

1124 4

ОРГАН ОРЛОВСКОГО ПЕДОЛОГИЧЕСКОГО  
ОБЩЕСТВА



# ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ПОСВЯЩЕННЫЙ  
ВОПРОСАМ ИЗУ-  
ЧЕНИЯ РЕБЕНКА

№ 1.

МАРТ - АПРЕЛЬ  
1923.

ОРЛОВСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ГОСИЗДАТА.

# Содержание.

Вс. Н. Басов. Педология—наука о ребенке . . . . .	1
Проф. Э. Шнейдер. К психологии боязливости . . . . .	9
Д-р Н. П. Веселовская. Методы психофизиологического исследования дошкольного детства . . . . .	26
В. Б. Тесты и англо-американская тестовая литература . . . . .	36
О. Л. Иогансон. Роль руководителя по природоведению и его подготовка. Педологическая Секция на 1-м Психоневрологическом С'езде . . . . .	44
Д-р Н. П. Веселовская. Задачи Педологии на 1-ом Всерос. С'езде по Психоневрологии . . . . .	54
Аннеты: Запас детских знаний в момент поступления в школу . . . . .	64
„ о социальных представлениях детей . . . . .	74
„ о детских идеалах . . . . .	78
„ о летях вожаках . . . . .	79
В. Б. К вопросу о борьбе с дефективностью . . . . .	81
<hr/>	
РЕФЕРАТЫ и РЕЦЕНЗИИ: Д-р П. И. Иванов—Журнал психологии, неврологии и психиатрии. В. Басов—Физические признаки дегенерации. Н. П. Гришанов—Идеалы подростков. Путем творчества;—под ред. проф. Кашенко.—Лепилов. Лепка в семье и школе. Материалы по врачебно-педагогическим и школьно-санитарным вопросам. Педологический Кабинет Костромского Губ. Училища;—под ред. проф. Дурново. Ромов—Отчет о Герман. конференции педагогов. И. Жинкин—Стаут. Аналитическая психология. В. Басов—Как изучать ребенка. Руководство к изучению реб. от рождения до 3-х лет. Труды ком. по раннему детству Ц. Педолог. Ин.; под ред. Бибановой и Рыбникова. — Н. Рыбников. Психология и выбор профессии.—Педагогическая Москва. Справочник—календарь на 1923 год.—Шуберт. Методы исследования умственной одаренности детей . . . . .	82
<hr/>	
Устав Орловского Педологического Общества . . . . .	99
Педологические учреждения Юга.—Казанская Психологическая Лаборатория.—Международное Педагогическое Бюро . . . . .	102
От Педологической Секции 1-го Психоневрологического С'езда.—От Дошкольной комиссии Центр. Педологического Института в Москве.—От „Недели беспризорного и больного ребенка“ . . . . .	105
Адреса Педологических учреждений . . . . .	108
Ответы редакции . . . . .	109
Объявления.	

# Педагогический Журнал.

## От Редакции:

Рукописи должны быть напечатаны на пишущей машинке или написаны четко на одной стороне листа.

Размер рукописи — не более  $1\frac{1}{2}$  печ. листа.

Редакция оставляет за собой право производить в принятых статьях необходимость, сокращения и изменения.

Об условиях помещения рукописей авторы благоволят обращаться по адресу: Орел, Гостинная ул., 2, Отделение Госиздата; редактору „Пед. Жур.“, В. Н. Басову.

Ненапечатанные материалы высылаются обратно за счет авторов.

## Педагогика — наука о ребенке.

Нам всем хорошо известно, что громадный процент детей не доживает до года, что в России, благодаря неумению матерей ухаживать за младенцами и другим причинам, этот процент больше, чем где-либо, что в первый год жизни у нас умирает детей свыше 250%.

Но и тем, которые остаются в живых, предстоит испытать не мало тяжелого. Если мы не будем сейчас говорить о безрадостной жизни детей, о сплошных детских буднях, недоедании, болезнях и других детских невзгодах, то остается еще много темных сторон в жизни детей, о чем всем нужно знать и стремиться к улучшению условий их жизни; те же, кто знает и понимает ребенка, должны пробудить в других сознание необходимости осторожного, внимательного, бережного и любовного отношения к детям.

А между тем, мы так мало знаем о ребенке. Как далеко, сравнительно, мы ушли в знания и практическом использовании своих знаний из области, например, математики, механики! Нам хочется знать, что делается на Марсе, но немногие даже родители стремятся изучить, что представляет собою ребенок, что, когда и как ему можно и нужно дать, чего нельзя делать с ним, как нужно подходить к его воспитанию. Для

громادного большинства людей это всё вопросы, если не праздные, то, во всяком случае, второстепенные.

В результате—воспитание ребенка представляется как длинный ряд случайностей и непродуманных приемов, основанных на незнании и непонимании психофизического мира ребенка.

Когда же ребенок вступает в жизнь с чертами лица, уже напоминающими искаженные жизнью лица окружающих взрослых, то у многих родителей появляется тогда последняя надежда на исправление своих ошибок через школу и учителя.

Однако, воспитатели и учителя всяких школ все свое внимание и энергию тратят на сообщение детям знаний по предметам преподавания, и лишь немногие из них стремятся предварительно изучить тех, кого они обучают.

55 лет назад, Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях; в таком случае, нам скажут, педагогов еще нет и не скоро они будут. Это очень может быть; но тем не менее,—продолжает Ушинский,—положение это справедливо».

Но мы знаем, что до последнего времени от лиц, вступающих на педагогическое поприще, требовалось только знание своего предмета преподавания. Кто, например, из преподавателей математики предварительно изучал ребенка? Даже учительские семинарии, институты не давали должного значения детской психологии, не вводили своих студентов в детальное изучение психофизических особенностей ребенка, его отличий от взрослого и законов его развития.

Педагог должен был, с помощью интуиции, искать наиболее правильного пути и, естественно, что работа носила кустарный характер.

А между тем, единичные школьные врачи и педиатры, психиатры и невропатологи, психологи и педагоги эмпирики,—каждый в своем кругу,—культивировали мысль о необходимости научно обоснованного подхода к ребенку.

В 1787 г., в Германии, врач Д. Тидеман издает первое сочинение по психологии ребенка. Затем, во 2-ой половине прошлого столетия, появляется уже несколько работ, посвященных развитию ребенка.

В 1879 году проф. Вундт основал в Лейпциге первую в Европе психологическую лабораторию, в которой производились исследования над психическими процессами; в лабораторию съехалось много ино-

странцев; из них особенно выделился американский профессор Стэнли Холл, который, вернувшись в Америку, занял там кафедру по психологии и педагогике, и в 1883 году основал 1-ю психологическую лабораторию в Америке при Кларкском Университете.

В 1879 г. проф. Сикорский печатает свой труд «Об утомлении, вызванном умственным трудом у детей школьного возраста». В 1881 г. появляется ценная работа проф. Прейера «Душа ребенка», которая излагает хронологически развитие психики у ребенка от рождения до трех лет.

В это время закончились подготовительные работы к систематическому изучению детей, зародилась новая наука, и в 1896 году Оскар Крисман представляет в Иенский университет, в Германии, свое сочинение под названием: «Педология—проект научного изучения ребенка». Развиваясь все более и более, наука о ребенке привлекает к себе внимание врачей и педагогов, поднимает интерес к вопросам изучения и воспитания детей. Всюду начинают основываться общества и учреждения, ставящие себе задачей изучение всех вопросов, касающихся ребенка. Первым учреждением такого рода, возникшим в Европе, было «Вольное Общество для психологического изучения ребенка», основанное в Париже, в 1899 году. Психологи, врачи, педагоги, раньше работавшие порознь, теперь, воодушевленные новой наукой, объединяемые ею, стремятся обогатить свои познания о ребенке, дополняя свои изыскания в области своих наук теми сведениями, которые можно почерпнуть из других дисциплин. Появляются многочисленные работы по педологии и периодические издания, а в 1911 году, в Брюсселе, созывается 1-ый международный конгресс по педологии.

В то время, как германские психологи сосредоточили все внимание на экспериментальных исследованиях над нормальным взрослым человеком, на исследованиях, направленных к разрешению теоретических вопросов психологии,—в Америке исследования по психологии приняли практический характер: Стэнли Холл и многочисленные его ученики стали ставить опыты над детьми, с целью получения результатов, применимых к педагогике.

В России до 1901 г. работы в области изучения детей носили случайный характер, пока проф. А. П. Нечаев, избравший своею специальностью разработку вопросов экспериментальной педагогической психологии, не организовал первую в России лабораторию при музее военно-учебных заведений. В том же 1901 году проф. Нечаев издает

оригинальное на русском языке исследование под заглавием «Современная экспериментальная психология в ее применении к вопросам школьного обучения».

В том же году при Московском Педагогическом Обществе открылся Педологический Отдел; в следующем году, в Петрограде, при Русском Обществе нормальной и Патологической Психологии учреждена была Комиссия по экспериментальному исследованию психического развития учащихся. Особенно же большая работа была выполнена Педологическим Отделом имени Ушинского, основанным в 1904 году, в Петрограде, при упоминавшемся уже Педагогическом музее военно-учебных заведений.

По определению *Стэнли Холла*, данному им в конце прошлого столетия, педология представляет собою отчасти психологию, отчасти антропологию, отчасти медицину и гигиену. Она пользуется материалом и методом многих наук для того, чтобы выяснить один основной вопрос—природу объекта воспитания—ребенка.

Педология, или наука о детях, ставит себе задачей собрать, систематизировать и изучить все, что касается жизни детей в возрасте от рождения и кончая школою.

Так строится новая наука силой сотрудничества разного рода специалистов—психологов, физиологов, антропологов, педагогов, социологов, историков. В то время, как врачи, биологи и психологи изучают законы телесного и духовного развития детей, историки собирают материалы, характеризующие жизнь детей в разные времена и у разных народов; социологи изучают значение наследственности, среды и рассы в процессе развития; дефектологи сравнивают развитие нормальных и дефективных детей: слепых, глухих, немых, дебилов, имбецилов и идиотов; педагоги заняты выяснением типов и периодов развития детей, условий, благоприятствующих нормальному развитию и задерживающих его. Однако, столь большое разнообразие интересов не только не вредит самой науке, но, наоборот, помогает осветить, путем сравнения, предмет ее с самых разнообразных точек зрения.

В настоящее время педология рассматривается не как конгломерат наук, изучающих, между прочим, и ребенка, но как вполне самостоятельная наука. В то время, как все науки, говорящие о ребенке, не ставят последнего предметом своего исключительного внимания, педология, наоборот, объектом своего изучения берет ребенка. Ее задача—знание психофизического развития детей. Ее метод—сравнительно-эмпирический.

Биология, психология, медицина и др. науки способствуют развитию педологии, предоставляя ей свои материалы.

Отсюда—педолог тот, кто к знаниям о ребенке, которые он берет из своей специальности, присоединяет знания из других дисциплин и подходит к ребенку уже во всеоружии современных знаний. Педология делится на *общую педологию и частную*.

В первую входит изучение общих вопросов о психофизическом развитии ребенка и о влиянии наследственности, среды и воспитания.

Частная же педология делится на физиопедологию (анатомо-физиологические особенности детского организма и педометрия), психопедологию или психологию детского возраста, на интеллектуальную педологию с учением о детской умственной отсталости и одаренности, на моральную педологию с учением о моральной дефективности, на невро-психопедологию с учением о детских невропатиях и психопатиях и на сексуальную педологию.

Вместе с тем, возможно и другое деление—возрастное. Так, мы имеем педологию раннего детства (до 3-х лет), педологию дошкольного возраста (от 3-х до 8 лет) и педологию школьного возраста (от 8 лет и старше).

В зависимости от объекта и способа исследования, различают еще педологию индивидуальную и социальную.

Изучение развития детей с помощью педологии стало более плодотворным, чем это было в период изучения детских проблем и врачами, и психологами, и педагогами—каждым в отдельности.

За истекшие 10 л., и особенно последние 5 лет, педология стала пользоваться особой популярностью не только в Америке и З. Европе, но и в России. Как за границей, так и в России имеется сравнительно большое число педологических учреждений и организаций. Во многих городах существуют Педологические Институты, Педологические Кабинеты, Психологические Лаборатории и Педологические Общества.

Центральный Педологический Институт в Москве, открытый в 1921 г., ставит своей целью систематическое организованное изучение природы ребенка. Это—основная задача научного отдела института. На ряду с этим отделом, работа института ведется в учебном и прикладном отделах. Первый имеет целью подготовку работников в области педологии; прикладной же—непосредственное проведение в жизнь бесспорных

выводов науки о ребенке, пропаганду этих выводов среди широких масс. При научном отделе института 4 секции: психологическая, антропологическая, медицинская и педагогическая.

Психологическая секция ведет обследовательскую работу, разрабатывая методы психологического обследования и методы количественной и качественной обработки собранного материала, изучает игрушку, психогенетические монографии, детское творчество, юношество и вопросы выбора профессий.

Педагогическая секция занята вопросами социального воспитания, школьного самоуправления, педагогического обоснования учебного плана, изучением ребенка дошкольника и современного учителя.

Кроме того, Институт располагает психологической лабораторией и рядом детских учреждений, где представлены все возрастные группы: опытный дом младенца, детский сад, школа 1-й и 2-й ступени. <sup>1)</sup>

В Москве существуют учреждения с другими уклонами, как например: Медико - Педологический Институт Наркомздрава и Медико-Педагогический Институт Наркомпроса. Особо стоят Петербургские Институты.

Необходимо упомянуть еще, что во многих городах имеются Психологические Лаборатории и Педологические Кабинеты со след., примерно, программой работы: психологическое исследование нормальных детей и детей дефективных, выделение дефективных, исследование детей перед их поступлением в школу или другое детское учреждение. Данные экспериментально - психологического исследования, сведения о физическом здоровье и сведения, почерпнутые из анамнеза, дневников и характеристик, составленных педагогами, служат материалом для решения вопроса о состоянии психической сферы ребенка и применении к нему, в случае нужды, соответствующих медико-педагогических мер. На основании данных исследований и наблюдений даются советы в психологической консультации и в консультации по выбору профессий. При лабораториях и педологических кабинетах имеются музеи и библиотеки и проводятся педологические конференции, курсы, читаются лекции.

Лаборатории, собирая и систематизируя материалы, получаемые ими в практической работе, и ставя по своей инициативе опыты в целях

<sup>1)</sup> См. Н. Рыбников. Центр. Педолог. Институт. Изд. „Работ. Провещ.“ и. 1932 г. 22 стр.

сравнительного изучения вопросов педологии, по мере сил, вносят свою лепту в науку о ребенке<sup>1)</sup>.

Основными методами которыми пользуются теперь в педологии, являются: наблюдение, эксперимент и анкетный метод. Составляя дневники, характеристики, анамнезы, проводя анкеты, производя исследования психической сферы ребенка по методам Бинэ-Симона, Россоломо, Меймана, Нечаева, Лазурского и других авторов, педологи пришли к выводам, которые можно формулировать так:

I. Закон специфичности детства, по которому ребенок не представляет собою взрослого в миниатюре.

II. Закон конвергенции (схождения) внутренних и внешних факторов, по которому физическое и психическое развитие ребенка обусловлено одновременно наследственностью и средой.

III. Закон динамогенеза, по которому всякое впечатление переходит в движение (в мускульные сокращения, явления секреции и т. ч.).

IV. Закон ритмизации или количественной периодичности развития ребенка, по которому рост детей идет не равномерно—то усиливаясь, то ослабляясь.

V. Закон биогенетический, по которому развитие ребенка повторяет в сокращенном виде развитие всех его предков.

VI. Закон оптимальной продолжительности подготовки, по которому более продолжительная стадия развития индивида соответствует лучшей степени его развития в следующем периоде.

Остановки и задержки в психо-физическом развитии ребенка, рассматривающиеся теперь как вполне закономерные явления и наблюдающиеся у всех детей в определенные периоды их жизни, а также другие приведенные выше законы психофизического развития ребенка, создают новую педагогику. С новым подходом к ребенку, с новыми научно добытыми знаниями о нем, педагоги перестраивают заново свои системы.

Если школа, по словам проф. Стэнли Холла, хочет стать учреждением, обеспечивающим жизнь и профессию, она должна применить свои

<sup>1)</sup> Подробно см. мою статью „О губернских детских эксперим.-психологических лабораториях“ в сборнике статей сотруд. Госул. Медико-Педолог. Института НКЗ. „К детской психологии и психопатологии“. Орел, 1922 г.

программы и свои методы занятий к особой природе ребенка и к потребностям отдельных детей.

В педологии, изучающей особенности детского возраста, воспитатель и родитель найдет нужные для него указания.

Пусть сама педология и науки, из которых она черпает сведения, в частности экспериментальная психология и экспериментальная педагогика, еще молоды, пусть еще многое не изучено и многое еще необходимо сделать, но вопрос об изучении ребенка уже поставлен широко.

Спенсер имел все основания задать вопрос о правильности подхода к ребенку: «Для того, чтобы шить башмаки, строить здания, управлять кораблем или паровозом необходимо долго учиться. Так неужели же развитие человеческого тела и души—такой сравнительно простой процесс, что за ним можно наблюдать и управлять им без всякой подготовки? Если же он не так прост, если этот процесс самый сложный в природе, и обязанность управлять им представляет непреодолимые трудности, то не безумие ли это, если к исполнению этой задачи не делается никаких подготовок?»

Теперь педолог говорит, что лучшей подготовкой для педагога является изучение природы детей и законов их развития, законов наследственности и влияния среды, воспитания, словом, всего того, что обнимает собою педология.

И тогда, действительно, «педологией будет уплачен грядущему поколению тот долг, который мы уже не можем вернуть поколению, сошедшему со сцены».

*Всеv. Басов.*

---

## К психологии боязливости.

Проф. д-р Эрнст Шнейдер <sup>1)</sup>.

Вы найдете, может быть, странным, что «нейтральный швейцарец» хочет говорить вам о боязливости, несмотря на то, что вы пережили гораздо больше его в этом отношении в последние годы ужасов войны и революции. Я бы хотел прежде всего коснуться тех форм боязливости, которые мы встречаем повсюду в жизни, в особенности же среди детей в возрасте до 6—7 лет и потом, начиная с 12 л. Для воспитателя очень важно знать формы боязливости и понимать ее причины, чтобы, сообразуясь с этим, направлять свою педагогическую работу. Может быть, вам хочется задать мне вопрос: разве боязливость имеет какое-нибудь отношение к воспитанию? Психология и педагогика и наши учебные приемы никогда нам ничего не говорили о боязливости и ее воспитании и поэтому, казалось бы, можно пройти мимо этого вопроса. Если о чем-нибудь не говорят, то причина этого иногда кроется просто в незнании предмета. Психология и педагогика детской боязливости была книгою за 7 печатями, пока проф. Зигмунду Фрейду, при помощи впервые примененного им психоанализа, не удалось осветить этого вопроса, найти корни боязливости и указать средства к ее устранению.

Я дал однажды ученикам разных классов школьные сочинения на тему: «боязливость», «как я однажды испугался», «чего я боюсь». Учителя и учительницы были удивлены результатами. Все дети кое-что писали. Многие постоянно страдают от переживания боязни, у некоторых детей боязнь носит явно болезненный характер. Об этом, в большинстве случаев, педагоги не имели ни малейшего понятия. Один учитель задал однажды своим 13—15 летним ученикам вопрос, почему им бывает так трудно свободно говорить? Главную причину этого явления дети видели в боязни. Этого учитель не знал раньше или просто игнорировал. Он знал того или другого ученика, как боязливого, но чтобы весь класс боялся, когда приходилось говорить, этого он не знал. Одна девочка, которую я исследовал психоаналитически, особенно волновалась по утрам в те дни, когда у нас бывала арифметика. Дело доходило до истерических припадков и рвоты. Учитель и родители ничего не понимали. Девочка пыталась скрывать свои симптомы. Почему?

<sup>1)</sup> Доклад, читанный 27 мая 1920 г. в Риге.

Прежде чем переходить к вопросу о генезисе боязни, выясним *формы ее проявления*. Школьные сочинения на эту тему говорили, что дети боятся собак, кошек, мышей, жуков, червей, гусениц, пауков, разбойников, убийц, крови, кладбища, темноты, одиночества, грозы, некоторых лиц, некоторых мест, напр. отхожих, привидений, солнца, ветра, воды, пожара, дикого зверя или разбойника под кроватью, смерти родителей, боялись быть заживо погребенными, находиться в толпе, путешествовать по железной дороге, переходить через мост, быть вызванным, публично выступать, боялись учителя или учительницы, страшных рассказов (сказок, легенд).

Боязнь может быть 2 видов: боязнь обоснованная и боязнь почти или совсем не обоснованная. В первом случае боязнь *реальная*, а во 2-м *болезненная*. Боязнь, напр., быть убитым в городе, находящемся под перекрестным огнем, есть, таким образом, реальная; в этом случае мы можем употреблять и термин *страх*, а термин боязливость сохраним для болезненной формы. В ней мы находим целую скалу оттенков боязливости, начиная от тех ее видов, когда субъект не может указать никакой причины или уже сам признает ее недостаточной (могло бы произойти) и кончая теми, в которых имеется некоторое основание боязни. Если девушка, которую возлюбленный, лаская, называет своей «милой мышкой», вдруг с криком вскакивает на стол при малейшем шорохе в углу комнаты, который мог быть вызван в действительности и мышью, то здесь возникающая боязнь не соответствует вызвавшей ее причине. Одна девочка испытывала боязнь при слове паук. Боязнь железных дорог может иметь кажущееся оправдание в происходящих с ней несчастных случаях. Но здесь происходит несоответствие между силой боязни и степенью реальной или возможной опасности. При болезненной боязни опасность или лишена основания, или весьма преувеличена, так что, во всяком случае, не имеет реального оправдания. Но где же искать действительные причины этого явления?

Если мы попытаемся расположить все виды боязни по вызывающим их причинам, то получаем следующие группы:

1. Боязнь просто налицо, без всякой явной причины. Она выражается в биении сердца, стесненном дыхании, оцепенении, потере сознания, обмороке. Патология говорит о *припадке боязни*. Мы сохраним этот термин для подобных и частых явлений у ребенка.

2. Если с боязнью соединяется представление о событии, которое могло бы возникнуть, мы говорили о *боязни ожидания*. Это пережи-

вает ребенок, идя лесом и терзая себя мыслями, что что-то «может» с ним случиться: за сосной может стоять человек с обнаженным ножом, или змея может выползти к нему навстречу из чащи.

3. Боязнь бывает связана с определенным объектом. При его наличии наступает сильное развитие боязни, напр.: боязнь площадей, прикосновения, мостов, железных дорог, грозы, математики, экзаменов. Такое состояние боязни патология называет *фобией*. Мы будем придерживаться этого термина для соответствующих случаев, относящихся к области воспитательного воздействия (педагогической психо-терапии). Болезнь есть лишь чрезмерное отклонение от нормального здорового состояния <sup>1)</sup>.

4. Если при фобии боязнь не имеет достаточного основания, то при страхе чувство боязни и вызывающая его причина вполне соответствуют друг другу, напр. боязнь разъяренного быка, который бросается на вас с опущенными рогами.

Если мы попытаемся объяснить явления боязни, то кажется, что они могут быть даны лишь в отношении реальной боязни (страха). Это чувство объясняется как реакция на опасность, с целью оградить себя от нее; оно рефлексивно, подобно морганию, когда в глаз попадает постороннее тело (песчинка, мошка); оно вызывает повышенное внимание и желание предотвратить опасность либо бегством, либо агрессивным сопротивлением. Это биологическое объяснение. Становясь на эту точку зрения, можно сказать, что если человек не испытывает боязни при реальной опасности, то она грозит ему постоянно. Боязнь вообще вызывает моторную задержку, нарушает спокойный ход мысли и этим обезоруживает человека при встрече с опасностью. В так называемой реальной боязни (страхе) следует различать 2 момента: один рефлекторный, целесообразный, вызывающий усиление внимания и восстанавливающий способность сопротивления моторного аппарата, другой—собственно боязнь и связанная с нею моторная задержка и нарушение правильного хода мыслей—момент нецелесообразный. Таким образом, боязнь, как и раньше, остается для нас загадкой. Биологическое объяснение не может разрешить ее. Поищем ее разрешения в другой плоскости, именно в психологической. Разрешите мне в этих целях обратиться, главным образом, к душевным процессам. Под душой мы понимаем наши

<sup>1)</sup> Незначительные отклонения от нормы мы обычно игнорируем, а между тем, они являются часто началом болезни. Трудно установить резкую границу между болезнью и состоянием некоторого отклонения от нормы (прим. перев.).

индивидуальные переживания. Мы можем изучать их в сознании. Переживания—это жизнь, активность, действие. Из действий складывается наша душа. Действие есть элемент (выражение) духовного, касается ли дело простого рефлекса, автоматизма, внимания, репродукции представлений, характера мышления или воли. Действие есть дисгармония и гармония, разрушение и восстановление душевного равновесия. Дисгармония представляет собою нечто дву-полярное: мы испытываем помеху и стремление устранить ее; напряжение и стремление к освобождению от нее; голод и желание насыщения; болезнь и стремление к выздоровлению; ошибка и стремление к ее устранению; неразрешенный вопрос и стремление к его разрешению. Эти состояния желаний, стремления, потребности, надежды, ожидания мы включаем в понятие воли. Таким образом, воля есть нечто дву-полярное, т. е. стремящееся по 2-м направлениям, причем одно стремление обуславливается другим и только при наличии этого другого и существует. Мы лишь тогда можем понять душевную жизнь, когда будем рассматривать ее, как и всякую жизнь вообще, с динамической точки зрения. Всякая воля есть воля к жизни. Последняя же мыслима в сплетении противоположных тенденций. „Зерно должно умереть в земле, прежде, чем прорастет к свету». Жизнь есть разрушение и новообразование дисгармония и гармония. Гармоническая деятельность души переживается нами, как нечто приятное (положительное), противоположное состояние—как нечто неприятное (отрицательное). Чувства представляют собою переживания душевной дву-полярности.

В данном случае больше не приходится говорить о полярности, но я надеюсь, что вопрос разъяснен достаточно для нижеследующего объяснения явлений боязни.

Боязнь есть неприятное чувство. Чувство неприятного связано с переживанием дисгармонии. Если последняя переходит в гармонию, то боязнь не имеет почвы для развития. Это чувство впервые обнаруживается там, где нарушается гармония, где действие в своем течении испытывает препятствия. Ближе к разрешению этой проблемы нас приводит рассмотрение состояний безотчетной боязни. Обратимся к жизни.

Малютка 1—2 лет, Фриц, любит сахар. Он тянется к сахарнице и достает себе оттуда лакомый кусок для удовлетворения своего желания. Когда он желает это повторить, он вдруг замечает мать: она грозит ему пальцем и уводит ребенка от сахарницы. В следующий раз она ударяет его по руке. Ребенок кричит, топает ножкой, говорит «мама злая, бьет». бросается на пол. Чем сильнее было ожидаемо:

удовольствие от сахара, тем сильнее реакция Фрица. Теперь уже, в отсутствии матери, ребенок нерешительно подходит к сахарнице с явным выражением боязливости на лице. Движения ребенка поспешны, суетливы; он торопится, чтобы не быть пойманным на месте преступления. В обоих случаях между желанием и совершением поступка вплетаются запрещения и наказания, как образы воспоминания. Фриц снова пойман на месте преступления,—запрещение и наказание опять повторяются. Как развивается драма дальше? Если Фриц не будет нарушать своей душевной гармонии ни мыслями о сахаре, ни предвкушением наслаждений, то вопрос разрешается вполне благополучно. Фриц делается хорошим, воспитанным ребенком. Но что должно произойти, если ребенок не может уступить своей потребности? Он останавливается в нерешительности перед сахарницей. Вдруг слышит какой-нибудь шум. Вся фигурка его принимает типичное выражение боязни; он уходит. Вскоре после этого он снова пробирается к сахарнице, и у него происходит следующий разговор с самим собою: мама сказала, что можно. Этим внушением устраняется прежнее препятствие, заключающееся в запрещении матери, соединенном с угрозой наказания, и первоначальное желание может снова обнаружиться. Фриц запускает ручку в сахарницу и начинает наслаждаться лакомым предметом. Мы видим здесь стремление ребенка устранить неприятное для него препятствие. Что это ему удалось не в совершенстве, об этом свидетельствует *нечистая совесть*, с которой уничтожается сахар, или боязнь при мысли, что мать могла бы обнаружить совершенное преступление. Подобное чувство мы можем назвать чувством вины или чувством ожидания наказания.

Продолжение драмы я покажу на примере с другим мальчиком. Макс берет ключик от часов и играет им. Это ему строго запрещено. Однажды он один в комнате играет ключиком. Входит мать. Макс вздрагивает, стоит боязливо, ожидая наказания, и быстро прячет ключик за спину. «Что ты там делаешь?» спрашивает мать. «Я... я ему сказал... он не должен его брать, но он не хотел слушать и взял».—Кто! Что! «Ну, Мориц взял ключик от часов, хотя я ему не позволял». Здесь палицо раздвоение личности. Я «злое» (первоначальное желание) берет ключик, а я «хорошее» (олицетворение матери) предостерегает и запрещает. Таким образом собственная тенденция перемещается и заносится в конто (счет) другого лица. Однажды Макс находится в темной комнате, где часто отбывает наказания. Он держит себя за ухо. «Что ты делаешь?» спрашивает мать. Макс отвечает: «Мориц опять с'ехал по

перилам лестницы, я взял его за ухо и привел сюда». Здесь мы имеем дело с самонаказанием. «Злое» я наказано, но все же оно может грешить.

Когда Макс вырос, однажды ему пришлось сказать изречение о грехе. И вдруг им овладела сильная боязнь, и ему показалось, что кто-то стоит за ним и собирается ударить его по голове. Он никак не может объяснить себе случившегося. Однако, анализ проливает свет на такие явления. Для пополнения я приведу другой пример.

Карл—заика. Он рассказывает о себе: «когда во мне говорит внутренний голос—ты можешь это хорошо сказать—тогда я могу говорить. Но если голос говорит: ты этого не можешь сказать,—тогда ничего не выходит. Я тогда очень боюсь. Есть два различных голоса. Один здесь слева (указывает на сердце) говорит: ты этого не можешь произнести. Другой голос справа (указывает на противоположную сторону). Если я усиленно думаю о голосе справа, тогда голос слева звучит все слабее, я перестаю бояться и могу говорить». Два голоса воплощают две противоположные тенденции. Их борьба обнаруживается в том, что Карл делает бесплодные усилия, чтобы говорить, но ничего не выходит. Присоединим к этому рассказ другого заика, у которого этот дефект связан с воспоминанием неприятного события. «Еще маленьким мальчиком я играл на улице, бросая камни в водосток. Один человек запретил нам это. Так как я не хотел повиноваться, он взял меня за руку и пригрозил отвести в полицию. Я очень испугался и хотел сказать, что я ничего не делал, но слова застревали в горле. С тех пор я заикаюсь». Это все, что я, к сожалению, знаю об этом мальчике. Но даже и на основании такого материала мы получаем некоторые данные. Побуждение говорить, которым мальчик думал спастись от полиции, столкнулось с противоположной тенденцией. Человек мог бы заметить, что мальчик лжет, если бы он настаивал на своей невинности. Эта ситуация фиксируется, как мы это называем, и впоследствии повторяется при известных обстоятельствах: мальчик становится заикой. У него создан симптом. Подобных симптомов бывает очень много. Если мы раскроем их смысл, то нам регулярно удастся установить, что они происходят из такой ситуации, в которой две тенденции не могли прийти к соглашению, но одна препятствует другой. Симптом в таких случаях есть выход, заместитель, являющийся как бы компромиссным решением 2-х стремлений—препятствующего и встретившего препятствие. В примере с мальчиком, которому предстояло попасть в полицию, заикание является компромиссом между желанием говорить и желанием молчать. Ни одна

из 2-х тенденций не может победить, но обе налицо: заика молчит, делая в то же время большие усилия, чтобы говорить; не только органы речи, но и все тело иннервировано. Почему заика хочет молчать? У него есть для этого основание: у него находится под запретом нечто такое, чего не следует высказать. Если мы его спросим, что представляет собою это «нечто», он нам не в состоянии дать ответа. Он не сознает того, о чем хочет умолчать. Мы можем ввести это несознательное «нечто» в область сознания при помощи психоанализа. Работая сообразно с его требованиями, мы можем, постепенно преодолевая большое сопротивление, вызвать в сознании комплекс воспоминаний и фантазий. Это воспоминания прежних поступков или несуществующих желаний—фантазий, которые когда-нибудь находились под запретом, исходившим от воспитания или от нас самих под влиянием духовного развития, при чем некоторые жизненные притязания не слились воедино с самосознанием и поэтому откалываются от него. Мы видим это явление в примере с сахаром и в последнем примере в *statu nascendi*: это борьба двух сил, из которых ни одна не хочет уступить своего. Побежденная тенденция отступает и пытается достигнуть своего на другом пути. Такие вытесненные тенденции уходят из сознания в область подсознательного. Факт вытеснения Ницше рисует следующими словами. «Я это сделал, говорит моя память. Я этого не мог сделать, говорит моя гордость. Наконец память уступает». Поступки, фантазии, желания, притязания предоставляются полному забвению. Но что с ними еще не совсем покончено, доказывает анализ. Он заставляет гордость молчать и помогает памяти вступить в свои права. Тот голос слева, который слышал маленький заика, сказал: ты не можешь говорить. Этот голос—симптом. Симптомы—заместители подавленного, вытесненного. Если мы сделаем последнее сознательным, мы можем узнать смысл симптома. При анализе мы сталкиваемся с тайнами, которые желательно скрыть, в противном случае испытуемого ожидают неприятности: порицание, наказание, насмешка. Заика всегда должен быть на стороже, чтобы не проболтаться, не выдать своих тайн, поэтому он хочет молчать, поэтому из подсознательного раздается голос: «не говори, молчи!... а то...» Сознание переводит сказанное в «ты не можешь говорить». Это голос слева, злой, по сравнению с голосом справа. Наряду с тенденцией молчать, все заики обнаруживают большое желание говорить. С симптомом заикания всегда связана боязнь, значение которой мы едва можем себе представить.

Из сказанного до сих пор должно бы следовать, что боязнь находится в связи с борьбой двух противоположных душевных течений. Боязнь наказания принуждает маленького лакомку закрыть глаза на запрещение матери и заместить его разрешением. Что запрещение все таки является психической реальностью, доказывает «нечистая совесть», чувство вины. Ожидание вины и наказания заставляют Макса спрятать ключ за спину. Вина взваливается на Морица, хотя пред нами сам Макс, преисполненный боязни.—Это чувство испытывается одним «я», а причину надо искать в другом. Так бывает в случаях полного вытеснения: боязнь дана сознанию, а причина ее кроется в подсознаний.

Когда Макс должен был произнести изречение о грехе, его охватила боязнь. Она относится к тем «греховным» тенденциям подсознания, которые легко могли бы сделаться сознательными, т. е. обнаружиться. Анализ вскрывает эти грехи. Это был онанизм. Мальчик вел упорную борьбу с этой привычкой, за которую он ожидал большого наказания, в особенности—непоправимого расстройства здоровья. Но привычка съезжать верхом вниз по перилам лестницы уже находилась в связи с комплексом онанизма, как и желание играть ключиком. Это был уже симптом, действие—заместитель другой игры, которая подверглась вытеснению. Боязнь содержит отрицание тех удовольствий, которые вытеснены. Исполнение желания однажды доставило удовольствие. Сегодня желание невыносимо для сознания, оно вытесняется. Таким образом, мы можем сказать, что за боязнью кроется вытесненное желание. Усиливающуюся боязнь можно сравнить с тем чувством неудовольствия, которое сопровождает страстно ожидаемое и несуществующее событие. Разочарование тем больше, чем сильнее было ожидание, и длится оно тем более, чем менее мы можем удовлетвориться посторонними вещами.

В боязпи, кроме того, выступает чувство вины, которое ведет к борьбе на почве вытеснения и которое теперь переживается, как «нечистая совесть»—без всякого основания. Наказание, которое однажды ожидалось в виде непоправимого расстройства здоровья, грозит и сейчас обрушиться на голову, как всеуничтожающий удар.

Ожидание наказания выражается в сознании в виде боязни. Макс в борьбе с онанизмом остался в конце концов победителем. Фраза о грехе касается подсознательного комплекса и, кажется, может снова сорвать едва заживший шов с раны. Борьба грозит разгореться с новой силой. От этого сознание хочет оградить себя. Эти толчки подсозна-

тельных желаний, находящихся в оковах, окрашены чувством неудовольствия. Последнее является боязнью подсознательного.

Таким образом, боязнь не есть нечто простое. Оно является сложным переживанием чувств, содержит *сознание вины, ощущение наказания, сознание чего-то угрожающего нашей личности* (боязнь подсознательного) и *чувство запретной радости* (чувство препятствия). Все эти чувства, образующие в своей совокупности боязнь, относятся к области сильных желаний и могучих тенденций к реализации, которые в своем развитии встретились с препятствиями и стали подсознательными.

Можно ли еще указать наличие какого-нибудь чувства, *регуля* но встречающегося в боязни, как напр. чувство стыда,—этого я пока не берусь утверждать. Но во всяком случае, последнее часто встречается вместе с боязнью. Многие заики сильно краснеют заикаясь—внешний признак стыда. В симптоме покраснения, наряду со стыдом, возникает и боязнь (смущение): задержанная тенденция на пути к реализации.

Возникновение боязни на почве борьбы вытесненного даст нам возможность понять, что боязнь есть ни что иное, как чувство противоположных тенденций, амбивалентность, т.е. чувство, имеющее двойственную природу. В подтверждение этого я мог бы сослаться на примеры страшных снов. Вам известны, должно быть, сны, в которых убегаешь от преследующего тебя зверя или человека и в то же время с трудом продвигаешься вперед. Или, напр., вдруг вы замечаете, что недостаточно одеты, хотите бежать и не можете. Или вы хотите уезжать и должны постоянно преодолевать препятствия. Здесь борются в спящем воля к одной цели и противоположная ей тенденция. При анализе мы регулярно сталкиваемся с бессознательными влечениями. Последние лежат в сфере препятствий, своеобразный язык которых мы переводим как «нежелание идти». В желании бежать лежит противоположная тенденция. То, что бегство не удастся, указывает на силу противоположного влечения, которое не смеет появиться в сознании. Поэтому происходит усиление боязни и пробуждение, даже крик, как в *lavor nocturnus* детей. Страшные сны часто кончаются пробуждением. Сознание призывается к борьбе с подсознательными притязаниями.

Рассмотрим сон одного 12-летнего мальчика. Ему снилось: портрет Наполеона, висевший на стене в квартире родителей, оживает; Наполеон выходит из рамы, вырастает до огромных размеров и подходит к кро-

вати мальчика, угрожая ему. Мальчик в испуге просыпается и зовет мать. С этих пор он не дерзает смотреть на портрет, а до того он был восторженным поклонником Наполеона, каковые часто встречаются в школьном возрасте, особенно среди низкорослых. В своих мечтах последние утверждают: и маленький в состоянии сделать что-то великое. Дальнейший анализ показал, что за мечтами о Наполеоне скрывалось отождествление себя с отцом. Для маленьких детей—отец символ всемогущества. Сами они тоже хотят быть большими и сильными. Отец не только пользуется уважением, но своими запрещениями и приказами часто препятствует детям в осуществлении их планов. В своих мечтах, поэтому, дети стараются превзойти отца. На этой почве развиваются игры, фантазии, грезы. В воображаемом Наполеоне скрывается отождествление себя с сильным отцом. В видении является грозный, сердитый отец, которому хочется мстить, и месть выражается в отождествлении себя с Наполеоном. В данном случае боязнь развивается в связи с комплексом—отец, т. е. в связи с амбивалентной<sup>1)</sup> фигурой отца: уважение, преклонение, идентификация и ожидание наказания.

Относительно желаний, направленных на других домашних лиц, я могу привести другие примеры. 1-ый касается опять зайки: Павел, засыпая, видит *гипнагогическую* картину: отрубленная голова направляется к нему. Это вызывает боязнь, испуг и крик. При анализе, мальчику приходит в голову Робеспьер и обнаруживается любовь к истории революции. В своих сокровенных желаниях Павел революционер. Отец держит его очень строго и очень стесняет его свободу действий. Он требует безусловного повиновения и строго наказывает, очень часто несправедливо. Мелочный контроль отца очень тяготит сына. Мальчик хотел бы освободиться от этого. Сильный и могущественный отец *импонирует* сыну. Отец для него бельмо на глазу. Угнетение, которое Павел испытывает, находит себе выход в упрямстве, мыслях о мести и ненависти. Анализ обнаружил вытесненные фантазии на тему: месть отцу и самонаказание. В указанном гипнагогическом образе голова—голова отца, такого же тирана, как и Робеспьер, кончившего жизнь на эшафоте. Такое же внутреннее и вытесненное бешенство проявляется у него еще и по отношению к одному учителю. Павлу хочется, чтобы 3-ье лицо постоянно натравляло на него отца и учителя. С последних ненависть переносится на это третье лицо. Его имя начинается буквой *И*, а живет он в

<sup>1)</sup> т. е. имеющей двойственную природу.

местности Д. Мальчик заикается перед И и Д. Эти буквы оказывали такое же действие, как и изречение о грехе в одном из первых примеров. Они грозили воскресить вытесненный и задержанный комплекс—отцеубийство. Этому надо было оказать сопротивление. И и Д—табу, вызывающие, вместо желания говорить, запрещение говорить. Следствием этого является заикание. Все это сопровождается сильной боязнью, обычной спутницей вытесненного комплекса—отцеубийства. В сознании это проявляется, как симптом—заикание и как боязнь пред произнесением И и Д.

Другой мальчик, Роберт, перед засыпанием видит много образов: в окна влезают разбойники. Роберт хочет кричать и поднять весь дом на ноги. Преступники связывают его и затыкают ему рот. Связанный, он в ужасе видит, как убивают его родных, у которых он живет, и потом поджигают его дом. Роберта привели ко мне на излечение, вследствие его упрямства, лживости и неискренности. Дома воспитание было суровым. Мальчик жалуется на несправедливые наказания. Вследствие этого, усиливается упрямство и находит себе выражение в фантазиях мести. Такой же смысл имеет убийство родных и пожар. Небрежность, лень, противоречивость и лживость стояли в связи с жадной мести по отношению к учителям. Представления о мести вытесняются из сознания, их место занимают симптомы. В указанной фантазии перед засыпанием находит себе выражение подсознательный преступник. Как таковой, Роберт, под видом другого лица, проникает в дом, делается убийцей и поджигателем, в то время, как противоположная тенденция—лежать связанным с завязанным ртом. Здесь амбивалентность, т. е. раздвоенность, диаметрально противоположность тенденций, очень ясна в комплексе, связанном с боязнью.

Еще один пример из школьной жизни. Ученик хорошо изучил подобие трехугольников. Когда он должен отвечать, у него в голове пусто. Он не в состоянии думать. Боязнь и сердцебиение. Учитель ставит ему неудовлетворительный балл, называет его лентяем и вызывает другого. При анализе ученику приходит в голову гроб отца, украшенный трехугольным орнаментом: симптом находится в связи со смертью отца. Мысль о смерти родителей часто находится в связи с сильными конфликтами и нарушением душевного равновесия, доходящего до изнеможения и объясняется не только простым фактом смерти.

Шекспир после смерти своего отца сделался великим писателем, и в его «Гамлете», «Макбете», «Юлии Цезаре» в центре стоит убийство

короля окружающими. «И ты, Брут» говорит Цезарь. В нашем случае боязнь, в связи с подобием трехугольников, становится ясной, когда мы узнаем, что математик был часто очень строг и груб и что воспитание отца было тоже очень строгим. Чувства, вызываемые отцом, перешли на учителя. Подобие трехугольников затрагивало вытесненный отрицательный комплекс—отец, который не должен был всплывать в сознании. Отсюда пустота в голове и боязнь. Это временное замирание интеллектуальных функций напоминает некоторые случаи обмороков, за которыми укрывались неприспосабливаемые для сознания переживания, вызывающие боязнь.

Тот же ученик придерживался некоторых «церемониалов» во время ходьбы. Когда он шел по улице, он не должен был наступать на тени деревьев. Если же он это делал, его охватывала боязнь и легкая боль в ногах. Боль напоминала о шалости: дети протянули в хлебном поле, через тропинку, веревку, чтобы проходящие падали, и радовались этому. Наш анализанд наказывает себя тем, что заставляет себя переступить через препятствие (тени деревьев). Если он это делает, то ощущает боль в ногах, примерно на высоте протянутых веревок. Мысли об этом приводят к следующему воспоминанию: он шел однажды по полю с отцом косить. По дороге мальчик споткнулся, и коса его чуть-чуть не ударила по шее отца. Мы находим опять комплекс отцеубийства, который известен в психоанализе, наряду с комплексом Эдипа и комплексом—мать. Нас завело бы слишком далеко рассмотрение всех этих вопросов в их взаимодействии. Но сказанного достаточно, чтобы убедиться в том, что симптомы, как и боязнь, соединены с вытесненными тенденциями, которые не предназначены к обнаружению.

Такие «церемониалы» мы находим часто у детей и взрослых. У детей мы сталкиваемся с такими фантазиями: под кроватью лежит разбойник, или злой зверь, или нечто неопределенное (приведение). Разбойник или животные—заместители вытесненного комплекса. Для борьбы с боязнью производятся «церемониалы»: надо лежать неподвижно, повторять молитвы или что-нибудь иное определенное количество раз; ложась спать, ставить определенным образом свои ботинки; при ходьбе по лестнице стать на первую или последнюю ступеньку правой или левой ногой; на досчатом полу наступать на щели или избегать их. Если проанализировать «церемониалы», они всегда имеют смысл. Они напоминают нам «действия по принуждению» невротиков. Здесь обнаруживается боязнь и особенно чувство вины. «Церемониалы» должны препятствовать возникновению этих чувств.

Этим я все еще не исчерпал вопроса. Чтобы коснуться его глубже, я должен был бы привести больше примеров. Все таки, мы зашли уже настолько далеко, что я могу попытаться объяснить данные в начале формы боязни. Кто впервые подходит к этим вопросам, тому необходимо побороть сильное сопротивление, идущее из подсознательного и затемняющего логические рассуждения. Мы говорим о реальном страхе, фобиях, боязни ожидания, припадках боязни. Остановимся на примере с треугольником. Здесь мы, несомненно, имеем дело с припадком боязни. Ребенок не может ее объяснить даже кажущимися причинами. Таким же припадком боязни является случай с мальчиком, который не мог произнести изречения о грехе. В обоих случаях мы видим, что задержанное влечение являлось причиной боязни. Оно вступило с другим в конфликт, было побеждено, вытеснено и сделалось подсознательным. Вытесненный комплекс, затрагиваемый каким-нибудь внешним событием, готов обнаружиться (положение о подобии треугольников, изречения о грехе). Таким образом человек иногда может покраснеть или притти в возбужденное состояние, сам не зная почему. Если проанализировать событие, можно установить, что нечто, само по себе безобидное, приблизилось к уязвимому месту подсознания. (И подсознательное имеет свои «любимые мозоли»). Рана грозит обнажиться, этому нужно воспрепятствовать, вытеснение должно быть обеспечено. Возникает симптом или боязнь, или как то, так и другое вместе, как напр. при заикании, покраснении и т. д.

Боязнь ожидания сопровождается мыслью: «может случиться»... Как и в припадке боязни, здесь мы не видим достаточного основания. То, что могло бы произойти, было бы достаточным для обоснования боязни. Это рационализирование. Если ожидаемое подвергается анализу, то удастся точно установить, что оно есть ни что иное, как выражение вытесненного, образ—заместитель. Последний обнаруживает задержанный волевой мотив в скрытой форме или образе (напр. змеи, ведьмы, приведения). В нем одновременно содержатся и желание, и противоположная тенденция. Для маленького ребенка лицо, препятствующее осуществлению его желаний, является злым, мать становится мачихой, как напр., в сказках. Дальнейшее олицетворение матери—ведьма, также излюбленный мотив сказок. Ведьма—мать, внушающая боязнь, наказывающая, вызывающая сознание вины. Мир привидений и всевозможные виды боязни ожиданий являются типичными выражениями нечистой совести.

В фобии боязнь вызывается постоянно одною и тою же причиною, хотя последняя и сознается, как недостаточная или несуществующая. Слишком глупо бояться буквы (заикание) или паука, мышки, к.-ниб. места, ветра, солнца. Опасность, что мост, по которому мы идем, провалится или что произойдет железнодорожная катастрофа, не так велика, чтобы из-за этого избегать хождения по мостам и езды по железной дороге. И здесь анализ вскрывает, что предмет, с которым в фобии связана боязнь, есть выражение подсознательного, а именно вытесненной тенденции—желания. Один ребенок, которого мне пришлось исследовать, заикался перед звуком *a*, который имел отношение к именам отца и матери. Боязнь вытекала из комплекса Эдипа. Это наблюдалось и в других случаях, когда ребенок заикался перед *m*, *n* и *b*. Бинсвангер опубликовал анализ одного случая фобии каблучков у больной, страдавшей истерией. Эта дама обнаруживала боязнь, доходившую до обморока, при виде людей на каблучках; ей казалось, что каблучки могут отвалиться. Анализ вскрыл ее детскую привычку сидеть на собственном каблучке, подкладывая под себя ногу таким образом, что легко вызывалось чувственное возбуждение. Следствием этого явилось вытеснение желаний и фантазий, связанных с этими переживаниями. Боязнь каблучков развивается на этой почве, как заместитель.

А если реальный страх! Биологическое объяснение, сводит все к высшему напряжению внимания, к готовности самозащиты и бегства. Мы не можем принять этого объяснения, хотя бы потому, что боязнь часто парализующе действует на внимание.

Рыцарь без страха и упрека лучше всех может встретить опасность лицом к лицу. Быстрая и уверенная реакция, конечно, не имеет ничего общего с боязнью. Откуда же происходит боязнь, когда мы сталкиваемся с действительной опасностью? Одним из элементов боязни является чувство угрозы нашему личному благополучию, нашему дорогому телу, а также и нашему духовному «я». Анализ боязливых натур всегда приводит нас к вытесненным фантазиям, в которых превозносятся наша физическая и духовная личность, к нашим открытиям и изобретениям, охотам на львов, спасению других,—вообще тем фантазиям, которые делают мальчика знаменитым и желанным человеком, а девочку—знатной дамой, подвезжающей в роскошном экипаже к великоколесному дворцу, на которую все смотрят с удивлением и восторгом. «Зеркальце, скажи, кто на свете всех милее, всех румяней и белее!»—такие загаженные желания встречаются не только в преданиях о «Сне-

гурочке». В детстве все люди проходят стадию «Нарциса»<sup>1)</sup>. Переоценка своего «я» постепенно вытесняется и действует при грозной опасности, как вытесненный комплекс, на почве которого и появляется боязнь. «Нарцисовская» любовь к себе часто приводит человека к опасности, так как в тенденции переоценивать себя кроется и тенденция самонаказания. Опасности и несчастные случаи часто истолковываются нами, как «ниспослания» или «заслуженные» наказания.

На основании сказанного, я предлагаю заменить термин реальная боязнь другим—нарцисовская боязнь.

Подведем итоги:

1. Жизненное притязание встречает задержку. Оно не могло быть побеждено или иначе предотвращено самим индивидом. Оно вытесняется и становится подсознательным. Как подсознательный волевой импульс, он создает себе заместителя—действие; такие симптомы могут быть вместе с чувством боязни или без нее, как напр., при заикании, или, напр., в след. случае: одна девочка, находясь в обществе, чувствует, что между нею и другими вырастает стена. Еще раньше у нее развивалась боязнь общества. Как только появлялась стена, исчезала боязнь или, выражаясь точнее: симптом появления стены продуцирован, чтобы воспрепятствовать развитию боязни. Нечто подобное мы видели в «церемониалах». Подверженный фобии избегает своих «табу»—объектов, чтобы устранить боязнь. Приступ боязни легко переходит в обморок.

2. Боязнь, как и симптом, который ее должен скрыть, имеют явный характер амбивалентности (двойственности). В них можно различить желание и противодействующий ему фактор. Жизненное притязание было когда-то раньше реализовано и сопровождалось сильными чувствами. Вследствие сопротивления и вытеснения, появляется в сознании чувство неприятности, как только вытеснение зашевелится. Если мечты были осуществлены только в фантазии, то ожидание радости переходит в ожидание боязни. По закону дуполярности, боязнь соответствует отрицанию пережитых или ожидаемых в действительности фантазий: задержанная жизнь есть смерть, или задержанная радость жизни есть смерть. Есть некоторые виды боязни, сопровождаемые вытесненной радостью жизни. Состояния не поддающейся учету боязни отождествляются поэтому иногда с радостью. Поэтому же иногда самим

<sup>1)</sup> Нарци однажды увидел в воде свое изображение; оно показалось ему таким прекрасным, что он влюбился в самого себя. Прим. пер.

индивидуумом вызываются или провоцируются положения, полные переживаний боязни.

3. Боязнь очень сложное сочетание чувств. Мы нашли в ней: а) задержанную радость жизни—чувство смерти, б) ожидание наказания (однажды понесенного, или воображаемого, или имеющегося в виду), в) чувство вины, которое однажды было связано с запретными поступками и фантазиями, г) чувство уцербса своей физической и духовной личности, которое переживалось в связи с нарциссовской любовью к себе, как препятствие к осуществлению притязаний.

4. Боязнь возникала при явлениях вытеснения, при борьбе противоположных друг-другу тенденций. Она появляется тогда, когда вытесненное хочет обнаружиться, если не удастся вызвать симптома.

Боязнь врождена или приобретена? Вопрос спорный. Обсуждение этого вопроса в деталях завело бы меня слишком далеко. Боязнь не только индивидуальная, но и социальная проблема. Для дальнейшего обсуждения вопроса нам недостает необходимого материала, нужно было бы коснуться содержания и вообще явления вытеснений. В этой статье это невозможно. Поэтому проблема боязни будет рассмотрена теперь не всесторонне.

Я уже раньше говорил, что боязнь может быть отнесена, главным образом, к первым годам жизни ребенка до 5—6 лет, ко времени возмужалости и к предшествующему ей периоду. Психогенетически этот факт связан с тем, что период до 6 лет. есть время больших притязаний и вместе с тем неосуществимых и неосуществляемых, а поэтому—период больших вытеснений. Это особенно сказывается в том, что обо всех сильных переживаниях и фантазиях мы не помним. Мы называем это детской амнезией. Этим объясняется бедность традиционной психологии детства, которая производит исследования о периоде младенчества, но даст мало ценного о возрасте 3—6 лет. И тем не менее, этот период является основой последующего развития. Дети, у которых в этот период боязнь сказывается слабо или вовсе не обнаруживается, впоследствии не испытывают боязни. У некоторых детей удается достигнуть душевного равновесия и покоя в период от 7 л. до возмужалости, так наз. «скрытый период», и тогда впоследствии не всплывает боязнь раннего периода жизни. В этом отношении природа активно содействует излечению человека. Где такая душевная гармония не достигается, там в период возмужалости снова всплывает боязнь. Одним удастся тогда побороть прежние ошибки, другим—нет. Подходя к этим вопросам, мы должны, по общему правилу, ограничиваться развитием, главным обра-

зом, аффективной жизни. Но мы будем чувствовать себя совершенно бессильными перед различными вопросами воспитания, особенно в периоды 3—7 л. и возмужалости, если мы будем полагать, что можем обойтись интеллектуалистической выправкой, приказами, запретами, отметками и наказаниями. Но основы боязни заложены в дошкольном периоде, и именно там надо искать корней, так наз., «школьной» боязни и только потом надо обращаться к условиям школьной жизни, препятствующим естественному процессу оздоровления и вызывающим снова к жизни уже отзвучавшую боязнь.

Мне остается сказать кое-что о небрежном воспитании и об оздоровлении детей. Последнее состоит в ликвидации вытеснений, т. е. в необходимости сделать сознательными отколѳвшиеся от сознания воспоминания и фантазии. Или, в применении к цитированным словам Ницше, — отодвинуть в сторону гордость и помочь подавленной памяти вступить в свои права. Если удастся ввести в сознание вытесненные переживания, то, при созревшем мировоззрении, можно добиться признания многих жизненных притязаний ничтожными и без дальних слов их отбросить. В других случаях речь идет о необходимости отказаться от чего-нибудь или приходится указать человеку другие достойные цели жизни. Метод, который применяется при введении вытесненного в сознание, Фрейдом назван психоанализом. При помощи психоанализа, шаг за шагом, устраняется амнезия, забывания и те инфантильные душевные переживания, которые в свое время откололись от сознания; все это делается снова доступным сознанию и подвергается переработке. Таким образом, человеку предоставляется та сумма энергии, которую он расточал до сих пор в симптомах и действиях — заместителях. Теперь он может отдать свою силу продуктивной работе. Я хочу только сказать, что в данном случае пред нами явление ассоциаций, имеющее исходным пунктом свободное их течение в области сознания, постепенно приводящее к связанным с ними подсознательным комплексам, напр. к буквам, в случае заикания и относящемуся к ним содержанию, к боязни пауков, в связи с соответствующими представлениями и чувствами. Психоанализ дает воспитателю более глубокое знакомство с душевной жизнью ребенка и вооружает его новым методом педагогического лечения, обеспечивая знатоку дела ценные результаты. Психоанализу удалось пролить свет в темную область детского страха и указать путь к освобождению детской души от этих тяжелых переживаний.

Перев. с немец. *М. А. Павловой*,

## Методы психофизиологического исследования дошкольного детства.

Д-р К. П. Веселовская.

Современная научная теоретическая и практическая работа учреждений раннего и дошкольного детства, с одной стороны, и так называемого „дефективного детства“ с другой—должна прочно обосновать положение, что педология—это не только сумма отдельных соприкасающихся дисциплин, а стройное, широкое, биологическое миросозерцание, освещающее путь, пройденный наукой о ребенке, и намечающее вехи для новых исканий и достижений по установленным уже приблизительно путям.

Состояние психики раннего детского возраста, как состояние физиологического недоразвития и аномальных, как состояние патологического уклонения от нормы, сближает методику исследования.

В этом отношении разработка методики объективного исследования в этих двух областях дала интересные и продуктивные результаты.

В разработке интересующего нас вопроса, как с точки зрения чисто научной, так методологической и практически-прикладной, лечебно-воспитательной, мы находимся пока в стадии предварительного накопления материала.

Как показал наш опыт в методике изучения, как раннего младенческого и дошкольного, так и аномального детства, подход и систематизация материалов в генетически эволюционном направлении дает интересные сопоставления и выводы,

Учение об эволюции в применении к аномальным (в частности биогенетический принцип) в настоящее время находится в том положении, что его можно принять как рабочую гипотезу и, не углубляя теоретических сторон вопроса, практически работать эволюционным методом.

Устанавливая эволюционную природу как физического, так и психического недоразвития, мы фиксируем только основной взгляд на недоразвитие, как на явление, подчиняющееся законам нормальной жизни, учитывая, что полной аналогия между разными формами и различными детскими возрастами, по существу, быть не может.

Роль педолога в учреждениях для аномальных заключается, главным образом, в направлении всей работы обследования в широкое русло биологической эволюции.

Классический материал из двух соприкасающихся областей: истории развития ребенка и агневиса дает Preyer. На ряду с классическим: *Die Seele des Kindes*, служащим поныне основным руководством как для биологов, так и для психологов детства, Preyer описывает с той же методичностью и тщательностью исследователя аянцефалика. Классически исследовано и описано рефлекторно-автоматическое существо с остатком определенного механизма, наследственно-организованного, биологически очень древнего.

История педологического движения указывает, что первыми исследователями детства были биологи философы.

Методика и программа исследования разработаны полно, как для нормального ребенка и взрослого, так и для патологических отклонений твердо изученного и неизблемого фундамента—анатомио-физиологического строения центральной нервной системы.

Весь чувствительный проекционный путь от чувствительной поверхности (кожа, сетчатка, лабиринт) до чувствительной или сенсорной области мозга, как и весь двигательный проекционный путь от двигательных областей коры мозга до мышц, собранные в определенные системы проводящих путей, являются изученными и локализованными. Методику исследования этих путей и участков коры мы можем строить прочно, соответствующим образом приспособлять программы исследования. Это есть область элементарных представлений, рефлексов, произвольных движений.

В отступлении от нормального развития, даже самого незначительного, центральной нервной системы или в изменении связей между отдельными частями—основа для различных видов аномалий.

Поэтому исключительную важность приобретает объективное исследование самых ранних проявлений ребенка, отражающих постепенный ход нормального развития и уклонений. При усовершенствовании методики исследования реакций ребенка, аномалии должны намечаться уже с первых дней.

(Отсюда, то внимание, которое должно быть обращено в педологических учреждениях на разработку программ отдельных исследований, начиная с простых рефлексов до сложных проявлений психики.

Интересно отметить, что методика объективного исследования психики ребенка и детально систематизированные программы для изучения развития движений, органов чувств, речи, постепенного развития высшей психической деятельности ребенка с первых дней жизни, которые были нами разработаны в Психо-Педологическом Институте, в Петрограде, еще в 1908 г. (Труды Пед. Инст. в Петр. за 1908 г.), оказались специально приспособленными и для исследования аномальных всех возрастов и степеней.

На схеме нормального развития речевой функции у ребенка мы строим аналогичную схему для изучения уклонений в нормальном развитии речи, составляем аналогичные программы, таблицы, опросники для распознавания и регистрации физиологических и патологических расстройств речи.

Из схемы последовательного нормального развития речи по периодам мы составляем тесты для объективного выявления характера речевых аномалий.

Работая таким генетически-эволюционным методом, мы во всех случаях речевых аномалий, с которыми нам приходилось иметь дело, почти не встречали настоящей „афазии“, аналогичной взрослым.

То были уклонения в развитии в том или ином виде, агенезии, начиная с полной немоты (сенсорной и моторной) и кончая почти физиологическими дефектами речи. Особая педагогическая успешность отмечена нами в тех случаях, когда имеем чистые случаи запоздалого развития, без органи

ческих изменений, особенно когда обучение речи начато рано, с 2—4 лет, когда и нормально идет физиологическое „вакатывание“ сенсо-моторных путей.

Аналогично речи, из схемы развития моторной сферы у ребенка мы построили схему исследования моторной способности у нормальных и аномальных детей, приспособлявая для этой цели специальные методы исследования и соответствующие «двигательные тесты».

Исходя из понятия интеллект не как содержание духовной жизни, в смысле умственного или духовного «багажа», а как творческой, создающей способности, в смысле общей координирующей работы, деятельности высших психических ассоциативных центров, мы придаем исключительную важность изучению ассоциативной деятельности у нормальных и аномальных детей, приспособлявая для этой цели специальную методику и программы, путем подбора специальных пособий, «психологических игрушек», игр, форм, величин, цветов, материалов в различнейших сочетаниях и комбинациях для попутного обследования и органов чувств, ассоциативной или сочетательной деятельности, развития и изучения репродуктивной способности в различных вариациях комбинаторной способности в более сложной творческой, активной деятельности ребенка.

Основной принцип, который мы проводим при изучении детства, заключается в регистрации объективных проявлений ребенка при различных влияниях внешней среды, причем, одинаково важно отмечать эти воздействия в совершенно естественных условиях жизни ребенка, без всякого вольного или невольного вмешательства исследователя. Сплошная, по возможности, стенографическая запись, в течение целого дня или определенного периода, всех движений ребенка, пантомимики, мимики, жестов, голосовых проявлений, речи,—всех так назыв. символических реакций,—такая запись дает много ценнейшего психологического материала.

Единственное условие при этом,—полная, по возможности, объективность записи: без выводов, сводок, аналогии с переживаниями своими и взрослых людей, поскольку, разумеется, запись может отрешиться от моментов субъективных.

Интересные сопоставления при этом получаются при одновременной записи двумя или несколькими лицами, незаметно, конечно, для ребенка. При этом выясняются тонкие дифференциальные различия отдельных наблюдателей. Этот способ сплошной записи, являясь идеальным, но часто совершенно неосуществимым и мало жизненным, мы заменяем способом записи только выдающихся проявлений, или отвечающих определенному заданию.

Этот способ требует большой осторожности и часто дает существенные ошибки. Здесь труднее всего избежать субъективизма и многое зависит от индивидуальности ребенка и наблюдателя: проявления одного, хоть и часто повторяющиеся и доступные наблюдению, не всегда являются выдающимися, характерными для данного ребенка. В этом камень преткновения в составлении записей, дневников и главная трудность в составлении характеристик. Подход к изучению проявлений ребенка являлся со всех сторон. С одной

стороны, интересна цельная личность ребенка, в его полном проявлении, с другой—интересна реакция ребенка на воздействие в целом. Для того, чтобы уяснить сущность реакции на тот или иной момент окружающей среды, стало необходимым подвергнуть эти моменты психологическому анализу, развить их на отдельные, более простые элементы—раздражители. Тут и обнаружилось интересное явление. Сложное воздействие в целом вызывает реакцию иную, чем отдельные его элементы и обратно. Разумеется, это только схема подхода.

Изучая реакцию ребенка на элементарные раздражители, можно все более и более усложнять, комбинировать различные раздражения, переходя таким образом к исследованию реакции на сложные многообразные воздействия. Так зародился метод, который неудачно был назван А. Ф. Лазурским «естественным экспериментом», термином, имеющим, разумеется, условное значение.

При организации Педологического Института в Петрограде, в 1905 г., А. Ф. Лазурский, заведывавший тогда Психологической Лабораторией Военно-Мед.ц. Акад. и Психо-Неврол. Инст., оказывал мне в течение ряда лет постоянное содействие в разработке программы исследований реакции на внешнюю среду у детей самого раннего возраста. «Естественный эксперимент» собственно и зародился в применении к самым маленьким детям, к которым мало применим лабораторный эксперимент.

Предпосылая исследование реакции ребенка на простые и комбинированные раздражения (см. отдельные наши программы), мы постепенно переходим к более сложным. Изучается реакция ребенка на свет различной интенсивности, цвета, темноту, звуки различной высоты, силы, тембра и пр.; на формы, величины, материал, количество; на различные комбинации этих отдельных раздражителей, для чего подбирались всевозможнейшие коллекции строительного материала, игр и занятий и составлен набор игрушек типа Вейганда.

Каждое воздействие, отмеченное в наблюдении, которое желательно подвергнуть экспериментальному исследованию, мы проводим через следующие моменты:

Известность, неизвестность. Постоянство, изменчивость. Количество: единство, множество. Величина, форма, материал. Внезапность появления, расстояние.

Отношение к неодушевленным предметам: новым и старым, известным и неизвестным, находящимся в покое и движущимся, к количеству их и т. д.

Отношение к одушевленным предметам: известным (знакомым, близким) и чужим. В покое и движении. Вблизи и вдали от ребенка. В комнате и вне ее. В определенном costume. Определенная постоянная связь лиц с элементами: а) постоянного нахождения (близости), б) питанием, в) играми. Количество их. Величина (взрослые, дети). Внезапность их появления.

Отношение к животным: величина, окраска, внезапность, неожиданность появления. Издавание резких и мягких, мелодичных звуков.

Весь педагогический материал должен быть заранее таким образом проанализирован и планомерно предлагаться детям. Главная трудность подобрать для данного задания материал такой, чтобы реакция ребенка на него отвечала той или иной способности, той или иной, поставленной на испытание, особенности ребенка.

Это преодоление трудности по существу,—все остальные затруднения чисто технического свойства, которые, однако, составляли камень преткновения как для Лазурского, так и для всех работающих по его методу. Пока раздражения просты, техника исследования, регистрация и выводы сравнительно просты, хотя и здесь постоянно приходится учитывать много индивидуальных особенностей. Но как только мы предъявляем более сложные требования, то оказывается, что мы не обладаем в настоящее время возможностью разложить сложную реакцию на элементы и уложить ее в определенные формы регистрации.

При разработке метода работы с дошкольным возрастом стоят 2 задачи: 1) установить возрастную шкалу и 2) технику исследования поставить так, чтобы иметь числовой, количественный, а не качественный учет. Этот последний мы пока вынуждены протоколировать записью, так же, как отчасти и при экспериментальном исследовании.

Основные моменты, которыми мы руководствуемся при выборе элементарных и комбинированных воздействий на ребенка, следующие: по содержанию своему они должны быть доступными определенному возрасту, возбуждать интерес, вызывать активность, самостоятельность, творчество, т. е. заключать в себе элементы игры.

Все творчество экспериментатора заключается в том, чтобы суметь извлечь и объективно зафиксировать все проявления ребенка, разумеется, лишь внешние; внутренние переживания, внутренний мир остается для нас тайной, и мы судим о нем только по очень отдаленной аналогии с душевными переживаниями взрослых.

Развивая методику исследования органов чувств,—реакции на элементарные раздражения, постепенно усложняя исследование более сложной психической деятельности, мы идем по пути к развитию и усовершенствованию как метода естественного эксперимента, так и методики экспериментального исследования детей младшего возраста путем тестов—игр, занятий.

Нами изготовлена коллекция приспособлений возрастающей сложности и трудности применительно к разным возрастам, начиная с самого раннего. Коллекция замкнута в портативный футляр, состоит по преимуществу из различного строевого материала, из обычных детских игр—занятий. Моделью этой, которую мы демонстрировали на выставке I Съезда по Психоневрологии в Москве, мы пользуемся при наших обследованиях детей, как нормальных, так и аномальных и при занятиях в педологическом кабинете<sup>1)</sup>.

Мы изложим лишь основные принципы коллекции и наметим некоторые приемы.

<sup>1)</sup> Подробное описание коллекции, способа пользования ею и полученные результаты обследования будут в скором времени опубликованы особо. Также появится в продаже и вся коллекция.

Для исследования устойчивости внимания, работоспособности в общем, мы предлагаем прямоугольник из картона или фанеры с круглыми отверстиями, одноцветный и в несколько цветов (до всех цветов спектра) по степени трудности, для вкладывания деревянных гвоздиков, окрашенных в соответствующие цвета,—любимая игрушка детей.

Или такая же, но более густая дощечка с отверстиями, равно окрашенными, на которые узорно накладываются цветные шарики.

Складывание разноцветных бусиков в соответствующие чашки. Игра— мозаика. Картинки вклады, складные кубики, оклеенные картинками, для исследования комбинаторной деятельности, начиная с примитивного изображения, кончая сложным сюжетом.

Для этой же цели набор разноцветных кубиков, призм, пирамидок, распиленных на части. В коллекцию включено складное яйцо из нескольких разноцветных яиц; складная деревянная кукла— „Матрешка“ из многих пестрых, с многообразием признаков, отдельных вкладных „Матрешек“. Вместе с набором знакомых ребенку из обихода предметов, эти предметы доставляют неисчерпаемый материал для исследования точности и обилия восприятий, прочности запоминания, узнавания, наблюдательности, сосредоточенности внимания, комбинаторной деятельности и т. д.

Что касается методики экспериментально-психологического исследования дошкольного возраста, то все творчество исследователя состоит в систематизации упомянутых выше отдельных раздражителей и их комбинации, приспособлении их к отдельным возрастам, стремясь, таким образом, к определенной возрастной скале. Методика исследования младшего возраста должна свести отдельные задания к таким, которые бы требовали наиболее естественных проявлений в области различных органов чувств, соответственно возрасту, как напр., доминирующему в раннем возрасте мышечно-осознательному чувству. Главная цель наша уменьшить число начертательных тестов из области преимущественно зрительных восприятий или речевых, какими является большинство общепринятых тестов.

Нам удалось оборудовать педологический кабинет, как в Педологическом Институте для изучения нормального ребенка с первых дней от рождения, так и в Медико-Педологическом Институте в Москве для исследования аномальных. По основной, положенной в него идее он должен обслуживать в совершенно одинаковых условиях—при почти аналогичном подходе— нормального и аномального ребенка.

Перед врачами и студентами, педологами Мед.-Педол. Инст., с которыми мы вели в Педологическом кабинете одновременно и параллельно исследование нормальных детей раннего возраста и аномальных различных степеней и возрастов с единым подходом, единой методикой и однообразной регистрацией и учетом данных,—развертывалась вся стройность, целесообразность и продуктивность работы генетическим методом.

Удалось продемонстрировать одновременно обследование 3-х—летней микроцефалки и нормального новорожденного 2-х недель,—оба находились по объективным проявлениям почти в одинаковой стадии психического разви-

тия. Рост, обхват груди, вес и количество зубов первой соответствовали возрасту, размеры же головы меньше, чем у новорожденного. Обследование, ведущееся в Педологическом Кабинете, в условиях активных занятий, игра ребенка, удовлетворяет основным требованиям экспериментального исследования нормального ребенка и аномального: в условиях наиболее близких к естественным, за занятием—игрой, в условиях наблюдения об'ективных проявлений ребенка, реакции его и приспособления их окружающей среде.

Психология развития, как и недоразвития, по преимуществу и рассматривает мышление с биологической стороны, как акт приспособления к окружающему. Следовательно, усовершенствование об'ективных методов исследования аномальных ставится во главу угла экспериментального психологического изучения и метода наблюдений.

Техника исследования аномальных должна быть ивошрена так же, как в применении к самому раннему возрасту. Здесь большое сходство с техникой изучения глухонемых, особенно в том возрасте, когда ребенок находится в стадии „физиологической глухо-немоты“

Успешнее всего достигаются результаты, когда ребенку и аномальному даются тесты глухонемых, ответ на которые следует в форме символической реакции: общими телодвижениями, произвольными движениями, жестами, мимикой, голосовой реакцией в той или иной форме, смотря по развитию.

Форма общения исследователя, при отсутствии словесного общения, ввиду различных причин, также символическая. Новейшие технические видоизменения в указанной методике исследования, произведенные голандским ученым Гердершее, принятые и у нас в Москве в последнее время, как новинка, в сущности не прибавляют ни одной новой детали в выше указанной методике исследования. Здесь различные вариации Сегена, Бурневиля, Монтессори. Предложенная им скала развития отдельных способностей на опыте себя пока не оправдала. Что касается методики экспериментально-психологического исследования в интересующем нас возрасте,—мы вкратце коснемся некоторых сводок наших работ.

Характерным для каждого данного возраста ребенка является именно то, что он еще не способен к известным более сложным мыслям, чувствам и желаниям, не смотря ни на какие внешние воздействия и опыты. Отсюда вред и нецелесообразность преждевременного форсирования. Определение этих пределов для каждого возраста и объяснения путей перехода или развития от единого возраста к следующему и есть главная задача педологии.

Выставленными на с'езде индивидуальными „психограммами“ группы детей мы хотели проиллюстрировать в очень наглядном виде весь теоретический и практический интерес повторных, периодических экспер.-психологических исследований, в сопоставлении различных методов и в связи с определенной системой занятий с детьми. Мы изобразили результаты исследований, произведенных в течение последних 2-х лет, периодически, каждые  $\frac{1}{2}$  года, над группой в 14 детей, выделенных нами из одного из младенческих учреждений НКЗ, составивших организованное нами Дошкольное Отделение аномальных Медико-Педологического Инст. Группа детей, в которую вошли

наиболее аномальные, трудные дети, по указанию врачей и педагогов и по нашему специальному отбору, состояла из одного резко отсталого, не говорившего 5 лет ребенка, с глубокими психопатическими чертами, нескольких истеричных, крайне неустойчивых, драчливых, неуживчивых;—группа была чрезвычайно пестра: каждый представлял собой яркий живой клинический тип. Но все же схематично всю группу можно было разбить на: интеллектуально отсталых, с спокойной эмоциональной сферой, ровных, уживчивых, мягких, добродушных детей; интеллектуально высоко развитых, способных, наблюдательных, но с больной соматической сферой, больной возбудимой нервной системой, расшатанные, неустойчивые, легко возбудимые, неуживчивые, — группа т. наз. психо-невротиков. При приеме, в июне 1921 г., все дети дали значительную физическую и психическую отсталость, благодаря скудному запасу сведений, знаний, бедному языку, незначительному запасу слов, отсутствию навыков к частным беседам со взрослыми, к сказкам, песням, играм, рассказыванию, отсутствию индивидуальных занятий с данными детьми, выделяющимися из среды нормальных детей. По методу элементарных представлений все почти дети обнаружили резкую отсталость: одни ввиду педагогической или социальной «запущенности», другие ввиду органической отсталости в развитии, задержке в развитии, одновременно и соматической или только психической.

Тот же результат дали методы Вине и Нечаева в тех своих частях, которые для положительного ответа требуют определенного запаса сведений. Исключительный интерес представляют при этом индивидуальные особенности отдельных детей. Особое внимание привлек ребенок, наделенный с момента поступления в отделение званием старичка, рассудительного „философа“. Мало-разговорчивый, замкнутый, глубокомысленный, рассудительный, с всегда рассудочными, недетскими ответами, он дал очень низкие ответы по методу Binet и Нечаева на вопросы, требовавшие навыков и сведений и дал ответы, равные 8 годам, на сравнение, проявил высокое абстрактное мышление.

Чрезвычайно поучительную картину вскрыли перед нами периодически заполненные психogramмы, развернутые на протяжении 2-х лет.

Одни дети быстро, благодаря систематическим занятиям, упражнениям в чувственных восприятиях, пополняли запас знаний; другие шли медленнее, процесс дрессировки в механическом процессе обучения давался им труднее; третьи совсем не поддавались выучке, или ввиду интеллектуальной неспособности, или благодаря изъянам со стороны эмоциональной и волевой сферы.

Педология находится в настоящее время в поисках методов или способов, по которым можно было бы различить, что есть результат психического опыта ребенка и что должно быть объясняемо органическим развитием его мозга.

Стремление методики в настоящее время выражается в создании возрастной скалы, соответственно развитию по периодам. То считается типичным для данного возраста, т. е. нормально, что встречается в преобладающем числе случаев.

Такая статистическая дифференциальная характеристика возрастов доселе наименее разработана в педологии. В настоящее время в этом направлении пока накапливается материал, попутно подвергаемый критике.

Современные педологические исследования имеют скорее характер статический, чем динамический и вся трудность и, часто, ошибочность метода заключается в том, что роль органического фактора развития оценивается далеко не в той мере, как то необходимо для решения задач психогенезиса и агенезии.

На индивидуальных психограммах находят отражение колебания успешности двух родов: от психологического или педагогического опыта—с одной стороны и от органического естественного развития или отсталости—с другой.

Ценность периодических индивидуальных исследований, особенно параллельно с психологически-продуманными и педагогически проанализированными занятиями, и заключается в сопоставлении отдельных методов—с одной стороны и в установлении индивидуальных особенностей—с другой.

Удачной попыткой в изыскании методов динамического исследования является т. наз. графический метод исследования путем с'емки дыхательных колебаний или сосудистых. Нам удалось проинвестировать записи мозговых пульсаций, передаваемых с родничка. Изучая влияние различных раздражителей, начиная с элементарных и переходя к более сложным, мы получили интересные результаты, которые мы подробно излагаем в своей работе: «Методика исследований раннего детства».

Простые и сложные в сущности рефлексы мы видим на дыхательной и мозговой кривой в ответ как на внешние воздействия, так и на внутренние состояния. Графический метод дал нам возможность ближе подойти к объективной автоматической записи (дыхательные и мозговые волны) таких сложных проявлений, как ассоциативная деятельность (узнавание), реакции сосредоточения и пр. Этот же метод дает возможность изучать постепенный ход дифференциации отдельных органов чувств.

В усовершенствовании техники метода кроется ключ к тщательному изучению вопроса о развитии у детей безусловных и условных рефлексов, о торможении их, о сущности навыков, привычек, автоматизированных движений и пр.

Как показал наш многолетний опыт работы графическим методом особенно ценно получение записи во сне, которая приобретает и специальный интерес. Благодаря тому, что различные воздействия вызывают во сне еще более рельефные и точные изменения дыхательной и родничковой кривой, мы и применяли звуковые раздражения разной силы для исследования глубины сна, при помощи прибора падающего шарика (Fahlarrgat). Мы получили чрезвычайно интересные практически результаты, исследуя глубину сна: 1) в равные периоды сна, дневного и ночного, при различных условиях засыпания: при шуме, абсолютной тишине; явилась возможность изучать при этом влияние определенной привычки, приученья; изучение чуткости сна, в зависимости от внутренних и внешних условий.

Наиболее трудностей представляет исследование развития двигательной

сферы у маленького ребенка до появления произвольных движений, которые ребенок мог бы произвести по заданию. И здесь услугу нам оказал метод записи дыхательной волны, снимаемой во время сосанья; таким образом энергия сосательных движений измерится косвенно, отражаясь на дыхательной кривой. Мы получили полное совпадение результатов, полученных графическим методом и взвешиванием: ребенок, давший быструю энергичную волну в первый промежуток кормления, дает в этот период кормления и максимальный результат весового количества молока. По кривым сосанья мы разделили детей на типы: 1) быстро, энергично насасывающих нужное количество молока, 2) быстро, но скачками и паузами, 3) медленно, энергично, ровно сосущих, устанавливающих свое среднее время продолжительности сосанья, 4) вяло, неровно, сосущие толчками, с паузами, требующие поощрения. Таким образом мы переходим к различным типам детей по характеру двигательных проявлений.

В то время, как в изучении сомы и осуществлении физической культуры в дошкольных учреждениях дело находится на ступени начальной разработки, за последнее время наблюдается большое увлечение психологическим и педагогическим экспериментированием. В детском саду очень легко увлечься программой занятий и уйти от жизни, как ушла от жизни школа. Между тем, задача детского сада не уподобляться школе, а прокладывать ей новые пути. Наибольшая опасность грозит и детскому саду со стороны увлечения современной педагогики дидактическим сенсуализмом, выдвигающим преобладающее упражнение внешних чувств на искусственном материале, в ущерб естественному развитию.

Что касается вопроса воспитательного воздействия, то врач-педолог должен установить определенный взгляд, что отказ от вмешательства и постоянного руководства не означает отказа от помощи и содействия, в смысле биологическом и социальном (помощь в биологическом развитии ребенка и приспособлении к среде).

Подводя итог своей работе с дефективными детьми, Монтессори высказывает положение, что нет принципиальной разницы между аномальными и нормальными детьми. Соглашаясь с Монтессори в этом вопросе, мы расходимся с ней в необходимости переносить всю методику воспитания и обучения на нормальных детей. В детском саду нормальных нет нужды в системе Монтессори. Ея материал интересен здесь, как психологический. строевой материал, по крайней мере, так его используют нормальные дети. Другое дело у аномальных.

В заключение мы вместе с др. врачами-педологами (вспоминая покойного учителя педолога Лесгафта) должны неустанно повторять о своих опасениях: мы боимся, как-бы за выработкой программы и методики занятий, схем, анкет и опросников не забыли о программе жизни, не забыли-бы души ребенка. Как-бы за всевозможными методами и схемами не скрылась и отошла от нас цельная таинственная и прекрасная в своей непостижимости душа ребенка, носительница родового опыта и инстинктов и как зеркало отражающее в себе окружающее со всем, что есть в нем лучшего и уродливого.

## Тесты и англо-американская тестовая литература.

Метод тестов (задач, испытаний), которым пользуются обычно в психологии для определения степени развития или одаренности испытуемого, представляет из себя самый удобный и самый доступный метод исследования психического status'a.

Проф. А. Бинэ придавал исключительное значение тестам в деле изучения ребенка. Им подобраны и испробованы на практике самые простые тесты; им же было обращено впервые внимание психологов на то чрезвычайно важное обстоятельство, что тест, как самая обычная задача, часто дает возможность обойтись без исследования на дорогостоящих и часто неудобных аппаратах.

Еще в 1896 г. Бинэ писал: „среди различных методов индивидуальной психологии, тест для исследования умственной одаренности заслуживает особого внимания; он состоит в выборе известного числа опытов, которые должны дать приблизительное представление об индивидуальных различиях в равных областях психической жизни. Этот метод уже при теперешнем состоянии может играть некоторую практическую роль, особенно для врача и педагога“.

Тестовой метод исследования увлекал и продолжает увлекать многих психологов и педологов. Известны в этом направлении работы проф. Меймана, Термона и др.

Теперь тестирование стало распространенным методом в Европе и Америке.

Д-р Крисман, главный инспектор школ Лондонского Городского Совета, пишет так: „Громадное будущее принадлежит в нашей стране тестам для исследования умственной одаренности, и мы пользуемся теперь ими в наших школах, получая превосходные результаты.“

Чтобы ознакомиться с развитием тестов на англо-американской почве за последнее время, мы воспользовались, между прочим, работой д-ра Крисмана по этому вопросу (*Intelligence tests. A brief treatise*).

Автор в сжатой форме знакомит с некоторыми штандартами, индивидуальными, групповыми и практическими тестами.

### Штандартные тесты.

Каждый учитель всегда пользовался тестами с тем, чтобы оценить способности своих учеников с целью их классификации и определения их места в классе.

Однако, недостаток единообразия в этих опытах не давал возможности пользоваться ими с уверенностью, как надежным основанием для научных сравнений и учеников, и школьных систем, и методов обучения.

Штандартные (т. е. примерные, образцовые) тесты дают более, чем простые испытания. Они — точная мера способностей. Их штандартность основана на результатах, полученных при испытаниях громадного числа лиц. Так например, Кортисом (Courtis), автором компилятивной работы «Примерные

практические тесты в арифметике", научная отборка тестов была сделана после их пробного применения при исследовании свыше миллиона детей.

При пользовании системой тестов, приведенной в этой книге Кортиса, определяется действительная качественная ценность способностей ученика сравнительно с другими учениками или со средним числом ответов лиц одинакового возраста и школьной ступени.

Для того, чтобы подобрать тесты, нужны знание и опытность лиц, специально работающих в этой области.

### Индивидуальные и групповые тесты.

Индивидуальные тесты предназначаются для исследования одного лица, тогда как групповые могут быть даны сразу целым группам одинакового физического, психического и социального состояния. Каждый из этих типов тестов имеет свои преимущества и ни один из них не может заменить другого. Т. к. целый класс может быть быстро подвергнут испытанию при помощи групповых тестов, то они более приняты в употреблении, чем индивидуальные тесты.

### Тесты одаренности.

Тесты этого рода служат для определения и измерения интеллигентности (general intelligence). Ими исследуется врожденная умственная способность (innate mental ability), и педагогика легко и широко пользуется результатами, получаемыми от применения тестов одаренности. Воспитание и житейские успехи зависят от той комбинации способностей, которая называется интеллигентностью. Поэтому исследование и измерение интеллигентности приобретает весьма важное место в педагогической практике современных школьных систем.

### Практические тесты.

Практические тесты содействуют развитию способности учащихся, облегчают труд учителя и способствуют действительно плодотворному учению. Лучшие известные практические тесты принадлежат Кортису— „Примерные практические тесты в арифметике“, которые дают определения индивидуальных недостатков.

### Групповые тесты одаренности.

Подобно тому, как врач при помощи клинических тестов (опытов) устаивает диагноз болезни у своего пациента, и затем, сообразно с этим, намечает план лечения, так и учитель должен сперва поставить диагноз у своих учеников, а потом распределить их школьную работу соответственно результатам исследования.

Когда такого рода изучение учеников будет применяться в наших школах, то успешность обучения возрастет, а напряженность работы учителя уменьшится на половину. От тестов одаренности зависит наука о „человеческом строительстве“ (human engineering). Термин этот удачно применил д-р Йёркв к измерению и хорошему использованию интеллектуальной силы. Правда, это еще относительно новая наука, но ее практическое значение, без сомнения, хорошо доказано и ученому, и простому обывателю результатами умственных испытаний в армии Американских Соединенных Штатов.

Среди различных методов испытаний, наибольшим успехом пользовалась работа Артура Отиса. Тесты, приведенные им, представлялись особенно удоб-

ными, и 90% полковых и дивизионных офицеров, убежденные успешностью опытов, признали их ценность для психологического изучения солдат.

Успех этих методов в армии послужил побудительной причиной к групповому тестированию в школах и индустрии. Испытание 1.726.000 солдат дало возможность психологам установить редакции тестов и методы, которые ставили на прочное основание как психологическое испытание, так и диагноз у лиц, объединяемых в группы.

Теперь научный метод умственных измерений прошел уже теоретическую ступень. Он опирается на факты, в каком бы случае умственной деятельности он ни применялся.

Умственные испытания, которые были предназначены для употребления в школах, в общем, представляют собой вариации тестов, употребляемых в войсках, но только приспособленные к школе, ее условиям и нуждам. Их ценность доказывается тем фактом, что спрос на подобные пособия в Америке возрос неимоверно, и многие тесты изготовлены более чем в миллионе экземпляров.

Д-р Терман так прекрасно суммировал преимущества научного метода тестирования умственных способностей:

1. Тест дает всеобщее мерило для сравнения. Результат тестов абсолютно независим от общего интеллектуального уровня той группы, с которой случайно соединяется субъект во время исследования.

2. Он подчеркивает силу психических процессов. Этого он достигает производством тонких отличий, которые могут быть легко пропущены при методе беглых суждений.

3. Он объективен. Это значит, что он свободен от влияния личных влияний. Им дается почти тот же самый приговор сегодня, на следующей неделе, на будущий год. Еще более важно отметить, что вердикт этот будет тот же самый, кто бы ни производил тестирование, родственник или чужой, лишь бы правила процедуры строго соблюдались.

4. Результат теста мало подвержен влиянию воспитательных преимуществ субъекта. В этом отношении он сильно отличается от беглых заключений, при которых так легко и ошибочно принимаются результаты учения за действительную интеллигентность (умственную силу).

Метод тестов проникает под видимую оболочку воспитания и обнаруживает непосредственную одаренность.

Групповые тесты для исследования умственных способностей, употребляющиеся в школах, во первых, с целью классификации детей, а во вторых, с целью диагноза, приводят к более рациональной школьной организации и процессу. Классификация детей по их способностям может быть проведена учителем, но диагноз, устанавливающий аномалии, и рекомендация соответствующих медико-педагогических мер предоставляются привлеченному для этого психологу, хотя и учитель может нередко участвовать в этой важной работе. Путем сопоставления ответов учеников со стандартными тестами соответственной степени трудности и возраста или посредством наблюдения,

чем и как каждый ученик данного класса отличается от другого, учитель может получить нужные ему результаты.

Установить научную классификацию на основе этих интеллектуальных способностей—такова главная цель психологического измерения.

Путем различения способных, средних и тупых, путем деления классов сообразно с этой классификацией, трудность работы учителей уменьшится, и работа учеников тоже будет облегчена.

Далее, дети, не решившие известного числа тестов, поступают для дальнейшего исследования психологом-экспертом и переводятся в школы для дефективных. Если при исследовании обнаруживаются дети с выдающимися способностями, то они выделяются в особые классы или школы для одаренных детей. Равным образом, не малую роль играет исследование при помощи тестов при выборе профессии.

Методы группового тестирования были так образцово выработаны и упрощены, что всякий дельный учитель может производить испытание и обеспечить себе надежные результаты. Период обучения и подготовки, необходимый для того, чтобы интеллигентный учитель имел возможность сделать сводку и подсчет тестов, чрезвычайно краток. Многие учителя заявляли, что им не потребовалось никакой иной подготовки к тестированию, кроме изучения очень ценного пособия д-ра Термана, которое сопровождает его групповые тесты. Нельзя, конечно, надеяться, что средний школьный учитель сумеет поставить точно такой же диагноз и в сложных индивидуальных случаях. Такие случаи должны быть предоставлены специалисту-психологу.

Но всякий, кто достаточно интеллигентен, чтобы учить, и кто интересуется делом, может научиться, как применять тесты с известной долей опытности, чтобы удовлетворить вполне обычным задачам классификации.

Профессор Кобберлей (Cubberley) высказал очень веские соображения по поводу результатов, ожидаемых от употребления воспитательных тестов: „Значение этих новых образцов (стандартов) измерения для нашей педагогической науки действительно огромно. Их применение значит ничуть не менее, чем последний переход в школьной работе от догадок к научной точности.

Вместо того, чтобы продолжать учение без определенных измерений, распределять работу и производить оценку случайно, не наблюдая процесс роста ребенка по результатам, мы теперь стараемся развить стандартные измерения, которые сделают в деле воспитания то, что в земледелии дало применение научных знаний и научных методов ведения хозяйства.

Очень умный ребенок, стиличаемый от очень отсталого, который привлекал к себе так много внимания в прошлом, ныне вновь обретет свое право. Способности таких детей будут вскрыты не экзаменами, но при помощи умственных тестов, которые являются самым надежным руководителем.

Мы сумеем пройти через каждый класс в школе и тестировать каждого ребенка с тем, чтобы способный ребенок в нашем классе мог получить возможность продвигнуться в высший класс.

Эти тесты помогут нам раскрыть врожденные способности каждого».

Лучшим планом работы и лучшим подбором тестов пользуется д-р Л. Термен, профессор педагогики в Станфордском Университете, в своем руководстве «Групповые тесты для исследования умственных способностей». Оно представляет из себя 1) форму А и 2) форму В, с ключом и руководством к каждой форме; опыт очень простой и удобный и может быть выполнен в 35 минут; его обычно рекомендуют для начинающих исследователей в начальных школах.

Имеется сокращенная таблица к *Станфордской редакции* тестов Биня и Симона и краткий указатель к ней.

Как абсолютно точная скала для научных и быстрых групповых измерений врожденных умственных способностей у детей в элементарных и высших школах, рассматриваются групповые тесты *Артура Отиса*. Эти тесты могут быть выполнены приблизительно в 1 час. Имеются испытательные системы—первоначальная и повышенная; первая состоит из формы А и формы В, приспособленных для учащихся от 6 до 9 лет; обе эти формы одинаковы; экспериментатор может использовать сначала одну форму, а потом другую; несущественно, какой формой воспользоваться сначала.

Система повышенных испытаний состоит тоже из формы А и формы В и предлагается учащимся от 10 лет и старше. Руководство к этим методам содержит полные инструкции к производству каждого из опытов, указания к подсчету, толкования результатов и таблицу норм.

**Национальные тесты.** Для исследования интеллекта были составлены Национальным Исследовательским Советом в специальной комиссии, состоящей из выдающихся психологов, в числе которых был и д-р Термен. В основу этой системы, приспособленной для школьной практики, легли тесты, употреблявшиеся при испытании рекрутов армии Американских Соединенных Штатов.

Английское издание этой системы было пересмотрено для употребления в английских школах.

• 21 тест, частью ввзятые из измененных военных тестов, частью из других источников, частью совсем новые, были подвергнуты тщательной проверке. Каждый тест был приготовлен в десяти редакциях двоякого рода. Эти 21 тест были даны более чем 5,000 детей в 7 различных местностях. Результаты предварительного опыта были проверены при помощи статистических таблиц. Это предварительное исследование имело целью получение сведений 1) о распределении каждого теста для возрастов от 8 до 13 лет, 2) о количестве времени, нужного для выполнения каждого теста, 3) о подсчете результатов ответов по каждому тесту, 4) о соответствии между тестами по их трудности, 5) об общей корреляции коэффициентов каждого теста 6) об отдельной корреляции коэффициентов каждого теста с критерием, 7) о превосходстве некоторых свойств тестов, 8) о некоторых специальных чертах тестов. Это дало возможность комиссии установить отношение тестов одного

к другому, к другим указаниям способностей и, таким образом, привело к установлению пригодности тестов.

Комиссия выбрала окончательно 10 тестов, которые были даны для более совершенного опыта. Эти 10 тестов были распределены на 2 группы, по 5 тестов в каждой—скала А и скала В. Скалы эти были установлены для определения умственного состояния всех говорящих по-английски детей в возрасте от 8 лет до 18 лет, исключая тех, кто стоит по своим умственным способностям ниже 8 лет или выше 18 лет.

Эта скала А, форма I состоит из теста на арифметическое рассуждение, теста на придумывание фразы, теста на логическое выделение, теста на такое же противоположение и теста на изображение числа.

Скала В, форма I представляет собою тест на вычисление, на сообщение, на словотолкование, на аналогии, на сравнение.

Образцовые практические тесты в арифметике, составленные *Кортисом*, представляют из себя серию из 47 последовательных уроков на таблицах в двух формах—А и В, включая 5 тестов и 8 таблиц для специального изучения, содержащих арифметические действия со всеми числами для элементарных примеров (штавдартов). Это сделано с целью указать способы определения индивидуальных способностей учащихся и их степень развития.

Проф. *Томсоном* составлены тесты для испытания умственных способностей, известные как Нортумберлендские тесты. Они отличаются значительной простотой и доступностью по сравнению с американскими тестами, на которые они очень походят по форме. «Британский Психологический Журнал», приводя результаты исследования по этому методу 20 школьных групп, указывает, что самым интересным установленным фактом было то, что наиболее способные дети во всей стране оказывались не из больших городов и не из маленьких пригородов и селений, а из самых отдаленных местностей. При обычных же школьных испытаниях эти дети не могли вполне состязаться с теми детьми, которые посещали городскую школу, но стояли значительно ниже по своим врожденным способностям.

„Измерение умственных способностей“ *Л. Термэна* представляет собою полное руководство для пользования Стэнфордскими пересмотренными и дополненными метрическими скалами Вина-Симона. Об этом руководстве в одном английском педагогическом журнале, между прочим, сказано:

«Тщательное применение скалы будет полезно всякому, чтобы дать определенный, подходящий и авторитетный отчет об умственных способностях всякого отдельного ребенка и поместить его с уверенностью в школу, в которой он может вполне преуспевать. Этого нельзя достигнуть при неопределенности и неминуемой недостоверности наших обычных школьных оценок. Для нас будет полезным собрать, с помощью тестов, значительное количество данных для будущего пользования. Приобретенные сведения приведут впоследствии к тому, что будут устранены трудности, какие встречают родители в выборе профессии для своих детей. Вся книга написана с такой ясностью, что даже малоопытный учитель, без сомнения, сможет изучать ее».

Подобный же отзыв о системе Термена мы находим в английском медицинском журнале за 1914 г. „Каждая подробность, результат близкого знакомства с предметом, тщательно описана в этой книге; и тетрадь таблиц, и протоколы, которые приложены к книге, показывающие способы подсчета успешности, частной успешности и недочетов,—являются крайне полезными. Было бы не слишком сильно сказать, что книга проф. Термена годна для того, чтобы служить основным практическим руководством к тестам для измерения умственных способностей. Она явилась в особенно удобное время, когда военно-медицинские школы, прежде мало исследовавшие область психической природы, ныне, напротив, занялись проблемой умственных недостатков детей при элементарном обучении“.

Пересмотр скалы Бинэ-Симона, произведенный профессорами Стэнфордского университета в Калифорнии и видными педагогами, базировался на работе, длившейся с 1910 до 1912 г. и состоявшей в исследовании 1700 нормальных детей, 200 дефективных и 400 взрослых.

Были сравнены полученные ими результаты с результатами работ в других странах.

В состав новой скалы вошли: тесты Бинэ 1911 г., 2 задачи из Stealy-Fernald-ской серии, 1 задача из Кульманна, 1 измененная из Bonsor, 5 задач расширенных и приспособленных из Бинэ 1905 г. и 27 задач установленных стэнфордским опытом. В результате, из 54 задач Бинэ 3 были отброшены, 32 перемещены и 19 оставлены на прежнем месте.

Отброшены же были следующие: 1) повторение двух цифр, 2) противостоять внушению и 3) задача с треугольником.

Стэнфордская редакция исправила одну из ошибок в скале Бинэ-Симона, состоявшую в том, что для младшего возраста задачи были очень легки, а для старшего, наоборот, трудны.

Д-ру Л. Термену принадлежит другая солидная работа — „Умственные способности учащихся детей“. В ней он излагает проблему дифференциации детей по их способностям, употребление тестов в школах и успешное обучение выдающихся детей.

Для тех лиц, которые ответственны в руководстве обучением и воспитанием ставится вопрос: какие модификации в процессе обучения и воспитания необходимы вследствие того нового освещения умственного развития и школьной работы, которые дают измерение умственных способностей. Вопросы повышения, успешной градации, типы учебных курсов, пропуск ступеней, сверх-возрастность детей, юношеская преступность, выбор профессии, специальные классы, успешное обучение как одаренных, так и субнормальных детей,—все эти вопросы приобретают совершенно новую оценку, благодаря результатам, которые дают измерения умств. способностей.

В „Измерении умственных способностей“ проф. Термен простым языком излагает методику тестирования, а потому эта книга поможет каждому изучающему самому производить опыты. В книге „Умствен. способн. учаш. детей“ он продолжает излагать предмет столь же просто и понятно, пользуясь результатами известного числа конкретных результатов изучения и иллюстрируя их кри-

выми, таблицами и описаниями многих отдельных учащихся, которых он подверг тестированию и изучению с целью исследовать педагогическое значение умственных способностей, а также чего можно ожидать от этого и что *нужно* сделать для учащихся разных степеней умственной способности. Эта книга—лучшее введение в изучение его „Измерение умственных способностей“.

Термэн воспользовался скалой Бинэ-Симона 1911 г., прибавив 30 новых задач вместо тех, которые он нашел неподходящими у Бинэ.

Сам он говорит, что он предвидит, что скала Бинэ-Симона 1911 г. будет употребляться всюду в школах, тюрьмах, реформаториях, приютах и скоро даже просто в семье. Уже теперь, говорит он, продолжительное и все развивающееся пользование скалой Бинэ в школах, учреждениях для дефективных и гражданском суде является лучшим залогом лучшей работы.

Психолог Лондонского Городского Совета, Кирилл Берт, опубликовал очень ценную работу, где он сообщает, что метрическая скала Бинэ-Симона очень популярна в английских школах и учреждениях, причем употребляется система 1908 года и чаще 1911 г.

В последние годы значительная часть школ и инспектора охраны здоровья прибегают к стэнфордской редакции метрической системы Бинэ-Симона (составленной Термэном) и к редакции Кирилла Берта, которая содержит все задачи 1908 и 1911 г. и переработана под руководством д-ра Симона.

В настоящее время Кирилл Берт и Л. Термэн пересматривают Термэновскую систему для применения ее в английских школах.

Дело в том, что Чайльдс и Термэн в 1910—11 г., а в следующие 2 г. Термэн с другими сотрудниками исследовали американских детей, более одаренных, чем Лондонские дети. Стэнфордская редакция Термэна требует больше времени, чем скала Бинэ-Симона: в младших ступенях для опыта по Термэну нужно 1 час, а в старших до 2-х часов.

По мнению Берта, в системе этой необходимо опустить следующие задачи: вопрос о поле ребенка (мальчик или девочка), о фамилии, дате, месяцах, о двух линиях, сравнение лиц с эстетической точки зрения и задачи на обстоятельство.

Что касается подсчета результатов, то К. Берт полагает, что если Бинэ за каждую решенную задачу прибавляет по  $\frac{1}{5}$ , то необходимо отнимать по  $\frac{1}{5}$  за каждую нерешенную задачу, лежащую ниже того года, задачи которого он решил целиком.

Для более развитых детей существует скала лабиринтов и скала проб, принадлежащая Берту.

Однако, ни одна из новых систем, изложенных выше и наиболее популярных в Америке и Англии, не имеет столь широкого применения, как система Бинэ-Симона.

## Роль руководителя по природоведению и его подготовка.

Не приходится говорить в настоящее время о значении природоведения, изучения природы в воспитании ребенка, это признается теперь всеми. Вопрос стоит в другом—как подойти воспитателям с природой к ребенку, что брать из нее, и какими методами вести это природоведение, а главное, увидеть и понять, как ребенок подходит к природе, что он в ней видит, как понимает ее, какие стороны его психики затрагивает она.

У ребенка есть интерес к природе, надо с'уметь поддержать этот интерес, с'уметь уловить, в какой момент нужно дать руководство и направление этому интересу, как удовлетворить его, чтобы он не заглох, так как всякий интерес должен питаться...

Основные принципы дошкольного воспитания, вся постановка его в дошкольных учреждениях представляют благоприятные условия, создают обстановку, дающую возможность ввести природу в детский сад, сблизить детей с природой и вести это сближение теми методами, которые признаны в данный момент наиболее целесообразными, методом исследовательским и методом наблюдения, методами, с одной стороны вытекающими из общего духа естествознания (ценность исследовательского момента), с другой методами, основанными на интересе детей, вытекающими из их природы.

Дошкольное воспитание во главу угла ставит изучение ребенка, изучение особенностей возраста.

Изучение показало, что ребенок в этот период жизни получает основное знакомство со всем окружающим миром, что в этот период он накапливает опыт, который служит фундаментом для всего его дальнейшего развития и умственного продвижения, получает основной солидный багаж знаний окружающего мира, который может остаться и единственным, почти не увеличиваться и не улучшаться качественно, если не будет в дальнейшем благоприятных условий.

Явившись на свет, ребенок должен осознать свое «я» среди многообразных явлений, объектов окружающей среды. Он сталкивается поминутно с новым, неизвестным; это неизвестное привлекает его внимание, возбуждает интерес, он исследует, делает открытия, получает знания—опыт.

Зная это, зная, что ребенок является по преимуществу исследователем, руководители детского сада ставят ребенка в условия, где он может наилучшим образом проявить особенности своего возраста; вся обстановка, материалы, игрушки, пособия даются так, чтобы могли удовлетворяться потребности этого возраста: дети могут исследовать каждый материал свободно, исжить его вполне, могут удовлетворить свой интерес и полученный опыт укрепить, усложнить, так как ему дается возможность упражнения, путем создания условий для организованного опыта.

Природу нужно брать для этого возраста в самом широком смысле исходя из вышесказанного, что ребенок знакомится со всем окружающим, поэтому и доскуток, которым он играет, и кусок дерева, в который он вбивает гвоздь, и интерес его к частям своего тела и т. п.—все это природа.

Обычно, говоря о природоведении в детском саду, имеют ввиду посадки растений, животных, птиц, аквариумы, террариумы и т. д. а между тем в саду есть материалы, объекты для наблюдения, мимо которых нельзя пройти: это песок и глина, которые даются в каждом саду, как естественный материал, чтобы в них ребенок проявил свои творческие силы и активность; а между тем эти материалы, так же, как вода и огонь, дают возможность детям ознакомиться с их свойствами, сделать ряд самостоятельных опытов; создание же организованного опыта с расширением масштаба, например, песок в большом количестве на дворе, тут же и вода, песок на берегу реки, карьер песку на железной дороге и т. д., дает возможность постепенно подвести к изучению неживой природы, геологии и географии в дошкольном возрасте.

Из всего вышесказанного выясняется роль руководителя в работе по природоведению в детском саду. У руководителя должен быть прежде всего интерес к природе, все в природе для него важно и интересно, он должен сам быть исследователем и наблюдателем природы, и тогда у него создадутся общие интересы с детьми, общая жизнь, совместная работа, общие опыты, исследования, открытия; тем более, что природа и явления ее так многообразны, что всегда найдется область мало известная руководителю, даже если он будет естественником-специалистом.

Руководитель выявляет детский опыт, знания детей, их представления и понимание природы—для этого надо знать обстановку, в которой живет ребенок, где он жил, какое общение с природой у него есть и было, надо наблюдать, как и в чем выявляются представления ребенка о природе (в играх, в работах, на прогулках, в труде и т. д., какие у него знания и как они преломляются в его психике; в этом отношении много дают детские вопросы. Узнав детский опыт, руководитель выясняет и детский интерес и на основании всего этого, создает условия для организованного опыта, где дети могли бы упражняться.

Во всю обстановку им—руководителем—вводится природа, как бы насыщается ею; постоянно и везде он должен находить объекты и явления для наблюдения, не пренебрегая никакими фактами и объектами, в то же время давая общение с широкой природой, вывозя детей за город.

Конечно, здесь будет разница в подходе к разным возрастам—малыши 3, 4 и 5 лет впитывают впечатления, они сами как бы часть природы, для них создается обстановка, где они находятся в постоянном общении с природой, развивая свои внешние чувства, удовлетворяя свои исследовательские инстинкты, всем своим существом ощущая природу. Здесь руководитель тщательно фиксирует все детские выявления представлений о природе и на основании их, уясняет себе пути дальнейшего продвижения ребенка в этой области.

С более старшими можно делать наблюдения, вести работу более систематически, давать возможность ставить опыты, давать даже некоторые толчки, когда видно, что интерес и опыт расширились. Здесь фиксация выявле-

ний и представлений также важна, тем более, что этот период богат детскими вопросами.

Отсюда становится ясным, какова должна быть подготовка руководителя, каковы должны быть пути его продвижения в этой области. Чтобы удовлетворить интерес ребенка и уметь его направить, руководителю нужно самому подойти близко к природе, наблюдать ее, проявить исследовательский интерес, чтобы затем перейти к изучению ее, к расширению своего кругозора, выработать в себе правильное мировоззрение на научной основе.

На первом месте набирание фактов путем наблюдений в самой природе, путем экскурсий и проработка этого материала; лаборатория, теория—позднее. При выборе материала иметь всегда в виду детей—доступность для них тех или других объектов и детский интерес.

В какие формы может вылиться подготовка руководителей: Краткосрочные курсы, когда руководитель временно отходит от работы и отдается только работе по природоведению; практикумы—когда, не отрываясь от работы, руководитель значительное время отдает изучению природы. И те и другие должны быть в определенной обстановке: биологический кабинет, лаборатория, библиотека.

Вот принципы, которые кладутся в основу подобных курсов, (Биостанция—В. В. Всесвятский);

1) Подход от жизни—педагогический; он обуславливается общим духом естествознания (исследовательский момент).

2) Воспитательные задачи дошкольных учреждений (удовлетворить запросы ребенка, всегда проникнутые исследовательским интересом и активностью, развитие органов чувств и т. д.).

На первом месте экскурсионная практика, накапливание материала—фактов на природы:

1) ознакомление с сезонными явлениями;

2) с биологическими явлениями, наиболее легко наблюдаемыми;

3) получение практических сведений по уходу за растениями (сад-огород), за животными.

4) получение правильных естественно-исторических перспектив и выработка мировоззрения, на научной основе, поэтому—введение общей биологии и эволюционного учения.

Программа—минимум занятий:

Сезонные явления: осень—распространение семян и плодов. Листопад, приспособления травы, листьев, растений к зимовке. Подготовка к зимовке животных (отлет птиц).

Зима—деревья зимой, жизнь животных по следам, жизнь зимних птиц; снег, снежинки.

Весна—пробуждение весенних растений, пробуждение насекомых и других животных. Прилет птиц (пение и брачный период).

Биологические темы (лето):

Ботанические: 1) цветение растений, как биологическое явление.

2) Приспособление растений к защите от поедания животными (с'едобные, ядовитые).

3) Вегетативное размножение.

4) Растения с особыми способами питания: мотыльковые, паразиты, насекомоядные, грибы.

Для расширения круговора:

1) Приспособление к условиям обитания: известковая, песчаная почва, сухие луга, лес, торфяники, болото.

2) Лес, как сообщество, биология лесных пород.

3) Водная жизнь и воздушная—животные в воде и воздухе.

4) Приспособление к жизни в воде—движение, дыхание, питание, защита.

Для еще большего продвижения:

1) Простейшие животные (лабораторные занятия).

2) Прибрежная фауна водоемов (исследование).

3) Наземные насекомые и пауки: а) насекомые санитары, б) насекомые паразиты, в) насекомые вредители, г) насекомые паразиты человека и распространение ими болезней.

4) Пауки—постройка тенет.

5) Птицы: а) песня—брачный период; б) исследование птиц (роль птиц в экономике природы—польза); в) жизнь птиц в разные моменты суток; г) птицы—сожители человека, леса, открытых мест.

6) Инстинкт и разум животных.

7) Симбиоз, нахлебничество, паразитизм.

8) Общее понятие об эволюции.

9) Перенаселение, борьба за существование, естественный отбор, покровительственная окраска, предостерегающая и угрожающая окраска, наследственность и изменчивость, эволюция человека и ребенка.

Руководители, проработавшие на этих курсах, приобретают навык для исследований и наблюдений и большую ориентировку в различных областях природы; их круговор сильно расширяется и кладется основа для выработки научного мировоззрения.

К этой программе было бы целесообразно присоединить обсуждение практической работы с детьми и проработку материала, полученного при наблюдении детей.

Другая форма подготовки руководителей—кружковая работа. Непременным требованием этой работы является активность членов кружка: каждый берет задание и выполняет его, план работы обсуждается совместно; руководитель—как бы собиратель материала, помогающий выбрать направление работы, дающий толчки в определенные моменты, суммирующий всю работу кружка.

Кружки могут быть различного типа, в зависимости от состава руководителей, например: кружок руководительниц детского сада имени Кельминой, имеет в виду, главным образом, педагогические вопросы: отчет о работе по

группам за неделю, выявление детского интереса, длительность его, упадок, подъем, причины этих явлений.

Здесь ведутся дневники, запись детских вопросов, обсуждение и этих вопросов, и ответов руководителей на заседаниях кружка.

Есть кружки, которые подошли к вопросам систематики, к физиологии растений и животных.

Нам известен кружок, которому удалось устроить даже небольшой биологический кабинет, где члены кружка могут вести некоторые наблюдения; он является для них, как бы лабораторией, куда собирается материал, приносимый экскурсией.

Дети понемногу связываются с этим кабинетом, приходят посмотреть объекты, помогают ухаживать за ними, обращаются со своими вопросам, а иногда и просто одни рассматривают материал.

Таким путем интерес руководителей влияет на жизнь детей, детский интерес и запросы наталкивают руководителей на более правильные методические приемы, и для собственного продвижения руководители уясняют, в каких областях они нетверды и не в состоянии удовлетворить детский интерес. Это заставляет их фиксировать свое внимание на этих областях и искать разрешения и ответа в совместной работе кружка.

До последнего времени кружки центром своей работы ставили наблюдения над живой природой, устройство живых уголков, исходя из того, что ребенок любит все движущееся; правда, изменение погоды, сезонные явления тоже играли роль, но как-то совсем не обращалось внимания на природный материал и на то, как он используется детьми с точки зрения природы, знакомства с его свойствами, проявления творческих сил в нем.

На летних самокурсах в одном из поселков было обращено внимание на анализ детской деятельности в природном материале; анализ касался, главным образом, выявления особенностей детской психики по возрастам, не касаясь природы, как таковой, но все-же, эта работа фиксировала внимание руководителей на этом материале, заставила обратить внимание и на использование этого материала детьми, на количество и равнообразие его. В первую очередь, конечно, использование песка, глины, огня воды, затем камней, мха, коры, дерева (гнилушек), сучьев, обрубок) и т. д.

В основу работы по природоведению там же были положены задания — исследовать местность, берег реки, где руководители не только наблюдали, видели, смотрели, но собирали, лазили, ощущали, путем мускульных движений, разницу между песчаными и глинистыми берегами, изучили ласточкины гнезда на берегу — глубину, расположение, материал, из которого они сделаны.

Они поняли детей, их исследовательский дух, испробовав сами это исследование; они поняли психологию детей, так же, как они, увлекаясь сбором камней и окаменелостей.

Обследование колоний группой членов этих курсов показало им всю важность изучения колониального участка для понимания, как он может быть использован детьми.

План, по которому сделано было обследование, яснее всего может

показать, в каких размерах оно велось и на что могло натолкнуть руководителей.

1. Внешние условия (тип участка: природа и материал, участки наиболее благоприятные и неудобные). Природа окружающей местности.

2. Как использованы участки и материалы детьми и руководителями.

3. Отражение интереса детей и руководительниц и работы их с детьми в самой колонии (живые уголки, домашние животные, аквариумы, посадки, музеи, коллекции и т. д.).

4. Педагогические вопросы, возникшие при обследовании.

При возобновлении работы кружка в городе, в первую очередь обращено внимание на внешние условия детского сада—помещение, окна, материалы, пособия, двор, сад, улица, места ближайших прогулок.

Изучение условий вставляло руководительниц внимательнее отнестись к условиям, обратить внимание на наилучшее использование их; кроме того, изучение двора, улицы, ближайших мест прогулок, давало возможность познакомиться с растениями, птицами и животными, расширить свой кругозор.

Несмотря на индивидуальное различие кружков, все они объединены методом работы: прежде всего накопление фактов, путем непосредственного наблюдения природы, экскурсии, в основе работы—исследовательская работа путем заданий; затем, если возможно, лабораторная работа и теоретическая—работа с книгой,—это для продвижения самого руководителя в области изучения природы.

Педагогическое же его продвижение: наблюдение ребенка, фиксирование его интереса и знание природы, собирание всех работ, в которых выявляются они (т. е. интерес и знание), затем создание обстановки, где ребенок мог бы приобрести конкретные представления о природе, создание условий для организованного опыта и упражнения.

Все имеющиеся кружки, через своих представителей и руководителей, объединены в методическом кружке (Опытной Станции, где ведется работа по собиранию материала для выявления детских представлений и интересов в области природы, обсуждение методов подхода к детям и изучение литературы из области природы для детей.

Работа всех этих кружков идет в полном контакте с Биостанцией юных натуралистов в Сокольниках; кроме того, многие члены этих кружков состоят членами „Общества распространения естественно-научных знаний.“

Хотелось бы пожелать, чтобы число кружков увеличилось, чтобы руководительницы детских садов осознали всю важность сближения детей с природой, а следовательно, и собственного продвижения в этой области.

Так, предоставляя ребенку возможность дальнейшего развития, создавая у него интерес к работе, ставя его в наиболее естественные условия, педагог, одновременно сам изучая условия работы детей, постепенно подходит к изучению ребенка, его интереса, сил и запаса знаний.

## Педологическая Секция на первом Всероссийском Психоневрологическом съезде.

### Отчет.

Проведенный с 10 до 16-го января с. г., в Москве, 1-ый Всероссийский съезд по Психоневрологии представлял собою явление совершенно необычное.

В нем принимали участие представители тех дисциплин, которые, несмотря на всю свою взаимную родственность, еще не имели случая собраться вместе.

По сведениям организационного комитета 64% участников съезда составляли врачи, 24%—педагоги, 10%—психологи и 2%—психотехники и криминалисты.

Члены съезда—324 человека—распределились по секциям приблизительно так: в работах педологической секции принимало участие около 50%; в психологической около 20%, в психиатрической тоже количество, в неврологической 10%; приблизительно по столько же членов было в секции физиологии нервной системы, в секции психофизиологии труда и в секции криминальной психологии.

И не только на заседаниях общих, но даже на секционных можно было видеть представителей разных дисциплин и их ответвлений. Особенно это было заметно в секциях педологической, психологической, психотехнической и криминальной психологии. Здесь психиатр, невролог и педиатр работали вместе с психологом и юристом.

Всего состоялось 5 заседаний Педологической секции; кроме того, 2 заседания Педологической секция имела объединенными с психологической.

Председателями заседаний секции были избраны А. С. Дурново, П. А. Рыбников, З. К. Столица, В. П. Васов и А. А. Красновский.

Заслушано было 25 докладов на секционных заседаниях и 1 доклад на пленарном.

2 доклада касались принципов педологии, 9—вопросов методики психофизиологического исследования, 7—детского творчества, 6—прикладной педологии и 2—научно-организационных вопросов.

С содержанием большей части докладов знакомит помещаемая ниже статья д-ра К. П. Веселовской.

Съездом были приняты следующие резолюции, выработанные в педологической секции.

1. Съезд, констатируя факт быстро развивающегося общественно-педологического движения, направленного в сторону физического и психического оздоровления человечества, через посредство проведения в жизнь широких социально-профилактических мер, имеющих ввиду оздоровление детства, признает, что успех этого движения будет обеспечен лишь при условии

обоснования его на научных данных и внесения в него организованности и создания силами государства и общества надлежащей материальной базы.

2. Признавая крайне важным научную разработку педологических вопросов, съезд считает долгом обратить внимание государственной власти на необходимость создания твердой материальной базы для работы научно-педологических учреждений.

3. Для обеспечения научной и практической ценности производящихся педологических исследований, съезд высказывается за *необходимость объединения и согласования методики психо-физических исследований ребенка.*

4. Съезд признает необходимым всестороннее и взаимно-согласованное изучение детства с самого раннего возраста.

5. Признавая ценность целостного изучения личности ребенка на биологической основе, съезд считает необходимой дальнейшую разработку его к предстоящему Всерос. Педол. Съезду.

6. Признавая крайне важным распространение идей научной педологии, съезд обращает внимание Гос. Изд-ва на необходимость выпуска специальной педологической серии, поручив войти с конкретным планом этого издания Бюро Педол. секции.

7. Съезд высказывается за издание специального педолог. периодич. органа; план и программу издания съезд поручает выработать Бюро.

8. Признавая крайне важным научную разработку проблемы учительства и психотехнику учительского труда, съезд выражает пожелание, чтобы Центр. Педол. Инст. продолжал начатую работу в тесном контакте с Всерос. Союзом Работников просвещения.

9. В целях объединения работы по изучению детского творчества, съезд признает желательным организацию специального Музея Детского Творчества.

10. Съезд обращает внимание специальных научных учреждений на важность разработки психотехнических вопросов в связи с проблемами педологии.

11. Признавая крайне важным подготовку кадра специалистов педологов-консультантов, съезд признает необходимым на I Всерос. Педол. Съезде подвергнуть всестороннему рассмотрению вопрос о согласовании работы в этом направлении существующих учебных заведений.

12. Признавая крайне важным установление преемственности в научной работе, съезд считает необходимым установление тесной связи, через Президиум Педолог. Секции, с организационным комитетом по созыву 2-го Психоневрол. Съезда.

Из постановлений съезда по резолюциям других секций необходимо отметить следующее.

В секции криминальной психологии принято, что в тех случаях, когда хотя и не возникает сомнений в душевном здоровье подсудимого, но для дела важно выяснить психические особенности подсудимо-

го или свидетеля, суду и следователю должно быть предоставлено право приглашать специалистов для производства психологического исследования. Секция отметила также необходимость для каждого заведения для морально-дефективных детей иметь врача-психиатра и при распределении подростков по этим учреждениям, считается с тем, представляются ли они трудно исправимыми, и в частности с тем, не имеется ли у них наметившихся и развивающихся черт профессиональных преступников. Подростков с такими признаками необходимо отделять от других в специальных для них воспитательных заведениях или, по крайней мере, в особых отделениях. Секция также подчеркнула необходимость скорейшего устройства патроната для освобожденных из мест заключения, необеспеченность при выходе из которых толкает многих опять на путь преступлений и проституции. Признана желательность увеличения числа криминалистов-психологов и устройства в крупных местах заключения лабораторий для криминально-психологических исследований.

Секция психофизиологии труда и психотехники приняла резолюцию, в которой подчеркивается, что изучение труда с психологической и физиологической сторон является насущной необходимостью для республики в настоящее время, так как без систематического изучения труда невозможно добиться длительного повышения производительности труда и его охраны. Сложная и многогранная проблема труда должна изучаться не только в специальных учреждениях, разрабатывающих вопросы психофизиологии труда, но и в учреждениях, лишь частично соприкасающихся с проблемой труда: в школах, в педагогических институтах, в психологических и физиологических лабораториях и т. д. Секция признала также необходимым учредить в Москве психотехническое общество.

Наконец, важным постановлением с'езда является создание постоянного организационного комитета для созыва периодических научных с'ездов по психоневрологии; в частности, предстоящий психоневрологический с'езд в августе, в Петрограде, признается продолжением Московского. С'езд указал также, что в виду важности правильного освещения вопросов психологии, рефлексологии, педологии и психопатологии, необходимо обратить внимание на пересмотр преподавания этих предметов и расширения его.

По докладу проф. А. С. Дурново, педологической секцией было вынесено постановление о создании Всероссийского Педологического О-ва в целях объединения и координации работ. Решению этому предшествовало 3 заседания специальной комиссии в составе президиума педологической секции и след. представителей от провинции: Басов—Орел, Болтунов—Петроград, Кулаков—Кострома, Рубинштейн—Сибирь, Серебрянников—Саратов, Соколинский—Украина. Обсудив вопрос о создании Всерос. Педологич. О-ва, комиссия пришла к заключению, что организацию о-ва должен взять на себя президиум педологической секции, который должен кооптировать в свой состав представителей от существующих в Москве научно-педологичес-

них центров и временно выполнять обязанности организационного Бюро: и задачи последнего входят: а) выработка устава Всерос. Педол. О-ва и легализация О-ва; б) созыв и подготовка педологических конференций и в частности конференций представителей местных психологических лабораторий и педологических кабинетов, а также ближайшее участие в организации I Всерос. Педол. С'езда, в) установления тесной связи с педологическими организациями на местах; г) участие в выработке единообразных методов психо-физических исследований ребенка; д) консультация по вопросам педологии; е) информация о деятельности педологических учреждений; ж) издание информационного бюллетеня и результатов педологических исследований.

Педологическая секция констатировала факт быстро развивающегося общественно-педологического движения в сторону физического и психического оздоровления человечества и указала на необходимость проведения в жизнь широких социальных предупредительных мер, имеющих в виду оздоровление детства.

Члены с'езда посетили в Психо-Неврологическом Институте выставку педологической литературы, приборов, диаграмм и пр., характеризующих методы изучения ребенка

По окончании с'езда, были организованы экскурсии в Неврологический Институт проф. Г. И. Россолимо, где члены с'езда были встречены особенно радушно, в Психологический Институт проф. Г. И. Челпанова и в Институт Труда.

Закрывая с'езд, академик В. М. Бехтерев отметил значение с'езда, давшего возможность встречи и обмена мнений в области научной работы. С'езд показал, что, не смотря на блокаду и гражданскую войну, русская научная мысль не ослабела и во время своего изолированного существования доказала, что она может выдержать экзамен на самостоятельность, не уступая науке западно-европейской. С'езд послужит вновь началом объединения и среди русских ученых, и объединения русской науки с европейской и американской.

Организационный Комитет предпринял меры к скорейшему изданию трудов с'езда.

---

## Задачи педологии

### на I Всероссийском Съезде по Психоневрологии.

В истории русской педологии надо признать эрой—выделение педологической секции в самостоятельную на первом Всероссийском психоневрологическом съезде. Съезд, перед которым развернулись во всей широте задачи, поставленные педологической секцией, принял почти во всем объеме предложенные секцией резолюции, признав факт быстро и широко развернувшегося общественно-педологического движения.

Настоящий научный Съезд имел возможность впервые в секции педологии поставить вопрос воспитания, не занимаясь его разрешением, во всей его биологической и социальной широте.

Решающим моментом в дальнейшем направлении работы педологов—теоретиков и практиков—надо признать и то, что голос врача-педолога нашел в педологической секции живой единодушный отзыв, как со стороны врачей педиатров и гигиенистов, так и педагогов.

Характерным явилось и то, что „сущность педологии“, которой были посвящены первые доклады, выяснение которой вызвало много горячих и разгоречивых споров в начале секции,—к концу стала вырисовываться все ясней и ясней и из работ секции отчетливо и бесспорно выкристаллизовалась в виде резолюций, предложенных Съезду.

В двух докладах, устанавливающих сущность педологии, развились 2 взгляда, подходивших к вопросу с двух сторон: доклад П. Н. Жинкина устанавливает идею педологии и ее логический предмет, другой—проф. П. П. Тутышкина—определяет педологию, как самостоятельную дисциплину, как науку о воспитании в самом широком евгеническом и социальном толковании. В логическом определении педологии докладчик констатирует своеобразие и самостоятельность этой дисциплины, как и всех наук, не в различных точках зрения на один и тот же предмет, а в своеобразной системе логических выражений, имеющих ввиду собственный для каждой науки предмет. Все те многочисленные науки, котор. используют изучение ребенка в своих целях (для своей аргументации), не имеют предметом своего изучения ребенка, а потому конгломерат этих разнопредметных наук не может составить одной науки педологии. Предмет педологии лежит по этому трактованию в области конкретно-эмпирических, т. е. социально-исторических наук.

Исходя из того, что ребенок не в состоянии совершать целого ряда социальных актов, докладчик не считает его личностью, определяя ребенка как такую конкретную единичность, которая образует в личность,—*это образование личности и изучает педология*. С этой точки зрения, педология не является формальной наукой, не совпадая ни с общей психологией, ни с психологией ребенка. Такие науки, как биология, физиология, психология, медицина, право и пр. доставляют необработанные факты для педологии.

Установление идеи педологии с логической точки зрения встретило возражения со стороны большинства оппонентов, настаивавших на выяснении предмета педологии только на основе изучения *эволюции педологии и ее современного реального содержания*.

Всех докладчиков и оппонентов объединило одно общее, красной нитью проходившее через все сообщения, положение, сконцентрировавшее в себе самые различные точки зрения в определении понятия „педология“, а именно: предметом педологии является *цельная личность ребенка*. В этом особенность педологии *настоящего времени*. Прежняя педология с ее „локутунт“ подходом, методом исследования отдельных способностей встретила критику со стороны участников секции, т. к. отводила исследователей, в целях понимания сложных явлений, в сторону от понимания *человечной личности ребенка*.

Не встречало никаких возражений утверждение, что наступил момент, когда следует поставить вопрос о том, что представляет ребенок, *как цельная личность в каждом возрасте*. Центр тяжести этой позиции заключается в том, что при изучении проявлений детской жизни, мы должны производить анализ этих проявлений с целью установить не только *наличие и степень* развития отдельных способностей, но и их *взаимную зависимость*. Только при подобном подходе к ребенку возможно установить *законы развития* детской личности. Этот теоретически обоснованный подход к *развивающейся личности* ребенка принят и Центр. Педолог. Инст. (НКПр.) и был доложен на съезде председателем его дошкольной комиссии З. К. Столица. Метод целостного подхода Центральный Педологический Институт считает наиболее приемлемым для практических дошкольных работников, причем базой его признаются исключительно эмпирические данные.

Знаменательным моментом в дальнейшем развитии у нас педологии является объединение педологов, представителей различных дисциплин вокруг основного положения: в педологии, а особенно в дошкольной, не может производиться строгого разграничения между анатомо-физиологическими и психологическими проблемами, т. к. эти проблемы тесно объединяются понятием *единой педологии, как биологической науки*, изучающей все жизненные проявления ребенка. *Лишь в целях методологических* признано возможным выделять проблемы общепедологические, анатомо-физиологические и психологические.

Интересным в истории русской педологии является то, что *дошкольный возраст* привлекал к себе внимание почти всех докладчиков.

С этой стороны в секции докладом д-ра К. П. Веселовской подчеркнута исключительная важность роли врача-педолога, особенно в дошкольном деле. Исходя из того, что изучение личности ребенка дошкольного возраста еще только начинается, признается важным, с самого начала исследовательской работы, объединить все методы исследования, углубить и уточнить анализ, чтобы создать наиболее благоприятные условия для синтеза и для практических выводов педагога.

Педологич. секция присоединила свой голос к тому, что дошкольное воспитание, исключенное почти за последний год, по матер. условиям, из системы народного образования, должно по своим задачам получить соответствующее место.

Не встретило возражений со стороны членов секции, антропологов и педиатров, что даже в изучении физических свойств личности ребенка существуют пробелы, зависящие от недостатка фактов и от плохой методической обработки их.

Подчеркнута в различных вариациях неоспоримость мысли о важности изучения факторов, обуславливающих личность ребенка: *статического* и *динамического*. Если до сих пор отдельные дисциплины, изучающие личность ребенка, базировались на ее конституции, на морфологическом моменте, то лозунгом идеологии в настоящее время надо признать переход всей работы по разработке методов исследования, накопыванию и систематизации материалов на новые рельсы: изучение *динамических* факторов—проявления ребенка во всем многообразии его *поведения*, в связи с окружающей средой. Единообразие и уточнение методов морфологического исследования личности признано недостаточным: большинством докладчиков педологической секции—биологов, педагогов и психологов—признано необходимым условием, без которого самое понятие педологии, как *науки о развитии*, остается неосуществленным, требование установки методов исследования активного ребенка, играющего, двигающегося, работающего, совидающего. Это, помимо научно-исследовательских задач, диктуется потребностью в динамическом и социальном воспитании, в установлении определенных норм режима, распорядка дня, осуществления основных задач физической культуры в детских учреждениях. Признана принципиальная важность расширения в большем масштабе работы по обследованию физических и физиологических особенностей ребенка, чтобы базировать дальнейшую работу на совершенно реальном фундаменте.

Д-р В. В. Гориневская в своем докладе указала, что основное стремление руководителей по изучению физических свойств личности ребенка в данный момент должно свестись к выработке *единой методики, единой нормы регистрации и учета*. В связи с этим главнейшими путями изучения ребенка являются: изучение статистики тела, путем собирания антропометрических данных, выводов, показателей и сопоставления их с уже существующими нормами для выявления статической характеристики *современного ребенка*. С особенной категоричностью поддерживалось *профилактическое* значение научно-исследовательской работы в детских учреждениях, равно младенческих и дошкольных. Подчеркивалась и иллюстрировалась особая важность *длительного* контроля для выяснения *хода* анатомо-физиологического и психического *развития* современного ребенка со всеми его отклонениями от нормы. Исключительная важность изучения форм тела ребенка для определения тех отклонений, которые встречаются в дошкольном возрасте, для выяснения причин, их вызывающих, для выработки методов борьбы с этими отклонениями, положена в основу профилактической и евгениче-

своей работы врача в дошкольном деле. Изучение динамики тела, изучение физиологии детей дошкольного возраста должны дать опору для установления нормы достижений при совершении естественных движений, как бег, прыжки, бросание и т. д. Наконец, необходимо изучение характера работы детей дошкольного возраста в смысле продолжительности, силы и быстроты работы. Признана важность постановки *естественного эксперимента* в этом направлении. Изучение влияния различных физических упражнений, а также допустимость *трудовых* процессов и их влияние на организм ребенка в дошкольном возрасте являются ближайшими задачами в общем плане исследования.

Опираясь на статистические данные и опыт детских учреждений последних лет, секция единодушно поддержала категорически выдвинутое врачом-педологом положение о том, что неудовлетворительная постановка физической культуры в детских учреждениях является преступлением против жизни ребенка, какие бы ценные опыты и наблюдения там ни ставились. Равным образом, успех в области соматической плохо достигается там, где забывается душа ребенка.

На этом Съезде впервые выдвинута и яркими примерами из жизненной практики иллюстрирована роль врача-педолога в научно-исследовательской и практической работе детских учреждений, младенческих и дошкольных. Руководство врача-педолога должно заключаться в освещении путей нормального и аномального развития, в намечении конечных целей и заданий, в творческом комбинировании отдельных разрозненных наблюдений и методов в одно стройное целое. Педолог-руководитель должен обладать эрудицией, чтобы захватить весь персонал, сверху до низу, одной идеей, организовать цельную, стройную гармоническую работу. В этом—творчество и главная работа педолога: все отдельные тропинки разрозненной будничной, даже самой мелкой работы, осветить общим светом единого педологического искания, вывести эти тропинки на широкую большую дорогу, дать всем работникам тот огонек впереди, который манил бы их, являлся конечной целью и вдохновлял общей работой,—такова благодарная задача педолога ученого, педолога творца и художника. Иначе, разрозненная, может быть, чрезвычайно усердная и кропотливая работа отдельных «сборителей материалов» явится Сивифовой работой.

Наша русская педология переживает момент, когда *качественно* работы выступает на первый план перед *количественной* стороной.

Животрепещущим в настоящий переломный момент нашей русской жизни является вопрос о так назыв. «дефективном» детстве. И здесь роль врача-педолога в ее огромном социально-профилактическом значении выдвинута в секции педологии на первый план. Не без пользы для общего дела произошло случайное «распыление» секции дефектологии и слияние части докладов по нормальному и аномальному детству.

В настоящее время педолог не должен так резко отмежевывать аномальные учреждения; он должен включить изучение аномального ребенка, дефектологию, в свои ближайшие дисциплины, объединять, сопоставлять и

совершенствовать методы изучения и воспитания, переходя от аномального детства к нормальному.

Совместная научная теоретическая и практическая работа учреждений раннего и дошкольного детства, с одной стороны, и т. наз. «дефективного» с другой, должны прочно обосновать положение, что педология—это не только сумма отдельных соприкасающихся дисциплин, а *стройное, широкое биологическое мирозерцание*, освещающее путь, пройденный наукой о ребенке и намечающее веки для новых исканий и достижений по установленным уже приблизительно путям.

Красной нитью через всю методику исследования, все программы, схемы, опросные листы, составленные с врачебно-педологическим подходом, проходит основное положение: состояние психики *раннего* детского возраста, как состояние физиологического недоразвития и психики аномальных, как состояние патологического отклонения от нормы, сближает методику исследования.

Были продемонстрированы в диаграммах и таблицах те чрезвычайно продуктивные, ценные в научном и практическом отношении результаты, которые дала разработка методики объективного исследования в этих двух областях, с подходом и систематизацией материалов в генетически-эволюционном направлении. Секция педологии подчеркнула и выявила всю важность в социально-профилактическом отношении раннего распознавания и отбора аномальных.

Подчеркнута роль врача-педолога в его практической, педагогической деятельности. Помимо установления твердых оснований для всего режима ребенка и втягивания в работу по осуществлению задач физической и психической культуры всего педагогического персонала учреждения, врач педолог должен удерживать *он уделения и крайностей в тех вопросах*, которые являются недостаточно изученными. Это одинаково относится как к основным вопросам режима ребенка (питания, сна, движений), так и вопросам практики воспитания и обучения.

Работниками с мест были подняты и освещены с разных сторон вопросы педагогической, практики Несмотря на то, что в программные темы Съезда вопрос практики воспитания не ставился, все же в секции педологии в речах многих докладчиков и оппонентов, естественно, самой жизнью был перекинут мост между наукой и жизнью,—были выставлены основные положения педагогической практики, принятые в резолюциях Съездом.

Перед педагогом освещена основная, стоящая перед ним задача: опираясь на научные педологические данные, способствовать с самого раннего возраста в ребенке согласованию „жизни индивидуальной, как более интенсивной, с жизнью социальной, наиболее экстенсивной

Серия докладов вплотную подошла к вопросам педологической практики в дошкольных учреждениях, методике эксперим.-психологического исследования, методике так наз. «естественного эксперимента», формам общебиологического учета развития ребенка, сводке материалов, результатов наблюдения и эксперимента, формам записей, дневников, характеристик

Что касается методики эксперим.-психологического исследования дошкольного, глав. обр., детства, то общие выводы докладчиков, как работавших с старыми методами, так и видоизменявших и усовершенствовавших их технику, сошлись на нескольких основных положениях, *объединивших психологов и педологов.*

Отмечено стремление методики в настоящее время к созданию *возрастной скалы*, соответственно *развитию по периодам*, между тем, как статистическая дифференциальная характеристика возрастов доселе наименее разработана в педологии.

Практики-педологи в своем подходе к отдельным методам экспериментального исследования ребенка исходят из основного положения педологии о том, что характерным для каждого данного возраста является именно то, что он еще *не способен к известным, сложным мыслям, чувствам и действиям.* Педология находится в настоящее время в поисках методов, при помощи которых можно было бы различить, что есть результат *психического опыта*, влияния внешних условий и что должно быть объяснено *органическим развитием его мозга.* Упорно отмечалось, что современные педологические исследования, как сомато—так и психологические, имеют характер скорее статический, чем динамический, и вся трудность и часто ошибочность метода заключается в том, что *роль органического фактора развития* оценивается далеко не в той мере, как то необходимо для решения задач психогенезиса и различных видов уклонения в естественном развитии (*агенезии*). Поэтому наибольшая педологическая ценность признается за методами, идущими по пути определения *качественного* своеобразия отдельных детей, по пути *дифференциальных психологических исследований*, по пути большего развития качественной, а не количественной стороны, — развития *индивидуальной* психологии и возрастных особенностей и различий. В этом отношении отмечена исключительная важность повторения периодических исследований, в связи с определенной системой и планом занятий, сопоставления результатов при применении различных экспериментально-психологических методов. Повторность исследований даст большую возможность учесть психолого-педагогическую успешность и отсталость, органическую или так наз. педагогическую или социальную „запущенность“.

Психологи-практики, по преимуществу рядовые педагоги, поделились своим огромным опытом последних лет, показавшим неудовлетворенность современными ходовыми краткими методами исследования, приспособленными, гл. образом, к потребностям жизни (быстрота, массовые исследования, простота, доступность и пр.) и с большим интересом следили за каждым новым словом в усовершенствовании методики эксперим. исследования, а потому большое внимание привлекли сообщения о видоизменении и усовершенствовании методов наиболее популярных среди педагогов—проф. А. Бина, проф. А. П. Нечаева и др.

Исследованию *круга представлений* (система проф. П. П. Соколова), т. е. ознакомлению с личностью ребенка путем установления запаса его представлений, знаний, по концентрически растущим кругам, от более простых, из

обихода ребенка, собственного его тела, к более усложняющимся явлениям социальной жизни, абстрактным понятиям и пр., привлекли большое внимание педологической секции, объединившейся для заслушивания докладов на эти темы, с психологической секцией.

Съезд также знаменателен тем, что почти все доклады, строго научные, в психологической секции носили характер *чисто эмпирических*, а потому целиком приемлемых педологией для своих научных обоснований.

Много внимания секцией уделено докладу В. А. Артемова о методе исследования личности ребенка, названному А. Ф. Лазурским, условно, методом естественного эксперимента, названием неудачным, могущим повести к совершенно искаженному применению метода. Выяснилось, что метод этот является наиболее популярным на местах; по сущности же своей он не содержит ничего нового (наблюдение и изучение ребенка за игрой, за естественными проявлениями, влияния на ребенка внешней среды). Все творчество исследователя, при работе с этим методом, заключается в точной, вполне *объективной регистрации, единообразном математическом учете и соответствующей квалификации*. Техника исследования личности ребенка этим методом, аналогично методу целостного подхода (в сущности один и тот же метод—логический принцип), находится в периоде разработки и исканий. Несмотря на это, принято без возражений предложить широко пользоваться этим методом в педагогической практике, по преимуществу. Экспериментальные исследования, поскольку они будут проводиться самими руководителями (по плану педологов), должны сводиться к формам естественного эксперимента, т. е. к планомерному предложению заранее проанализированного педагогического материала и систематическим записям о реагировании детей на данный материал.

Из критики работ, построенных по этому методу, уяснилась основная позиция большинства докладчиков относительно трехчленного деления психической жизни, принятого в психологии, (*интеллект, чувства, воля*), считающегося мало целесообразным с точки зрения теоретической педологии и не соответствующего потребностям практической работы. Такое деление не рекомендуется отдельными руководителями педологических исследований, как основа характеристик. Если для школьного возраста метод Лазурского находится в стадии разработки, то для дошкольного возраста, к которому мало применимы методы лабораторного экспериментального исследования, особенно когда ребенок еще не говорит или плохо говорит, или плохо понимает, метод наблюдения ребенка в различных условиях влияния на него окружающей среды и его объективных проявлений является почти единственным в изучении его личности в целом. И потому представленная на выставке Съезда детальная разработка программ и схем исследования ребенка по методу Лазурского встретила исключительный интерес со стороны педагогов-практиков.

Много внимания уделила секция вопросу об участии персонала в педологической работе, как научной, так и практической. В этом отношении надо отметить сдвиг, который произошел со времени последнего съезда по

педагогической психологии в Петрограде, в 1911 г. Если тогда подвергалось резкой критике и нападкам допускание к психологическим исследованиям мало-опытных, без большой психологической подготовки исследователей, то на этом с'езде ни одного голоса (в психологической и педологической секции) не раздавалось принципиально против участия в педологических обследованиях рядового работника педагога. Правда, здесь шла речь о диллентантизме, о кустарничестве, но вся ответственность за выполнение работы падает на *руководителя-педолога*, на педологические центры, долженствующие направлять работу. Признано очередной и насущной задачей—*создание педологов-практиков*. Эту задачу призваны выполнить руководители педологических кружков, кафедр, учреждений, причем указывалось на два пути, ведущих к этому, которые должны быть признаны одинаково ценными, продуктивными и приемлемыми: 1) путь подготовки „от науки к жизни“ и 2) путь „от практики жизни к науке“,— все зависит от эрудиции и творчества руководителя-педолога и духовной личности практика.

Самое развитие *педологии, как теоретической науки*, требует *привлечения практических работников к собиранию материалов и вовлечению некоторых из них в научно-теоретическую работу*.

*Знаменательным и симптоматическим* отмечено то, что первое заседание педологической секции открылось докладом специалиста-педагога К. И. Соколова, посвященным эволюции дидактического процесса, в связи с эволюцией общества, утверждая, таким образом, тесную связь между изучением ребенка и установлением степени соответствия педагогических подходов психофизическим особенностям ребенка.

Таким образом, с самого начала педологической работы С'езда закреплена связь между установлением принципов *педагогической практики, обучения*, с изучением особенностей детской природы. В связи с развитием педологии и форм социальной жизни, радикально перестраиваются формы обучения. При освещении вопроса с этих сторон, ярче обрисована роль учителя, как организатора научной работы самих детей и их общественной жизни. Личность учителя прошлого, от которого исходила всякая инициатива в обучении, который своим авторитетом подавлял творчество и инициативу самих детей, должен уступить современному учителю-сотруднику в общем деле, только косвенному организатору жизни школьного коллектива. Ставя определенные цели воспитания, учитель должен их осуществление производить на основе уважения личности ребенка и сохранении принципа самостоятельности.

В многочисленных прениях выразился интерес секции к докладу Т. Г. Маргарьянца о личности учителя с точки зрения проблемы психотехники педагогического искусства, об опыте студии психотехники и автопедогогии (*самовоспитание*) учителя с целью создания педагогов-практиков. Признана одинаковая важность изучения как ученика, так и учителя, т. е. знание и подготовка учителя есть подлинное начало для обновления и здоровой постановки всякой школьной системы. Однако, единодушно высказано было

опасение, чтобы искусство педагога не совпало при студийной подготовке его с искусственностью, деланностью, актерством, которые, по общему признанию, с большой чуткостью подмечаются детьми, жестоко ненавидящими актера-учителя.

Из докладов, заслуживающих большого внимания со стороны педагогической практики, отметим сообщения: о границах вмешательства в детскую жизнь в дошкольных учреждениях — В. М. Федяевской, о детях-вожаках — Л. И. Рождественского, о детском рисунке и игре — проф. И. Д. Ермакова, о детском театре, о психологическом изучении прошлого ребенка.

Доклад о вмешательстве в детскую жизнь построен педагогом-практиком, на основании собственного опыта и интуитивного знания детей. Сущность вмешательства, которое докладчица считает необходимым, заключается, главным образом, в создании определенной обстановки детского учреждения и установлении определенного режима. Кроме этого влиянии, влияния искусственно созданной среды, неизбежно, то или иное, положительное или отрицательное, организующее или дезорганизующее, здоровое или вредное влияние личности воспитателя. Так называемое невмешательство есть в сущности пассивное, бессознательное, дезорганизующее, а потому вредное. Принципиальных возражений не встретило со стороны педагогов установление *определенных рамок вмешательства*, как в области вопросов физической культуры, так и в сфере интеллектуального и эмоционального воспитания. Главные возражения сводились к тому, чтобы в основу воспитания был положен во 1-х, *принцип возрастных различий*, во 2-х, *принцип самостоятельности детей при преобладающей пассивной роли воспитателя, наблюдающего и лишь отчасти непосредственно* направляющего ребенка. Так как вопрос о сущности и системах воспитания не был поставлен в программные темы Съезда, то он и не освещался полно в докладах, — только вскользь были затронуты вопросы о зачатках социального воспитания, о воспитывающем влиянии школьного коллектива. Не было возражений относительно того, что *свободное* воспитание в *примитивном* его понимании, как теория полного невмешательства, является совершенно неприемлемой в детских учреждениях. Отмечено было, что в то время, как в деле изучения сомы и осуществления физическое культуры в дошкольных учреждениях дело находится на ступени начальной разработки, наблюдается за последнее время большое увлечение *психологическим и педагогическим экспериментированием* без научного фундамента. Горячим призывом указывалось на опасность, грозящую Детскому Саду при его увлечении современной педагогикой дидактического сексуализма, выдвигающего преобладающее упражнение внешних чувств на искусственном материале в ущерб естественному развитию. В Детском Саду очень легко можно увлечься программой занятий и уйти от жизни, как ушла от жизни школа, между тем, задача Дет. Сада не уподобляться швале, а прокладывать ей новые пути.

Что касается вопроса воспитательного воздействия, педологами должен быть установлен определенный взгляд, что отказ от вмешательства и постоянного руководства не означает отказа *от помощи и содействия в смысле*

биологическом и социальном (помощь в биологическом развитии ребенка и приспособлении к среде). Окончательную формулировку все эти положения приняты в прениях по докладу о значении и организации психологических лабораторий для педагогических, медико-педагогических и клинических целей. Живой интерес со стороны практиков-педагогов встречали доклады чисто научные, врачебно-педагогические и клинические. Повидимому, уже бесспорным является то, что вопросы клинической педологии и лечебной педагогики тесно срослись с научной педологией и педагогической практикой, не отмежевывая резко вопросов нормального и дефективного детства на разных лагери специалистов. Совершенно определенно выкристаллизовалась к концу Съезда положение о необходимости укрепления моста между педологической теорией и практикой.

Значительное место в секции уделено изучению художественного творчества ребенка дошкольного возраста и детской игры *в свете психоанализа*.

Обе эти области, несмотря на давность разработки, несмотря на огромный накопленный материал и педагогический опыт, как показали доклады и прения, находится еще в стадии разработки методов исследования, а поэтому требуется особая осторожность в выводах и практических применениях.

В связи с докладом о детях—вожаках о психологическом значении изучения *прошлого* ребенка, возникли интересные вопросы о роли вожаков—детей в детских коллективах, организованных на принципе самоуправления.

Научная разработка вопроса привела к известной параллели: в ребенке—вожаке видно инстинктивное воспроизведение в общественной детской жизни фактов коллективного родового опыта (*Биогенетический принцип*).

Доклад о психологическом значении изучения прошлого ребенка в художественно-материальной форме иллюстрировал необходимость обращения исключительного внимания на изучение условий прошлой жизни ребенка, среды, условий быта, на что указывалось в разных формах докладчиками, намечавшими более полную разработку в этом отношении обследованного или опросного листа. Почти все доклады педологической секции с разных сторон подходили к вопросу о необходимости укрепления моста между теорией и практикой педологии, и в течение всех заседаний секции пло нащупыванье и оформление путей и технических приемов к установлению и укреплению связей между научно-исследовательской работой и разработкой рациональной системы воспитания. Поэтому исключительное единодушие встретил доклад проф. А. С. Дурново, затронувший, несомненно, самую острую нужду, идущий навстречу самым назревшим и насущным задачам; основные тезисы его доклада приняты секцией и Съездом.

Д-р К. П. Веселовская.

## Анкеты <sup>1)</sup>.

### Запас детских знаний в момент поступления в школу.

#### 1.

Центральный Педологический Институт в Москве ежегодно производит обследование круга представлений поступающих в школу детей. Цель опыта — выяснить запас знаний и навыков, с которыми современный ребенок приходит в школу; учесть влияние социальной среды и др. факторов на умственное и физическое развитие ребенка, а также собрать данные педагогического характера, необходимые педагогу в его практической работе с ребенком.

С целью создать единообразные условия обследования, Центр. Педологический Институт принял такую инструкцию производства опыта.

1. Обследования производятся в первые дни поступления ребенка в школу.

2. Если обследуются не все поступающие в школу, то при подборе детей следует руководиться следующими правилами:

а. половина девочек и столько же мальчиков,

б. половина бывших в детском саду или доме и столько же из семьи.

Желательно также, чтобы были обследованы дети:

а. имеющие родителей и сироты,

б. различного социального положения,

с. жившие только в городе и бывшие в деревне.

Обследованию не подлежат дети старше 9 лет.

3. Опыт должен носить индивидуальный характер, т. е. опрос детей происходит по одиночке. Во время опыта присутствует, кроме экспериментатора и испытуемого, протоколист, который, по возможности незаметно для ребенка, подробно заносит в протокол все ответы ребенка и его поведение. Самый вопрос экспериментатора в протокол не заносится, а отмечается лишь № вопроса.

4. Желательно придать опросу форму непринужденной беседы, пробудить у ребенка интерес к опыту и в то же время вызывать у испытуемого серьезное отношение к работе.

5. Длительность опроса отдельного ребенка не должна превышать полчаса. Так как опрос каждого ребенка должен повторяться несколько раз, то

<sup>1)</sup> В этом номере журнала редакция предоставляет место для анкет, выработанных Центральным Педологическим Институтом в Москве, желающих привлечь возможно большее число сотрудников для работ по анкетному методу изучения ребенка, как наиболее доступному и еще мало использованному.

В целях единообразной обработки фактов из жизни детей желательно, чтобы лицами, собирающими материалы по приведенным здесь формам, заполненные анкетные листы вместе с сведениями об опрошенных детях и о самой (протоколы) работе направлялись по адресу: Москва, Б. Бронная, 8; Центральному Педологическому Институту.

необходимо соблюдать по отношению к нему единообразие условий (время дня, обстановка, комната и т. д.).

6. Чтобы избежать влияния детей друг на друга, желательно весь опрос разбить на несколько сеансов, причем все дети одной и той же школы должны быть опрошены по одним и тем же вопросам в один и тот же день.

7. Вопросы анкеты разбиваются на основные и дополнительные. Основные предлагаются испытуемому в той форме, как они напечатаны в анкете. Характер дополнительных вопросов всецело определяется полученным на основной вопрос ответом. Эти дополнительные вопросы могут быть лишь видоизмененным основным вопросом или дальнейшим развитием основного вопроса. Их цель — детальное выяснение обследуемых сторон детской психики.

8. Не следует торопить ребенка с ответом, в особенности на основной вопрос. В случае же долгого молчания, рекомендуется ободрить ребенка, задавать безразличные вопросы (ты видел, знаешь), или видоизменять заданный вопрос. Вопросы отнюдь не должны носить внушающий характер.

9. В протоколе ответ на основной вопрос подчеркивается, отсутствие его отмечается тире.

## II.

### Вопросы педагогической части анкеты.

- 1) Как тебя зовут? (Если будет названо лишь уменьшительное имя — дополнительный вопрос: «Как тебя будут звать, когда ты будешь большой?»)
- 2) Как твоя фамилия?
- 3) Сколько тебе лет?
- 4) Где ты живешь? (На какой улице? Какой твой адрес?)
- 5) Как зовут твоего отца?
- 6) Как зовут твою мать?
- 7) Что делает твой отец? (Служит, работает, торгует или занимается еще чемнибудь?)
- 8) Что делает твоя мать?
- 9) Что любишь ты делать в свободное время?
- 10) Во что ты больше всего любишь играть теперь?
- 11) Во что играл зимой на дворе?
- 12) Играешь ли больше один или вместе с другими?
- 13) В какие игры играешь вместе с другими?
- 14) Какие игрушки у тебя есть?
- 15) Делаешь ли ты себе сам игрушки?
- 16) Любишь ли ты рисовать?
- 17) Куда ты ходишь гулять? (Далеко-ли?)
- 18) С кем ходишь? (один, с другими детьми, с большими?)
- 19) Бывал ли за городом? (Где?)
- 20) Ходил ли в театр, кинематограф, цирк? (Что там видел?)
- 21) Помогаешь ли ты дома в хозяйстве? (Убираешь комнаты, помогаешь ли стирать? Присматриваешь ли за маленьким? Ходишь-ли за покупками?)

- 22) Помогает ли тебе еще в какой нибудь работе?
- 23) Нравится ли тебе помогать другим? (Что нравится и что не нравится?)
- 24) Торгуешь ли ты или торговал чем нибудь? (Нравится ли тебе это?)
- 25) Хочется ли тебе поступить в школу? (Почему?)
- 26) Учился ли ты читать? (У кого?)
- 27) Учился ли ты писать? (У кого?)
- 28) Учился ли ты считать? (У кого? Считаешь ли до 20?)
- 29) Сосчитай-ка, сколько пальцев я показал (показывается 8 пальцев).
- 30) А ну-ка реши задачу: у девочки на пальто было 7 пуговиц, 3 оторвались, сколько осталось?
- 31) А ну-ка напиши слово „папа“? Если не можешь—спиши (дается листок с четко написанными словами).
- 32) Можешь ли написать свое имя? Если не можешь, напиши те буквы, которые помнишь.
- 33) Можешь ли прочесть эти слова? (Даются написанные крупным и четким печатным шрифтом слова—односложные, двухсложные и трехсложные).
- 34) Читали ли тебе книжки и сказки? (Кто тебе читал или рассказывал?)
- 35) Какие сказки ты помнишь и какие тебе больше нравятся?
- 36) Какие стихи ты помнишь?
- 37) Какие песни ты умеешь петь, один или с другими?
- 38) Умеешь ли рисовать? (Чем и на чем рисуешь?)
- 39) Нарисуй что нибудь, что умеешь?
- 40) А теперь нарисуй человечка.

## III

**Дополнительная инструкция к психологической части анкеты.**

10. Опрос по всем 175 вопросам разбивается на четыре сеанса.
11. Основной вопрос предлагается в той форме, как он напечатан в анкете (гл. IV).
12. Дополнительные вопросы разбиваются на две неровные группы:
  - а) выясняющие предметность или словесность представления (ты видел, пользовался, держал в руках, или тебе рассказывали, читал об этом и т. д.).
  - б) категорию отношения данного предмета к другим.

По отношению к первым четырем категориям конкретных представлений (домашняя обстановка, улица, одежда и обувь, пища) эти дополнительные вопросы должны выяснить, знаком ли ребенок с назначением, употреблением происхождением, формой данного предмета.

Примеры: 1) Основной вопрос: что такое нож? Дополнительные: ты видел, делал им что нибудь, из чего он сделан, что еще делают ножом и т. д.  
 2) Основной вопрос „что такое лампа?“ Дополнительные: ты видел, зажигал, тушил лампу? зачем зажигают лампу, из чего сделана и т. д.

Характер дополнительных вопросов по отношению к следующим категориям вопросов может быть приблизительно таков:

### 5—Инструменты.

1 д. Ты видел, знаешь, слышал, прикасался руками и т. д. и при каких обстоятельствах.

§ Для чего предназначены.

§ Что, кто и как с ними делают.

§ Какая и как устроена и из чего.

§ Где находится, когда употребляется или действует.

### 6—Неживая природа.

1 д. Ты видел, знаешь, пользовался, где и при каких обстоятельствах.

§ Какое.

§ Где находится.

§ Что с ним бывает.

§ Что другие от него получают или какая польза людям.

### 7—Материалы.

1 д. Ты видел, знаешь, прикасался, пользовался, при каких обстоятельствах.

§ Какое оно, его достоинства и недостатки (что хорошего, что плохого в нем).

§ На что идет, что из него приготавливают.

§ Откуда берется, где находится, хранится.

§ Как его обделывают.

### 8—Живая природа.

1 д. Ты видел, знаешь, как ты с нею обращаешься, что делаешь.

§ Каков на вид.

§ Где и как, в какое время года живет, откуда происходит (рыба, курица), берется.

§ Что делает, чем питается.

§ Чем полезно или вредно людям.

### 9—Профессии.

1 д. Ты знаешь, встречался, видел, имел дело, при каких обстоятельствах

§ Что делает.

§ Из чего, посредством чего, каким образом.

§ Кому и какая польза и ему самому от этого.

§ Кто и как может стать им.

### 10—Родственные отношения.

1 д. У тебя есть, среди знакомых (о женихе), как звать.

§ Как называется тот, кому она мать или отец. Кто у них есть.

§ Как она и он относится к ним, что делает для них

§ Что они делают для нее, как вообще относятся к ней.

§ Кто может стать матерью и т. д. и каким образом (в смысле: при каких условиях, в каком случае). Хорошо выяснить промежуточные степени

<sup>1)</sup> Дополнительные вопросы, выражающие предметность или словесность, отмечены 1 д., и выражающие категорию отнесенности—§.

родства, как называется мать твоей матери. Кто твои бабушка для твоей мамы и т. д.

### 11—Социальные отношения.

1 д. Ты знаешь какую-нибудь семью, какая это семья, слышал о каком-нибудь государстве, имеешь товарища, встречаешься с коммунистом, имол делб.

§ Зачем живут семьи, зачем существует государство, зачем суд. Зачем дружат с товарищами, зачем становятся коммунистом.

§ Из кого состоят, кто там живет, какие бывают, какие воззвания их ты слышал, что там делается.

§ Как относятся между собой.

§ Как обравуются, как туда попадают.

### 12—Представления о числе.

1 д. Ты знаешь, считал, как ты это делал, видел, слышал ли, как другие это делают.

§ Что больше (года) и что меньше (месяца).

§ На какие части делится год, месяц и сколько их.

§ Как считают годы, месяцы, делят.

§ Для чего считают, делят годы и т. д.

### 13—Представления о времени.

1 д. Как ты узнаешь, откуда.

§ Который по счету.

§ Какой перед ним, какой после.

§ Как и когда кончается один и начинается другой.

§ Отчего зависит их смена.

§ Для 125 §.—Как можно узнать, что один быстрее, а другой медленнее.

§ Что еще движется быстрее автомобиля и медленнее извозчика, всего быстрее и всего медленнее.

§ Зачем ездят быстро и когда медленно.

§ Отчего зависит, что один предмет движется быстрее, а другой медленнее.

### 14—Представления о пространстве.

1 д. Измерял сам, определял, говорил другим, при каких обстоятельствах это было.

§ Что еще длиннее и что короче, дальше, ближе (о двери и огне), глубже, больше, меньше.

§ Из чего состоит, из каких частей, долей, мерок, меньших.

§ Как ты определяешь (ближе, дальше, направо, налево).

§ Много или мало пространства занимает, в каком направлении его при этом измеряют (высота кверху, глубина к низу и т. д.)

§ Как это делают.

### 15—Представления о цветах.

1 д. Где видел, при каких обстоятельствах.

§ Какой цвет больше всего походит на данный, какой меньше всего.

§ Как можно получить красный, синий цвет, сделать предмет красным, синим.

§ Прочно или нет цвет присвоен к предмету и можно ли отнять, что тогда получится, можно ли совсем отнять.

§ На каких предметах данный цвет чаще всего встречается.

§ Каким предметам он больше всего идет.

### 16—Слух.

1 д. Откуда ты знаешь, что где-нибудь происходит шум.

§ Где бывает.

§ Почему.

§ Зачем.

§ Кто или что и как производит.

### 17—Вкус.

1 д. Как узнают.

§ Для каких вещей идет это и для каких нет (напр., что приготавливают кислым и чего нельзя приготовить).

§ Как можно делать и как делают.

§ Для чего.

§ В чем, посредством чего и из чего.

### 18—Обоняние и обзание.

1 д. Откуда или как ты узнаешь.

§ Когда это бывает и где.

§ Как это можно сделать.

§ Как это происходит, получается.

§ Для чего это делается.

### 19—Душевные состояния.

1 д. С тобой самим это было.

§ Как.

§ Когда.

§ Что-нибудь они делают в это время.

§ Как другие относятся.

### 20—Эстетические и нравственные представления.

1 д. Видел ли, знаешь ли.

§ Почему и как происходит.

§ Что делают они, какое действие на других оказывают, что другие в это время переживают, испытывают.

§ Как к ним относятся.

§ Где они бывают.

13. Характер дополнительных вопросов всецело определяется полученным на предыдущий вопрос ответом. Эти вопросы предлагаются до тех пор, пока экспериментатору будет ясно отсутствие или наличие точных и верных представлений об опрашиваемом объекте. Если ответ на основной вопрос дает ясную картину детских представлений и знаний о данном предмете, то нужда в дополнительных вопросах совершенно или частично устраняется.

14. В тех случаях, где ответы ребенка не выясняют истинный характер детских представлений (бедность словесного запаса), ребенку предлагается нарисовать предмет, если речь идет о конкретных вещах.

## IV.

## Вопросы психологической части анкеты.

## I. Домашняя обстановка.

- 41) Что такое книга; 42) Что такое лампа; 43) Шкаф; 44) Календарь; 45) Нож; 46) Картина; 47) Чашка.

## II. Улица.

- 48) Что такое автомобиль; 49) Трамвай; 50) Фонарь; 51) Забор; 52) Вывеска.

## III. Одежда и обувь.

- 53) Что такое сапоги; 54) Галоши; 55) Пальто; 56) Шапка; 57) Платье; 58) Валенки.

## IV. Пища.

- 59) Что такое хлеб; 60) Сахар; 61) Мясо; 62) Масло; 63) Соль; 64) Молоко.

## V. Инструменты.

- 65) Что такое топор; 66) Пила; 67) Пилг; 68) Ворона; 69) Телефон.

## VI. Неживая природа.

- 70) Что такое солнце; 71) Вода; 72) Лес; 73) Радуга; 74) Звезда; 75) Поле; 76) Река; 77) Дерево; 78) Дождь; 79) Картофель; 80) Облако.

## VII. Материалы.

- 81) Что такое железо; 82) Ситец; 83) Золото; 84) Глина; 85) Шерсть; 86) Шелк.

## VIII. Живая природа.

- 87) Что такое птица; 88) Корова; 89) Рыба; 90) Собака; 91) Воробей; 92) Мышь; 93) Лошадь; 94) Заяц; 95) Курица.

## IX. Профессии.

- 96) Кто такое слесарь; 97) Учитель; 98) Сапожник; 99) Плотник; 100) Доктор; 101) Торговец; 102) Художник.

## X. Родственные отношения.

- 103) Кто такое мать; 104) Отец; 105) Бабушка; 106) Дядя; 107) Жених; 108) Брат.

## XI. Социальные отношения.

- 109) Что такое семья; 110) Государство; 111) Суд; 112) Тюрьма; 113) Школа; 114) Миллиционер; 115) Товарищ; 116) Коммунист.

## XII. Представления о числе.

- 117) Сколько в году месяцев; 118) Сколько дней в неделе; 119) А какой теперь год; 120) Сколько в яблоке половинок.

## XIII. Представления о времени.

- 121) Какой день недели сегодня; 122) Какой день недели был вчера; 123) Какое теперь время года; 124) Что бывает после осени; 125) Что скорее едет—автомобиль или извозчик.

## XIV. Понятие о пространстве.

- 126) Что такое аршин; 127) Что больше, верста или сажень; 128) Что дальше от тебя—окно или дверь; 129) Что ты знаешь самое глубокое, высокое, большое, маленькое.

**XV. Представления о цветах.**

130) Что ты знаешь красное; 131) Синее; 132) Зеленое; 133) Какого цвета небо; 134) Вода; 135) Снег; 136) Солома; 137) Что ты знаешь темное; 138) Светлое; 139) Какие цвета ты знаешь еще.

**XVI. Слух.**

140) Что такое шум; 141) Крик; 142) Тишина; 143) Шопот; 144) Звон.

**XVII. Вкус.**

145) Что ты знаешь кислое; 146) Сладкое; 147) Горькое; 148) Соленое.

**XVIII. Обоняние и осязание.**

149) Что такое холод; 150) Тепло; 151) Что ты знаешь мягкое; 152) твердое; 153) легкое; 154) острое; 155) круглое; 156) Что ты знаешь самое легкое и тяжелое; 157) Что пахнет хорошо; 158) Плохо.

**XIX. Душевные состояния.**

159) Что такое радость; 160) Горе; 161) Страх; 162) Гнев; 163) Что значит думать; 164) Понимать; 165) Желать; 166) Хотеть.

**XX. Эстетические и нравственные представления.**

167) Какие ты знаешь красивые вещи; 168) Некрасивые; 169) Каких людей ты называешь добрыми; 170) Злыми; 171) Святыми; 172) Честными; 173) Когда ты бываешь доволен собою; 174) Недоволен; 175) Что значит раскаться.

**V.****Программа обследования социальной среды.**

Шутом опроса родителей ребенка констатируются факты следующего порядка:

**I. Общие сведения.**

1) Фамилия, имя, отчество ребенка; 2) возраст родителей в момент рождения ребенка; 3) пол ребенка; 4) дата рождения (год, месяц, число); 5) местожительство (где живет, жил ли еще где-нибудь, жил ли в деревне); 6) национальность обоих родителей.

**II. Состав семьи.**

7) Профессия и побочные занятия отца; 8) матери; 9) материальное благосостояние (живут богато, средне, бедно); 10) Братья, сестры, старшие члены семьи (дед, бабушка) и другие лица, живущие в семье, их пол, возраст и занятия.

**III. Внешние условия жизни и образ жизни ребенка.**

11) Жилищные условия (количество комнат, размер, количество живущих, где и как живет ребенок, имеет ли отдельную кровать); 12) Питание и его распределение (сколько раз в день ест и что ест ребенок); 13) Одежда; 14) Распределение сна и бодрствования (когда встает, ложится); 15) Крепко ли спит; 16) Аппетит; 17) Есть ли игрушки и книги у ребенка; 18) С кем обычно проводит время; 19) Какие применяются наказания; 20) Какие доставляются удовольствия; 21) Товарищи и друзья, соседи, сверстники (их возраст, характер и социальное положение); 22) Был ли в детском саду, колонии?

#### IV. Факты наследственности и состояние здоровья ребенка.

23) Имели ли место у родителей ребенка и прямых родственников явление сердечных заболеваний, туберкулез, алкоголизм, психическая неуравновешенность, душевные болезни; 24) Своевременны ли были роды и какие по счету; 25) Были ли и сколько именно в роду ребенка случаев смерти в раннем детстве; 26) Были ли в роду дети с выдающимися способностями (какими); 27) Как рос ребенок (данные о физическом развитии); 28) Кто и сколько времени кормил его грудью; 29) Когда началось прорезывание зубов; 30) Когда начал ходить; 31) Когда начал говорить; 32) Какие перенес болезни, несчастные случаи.

#### Инструкция к обследованию социальной среды.

1) Обследование производится путем опроса приходящих в школу или специально вызванных для этого родителей ребенка, воспитателей или родственников.

2) Опрос по предлагаемой программе рассчитан на 20—25 минут.

3) В тех случаях, где это представляется возможным, было бы чрезвычайно желательным посещение родителей на дому; это дало бы возможность контролировать точность ответов, полученных при опросе в школе.

#### VI.

#### Обследование физического развития.

1) Рост. 2) Вес. 3) Размеры головы (продольный и поперечный). 4) Объем грудной клетки. 5) Рост сидя. 6) Цвет глаз и волос.

#### VII.

#### Литература по вопросу о круге представления поступающих в школу детей.

1) Мейман Э. Лекции по эксперим. педагогике т. I лекц. 5.

2) Ломброзо П. Жизнь ребенка.

3) Рыбников Н. Деревенский школьник и его идеалы.

4) Соколов П. Центральная психологическая лаборатория „Трудовая школа“ Бюл. О. Н. Образ. МСРД 1921. № 11 и 12.

5) Умственное развитие московских детей, поступающих в школы. Издан. „Посредник“.

6) Чехов Н. В. На пороге в школу и из школы. „Вопросы и нужды учительства“ Сб. 10.

7) Никонов. Запас представлений о природе у детей, поступающих в начальные школы „Технич. и Коммерч. обр.“ 1914. № 9.

8) Друммонд. Введение в изучение ребенка.

9) Максимович. „Вестн. Псих.“ 1906. № 3.

10) Рыбников Н. Круг представлений московских детей (печат.).



## Анкета о социальных представлениях детей.

Для обследования социальных представлений у детей Институтом выработана следующая программа:

I. Опрос детей производится поклассно и охватывает всех детей, умеющих письменно излагать свои мысли. Желательно, чтоб опрос производился одновременно во всех классах данного детского учреждения.

II. При опыте, кроме руководителя, присутствует протоколист опыта, отмечающий в протоколе время начала и конца опыта, как протекал опыт, внешние условия и обстановку, всякого рода нарушения условий опыта, поведение руководителя, состояние и поведение опрашиваемых и т. д.

III. Никакие разговоры и предварительные объяснения по поводу предстоящей работы ни до, ни во время опыта недопустимы.

IV. Снабдив всех участников опыта письменными принадлежностями, руководитель опыта предлагает им написать в подзаголовке следующие сведения: 1) наименование их учреждения; 2) класс; 3) возраст; 4) пол; 5) род занятий родителей. Эти предварительные вопросы должны служить введением к основной работе, создавая рабочее настроение и надлежащую установку.

V. Проверивши правильность записей у всех участников опыта, руководитель обращается к детям со следующими словами: „Я вам сейчас предложу несколько вопросов, вы их внимательно выслушаете, хорошенько обдумаете, а потом напишите ответы на них. Сами вопросы вы не пишете, а только отметите ответы соответствующей цифрой. Так, ответ на первый вопрос вы отметите цифрой—1, на второй—2 и т. д. Во время работы вы ни в коем случае не должны разговаривать между собою, ни заглядывать друг к другу, а каждый самостоятельно, откровенно и обдуманно должен ответить как и что он может. Итак, я начинаю. Первый вопрос—вы ставите цифру—1.

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 1) Что такое школа?                   | 10) Что такое красноармеец? Почему его так называют? |
| 2) Что такое товарищ?                 | 11) Что такое суд?                                   |
| 3) Что такое родной?                  | 12) За что судят людей?                              |
| 4) Что такое мать?                    | 13) Что такое милиционер? Для чего он существует?    |
| 5) Что такое семья?                   | 14) Что такое комиссар?                              |
| 6) Что такое Совет рабочих депутатов? | 15) Что такое тюрьма?                                |
| 7) Что делают в Совете?               | 16) Что такое коммунист?                             |
| 8) Что такое Советская Республика?    | 17) Почему ты так думаешь?                           |
| 9) А кто управляет нашей Республикой? |  |

VI. Каждый вопрос читается 2 раза громко и внятно, не спеша. Руководитель не должен торопить детей с их ответами. Каждый следующий вопрос диктуется лишь после того, как ответ на предыдущий написан всеми участниками опыта. Никакие разговоры во время опыта не должны иметь места.

VII. Собранный материал группируется по классам, при чем на каждом листе заносится оценка ребенка со стороны учителя о степени одаренности ученика (способный, средний, малоспособный).

VIII. К собранному материалу прилагается протокол опроса



**Инструкция для обработки анкетных материалов.**

1) Обрабатываемый материал подвергается сначала сортировке и нумерованию. Для этой цели материалы распределяются по классам.

2) Материалы каждого класса располагаются по *нисходящей степени частоты* повторяющихся *однородных* ответов

3) Ответы одинаковой частоты, а также единичные, располагаются по степени оригинальности и содержательности.

4) Затем следуют анкеты с *неопределенными* ответами, а в конце— анкеты *без ответов*.

5) В этом порядке все анкеты данного класса подвергаются нумерации.

6) После этой предварительной сортировки материала, приступают к его обработке.

Обработка ведется следующим образом:

а) Каждому отдельному вопросу в анкете посвящается отдельный лист схемы. В случае неразмещения всех ответов целой школы на одном листе, этому же вопросу посвящаются добавочные листы. Ни в коем случае не следует смешивать два вопроса на одном листе.

б) На верхней горизонтальной строке против слова «Вопрос» пишется полностью и *буквально* текст разрабатываемого вопроса.

в) На первой, с левой стороны, вертикальной строке отмечается класс (группа, отделение), материалы которого обрабатываются.

г) На второй, с левой стороны, вертикальной строке отмечается № ответов. Все одинаковые ответы, таким образом, получают один номер.

д) На третьей широкой вертикальной строке записываются *буквально* ответы детей. Одинаковые ответы пишутся только один раз.

е) Записав ответ и снабдив его соответствующим № по порядку или отыскав аналогичный ответ среди записанных уже на схему, обрабатывающий обращает внимание на данные об индивидуальных и социальных особенностях данного ребенка, затем он отыскивает рубрики, соответствующие данным индивидуальным и социальным особенностям и ставит против ответа данной анкеты маленькую черточку. Так например: на ответ «Чем бы ты больше всего хотел быть» крестьянка девочка отвечает: «художницей». Предположим, что такого ответа еще не было, тогда в рубрике крестьяне для 11-и летних с правой стороны по линии «Д» ставится маленькая черта против только что занесенного нового ответа.

ж) При наличии данных относительно степени одаренности ребенка вместо черточки, на том же месте, пишется одна из следующих букв О—для очень способных, С—для средних способностей и М—для мало способных.

з) При отсутствии определенных данных относительно социального положения, ответ заносится на рубрике неопределенных профессий. При неопре-

деленности же данных о возрасте и поле в соответствующей рубрике социального положения напротив ответа ставится знак—маленький вопросительный знак

и) Сложные ответы расчленяются на их составные части и записываются отдельно. В рубрике же примечаний отмечается, что ответ сложный и состоит из таких-то частей. Для краткости обозначений ставят условный знак, а за ним и №№ составных его частей.

к) В целях сохранения возможности коррелирования ответов одного и того же ребенка, могущей быть утерянной при наличии нескольких однородных ответов у детей одинаковых индивидуальных и социальных особенностей, прибегают к добавочному обозначению, за соответствующим знаком: начиная со второго ответа данной группы детей, ставится еще № анкеты данного ребенка. Так, например, на ответ: «что бы тебе больше всего хотелось иметь». 3 мальчика одной и той же группы, одного и того же социального положения, возраста, способностей ответили: «книгу». Ясно, что против ответа „книга“ в соответствующей этим индивидуальным и социальным особенностям рубрике будут стоять три знака. Другие же ответы, а также мотивировка к этому ответу у них разная. Для того, чтобы можно было найти все ответы каждого из этих детей, начиная со второго знака, прибавляется № анкеты данного ребенка. Этот же № прибавляется и к другим ответам данного ребенка.

л) По окончании разнесения этих знаков по рубрикам, подводят итоги каждой категории ответов, в отдельности для мальчиков и для девочек. Этот итог заносится в вертикальной графе, находящейся справа от графы «ответов».

м) Под чертой же, отделяющей ответы всей группы, подводится общий итог участвующих в анкете. Эти данные заносятся на горизонтальной графе и указывают, сколько детей каждой категории участвовало.

н) Эти итоги являются контролем количественной точности разнесения ответов.

Этим, собственно, заканчивается предварительная количественная разработка материалов. Получен *организованный* материал, легко поддающийся всесторонней качественной психологической обработке. Ответы могут быть подвергнуты любой классификации.

Без всякого затруднения могут быть изучены влияния любого из имеющихся в анкете факторов на качество ответов (зависимость ответов от пола, возраста, степени одаренности, социального положения, типа школы, группы и их многообразнейшие взаимоотношения и взаимовлияния).

Организованный по этой схеме материал даст каждому исследователю именно столько, сколько он сможет взять.

## Анкета о детских идеалах.

Опрос детей производится при соблюдении следующих правил:

- 1) Опрос производится по-классно во всех классах одновременно.
- 2) Детей, по мере возможности, разместить так, чтобы они не имели возможности ни заглядывать друг к другу, ни разговаривать между собой.
- 3) Снабдив всех участников опроса письменными принадлежностями, руководитель опыта просит написать в подзаголовке: название школы, класс, возраст, пол, занятие родителей.
- 4) Затем руководитель обращается к детям со следующими словами: „Я Вам, дети, предложу сейчас несколько вопросов, на которые Вам надо будет написать ответы. Вы каждый вопрос внимательно и спокойно выслушаете, хорошенько обдумаете, а потом искренно и откровенно напишите ответ. Самый вопрос Вы писать не будете, а ответы отметите соответствующей цифрой; так, например, ответ на первый вопрос отметите цифрой—1, на второй—цифрой 2 и т. д.—Во время работы Вы не должны друг с другом ни разговаривать, ни подсматривать, а вполне самостоятельно каждый пишет, что и как он может. Итак, я начинаю. Первый вопрос.—Вы пишете цифру—1.

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

А теперь, кто хочет, может подписаться.

- 5) Ни в коем случае не следует торопить детей, а наоборот терпеливо ждать, пока все напишут.
- 6) Также не следует ограничивать детей бумагой, а снабжать каждого по мере необходимости.
- 7) Собирать листы следует в определенном порядке, в каком сидят дети.
- 8) Во время опыта, кроме руководителя, присутствует также протоколист, ведущий подробную запись: 1) о времени начала и конца опыта, а

еще лучше каждого вопроса и ответа, 2) об условиях размещения детей, 3) о поведении руководителя (голос, дикция, выдержка, терпеливость или торопливость и т. д.), 4) о состоянии и поведении детей (степень усталости, рассеянности, интереса, спокойствия и т. д.), 3) о всяких нарушениях опыта (внешние условия, разговоры, шум, смех и т. д.).

9) На каждом листе заносится оценка степени одаренности отвечающего. Оценку эту лучше всего производить Школьному Совету. Для однозначности его значений Институт просит употреблять одну из следующих 3-х оценок: „Очень способный“, „Средних способностей“ и „Малоспособный“.

10) Собранные материалы с оценкой Школьного Совета школьников, вместе с протоколом и личными примечаниями и разъяснениями руководителей или Школьных Советов, просят направить по указанному адресу.

### О детях—вожаках.

Вопрос о воспитании вождей в наше время приобретает особенное значение. По отношению к современной педагогике эта проблема ставит две основные задачи: установление точных научных методов для распознавания особых дарований и установление рациональных способов методического укрепления и развития этих дарований. Современное состояние педагогики отнюдь не позволяет надеяться на возможность быстрого решения этих вопросов. Если мы имеем целый ряд методов для исследования умственной одаренности, то по отношению к воле такие методы совершенно отсутствуют. Еще меньшими данными располагает современная педагогика по отношению к методам укрепления и развития этих последних дарований.

Учитывая бедность конкретного материала по данному вопросу, Центральный Педологический Институт наметил—в качестве предварительного опыта—анкету о детях—вожаках.

Собранные Институтом предварительные данные дают возможность нарисовать силуэт ребенка—вожака. Так, в числе свойств, которые его характеризуют, на первом месте стоит решительность или способность к быстрому решению производить то или иное действие (90%). Вожака, след., надо искать среди подвижного типа детей. Второе свойство—находчивость. Вожак умеет действовать, хотя порой в умственном отношении он и не стоит выше своих товарищей. Настойчивость также является характерным свойством вожака. Вожак стремится надолго упрочить свое влияние на детскую массу. Элементы вожачества особенно заметны в определенном возрасте (12—13 лет). Среди детей—вожаков можно наметить два основных типа: тип вожака—общественника и тип вожака—моторика, отличающегося подвижностью, смелостью, отвагой и т. д.

Придавая огромное значение выяснению намеченного вопроса, Центральный Педологический Институт обращается к школьным и дошкольным работникам с просьбой—дать ответ в письменной форме на следующие вопросы.

## Анкета о детях—вожаках.

1. Есть ли в Вашем классе дети, пользующиеся особым авторитетом среди товарищей одноклассников?

2. Чем объясняется, по Вашему, это признание авторитета со стороны одноклассников?

3. Стоит ли названный Вами школьник вожак выше своих одноклассников:

а) в умственном отношении,

б) по физическому развитию,

в) по возрасту,

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

д) в моральном отношении.

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

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

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

7. Если в классе несколько вожakov, объединяющих несколько групп, то каковы отношения между группами и вожаками?

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

9. № школы, ступень, класс, фамилия заполнивш. анкету.

---

## К вопросу о борьбе с дефективностью.

До Революции количество учреждений для дефективных детей в России было крайне незначительно. Даже теперь, когда забота о недостаточных детях поднята у нас на значительную высоту, мы все же ощущаем значительный недостаток вспомогательных школ, учреждений для аморальных детей и для казек. Между тем, именно эти учреждения необходимы нам и в целях обслуживания аномальных детей и, в равной мере—как пункты, где многие из педагогов-преподавателей и воспитателей могут наиболее полно и глубже научиться пониманию природы и отсталого и нормального ребенка.

На проходившей в сентябре 1922 года Медико-Педагогической конференции при ИКП заведывающим подотделом воспитания и обучения дефективных В. Н. Комовым были приведены след. данные на 1/VI: всего в России учреждений для морально-дефективных детей 125 с 6735 детьми; считал, что % моральной детской дефективности равняется 5—8, В. Н. Комов определил % удовлетворенности в этом отношении равным 1,4. Для умственно-отсталых насчитывалось 53 учреждения с 1850 детьми; если принять % умственно-отсталых детей равным 3, то недостает 4000 учр. на 180.000 детей, а удовлетворенность для этого вида дефективности равна 1,02%. Что же касается физически дефективных, то, считал, что у нас функционируют 19 учр. с 775 слепыми детьми и хватает 335 учр. на 14.000 слепых детей, а для глухо-немых мы имеем 41 учр. на 1940 детей, при чем недостает 900 учр. на 36.000 глухо-немых; следовательно, удовлетворенность для физически дефективных не превышает 2%.

Намечавшееся тогда преобразование наиболее деятельных и жизнеспособных учреждений, работающих в губернском масштабе, в областные институты несомненно имеет все основания: прежде всего, такие учреждения, при обслуживании целого округа, привлекают к себе наиболее квалифицированных работников, а это даст возможность обратить серьезное внимание на подготовку, по преимуществу практического характера, нужных сотрудников не только для учреждений с дефективными детьми, но и с нормальными (сады, школы, интернаты и т. п.); затем, значительно улучшится, по нашему мнению, финансовая сторона; наконец, очень и очень выиграет научная сторона вопроса психологии нормального и дефективного ребенка: унификация методов исследования ребенка и унификация методов обработки результатов наблюдения и эксперимента над ним,—вот одна из главных очередных задач сегодняшнего дня в педологии и психологии, которая, несомненно, приблизится к разрешению при учреждении областных педологических центров.

И если открытием областных исследовательских институтов, вместо некоторых существующих теперь учреждений, % удовлетворения или обслуживания дефективных детей несколько не увеличится сегодня, то можно смело сказать, что дело борьбы с детской дефективностью будет поставлено на надежный путь, и в будущем и качество и количество таких учреждений увеличится в значительной степени.

## Библиография.

*Редакция журнала обращается ко всем психологическим, медицинским, педагогическим журналам с просьбой установить взаимный обмен журналами.*

„Журнал психологии, неврологии и психиатрии“, выходящий при Главнауке, под ред. А. Н. Бернштейна. Том I, 1922 г.: Госиздат. М., 273 стр.; 26×18.

В журнале помещена статья А. Н. Бернштейна «Очередные проблемы научной психиатрии», вся сущность коей сводится к экспериментально-психологическому установлению сложной нозологической структуры гибридных форм и отысканию детерминирующих источников. Новизна вопроса, безпредельное стремление к объективизму при исследовании, уход от рутинной, шаблонизированной при изучении страдающей души, упорное искание новых объективных путей—делает статью интересной не только для специалиста-психиатра, но и для всех, имеющих касательство к подрастающему поколению, особенно с точки зрения изучения его дефектов.

Статья А. П. Нечаева—«Экспериментальные данные к вопросу о воображении»—по содержанию весьма интересна, но в изложении своем суха и конспективна; в ней имеется определение понятия „воображения“, классификация процессов воображения и описание метода исследования, к которому приходится прибегать как для выяснения общих основ психологии воображения, так и в целях выяснения индивидуальных особенностей процессов воображения.

Всякий интересующийся детской дефектологией не может пройти мимо статьи д-ра Вульфа: о состоянии «нереальности» у психоневротиков, когда на последних внешний мир не производит обычного впечатления. Хорошо известное и видимое ежедневно кажется измененным, как бы незнакомым, новым, чуждым, или все окружающее производит впечатление какой-то фантазии, грезы, видения. В последнем случае больным кажется, будто они находятся в полусне, или видят какой-нибудь сон, или находятся в состоянии гипноза или сомнамбулизма. Грезовое состояние, начавшись грезовой экзальтацией, в дальнейшем характеризуется резким фантазированием, изменением сознания, „остановкой мысли“, временами доходящей до полного затемнения сознания: в результате психопатического состояния психоневротик нередко впадает в депрессивное состояние, переживает тяжелые страхи, предсердечную тоску, разочарование, склонен бывает к покушению на самоубийство. Грезовое состояние по своему течению иногда напоминает эпилепсию. Не менее важно отметить, что весьма схожие явления состояний нереальности можно встретить при раннем слабоумии, особенно у так называемого „шизофреника“. В грезовых состояниях, кроме чувства страха, находят свое симптоматическое выражение чувство ненависти, гнева (садистическое) и эротическое желание, о чем свидетельствует то обстоятельство, что, в связи с онанизмом, состояния нереальности начинают иногда выявляться еще с раннего детского возраста.

Имеется две статьи о хроническом помешательстве. В первой статье д-ра Симсона—Обзор литературы параноийальных заболеваний,—мы находим перечень литературы за время 1916 и 1920 г., при чем автор, реферируя в кратких словах каждое произведение, приходит к заключению, что в вопросах классификации параноийальных заболеваний больших изменений за последние годы не произошло. Большинство авторов в своих взглядах примыкают к классификации Крепелина. Отдельные авторы, напр. Крюгер, расширяют рамки параноии за счет Крепелиновской парафрении. Крюгер вводит понятие галлюцинаторной формы параноии. Во второй статье—Гейера «К учению о параноих»—мы находим указания, что благодаря бурным, интенсивным революционным переживаниям в данный исторический момент наблюдается более частое появление маниакально-депрессивного психоза и более частое выявление параноической конституции. Иллюстрирую свою статью целым рядом историй болезни, автор приходит к убеждению, что чистая форма Крепелиновской параноии—это факт; является она эндогенным конституциональным психозом и характеризуется крайне повышенной самооценкой личности и целым рядом интеллектуальных недочетов, в виде неадекватности к реальности, к мечтательности и фантазированию. Бред преследования, возникающий у больных, как нечто чуждое психике больного, только под влиянием экзогенных и эндогенных интоксикаций (при алкоголизме, кокаицизме, при сифилисе, при шизофрении),—не может свидетельствовать еще о параноии, о параноидальном характере, да к тому же люди, отличающиеся особой подозрительностью, обидчивостью, замкнутостью, упрямством и т. д., обладающие так называемым параноидным характером, к параноикам в духе Крепелина отнесены быть не могут; в зависимости от преобладания тех или других у них психопатических черт, они могут быть отнесены к шизофреникам, к психостеникам, к истерической или циклотимической конституции.

Трудна для понимания статья доктора Ник. Бернштейна (сын)—«К вопросу о восприятии величин». Задачей настоящей статьи является попытка изолировать чисто-психологические компоненты принципа Вебера и показать наличие вполне аналогичных дифференциальных отношений как во всех процессах восприятия величин, так и в образовании самого представления о величине;—вопрос в высокой степени важен для всех работников в области педологии, но статья трудна по изложению и вся испещрена математическими формулами...

В статье «Психотехника в Германии» д-р Кекчев в кратких словах знакомит с предметом и задачами технической психологии, достигшей наибольшего развития за время последней войны в Германии. Имеются указания на психотехническую литературу, даются несколько адресов зарубежных и российских психотехнических лабораторий, институтов, и желающие ближе познакомиться с психотехническими вопросами легко смогут войти в переписку с научными учреждениями и получить необходимые ответы. Из российских научных учреждений следует отметить; 1) Московский Государственный Психоневрологический институт, Москва, Кудринская площадь, 1. 2) Петербургский институт труда, Москва, Петровка, 24, психотехническая лаборатория.

На остальных статьях, особенно по невропатологии, останавливаться здесь не приходится.

*Д-р П. Иванов.*

## физические признаки дегенерации.

(Проф. М. И. Аствацатуров. Биологические основы классификации физических дегенеративных признаков. «Научная Медицина» № 10, ПГД, 1922).

Недавно каждый признак дегенерации или, вернее, каждое отклонение от физической нормы человеческого организма рассматривалось как безусловный симптом психопатической или певропатической конституции. В последнее время раздаются часто голоса, отрицающие симптоматическое значение этих признаков.

Однако, необходимо иметь в виду, что физический дегенеративный признак является лишь указанием на то, что в известный период развития индивидуума произошло отклонение в формировании данного органа; он, не являясь сам по себе признаком болезни, может служить поводом для предположения, что те факторы, которые обусловили его появление, могли отразиться и на развитии нервной системы. Такое заключение, конечно, не может иметь абсолютной достоверности и представляется лишь более или менее вероятным.

Высказывавшийся в большинстве руководств взгляд, что степень вероятности невро—или психопатической конституции прямо пропорциональна количеству признаков дегенерации, несомненно, ошибочен: часто большое количество дегенеративных признаков наблюдается у лиц психически здоровых и—наоборот.

Целесообразнее принимать во внимание качественную сторону дегенеративных признаков, руководиться не их количеством, а их биологической сущностью. Необходимым условием к такому подходу является пересмотр классификации признаков дегенерации. Обычно говорят об «аномалиях черепа», «аномалиях строения уха» и т. п., принимая за принцип группировки дегенеративных признаков несущественный факт—локализацию их в том или другом органе.

Автором предлагается следующая классификация, построенная на генетическом принципе, не исчерпывающая, правда, всех известных в литературе признаков дегенерации, но все же намечающая новый путь в дальнейших работах:

I. Дегенеративные признаки с характером морфологического анахронизма.

- 1) эмбриональные,
- 2) инфантильные,
- 3) атавистические.

II. Дегенеративные признаки гетеросексуального типа:

- 1) маскулинизм,
- 2) феминизм.

III. Дегенеративные дисгенетические признаки.

- 1) мейогенезии,
- 2) парагенезии,
- 3) гипоплазии и гиперплазии,
- 4) гипергенезии,
- 5) тератогенезии.

В первую группу морфологического анахронизма входят случаи более или менее ясного проявления морфологических черт, свойственных предшествующим стадиям видового или индивидуального развития.

Типичные примеры эмбриональных дегенеративных признаков: крипторхизм, волчья пасть, заячья губа, ланугиновые волосы на туловище, фистулезные отверстия на шее (соответственно жаберным щелям). Следует отличать атавистические признаки от эмбриональных: первые—рудименты черт, свойственных предшествующим стадиям видового или расового развития, но не свойственных современному человеку даже в эмбриональном периоде развития; вторые—наблюдающиеся во внутробной жизни, свойственные нормально лишь эмбриональному периоду жизни.

Примерами инфантильных дегенеративных признаков (наличие у взрослого морфологических черт, свойственных детскому возрасту) служат: конфигурация верхней губы т. е. резкий изгиб ее с невыраженностью боковых частей и резко выраженной средней частью (Mathes), высокое узкое небо (Mathes), чрезмерное развитие надглазничных дуг, костный выступ по средней линии твердого неба (*torus palatinus*), чрезмерный рост волос на туловище, сращение бровей, недостаточность развития подбородочного выступа; наконец, у представителей кавказской расы: чрезмерное развитие скулы, кожная постановка глазных щелей, увеличение основного угла черепа (между *planum sphenoidale* и *clivus*), шейное ребро, недостаточная длина большого пальца ноги (нормально—большой палец длиннее второго, последний длиннее третьего и т. д.); что же касается Дарвиновского бугорка ушной раковины, то 1) он наблюдается так часто, что трудно решить, является ли аномалией его присутствие или его отсутствие, 2) среди представителей одного и того же вида антропоморфных Дарвинский бугорок может отсутствовать или быть у различных индивидуумов. Поэтому, не отрицая за Д. бугорком приписываемого ему значения рудимента заострения уха, свойственного низшим млекопитающим, ему нельзя приписывать значения „дегенеративного“ признака. К тому же, он наблюдается, как правило, в известном периоде утробной жизни.

Происхождение второй группы дегенеративных признаков—гетеросексуальных—обусловлено не столько аномалиями морфологического формирования, сколько нарушением внутренней секреции половых желез. Сюда относится, напр., у женщин расположение волос на лобковой части в виде треугольника с вершиной у пупка, что обычно для мужчин в зрелом возрасте; далее необходимо отметить усы и бороду у женщин.

В след. группе примером мейогенезии служит синдактилия, приращение мочки уха (последняя аномалия настолько часто встречается, что за ней трудно принять значение существенного дегенеративного признака).

Парагенезии или неправильности формирования—это, преимущественно, признаки дегенерации со стороны строения черепа.

Многие из дегенеративных признаков ушной раковины есть сочетание парагенезии с мейогенезией: Morel'евское ухо, ухо Wildermuth'a и Stah'евские уши.

Некоторые гипергенетические явления относятся по своей биологической природе к чертам атавизма: напр., шейное ребро, полимастия. Значительная часть дегенеративных признаков—ограниченные гипер и гипоплазия: аномалии в окраске радужной оболочки, альбинизм, ограниченные пигментации кожи, макро—и микродактилии и т. п.

Автор на основании своих клинических наблюдений пришел к выводу, что для предположения невропатической конституции дегенеративные признаки, относящиеся к группе «морфологического анахронизма», имеют большее значение, чем гетеросексуальные и дисгенетические; атавистические же признаки имеют, повидимому, более важное значение, чем эмбриональные и инфантильные.

*Вс. Багов.*

### Идеалы подростков.

(„Новыми стезжками“, 2—3, 1923. Полтава).

В педагогическом журнале „Новыми Тропинками“, издающемся в Полтаве на украинском языке, помещена интересная статья „Идеалы подростков Полтавщины в 1913—1917 годах“, с содержанием которой не бесполезно познакомиться и нашим педагогам, в особенности тем из них, кто руководит детским чтением.

Статья написана на основании анкеты, проведенной летом 1920 года в Полтаве, на трехмесячных педагогических курсах по подготовке работников социального воспитания и разработанной автором статьи В. Чередниченко.

Правда, из 180 слушателей курсов заполнило анкету только 63 человека (42 женщ. и 21 муж.). Но все же ответы настолько оригинальны и интересны, что их нельзя обойти молчанием.

Анкета имела 11 следующих вопросов:

1. Какие были любимые ваши книги до 15 лет?
2. Ваши любимые герои?
3. На что обращали внимание в читаемой вами книге?
4. Захватывало-ли вас чтение?
5. Любили-ли вы перечитывать книги и какие?
6. Каких книг вы не любили читать?
7. Каким вы себе представляли автора книги?
8. Читали-ли вы книги, предназначенные для взрослых?
9. Какое значение имели для вас иллюстрации в книгах?
10. Где вы жили до 15 лет: в городе или деревне?
11. Ваш пол?

Возраст слушателей был от 16 до 25 лет включительно. Крестьян было 55 и 8 горожан.

На первый вопрос получены такие ответы:

	Женщ.	Муж.	Всего		Женщ.	Муж.	Всего.
1. Гоголь	22	38	60	22. Сенкевич	10	2	12
2. Л. Чарская	29	2	31	23. Глебов	2	10	12
3. Т. Шевченко	14	16	30	24. Авенариус	1	11	12
4. Пушкин	4	19	23	25. Лажечников	9	2	11
5. Майн-Рид	15	8	23	26. Соловьев	5	3	8
6. Желиховская	19	2	21	27. Вернер	6	2	8
7. Тургенев	19	1	20	28. Чехов	3	2	5
8. Бичер-Стоу	18	—	18	29. Мельников	2	1	3
9. Жюль-Верн	2	16	18	30. Гончаров	1	1	2
10. Л. Толстой	14	1	15	31. Корolenko	1	—	1
11. К. Лукашевич	14	1	15	32. Котляревский	1	—	1
12. Б. Гринченко	7	7	14	33. Кольцов	—	1	1
13. Бр. Гримм	8	6	14	34. Крылов	—	1	1
14. Де-Фое	7	7	14	35. Руданский	—	1	1
15. М. Твен	5	8	13	36. Тесленко	1	—	1
16. Мордовцев	4	9	13	37. Кашенко	—	1	1
17. Ф. Купер	3	10	13	38. Кулиш	—	1	1
18. Андерсен	11	2	13	39. Лункевич	1	—	1
19. Диккенс	12	1	13	40. Жит. свят	1	—	1
20. Сервантес	4	9	13	41. Журн. „Светлячек“	1	—	1
21. Лермонтов	11	1	12	42. Нат-Пинкертон	—	1	1

„Таким — образом, говорит автор статьи, — припоминая свое детство, 63 читателя назвали 491 фамилию писателей. Самое число чрезвычайно красноречиво для всякого серьезного педагога, задумывающегося над правильной постановкой детского чтения. Самые фамилии авторов и степень их популярности среди крестьянских подростков в годы царско-российской школы характерный факт“.

Не менее интересными являются ответы на второй вопрос: «Ваши любимые герои? Вот те герои, которые сияли подросткам — читателям в глухих селах Полтавщины, отрывали их от будничных интересов родного села и влекли в идеальную жизнь любимых героев.

1. Красивые, смелые, добрые — 4 анкеты.
2. Люди — герои, люди — общественники — 3 анкеты.
3. Те, которые не щадят жизни ради добра — 3 анкеты.
4. Добродетельность которых превышает зло — 2 анкеты.
5. Те, которые всю жизнь проводят в несчастьи и страданиях — 2 анкеты.
6. Смелые люди, которым все ни-почем, — 1 анкета.
7. Отважные, мужественные, сильные герои Вернера, которые сеют вокруг любовь и добро, — 1 анкета.
8. Люди, которые с терпением переносят все беды, — 3 анкеты.

9. Смелые, честные, сильные, добросердечные—1 анкета.

10. Исторические герои—1 анкета.

11. Сильные натуры—1 анкета.

12. Отважные женщины—1 анкета.

Далее идут названия отдельных героев из вышеназванных писателей.

Так, напр., Тарас Бульба, является любимым героем 18 анкет, Робинзон Крузо—10, «Дядя Том»—7, Иванушка дурачек—4 и т. д.

„Необходимо повторять вслед за известными учеными по изучению психики подростков и юношества, — говорит автор статьи, — о важности как раз для этого возраста иметь любимых героев, хотя бы вычитанных из книг. В эти годы, как никогда после, дети чувствуют себя самостоятельными, с детской жестокостью критикуют они своих ближних и сурово осуждают их; они имеют большую потребность в идеальном образе, соответствующем их психике, и молодой читатель находит его в книге“.

На третий вопрос: „На что обращали внимание в книге? большинство ответило: на фабулу (41 отв.), на описание природы (8), на страшные события: война, борьба (5) и только двое—на главную идею произведения

На четвертый вопрос: „Захватывало ли вас чтение?“ большинство ответило—„захватывало“ (29), „сильно захватывало“ (18), „читал(ла), забывая про все на свете“ (3) и т. п. и только двое ответило—„не очень“.

На 5-й вопрос: „Любили ли вы перечитывать книги и какие?“ многие ответили: „любимые произведения и, кроме того, интересные места“ (38), „Шевченко перечитывали бесчисленное число раз“ (5), „любимые книги бесчисленное количество раз (6) и т. д. в этом же роде. И только четверо ответило: «нет, не любил(а)».

На 6-й вопрос: „Каких книжек не любили читать? большинство ответило: „таких книг не было (17), „научных и описывающих природу“ (10), „фантастичных, приключений и сказок“ (9), „романов“ (6); „религиозных и поучающих“ (6).

На 7-й вопрос: „Каким представляли себе автора?“ часть ответила: „Очень разумным и добрым“ (6), „автора всякой хорошей книги представлял себе человеком чрезвычайно разумным, добрым, красивым и героичным (3) и т. п., другая же часть, большая—„автора никак себе не представляем“ (8), „не знали о его существовании“ (5), „никогда не думали о нем“ (4), не помнят (8) и т. п.

На 8-й вопрос: „Читали ли книги, предназначенные для взрослых?“ поступили такие ответы.

„Читали книги без разбору, т. к. *некому было указать, какие книги следует читать* (15) „читали, т. к. те книжки, которые рекомендовал учитель, были неинтересны“ (4); „читали“ (9), „читали и очень зачитывались ими“ (5); „читали, особенно те, о которых говорили: «тебе еще рано читать их—ты еще мала» (4); не читали (8). Одна слушательница пишет: „Подслушала, что „Крейцера Соната“ очень интересна, достала ее тайком, прочла и разочаровалась в книгах для взрослых“. Ответы на 8-й вопрос особенно ярко подчеркивают необходимость умелого руководства детским чтением.

На 9-й вопрос: „Какое имели значение для вас иллюстрации в книгах?“ получились такие ответы: „книжки с картинками интересней, впечатление от прочитанного сильнее“ (8), „в первые годы считал хорошей книжкой только ту, которая была с рисунками, а потом понял, что и без рисунков могут быть интересными“ (10), „рисунки помогли понять содержание книжки“ (6), выбирали в библиотеке книги только с рисунками (5), „просматривали рисунки перед началом чтения, а потом уже на них не обращали внимания“ (5), „когда сделались взрослыми, рисункам придавали большое значение, т. к. хорошо иллюстрированные книги помогали лучше представлять того или другого героя произведения, заинтересовавшего читателя“ (4), любят только раскрашенные рисунки (3), и только трое не обращали внимания на рисунки. Не дали ответа на этот вопрос 17 человек.

Кроме приведенных ответов слушателей курсов, подано было еще 4 незаполненных анкеты, но с весьма характерными на них заметками, которые тоже заслуживают внимания педагога

Вот они. 1. „В десять лет окончил церковно-приходскую школу. В том же году умер отец, и я принужден был добывать средства к жизни, ходить за плугом, а не думать о книгах. Больше 10 лет, после того, я не брался за книгу“.

2. „Вспоминаю большое количество негодных книг, на чтение которых мною было потрачено так много драгоценного времени. Чтение ничего не оставило в моей памяти, что можно было бы припомнить. *Обвиняю цел-ком своих учителей, что не обращали внимания на чтение детей. Горячо прошу товарищей, будущих учителей, и воспитателей обращать наибольшее внимание на вопросы руководства детским чтением* (курсив референта Н. Гр.)“.

3. „Сколько слез стоит сельскому ребенку чтение книг! Взрослые запрещают детям читать книги. Сколько меня били за них. Как бранили, как будто за страшное преступление. И любовь к книге сделала меня преступником. Я крад книги для чтения, где только мог. Крад деньги или кое-что из ховяйства, чтобы купить их. А сколько страху пришлось пережить, прячась с книжкой. Тяжело приходится детям бедных крестьян, полюбившим чтение книг“.

4. „Мальчикам можно свободно читать, а девочкам хоть сквозь землю провались с книжкой. Все работай по ховяйству, или вышивай, или шей, а чтение книг—хуже баловства. Как меня бранили, смеялись надо мною, укоряли и били, чтобы не читала книг—ужасно! Отец чуть плечи не переломал так, что фельшеру пришлось делать перевязку. А все за книги!“

Автор статьи совершенно справедливо говорит, что из разработанной анкеты нельзя еще делать каких-либо выводов, т. к. число заполнивших анкету слишком невелико; кроме того, ответы давались взрослыми людьми о своем детстве по воспоминанию. Самую анкету, быть может, следовало бы дополнить и переработать. И тем не менее, реферируемая статья все-таки

интересна, как попытка осветить научным способом психологию подростков 1913—1917 годов, так мало известную широкому кругу педагогов. Мы всецело присоединяемся к призыву автора статьи, чтобы его попытка заинтересовала бы педагогов делать подобные обследования, сравнить их и таким образом, собрать материалы по изучению психологии подростка.

*Н. Гришанов.*

**Путем творчества.** Под редакцией и с предисловием проф. В. П. Кащенко. Книгоиздат. „Дуэстран“. Москва, 1922 г. 206 стр., 18×13.

Эта книга сейчас для каждого работника просвещения более нежели нужна. До сих пор мы видели довольно много книг, трактующих о трудовой школе чисто теоретически, и совсем почти не встречаем книг, говорящих о практическом осуществлении принципов трудовой школы. А между тем; большинство школьных работников теоретически давно признало трудовую школу, но практически осуществить ее не умеет, ибо не знает, как приступить к делу в современных условиях и не видит образцов в этом отношении, которым оно могло бы подражать. Названная выше книга как раз идет навстречу такой потребности и может оказать большую услугу педагогу-практику. Уже один перечень статей, помещенных в сборнике, свидетельствует об интересном содержании книги. Вот он. Предисловие. Азбука письменной речи. Около природы: экскурсии, наблюдения и др. занятия. Преподавание истории детям. Воспитательное обучение числу и мере. Школьный оркестр и его постановка. Эстетика в жизни детей. Творческий детский труд. Воспитательная и образовательная работа в детских домах. География в жизни и жизнь в географии. Если же принять во внимание, что все статьи написаны педагогами-практиками, ищущими новых путей в воспитании и обучении, и высказываемые ими положения проверены на опыте в одной экспериментальной школе (раньше—„школе-санатории“, теперь—„Медико-педагогической клинике“ д-ра Кащенко в Москве), то этот интерес усилится еще более. Правда, опыт производился в школе для дефективных детей (трудно-воспитуемых) и потому некоторым может показаться неприложимым к нормальной школе. Но дело в том,—как Мария Монтессори показала,—что методы обучения и воспитания дефективных детей вполне приложимы и для нормальных. Здесь они дадут еще лучшие результаты. А поэтому указанный сборник необходимо прочесть каждому педагогу, как дефективной, так и нормальной школы. Правда, не все статьи одинаковой ценности, не все в них ново для педагога, но все они проникнуты глубокой верой в силу знания и труда и любовью к детям, а потому, повторяю, заслуживают серьезного внимания не только педагога новичка, но и старого школьного работника. В особенности заслуживают внимания статьи: „Школьный оркестр и его постановка“, „Около природы“, „Преподавание истории детям“ и „География в жизни и жизнь в географии“.

*Н. Гришанов.*

**К. Лепилов. Лепка в семье и школе. Пособие для воспитателей и преподавателей.** 3-е пересмотренное и дополненное издание. „Начатки знаний“. Петроград 1922 г. 80 стр.; 23×16.

Первое издание этой книги вышло еще в 1912 году и в свое время педагогической критикой было встречено сочувственно. В 1916 году, в переработанном виде, книга вышла вторым изданием и в прошлом году—третьим. В последнем издании книга исправлена и переработана, по сравнению со 2-м изд., радикальным образом. В ней опущены предисловия к первому и 2-му изданиям и прибавлена новая глава „Самообучение лепке“. Хотя путем книги трудно обучаться искусству вообще и лепке в частности, по тем не менее, означенная глава весьма полезна для школьного работника, интересующегося постановкой лепки в начальной школе и не знающего, как приступить к ее осуществлению. Книжка написана популярным и живым языком, доступным для самого рядового педагога.

Автор книги—опытный преподаватель своего предмета, и все, предлагаемое им для проведения в нач. школе, осуществлялось автором на практике. Вообще, книжка К. Лепилова может оказать большую пользу учителю первой ступени и работникам детских садов и домов, а потому она заслуживает самого широкого распространения между указанными группами работников просвещения.

*Н. Гришанов.*

**Педологический Кабинет Костромского Губздравотдела. Материалы по врачебно-педагогическим и школьно-санитарным вопросам.** Под ред. профессора А. С. Дурново. Вып. 1-й—23 стр., Ц 10 к.; вып. 2-й—63 стр., Ц. 25 к. и вып. 3-й—116 стр., 45 к.; 1921—1922 г.г. 22×17.

Костромской Губздравотдел сумел за последние 2—3 года революции соорудить в высшей степени ценное и полезное учреждение—Педологический Кабинет. При нем группируются врачи и педологи, интересующиеся вопросами педологии и стремящиеся этот интерес проявить в активной научной работе. Мало этого. Педологический Кабинет стремится не только делиться результатами своих исследований путем издания своих материалов, но и путем созыва конференций, съездов и проч. Таким образом, Педологический Кабинет несет весьма полезную не только научную, но и общественную работу.

Указанные „материалы“ Кабинета выходили sporadически, очевидно, по мере накопления работ и возможности издания отдельными сборниками, объединенными какой-нибудь одной темой. Так, первый сборник весь посвящен конференции по врачебно-педагогическим вопросам в учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа; второй—вопросам, связанным с приемами исследования индивидуальных психических особенностей детей с врачебной и педагогической точек зрения, и третий—школьно-санитарным вопросам. В дальнейших выпусках предполагается опубликовать материалы: 1) о физическом развитии детей г. Костромы и общеруководящие статьи по методике изучения физического развития детей; 2) о болезненности детей гор.

Костромы и в частности о детском туберкулезе и практических мерах борьбы с ним и 3) о детской дефективности. Как видит читатель, темы, разрабатываемые Педагогическим Кабинетом, очень интересные и живые. А поэтому с работой означенного учреждения должен быть знаком всякий работник на миве просвещения, начиная с администратора и кончая рядовым школьным работником или врачом, работающим в школе...

В первом сборнике, как я уже сказал, изложены материалы по организации конференции работников по врачебно-педагогическим вопросам в учебно-воспитательных учрежд. закрытого типа, бывшей 15—19 марта 1921 г. На означенной конференции обсуждались след. доклады по весьма животрепещущим вопросам нашей педагогической практики в указанных учреждениях: 1) Д-р А. С. Дурново—Наказания и меры принуждения в воспитательной работе; 2) Д-р Н. С. Лебедев—Этико-психологические предпосылки при воспитании морально-дефективных детей; 3) Е. К. Филаретова—Организация школы-дома для глухо-немых детей; 4) В. М. Сорокина—Детский санаторий, характер и цели; 5) О. Н. Стновичек и Н. К. Ковальковская—Организация педагогической работы в закрытых учреждениях лечебно-воспитательного типа и в детских домах; 6) Д-р А. А. Невский—Методические вопросы из области сексуальной педагогики; 7) Д-р Е. К. Дурново—Организационные вопросы борьбы с детской дефективностью; 8) А. К. Воробьева—Отчет о работе Костромской 1-й вспомогательной школы за 1-й год ее существования; 9) С. А. Маргаритская и д-р Н. С. Лебедев—Дневники и методика наблюдения над детьми; 10) Д-р А. С. Дурново—Организация Губернского Педагогического Кабинета и план работы его на 1921 год. Жаль только, что по этим докладам в сборнике помещены только резолюции конференции, но нет самых докладов или, хотя бы, тезисов к ним. Содержания других выпусков, за недостатком места, излагать не стану, а скажу только, что оно не менее интересно, нежели в первом.

К недостаткам изданий Кабинета следует отнести отсутствие рисунков (что тогда, правда, трудно осуществимо даже для столичных издательств) и плохая брошюровка. Бумага же довольно приличная и прифт, несмотря на малый размер, четкий.

*Н. Гришанов.*

**Педагогическое творчество в Германии.** Отчет о Германской Конференции педагогов. 1921, 11—20 июля. Изд. Центр. Комит. Союза Работников Просвещения; М. 1921 г.; стр. 127, 26×18.

Вопрос о направлении школьного дела за границей после войны, а особенно в Германии—после войны и революции, не только интересен сам по себе, но и чрезвычайно важен для будущности школы.

Поэтому изданный Союзом Работн. Просв. отчет о германской конференции педагогов не может не привлечь внимания русских педагогов и деятелей школы. И по содержанию своему, хотя и не полному и недостаточно связанному, он действительно такого внимания заслуживает, как оттого, что на германской конференции был поднят во всем своем объеме вопрос о

реформе школы, так и потому, что по вопросу этому выступили виднейшие германские педагоги: Кершенштейнер, Натопф, Зейдель (Швейцария), Тевс и др.

Центральным пунктом обсуждения конференции были вопросы об организации единой школы и трудовом принципе школьного обучения.

Система единой школы, столь ясная и простая как идея, давно уже была целью стремлений наиболее передовых и демократических кругов немецкого учителя. Но когда представилась возможность, не говоря уже провести эту систему в жизнь, до чего еще далеко, а только разработать в конкретных формах ее теоретическую схему, то оказалось, что авторы схем, как Кершенштейнер, Тевс и другие, парсеновали целую сеть разветвленных учебных заведений, где единство общей системы, по словам самого Кершенштейнера, может быть сохранено не программами и предметами преподавания, а лишь „социальной окраской“, „пропитковеннем общественного духа во все преподавание и воспитание“, т. е. требованиями чисто условными и неопределенными.

По Кершенштейнеру единая школьная система должна состоять из 1) основной школы с 8-ми летним курсом (6—14 лет), где, начиная уже с возраста 10—11 лет, начинается деление детей на две группы—склонных к практическим занятиям и склонных к отвлеченному мышлению; 2) средней школы двух типов—историко-филологической и естественно-математической; технической школы разных специальностей; дополнительной школы для медленно-развивающихся; 3) высшей школы. По Тевсу „единая“ школьная система состоит из семи ступеней: 1-ая ступень—детский сад (3—6 лет); 2-ая ступень—а) основная школа (6—12 л.), б) вспомогательная школа (7 до 12—14 л.); 3-ая ступень—а) городское училище (12—14 л.), б) средняя школа (12—15 л.); 4-ая ступень—а) ремесленная школа (14—15 до 18 л.), б) среднее учебное заведение (15—18 л.), в) реформированная школа (14 до 18—19 лет); 5-ая ступень—высшие учебные заведения разных типов; 6-ая ступень—а) свободное дополнительное образование по различным профессиям, б) высшая народная школа—свободные учреждения для умственного развития в городе и деревне; 7-ая ступень—центры, в которых культивируется наука, искусство и художественное творчество.

Столь же сложны схемы единой школы, представленные другими докладчиками: Хотя авторы схем и подчеркивали в своих докладах необходимость допущения свободного перехода из одной школы в другую параллельного типа, но это благопожелание, как мы хорошо знаем, осуществимо только на бумаге, на деле же переход всегда связан с большими трудностями.

Профессор Натопф, выступивший сторонником построения „сначала только одного воспитания и образования, а затем и всей социальной жизни в коммунистическом направлении“, развивая ту мысль, что такая реформа возможна не по приказанию сверху, а снизу, на почве добровольной совместной работы братских комму, которые, расширяясь все дальше и больше, „в конце концов сольются в одно жизнеспособное государство; только

таким путем,—по мнению Наторпа,—может быть осуществлено единство образования без насилия над своеобразием отдельной личности; однако не надо забывать,—по словам маститого педагога-ученого,—„необычайной трудности осуществления этой задачи“ и нечего думать „о скороспелом осуществлении ее путем декретов или полицейских мер, но нужно всячески содействовать каждому добровольному опыту в этом направлении и внимательно изучать результаты этих опытов“.

Этот докладчик, как видим, остался исключительно в области благопожеланий, ни шагу не спускаясь на практическую почву.

Такими же, по существу, оказались и доклады по вопросу о трудовом принципе в школьном деле.

Прив.-доц. Зейдель обосновал важность и необходимость этого принципа со всех точек зрения; русским педагогам обоснования эти уже достаточно известны и теоретически с ними трудно не соглашаться. Но делового и жизненного вопроса о том, как осуществить на практике трудовой принцип и провести его по всей системе школьных учреждений докладчик совсем не коснулся. Проф. Кюпель, также обстоятельно и правильно освещая преимущества трудового воспитания, отметил, однако, что полное его осуществление—дело далекого „идеального“ будущего, а что в ближайшее переходное время „преподавание учебных предметов будет стоять еще в центре обучения“; для того же, чтобы „несколько продвинуть идеи нового воспитания“, необходимо предпринять кое-какие практические шаги, а именно: повсюду устраивать школьные мастерские, организовывать школьные сады и пр., а главное—подготавливать учителей, способных работать в этих учреждениях.

Таково, в кратких словах, оказалось освещение на конференции германских педагогов двух центральных вопросов школьной реформы.

Более детально и основательно были освещены другие тоже важные, но не столь спорные и новые вопросы, а именно: 1) вопрос о подготовке учителей, в смысле равной подготовки для учителей всех рангов и всех ступеней школы, 2) вопрос об участии учителей в руководстве и управлении школой, 3) вопрос об учащихся, их организациях, о самоуправлении учащихся и пр., 4) вопрос о родительских комитетах и о привлечении родителей к заведению школами, 5) вопрос о государственном и местном управлении школами, об их финансировании, о надзоре за ними. 6) вопрос о частных школах.

Не имея возможности, по недостатку места, охарактеризовать доклады и прения по всем этим вопросам, отсылаем интересующихся к тексту самого отчета, с которым, повторяем, следует ознакомиться каждому педагогу, думающему над вопросами школьного строительства.

Следует, однако, заметить, что отчет представляет извлечения из соответствующих отчетов о конференции в газете „Vorwärts“, и извлечения эти не дают ясного представления о ходе занятий конференции; очень сокращены и даже больше—сжаты прения по докладам, а между тем, прения едва ли не более важный материал, чем самые доклады. Трудно также по-

пять, по цитируемому отчету, каковы были результаты конференции, какие резолюции приняты и какие отвергнуты. Примечания русских переводчиков отчета, сделанные не на стороне, а в самом тексте, не только не уясняют читателю указанных пробелов, а, напротив, еще более затемняют дело. Лучше было бы обойтись без этих пояснительных примечаний, или, по крайней мере, следовало бы их делать не в тексте отчета.

Г. Рогов.

**Дж. Ф. Стаут. Аналитическая психология.** Т. I: перевод с английского, Госиздат. М., 1921 г.; 384 стр.; 13×18.

Почти четверть века прошло с тех пор, как Стаут выпустил свою аналитическую психологию, срок, при современном темпе развития науки, значительный; но не смотря на это, содержание его книги не только не устарело, но приобрело еще большую значительность и актуальный интерес в связи с идеей так называемой эйдетической психологии, выдвинутой Гуссерлем и его школой и вообще в связи с новейшими работами как в области дескриптивно-психологического анализа, так и экспериментальными исследованиями высших душевных процессов, где только предварительный анализ обеспечивает правильную постановку эмпирико-психологических вопросов.

Этот труд можно назвать классическим, перевод его на русский язык необходимо чрезвычайно приветствовать.

С. ставит перед собой три задачи: 1. Дать общий анализ сознания; 2. Исследовать законы душевного процесса и 3. Установить происхождение и рост некоторых душевных продуктов (стр. 51).

Последняя генетическая задача не выполняется в этом сочинении и главный интерес переносится на интроспективный анализ сознания, на исследование конечных элементов душевной жизни, классификацию, взаимоотношению психических процессов. В этом анализе С., испытывая несомненное влияние австрийской школы Брантано, идет в разрез с традиционной английской ассоционной психологией. Интересно отметить и его место расхождения с Брантано в концепции так называемого аноэтического сознания, т.-е. чувственности, как особой душевной функции не интенциональной в противоположность поэтическому характеру мысли, внимания, стремления и т. д. всегда интенциональным. Это именно тот пункт анализа Брантано, который подвергся значительной критике в немецкой литературе.

Следует подчеркнуть значение небольшой главы о восприятии формы, вопрос, который в исследованиях Benussi, Marty, Hoffm'a, Buhler'a, Westhal'a, Roffk и др. получил дальнейшее теоретическое и экспериментальное изучение. Глава о суждении чрезвычайно кратка, только намечена, но не выполнена; зато далее читатель найдет блестящий анализ понятия душевной активности в ближайшей связи с процессами внимания, чувства и стремления. Но, может быть, наиболее значительным и для дальнейшего многообещающим является его анализ имплицитного восприятия, т.-е. восприятие синтетического единства, характеризующее целое, без того, чтобы подмечались отдельные синтезируемые многообразия. Интересно здесь, во 1-х, то, что мы можем говорить не только о чувственном, но и о категориальном

единство (единство темы, компетенции), а во 2-х, переход имплицитного восприятия в эксплицитное, т. е. такое, где уже специфицируются и подмечаются многообразия, наводят нас на плодотворную тему выполнения смысла, позднее разработанную Гуссерлем. Своими примерами к этой главе из области понимания слов Е. реишительно становится на точку зрения безобразного мышления, с такой настойчивостью выдвинутой после Вюрцбургской школы.

Таким образом, эта книга, как по темам, так и по самостоятельности обработки, является собой значительный интерес для русского читателя.

Если принять во внимание некоторую неотделанность и незаконченность языка самого оригинала, то можно признать, что перевод выполнен сравнительно хорошо. Нам, русским, нужно больше заботиться о культуре своей науки, своего языка и терминологии, тогда переводки иностранных терминов не будут резать наше ухо.

*И. Жинкин.*

**Как изучать ребенка.** Руководство к изучению ребенка от рождения до 3-х лет. Труды ком. по раннему детству Центр. Педагогич. Института в Москве. Под ред. Е. Р. Бибаковой и П. А. Рыбникова; Орел 1923; 45 стр.; 22×16; ц. 20 к. зол.

Книжка представляет собой сборник заметок о психофизическом развитии ребенка, начиная с первого дня по рождению. Подобная книжка под заглавием „Методика исследования раннего детства“, составленная проф. Корниловым, и центры развития детей положили основание к составлению таких руководств. Комиссии же по раннему детству Ц. Педал. Института удалось собрать наиболее полные заметки для изучения маленьких детей, придав им большую систематичность.

Несколько суховатый характер заметок оправдывается тем, что книжка предназначена для двух целей: 1) она послужит хорошим справочником для лиц, изучающих детей, давая им в руки проверенные даты и ставя задачу дальнейшего исследования развития младенческого возраста в тех пунктах, где у нас еще мало знаний; 2) книжка является лучшим кратким пособием для лиц, приступающих к изучению ребенка, содействуя развитию наблюдательности у них и указывая методику простейших экспериментов.

Для последних, т. е. родителей и будущих педагогов, ценен указатель литературы, приведенный в конце книжки, и ознакомление с методом карточной регистрации фактов из жизни ребенка.

*Вс. Басов.*

**Н. Рыбников. Психология и выбор профессии.** 3-е значит. дополнен. изд., Орел, 1923; 73 стр.; 23×16; ц. 35 к. вол.

Новое издание этой книжки Н. А. Рыбникова выгодно отличается от предшествующих изданий внесением в нее практически полезного материала: классификация Меймана, Юрковской, ознакомление с схемами составления психогаммы профессий (Юрковской и берлинского института профессиональной и экономической психологии); опросники при консультации по поводу выбора профессии и, главное, указатель литературы (свыше 400 названий книг и статей).

В таком виде книжка эта не только дает первоначальное знакомство с вопросом, с психотехникой, но является первым и необходимым пособием для каждого.

Автор склоняется к необходимости, начиная со школьной скамьи, постепенно вводить ребенка в вопросы профессии. Помочь в этом должен педагог. Путь к этому—изучение своих способностей и склонностей и чтение соответствующей литературы.

Эта сторона книжки делает ее появление своевременным, т. к. Наркомздрав и Союзы Молодежи, приступив к организации консультаций по выбору профессий подростками, нуждаются именно в подобном руководстве для последних; лицам же, желающим работать в этих комиссиях-консультациях, книжка эта послужит введением в изучение вопроса и библиографическим справочником.

*Вс. Басов.*

**Педагогическая Москва. Справочник—календарь на 1923 г.** Изд. „Новая Москва“ стр. 435: 11×18.

На ряду с другими целями, Центральный Педологический Институт в Москве ставит своей задачей информацию о педологических учреждениях. Первой такой справочной работой и является „Педагогическая Москва“. В первую половину книжки входят сведения о культурно-просветительных учреждениях Москвы: административных центрах (Наркомпрос, Моно, Оно), высших учебных заведениях, профсоюзах, научных институтах и исследовательских курсах, о школах, садах, яслях и др. детских учреждениях, библиотеках, театрах, музеях, культотделах и издательствах; здесь, кроме адреса, дается, большей частью, описание учреждения. Вторую часть составляют обычные календарные сведения и странички для записей, обычно входящие в „календарь для учителей“.

Появление этой книжки принесет огромную пользу и москвичам и иногородним работникам просвещения, а с другой стороны „Педагогическая Москва“ может служить хорошим справочником для оканчивающих среднюю школу и ищущих сведений о существующих педагогических учебных заведениях.

Желательно было бы, чтобы это издание было ежегодным и содержало бы все новые сведения об учреждениях просвещения.

Целься не приветствовать, по тем же соображениям, работы Центрального Педологического Института в Москве по составлению нового сборника „Педагогическая Россия“.

*Вс. Басов.*

**А. Шуберт. Методы исследования умственной одаренности детей.** 2-е дополн. и испр. изд., М. 1922, 19×14; 68 стр.; изд. „Задруга“. С предисл. проф. Г. И. Россолимо.

Это издание, как и первое, относящееся к 1913 году, очень необходимая книжка в руках лиц, интересующихся современным развитием методов исследования детской одаренности.

Проф. Россолимо в своем предисловии говорит так: За истекшие 9 лет в деле развития прикладной психологии сделан огромный скачок вперед;

последние годы могут быть названы эпохой полной победы эксперимента в психологии и признании тех методов, предложение которых было встречено в прежние времена со стороны многих психологов и, гл. образом, педагогов не только равнодушно, но и враждебно. Данные психотехники во всех ее разновидностях, и в особенности в применении к педагогике, это то, без чего нельзя в настоящее время ставить на разрешение ни одной серьезной проблемы из области педагогической психологии: стоит вспомнить об огромном материале, накопившемся в литературе и лабораториях, по вопросу об исследовании дефективности и высокой одаренности, чтобы признать всю важность пропаганды идеи экспериментально-психологического исследования личности и всю необходимость ознакомления педагогов и врачей с существующими к настоящему времени методами.

В обоих изданиях А. М. Шуберт знакомит вкратце с методами Бинэ-Симона (1908 и 1911 гг.), Вейгадта, Пинцоли, Россолимо (метод „профилей“). Санте-де Санктиса и Цигена. В последнем издании добавлены: 1) Метод единого процесса—А. П. Нечаева; 2) его же—Методы простейших измерений степени умственного развития детей (дошкольников); 3) Краткий метод исследования умственной детской одаренности—проф. Г. И. Россолимо; 4) его же—Метод исследования элементарных представлений у дошкольников; 5) Практические методы экспериментально-психологического исследования личности—проф. А. Н. Бернштейна; 6) описание коллекции специальных пособий для формального развития и исследования умственно-дефективных школьников и для занятий в детских садах, составленной под руководством В. П. Кащенко сотрудниками санатория—школы для дефективных детей (Букшванная, Крюков, Неутриевский, Песчанский и Шуберт).

Из 2-го издания исключен метод Норсворси-Годдара, как не представляющий интереса в наше время.

Жаль, что новое издание без иллюстраций, в то время, как в первом имеется 17 ценнейших для целей ознакомления рисунков.

Как первое, так и второе издание нужно рассматривать только как первоначальный ознакомительный материал для педагогов и врачей; специалисты же и лица, желающие воспользоваться на практике упомянутыми в книжке методами, должны обращаться к первоисточникам, т. к. 1) задачи формулированы автором кратко и 2) методики экспериментирования не приводятся.

Если бы автор подчеркнул это сильнее, можно было бы настойчиво рекомендовать распространение книжки по всем медвежьим уголкам.

Без этого предупреждения, есть опасность, книжка может вызвать неправильные представления о технике психологического исследования ребенка и дать нежелательные последствия.

Нельзя не приветствовать посвящения автором первых страниц книжки методам исследования соматической стороны личности ребенка и значению для диагноза одаренности физического здоровья детского организма.

*Вс. Басов.*

## У С Т А В

**Орловского Педагогического Общества.****А. Задачи общества.**

§ 1. Педагогическое общество имеет целью всестороннее изучение ребенка, содействие своим членам в их научной деятельности и широкое распространение сведений о нормальном и ненормальном развитии детей.

§ 2. Районом действия общества является г. Орел и губерния.

**Б. Состав общества.**

§ 3. Общество состоит из почетных и действительных членов и членов сотрудников.

§ 4. Почетными членами об-ва могут быть лица, известные своими работами в области изучения ребенка. Действительными членами могут быть все лица, научно работающие в данной области. Первыми действительными членами являются члены—учредители общества; вновь вступающие действительные члены общества баллотировуются на общем собрании общества.

§ 5. Членами сотрудниками могут быть все лица, оказывающие обществу содействие участием в его работах. Для вступления в члены сотрудники достаточно подачи о том заявления в правление общества.

§ 6 Члены, не проявившие участия в работах общества в течение отчетного года, считаются выбывшими из общества.

*Примечание:* постановлением правления исключенный член может быть вновь зачислен в общество, если представит доказательство уважительности причин, препятствовавших ему принимать участие в работах общества.

**В. Деятельность общества.**

§ 7. Для осуществления указанных в § 1. целей общество:

а) организует наблюдения, анкеты и другие условия для изучения ребенка, сбор коллекций, материалов и т. п.;

б) устраивает научные командировки своих членов, снаряжает экскурсии и экспедиции для научных исследований в пределах края;

в) организует лаборатории, собрания систематических коллекций, опытные станции и т. п.;

г) создает научную библиотеку;

д) вступает в связь с другими научными обществами и отдельными учеными в России и заграницей;

е) устраивает собрания для заслушания и обсуждения научных работ своих членов, для докладов и рефератов о достижениях русских и иностранных ученых, для разработки планов и программ новых научных исследований и т. п.;

ж) предлагает задачи и выдает премии за удовлетворительное их решение;

з) печатает научные труды своих членов в собственных периодических и неперіодических изданиях, или способствует напечатанию в изданиях других организаций, согласно существующих положений;

и) устраивает лекции и курсы согласно существующих положений;

к) организует краевые съезды научных работников данной отрасли;

л) открывает филиальные отделения в других пунктах, с разрешения Управления Научными Учреждениями.

§ 8. Научные собрания созываются правлением общества по выработанной обществом инструкции и считаются состоявшимися при любом числе явившихся членов. Председательствует председатель общества или его заместитель.

*Примечание:* в научных собраниях отделов, секций и т. п. председательствует заведывающий отделом и т. д.

### Г. Средства общества.

§ 9. Средства общества составляются из:

а) ежегодных ассигнований Управления Научных Учреждений Наркомпроса.

б) членских взносов,

в) доходов от продажи изданий общества,

г) случайных поступлений.

§ 10. Смета с подробной объяснительной запиской представляется не позднее 1 октября на время со следующего 1 января по 31 декабря, а денежный отчет за истекший год не позднее 1 марта.

§ 11. Членский взнос определяется в размере 3 руб. 1923 г.

### Д. Управление делами общества.

§ 12. Общие собрания разделяются на научные (см. §§ 8 и 9) и распорядительные.

§ 13. Высшим органом в управлении делами общества является распорядительное собрание его действительных членов.

§ 14. Распорядительные собрания разделяются на полугодичные и чрезвычайные. Полугодичные созываются в начале полугодия, а чрезвычайные, в случае надобности, по постановлению правления или по заявлению не менее 10-ти действительных членов общества, причем в 2-х последних случаях правление обязано созвать собрание в недельный срок.

§ 15. Распорядительные собрания созываются повестками и считаются состоявшимися при наличии не менее  $\frac{1}{2}$  числа членов. Если собрание не состоится, то в течение меслца, но не ранее недельного срока, созывается вторичное собрание. Таковое собрание считается действительным при любом числе собравшихся; решению его подлежат только вопросы, имевшиеся в повестке несостоявшегося собрания.

§ 16. Распорядительное собрание открывается председателем или членом правления общества, а затем проходит под председательством особого; в данном собрании избранного, председателя. Все дела решаются открытой

баллотировкой и простым большинством голосов. (Всеим постановлениям ведется протокол).

§ 17. Распорядительное собрание избирает:

- а) кандидатов на должность председателя общества и его заместителя,
- б) остальных членов правления и ревизионных комиссий,
- в) действительных членов общества,
- г) организует филиальные отделения, секции и особые комиссии.

*Примечание:* конструкция отделения и т. д. аналогична конструкции общества.

- д) назначает пособия и командировует членов общества с научной целью,
- е) возбуждает ходатайства перед Центром,
- ж) исключает членов из общества,
- з) рассматривает и утверждает отчет о деятельности общества и предположения правления о дальнейшей его работе,
- и) заключение ревизионной комиссии по денежному отчету,
- к) смету на предстоящий год,
- л) обсуждает предложение об изменении действующего устава.

§ 18. Председатель общества и его заместитель избираются на годичный срок и утверждаются Управлением Научных учреждений.

§ 19. В правление входят, кроме председателя и его заместителя, от 1 до 3-х членов, избираемые на годичный срок в числе, устанавливаемом общим собранием. Одновременно избираются два кандидата в члены правления, которые замещают членов правления, в случае их выбытия или отсутствия; правление из своей среды избирает секретаря и казначея.

§ 20. На обязанности правления лежит:

- а) руководство всей научной и административно-хозяйственной деятельностью общества,
- б) созыв научных и распорядительных собраний,
- в) предварительная разработка всех вопросов, вносимых правлением на рассмотрение в общих собраниях,
- г) представление общему собранию отчетов о годичной деятельности общества, объяснений по отчету и смете, предположений о дальнейшей работе общества,
- д) распоряжение денежными суммами в пределах сметных ассигнований,
- е) сношение с учреждениями и лицами по делам общества,
- ж) приглашение и увольнение служащих и издание инструкций для их работ (согласно существующих положений).

*Примечание:* в развитие перечисленных пунктов может быть утверждена распорядительным собранием особая инструкция.

§ 21. Правление приглашает для участия в его работе, в соответствующих случаях, заведывающих отдельными секциями или вспомогательными учреждениями общества с правом решающего голоса по вопросам, отно-

сящимся к этим секциям или учреждениям, а также сведущих лиц, в случае надобности, с совещательным голосом.

§ 22. Заседания правления считаются состоявшимися в присутствии председателя (или его заместителя) и 2-х членов правления.

§ 23. Ревизионная комиссия избирается на годичный срок в составе не менее 3-х действительных членов по из числа членов правления. Решение ревизионной комиссии постановляется простым большинством; она производит проверку отчетности, а также ревизует состояние всего имущества и всех дел общества, представляя свои заключения распорядительному собранию. Ревизия может быть произведена во всякое время. По требованию Управления Научных Учреждений в состав ревизионной комиссии может быть введен представитель ведомства.

§ 24. Общество представляет полугодичные отчеты своей деятельности и годичные финансовые отчеты в Управление Научных Учреждений.

§ 25. Общество имеет право юридического лица.

§ 26. Общество имеет печать и бланк, утвержденные Управлением Научных Учреждений.

#### Е. Ликвидация общества.

§ 27. В случае необходимости ликвидации общества, правление представляет о том мотивированный доклад Управлению Научных Учреждений и руководствуется его указаниями.

### Педагогические учреждения Юга.

В Евпатории имеется единственный для Крыма Педагогический Кабинет, организованный в начале 1921 г. и имеющий целью физическое и нервно-психическое исследование детей дошкольного и школьного возраста. Все дети, поступающие в те или другие детские учреждения (детские сады, площадки; детские коммуны, колонии, здравницы, учебные заведения и т. д.), предварительно проходят через Педагогический Кабинет, где исследуются со стороны их физического состояния и нервно-психической сферы специалистами. Соответственно результатам исследования, дети направляются в то или иное учреждение, с которыми Кабинет поддерживает связь, получая сведения о детях и подвергая их новым исследованиям, в случае необходимости. Через Кабинет проходят также все дети, подлежащие Детскому Суду («Комиссия по делам несовершеннолетних»), причем разбор дела имеет место лишь по получении в Комиссии данных исследования в Ш. К., с участием врача, заведующего Кабинетом. В ближайшее время Кабинету предстоит обследование большого количества отсталых и дефективных детей, списки которых представлены местными учебными заведениями. Пособиями и инструментами для нервно-психического исследования Кабинет снабжен пока очень скудно; в частности, для определения степени умственного развития применяются лишь методы Бинэ и Симона, так как изготовление пособий для исследования по другим методам или же получение их из центра до сих пор оказывалось невозможным. Имеется ввиду организация Педагогических кабинетов и по другим городам Крыма.

Др. В.

## Казанская Психологическая лаборатория при городском отделе образования.

Психологическая лаборатория Казанского городского отдела образования открыта в июне 1919 г. при секции по вспомогательному обучению. В состав ее вошли частью сотрудники психологической лаборатории бывш. Казанского коммерческого училища—А. Д. Сурков и Е. В. Гурьянов, частью вновь приглашенные лица—Н. А. Веляева и Л. Н. Философова. Вновь открытой лаборатории был передан и весь инвентарь лаборатории Коммерческого училища.

Ближайшей задачей, поставленной лабораторией, было соматическое и психологическое исследование детей, признаваемых в нормальных школах и детских домах умственно-отсталыми, и распределение их по соответствующим вспомогательным учреждениям. В качестве основных методов психологического исследования были приняты методы Бинэ, Г. И. Россолимо (краткий, элементарных представлений и псих. профилей) и „комбинированный метод“ предложенный Сурковым и Философовой.

Осенью 1919 г. сотрудниками лаборатории, совместно с сотрудниками секции по вспомогательному обучению Е. Г. Ласточкиной, А. Л. Мануйловой и А. А. Самойловой, была открыта опытная вспомогательная школа, где было приступлено к более полному изучению умственно-отсталых детей путем наблюдения, обследования круга их представлений и отчасти при помощи метода естественного эксперимента.

В конце 1920 г. и в начале 1921 г., за выбытием Суркова и Философовой и с расширением сети вспомогательных учреждений, в состав лаборатории были приглашены новые сотрудники М. Е. Малова, Я. П. Красников, (заведующий лабораторией), А. П. Дубровина, проф. Г. Я. Трошин и врачи М. А. Гердина и М. П. Андреев. Весной 1921 г. в помощь лаборатории был открыт диагностический пункт (заведующий Г. Я. Трошин), задачей которого было длительное наблюдение и изучение тех детей, лабораторное исследование которых не могло дать определенных результатов.

В настоящее время каждый поступающий в лабораторию ребенок подвергается тщательному соматическому обследованию, при чем по специальной программе выясняются также данные наследственности и развития. Психологическое исследование ведется по методу Бинэ (в редакции, предложенной Я. П. Красниковым), по методам Россолимо и по антропологическому методу Трошина.

Кроме текущей работы—обследования детей, доставляемых из нормальных детских учреждений,—лабораторией ведется систематическое наблюдение и обследование детей, находящихся во вспомогательных учреждениях, производится проверка методов Бинэ и Россолимо и собираются материалы по обследованию детских ассоциаций, мышления, пространственных и временных представлений, речи, чтения, письма и рисунков нормальных и умственно

отсталых детей. По указанным вопросам в настоящее время лабораторией собрано значительное количество материалов и приступлено к их обработке.

Кроме лаборатории отдела образования, обледовательская работа в Кавани ведется еще в психологической лаборатории Университета (К. П. Сотонин) и в показательной школе при В. П. Н. О. (А. А. Красновский), но полного контакта между названными учреждениями пока еще не установлено.

Е. Г.

## Международное педагогическое бюро.

III Международный Конгресс по вопросам морального воспитания 1922 года положил основание международному педагогическому бюро, согласно предложению, внесенному д-ром Золингером, секретарем педагогического административного отдела Цюрихского округа.

Бюро объединит все педагогические учреждения, желающие сотрудничать в педагогических вопросах. Среди участвующих: 1) Международное Бюро новых школ, основанное в 1899 г. (Флориссант, 45; Женева, Швейцария); 2) Институт Ж.-Ж. Руссо, основ. в 1912 г. под названием: „Школа педагогических наук“ (5, Таконнери, Женева), и учреждения при нем: ясли, медико-педагогическая консультация, бюро по выбору профессии, музей педагогической игрушки Декроли и других, международная библиотека и курсы психотехники; 3) Международное Бюро морального воспитания, основ. в Гааге в 1921 г. и утвержденное конгрессом по вопросам морального воспитания 1-го авг. 1922 г.

Это бюро сосредоточит все документы и сведения по педагогическим вопросам. Его цель — содействие поднятию культурного уровня человечества и сближению народов, собрать официальные и частные фактические документы, поставить новые эксперименты и распространить их на общую пользу (§ 2). При бюро будет обширная библиотека, педологический институт (вероятно, институт Ж.-Ж. Руссо) и различные воспитательные учреждения (образцовые экспериментальные школы и т. п.). Педологический институт будет состоять из: 1) лаборатории педагогической психологии, 2) яслей, 3) полной современной школьной организации, состоящей из детского сада, народной школы, дома для аномальных и аморальных детей, образцовых мастерских для школьной работы и профессионального образования подростков, 4) специальные курсы, более или менее длительные, для педагогического персонала.

Временно Бюро помещается в Гааге, работы же выполняются им в различных странах.

(«Novaј Тенпрој», дек. 1922 г.).

## От Педологической Секции 1-го Психоневрологического Съезда.

Состоявшийся в январе текущего года Всероссийский Съезд по Психоневрологии имел Педологическую секцию. В резолюциях этой секции была подчеркнута необходимость объединения педологической работы на местах и в центре. Для этой цели секцией был намечен ряд конкретных мер, осуществление которых было поручено Президиуму Педологической Секции.

Осуществляя постановление Съезда, Президиум Секции обращается ко всем педологическим организациям, учреждениям и отдельным лицам с просьбой—дать сведения о себе и о работе педологического характера. Эти сведения дадут возможность составить представление о характере и направлении педологической работы; сводка этих сведений будет способствовать объединению этой работы. Эти сведения в первую очередь будут использованы для подготовляемого к изданию „Педологического Ежегодника“, который имеет целью подвести итог главнейшим достижениям науки о ребенке, а также осветить работу отдельных учреждений и организаций. На ряду со сведениями информационного характера, для „Педологического Ежегодника“ (равно как и для „Педологического Журнала“) желательно иметь и самые материалы и исследования педологического характера. Обращаясь с просьбой о присылке результатов исследования, бюро хотело бы иметь сведения и о вестущих работах, могущих быть законченными ко времени созыва 2-го Всероссийского Съезда по Психоневрологии (Август 1923 г.). Педологическая секция призвала желательным выдвинуть на предстоящем съезде следующие вопросы:

1. Педология, как наука.
2. Методы изучения ребенка и в частности.
3. Метод целостного изучения личности ребенка.
4. Современный ребенок в связи с условиями революционного момента.
5. Педолог-консультант, его подготовка и функции.
6. Одаренный ребенок.
7. Проблема учительства. Психотехника учительской работы.
8. Педология и выбор профессии.
9. Выработка единообразных методов физического исследования ребенка.
10. Организация педологических кабинетов и лабораторий.
11. Наследственность и евгеника.
12. Социальная педагогика на основе педологии.

Минувший Съезд высказался за организованную и коллективную проработку намеченных выше вопросов. Желательно выяснить, какие из этих вопросов и в каком направлении прорабатываются Вашим учреждением.

Ответы и материалы следует направлять: Москва, Б. Бронная, 8. Центральный Педологический Институт, Бюро Педологической секции.

## К дошкольным коллективам от Дошкольной Комиссии Центрального Педологического Института в Москве.

(Москва, Б. Бронная, 8, пзд. 5 час. веч.).

Как показала резолюция 2-го Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию и контакт Дошкольной Комиссии с практическими дошкольными работниками,— последние жаждут научного руководства в применяемом ими изучении и воспитании ребенка, считая самым настоятельным, большим вопросом дошкольного дела вопрос подготовки.

Проблема изучения ребенка и проблема подготовки составляли предмет научной разработки Дошкольной Комиссии со времени ее возникновения (в декабре 1921 года), и Комиссия, предполагая продолжить произведенные исследования и пополнить их разработкой других вопросов, вместе с тем, считает своим долгом поделиться своими достижениями с педагогами-практиками и предлагает им совместную работу на нижеследующих основаниях.

**I. При Дошкольной Комиссии**—в целях объединения коллективов, желающих работать под ее руководством—**учреждается Подсекция сношения с коллективами.**

**1. Подсекция**—на основании доставляемых ей материалов—производит оценку работы коллективов, в целях включения в объединяемую сеть.

**A. Материалы** доставляются в Подсекцию при соответствующем заявлении коллектива.

**B. Требования, предъявляемые к коллективу:**

**а) Работа по одному из трех отделов Педагогической мастерской: работа над собой, работа над ребенком, работа над средой (родителями или заместителями).**

**в) Интерес к делу.**

**с) Некоторая хотя бы успешность работы.**

**С. Для организации оценки** учреждается подкомиссия из трех лиц. В подкомиссию входят: М. И. Викторова, И. М. Михайлов, Л. А. Павлова (временно).

**2. Подсекция** является посредником между Дошкольной Комиссией с остальными ее секциями—Изучения дошкольника, предварительной подготовки, подготовки в процессе работы и пр.—и коллективами, в целях: **A) пассивного руководства** педологической и педагогической работой коллективов, **B) использования их в качестве баз** Дошкольной Комиссии.

**3. Подсекция** выполняет задания, получаемые от Дошкольной Комиссии Научно-Педагогической Секции Государственного Ученого Совета и входит в сношения с Дошкольным Отделом Наркомпроса.

### **II. Функции подсекции.**

**1. Использование** в сношениях с коллективами общих инструкций, вырабатываемых Дошкольной Комиссией и ее подсекциями, применительно к педологической и педагогической работе коллективов.

**2. Рассмотрение отчетов** о практическом применении коллективами инструкций— для передачи полученных данных в Дошкольную Комиссию или соответствующие подсекции (для последней задачи потребуются особая подкомиссия).

**3. Согласование данных** из работы Дошкольной Комиссии с заданиями вышеназванных Центральных правительственных учреждений.

**4. Выполнение функций** Совещательного Кабинета, руководящего через посредство отдельных своих членов отдельными коллективами по общим и специальным вопросам— в форме советов—и заседающего коллективно ежемесячно.

**5. Рассмотрение материалов,** доставляемых Центральному Педологическому Институту, в его распоряжение, в целях возможной обработки (предполагаемой подсекцией обработки). Потребуется со временем особая подкомиссия.

### **III. Состав Президиума.**

В президиум подсекции или—что то же—в коллегия совещательного кабинета входят: Е. К. Кричевская, М. X. Свентицкая, З. К. Столица, В. М. Федяевская, Г. А. Фортунатов—с правом кооптации.

Куратором подсекции сношения избирается В. М. Федяевская.

**IV. Обязанности Коллектива, включаемого, согласно его желанию, в общую сеть:**

1. Выполнение заданий **Д**шкoльнoй **К**омиссии, т. е. общих инструкций и возможность отказа от выполнения только по соглашению с подсекцией сношения
2. Отчет о применении инструкций на практике—с критикой результатов (не менее одного раза в год).
3. Представление материалов, во временное пользование, по требованию подсекции сношения.

*Примечание:* невыполнение обязанностей влечет за собой исключение коллектива из общей сети.

**V. Права Коллектива:**

1. Автономия.
2. Право на руководство подсекции в области педологии и педагогики.
3. Право исключить себя из общей сети, посредством заявления в подсекцию сношения.

**VI. Регистрация Коллективов:**

Регистрация коллективов ведется секретарем подсекции в двух списках: 1) список объединяемых учреждений—с перечислением вопросов, успешно разрабатываемых в каждом учреждении; 2) список основных вопросов—с перечислением при каждом вопросе всех коллективов, в которых имеются применительно к нему какие нибудь достижения.

**VII. Работа, рекомендуемая Коллективу:**

1. Выполнение—по своему выбору и усмотрению—тех или других пунктов программы Педагогической мастерской (выработанной Дошкольной Комиссией Центрального Педологического Института)—при еженедельных заседаниях коллектива, фиксируемых в протоколах.

2. Учет всей работы, т. е. А) ведение (на карточках) группового дневника на всем протяжении работы и В) единовременная регистрация—на основании своего педологического и педагогического материала—всех своих достижений, в конце года.

12 Февраля, 1923 г.

Председатель проф. З. СТОЛИЦА.

## **К „Неделе безпризорного и больного Ребенка“<sup>1)</sup>**

Комитет НКЗдрава по проведению Недели безпризорного и больного ребенка доводит до сведения представителей печати о том, что Комиссией ВЦИК по улучшению жизни детей, совместно с НКЗдравом и НКПросом, проводится во всероссийском масштабе „Неделя безпризорного и больного ребенка“, в целях создания фонда средств на борьбу с безпризорностью и для оздоровления детей и подростков.

Фонд имеет поступать в распоряжение Всероссийского (при Комиссии ВЦИК) и ведомственных при Наркоматах Комитетов по проведению „Недели безпризорного и больного ребенка“ в условленных отношениях.

На местах организуются соответствующие местные комитеты. Средства, собранные местными комитетами, расходуются на месте.

НКЗдрав, принимая участие в организации „Недели безпризорного и больного ребенка“, имеет в виду задачи: оздоровления детей и подростков, усиления материальных средств учреждений по охране здоровья детей и подростков, проведения кампании за поднятие санитарного благоустройства детских учреждений, за борьбу с безпризорностью детей, за охрану здоровья рабочих подростков, за проведение физической культуры в кружках пролетфизкульты.

Подробный материал по Неделе с тезисами для агитаторов будет выслан на места в виде сборника газеты „НА ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ“.

Председатель Комитета НКЗдрава по проведению

„Недели Безпризорного и Больного Ребенка“ Е. РАДИН

Адрес: Отдел Охраны Здоровья Детей и Подростков, Москва, Малый Черкасский пер., д. 2, комн. 100.

<sup>1)</sup> Неделя назначается с 30 апреля до 6 мая. (Ред.)

## Адреса педологических учреждений и организаций.

Редакция „Педагогического Журнала“ просит прислать сведения для помещения в след. №№ с указанием работ учреждения.

Наименование учреждения.	Адрес.	Имя, отчество и фамилия руксводителя.	Сотрудники.	Разрабатываемые в учреждении вопросы и другие сведения.
1 Педологическое О-во при Казанском Госуд. Университете.	Казань, Поперечная ул. № 7.	Председатель О-ва Архип Алексеевич Красновский.	—	Доклады по вопросам педологии и смежным с нею проблемам.
2 Психолог. Лаборат. подотдела охраны несовершеннолетних.	Казань, Лидская ул., учил. глухонем.	Яков Петрович Красников.	1 психолог, 1 психиатр, 1 лаборант.	Исследовано до 500 детей по Бинзу; ведется работа по педологич. методу Трошана.
3 Психологическ. Лаборатория при Университете.	Казань, Поперечная ул. № 7.	Он же.	?	Практические занятия со студ.; самостоят. работы.
4 Психологическ. Лаборатория.	Самара, Чапаевская 192. кв. 4.	Серафим Михайл. Васильевский.	1 зав., 1 лаборант.	Исслед. идеалов и стремлен. у детей и молодежи, проведено по анкент. методу более 1000 чел. Выработка методов определения одаренности. Профес. спон. психогр. работы.
5 Психологическ. Лаборатория при Педаг. Институте.	Новочеркасск	Иван Кентий Стенан. Канев.	1 зав., 1 лаборант, 12 сотруди.	Проблема индивидуальной психологии разработка методов ее.—Психол. юности и программа исслед. этого возраста.
6 Педологическое О-во	Орел, Борисоглеб., 28.	Председатель Всеволод Николаев. Басов.	—	Эпизодические лекции и циклы по педологии, психологии, и психотехнике.
7 Психологическ. Лаборатория Губздрана и Губоно.	Там же.	Заведывающий Он же.	1 зав., 1 ассист., 2 лабор.,	Исслед. стареяности по Бинзу, Россолано и Нечаеву; методы расщепленных функций; дифференци.
8 Врачебно-Педагогический Кабинет.	Екатерининская, Костомаровская, 4.	Завед. Илья Моисеевич Левинсон (Казачья 55, кв. 2)	?	Исслед. дефективных детей в врачебно-педагогич. совещаниях.
9 Центр. Психолог. Лаборатория Губоно.	Саратов.	Завед. д-р Иосиф Лазаревич Стычинский.	1 зав., 2 асс. педаг., 2 асс. врача, 1 статистик, 3 практиканта.	Тесты Бинзу, методический профили Россолано, метод элементарных Россолано; Демур; Бернштейн; Естест. эксперим. Лазурского; схема личности (собствен.); исследов. круга представ. (36) вопр.; курсы на 120 ч.
10 Педологический кабинет при Центр. дет. Амбулатории.	Кострома, ул. Луначарского, 13.	Завед. д-р Петр Михайлович Кулаков.	1 врач-педолог 1 лабор.-психолог.	Бинз; краткий Россолано; Естествен. эксперимент Лазурского.

## Ответы редакции

**Ант.—Калуга.** Указатель литературы по дошкольному вопросу см. в след. книжках: 1) Подготовка дошкольных работников. Изд. Орловского Отд. Госиздата, 1923; 2) Справочник по дошк. восп. Состав. Дошк. Отд. НКП.; 3) Альмендинген и Тумим. Портфель дошк. работника; М., 1923, Госиздат.

**Сергееву—Серпуховское.** О классификация детей с общественно—опасным поведением, предложенной на Всерос. Конференции по борьбе с детской дефективностью (сент. 1921 г.) проф. Бельским, вы найдете в № 2—3 за 1921 г. „Вестника Просвещения“ (Воронеж) на стр. 74—75.

Там же и о классификации проф. Россоломо.

**Пылей—Киев.** В ближайших номерах „Педолог. Журнала“ будут помещены статьи по детскому половому вопросу.

Адрес Института Ж.-Ж. Руссо: Женева, Taconnerie, 5.

**Н. Д.—Архангельск.** Вопросы психотехники, несомненно, интересуют педологов. Изданная Орловским Отдел. Госиздательства книжка Н. А. Рыбникова „Психология и выбор профессии“ поможет школьнику в указанных вами случаях (отсутствие специалистов—психотехников и отдаленность от центра) самостоятельно разобратся в вопросе.

**Данский—ПГД.** „Коэффициент интеллектуальной подготовленности“, которым оперируют Bridges и Coler, что приводится проф. Лапшиным в его книге „Философия изобретения и изобретение в философии“, 1922 г. определяется так: он представляет собою пропорцию между числом очко, полученных ребенком при решении тестов, и тем числом очко, которое он мог бы, по норме, получить соответственно своему возрасту. Так. образом, если нормой для какого либо возраста будет 35, то коэффициент ребенка, приобретшего 20 очко, будет  $\frac{20}{35} = 57\%$ .

„Коэффициент интеллектуальной подготовленности“ и „Коэффициент интеллигентности“ (Герман)—то же самое.

**А. Д.—Киев.** Результаты исследований детей по различным методам будут печататься в журнале. Ваша работа, об исследовании детей по Бине будет напечатана по дополнении статьи сведениями о социальном положении детей, т. к. без этого не ясно, относятся ли указанные данные к детям интеллигентных семей или к детям из неинтеллигентных семей.

Издатель Орловское отделение ГОСИЗДАТА.	Гублит. № III/153. Гиз. № 26.	Ответственный редактор В. Н. Басов.
---	-------------------------------	--

VI-Й ГОД  
ИЗДАНИЯ.

ПРОДОЛЖАЕТ ВЫХОДИТЬ

VI-Й ГОД  
ИЗДАНИЯ.

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ

Общепедagogический журнал для учителей и деятелей  
по народному образованию.

Издательство БРОКГАУЗ-ЕФРОН.

Редакция: И. С. Симонов, И. М. Гревс и В. А. Герд.

Журнал ставит своей задачей выяснение вопросов образования и воспитания на основах научной педагогики, в духе общественности, демократизма и свободного развития личности.

Ближайшее участие в журнале принимают: С. П. Абукумов, Н. П. Анциферов, С. П. Аржанов, Н. Н. Бактин, А. П. Болтунов, А. А. Борзов, Н. Л. Бродский, В. П. Бубанов, С. Г. Григорьев, И. Я. Гуревич, П. А. Знаменский, И. Н. Кавун, А. М. Калмыкова, Н. П. Камышицкий, Н. И. Кареев, Н. В. Кашин, Л. Я. Круковская, К. М. Лютлов, А. К. Линдберг, А. Л. Диповский, Н. М. Мендельсон, А. П. Нечаев, Л. Н. Никонов, Я. И. Перельман, С. А. Переселенков, С. А. Петров, И. П. Плотников, И. И. Полянский, М. Д. Приселков, Б. Е. Райков, А. С. Рождественский, Н. А. Саввин, Л. Д. Ситницкий, Н. М. Соколов, С. Н. Соколов, Н. Э. Сум, Г. Г. Тумин, А. П. Флеров, И. И. Шити, С. И. Шахор-Троцкий, Л. В. Щерба, И. В. Эверетов, К. П. Ягодковский, А. Г. Ярошевский, А. А. Яхонтов.

Подписная цена на год (5 книг, 2 руб. зол. (по курсу котир. ком.) без пересылки. За пересылку 60 коп. Розничная продажа производится в конторе журнала и во всех книжных магазинах Петрограда и Москвы.

Адрес редакции, конторы и склада: Петроград, Прачешный, д. 6. Контора открыта ежедневно (кроме воскресных и праздничных дней) от 11 до 4 час. дня.

Каждый выпуск будет представлять законченный сборник статей (включая критику, библиографию и хронику).

ВЫШЛИ 1-Я И 2-Я КНИЖКИ ЗА 1923 Г.

# Открыта подписка на 1923 г.

на ежемесячный журнал

**Народного Комиссариата Просвещения**

## „НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ“.

*Журнал выходит ежемесячно в 5—8 печатных листов по следующей программе:*

- 1) Статьи по общим вопросам просвещенской политики: методические руководящие статьи, имеющие целью методическое инструктирование мест.
- 2) Информация—информационно-отчетные обзоры, работы Главков и важнейших делений НКП; статьи и очерки информационного характера, рисующие жизнь и деятельность наиболее интересных просвещенских учреждений в центре и на местах; обзоры и очерки просвещенской работы в отдельных губерниях и областях России.
- 3) Хроника Наркомпроса и его учреждений, центральных и местных.
- 4) Профессиональная жизнь
- 5) Библиография.
- 6) Консультация—ответы и разъяснения на вопросы с мест.
- 7) Официальный Отдел.
- 8) Объявления.

Цена отдельного № 60 к. золотом по курсу Госбанка на 1-е число каждого месяца.

Подписка принимается на срок не более одного месяца в конторе журнала (Москва, Сретовский бульв., д. 6 кв. 60) и во всех Почтово-Телеграфных Отделениях РСФСР.

Школьным Коллективам, Учительским Об'единениям, Профессиональным организациям и библиотекам—скидка 25%.

Красноармейским организациям скидка 30%.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:** Москва. Сретовский бульвар. д. № 6, кв. 60.

(2 ой год издания).

# „ПУТЬ ПРОСВЕЩЕНИЯ“

(2-ой год издания).

Журнал посвящен вопросам теории просвещения, методологии, просветительной практики, быта.

О Т Д Е Л Ы Ж У Р Н А Л А:

- |                      |                 |                      |                   |
|----------------------|-----------------|----------------------|-------------------|
| 1. Общий             | 3. Бытовой      | 5. Библиографический | 7. Информационный |
| 2. Экспериментальный | 4. Реферативный | 6. Профессиональный  |                   |

К участию в работе журнала привлечены научные силы в области педагогической мысли Федерации и Запада.

Объем—20-30 печатных листов. Тираж 10.000 экз.

ПОДПИСНАЯ ПЛАТА (с пересылкой):

на 1 год (12 мес.) . . . . .	100 р.
на 1/2 „ ( 6 „ ) . . . . .	55 р.
на 1/4 „ ( 3 „ ) . . . . .	30 р.

ПЛАТА за ОБЪЯВЛЕНИЯ:

за 15 строк (1/4 стр.) . . . . .	300 р.
за 30 „ (1/2 „ ) . . . . .	450 р.
за 60 „ ( 1 „ ) . . . . .	750 р.

При коллективной подписке—не менее 3-х экземпляров—п для посредников (при вышине не менее 10 экземпляров)—20% скидки.

Цены действительны на январь месяц, после чего они будут изменяться соответственно валютным изменениям, объявляемым Госбанком.

При повторных объявлениях—скидка по соглашению. Для посредников скидка 20%.

Оптовая закупка в прием подписки могут производиться у представителей конторы:

МОСКВА, А. А. Шумович, Кривоколенный пер. 14. кв. 11. Тел. 2-57-60.

КИЕВ. „Сорабкооп“ Праленке—Крещатик 29, Книжный отдел и склад—Крещатик 22.

ЕКАТЕРИНОСЛАВ, Ивачов, ГУВОНО.

Адрес ред. и конторы: Харьков, ул. Артема № 31.

## КНИГОИЗДАТЕЛЬСТВО ЦЕНТРАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ТРУДА.

ВЫШЛИ В СВЕТ В 1921 и 1922 ГОДАХ СЛЕД. ИЗДАНИЯ ЦИТ:

### „ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА“ (орган ЦИТ)

книга 1, 1921 г. (разошлась)

книга 2, 1921 г. цена 25 к. золот по курсу Госбанка

книга 3, 1922 г. цена 25 к. „ „

А. К. ГАСТЕВ. — Как надо работать 1922 г. цена 12 к. золот. по курсу Госбанка.

К. Х. КЕКЧЕЕВ. — Пенсотехника и выбор профессии (разошлась)

К. Х. КЕКЧЕЕВ. — Живая машина. 1922 г. цена 10 к. золот. по курсу Госбанка.

ОТТО ЛИПМАНН. — Опросный лист для характеристики профессий. Пер. с нем. 1921 г. цена 5 к. золот. по курсу Госбанка.

ИОГАНН РИДЕЛЬ. — Основы организации труда в производстве, в частности в технике, путей сообщения. Пер. с нем. 1922 г. цена 25 г. золот. по курсу Госбанка.

### В Ы Х О Д Я Т:

А. ГАМИЛЬТОН ЧЕРЧ. — „Учет“. Правильное распределение издержек производства. Пер. с англ. цена 55 к. золот. по курсу Госбанка.

„ЛАБОРАТОРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦИТ“, т. I, вып. I.

Изучение движений. С многими иллюстрациями и диаграммами.

Требования направлять по адресу: Москва, Петровка, 24. Центральный Институт Труда, Книгоиздательству ЦИТ.

Книгопродавцам обычная уступка.

**ВЫШЛИ ИЗ ПЕЧАТИ:**

1. К детской психологии и психопатологии. Сб. статей сотрудников Госуд. Педагогического Института НКЗ в Москве в пользу голодающих детей Поволжья. Под ред. профессоров: М. О. Гуревича, П. П. Тутышевца, П. С. Иванова, Д. И. Азбукина. 1922; 17×25; стр. 202. Цена 65 коп. зол.
2. Н. А. Рыбников. Психология и выбор профессии. 3-е, значительно дополненное издание. 1923; стр. 73; Цена 35 коп. зол.
3. Как изучать ребенка. Руководство к изучению ребенка от рождения до 3 лет. Труды комиссии по раннему детству Центрального Педагогического Института в Москве, Под ред. Е. Г. Вязановой и Н. А. Рыбникова. 1923; стр. 4+41; Цена 20 коп. зол.
4. В. А. Рыбникова-Шилова. Мой дневник. Записки о развитии ребенка от рождения до 3-х лет. Под ред. Н. А. Рыбникова. С приложением статей: 1) Е. К. Кричевская. Педагогическая оценка дневника Шиловой и 2) Оэн. Оценка дневника с педагогической точки зрения. 1923.
5. Н. П. Гришаков. Детская преступность и борьба с нею путем воспитания. 74 стр. Ц. 40 коп.
6. Е. П. Радиз. (Защита здоровья детей и подростков и социальная гигиена. 60 стр.; и 35 к
7. Подготовка дошкольных работников. Сборник статей Фортунатова, Аркина, Свентиквай и других; под ред. З. К. Столица 96 стр., цена 60 коп.
8. В. Сухова. Эстетическое воспитание в дошкольном возрасте. 18 стр., цена 15 коп.

**Печатаются и готовятся к печати:**

1. В. Н. Басов. Психотехника и выбор профессии.
2. " " " Дефективные дети.
3. Изучение дошкольника. Сб. статей Фортунатова, Флориной, Гориневской, Веселовской, Корнилова и др.; под ред. З. К. Столица.
4. Методы изучения ребенка. Сборник статей Дьякова, Рождественского, Рыбникова и Шуберг; под ред. Н. А. Рыбникова.
5. Сборник по психотехнике.
6. Бланки для записей наблюдений и психол. исследований.
7. Сборник по психоневрологии, посвященный проф. Л. О. Даркшевичу; под ред. профессоров: Зеленина, Сахарова, Сепиа, Тереминского и Азбукина.

**ЗАКАЗЫ ПРИНИМАЮТСЯ:**

Орел, угол Ленинской и Гостинной, д. 2,  
Отделение Гссиздата.

Москва, Торг. Сектор Госиздата и во всех  
его отделениях.

# ПРИНИМАЕТСЯ ПОДПИСКА

НА ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ОРГАН

ОРЛОВСКОГО ПЕДОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

# „Педологический Журнал“

посвященный вопросам изучения ребенка.

В журнале будут помещаться научно-популярные статьи и заметки о развитии детей и методах изучения ребенка, о воспитании и обучении детей, о педологических учреждениях и съездах в России и за границей, о новостях педологическ. литературы; объявления.

РАЗМЕР ЖУРНАЛ 7—10 ПЕЧАТНЫХ ЛИСТОВ.

Принимают участие след. профессора, врачи, психологи и педагоги:

Д-р Д. И. Азбукин (Москва), д-р Е. А. Арин (Москва), д-р Д. Д. Бениарюнов (Москва), академик В. М. Бехтерев (ПГД), проф. П. Г. Бельский (ПГД), проф. Воігас (Дижон), проф. Burt (Лондон), проф. Н. Д. Виноградов (Москва), проф. Владимирский (Киев), Vittecq (Франция), А. Л. Гельфер (Москва), проф. А. С. Грибоедов (ПГД), Н. П. Гришанов, проф. М. О. Гуревич (Москва), проф. В. Н. Иванов (Москва), проф. А. С. Дурново (Москва), д-р П. И. Иванов, проф. В. Е. Игнатьев (Москва), д-р Ф. Д. Забугин (Москва), В. Н. Комов (Москва), проф. А. А. Кисель (Москва), проф. А. А. Крюгис (Сарат.), проф. П. И. Люблинский (ПГД), проф. А. П. Нечаев (Москва), проф. Ф. А. Рау (Москва), д-р Е. П. Радин (Москва), проф. Г. И. Россолимо (Москва), Н. А. Рыбников (Москва), проф. П. П. Соколов (Москва), проф. Г. И. Трошин, проф. П. П. Ту-тышкин (Москва), д-р М. Г. Фальк (Москва), проф. Д. В. Фельдберг (ПГД), проф. И. П. Четвериков (Москва), А. М. Шуберт (Москва) и др.

## ПОДПИСНАЯ ЦЕНА:

на 6 мес. (март—август, 4 книжки) . . . . .	2 р. 50 к. зол. по курсу Госбанна
на 3 мес. (март—май, 2 книжки) . . . . .	1 р. 50 к. „ „ „
цена отдельных №№ . . . . .	— р. 75 к. „ „ „
Плата за страницу объявлений . . . . .	50 р. — к. „ „ „
Строка nonпарели . . . . .	— р. 10 к. „ „ „

Подписная плата и плата за объявления принимаются по курсу дня почтового штемпеля.

Деньги, рукописи, переписку и пр. пересылать по адресу: Орел, Отделение Госиздата (Гостинная, 2), редакции „ПЕДОЛОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА“.

Редактор *В. Н. Басов.*

Издатель *Орловское Отделение Госиздата.*