воспитанія нужно выяснитъ общія условія созрѣванія личности.

Общая задача воспитанія можетъ быть формулирована, какъ содѣйствіе развитію *активности* въ ребенкѣ. Зрѣлый человѣкъ долженъ прежде всего быть активнымъ, долженъ быть дѣятельнымъ,—не предпрѣшая вопроса о томъ, въ чемъ должна состоять эта дѣятельность. Но развитіе активности отнюдь не слѣдуетъ

понимать, какъ развитіе *воли*: этого смѣшенія понятій надо тщательно избѣгать. Мы говорили уже о томъ, что активность можетъ быть какъ волевой, такъ и эмоциональный. «Воля» обнимаетъ собой такую регуляцію нашей активности, при которой сознание цѣли предворяетъ нашу дѣятельность; при эмоциональной регуляціи активности выступаетъ не сознание цѣли, а опредѣленное эмоциональное переживание. Волевая активность требуетъ отъ насъ «усилія», наоборотъ эмоциональная активность поддерживается потокомъ чувства и въ зависимости отъ силы послѣдняго можетъ достигать необычайнаго напряженія. При высокомъ воодушевленіи, при энтузіазмѣ мы рѣшительно не «замѣчаемъ» усталости и можемъ работать почти безъ остановокъ. Наоборотъ ресурсы воли всегда ограничены; одинъ психологъ, принадлежащій къ тонкимъ знатокамъ человѣческой души, высказалъ правдоподобную мысль, что вся задача волевой регуляціи заключается только въ томъ, чтобы вызвать къ жизни и наладить эмоциональную регуляцію.

Къ сожалѣнію и теоретики педагоги, и практики часто думаютъ, что развитіе активности сводится именно къ развитію воли. Какъ ни важенъ волевой регуляторъ активности, но онъ никогда не можетъ замѣнить эмоциональнаго регулятора (что вѣрно, впрочемъ и обратно),—и принимая во вниманіе то мѣсто, какое занимаетъ воля въ системѣ психическихъ силъ, мы должны сказать, что развитіе воли никакъ не можетъ стоять на первомъ мѣстѣ. Жизнь и безъ того подавляетъ свободу эмоциональнаго развитія личности; оттого такъ рѣдко и встрѣчается у насъ творческая инициатива, творческая активность. Тайна активности лежитъ въ свободѣ и развитіи эмоциональной жизни,—и ничто такъ не отзывается на эмоциональной сферѣ,

какъ замыканіе ея въ узкія границы. Одностороннее развитіе ума, преимущественное развитіе волевой сферы ведутъ къ торжеству разсудочности, къ иссушенію, измельчанію активности, къ торжеству шаблона и рутины.

Такимъ образомъ правильно понятая задача воспитанія заключается въ поднятіи активности путемъ освобожденія и развитія эмоциональной жизни. Только на основѣ умѣлаго эмоциональнаго воспитанія развитіе воли и развитіе ума не нарушаютъ равновѣсія психическихъ силъ личности и не ведутъ къ односторонности. Все огромное значеніе умственного развитія можетъ быть сведено къ чему, если въ личности ослаблена эмоциональная жизнь; общая инертность, общій индифферентизмъ, «безочарованіе», какъ говорилъ Гоголь, дѣлаютъ бесплоднымъ, психически лишинымъ умственный расцвѣтъ. Но если умственная жизнь одушевляется живыми чувствами, если эмоциональная сфера богата, упруга и свободна въ своихъ проявленіяхъ, она зажигаетъ въ личности, въ его умственной дѣятельности такой огонь воодушевленія, придаетъ такой глубокой и творческой смыслъ умственной дѣятельности!

Правильная постановка соціальнаго воспитанія должна считаться съ этими общими условіями педагогической работы. Нельзя думать, что мы подготовимъ человѣка къ соціальной работѣ, подготовимъ его къ широкому сотрудничеству съ людьми и воодушевимъ его духомъ солидарности, если мы сосредоточимся (какъ это къ сожалѣнію часто думаютъ) на развитіи ума, на сообщеніи свѣдѣній, расширяющихъ соціальные горизонты въ дѣлахъ. Все это крайне важно, имѣетъ огромное значеніе для соціальнаго прогресса, но при томъ лишь условіи, если въ личности есть

интересъ и любовь къ социальному общенію, есть живое стремленіе къ солидарности. Лишь для тѣхъ, кто всѣмъ существомъ стремится къ социальной активности, а не выполняетъ сухо и безжизненно свои социальные обязанности,—дѣйствительно важно и полезно обогащеніе социальными знаніями. Къ социальному творчеству мы становимся способны лишь въ томъ случаѣ, если мы сознаемъ цѣнность социального общенія, всѣмъ существомъ стремимся къ нему; лишь на основѣ живого и полного настоящимъ воодушевленіемъ социального опыта возможно социальное творчество. И тогда намъ, конечно, нужно знать, нужно глубоко понимать социальный строй, нужны социальные знанія. Нужно опредѣленно и прямо сказать, что въ области социального воспитанія интеллектуализмъ, одностороннее развитіе ума ничего само по себѣ дать не можетъ. Центръ тяжести въ социальномъ воспитаніи (какъ и въ воспитаніи индивидуальной стороны личности) долженъ лежать въ развитіи *активности*.

Но и здѣсь дѣло идетъ не о простомъ сообщеніи социальныхъ навыковъ (хотя именно въ этой области они имѣютъ исключительное значеніе), не о дрессировкѣ воли въ опредѣленномъ направленіи, а прежде всего о развитіи всей гаммы социальныхъ чувствъ, общемъ подъемѣ эмоциональной жизни. Сообщите какіе угодно социальные навыки натурѣ социально инертной и вы въ лучшемъ случаѣ добьетесь того, что такіа природы механически, бездушно будутъ исполнять привитыя имъ правила социального поведенія. Цѣнность такого механическаго, внѣшняго поведенія чрезвычайно ничтожна именно въ области социальныхъ отношеній, гдѣ люди имѣютъ дѣло другъ съ другомъ, не съ вещами, а съ людьми. Социальная инертность можетъ быть преодоленна только изнутри—путемъ подъема со-

циальныхъ чувствъ. Въ живомъ интересѣ къ социальному общенію можетъ быть найденъ неисчерпаемый источникъ социальной активности; и развитіе воли и развитіе интеллекта нужны, крайне важны, но лишь въ томъ случаѣ, если они имѣютъ надъ собой живое и свободное развитіе социальныхъ чувствъ.

Первостепенное значеніе эмоционального развитія въ социальномъ воспитаніи станетъ намъ еще яснѣе, если мы вспомнимъ, что социальное общеніе впервые создается именно на основѣ эмоционального сближенія. Эмоциональная отзывчивость есть основное условіе всякаго социального обмѣна; эмоциональная тупость, психическая замкнутость въ себѣ, равнодушіе къ людямъ все это понижаетъ значеніе социального общенія. О какомъ же социальномъ воспитаніи можетъ идти рѣчь, если не вспахана та почва, на которой могутъ взойти сѣмена идей солидарности! Первая и основная задача социального воспитанія заключается поэтому въ широкое развитіи эмоциональной отзывчивости, въ преодоленіи эмоциональной замкнутости: лишь на основѣ такого эмоционального преображенія личность можетъ преодолѣть социальную инертность и равнодушіе къ людямъ. Расширеніе умственной жизни, сообщеніе социальныхъ знаній и социальныхъ навыковъ могутъ имѣть серьезное значеніе, могутъ быть продуктивными только въ этомъ случаѣ.

Что однако находимъ мы въ современномъ воспитаніи? Нельзя, конечно, отрицать, что и оно воспитываетъ социально; такъ, самая суровая внѣшняя дисциплина, какъ это много разъ отмѣчали, при всѣхъ своихъ недостаткахъ ведетъ къ нѣкоторымъ социальнымъ навыкамъ, приучаетъ къ повиновенію, закаляетъ характеръ. Но это только доказываетъ, что воспитаніе по самой своей организаціи является социальнымъ, что

школа, даже принципиально отвергающая идею социального воспитания, все-таки включает в себя его. Здесь становится особенно ясным, что правильная постановка социального воспитания совпадает вообще с правильной постановкой всего педагогического дела. Разъ социальное воспитание неустранимо, то рѣчь можетъ идти лишь о томъ, какъ поставить его на должную высоту.

Но участие современной школы в развитии социальных навыков было бы освящено болѣе, чѣмъ односторонне, если бы мы остановились только на упомянутомъ выше фактѣ. Современный строй школы, оказывая небольшое положительное влияние на ростъ социальности въ дѣтяхъ, вмѣстѣ съ тѣмъ оказываетъ огромное отрицательное влияние въ этомъ направленіи. *Антисоциальная* работа школы выступаетъ въ современномъ педагогическомъ сознаніи тѣмъ яснѣе, чѣмъ ближе это сознаніе подходитъ къ вопросамъ социального воспитания. На первомъ мѣстѣ здѣсь слѣдуетъ поставить тотъ фактъ, что социальные стремленія и порывы дѣтей загоняются школой въ подполье. Школа наша не только не развиваетъ стремленія къ сближенію, но она до послѣдняго времени преслѣдовала всякія попытки дѣтей къ социальному сотрудничеству; всякіе кружки, общества карались очень строго. Давно ли еще процвѣтали въ школахъ тайныя собранія, тайныя кружки? Давно ли дѣти тайно, съ чрезвычайнымъ трудомъ могли издавать свой дѣтскій журналъ—этотъ плодъ социального сближенія ихъ? Правда, въ послѣднее время, особенно въ большихъ городахъ повѣяло большою свободой; заговорили даже о клубахъ для дѣтей. Но все это не смягчаетъ основного грѣха нашей школы, что она игнорировала социальные влеченія и запросы дѣтей и часто угоняла ихъ въ подполье. Есте-

ственное стремленіе подростковъ къ организаціи («главное стремленіе подростковъ, замѣчаетъ одинъ знатокъ психологіи юнаго возраста, заключается въ томъ, чтобы *научиться быть взрослыми*»—отсюда ихъ стремленіе «быть, какъ взрослые») неизбежно создавало хотя и привлекательную, но все же вредную для нормального развитія атмосферу тайны, подполья. Съ другой стороны современная школа построена такъ, что она *противоставляетъ* одно дитя другому. Съ совершенной неизбежностью у дѣтей возникаютъ такіа антисоциальныя чувства, какъ соревнованіе, зависть, тщеславіе. Система наградъ и наказаній указываетъ на то, что наша школа, согласно старому римскому принципу, умѣетъ управлять, лишь раздѣляя и противопоставляя однихъ другимъ (*divide et impera!*). Одинъ острый критикъ современной школы справедливо отмѣчаетъ, что современный «школьникъ» такъ же отличается отъ естественнаго «мальчика», «какъ барабанъ отъ скрипки». Вотъ картина, рисуемая этимъ педагогомъ. «Школьникъ, говоритъ онъ, есть въ высшей степени специализированный продуктъ курьезной и совершенно неестественной среды. Просиживая безконечныя часы въ неестественно скорченной позѣ, принуждаемый къ молчанію, если онъ вздумаетъ заговорить, получая указанія, что онъ долженъ и чего не долженъ дѣлать почти въ каждомъ житейскомъ положеніи, постепенно низводимый на уровень простой машины—онъ вступаетъ въ какой-то искусственный міръ, со всеми своими товарищами, подвергающимися такому же обращенію. Если онъ не сталъ вполнѣ машиной, то будетъ болѣе или менѣе возмущаться и устраивать подвохи и заговоры противъ системы,—но лишь *поскольку это касается его*... Школьная жизнь навязываетъ бездѣйствіе, за которымъ слѣдуетъ *противодѣйствіе*; и *противодѣйствіе*

есть душа школьника». Никто не будет оспаривать справедливости этих замечаний, ярко рисующих антисоциальное влияние школы. Вместо того, чтобы стать духовной средой, сближающей детей на почве интеллектуального обмена, она укрепляет дурной эгоизм, противопоставляя одних другим, усиливая антисоциальные чувства. Должно впрочем отметить, что школа в этом отношении идет вслед за современной семьей, в которой очень часто дети развиваются в антисоциальном направлении. Не говорю о том, что социальное выделение семьи, житейская борьба за существование, житейский эгоизм дают очень мало материала для развития идеалов солидарности. Но и в пределах самой семьи очень часто мы видим не сотрудничество, а простое сожительство с целой массой мелких раздоров, глубоких расхождений, неуживчивости, неуступчивости и т. д. Получая материал, уже во многом испорченный в отношении социальных переживаний, школа не борется с корнями антисоциальности в душе ребенка (хотя, как мы увидим, она имеет полную возможность для этого), но еще усиливает и развивает антисоциальные чувства. Полным лицемерием, безнадежным непониманием дела слѣдует поэтому считать попытки внести в современную школу, не реформируя всего ее строя, предметы, расширяющие свѣдѣнія детей по социальным вопросам. Какую социальную продуктивность могут обнаружить тѣ, в ком развивали лишь антисоциальные навыки? Если несмотря на дружное содействие семьи и школы в антисоциальной их работѣ всегда в обществѣ имѣется хотя и небольшой, но истинно социальный класс людей,—то это объясняется тѣмъ, что социальные силы занимают слишком большое мѣсто в душѣ человека. Было бы правильнее

говорить, что современная школа воспитывает не антисоциальные навыки, но что она воспитывает *дурную социальность*. Соревнование, зависть, тщеславие и т. п., это тоже социальные чувства, имѣющія свой корень, свой смысл лишь в социальной средѣ,—но эти чувства не сближают, а раздвигают людей. Грѣхъ современной семьи и современной школы в томъ, что они не считаются с социальной стороной в личности ребенка, игнорируют ее, а часто и подавляют и развращают, порой сознательно (вспомним педагогическую систему иезуитовъ) опираются на дурные социальные чувства,—вообще развивают дурную социальность.

Я хотѣлъ бы в связи с указаннымъ отметить еще и то, что современная школа грѣшитъ вообще одностороннимъ интеллектуализмомъ, т.-е. какъ-то искусственно развиваетъ умъ, совершенно однако не развивая общей активности и даже подавляя проявленія ея. Въ этомъ лежитъ разгадка одного изъ наиболее грустныхъ «парадоксовъ» современной школы: сосредоточивая всѣ свои силы на развитіи ума, она не только не добивается своихъ цѣлей, не только не дисциплинируетъ ума и не развиваетъ его, но часто даже притупляетъ и приостанавливаетъ его естественное развитіе. Дѣло в томъ, что умственная жизнь, есть *форма психической активности*; нельзя поэтому думать, что заглушая проявленія активности и наполняя умъ различными знаніями можно, такимъ образомъ, подготовить къ умственному творчеству. Современная школа должна быть построена на иныхъ началахъ—она должна стремиться къ *развитію активности* ребенка во всѣхъ ея видахъ,—и только на этой основѣ ея работа надъ развитіемъ ума будетъ продуктивной. Но в области активности (напоминаю, что понятіе активности не совпадаетъ съ понятіемъ воли) имѣетъ огромное

значение эмоциональная сфера; лишь открывая просторъ послѣдней, лишь питая тѣ корни, отъ которыхъ растетъ въ личности ея активность, можно надѣяться на развитіе послѣдней. Согласно законамъ эмоциональной сферы тѣлесное и психическое выраженіе эмоций не могутъ замѣнить другъ друга; поэтому свобода эмоциональнаго развитія требуетъ свободы тѣлесныхъ движеній, равно какъ и свободы въ творествѣ. Поскольку эмоциональная сфера является основой социальнаго сближенія, постольку развитіе эмоциональной жизни требуетъ свободы и простора въ развитіи социальныхъ связей ребенка. Реформа школы (и это мы видимъ въ современныхъ педагогическихъ исканіяхъ) подходит вплотную къ тѣмъ же задачамъ социальнаго воспитанія, которыя мы выдвигали, исходя изъ другихъ основаній.

Для того, чтобы отдать себѣ отчетъ въ путяхъ и средствахъ социальнаго воспитанія, какъ они намѣчаются въ современныхъ педагогическихъ исканіяхъ, мы сдѣлаемъ нашъ обзоръ въ соответствии со ступенями педагогической организаци. Мы остановимся на томъ, какую роль въ социальномъ воспитаніи должны играть и какъ должны ее выполнять: семья, дошкольная организаци (дѣтскіе сады и пр.), школы и наконецъ внѣшкольная работа съ дѣтьми.

Дитя находитъ себя впервые въ семьѣ, которая окружаетъ его въ ранніе годы тѣсной социальной оболочкой. Среди родныхъ лицъ, обычно связанныхъ между собой взаимной симпатіей, растетъ дитя,—и уже въ эту пору социальные запросы ребенка очень велики. Социальное общеніе имѣетъ, можно сказать, главное значение въ эту пору усвоенія традиціи. Дитя въ семьѣ

учится рѣчи, приобретаетъ первый социальный опытъ, научается социальному ориентированію. Эта роль семьи, которую она играетъ, не прилагая для этого почти никакихъ усилій, огромна,—и именно за это мы всегда будемъ видѣть въ семьѣ идеаль социальнаго сближенія, всегда будемъ называть потомъ самыхъ лучшихъ своихъ друзей—«родными». Естественная социальность семьи ведетъ къ тому, что въ ней разворачиваются первые социальные замыслы ребенка, приобретается вкусъ къ социальному сближенію, формируется *общая социальная способность*—способность къ социальному общенію. Но семья, если она хорошо построена, можетъ имѣть и болѣе глубокое значеніе въ социальномъ созрѣваніи ребенка. Всякая семья есть не просто сожительство, но почти всегда сотрудничество; семья представляетъ какъ бы простѣйшій элементъ общества, она живетъ замкнутой хозяйственной жизнью, имѣетъ свое отдѣльное жилище и т. д. Все это при нормальныхъ условіяхъ ведетъ къ тѣсному сотрудничеству членовъ семьи; на почвѣ этой общей жизни, на основѣ дѣловой помощи другъ другу вырастаетъ забота другъ о другѣ, умѣнье считаться съ особенностями каждаго члена семьи, взаимная уступчивость,—развивается духъ солидарности въ его первой и вмѣстѣ съ тѣмъ вліятельнейшей формѣ. Тамъ, гдѣ семья подымается до такой высоты, привязанность членовъ семьи другъ къ другу со временемъ не только не ослабѣваетъ, а наоборотъ возрастаетъ. Всякая радость одного члена семьи празднуется всей семьей; не существуетъ никакихъ непреходимыхъ перегородокъ между отдѣльными членами семьи, но есть одна общая жизнь, не подавляющая никого, но подымающая тонъ личной жизни и усиливающая ея активность. Социальная сила семьи кроется въ духѣ солидарности, въ взаимной помощи другъ другу;

крѣпость социальной связи поддерживается постоянно общей жизнью, общей работой, подлиннымъ сотрудничествомъ. Не сентиментальное единодушіе, но *сближеніе въ активности*, общія заботы и думы, общее горе и радости, общій трудъ, общая жизнь, совмѣстная активность, вотъ что поддерживаетъ свѣжесть и силу семейныхъ социальныхъ связей. Нормальная семья является поэтому *незамѣнимымъ органомъ социальнаго воспитанія*, потому что къ тѣсному социальному сотрудничеству присоединяется здѣсь естественное чувство родственной близости, извѣстная органическая связь членовъ семьи. Нормальная семья можетъ и не задаваться педагогическими задачами,—она все равно воспитываетъ самымъ строемъ своимъ, взаимностью социальныхъ связей. Родители возвышаются надъ дѣтьми своимъ авторитетомъ, но они же приближаются къ дѣтямъ въ нѣжной любви къ нимъ. Почти все социальныя чувства находятъ для себя матеріалъ въ семейныхъ отношеніяхъ. Вотъ отчего идеаль семьи кажется высшимъ социальнымъ идеаломъ, вотъ отчего у насъ нѣтъ ничего выше мечты о *братствѣ*: изъ семей, изъ семейныхъ отношеній струится въ душу нашу наиболѣе полный, наиболѣе яркій свѣтъ социальности. Даже отношенія къ Вседержителю—Богу мы мыслимъ по аналогіи съ семейными отношеніями и называемъ Бога—Отцомъ.

Къ сожалѣнію, современная семья переживаетъ глубокой кризисъ, обусловленный цѣлымъ рядомъ причинъ. Ростъ индивидуальности, ведущій къ повышеннымъ запросамъ личности, часто не находитъ себѣ удовлетворенія въ семьѣ; мужъ и жена образуютъ семью лишь внѣшне, а духовно остаются чуждыми другъ другу. Въ семьѣ нѣтъ *эмоциональнаго единства*, нѣтъ *эмоциональной близости*,—т.-е. нѣтъ почвы для на-

стоящаго социального общенія. Семья превращается въ сожительство, въ физическое сосѣдство. Люди ведутъ *одинаковую*, а не одну жизнь, пульсъ семейственности, внутренней теплоты и близости почти совершенно не слышится. Большей частью въ современныхъ семьяхъ чувствуется глубокой надломъ, трагическое расхожденіе, въ силу чего сожительство становится часто мучительнымъ. Почва для ссоръ, для взаимнаго непониманія, для взаимныхъ обвиненій всегда готово, отъ всякаго пустяка можетъ загорѣться настоящая сцена. Взаимныхъ обидъ становится больше, чѣмъ услугъ, горечи больше, чѣмъ радости. Другъ другу надѣдають, тяготятся обществомъ другого, при первомъ удобномъ случаѣ уходятъ къ другимъ, легко увлекаются кѣмъ-нибудь на сторонѣ, а то и просто бросаютъ семью. Развалъ семьи спускается все ниже и ниже въ здоровые слои народа и грозитъ стать всенароднымъ бѣдствіемъ.

Что выносятъ дѣти изъ такой семьи? Ихъ социальные переживанія отравлены ядомъ раньше, чѣмъ они успѣли познать цѣнность социальной близости; они не знаютъ настоящаго сотрудничества, одушевленнаго взаимной симпатіей. Семья питаетъ ихъ социальные запросы слабо и усиливаетъ неопредѣленное стремленіе къ какой-то иной социальной обстановкѣ. Бѣгство изъ семьи становится всеобщимъ явленіемъ. Когда дитя поступаетъ въ школу, болѣею частью оно болѣе всего питается новой социальной средой, живымъ социальнымъ общеніемъ, котораго ему не хватало въ семьѣ. Справедливо говорить одинъ современный авторъ о томъ жуткомъ *сиротствѣ*, которые являются удѣломъ многихъ дѣтей, живущихъ въ семьѣ.

Такое положеніе вещей наноситъ самый серьезный ударъ социальнымъ силамъ личности и становится

угрожающимъ для общества. Всѣ, кто думаетъ объ оздоровленіи общества, а социальномъ прогрессѣ, неизмѣнно приходятъ къ мысли, что «нравственное оздоровленіе должно начаться снизу—съ заботъ о силѣ и чистотѣ семейной общности». Семья можетъ выполнить свою великую роль въ социальномъ воспитаніи дѣтей только въ томъ случаѣ, если она внутренне оздоровится, если она осуществитъ въ себѣ внутреннее единство. Конечно, чрезвычайно полезны внѣшнія приемы социальнаго воспитанія—приученіе ребенка къ сотрудничеству съ другими и для другихъ, развитіе у него социальныхъ навыковъ,—но все это такъ ничтожно, такъ мало въ сравненіи съ тѣмъ, что можетъ дать семья! Именно семья принадлежитъ рѣшающая роль въ выработкѣ и развитіи социальной отзывчивости. почти всегда эмоциональная тупость, эмоциональная замкнутость являются свидѣтелями того, что въ дѣтскіе годы душа ребенка не могла раскрыться на встрѣчу лучамъ социальности, что она сжималась и морщилась въ холодной атмосферѣ взаимнаго равнодушія, враждебности, чисто внѣшнихъ отношеній, царившихъ въ семьѣ.

Нѣкоторые мыслители предлагали полное устраненіе семейнаго воспитанія; Фихте, напр., думалъ, что вплоть до оздоровленія семьи (чего въ большомъ масштабѣ можно ожидать лишь при реорганизации современнаго социального строя) семейное воспитаніе должно быть замѣнено общественнымъ. Но это глубокая ошибка, которой не можетъ раздѣлить ни одинъ педагогъ, прикасавшійся къ дѣтямъ. *Семья рѣшительно незаменима.* Ничто не можетъ замѣнить той единственности и неповторимости взаимной любви, которая можетъ имѣть мѣсто лишь въ семьѣ. Общая жизнь, общія заботы и затрудненія—и все это на протяженіи мно-

гихъ лѣтъ; живое единство семьи съ ея родственными связями поддерживающими, какъ бы обвивающими каждую семью; свои семейныя традиціи, свои воспоминанія,—все это можетъ быть только въ семьѣ! И странно—самая дурная семья, оставляющая много разъ въ душѣ ребенка, во многихъ отношеніяхъ несоизмѣримо лучше самой прекрасной, но не семейной воспитательной среды. Семья рѣшительно незаменима!

Справедливо сказалъ когда-то Толстой, что всякое воспитаніе должно начаться съ самовоспитанія. Семья не можетъ выполнить своей огромной, отвѣтственной роли въ социальномъ воспитаніи, если она сама не подыметъ на ту высоту, на какой должна находиться. Какимъ чахлымъ, бесплоднымъ вырастаетъ среди насъ чувство человеколюбія, даже если родители «упражняютъ» это чувство у дѣтей различными способами,—разъ ихъ собственная жизнь, ихъ собственная дѣятельность чужда человеколюбію. И какимъ свѣжимъ, творческимъ, энергическимъ чувствомъ вырастаетъ оно тамъ, гдѣ жизнь дѣйствительно полна имъ! Странно разсчитывать, чтобы среди пустыни могло вырасти растеніе,—такъ же странно разсчитывать, что на сухой почвѣ современной семьи, стоящей столь низко въ отношеніи социальности, могутъ развиваться сильныя социальные чувства. Нельзя не отмѣтить впрочемъ одного чудеснаго факта. Среди сухихъ, равнодушныхъ людей, среди узкихъ эгоистовъ, среди преступныхъ и социально ипертныхъ людей часто—въ силу чудеснаго дѣйствія закона контраста—вырастаютъ дѣти съ такими глубокими социальными запросами, съ такой чуткостью и отзывчивостью! Но можно ли на этомъ строить свои расчеты?

Все, что можетъ сдѣлать социальное воспитаніе въ его дальнѣйшихъ стадіяхъ, никогда не можетъ возмѣ-

стиль того, чего не дала ребенку семья. Пусть же помнить объ этомъ тѣ, кто входитъ въ семейную жизнь, пусть помнить они о той отвѣтственности, какая на нихъ падаетъ въ созрѣваніи ихъ дѣтей. Забота о дѣтяхъ, любовь къ нимъ требуютъ не только «мира и согласія» среди родителей, но они требуютъ живой и одушевленной социальной близости, потому что на бесплодной почвѣ взаимнаго равнодушія ничего не можетъ вырасти.

Въ связи съ кризисомъ современной семьи возлагаютъ очень большія надежды на широкую организацію дошкольных учреждений. Мы уже говорили о томъ, что семья—въ томъ основномъ, что она даетъ ребенку—не можетъ быть ничѣмъ замѣнена; но это конечно не умаляетъ значенія дошкольных учреждений. Даже нормальныя семьи при современныхъ экономическихъ условіяхъ требуютъ своего восполненія въ дневныхъ пріютахъ, очагахъ, дѣтскихъ садахъ и т. д. Какъ *дополненіе* къ себѣ, дошкольныя учреждения стоятъ очень высоко, не будучи однако въ состояніи совершенно замѣнить ее.

Современныя дошкольныя учреждения—это самое радостное, самое плодотворное и живое явленіе въ системѣ народнаго образованія. Отсюда льется свѣтъ въ современную педагогикѣ, отсюда идутъ ея лучшія идеи. Перестройка всей школьной системы въ духѣ принциповъ дошкольнаго воспитанія—это лучшее, къ чему можно стремиться. Незабвенный Фребель, во многомъ, впрочемъ, непонятый въ свое время, положилъ начало здоровому и плодотворному направленію въ дошкольномъ дѣлѣ,—и въ настоящее время дошкольное дѣло распространилось всюду. Много новаго и цѣннаго дала Америка въ этомъ дѣлѣ, на весь свѣтъ прославилась своей системой итальянская женщина—врачъ Монтес-

сори,—у насъ въ Россіи дошкольное дѣло тоже стоитъ довольно недурно, хотя о немъ, къ сожалѣнію, мало знаютъ. Но зайдите когда-нибудь въ хорошій дѣтскій садъ, и вы увидите картину, которую никогда нельзя забыть. Вы увидите веселыхъ, жизнерадостныхъ дѣтей, свободныхъ въ своей активности, съ живымъ увлеченіемъ участвующихъ во всѣхъ занятіяхъ. Въ лучшихъ дѣтскихъ садахъ вводится постепенно трудовой принципъ; дѣти по очереди участвуютъ во всей работѣ въ дошкольномъ учрежденіи,—и это трудовое сотрудничество, осмысленное живыми указаніями руководительницъ, имѣетъ огромное значеніе въ социальномъ воспитаніи. Особенную цѣнность имѣютъ лѣтнія трудовыя колоніи—они имѣютъ огромное воспитательное значеніе въ жизни дѣтей именно въ отношеніи социального воспитанія. Уже одно вступленіе въ дошкольное учреждение приносить съ собой возбужденіе всѣхъ социальныхъ силъ ребенка. При умѣломъ же веденіи дошкольныхъ учреждений они прививаютъ не только социальные навыки, но главное—усваиваютъ вкусъ къ социальной близости, къ сотрудничеству. Не словомъ, не въ формѣ идей,—а живыми, незабываемыми воспоминаніями социальной активности, они вносятъ въ душу ребенку свой даръ. Не стѣсненные программой, дошкольныя учреждения (въ противоположность школъ) построены на принципѣ свободной активности ребенка; въ этомъ тайна ихъ вліянія, тайна ихъ педагогическихъ достижений.

Я придаю огромное значеніе дошкольнымъ учреждениямъ въ организаціи социального воспитанія. Нужно только, чтобы это дѣло, имѣющее огромное, можно сказать, неоцѣнимое значеніе какъ разъ въ деревнѣ, велось лицами, получившими хорошую подготовку. Часто думаютъ, что достаточно любви къ дѣтямъ,

чтобы хорошо вести ихъ. Нечего и говорить, что это глубокое заблужденіе, чѣмъ меньше дитя, тѣмъ больше оно требуетъ къ себѣ вниманія, тѣмъ выше тѣ требованія, которыя слѣдуетъ предъявлять къ воспитателю. Случайная даже ошибка въ отношеніи малаго дитяти можетъ нанести непоправимый вредъ ему. Но если подготовленные лица берутся за дошкольные учрежденія,—то обычно они безъ особаго труда добиваются хорошей постановки своего дѣла. Въ Россіи есть не мало энтузіастовъ дошкольнаго дѣла,—но все-таки ихъ немного сравнительно съ нашей необъятной родиной! Въ послѣднее время очень усилились въ обществѣ запросы на подготовленныхъ руководителей дошкольнаго дѣла. Отдѣльныя семьи организуются, чтобы сообща пригласить опытную фребеличку; земства, города, даже сельскія общества организуютъ очаги, ясли. Война создала острую нужду въ цѣломъ рядѣ учреждений для дѣтей дошкольнаго возраста. Къ сожалѣнію, надо отмѣтить, что наша молодежь стремится, главнымъ образомъ, къ общему образованію. Женскіе курсы, коммерческіе институты переполнены, переобременены слушателями и слушательницами,—а педагогическіе институты съ дошкольными отдѣленіями (въ Петроградѣ, Кіевѣ, Москвѣ) едва влечать свое существованіе благодаря малымъ поступленіямъ. Надо однако надѣяться, что въ новыхъ условіяхъ русской жизни наступятъ лучшія условія и для дошкольнаго дѣла. Возникновеніе особаго министерства государственнаго призрѣнія общааетъ намъ движеніе въ этомъ направленіи.

Дошкольные учрежденія могутъ сыграть въ организаціи социальнаго воспитанія огромную роль. Типъ этихъ учреждений въ основномъ уже сложился,—здѣсь необходимо только повсемѣстное распространеніе этихъ учреждений. Но должно сейчасъ же добавить: все бу-

детъ вся работа дошкольных учреждений, если строй школы останется прежнимъ. Все, что приобрѣтутъ дѣти въ дошкольных учрежденияхъ, можетъ быть уничтожено школой (какъ это теперь и наблюдается). Школа наша должна приблизиться и въ своемъ строѣ и въ своихъ руководителяхъ къ той широтѣ, къ тому простору въ выявленіи активности у дѣтей, какая имѣетъ мѣсто въ дошкольных учрежденияхъ.

Неудовлетворительность современной школы не возбуждаетъ споровъ, но по вопросу о томъ, въ какомъ направленіи школа должна быть реформирована, не все сходятся между собой. Есть педагоги, которые серьезно увѣрены, что реформа школы можетъ быть создана какими-то измѣненіями въ ея программѣ, улучшеніемъ методовъ преподаванія и т. п. Что и говорить—и улучшеніе методовъ преподаванія и измѣненіе программъ—все это нужно, но все это не можетъ сдвинуть школу изъ того тупика, въ которомъ она находится. Школа должна отказаться отъ своего основнаго грѣха—отъ интеллектуализма, она должна стремиться къ развитію всѣхъ формъ активности, творчества,—тогда и организація ума, развитіе умственныхъ силъ могутъ быть достигнуты въ школѣ. Но вмѣстѣ съ тѣмъ школа должна развивать не только индивидуальныя силы личности,—но должна дать просторъ, вызвать расцвѣтъ и социальныя силы ея. Школа есть форма социальнаго взаимодействія, она всецѣло подчинена его законамъ; но она не должна удовлетворяться наличной социальностью у дѣтей—она должна не только утилизировать социальныя силы въ душѣ ребенка, но и развивать ихъ. Школа не можетъ отказываться отъ задачъ социальнаго воспитанія именно потому, что она все равно служитъ органомъ социальнаго воспитанія въ силу своей социально-психической структуры.

Мы говорили уже о томъ, что современная школа въ большинствѣ случаевъ воспитываетъ дурную социальность; подавляя свободную активность, заглушая социальные порывы она наноситъ часто очень тяжкія раны личности. Всѣ педагогическія исканія нашего времени связаны съ стремленіемъ вывести школу изъ ненормальнаго ея положенія,—но основной смыслъ этихъ исканій опредѣляется въ сущности тѣми педагогическими достиженіями, какія мы находимъ въ дошкольномъ воспитаніи. Три идеи привлекаютъ къ себѣ современныхъ педагоговъ—освобожденіе личности ребенка и пробужденіе въ немъ инициативы, развитіе въ немъ активности и самостоятельности и, наконецъ, углубленіе и развитіе социальныхъ силъ его личности. Эти три идеи связаны неразрывно одна съ другой: освобожденіе ребенка такъ же предполагаетъ просторъ въ активности и развитіе социальныхъ силъ,—какъ и наоборотъ развитіе социальныхъ силъ предполагаетъ освобожденіе ребенка отъ навязаннаго ему режима и пробужденіе активности,—какъ въ свою очередь для пробужденія активности необходима свобода ея проявленія и социальные условія ея приложенія.

Педагогика давно уже призывала къ самостоятельности ребенка, но часто она понимала ее лишь какъ умственную самостоятельность, забывая, что способность къ самостоятельному ориентированію формулируется въ личности глубже интеллекта. Истинная самостоятельность возможна въ томъ случаѣ, если вообще дитя имѣетъ извѣстный просторъ въ проявленіи своихъ замысловъ. Въ новѣйшее время въ различныхъ педагогическихъ исканіяхъ мы видимъ стремленіе предоставить ребенку возможно болѣе широкій просторъ для его личности. Педагоги начинаютъ проникаться той идеей, что лишь въ созданіи сильнаго ха-

рактера, въ созданіи активной личности обеспечивается развитіе въ умственной самостоятельности. Первымъ шагомъ къ этому служить отказъ отъ борьбы съ социальными запросами дѣтей и предоставленіе имъ свободы социальной организаци. Примѣръ въ этомъ направленіи показала Америка, въ школахъ которой широко развиты различныя организаци дѣтей. Изъ европейскихъ странъ больше всего это движеніе нашло отзвукъ въ Англіи, но сейчасъ оно сильно всюду, въ томъ числѣ и въ Россіи. Школа идетъ здѣсь правильнымъ путемъ. Въ освобожденіи социальной активности, въ удовлетвореніи социальныхъ запросовъ дѣтей не только разрешается задача социального воспитанія,—но вмѣстѣ съ тѣмъ происходитъ общій подъемъ активности, самымъ благотѣльнымъ образомъ отзывающійся на умственной жизни ребенка. Еще Платонъ придавалъ (въ діалектикѣ) огромное значеніе социальному фактору въ возбужденіи умственной активности; современная педагогическая мысль все энергичнѣе выдвигаетъ тотъ же самый тезисъ.

Уже игры дѣтей даютъ поводъ къ развитію ихъ социальныхъ силъ; подражая старшимъ, воспроизводя въ своихъ играхъ ихъ отношенія дѣти ищутъ удовлетворенія своихъ социальныхъ запросовъ. При поступленіи въ школу они находятъ массу сверстниковъ, съ которыми ихъ связываетъ школьный процессъ; къ сожалѣнію однако современный школьный процессъ отвергаетъ идею *сотрудничества* въ самомъ школьномъ процессѣ. Если дѣти прорываются со своими социальными стремленіями, то за отсутствіемъ законной формы ихъ выраженія, они неизбѣжно ступаютъ на путь незаконный и педагогически отрицающій школу. Помощь дѣтей другъ другу принимаетъ форму подсаживанія, енисыванія; дѣти входятъ какъ бы въ кру-

говую поруку противъ учителя, образуютъ часто враждебный лагерь. Дѣти всё дѣлаютъ *одно и то же дѣло*, каждый долженъ дѣлать свое дѣло одинъ; при неоднородности дѣтей, при различіи ихъ одаренности, памяти, вниманія, быстроты умственныхъ процессовъ неизбежно создается искушение. Слабые нуждаются въ помощи сильныхъ—не лучшее ли это мѣсто для проявленія сотрудничества? Но при современныхъ школьных порядкахъ лишь путемъ «преступленія» можно дать исходъ социальнымъ чувствамъ. Есть однако педагоги, которые въ наши дни возвращаются къ старой идее взаимной помощи дѣтей другъ другу въ процессѣ обученія. Этотъ «методъ сотрудничества» пока еще не получилъ своего полного признанія, но если онъ будетъ разработанъ, онъ обѣщаетъ намъ полную реформу въ школьномъ процессѣ. Вмѣсто однообразія въ школьной работѣ дѣти ведутъ различныя работы и путемъ социального обмѣна, путемъ истиннаго сотрудничества, лишеннаго той скуки, которая царитъ при однообразномъ для всѣхъ матеріалѣ, не только продуктивно работаютъ, но и укрѣпляются въ навыкахъ самаго высшего (*интеллектуального*) сотрудничества *).

Дѣти испытываютъ чрезвычайную потребность въ взаимопомощи, въ интеллектуальномъ обмѣнѣ,—и когда школа будетъ организована такъ, что она дастъ выходъ этимъ запросамъ личности, она не только будетъ способствовать росту социальной активности, но она найдетъ путь къ наиболее продуктивному и увлекательному способу развитія умственной жизни.

Но дѣти вступаютъ въ школу не только въ педагогическое взаимоотношеніе. Школа никогда не можетъ

*) См. объ этомъ интересную книгу Н. Макъ Менна. Путь къ свободѣ въ школѣ. Издательство „Школа и Жизнь“.

вытѣснить въ нихъ другія стороны личности. Школа никогда не должна забывать о томъ мѣстѣ, какое она занимаетъ въ социальномъ развитіи ребенка. Большей частью школа является для ребенка первой широкой социальной средой, въ которую онъ попадаетъ послѣ семьи,—и въ этой новой социальной средѣ часто впервые находятъ себѣ возможность удовлетворенія общіе социальные запросы дѣтей. Это *внѣпедагогическое* социальное общеніе дѣтей не только не можетъ быть устранено, но наоборотъ оно должно стать *подспорьемъ* для школьнаго дѣла. Въ современной школѣ часто косятся на сближеніе дѣтей внѣ школы, но отъ этого нехѣпаго отношенія къ самымъ законнымъ запросамъ дѣтей нужно навсегда отказаться и наоборотъ стремиться лишь къ тому, чтобы *использовать* тотъ подъемъ социальной активности, который здѣсь получается. Теперь очень въ модѣ—и этому, конечно, можно только радоваться—идея самоуправления дѣтей въ школѣ. Надо впрочемъ отмѣтить и крайнія формы этого теченія; такъ въ Америкѣ пользуется большимъ успѣхомъ идея сближенія школы съ *государственнымъ организмомъ*. «Каждую школу, пишетъ одинъ изъ апологетовъ этого теченія, нужно превратить въ государственный организмъ въ миниатюрѣ, который бы родомъ своихъ занятій отражалъ жизнь въ обществѣ». Каждый классъ является какъ бы маленькой самоуправляющейся общиной, всѣ классы вмѣстѣ образуютъ «государство». Дѣти не только развиваютъ социальную активность, но они подготавливаются и къ будущей политической жизни, приучаются къ отвѣтственности, научаются дисциплинѣ, къ необходимымъ самоограниченіямъ свободы. Въ Америкѣ, отчасти и въ Англии это педагогическое направленіе пользуется большимъ успѣхомъ, за него горячо стоятъ и такіе представители современной педагоги-

ческой мысли, какъ Ферстеръ, Кершенштейнеръ. Но нельзя здѣсь же не отмѣтить несомнѣнной крайности этого теченія: оно напрасно вводитъ политическія формы въ социальныя отношенія дѣтей. До извѣстной степени это неизбѣжно въ виду склонности дѣтей подражать взрослымъ,—но въ политическихъ формахъ общенія, этого нигде не будетъ отрицать, слишкомъ много *юридизма*. Полезно, конечно, для ребенка съ дѣтства приучаться къ общественной отвѣтственности,—но не менѣе полезно, а по существу и *всегда* необходимо *живое чувство солидарности*. Политическая активность есть лишь одна изъ формъ социальной активности,—и педагогическая цѣнность школьнаго самоуправления заключается не въ политическихъ навыкахъ самихъ по себѣ (это всегда еще усилитъ дитя приобрести),—а въ развитіи социальной активности вообще. Не слѣдуетъ развивать непремѣннаго вкуса къ политической профессіи, хотя безусловно необходимо развить вкусъ къ социальному сотрудничеству, къ социальному обмѣну. При перенесеніи въ школу политическихъ формъ легко можетъ проникнуть элементъ партийности,—а это уже рѣшительно должно быть отвергнуто. Отвратительно поступаютъ въ наши дни тѣ, кто вовлекаетъ дѣтей въ партийную жизнь, заставляетъ участвовать въ партийныхъ манифестаціяхъ. Можно (это вполне естественно) желать, чтобы мой сынъ имѣлъ тѣ же убѣжденія, какихъ и я держусь,—но пусть же они у него будутъ плодомъ его свободныхъ размышленій и свободного выбора! Прежде, чѣмъ быть партийнымъ работникомъ, надо быть гражданиномъ,—и именно дѣти должны воодушевляться идеаломъ всеобщей солидарности, идеаломъ братства. Плохую услугу оказываетъ дѣтямъ тотъ педагогъ, который натолкаетъ ихъ еще формирующійся только умъ на вопросы

партийныхъ разногласій. У насъ въ Россіи, въ эти годы слагающейся новой государственности, въ годы напряженной политической борьбы, особенно важно зажигать ихъ сердца идеаломъ солидарности. Поэтому, привѣтствуя идею школьнаго самоуправления, я нахожу необходимымъ предостеречь отъ тѣхъ крайнихъ формъ, какія мы встрѣчаемъ у американскихъ педагоговъ.

Гораздо плодотворнѣе, на нашъ взглядъ, не только съ точки зрѣнія общей педагогики—идея трудовой школы, имѣющая тоже очень много защитниковъ, какъ на Западѣ, такъ и у насъ.

Идея трудовой школы отвѣчаетъ прежде всего социальнымъ запросамъ ребенка: она не на словахъ, а на дѣлѣ, учитъ его заботѣ о другихъ, дѣйствительному сотрудничеству, трудовой помощи другимъ. Она дѣйствительно приближается въ своей постановкѣ къ семьѣ, гдѣ дитя втягивается во всю трудовую атмосферу; въ ручномъ трудѣ требуется не одно подражаніе, но и самостоятельная инициатива, здѣсь не къ мѣсту суровая неподвижность—но предоставляется свобода активности, здѣсь нужно не механическое, внѣшнее участіе въ школьной работѣ, но одушевленное сотрудничество съ другими. Идея трудовой школы разрѣшаетъ, такимъ образомъ, проблему воспитанія какъ социальныхъ, такъ и индивидуальныхъ силъ ребенка. «Когда я вижу, пишетъ Кершенштейнеръ, въ нашихъ мастерскихъ и лабораторіяхъ, школьныхъ кухняхъ и садахъ мальчиковъ и дѣвочекъ съ раскраснѣвшими щеками, съ веселыми взорами, то въ этомъ я чувствую самое лучшее подтвержденіе того, что мы находимся на вѣрномъ пути. Здѣсь просыпаются и тѣ, кто за школьными скамьями считались лѣнивыми, тупыми или небрежными учениками». «Наши школы, говоритъ онъ въ другомъ мѣстѣ, должны изъ книжныхъ школъ пре-

вернуться въ школы практической работы *путемъ замѣны книжныхъ занятій трудомъ* вездѣ, гдѣ только это позволяетъ данный предметъ». Въмѣстѣ съ примѣненіемъ труда, какъ *метода* преподаванія, необходимо «превращеніе личной радости работы въ общественную радость творчества, иначе говоря, превращеніе нашихъ школъ въ союзы *совмѣстнаго труда*». Сотрудничество въ школахъ естественно приближается къ сотрудничеству въ жизни, поскольку оно будетъ охватывать не только сферу образованія, но и практическую сферу. Мастерскія, кухня, садъ, школьное помѣщеніе— всюду дѣти помогаютъ другъ другу и въ трудовомъ сотрудничествѣ крѣпнеть у нихъ идея общаго блага, создаваемого совмѣстнымъ трудомъ.

Школа не можетъ обойти и идейной подготовки дѣтей къ социальной жизни. Бесѣды на социальные темы, расширеніе свѣдѣній по общественнымъ наукамъ, по родиновѣдѣнію, является необходимой составной частью социального воспитанія,—и здѣсь школа, конечно, можетъ и должна сыграть свою роль. Необходимо только возражать противъ ограниченія социальныхъ задачъ школы такими «уроками» обществовѣдѣнія, какъ это особенно часто встрѣчается во Франціи,—а также противъ приданія исключительно національнаго характера всему социальному воспитанію, какъ это мы видимъ у многихъ нѣмецкихъ педагоговъ.

Нѣкоторые авторы подробно учатъ о различныхъ социальныхъ добродѣтеляхъ и полагаютъ, что необходимо въ школы ввести «преподаваніе» практической морали. Но это едва ли умѣстно и цѣлесообразно. Социальные навыки легко развиваются, если не препятствовать сближенію и сотрудничеству дѣтей какъ въ школьномъ дѣлѣ, такъ и въ ихъ внѣшкольной жизни; социальные чувства лучше всего могутъ быть воспи-

таны при свободѣ социальной активности и при одушевленіи всего дѣла идеаломъ солидарности. Вотъ главные элементы социального воспитанія въ школахъ,— къ нимъ нужно прибавить и умственную подготовку въ курсахъ по родиновѣдѣнію и общественнымъ наукамъ. Нельзя не упомянуть о большой цѣнности тѣхъ школьныхъ организацій, которыя содѣйствуютъ сближенію дѣтей. Устройство классныхъ библиотекъ, классныхъ и общеученическихъ праздниковъ, вечеринокъ экскурсій, собраніе для школы коллекцій, образованіе школьныхъ музеевъ, изданіе классныхъ журналовъ— все это чрезвычайно полезно для развитія социальныхъ силъ ребенка. На основаніи опыта дошкольныхъ учрежденій мы хотѣли бы выдвинуть цѣлесообразность такихъ школьныхъ праздниковъ, въ которыхъ участвовали бы родители съ другими членами семьи. Глубокое чувство социальной близости дотолѣ чужихъ людей, сближеніе родителей черезъ дѣтей, имѣетъ самое благотворное вліяніе на всѣхъ участниковъ. Въ интересахъ социального воспитанія нельзя также не при- вѣтствовать совмѣстное обученіе половъ.

Послѣ этого бѣлаго обзора того участія въ социальномъ воспитаніи, какое можетъ взять на себя школа, намъ остается коснуться вопроса о роли внѣшкольныхъ организацій въ развитіи социальныхъ силъ ребенка.— Я уже говорилъ о томъ, что, попадая въ школу, дитя часто впервые выступаетъ на широкую социальную арену, впервые разрываетъ обволакивающую его социальную ткань семьи. Скопленіе дѣтей близкаго возраста дѣйствуетъ возбуждающе на социальную сторону дѣтей, вызываетъ у нихъ взаимный интересъ другъ къ другу. Любопытно, что при этомъ дѣти настойчиво охраняютъ *внѣсемейный* характеръ новыхъ социальныхъ связей, часто тяготея тѣмъ, что родители хотятъ

быть въ курсѣ всѣхъ ихъ знакомствъ, иногда даже предпочитаютъ молчать дома о всемъ томъ, что происходитъ въ ихъ новыхъ социальныхъ отношеніяхъ. Не слѣдуетъ видѣть въ этомъ «разрывъ» съ семьей,—социально психологическій смыслъ отмѣченнаго явленія заключается въ томъ, что дитя дорожитъ (конечно, не отдавая себѣ отчета въ этомъ) новымъ социальнымъ кругомъ, уберегая его отъ сліянія съ кругомъ семьи. Принадлежность къ нѣсколькимъ социальнымъ кругамъ не только повышаетъ самочувствіе ребенка, но даетъ себя знать и дѣйствительнымъ подъемомъ личности въ силу того освобождающаго вліянія, какое всегда имѣетъ на личность принадлежность къ разнымъ социальнымъ кругамъ. Чѣмъ разнообразнѣ социальные связи у семьи ребенка, тѣмъ незамѣтнѣе совершается переходъ къ образованію у ребенка *самостоятельныхъ* (а не общихъ съ семьей) социальныхъ связей. Какъ семья, такъ и школа должны считаться съ этимъ стремленіемъ ребенка къ самостоятельнымъ и свободнымъ социальнымъ связямъ, должны не мѣшать ему въ образованіи ихъ, а наоборотъ использовать это стремленіе въ педагогическихъ цѣляхъ.

Въ силу этого школа должна всесторонне способствовать образованію всякаго рода внѣшкольныхъ организацій дѣтей, заботясь только о томъ, чтобы участіе въ нихъ было бы вообще плодотворнымъ, чтобы, съ другой стороны, это участіе въ различныхъ организаціяхъ не мѣшало занятіямъ ребенка. Особенно полезной и цѣлесообразной формой внѣшкольнаго объединенія дѣтей является дѣтскій клубъ, гдѣ дѣти соединяются вмѣстѣ для общаго труда, а не только для общаго удовольствія или совмѣстнаго спорта. Правильная организація дѣтскихъ клубовъ открываетъ передъ каждымъ юнымъ существомъ возможность сво-

боднаго выбора различныхъ формъ дѣятельности, открываетъ просторъ социальнымъ запросамъ дѣтей. Самоуправленіе въ такихъ *внѣшкольныхъ* организаціяхъ представляется мнѣ въ высокой степени цѣлесообразнымъ и полезнымъ, тогда какъ самоуправленіе въ школѣ имѣетъ свои границы, переходя за которыя оно можетъ оказывать уже вредное вліяніе на ходъ школьной жизни. Необходимо отдѣльно упомянуть еще два вида внѣшкольнаго объединенія дѣтей—это площадки для игръ и лѣтнія трудовыя колоніи. Площадки (организуемая главнымъ образомъ лѣтомъ, хотя онѣ могутъ продолжаться при благоприятныхъ условіяхъ и зимой) чрезвычайно привлекаютъ къ себѣ дѣтей; при умѣломъ ихъ веденіи физическія упражненія и игры чередуются здѣсь съ ручнымъ трудомъ, часами разказа и т. д.: это въ сущности тѣ же дѣтскіе клубы, не имѣющіе только такого опредѣленнаго состава и открытые для всѣхъ. Огромное значеніе не только для социального воспитанія, но и въ другихъ отношеніяхъ, имѣютъ лѣтнія трудовыя колоніи, въ которыхъ дѣти научаются не только трудовому сотрудничеству, не только различнымъ, очень важнымъ для жизни навыкамъ, но гдѣ они пріобрѣтаютъ въ высшей степени важный опытъ социальной активности, живое проникновеніе духомъ солидарности.

Нельзя однако не отмѣтить и того, что въ современныхъ условіяхъ жизни намѣчается извѣстный контрастъ между семейными и внѣсемейными формами социальной жизни у дѣтей. Мы говорили уже о кризисѣ современной семьи; добавимъ, что широкое развитіе внѣшкольныхъ организацій для дѣтей, не сопровождаемая болѣею частью одновременнымъ укрѣпленіемъ семейныхъ связей, ведетъ къ дальнѣйшему развалу семьи. Теперь не рѣдкость такіе факты (особенно

въ большихъ городахъ), когда развитіе внѣшкольныхъ организацій для дѣтей ведетъ къ полному паденію семейныхъ связей: дитя совершенно теряетъ интересъ къ семьѣ, тяготится, если родители и другіе члены семьи интересуются тѣмъ, гдѣ онъ проводитъ время. Семья становится въ этихъ случаяхъ источникомъ ненужныхъ и вредныхъ антисоціальныхъ чувствъ и становится какой-то обветшавшей цѣнностью, за которую держатся только по привычкѣ. Такое преждевременное «вывѣтриваніе» семейныхъ чувствъ, частое появленіе враждебнаго отношенія къ самымъ нормальнымъ проявленіямъ семейнаго участія, наноситъ огромный, часто непоправимый вредъ соціальному созрѣванію дѣтской души. Я не ошибусь, если скажу, что упадокъ семейныхъ связей, наступленіе отчужденія въ семейныхъ отношеніяхъ, вообще разрушеніе соціальныхъ связей въ семьѣ, во многомъ хуже дѣйствительнаго сиротства, дѣйствительной заброшенности. Въ послѣднемъ случаѣ всегда живетъ въ душѣ тяжелая соціальная неудовлетворенность; чувство сиротливости говоритъ о большихъ соціальныхъ запросахъ души, въ нѣдрахъ которой скопляется, такимъ образомъ, большой запасъ соціальной энергіи. Но то взаимное отчужденіе, которое возникаетъ часто въ семьѣ, подрѣзаетъ самые глубокіе и цѣнные источники соціальной энергіи, оно изнутри иссушаетъ человѣка, ведетъ къ соціальному безразличію. Поэтому расширеніе внѣшкольнаго объединенія дѣтей, *поскольку оно происходитъ на счетъ семейной соціальности*, должно быть признано опаснымъ съ точки зрѣнія интересовъ соціальнаго воспитанія. Семья всегда останется незамѣнимымъ органомъ соціальнаго воспитанія, и то, что даетъ семья, не могутъ дать никакія иныя формы соціальнаго объединенія, — никакіе суррогаты семьи не должны имѣть мѣста.

Объ этомъ тѣмъ болѣе умѣстно напомнить, что многіе родители склонны вообще перелagать на школу всю заботу о дѣтяхъ. Сейчасъ родительскіе комитеты, возникшіе нынѣ по всей Россіи, усиленно выдвигаютъ идею внѣшкольныхъ организацій дѣтей. Нельзя не отнестись съ горячимъ сочувствіемъ къ этому движению, особенно въ интересахъ соціальнаго воспитанія, — но нужно опредѣленно и рѣшительно заявить, что все это не только не освобождаетъ семью отъ ея роли въ воспитаніи даже подростковъ, но наоборотъ *заостряетъ эту роль*. При слабости внѣшкольныхъ организацій можетъ кое-какъ справляться съ своими задачами и средняя семья; при развитіи внѣшкольныхъ организацій семья не только должна подтянуться, но она должна напрячь свои силы, чтобы неутерять всякаго значенія. Тяжело глядѣть на семью, въ которой ея старшіе члены взаимно чужды другъ другу, — но не только тяжело глядѣть, но надо считать страшнымъ тотъ фактъ, когда младшіе члены семьи, дѣти, всѣ глядятъ въ сторону, каждый живетъ интересами внѣсемейныхъ своихъ соціальныхъ связей.

Идеаломъ соціальнаго воспитанія является, конечно, не соперничество разныхъ органовъ его, но тѣсное и жизненно сильное сотрудничество ихъ. Но для этого необходимо одновременное развитіе и творческій расцвѣтъ всѣхъ этихъ органовъ. Крайне нужной и неотложной считаемъ мы реформу школы въ указанномъ выше направленіи, широкое развитіе дошкольныхъ учреждений, широкое развитіе внѣшкольныхъ организацій. Но не менѣе необходимой и неотложной считаемъ мы и внутреннее возрожденіе семейной жизни, дружную работу общества по обновленію и оживленію семьи. Кто только вдумается въ основы соціальнаго развитія человѣка, тотъ не можетъ не согласиться съ

этимъ. Мы надѣмся, что широкое развитіе родительскихъ комитетовъ подыметъ у самихъ родителей ихъ семейное самосознаніе и поставитъ вопросъ о возрожденіи семьи на реальную и жизненную почву.

Заключение.

Задача нашего общаго очерка не заключалась въ томъ, чтобы нарисовать передъ читателемъ цѣлый планъ организаціи социальнаго воспитанія,—а только въ томъ, чтобы привлечь вниманіе читателя къ самой темѣ, къ вопросамъ социальнаго воспитанія. Эти вопросы, какъ мы видѣли уже во второй главѣ, имѣютъ всегда право на существованіе въ силу того, что личность всегда развивается въ социальныхъ условіяхъ, что кромѣ индивидуальной стороны въ личности всегда есть ея социальная сторона. Эта существенная, изначальная двойственность личности, неизбежность въ ней социальной стороны дѣлаетъ вопросъ о социальномъ воспитаніи кореннымъ вопросомъ педагогики. Но никогда наша страна не нуждалась такъ сильно въ широкой организаціи социальнаго воспитанія, какъ въ тревожные и отвѣтственные годы перестройки всего государственнаго организма, нынѣ нами переживаемые. У насъ въ Россіи особенно часто встрѣчается социальная инертность, холодное использование социальныхъ отношеній для личныхъ эгоистическихъ цѣлей. Съ этими задатками вступили мы нынѣ на путь интенсивной, лихорадочной политической и общественной жизни,—и уже первые мѣсяцы новой жизни убѣдительно всего показали, до чего мы не умѣемъ социально работать, социально мыслить, до чего намъ чуждъ духъ солидарности. Я не говорю о политическомъ пар-

тикуляризмѣ, національныхъ сепаратистскихъ движеній, объ ожесточенной партійной борьбѣ и партійной нетерпимости,—но и самыя нѣдра социальной жизни, самыя глубины социальныхъ связей заколебались; потрясенъ весь социальный организмъ. Не будемъ судить себя строго—это вѣдь наслѣдіе стараго строя, давившаго всякое проявленіе общественности: какъ только исчезла *внѣшняя* власть, сковывавшая социальный организмъ, немедленно же обнаружилось, до чего слабы были внутреннія социальные связи у насъ. Мы расплачиваемся теперь за грѣхи прежняго уклада жизни и не должны поэтому осуждать себя строго за все, что происходитъ сейчасъ въ Россіи. Но съ тѣмъ большей энергіей, съ тѣмъ большей серьезностью мы должны посвятить все свои силы излѣченію социального организма. Все великія внѣшнія реформы, которыя воплощаются теперь въ жизнь, не спасутъ насъ, не раскроютъ передъ нами желанной перспективы расцвѣта и творчества,—если изнутри, изъ нѣдръ социального организма не подымутся внутреннія силы сцѣпленія. Социальный организмъ долженъ ожить, долженъ окрѣпнуть, достигнуть дѣйствительнаго внутренняго единства, чтобы быть способнымъ воспользоваться благами внѣшняго освобожденія. Среди различныхъ неотложныхъ задачъ въ этомъ направленіи—задача социальнаго воспитанія занимаетъ едва ли не первое мѣсто. Молодое поколѣніе должно войти въ новую жизнь подготовленнымъ къ той широкой и отвѣтственной работѣ, какая на него будетъ возложена: въ новые мѣха должно быть влито новое вино.

Но задача социальнаго воспитанія является неотложной и крайне острой и въ силу другихъ причинъ. Мы, старшее поколѣніе, много выстрадали въ послѣдніе годы,—и если я насъ разбилъ, отравилъ и осла-

былъ тотъ хаосъ, который неизбѣжно воцарился на нѣкоторое время въ Россіи,—то во сколько разъ глубже должно сказаться его опасное вліяніе на неокрѣпшихъ молодыхъ душахъ, не могущихъ оказать сопротивленія! Много въ свое время говорили о томъ, что родители и педагоги должны бороться съ тѣмъ ядомъ, какой вливается война въ дѣтскія души,—но еще больше слѣдуетъ думать о той отравѣ, которая вливается въ душу дитяти нынѣшней жизнью! Нестройному хаосу современной жизни, ожесточенной гражданской войнѣ, встряска всего социальнаго организма, всѣхъ социальныхъ отношеній, анархическимъ тенденціямъ, боязливому замыканію каждаго въ себя въ виду хозяйственной разрухи, разслабленію власти и освобожденію преступныхъ элементовъ общества, наводящихъ на всѣхъ терроръ,—всему этому яду, отравляющему общество и вызывающему антисоциальныя чувства нужно что-то противопоставить, чтобы спасти дѣтей отъ тлетворнаго дыханія переживаемаго страной кризиса. Соціальное возбужденіе, передающееся дѣтямъ, должно найти себѣ выходъ; ядъ, вливающийся въ душу, долженъ быть умѣло нейтрализованъ. Все это дѣлаетъ вопросъ о широкой постановкѣ социальнаго воспитанія не академическимъ вопросамъ, о которомъ еще можно спорить,—но кричащей проблемой жизни. Развитие социальныхъ чувствъ въ трудовомъ сотрудничествѣ, воодушевленіе идеалами социальной солидарности, широкое удовлетвореніе социальныхъ запросовъ дѣтей,—все это можетъ не только успѣшно бороться въ дѣтской душѣ съ ядовитыми вліяніями времени, но можетъ подготовить ихъ и къ тому, чтобы стать достойными участниками новой жизни. О, какъ не хватаетъ сейчасъ Россіи элементарныхъ социальныхъ добродѣтелей! Какъ мало людей, умѣющихъ подчинить свои личные, партійные,

классовые интересы общему благу! Богатая страна, полная молодыхъ, неиспользованныхъ силъ, освобожденная отъ всѣхъ внѣшнихъ путъ, имѣющая полную возможность свободного самоопредѣленія, смутно сознающая всю свою безконечную силу,—Россія со дня на день приближается къ катастрофѣ, раздираемая изнутри социально противорѣчивыми теченіями. Пусть же спасутъ родители и школа дѣтей отъ страшнаго растлѣнія, которое несетъ съ собой отравленная жизнь и пусть подготовить они въ дѣтяхъ любовь къ общему благу, способность къ социальному сближенію, основныя социальные добродѣтели, живое стремленіе къ солидарности, подлинную, а не словесную только любовь къ братству! Пусть въ противовѣсъ всѣмъ страшнымъ фактамъ взаимнаго озлобленія, взаимнаго недовѣрія и ненависти пробуждаютъ они въ дѣтскихъ душахъ живую любовь къ человѣку, какъ таковому, социальную отзывчивость, сознаніе гражданскаго долга, честное исполненіе взятой на себя обязанности, любовное отношеніе къ своему дѣлу и искреннее стремленіе способствовать всеобщему благу!

Задача социального воспитанія неотложна, она должна быть поставлена рѣшительно и настойчиво. Пусть молодая демократическія организациі, земства, города, различные союзы поймутъ, что время не терпитъ, что надвигающаяся опасность социального самоотравленія велика. Но задача социального воспитанія не только должна быть поставлена, она *должна быть рѣшена!* Мы зовемъ всѣ живыя силы страны сознать это и сдѣлать все, что возможно, для спасенія дѣтей отъ ядовитаго дыханія современности и для подготовки ихъ къ достойному участию въ новой жизни.

Литература по вопросам социального воспитания *).

I. По социологии и социальной психологии.

- Карпезъ. Введение въ изучение социологии.
Ковалевскій. Современные социологи.
Палантъ. Очеркъ социологии.
Гиддингсъ. Основанія социологии.
Фулье. Современная наука объ обществѣ.
Зиммель. Соціальная дифференціація.
Тардъ. Соціальные законы (Сборникъ «Соціальные этюды»).
Тардъ. Законы подражанія.
Тардъ. Общественное мнѣніе и толпа. (Сборникъ статей).
Н. К. Михайловскій. Герои и толпа. (Собраніе сочиненій. Т. II).
Сигеле. Преступная толпа.
Звоницкая. Опытъ теоретической социологии, т. I. Соціальныя связи.
Макъ Дауголль. Основныя проблемы соціальной психологии.
Болдвинъ. Духовное развитіе съ социологической и этической точки зрѣнія. Т. I и II.
Вигуру и Жукелье. Психическая зараза.
Сидисъ. Психология внушенія.
Гросъ. Душевная жизнь ребенка.
Болдвинъ. Духовное развитіе дѣтскаго индивидуума и человѣческаго рода.

II. По социальной и общей педагогикѣ.

- Наторпъ. Соціальная педагогика.
Наторпъ. Культура народа и культура личности.
Ферстеръ. Школа и характеръ.
Дьюи. Школа и общество.
Стемли Холль. Соціальные инстинкты у дѣтей и учрежденія для ихъ развитія.
Рубинштейнъ. Общественное или семейное воспитаніе.
Лесгафтъ. Семейное воспитаніе ребенка и его значеніе.
Бине. Новыя идеи о дѣтяхъ.
Бине. Развитіе интеллекта у дѣтей.
Стемли Холль. Сборникъ статей по педологии.

*) Я не имѣю въ виду дать исчерпывающую библиографію, а только указываю главнѣйшія сочиненія на русскомъ языкѣ.

- Стемли Холль. Педагогія дѣтскаго сада.
Монтессори. Домъ ребенка.
Клейнъ. Парижскіе дѣтскіе сады.
Дѣти—работники будущаго. Сборникъ статей.
Макъ Меннъ. Путь къ свободѣ въ школь.
Лай. Школа дѣйствія.
Зикингеръ и Гансбергъ. Школа труда.
Кершенштейнеръ. Основные вопросы школьной организаціи.
Фармановскій. Трудовая школа.
Н. Н. Ильинъ. О воспитаніи общественности въ школь.
Мюнхъ. Школа будущаго.
Музыченко. Современные педагогическія теченія въ Зап. Европѣ и Америкѣ.

ОГЛАВЛЕНІЕ,

	Стр.
Глава I. Задачи соціального воспитанія	1
Глава II. Соціальныя силы въ душѣ ребенка	22
Глава III. Пути и средства соціального воспитанія	57
Заключеніе	88

ЕЖЕНЕДѢЛЬНЫЙ ЖУРНАЛЪ
„НАРОДОПРАВСТВО“

Въ первыхъ номерахъ напечатаны статьи и очерки, слѣ-
дующихъ авторовъ:

Проф. Н. Н. Алексѣева, Д. Аркина, Н. А. Бердяева,
Г. Вильямса, проф. Б. П. Вышеславцева, В. Дороватов-
ской, А. А. Евдокимова. Бор. Зайцева, проф. В. В.
Зеньковского, Вячеслава Иванова, Н. М. Иорданскаго,
прив.-доц. Ю. В. Ключникова, С. С. Кондурушкина,
Е. Коровина, Бориса Кремнева, В. Муравьева, В. В.
Островскаго, А. Пойминова, М. Пришвина, Алесѣя
Ремизова, Петра Рысса, проф. А. А. Рождественскаго,
Б. Савинича, пр.-доц. А. Саккети, проф. М. Н. Соболева,
свящ. С. М. Соловьева, проф. Е. Спекторскаго, проф.
В. М. Устинова, прап. Ушакова, проф. М. И. Фридмана,
пр.-доц. Н. Н. Фиолетова, Георгія Чулкова и др.

Адресъ конторы: Москва Б. Дмитровка, 13, кв. 18, Т. 2-39-96.

Комплектъ первыхъ двѣнадцати выпусковъ «Народо-
правства» продается въ конторѣ журнала и во всѣхъ
крупныхъ книжныхъ магазинахъ. Цѣна 5 руб.

