

ОРГАН ОРЛОВСКОГО ПЕДОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА  
и МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО К-ТА при ИНСТИТУТЕ МОЗГА.

# ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ПОСВЯЩЕННЫЙ  
ВОПРОСАМ ИЗУ-  
ЧЕНИЯ РЕБЕНКА.

ПОД РЕДАКЦИЕЙ  
АКАДЕМИКА В. П. БЕХТЕРЕВА и В. Н. БАСОВА.

№ 2.

МАЙ — ИЮНЬ

1923.

Издательство „Красная Книга“ Орел.

# Содержание.

А. Дернова-Ярмоленко. К вопросу об упрямстве и разрушительных наклонностях . . . . .	1—12
М. Павлова. Сон и характер . . . . .	13—25
<hr/>	
И. Н. Дьяков. Психодиагностика . . . . .	26—33
С. Рабинович. Тесты Клапареда для исследования природных способностей ребенка . . . . .	34—39
Е. Феонтистова. Схема записи наблюдений над новорожденным ребенком . . . . .	40—45
Анкеты Центрального Педологического Института и др.: о детском чтении, о детской дружбе, о влиянии театра на детей, о детских играх, о детских рисунках, о культурном уровне современного работника просвещения, об изучении детской речи . . . . .	46—57
<hr/>	
В. Н. Осипова. Современные дети в сексуальном отношении . . . . .	58—66
В. Н. Басов. Рассматривание детьми картинок . . . . .	67—76
<hr/>	
Проф. П. И. Люблинский. Обеспечение минимума благополучия ребенка . . . . .	77—89
Д-р Т. Ф. Белугин. Первый съезд по лечебной педагогике в Мюнхене . . . . .	90—95
Выставка детского творчества . . . . .	96
<hr/>	
Рефераты и рецензии: В. А. Новое освещение умственных тестов.—Проф. П. И. Люблинский. Fernall. Открытие центр. психологической клиники. Эм. Лундберг и Ек. Ленрут. Вопрос о внебрачных детях, как проблема благополучия ребенка. С. Брекинридж и Е. Джетер. Обзор законодательства о детских судах в Соед. Штатах. Охрана детства в Японии. Г. Рынзюнский и Савинская. Детское право РСФСР.—Проф. Д. И. Азбукин. Герье и Чехов. Вспомогательные школы для отсталых детей.—Д. Баженов. Slingerland. Уход и лечение в детучреждениях детей, страдающих ночным недержанием мочи. Spenger Richardson. Развитие индивидуальности ребенка в детучреждениях. Монтессори. Самовоспитание и самообучение в начальной школе.—Н. Гришаков. Охрана детства. И. Корчак. Как любить детей. Саввин. Наша детская литература.—Вс. Басов. Проф. Г. И. Россолимо. План исследования детской души. . . . .	97—126
Содержание № 1. Объявления . . . . .	127—128

# Педологический Журнал.

## От Редакции:

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

Размер рукописи—не более 1½ печ. листа.

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

Об условиях помещения рукописей авторы благоволят обращаться по адресу: Орел, Гостинная ул., 2. Изд. „Красная Книга; редактору „Педолог. Журнала“, В. Н. Басову.

Ненапечатанные материалы высылаются обратно за счет авторов.

## К вопросу об упрямстве и разрушительных каклонностях.

**Контрастные и прямые ассоциации, как основа поведения человека.**

При изучении ассоциативного эксперимента Юнга и Блейлера, невольно приходят в голову следующие соображения. Раздражения, каковы бы они ни были, и откуда бы ни исходили (внешние или внутренние) приводят в активное состояние нервную клетку, результатом чего является психический процесс, побуждающий к действию—отдаче. Таким образом осуществлен акт рефлекса.

Типическим психическим рефлексом является ассоциация, в понятие о которой входят и раздражение и отдача, со средним членом—процессом в центральной нервной клетке, обуславливающим свойства и качества третьего члена рефлекса—отдачи.

Обратив свое внимание на прямые и контрастные ассоциации Юнга, мы заключаем о прямой связи их с поведением человека, в частности с послушанием и упрямством детей.

Раздражение и ответ—„да“.

Раздражение и ответ—„нет“.

В том случае, когда тот или иной ответ не является чем-то ме-

ханическим, на лицо еще один сложный процесс в среднем члене рефлекса, а именно — борьба мотивов.

Процесс этот сводится к следующему: предположим, что луч яркого солнца, ворвавшись в окно, явился раздражителем; реактивная мысль на это раздражение может быть такой: — „итти гулять“, это прямая ассоциация, прямой вывод. Но немедленно же за тем может возникнуть и другая — контрастная ассоциация — „нельзя сейчас итти гулять, т. к. работа не кончена“. В ответ на это, как на новый раздражитель, является новая реактивная мысль — „можно отложить работу“ и т. д. В результате взаимодействия прямых и контрастных ассоциаций, как борьбы мотивов, получается *решение* в форме разумного решения, в противоположность тому, что явилось бы результатом первой пришедшей в голову мысли о прогулке. Процесс свелся в данном случае к ассоциации с выбором и отвлечением.

Ребенок, являясь на свет, имеет уже склонность к преимущественному пользованию прямыми или контрастными ассоциациями. Эту, определенного направления, склонность выработали для него предки, вынужденные определенными условиями жизни реагировать преимущественно теми или другими формами ассоциаций.

Можно оспаривать возможность наследственной передачи навыков, как таковых, но в таком случае нужно считать и все современное учение об инстинктах ошибочным, ибо инстинктивные движения объясняются именно переданными по наследству навыками. Почему только что родившийся цыпленок находит и клюет корм? Чем объяснить однообразные и целесообразные постройку животных? и т. д.

Итак — наследственную передачу навыков пока следует считать признанной.

В своей личной жизни, после рождения, ребенок подвергается ряду раздражений полезных или вредных, приятных или неприятных. Таким образом, кроме унаследованного направления к определенному роду ассоциирования, переданная от предков склонность или усиливается или ослабляется.

Предположим, что суровые условия жизни предков дали потомку склонность к сопротивлению пассивному и активному (оборонительные и наступательные рефлексы) вредным условиям жизни, т. к. механизм контрастных ассоциаций постоянно усиленно упражнялся, и потому получился навык к контрастным ассоциациям. Навык этот выражается теперь в форме упрямства, упорства, сопротивления, негативизма, отказа

от предлагаемого действия или даже—противоположного действия, активного наступления, нападения.

Условия жизни, в которые попал ребенок после своего рождения, могут ослабить или усилить эту склонность в зависимости от того—каковыми окажутся условия его личной жизни—благоприятны ли они для организма или вредны? Если эти условия вредны и тяжелы, они направляют индивидуум по той же, ранее проторенной дорожке отрицания и отпора, и потому вырабатывается тип упрямого человека, который имеет склонность относиться отрицательно к раздражениям, готовый ответить „нет“ иногда прежде, чем жизненное предложение дошло до его полного сознания.

Конечно, здесь борьба мотивов сведена к минимуму, или, в тяжелых случаях, даже к нулю.

Неудивительно, что такие упрямые дети, очень тяжелые в воспитательном отношении, часто встречаются в д. домах современного типа; их много было и в старых приютах. Здесь нередко на лицо неблагоприятная наследственность, в том смысле, как говорилось выше. Происходя из среды немущей и неприспособленной к жизни, рано гибнущей, некоторые сироты приносят в д. дом зачатки упрямства и озлобленности, которые связаны с неблагоприятными условиями необеспеченной среды; они терпят часто голод и холод, суровое обращение, до побоев и истязания включительно, еще до поступления в д. дом. К такому ребенку трудно подойти, он замкнут, недоверчив, озлоблен, непослушен, груб и дерзок. Даже на ласку он реагирует рефлекторно—уклонением от нее: он весь сожмется, он как бы боится соблазна и своим отказом заранее предупреждает обман и подвох, к которым привык в прошлом.

Если склонность к контрастным или прямым ассоциациям выражена приблизительно одинаково, следовательно, и те и другие функционируют в достаточной степени, то наблюдается соревнование между ними, что можно назвать *борьбой мотивов*, о которой выше уже упоминалось.

В данном случае действия индивидуума будут результатом этой борьбы мотивов, т. е. разумными. Доводы за и против принимаются во внимание, сопоставляются, что приводит к конечному результату—решению.

Можно было бы сравнить эту внутреннюю обработку с обработкой пищи в желудке, где она подвергается действию желудочного сока и,

таким образом, подготавливается для перехода в кишечник и к усвоению организм. В психике человека процессе сводится к взаимодействию посылок от прямых и контрастных ассоциаций, под влиянием личных комплексов и их особенностей, а также общего чувственного тона.

Таким образом, раздражение, как матерьял или пища духовная, если можно так выразиться, подвергается обработке и подвигается к выходу--- решению.

Но не всегда эта подготовка оказывается достаточной. Дойдя до стража выходного отверстия (продолжая аналогию с желудком), это решение подвергается контролю, и если подготовка окажется недостаточной, то матерьял отсылается обратно для дальнейшей переработки и пропускается, как окончательное решение лишь тогда, когда выходной страж находит его достаточно обоснованным. Решение теперь получило пропуск и проводится так или иначе в жизнь.

Субъектов с таким совершенным механизмом переработки раздражений называют обыкновенно рассудительными, разумными людьми. Нерешительными, наоборот, называют таких, у которых переработка мотивов чрезмерна. Они вновь и вновь сопоставляют иногда те же доводы, как будто бы уже приходят к решению, но сомненья в правильности такового заставляют их опять возвращаться к пересмотру только что законченной работы. По нашей схеме здесь следует заподозрить качество работы выходного стража, потерявшего способность правильно оценивать степень подготовки матерьяла, т. е. зрелость вывода и не допускающего его перейти в решение. Это можно бы назвать гипертрофией пропускного, оценивающего механизма.

Известно, что у неврастеников такие явления бывают иногда очень резко выражены: они нерешительны до крайности, мучительно нерешительны. Их сомненья бесконечны; решения окончательного не наступает, они ищут поддержки в воле другого, охотно подчиняясь руководству более сильного.

Теперь разберем тот случай, когда имеется на лицо склонность употреблять в дело преимущественно прямые ассоциации или ассоциации на „да“. Такие люди внушаемы и легко подчиняются чужому мнению, они *послушны*.

По нашей схеме выработка такого способа реагирования на жизненные раздражения тоже обязана наследственному предрасположению, как основе всего дальнейшего. Здесь нужно предположить, что жизнь предков протекала в условиях, которые способствовали выработке прямых ассоциаций на „да“. Организм вынужден был преимущественно

ассоциировать в данном направлении, это способствовало его выживанию и потому произошло приспособление на „да“. Можно указать народы, вырабатывавшие в себе, в целях самосохранения, линию послушания. Эти, рабски настроенные народы имеют определенное прошлое.

Тоже и с отдельными индивидуумами.

Получив от предков вышеуказанное направление в поведении, субъект может попасть в условия, содействующие дальнейшей выработке механизма ассоциаций на „да“. По Лесгафту, в данном случае может тоже выработаться тип забитый, и в частности мягко забитый. В последнем случае чрезмерный уход и оберегание детей ведет к этому. У ребенка (или по аналогии—чрезмерное опекаание у народа) атрофируется аппарат борьбы мотивов. Он привык, что эту обработку мотивов за и против проделывают люди его опекающие, ему все преподносится в готовом, измельченном и пережеванном виде, остается лишь проглотить. И он глотает не думая, не соображая, живет пассивно, охотно подчиняясь чужой воле по привычке.

С таким ребенком легко ладить, это „милое, послушное“ дитя, идеал старого воспитания; и воспитатели, и родители, и учителя хвалят его, награждают, не задумываясь над односторонностью развития, над пассивностью и отсутствием инициативы. Они не замечают, что из всего обихода воспитанника исключен механизм борьбы мотивов, что такой субъект легкомыслен и склонен без постороннего руководства проводить первую попавшую мысль в голову и поддаваться влиянию, не всегда желательному.

В болезненно выраженных состояниях мы еще встретимся с таким упрощенным, облегченным механизмом жизненных реакций в дальнейшем изложении.

Все же вышеуказанное касается более или менее простых случаев жизни.

Что касается более сложной деятельности, например, *творческой*, то и здесь могут быть те же три пути, соответственно направлению хода ассоциаций: прямому, контрастному или с тем и другим вместе, т. е. с борьбой мотивов и разумным решением.

Если налицо имеется склонность к прямому ассоциированию, то и здесь творчество возможно, т. к. жизненные внешние или внутренние побуждения, как результат реакции предков, могут вести к более или менее сложному ответу на эти раздражения в новых комбинациях, в смысле готовности выполнить „пришедшее в голову“. Явилось желание,

за которым следует исполнение. Это, так называемое, *интуитивное творчество*.

Его можно бы назвать инстинктивным творчеством, если бы оно пользовалось лишь матерьялом, доставшимся от предков (постройки животных), но здесь есть еще плюс в форме личного опыта, хотя бы и не осознанного личностью или, вернее, не достаточно осознанного.

Здесь борьба мотивов в настоящем почти отсутствует, интуиция, т. е. его прошлое в целом, захватила человека и ведет по пути выявления накопленного матерьяла в форме акта творчества. Тогда нельзя не творить, хотя бы и с опасностью для жизни. Прошлое сильнее нас, напряжение накопленного опыта и энергии слишком велико и иногда выявляется тем сильнее, чем выше было давление извне на личность в прошлом.

Многие великие люди творят именно так. Они сами отмечают, что в эти моменты они находятся как бы в состоянии опьянения, сознание не ясно, что-то другое руководит ими.

Таким образом, могут создаваться великие гипотезы, великое произведение искусства. Это творчество прямых ассоциаций, освобожденных или лишь в настоящем освобожденных от влияния ассоциаций контрастных и с этим вместе от процесса борьбы мотивов. Говорят, что в данном случае творчество идет подсознательным путем, по нашей схеме оно пошло по пути прямых, привычных для данного субъекта, ассоциаций, как результату условий прошлой жизни в широком понимании этого слова. Можно бы назвать интуитивное творчество— „творчеством из прошлого“.

Был, следовательно, период в жизни предыдущих поколений или позднее—в личной жизни человека, когда матерьял не только накаплился, но и обрабатывался должным образом и сложился в конце-концов в стройную теорию, художественный образ, поэтическое или музыкальное произведение.

Пока не было подходящих условий для выявления этого ценного матерьяла, муза поэта молчит, но вот они на лицо, и звуки льются, творчество богато проявляется, удивляя человечество и, пожалуй, самого творца, выносившего свое произведение почти не сознавая того.

Таким же образом могут проявить себя и рабски-покорные народы, у которых под сильным давлением извне накапливается матерьял для взрыва и выявления в другие периоды исторической жизни, с более подходящими условиями для этого.

Теперь рассмотрим сложную деятельность человека с склонностью к контрастным ассоциациям, с ассоциациями на «нет».

У него эти проявления направлены будут не в сторону положительного творчества, а в сторону творчества *разрушительного*, если можно так сказать.

Разве мы не знаем гениальных полководцев, разрушающих целые цветущие страны?

Разве не известны гениальные разбойники, типа Ермака Тимофеевича? А более мелкие преступники—разрушители, работающие группами или в одиночку, за свой страх и совесть?

В еще более простых случаях эти разрушительные действия выражаются грубо реально, особенно часто в детском возрасте.

Попала в поле зрения ветка дерева, ответ—сломать ее.

Поет птичка—бросить в нее камень.

Стекло блеснуло—разбить его.

Вид товарища побуждает такого ребенка к драке, ругани и т. п.

Тоже самое и по отношению к воспитателю или учителю, а также нередко и к родителям. Их слова, предложения, убеждения достигают как раз противоположного, что ведет к тяжелым столкновениям и драмам.

Я знала одного годовалого мальчика, который не умел еще говорить, но предложения матери, нервной и непоследовательной особы, не только не выполнял, но делал как раз наоборот:

«Сядь, Коля»—Коля уходит.

„Иди есть, Коля“—Коля берется за игрушки и т. п.

Он шел определенно по проторенному пути контрастных ассоциаций, и эти отрицательные действия становились привычными, чем дальше, тем больше.

Здесь, как указано, была на лицо тяжелая наследственность и влияние поведения матери в настоящем.

Можно указать на яркие примеры одностороннего ассоциирования из области психопатологии. Вспомним облегченное ассоциирование больных прогрессивным параличем. Такие лица приводят обыкновенно в исполнение первую попавшуюся мысль. Увидел вещь в окне магазина—купил ее, хотя бы она была совершенно не нужна, и была не по средствам. Борьба мотивов отсутствует, и все становится возможным: расстояния не останавливают полета мысли, цифры не устрашают; в связи с этим является доброжелательность, хорошее настроение, лег-

кость умственной работы, в известной мере—интуитивное творчество—все здесь на лицо в известном периоде болезни.

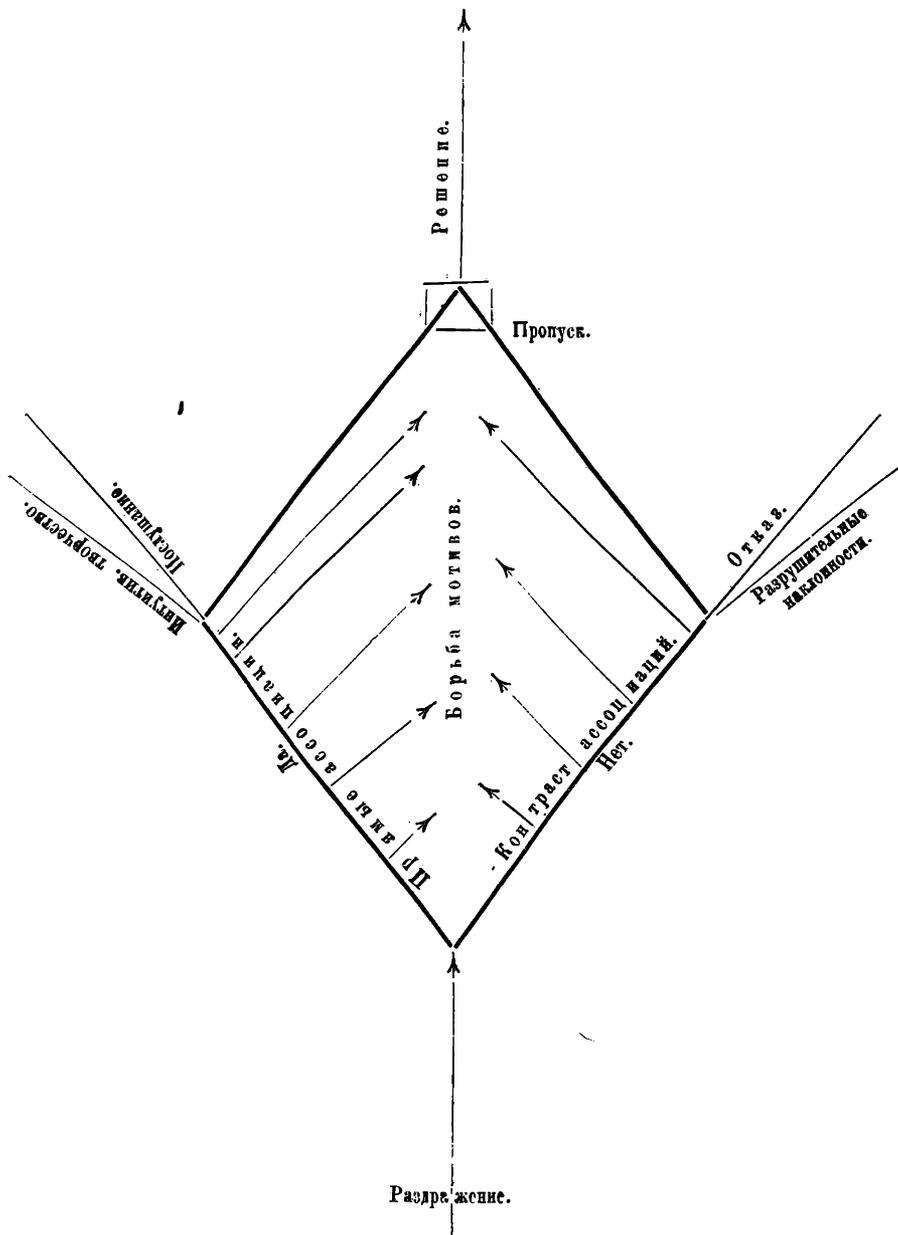
Противоположное наблюдается при юношеском слабоумии. Не редко здесь имеется резко выраженный негативизм. Все отрицается без размышления, прямые ассоциации работают пониженно, облегченно контрастное ассоциирование, борьба мотивов сведена к минимуму. Отрицание, упрямство, пассивный или даже активный отпор. Не редко такой переход к ассоциированию на „нет“ наблюдается в периоде полового созревания. Доселе „послушный“ ребенок начинает говорить дерзости, что ему не скажешь—все наперекор, допускает непозволительные поступки, делает на зло.

В приведенных патологических случаях и в последнем случае, связанным с определенным возрастом, отклонение в сторону тех или других ассоциаций, иногда очень резко выраженное, конечно, нельзя объяснить нашей схемой, построенной на привычных наклонностях к ассоциированию преимущественно тем или другим образом. Эти случаи приведены именно с тем, чтобы указать, что могут быть и другие причины установки ассоциаций на „да“ или на „нет“. Они обязаны своим происхождением не просто привычке, но вызваны анатомическими изменениями в нервной клетке или химическими воздействиями на нее, каковы на лицо в возрасте полового созревания в связи с деятельностью половых желез и с так называемой внутренней секрецией. Эти причины, проявляющиеся на изменении характера, очень важны, но это не исключает значения навыков в жизни человека, на которые указывает наша схема; не даром же говорят, что привычка—вторая натура.

Учитывая эту поправку, посмотрим теперь—какое-же жизненное, практическое значение может иметь вышеизложенная схема? Эту схему следует считать рабочей гипотезой, ибо она объясняет нам некоторые проявления личности, освещая механизм поступков человека, и в конце концов дает указания—как с ними быть, что особенно важно в деле воспитания. В старое время упрямого ребенка просто наказывали, стараясь „сломить“ упрямство его.

Фрейд впервые указал нам на опасность таких мер, т. е. „загонять внутрь“ не значит вылечить, прекратить выявление—не значит уничтожить. Такая психическая заноза может дать впоследствии тяжелое заболевание.

В этих случаях достигается лишь видимость покорности и по-



слушания, на стороне-же, за углом, воспитанник жестоко мстит наставнику или переносит свою злобу на других, более доступных для него лиц.

Наша схема ясно показывает нам, что добиваться безусловного послушания вредно, ибо это не есть идеал. Разумное поведение человека обуславливается развитием всего реактивного аппарата полностью, т. е. работой прямых и контрастных ассоциаций в форме борьбы мотивов, ассоциирования с выбором и отвлечением и наконец—разумным выводом-решением.

Ребенок делает напротив потому, что в прошлом были условия проторившие дорожку контрастным ассоциациям, (bahnung), они стали легкими, привычными и ими охотно пользуются. Одновременно с этим, прямые ассоциации, оставаясь в неупотреблении, потеряли свою живость, их аппарат ослабел, употребление его затруднено и чем дальше, тем менее охотно применяется. Идя наперекор ребенку, заставляя его делать то, чего он делать не хочет, мы не только не помогаем делу, а наоборот, упражняем вновь и вновь его сопротивляемость, усиливая тем самым механизм контрастных ассоциаций.

Что же в таком случае делать? Как подойти к упрямому ребенку? Нам остается путь прямых ассоциаций, которые можно оживить. Нужно уметь поставить дело так, чтобы ребенку было выгодно и приятно идти за вами, а не против вас. Давая задачи привлекательного свойства вы заставите ребенка идти по пути прямых ассоциаций и тем самым упражнять их.

Раз за разом ваш воспитанник будет протаптывать новую, не-, привычную для него дорожку, старая же, контрастная, будет зарастать; по ней ходить уже не будет так легко и приятно. Появится и живая работа борьбы мотивов, и равновесие мало-по-малу восстановится, механизм теперь работает весь, полностью. Это искусственный путь оживления деятельности прямых ассоциаций. Есть еще другой способ, более естественный и продуктивный, это то, что можно назвать установлением организованной свободы или дисциплины порядка.

Не единоличная воля воспитателя противопоставляется здесь воле воспитанника, а весь строй детской общины, порядок которой обязывает, которой нельзя не подчиниться. Ребенку говорят: „иди заниматься“, он отвечает—„не хочу“, и не идет. Если же в определенное время дети становятся в пары и идут в класс в порядке, если спальни вслед за этим запираются, то не пойти нельзя.

Если перед обедом заведено мыть руки, и дети пропускаются в столовую только после тщательного мытья и осмотра рук, и, не выпол-

нив этого требования, войти в столовую нельзя, то здесь разговорам нет места, требование будет исполнено, т. к. не обедать тяжело.

Раз заведенный порядок дисциплинирует детей, как таковой, и в том его сила. Организованная свобода в том и состоит, что, упорядочивая внешние формы, а вместе с тем и функции человека, она дает возможность проявить себя полностью в работе, занятях и игре, лишь бы это не мешало жить и работать другим. Упорядочивая функции, она упорядочивает в частности и ассоциативный аппарат, исключая односторонности проявления его.

Еще одно замечание следует здесь добавить, это указание на то, что нередко упрямством называют нечто другое, а не отрицание, все равно пассивное или активное.

Проф. Беклешов привел следующий пример такого непонимания детских проявлений. Маленький ребенок не откликался на обращение к нему няни. Последняя говорит: „посмотрите—какой упрямый ребенок, с ним разговаривают, спрашивают, а он не хочет даже ответить“.

Тогда дитя возмущилось и сказало: „Я лошадка, разве лошадки говорят? Я ножкой ей отвечал, как лошадка, а она—не понимает“. Ребенок, играл, считал себя в данный момент лошадкой и соответственно этому действовал, а это почли за упрямство.

Подведем теперь итог вышесказанному:

1) Упрямым человеком должно считать того, который имеет односторонне развитую наклонность к контрастным ассоциациям, ассоциациям на „нет“. Послушный тип характеризуется преимущественным пользованием прямыми ассоциациями—ассоциациями на „да“.

2) Создаются эти наклонности условиями жизни: а) предков и б) личной деятельности.

3) Тяжелые условия жизни или забивают человека или вырабатывают преимущественно контрастные ассоциации, создавая упрямого ребенка.

4) Чрезмерная опекаемость как отдельных индивидуумов, так и целых народов, создает наклонность к прямым ассоциациям, тип послушного, легкомысленного человека и рабски подавленного народа.

5) Равномерно развитые прямые и контрастные ассоциации дают материал для борьбы мотивов с конечным разумным решением жизненных вопросов.

6) У нерешительного человека переход от борьбы мотивов к решению затруднен. У послушного он облегчен чрезмерно отсутствием подачи со стороны контрастных ассоциаций. У упрямого он облегчен,

в виду отсутствия подачи со стороны прямых ассоциаций. В двух последних случаях борьба мотивов почти сводится на нет, решения не обдуманны, случайны, предвзяты.

7. В патологических случаях можно встретить тоже односторонне обостренную склонность к тем или др. ассоциациям. В данном случае причиной являются болезненные изменения в нервной ткани, а не привычная установка на ту или другую форму реагирования.

8) Также самое и в ряде других случаев проявления упорного упрямства, причины которого иные, как например, изменение функций внутренней секреции при половом созревании.

Это не исключает важности привычной установки на тот или другой тип ассоциаций, о чем говорится в данной статье.

9) При чрезмерной работе прямых ассоциаций возможно интуитивное творчество, при чем подготовительная работа проделана в прошлом до или после рождения и выявляется при подходящих условиях.

10) Творчество сознательное соответствует полной схеме, когда работают и те и др. ассоциации с высшими формами их (с выбором и отвлечением), при чем происходит борьба мотивов, что, наконец, приводит к решению—разумно обоснованному.

11) Вышеизложенная схема дает возможность выяснить линию поведения воспитателя по отношению к упрямым детям в тех случаях, в которых упрямство является результатом влияния внешних условий, при чем линия разумного поведения искривлена этими условиями и влияниями и потому выпрямление ее возможно целесообразным изменением условий жизни в сторону упорядочения их.

12) Также и по отношению к послушному ребенку, для которого необходимо исправить контрастные ассоциации, в связи с чем явится необходимость борьбы мотивов и тесно связанное с этим разумное решение. Таким образом односторонне развитой механизм восстановится.

Такова наша схема и, думается, что она, как рабочая гипотеза, будет полезной и врачу и педагогу при разрешении вопросов о трудно-воспитываемых детях, в частности в понимании упрямства, пассивного послушания и разрушительных склонностей, так часто встречаемых у трудно-воспитываемых детей.

*А. Дернова-Ярмоленко.*

## Сон и характер.

Все загадочные явления жизни, все таинственное, непонятное, всегда привлекает ум человека и заставляет его биться над разрешением проблем, в особенности, если они касаются загадочных явлений человеческого духа. Психика человека, несмотря на современное развитие наук о духе, во многом продолжает оставаться загадкой. В темную, мало исследованную область подсознательного только в наши дни наука бросает первые лучи, пытаясь осветить скрытую от нашего сознания работу человеческой психики. Среди последних явлений центральное место занимает сон. Интерес к этому вопросу идет из глубокой древности. Как возникает сон? Какое отношение имеют его причудливые и непонятные образы к реальной действительности? Можно ли истолковать его загадочный язык? Все культурные народы древнего мира—халдеи, египтяне, евреи, греки, римляне, германцы—обнаруживают большой интерес к сновидениям. Известны попытки толкования сновидений в Библии (сны Иакова, Иосифа), Талмуде\*, у Геродота, Симонида, Артемидора, Цицерона, Цезаря, в сказании о Нибелунгах. Люди часто искали в сновидениях прозрения будущего, откровения, общения с миром духов и т. д. Оставляя совершенно в стороне этот мистический элемент, современная наука дает этим явлениям объяснение научно-психологическое.

На первый взгляд сон поражает своей безсвязностью, алогичностью, непонятностью. Почему вам приснился сегодня такой-то сон? Какое отношение он имеет к вам и вашей жизни? Попробуйте его истолковать! Громадное большинство людей совершенно бессильны перед такой задачей. А между тем ни одно явление не протекает без вызывающих его причин, и сон, подчиняясь всеобщему мировому закону, тоже имеет свои причины. Их часто бывает очень трудно установить, но эта трудность не останавливает ученых от попытки спуститься в глубины человеческого духа. Человек усилиями своей воли и ума достиг морского дна и изучил его. Теперь он на пути к открытию другого дна—дна человеческой души. Это путь гораздо более сложный и трудный. Подсознательное не говорит привычными для нас образами и знакомым языком. Люди гонят (вытесняют) из своего сознания много мыслей, настроений, чувств, с наличием которых не может прими-

\*) Равви Кисда говорит, что неистолкованное сновидение все равно, что непрочитанное письмо.

рится сознание. И, подобно почным птицам, удаляются от света сознания эти вытесненные мысли, чувства и желания, удаляются в темные дебри подсознательного и живут там, но не умирают (как это иногда склонны думать люди). В каждом человеке дремлют влечения и побуждения, боящиеся света (напр. грубо эгоистические, эротические, преступные и т. д.). Когда они молчат, кажется, что их нет, но порою они поднимают голову и напоминают о себе. Эти побуждения и мысли действительно „подсознательны“, они не осознаны и не допущены сознанием к работе мыслящего и действующего „я“. А все-таки эти „незванные гости“ тоже являются творцами человеческого я. Когда господствует сознание (в состоянии бодрствования), они должны скрываться во тьме и безмолвствовать. Ночью же, во сне, когда слабеет контролирующая сила сознания, они становятся смелее, но и здесь сознание налагает на них узду: они не обо всем могут говорить открыто, им приходится надевать маску. Сон скрывает, искажает свой смысл,—явление, которое проф. Зигм. Фрейд называет „искажением“.\*) Когда „цензура“ не пропускает каких-либо мыслей и желаний в их естественном виде, они фигурируют все же во сне, хотя и „под маской“. Всякий сон имеет „явное“ и „скрытое“ содержание. Первое хорошо известно и доступно каждому, но оно не более, чем наружный слой. За ним нужно искать скрытого, замаскированного содержания, проливающего свет на подсознательное я человека,—в этом и заключается психологическое толкование сновидений.

Утверждение Фрейда, что *всякий сон есть только осуществление желания* (хотя бы и весьма хитро замаскированное), в настоящее время не разделяется целиком некоторыми психоаналитиками. Герберт Зильберер, напр., находит, что, помимо скрытого желания, возбудителем сна может быть также и сильный эмоциональный фактор, ярко окрашенный удовольствием или неудовольствием. На этой почве во сне возникают образы наших интересов, ожиданий, пожеланий, опасений и надежд. Сон есть зеркало души человека. Изучить явления сновидения глубоко и всесторонне значило бы изучить в глубочайшем смысле все изгибы и закоулки человеческой души. Совершенно прав Кант („Антропология“), говоря, что сон открывает нам скрытые в нас предрасположения. Поэтому, научившись понимать язык сновидений, люди могли бы предо-

\*) Одна пациентка Фрейда го сне хочет устроить ужин. Но все магазины закрыты, она ничего и нигде не может достать для своих гостей. При анализе оказывается, что у нее с ужином связывается имя г-жа X, к которой она ревнует своего мужа. Но г-жа X худая, а мужу нравятся полные женщины. Пелезание способствовать полноте соперницы (угощать ее ужином) во сне замаскировано невозможностью устроить ужин.

стеречь себя от тех врагов, которые гнездятся в них самих и вырастают из темных глубин неведомого большинству подсознательного „я“. А между тем, именно в области подсознательного надо искать корней различия в *характере* людей.

В сознательной сфере больше нивелировки, следов культуры, воспитания, самовоспитания; это — область того, каким человек *кажется* себе и другим, область же подсознательного открывает часто совершенно неожиданно для самого человека, каков он *есть*, а последнее именно и представляет собою тот исходный пункт, с которого надо начинать как изучение, так и воспитание характера. Сон явление в высшей степени индивидуальное, и систематическое изучение сновидений укажет новые пути науке о человеческом характере. Скрытое станет явным, многое непонятное в развитии человека станет проясняться по мере того, как характеролог будет углубляться в причины явлений и объяснять, откуда, почему и на какой почве развиваются отдельные стороны характера. Из глубин неведомого мира человеческого духа выходит сон. Каждый момент, каждый этап сна характеризует спящего. Если раньше говорилось „скажи мне, кто твои друзья, и я тебе скажу, кто ты“, то теперь мы с большим правом можем сказать: „скажи мне, какие сны ты видишь, и я тебе скажу, кто ты!“ Тот мир сновидений, который создает себе спящий, всецело обязан своим существованием его собственной личности. Расшифровываемые образы сновидений вскрывают пред нами ту почву, на которой вырастает характер и надстройка которого продолжается безостановочно. Как важно знать ту почву, на которой идет постройка в течение всей жизни человека! Незнание этой почвы не раз вело к крушению характера и самой жизни. Ницше в „Morgenröte“ говорит: „Вы хотите быть ответственными во всем, только не хотите отвечать за свои сны! Какая жалкая слабость, какой недостаток мужества! Ничто не может быть ближе человеку, чем его сон! Все о чем говорит сон, это вы сами! И именно здесь вы боитесь и стыдитесь самих себя! Герберт Зильберер в своей книге „Сон. Введение в психологию сновидений“ даст такую формулу сна: „я это ты“, т. е. я (сон) это ты (спящий).

В душе каждого человека есть особо чувствительные места, легко уязвимые. Их сознание прячет поглубже и заглушает их дневной суетой и водоворотом бодрственной жизни. В ночи, в тишине мы можем прислушаться к ним, к тому, о чем они нам говорят. Они, как чуткое эхо, отзываются по всякому малейшему поводу, они всегда готовы за-

звучать, всплыть в образах сновидений. Они обладают известной устойчивостью и длительностью. Зильберер называет их „комплексами большого значения“. Они образуются еще в детстве, потом к ним присоединяются позднейшие наслоения. В них отражаются конфликты, борьба, разочарование, интересы нашего настоящего. Они образуются из давно прошедших мучительных переживаний; давно вытесненных, теперь неосознанных инфантильных желаний, различных побежденных, но не уничтоженных стремлений, подавленной любви или затаенной ненависти, потерянного счастья, страха и т. д. Эти комплексы подобны тлеющим углям. Как легко воспламеняемый материал, они могут вспыхнуть каждую минуту, требуется для этого только малейший повод.

Знать все эти скрытые возможности характера бывает так важно в жизни, а эта именно область наиболее скрыта от наших взоров. Часто непонимание этих подсознательных мотивов приводит к тяжелым педагогическим ошибкам, на почве которых развивается у детей невроз. Это явление можно было бы предотвратить, зная взрослые своевременно те психические конфликты, которые подтачивают душу ребенка. „Что с тобой? Скажи!“ часто допытываются взрослые, когда ребенок скучает, хандрит, капризничает, нервничает. Но легкое ли дело *сказать!* Ведь дитя не понимает, что в нем происходит, не понимают этого часто и взрослые, они видят, что ребенку „не по себе“, что он „не в духе“. То, что педагоги часто склонны об'яснять наступлением половой зрелости, болезненностью, малокровием и другими физиологическими и физическими (влияние погоды) причинами, часто имеет и причины иного порядка. Явления физические и физиологические об'ясняют физический ряд явлений, а об'яснение психических фактов надо искать в предшествующих же психических явлениях (основная точка зрения психоанализа). Если какое-нибудь явление, напр. наступление половой зрелости влияет известным образом на нервную систему ребенка, то почему у одного все порывы, неустойчивость и устремление психики скажется в интересах к циничным разговорам и анекдотам, у другого в стремлении возвысить свой дух над требованиями тела (девочки, напр., в этот период хотят „итти в монастырь“, „никогда не выходить замуж“ и т. д.), а у третьего в активной деятельности и желании господствовать над своими товарищами. Об'яснения подобных различий надо искать в предшествующих психических переживаниях детей.

Передо мною „дневник одной матери“, пожелавшей остаться неизвестной.

В записи от 25-го мая 19\*\* года мы читаем:

„Я снова берусь за перо и не знаю, хватит ли у меня сил написать несколько слов в дневнике. Ужас охватывает все мои члены, я холодею, я замираю при мысли о том, что это *могло случиться*. Моя милая, хорошая дочурка, которая так *любит* меня и которая окружена моей любовью и лаской, хотела лишиться себя жизни! Моя девочка искала смерти! Эта мысль положительно сводит меня с ума. Я чувствую себя на границе безумия, когда подхожу к этой роковой загадке: как, почему, в силу каких причин у Гертруды могло появиться желание умереть?! *Я ломлю голову над этим вопросом*, я начинаю винить себя, но перед своей дочерью и перед своей совестью я не сделала ничего такого, что могло бы отравить существование ребенку. Наоборот, я постоянно заботилась о ней и была очень строга к своим обязанностям матери. Это мне не мешало окружить Гертруду горячей любовью, чем она платила и мне в свою очередь. У нее не было даже тайн от меня. Из всех ее подруг самой близкой была для нее ее мама. Она не скрывала от меня свой зарождавшейся любви к Макс, а я смотрела сквозь пальцы на эту милую детскую влюбленность. Сначала я думала, что ее безумный поступок был последствием ссоры с Максом, но оказывается совершенно нет. Макс с сестрой почти ежедневно приходили к нам, и все трое постоянно катались на лодке. И в роковой день они катались по обыкновению долго, а вечером за чаем Фрида сказала: через 3 года здесь будет свадьба. — Не говори глупостей! остановила ее Гертруда, но маленькая Фрида стояла на своем: Макс говорит, что когда окончит университет, женится на тебе, а он теперь переходит на 2-ой курс, значит, остается еще 3 года“. Я вмешалась в этот разговор и изменила тему. В тот вечер я должна была уйти из дому по делу. Помню, как не хотелось мне почему-то уходить. Вернулась я поздно; помню, была светлая, лунная ночь. Старая Марта встретила меня у калитки. Я не помню ее слов, помню только безумное беспокойство, охватившее меня, помню на террасе д-ра Мюллера и его движущуюся нижнюю губу, очевидно, он что-то говорил мне, но я ничего не понимала. Я чувствовала, что произошло что-то невообразимое, недопустимое, невероятное... Я лишилась чувств. И теперь мысли мои начинают путаться, когда у меня мелькает в сознании картина: лунная ночь, блестящая поверхность пруда, белая детская лодочка и в ней белая девочка... Вдруг девочка бросает весла, встает... Нет, нет, нет! Этого не *могло* случиться, это не *должно* было случиться! И все таки... это произошло. Горе мне! Никакие ра-

дости последующей жизни не в силах сдвинуть тот тяжелый камень, который навалился на мое сердце! Это—вечный укор, это—незаживающая рана!“

В записях, предшествующих этому событию, начиная с первых страниц дневника (Гертруде тогда было 4 года), в жизни Гертруды нет ничего такого, что на поверхностный взгляд могло бы омрачить ее существование. Мне все-таки хотелось разрешить загадку той драмы, которую пережила девочка. После попытки лишить себя жизни, Гертруда стала очень замкнутой и чтобы развлечь ее, по совету д-ра Мюллера, мать отправила ее к старшей замужней сестре за границу.

Желая добиться разгадки случившегося, я обратилась к дневнику матери. На фоне спокойной и безмятежной жизни ребенка, как *диссонанс*, бросаются в глаза тревожный сон и крики во сне,—явления, которым мать не придавала значения. Как курьезы, сообщает она некоторые сны Гертруды. В одном месте, к сожалению, встречаются такие строки: „Сегодня она опять наболтала мне целую кучу небылиц, виденных ею во сне, но мне положительно не хочется терять времени на подобную ерунду“. Все-таки в дневнике время от времени встречаются некоторые сновидения Гертруды, которые проливают свет на случившееся.

4 г. 8 мес. Девочке снится, что ее вместе с другими детьми ведет гулять гувернантка, высокая француженка, которую Гертруда не любила. Гувернантка сажает всех детей в корзину, берет корзину на голову и выходит на улицу. Вдруг корзина вместе с детьми улетает, как „воздушный шар“.

Это типичный сон—полет. Эти сны имеют различное значение в зависимости от того, каков полет—ровный, плавный или порывистый. Это явление находится в связи с соматическим состоянием сердца и легких. Гертруда улетает—уносится, как „воздушный шар“. Она живет теперь без матери (мать уезжала) у тетки и воспитывается в обществе двоюродных сестер и братьев. Она недовольна окружающей обстановкой, тоскует по матери и улетает во сне от неприглядной действительности. Сон осуществляет ее желание. Детские сны часто носят очень прозрачную маску, сквозь которую видны прикрываемые ею мотивы. Подознательное обнаруживает здесь сильное желание и протест. Если сопоставить эти мотивы сна с попыткой „убежать к маме“, то можно предположить у Гертруды зачатки умения согласовать в жизни слово и дело. Она недовольна своей жизнью и уходит от нее на яву и во сне.

5 л. 8 мес. «Старое большое кладбище. Небольшое место с памятником, обнесенным низким каменным забором. Возле забора стоит огромный тигр, больше слона. Гертруда должна пробежать мимо него в ограду и боятся».

Она опять гостит у тетки на даче. Неподалеку от дачи находится действительно старое кладбище. Матери удалось установить (чего не отрицала и Гертруда), что дети часто играли в этой полуразвалившейся ограде в своеобразную игру: старшие девочки сели младших не с целью причинить боль, а с целью обнажения или ставили им клизмы, пользуясь для этого тонкими прутиками. Гертруда пробирается во сне к запретному месту. На пути ее встает преграда—тигр. По словам домашней снотолковательницы, старушки—няни, видеть зверя во сне значит: «о тебе думает хороший барин», вообще это „кавалер“, „жених“. Девочки часто проводили время в обществе няни, слушая ее сказки и ее толкования сновидений и гадание старшим девочкам. Несомненно, что значение зверей во сне в нянином толковании было ей известно. Хотя современный психоанализ не разделяет няниной точки зрения на зверей во сне \*), но считается с индивидуальными условиями, создающими символику сновидений \*\*). Образ жениха связывается у Гертруды с детскими сладострастными ощущениями запретной игры. И она, Гертруда, будет „большой“, и у нее должен быть хороший жених, „больше слона“, но с мыслью о женихе ассоциируется запретная игра и страх.

5 л. 10 мес. Гертруда на полу, на ковре против высокого шкапа, на верху которого яркая звезда, бросающая на девочку сноп золотых лучей.

\*) Д-р Штекель в своем „Sprache der Traume“ приводит свой собственный сон, в котором фигурирует зверь, какой-то центавр, полу-лошадь, полу-тигр. Этот страшный зверь находится в людном зале на возвышении. Сам Штекель стоит у входа в зал. Когда тигр отделяется от лошади и большими прыжками бросается к нему, Ш. скрывается за дверь и закрывает ее на задвижку. В зале ужас. Крафт-Эббинг, укротитель зверей, старается поспеть повсюду...

Эта часть сна объясняется предшествующим разговором на тему о романе Золя „Человек-зверь“. Ш. утверждал, что в каждом человеке дремлет патологическое начало и что ни один человек не обнаруживает полного господства над своим звериным я. Во сне происходит раздвоение личности: Я—патологическое бросается к я—нормальному.

Звери во сне часто являются символами страстей.

\*\*) Подобных случаев много в литературе вопроса. Если человек знает „по своему“ символику сновидений, то у него всплывают свои индивидуальные образы. Напр., один господин во сне собирается браться, как он это делает каждое утро. Он смотрит на себя в зеркало и замечает на себе вшей. Толкование: накануне, поздно вечером возвращаясь домой,—он проходил мимо здания, в котором завтра должен был состояться розыгрыш лотереи. У него был билет, вставали мысли о возможности выиграть. Он знал по одному „соннику“, что вошь во сне обозначает деньги. Сон этот—исполнение желания.

Из дневника матери мы знаем, что Гертруде в это время читают книгу — „Детство великих людей“. Беседуя с матерью, она однажды заявила: „когда я вырасту, я тоже прославлюсь, девочки тоже могут быть знаменитыми“. Конкретно ее будущая деятельность не рисуется ей в определенной форме, но желание „прославиться“ постоянно проглядывает. Через несколько дней после этого сна она гарцует верхом на колене своего дяди, полковника, и вдруг задает ему вопрос: а девочки тоже могут быть полковниками? Паруизность дяди, его блестящая военная форма, шпоры imponируют ребенку, девочка хочет быть такой, как ее дядя. Очевидно, в ней сильна потребность „прославиться“, хотя она еще совершенно не знает, как и на каком поприще. Эта потребность здесь так наивна и ничем не омрачена. Позднее (к сожалению, более года в дневнике не находим ни одного сна) это же желание вступает в конфликт с противоположной тенденцией.

7 л. Гертруда на балконе. Над ее головой несутся по небу облака. Вдруг сквозь просвет среди облаков над нею засияла очень яркая звезда. Девочка тянется рукой к звезде, чтобы ее схватить. В это время балкон падает вниз.

В этом сне повторяется мотив предыдущего сна, но уже нет прежней безмятежности. Не только падение, знаменующее всегда какой-нибудь душевный конфликт, но и быстро мчащиеся по небу облака свидетельствуют о тревоге. Подобные образы часто связываются с нарушением правильного ритма дыхания. Падение во сне принадлежит к обширной категории страшных снов. За ними всегда скрывается конфликт, борьба противоположных тенденций, которые не находят ясного выражения в бодрственной жизни и заявляют о своих правах смелее во сне. Мы испытываем страх не только пред объективной опасностью, но часто безотчетно боимся того, чего не сознаем и что тревожит нас, создавая в душе непонятный разлад. Сон — падение всегда говорит о наличии готового, хотя и не сознательного конфликта. Гертруда тянется к звезде, чтобы схватить ее, она все еще хочет прославиться, но теперь этому желанию сопутствуют какие-то сомнения. Дядя уклончиво отвечает на ее вопрос, могут ли девочки быть полковниками. Он смеясь, говорит, что девочки, когда вырастут большими, сами полковниками не бывают, но зато командуют полковниками так, как полковники командуют солдатами. Гертруда не понимает смысла дядиных слов, но смутно ощущает какие-то препятствия, встающие на пути ее честолюбивых стремлений, находящиеся в связи с ее полом. Лафонические записи в дневнике этого

периода мало освещают жизнь Гертруды. Возможно, что в этом сомнении, в этом падении есть сексуальный мотив. Она уже давно во сне «боялась» тигра. Ведь во сне можно с одинаковым правом и не бояться тигра! Но она его боится и видит его стоящим у входа туда, где происходит что-то недозволенное. Сны—полеты и падения часто имеют отношение к сексуальной жизни человека. У нас нет основания утверждать это в данном случае, но возможность такого предположения подтверждается следующим сном.

7 л. 5 мес. Гертруда видит себя на лужайке за кладбищем. Высокая трава, в которой она легко может спрятаться с головой. Она бежит, густая трава мешают ей, но она раздвигает траву руками и прокладывает себе дорогу. За нею гонится всадник на темном коне, она слышит мерный ритм конского бега. Она „немножко боится“ коня и всадника и при их приближении прячется в траву. Всадник опять настигает ее, она снова убегает и снова прячется.

Это типичный сон — преследование, очень распространенный женский сон, маскирующий сексуальные побуждения. В ребенке развиваются смутные переживания, вносящие разлад в его психику. Ей нравится убегать от догоняющего ее всадника, хотя она его и боится. Ей хочется достать звезду, но она падает вниз. Всякое желание сдерживается чем-то враждебным, на лицо конфликт на почве подсознательных сексуальных тенденций.

9 л. 9 мес. В руках у Гертруды букет сирени. Она любит ее и ищет „счастья“. Взор ее падает на один пятилепестковый цветок. Вдруг этот цветок становится красным, ярко-красным, как кровь, и вся ветка сирени краснеет и распускается.

Незадолго до этого мать познакомила Гертруду с неизбежностью наступления менструации. Матери пришлось затронуть эту тему раньше, чем она хотела, потому что Гертруда столкнулась в жизни с фактом лицом к лицу. В доме ночевала как-то подруга Гертруды со своей старшей сестрой. Гертруда пришла в ужас, увидев на белье девушки кровь. Обе гостьи смеялись над перепуганной хозяйкой и уверяли, что и с нею будет то же самое. Это все она рассказала матери на следующий день и была успокоена разъяснениями матери. Теперь она тоже хочет быть „совсем большой“ и тогда она найдет свое „счастье“ и прославится. И она находит свое счастье во сне—в букете сирени, но ее больше не удовлетворяет счастье маленькой девочки, она хочет быть большой и знает, чего ей недостает для этого. Сон исполняет ее же-

лание, покрывая цветом крови цветок. Цветок, символ ее счастья, и вся ветка распускается. Красный цвет разлился по ветке сирени и так явственно заговорил во сне, потому что днем она не обо всем спросила свою маму, о чем ей хотелось знать. Многое остается у нее в области предположений и догадок. В этот период своей жизни она задумывается над вопросом о беременности. Почему Лина Гольц говорит, что дети рождаются у женщины, если она имеет мужа, а ведь Агата, дочь садовника, девушка, и все-таки имеет ребенка. Когда сама Гертруда спросила Агату, есть ли у нее муж, Агата ответила: нет. Больше Гертруда не задавала Агате никаких вопросов и вопросы эти ушли в подсознание и продолжали там свою беспокойную работу. Конечно, Лина ошибается. Ведь и в свящ. писании был такой случай: сама богоматерь не имела мужа, а просто было так, как сказал ей ангел: дух святой найдет на тебя. Не «нашел» ли дух святой и на Агату? Может быть и Агата святая! Этот круг мыслей постоянно тревожит Гертруду. В дневнике эти вопросы всплывают в разное время в течение нескольких лет как-то робко и вскользь, но с удивительным упорством и настойчивостью.

13 л. Она лежит на лугу среди высокой травы, хочет встать и не может. Вдруг к ее ужасу на нее со всех сторон бросаются собаки. Она хочет вскочить и убежать, но не может и просыпается, издавая сдавленный крик, напугавший и разбудивший мать.

Это тоже мотив сна—преследования. На нее со всех сторон «находят» угрожающие ей существа. Не «найдет» ли и на нее дух святой? Явный сон говорит: она хочет вскочить и убежать, а скрытое значение расшифровывает и срывает маску с этих прошедших цензурных форм. Оно говорит: ты не хочешь убежать и остаешься на месте, чтобы на тебя напали собаки, ты сама этого хочешь. Но момент нападения собак, несмотря на скрытое желание, слишком волнует и поэтому вызывает пробуждение.

15 л. Гертруда взбирается по лестнице на самый верх. На верхней площадке дверь, куда она должна войти. Дверь эта загромождена вещами вплоть до перил. Взобраться на вещи опасно, можно упасть вниз. Она начинает карабкаться на вещи и просыпается с чувством тревоги.

Восхождение по лестнице—типичный сон, имеющий отношение к сексуальной жизни. Гертруда перед закрытой дверью. Здесь опять конфликт противоположных тенденций: надо войти, а дверь завалена; поднялась на самый верх и надо бояться, как бы не упасть вниз. На

основании материала, который дает нам дневник, мы здесь можем предположить конфликт на почве сексуальных переживаний<sup>\*)</sup>.

• 16 л. «Ко мне в комнату вваливается огромный бурый медведь. Я очень боюсь и хочу убежать. Он гонится за мною по комнате и схватывает своими лапами, потом связывает меня веревками, как мушкетера. Я хочу убежать, но не могу шелохнуться. Он хочет меня убить». Пробуждение с криком.

Этот сон отчасти преследование, отчасти переживание полового акта<sup>\*\*</sup>). Подобные переживания подсознательного совершенно замаскированы в сознании спящей страшными образами явного сна. Ведь она „хочет“ убежать, но кругом стены, а потом медведь связывает ее, и она „не может“ двинуться. При этом совершенно упускается из виду, что во сне можно беспрятственно уйти через глухую стену, улететь, превратить медведя в другое, совершенно безвредное существо, самой превратиться в охотника с рогатиной и т. д. Но ничего подобного не происходит, потому что подсознательное творит из своего индивидуального, характерного для спящей материала, и образы сновидения открывают нам это скрытое от спящей подсознательное: она хочет оставаться с медведем, хотя и боится его.

Еще один сон, виденный Гертрудой несколько дней спустя, это последний сон до катастрофы.

16 л. Ее заключают в темницу и вводят в маленькую полутемную коморку. Там уже сидит какой-то заключенный. Это Юлий Цезарь, хотя он совершенно и не похож на Цезаря, на голове у него студенческая

<sup>\*)</sup> Штекель рассказывает о сне одной 5-летней девочки. „Я вылетела из окна с руками, распростертыми, как крылья, и полетела над садом. У грядки стоял мясник с острым ножом, ожидая меня, чтобы зарезать. Меня охватил ужас, потому что я чувствовала, что способность лететь покидает меня. Несмотря на все усилия остаться в воздухе, я чувствую, что падаю и прямо на острый нож. Вдруг снова поднимаюсь вверх с чувством облегчения, потом опять в неопределимом ужасе начинаю падать все ниже и ниже“.

Этот сон обнаруживает—говорит Штекель—как рано это о себе знает конфликты в детской душе. В данном случае вопрос сводится к борьбе между целомудрием, стремящимся ввысь и сильной чувственностью ребенка. Сон этот легко поддается толкованию и выявляет причину невроза: идея девочки—Мадонна—заставляет ее стремиться ввысь, а внизу ее притягивает мясник—символ животного начала в человеке. К нему тянет вниз, но в то же время хочется и подняться над ним. Созданное положение—почва, на которой должен развиться психоневроз.

<sup>\*\*</sup>) Зильберер приводит несколько аналогичных примеров: одной даме снится, что разбойник с ножом бросается на нее. Она чувствует, как на нее наваливается тяжесть... вдруг слышит плач ребенка.

Или: в девственном лесу стоят дуплистые деревья, с веток которого спускается длинный меч. Я в белом платье стою перед ним. По другую сторону меча стоит мужчина, которого я не знаю и не могу видеть. У нас усиливается желание. Мужчина хватает сильной рукой меч и хочет его устранил. Я с радостью простираю вверх руки. Меч выскальзывает у него из рук и падает мне прямо в сердце. Я падаю с мечом в сердце. Образ мужчины рассеивается, и я остаюсь одна, умирающая на земле.

фуражка, сдвинутая на затылок. На этом месте сон обрывается. Картина меняется. Гертруда на берегу моря. Черная звездная ночь. Она с трудом карабкается вверх по скалам, вдруг замечает на верху скалы Макса, протягивающего ей руку, с чувством облегчения она стремится вверх к нему, как вдруг Макс превращается в скелет. Вне себя от охватившего ее ужаса, Гертруда просыпается с криком.

Символика сновидений видит во сне брачное ложе. \*). Гертруда находит в камере своего заключения Юлия Цезаря (см. 2-ой сон: тигр, „больше слона“, а здесь тоже не кто-нибудь, а сам Юлий Цезарь). Гертруда со своим желанием—прославиться—должна, конечно, и своего будущего мужа видеть „великим человеком“). Но Цезарь не Цезарь, к тому же у него фуражка на затылке (так часто носит фуражку Макс). Цезаря зовут Юлий, а фамилия Макса—Юлиус \*\*). В другой сцене того же сна она опять вместе с Максом. Она карабкается с трудом, ночь, темно, тревожно, Все это озаряется образом любимого человека, чтобы снова само влечение к нему было бы отравлено неопишуемым ужасом... Смерть встает между нею и Максом. Мысли о смерти, на почве разросшегося конфликта, пускают глубокие корни и приводят к роковой развязке. Гертруда любит жизнь, хочет занять в ней видное место, хочет любить, но жизнь ставит ей преграды и отравляет ей каждую радость. С такой жизнью она не мирится и уходит из жизни, как в детские годы ушла из дома своей тети, потому что ей там не нравилось, ушла в поисках за мамой и теперь уходит в поисках лучшего.

Если мы теперь обратимся к дневнику матери, к тому месту, где она рассказывает о попытке самоубийства Гертруды, и сопоставим то, что *знала* мать о своей дочери с тем, что она *могла бы* знать на основании имевшегося у нее материала, то можем с уверенностью сказать, что пред нею не стоял бы вопрос „как, почему, в силу каких причин у моей Гертруды могло появиться желание умереть?!“. Мать

\*) См. ст. Hedwig Schulze в Zentralblatt f. Psychan. und Psychotherap. 1918 г.

\*\*) Что подобное видение сходство и созвучие имеет значение в процессах подсознательного, мы видим это во многих случаях „Психопатологии обыденной жизни“ (см. кн. Зигм. Фрейда), а также в явлениях сновидений. А. Морн в своей книге „Сон и сновидения“ рассказывает: „Я думал о слове километр и во сне увидел, будто иду по дороге и читаю надписи на межвыходных столбах, обозначающие расстояния от данного пункта в километрах. И вдруг я почувствовал на чашке больших весов, а какой-то человек накладывал на другую чашку гари (кило), чтобы узнать мой вес. Потом он сказал мне, что мы уже не в Париже, а на острове Гялоло (созвучие кило и гило).. Потом ум мой переключивается на 2-му и 3-му слогу этого названия: ло. И вижу разные сны, в которых является то цветок Ло-белля, то генерал Ло-пеп, о плачевной кончине которого я недавно читал, я, наконец, я и осыпаюсь, играя в ло-то“.

совершенно права, называя себя „самой близкой подругой“ своей дочери. Это постоянно всплывает на страницах дневника, и в приведенных отрывках мы видим то же: Гертруда не скрывает от матери своей любви к Максу, обращается к ней за разъяснениями и т. д. Но взаимное понимание между матерью и дочерью ограничивается исключительно областью сознания; такой „ерунде“, как сон, мать не находит нужным уделять время и приводит сны дочери, между прочим, как курьезы, как красивые картинки. Но эти картинки имеют свой скрытый смысл, чего не знает мать, и что, однако, ведет в непонятные глубины души ребенка. Гертруда сама не знала и не понимала того, что в ней происходит. Она была „нервная“ девочка, и этим объяснялось все. Но *почему* она стала нервной, живя в самых благоприятных условиях?

Нельзя познать человека, ограничиваясь сферой лишь сознательной жизни. Если это справедливо вообще по отношению к людям, то еще в большей степени это верно относительно детей. Путь к познанию человека лежит только через область подсознательного. Мы слишком привыкли изучать психику человека в ярко освещенной области сознания. подобно тому, как люди привыкли работать при дневном свете, в светлых помещениях и прекращать работу, ночью или во тьме. Но жизнь духа продолжается и в ночи, и мы не можем понять того, что происходит на поверхности сознания, если не спустимся в глубокие и темные шахты и подземные ходы человеческого духа, где прячутся боящиеся света инстинкты и безотчетные побуждения, где закладывается фундамент сознательного *я*. Эта трудная и тяжелая работа в темном царстве духа вознаграждается все новыми и новыми завоеваниями человеческого ума в его неустанных попытках найти разгадку человеческой души.

Из всех явлений подсознательного мира сновидения, по словам Фрейда, являются той „*via Regia*“, которая ведет нас в темное царство духа. Каждый сон есть шифрованное письмо из этой неведомой области. Так научимся же читать те письма, которые посылают нам дети из глубин своего *я*.

**М. Павлова.**

## Психодиагностика.

Современная педология в своем прогрессивном развитии обогатилась еще одним методом исследования подрастающего человека, обещающим обильные плоды.

Германский ученый Г. Роршах, впервые применивший этот метод \*) пока еще только для распознавания психического состояния взрослых людей, назвал его *психодиагностикой*, чтобы отличить его, как *экспериментальный психоанализ*, от традиционного, чисто-рассудочного „психоанализа“.

Это перенесение всего на почву экспериментальной психологии не только освобождает новый метод от той произвольности выводов, которыми страдает традиционный «психоанализ», но и вообще делает психодиагностику вполне независимой от последнего, если не считать только профессионального родства творцов обоих направлений: как и подавляющее большинство „психоаналитиков“, Роршах — врач-психиатр.

Психодиагностика является продолжением, детализированием и уточнением метода, хорошо известного уже всем из экспериментальной психологии: это есть так называемый *опыт с чернильными пятнами*. Но то, что ранее применялось под этим наименованием в неопределенном смысле исследования „воображения“, приобретает здесь характер исследования *восприятия*, и не только количественного, но и качественного.

Методика опытов чрезвычайно проста: чернильные пятна, образованные одно-двух-трех-и четырехцветными кляксами, симметрично расплюснутыми между согнутыми вдвое листами бумаги, выбираются с таким расчетом, чтобы форма их была относительно проста, доступна обозрению, но представляла в то же время и нечто сложное.

Каждое из таких чернильных пятен дается в руки испытуемому приблизительно на  $1\frac{1}{2}$ —2 минуты с вопросом: что это такое?

В протоколы опытов заносятся следующие данные:

1. Как велико общее количество ответов. Как продолжительно время реакции? Как часты высказывания при отдельных картинках?
2. Определяется ли ответ только *формой* пятен, или кроме того ощущениями *движения* или *цветом* таблиц?
3. Схватывается ли таблица, как целое, или в частях своих, и в каких именно?

\*) H. Rorschach, Psychodiagnostik, Bern u Leipzig, 1921 г.

## 4. Что именно было замечено?

Роршах произвел отыты над 405 субъектами, из которых 231 было мужчин и 174 женщин; 117 нормальных и около 300 душевнобольных различной степени тяжести.

Громадные различия у различных групп испытуемых обнаруживаются прежде всего в количестве ответов на все таблицы сразу. У нормальных людей оно колеблется между 15 и 30 ответами (на 10 таблиц, применявшихся Роршахом), у душевнобольных оно падает иногда до 10, но часто, как и у нормальных, бывает выше 30.

Дальше выступают еще более резкие различия в характере самих ответов, обуславливающие детальную и довольно сложную классификацию результатов.

Некоторые из ответов явно выступают, как обусловленные *формой* пятен (Ф), другие *цветом* пятен (Цв.) и третьи, наконец, — возникающими у испытуемого *овсятельными представлениями*: испытуемый воспринимает видимый предмет, как находящийся в движении (Д). Далее: высказывания по форме и движению могут быть хорошими (+) и дурными (—), а по движению, кроме того — первичными, т. е. в первую очередь, непосредственно обуславливающими собою ответ, и вторичными.

Эти три вида ответов (Ф., Цв., Д.) разнообразно комбинируются у различных групп испытуемых, причем обнаруживается такая закономерность: *веселое* настроение увеличивает количество ответов, обуславливаемых *цветом* и *движением*, угнетенное настроение, наоборот уменьшает их: что же касается *формы*, то веселое настроение ухудшает ее восприятие, а грустное, наоборот, — улучшает.

Особенно разнообразные зависимости обнаруживает *видение цветов*.

Вариации цветовых ответов находятся в неразрывной связи с устойчивостью или текучестью аффектов: все испытуемые, которые характеризуются устойчивыми аффектами (угнетенно-настроенные, педанты, стереотипизирующие нормальные и шизофреники), — имеют или одного, или имеют очень мало цветных ответов; наоборот, все испытуемые, которые отличаются текучестью аффектов (весело-настроенные, художники, дебиллики, имбециллики, эпилептики, маниакальные), — имеют относительно много цветных ответов. Но цветные ответы могут быть, в свою очередь, подразделены на три категории:

1. Чистые, первичные цветовые ответы (Цв.) — они встречаются *исключительно* только у категорий *иллюзионных* субъектов, и почти

исключительно у душевно-больных в наиболее возбужденных состояниях: шизофрении, кататонии, гебефрении,—являясь таким образом *показателем импульсивности*.

2. Цветовые ответы вида Цв., Ф (=цвет-форма, т. е. дополнительно обусловленные также и формой),—наоборот, являются показателем *аффективной текучести, возбудимости, впечатлительности, внушаемости*.

3. Ответы, вида Ф., Цв. (форма-цвет, т. е. только вторично, дополнительно обусловленные цветом) совмещают в себе действие ассоциативных и аффективных моментов и показывают *реактивную, волевою сторону*.

Сочетания этих трех видов цветовых ответов у различных испытуемых имеют весьма показательное значение.

Наиболее обычным является такое сочетание:

0.Цв., 1.Цв.Ф., 3.Ф.Цв.

При этом, как общее правило,—мужчины имеют меньше цветных ответов, чем женщины, что соответствует большей текучести женских аффектов. Далее, -- чем более число Ф. Цв. превышает число цвето-форменных (Цв. Ф.) ответов, тем устойчивее, сопротивляемее является аффективность субъекта. Чем ближе число цвето-форменных (Цв. Ф.) ответов подходит к числу формо-цветных (Ф. Цв.), тем более текучи, изменчивы аффекты. Наконец, чем сильнее число Д. (двигательных ответов) превышает число Цв. (цветовых), тем более устойчивою totalностью отличается аффективность испытуемого.

Наконец, существенное значение имеет еще и то, обозначает ли ответ все целое пятна, или охватывает только часть его, или даже мелкую деталь. Этим определяется последняя особенность ответов—порядок их последовательности, определяющей собою *тип восприятия* испытуемого. Можно различать: 1) чистый Ц—тип (целостный тип), схватывающий все изображения в однократных целостных представлениях (с хорошими формами—Ц+, с дурными Ц—). 2) чистых Ч—типа и Чч типа (частичных и мелко-частичных типов) среди всех 405 испытуемых не встретилось: всегда была *комбинация их*, смотря по тому, как быстро испытуемый от Ц переходит к Ч, и от Ч к Чч. Нормальный субъект мог бы дать 10 целостных ответов, 20 частичных и до 30 мелких частичных ответов, всего в сумме—60 ответов, следуя наиболее естественной последовательности: Ц,—Ч,—Чч. Однако такая

простейшая естественная и вместе с тем плодотворнейшая последовательность встречается чрезвычайно редко: фактическая сложность и многообразие душевных переживаний препятствуют такой строгой логичности и спокойному накопленню ассоциативного богатства.

Поэтому экспериментатору приходится обращать внимание на следующее:

1. Каковы вообще бывают ответы Ц, Ч и Чч?

2. Сколько цельных ответов, частичных и мелко-частичных, дает испытуемый?

3. Как сильна тенденция испытуемого сохранять нормальную последовательность: Ц—Ч—Чч?

4. Какими факторами определяются отношения, обозначенные в п. 2 и 3?

Среди цельных ответов (Ц) следует прежде всего различать *первичные* и *вторичные* Ц—ответы.

Такими вторичными Ц—ответами являются:

а) *измышленные ответы* (наиболее обычная форма), когда на основе более или менее ясно усвоенной *детали*, создается общий образ, символ — ЧЦ;

в) *последовательно-комбинаторные* Ц—ответы, — когда испытуемый подмечает сначала некоторые детали и, кроме того, ставит значения в отношении между собою;

с) *одновременно-комбинаторные* Ц—ответы, которые отличаются от предыдущих большей быстротой ассоциативных процессов;

д) однако, при психозах более обычным является *измыленно-комбинаторный* Ц—ответ.

Затем следует различать между частичными и мелко-частичными ответами: первые являются принадлежностью нормальных, вторые же, встречаясь в большом числе, всегда служат показателем более или менее ненормальных явлений, хотя само различие их поневоле приходится оставить пока недостаточным. Частичные (Ч) значения суть те, которые яснее всего выступают в порядке пространственного деления фигур.

Наконец, следует отметить еще 1) *промежуточные формы*, т. е. формы, обозначенные не цветными блясками, а расположенным между ними бесцветным пространством, и указывающие всегда на некоторую оппозиционную тенденцию, у нормальных выраженную не более, как одной промежуточной формой; и 2) — *дефективные детали* (мелкие) — являющиеся у слабоумных субъектов — в виде отдельных *частей тела*

и т. п. Там, где нормальные испытуемые видят цельные изображения тела, человеческой фигуры и проч.

Самая *последовательность* расположения всех этих значений: Ц—Ч—Чч и т. д. также может быть обозначена, как *строжайшая, умеренная, обратная, нарушенная и разрозненная*. Строжайшая последовательность не является наилучшей и нормальной, — она свидетельствует о некоторой душевной ограниченности и встречается у различного рода педантов, школяров, зубрил, а также у угнетенных, неудовлетворенных суб'ектов, меланхоликов и проч. — они суть формалисты логики и принимают не только эксперимент, но и все, что с ним связано, чрезвычайно серьезно, почти с благоговением.

*Наилучшею* (но не максимальной) строгой последовательностью, которая содержание не приносит в жертву форме, обладают нормальные люди. *Обратною* последовательностью, т. е. идущею от Чч через Ч—к Ц—обладают осторожные, запуганные, а с другой стороны—фантазирующие, комбинирующие суб'екты.

Наконец, *нарушенной* является последовательность у неинтеллигентных, слабоумных, затем, особенно—у маниакальных, эпилептиков, наконец, у шизофреников; однако, также нарушается она и при изменчивом или веселом настроении; —многие нервные, фантазирующие, художники при высоко-ценных результатах обладают ею. Нарушение последовательности может дойти до полной *разрозненности*, как у многих шизофреников.

Кроме этих формальных особенностей высказываний, большое значение имеет также и самое *содержание* ответов: что именно замечается?

Наиболее обычно (для 10 таблиц Роршаха) видимою формою являются *фигуры зверей*.

Наблюдение показывает, что нормальные испытуемые обычно дают от 35 до 50% звериных форм. Менее, чем 35% дают только суб'екты, одаренные фантазией, более чем 50% — только стереотипизирующие всех родов. Вследствие этого „процент зверей“ (3%) может рассматриваться, как мера нашей стереотипизации.

Веселое настроение уменьшает, угнетенное увеличивает процент звериных форм. С другой стороны: процент звериных форм обратно-пропорционален количеству двигательных ощущений. На втором месте стоят *фигура и части человеческого тела*, причем обнаруживается такая закономерность:

а) Многочисленнее цельные человеческие фигуры и ни одной или почти ни одной части тела указывают: интеллигентнейшие нормальные и расстроеннейшие шизофреники (две противоположности, совпадающие и в других отношениях).

в) Больше человеческих цельных фигур и меньше частей тела указывают: интеллигентные и маниакально-настроенные нормальные, измышляющие дебиллики, маниакальные, эпилептики, многие шизофреники, большинство органических больных.

с) Больше частей тела, чем цельных фигур, видят: неинтеллигентные нормальные, угнетенно-настроенные, педанты, гебефреники, стереотипизирующие.

д) Многочисленные части тела и ни одной или почти ни одной цельной фигуры находят: дебиллики, поскольку они не измышляют, имбециллики, просто слабоумные, меланхолики, артериосклеротики.

Неодушевленные *предметы* в большом количестве чаще всего указываются: шизофрениками в сильной степени расстройства и дефективными эпилептиками, а также несколько расстроенными нормальными, особенно женщинами и маниакально-угнетенными.

Наконец, ряд ответов приходится признать просто оригинальными ответами, — это те, которые встречаются не чаще, чем 1 на 100 испытуемых.

Все данные исследования 405 испытуемых, произведенного Роршахом, могут быть сопоставлены в одной таблице: (см. таблицу на отдельном листе).

Эта таблица показывает, что *нормальная психика* лежит между следующими значениями соответствующих величин:

со стороны формы — между 100 и 60% ответов;

со стороны движения — между 0 и 5 (и больше);

со стороны *цвета* — 1) не свыше 2 значений Цв (часто).

2) не свыше 3 значений Цв. Ф.

3) не свыше 3 значений Ф. Цв.

по количеству цельных ответов — между 3 и 10

по % звериных форм — между 10 и 70%

по % оригинальн. форм — между 0 и 50%.

Душевно-больные в общем отличаются от этой нормы или меньшим % ответов по форме (дебиллики, имбециллики, слабоумные всех видов, прогрессивные паранитики), или большим количеством *цветовых* ответов (имбециллики, крайняя шизофрения, мания, слабоумие).

	Ф.	Д.	Цв.	Ц.	Тип. воспр. (ц. ч.—чч.)	З <sup>0</sup> / <sub>100</sub> .	Ориг. 0/100.
<b>Нормальные:</b>							
Хлорофилл . . . . .	90—100% <sup>0</sup>	Самые 5	1—2 ф. Цв., 2—3 Цв. ф., 1—2 Цв. ф., 0 Цв. ф.	10 л. больше	Ц—Ч—Чч	10—20% <sup>0</sup>	30—50% <sup>0</sup> +
Интеграленты . . . . .	80—100% <sup>0</sup>	5 и больше	1—3 ф. Цв., 1—2 Цв. ф., 0 Цв. ф.	7—10	Ц—Ч	20—35% <sup>0</sup>	20—30% <sup>0</sup> +
Доминирующие . . . . .	70—80% <sup>0</sup>	2—4	1—3 ф. Цв., 0—1 Цв. ф., 0 Цв. ф.	4—7	Ц—Ч	30—55% <sup>0</sup>	0—20% <sup>0</sup> ±
Недоминирующие . . . . .	60—70% <sup>0</sup>	0—2	1—3 ф. Цв., 1—3 Цв. ф., 1—0 Цв. ф.	3—4	Ц—Ч	50—70% <sup>0</sup>	0—20% <sup>0</sup> —
Углетен. пастроен. . . . .	80—100% <sup>0</sup>	0—2	0 ф. Цв., 0 Цв. ф., 0 Цв. ф.	0—3	Ч—У	60—80% <sup>0</sup>	0—10% <sup>0</sup> —
Мавзак. пастроен. . . . .	60—70% <sup>0</sup>	3—5	1—2 ф. Цв., 2—3 Цв. ф., 1—2 Цв. ф.	8—10	Ц—Ч—Чч	40—50% <sup>0</sup>	20—30% <sup>0</sup> ±
<b>Ненормальные (дефективные):</b>							
Добылка . . . . .	45—60% <sup>0</sup>	0	1—2 ф. Цв., 2—3 Цв. ф., 1—2 Цв. ф.	1—3	У—У	60—80% <sup>0</sup>	30—40% <sup>0</sup> —
Имбеллиция . . . . .	0—45% <sup>0</sup>	0	1—2 ф. Цв., 2—3 Цв. ф., 2—3 Цв. ф.	0—2	Ч—У	70—100% <sup>0</sup>	40—70% <sup>0</sup> —
<b>Шизофрения.</b>							
Умеренная . . . . .	70—90% <sup>0</sup>	3—5	1—3 ф. Цв., 0—2 Цв. ф., 0 Цв. ф.	4—7 и бол.	Ц—Ч—(Чч)	35—50% <sup>0</sup>	10—40% <sup>0</sup> ±
Стеротипичная . . . . .	60—80% <sup>0</sup>	0—2	0 ф. Цв., 0—2 Цв. ф., 0 Цв. ф.	2—4	Ч—Чч	50—80% <sup>0</sup>	10—20% <sup>0</sup> ±
Разрозненная . . . . .	40—60% <sup>0</sup>	больше 5	1—3 ф. Цв., 2—4 Цв. ф., 2—8 Цв. ф.	10 и больше	Чч Ц—Чч	10—35% <sup>0</sup>	40—70% <sup>0</sup> ±
Dementia simplex . . . . .	60—90% <sup>0</sup>	0	0 ф. Цв., 0 Цв. ф., 0 Цв. ф.	6—8	Ч—Чч	50—70% <sup>0</sup>	0—20% <sup>0</sup> ±
<b>Мания, угнет.</b>							
Меланхолия . . . . .	80—100% <sup>0</sup>	0	0 ф. Цв., 0 Цв. ф., 0 Цв. ф.	0—3	У—Уч	70—90% <sup>0</sup>	0—100% <sup>0</sup> +
Мания . . . . .	50—70% <sup>0</sup>	5 и больше	1—3 ф. Цв., 2—3 Цв. ф., 1—3 Цв. ф.	4—7	ЧЦ—У—Чч	50—70% <sup>0</sup>	10—30% <sup>0</sup> ±
<b>Эпилепсия.</b>							
Позднее слабоум. . . . .	50—60% <sup>0</sup>	1—2	1—2 ф. Цв., 2—3 Цв. ф., 1—2 Цв. ф.	4—7	ЧЦ—Ч—Чч	35—50% <sup>0</sup>	20—40% <sup>0</sup> ±
Раннее слабоум. . . . .	30—50% <sup>0</sup>	5 и больше	1—3 ф. Цв., 2—4 Цв. ф., 2—6 Цв. ф.	4—7	ЧЦ—У—Чч	20—35% <sup>0</sup>	40—50% <sup>0</sup> ±
<b>Органические.</b>							
Прогресс. ипр. . . . .	30—50% <sup>0</sup>	0—2	1—2 ф. Цв., 2—3 Цв. ф., 1—2 Цв. ф.	4—7	УЦ—Ч	50—70% <sup>0</sup>	40—50% <sup>0</sup> —
Старческое слабоум. . . . .	0—30% <sup>0</sup>	0	1—2 ф. Цв., 2—3 Цв. ф., 2—6 Цв. ф.	4—7	Ц—Ч	70—100% <sup>0</sup>	40—70% <sup>0</sup> —
Korsakoff . . . . .	60—70% <sup>0</sup>	5 и mehr	1—3 ф. Цв., 0—1 Цв. ф., 0 Цв. ф.	4—7	Ц—Ч	35—50% <sup>0</sup>	20—40% <sup>0</sup> ±
D. Arteriosclerot. . . . .	60—70% <sup>0</sup>	0	0 ф. Цв., 0 Цв. ф., 0 Цв. ф.	0—3	Ч—Ч	70—100% <sup>0</sup>	10—20% <sup>0</sup> ±

„Интеллигентность“, согласно данным этой сводной таблицы, определяется следующими признаками:

1. большим процентом хороших форм;
2. наибольшим количеством ответов по движению;
3. наибольшим количеством цельных ответов;
4. богатым типом восприятия: Ц, или Ц—Ч, или Ц—Ч—Чч;
5. наилучшей строгой („умеренной“) последовательностью образов;
6. незначительным процентом звериных форм и наибольшей изменемостью значений;
7. не слишком большим и не слишком малым процентом оригинальных ответов.

Богатые возможности открывает этот метод в области характеристики, с одной стороны, и практических применений, с другой,— правда, пока еще только намечаемые и потому оставляемые нами на этот раз в стороне.

Однако было бы большим заблуждением хвататься за новый метод, как за нечто вполне законченное во всех своих выводах:— простой обзор приведенной сводной таблицы показывает, что здесь имеются твердые положения, что касается общих признаков, и значительная пока еще неопределенность в деталях. Психические группы разделены одна от другой довольно неявно, а поэтому и производимый этим методом *диагноз* может давать пока только общее *родовое определение* субъекта (нормальный субъект, дефективный, шизофреник), но не конкретно-видовое его определение (полуинтеллигентный, неинтеллигентный, дебилик, имбецилик, простое слабоумие и проч.).

Дальнейшее усовершенствование этого метода в смысле уточнения условий опыта, производимое в настоящее время некоторыми учеными, идущими этим путем, а также применение этого метода для исследования детей, предпринимаемое Центральным Педологическим Институтом, должны привести к окончательной ясности его методике и анализ получаемых данных. Особенное значение должно иметь применение этого метода на более простом материале детской психологии, несомненно внесущее большую определенность в его основные формулировки и вместе с тем открывающее новую плодотворную дорогу исследованиям ученого—педолога.

И. Н. Дьяков.

## Тесты Клапареда для исследования природных способностей ребенка.

Если в течение последних десятилетий экспериментальная психология завоевала себе всеобщее признание, то за последнее пятилетие она окончательно укрепила свои позиции и те немногие голоса, которые раздавались против нее, окончательно замолкли. Ученые, стоявшие в резкой оппозиции к экспериментальной психологии, перешли на ее сторону и стали серьезно работать в этом направлении.

Просматривая литературу как немецких, так отчасти и французских журналов, появившихся во время войны, прямо удивляешься обилию статей, посвященных экспериментальной психологии, которая проникла во все стороны жизни. Она заняла важное место в области исследования психотехники для того, чтобы выбор профессии не был простой случайностью, а вытекал из тех возможностей, заложенных в данном индивидууме, для осуществления избранной им профессии.

Журналы переполнены статьями о профессиональном обследовании, причем некоторые профессии изучены в смысле их специфичности и соответственно этому составлены программы обследования. Но это вопрос новый, еще сравнительно мало разработанный, так как экспериментальная психология до последнего времени больше сосредоточивала свое внимание на обследовании детей и, главным образом, детей школьного возраста, кое-что сделала и в применении к детям дошкольного возраста и теперь на очереди стал вопрос об исследовании детей раннего детства.

Все наиболее употребительные методы экспериментального исследования касались главным образом исследования интеллекта в смысле отклонения его от нормы, исключая метода Binet-Simon, который установил возрастную скалу развития нормального ребенка. Исследование одаренных детей всплыло лишь совсем за последнее время, так, напр., в Германии метод исследования одаренных детей был предложен Mosso-Rarkowsky в связи с организацией школ для одаренных.

Метод предложенный Клапаредом интересен в том отношении, что он делает попытку исследовать детей не только по возрастной скале, но также и соответственно присутствующим им способностям, т. е. он старается определить, какое место данный ребенок занимает в пределах своего возраста.

В 1916 г. появилась статья Клапареда „Development (âge) et aptitude“, а в 1920 результаты исследования по предложенным им тестам и таблицы оценки.

Сначала он предложил 8 тестов, а затем присоединил к ним еще два, так что в общей сложности предложенный им метод включает в себе 10 тестов, которыми исследуются различные стороны интеллекта.

Прежде чем перейти к изложению отдельных тестов, упомяну об общей инструкции, которую дает Клапаред при применении его метода: 1) необходимо, чтобы дети точно поняли, чего от них требуют, но ни в коем случае не следует приходить им на помощь никакими наводящими вопросами при разрешении заданий; 2) спокойно относиться к получаемым ответам, твердо помня, что тесты составлены таким образом, что положительно они не могут быть разрешены в полном объеме; 3) опыты производятся над целой группой детей в письменной форме, для чего необходимо, чтобы у каждого испытуемого был лист с бумагой, на котором четко должна быть написана фамилия; имя, возраст (год и месяц), число, место исследования. (Можно писать карандашом, исключая 3-го задания); 4) дети, не умеющие писать, отвечают устно в отдельной комнате; 5) все исследование производится в 3—4 раза, при чем порядок, в котором предлагаются тесты, безразличен, хотя Клапаред советует в первый раз произвести 1, 2, 3 и 4 опыты, во 2-ой раз 5 и 6, в третий раз—7 и 8 и в четвертый раз—9 и 10 опыты.

Теперь перейду к изложению тестов и к инструкции каждого из них в отдельности.

*I. Память на слова.* Серия А: барабан, окно, пояс, кофе, школа, отец, солнце, сад, ящик, купец, усы труба, цвет, дом, река. Серия В: стол, пастух, воробей, башмак, телега, гора, очки, губка, туча, лодка, овца, ружье, мел, церковь, рыба. Серия С: яблоко, кресло, лошадь, скамья, сани, палка, пруд, мыло, изба, корова, муха, шуба, солдат, ученик.

Выполнение опыта следующее: 1) детям говорят, что сейчас им будут прочтены 15 слов, из которых нужно запомнить как можно больше; как только вам будет сказано, но не раньше, нужно записать все слова в каком угодно порядке, не заботясь об орфографии, но писать нужно, как можно скорее, так как в распоряжении будет всего одна минута, так что можно даже писать сокращенно. 2) Слова нужно читать таким темпом, чтобы промежутки между ними равнялись двум секундам. 3) После прочтения слов через 10 сек. дать сигнал к началу

письма. 4) Указать детям, что они должны писать молча, даже не шевеля губами. 5) Следить за тем, чтобы дети не списывали у соседей. 6) Через минуту сразу остановить. 7) Через несколько минут повторить то же самое с серией В. Серия С — запасная.

*II. Рисунок.* Предложить детям нарисовать три рисунка, предупредив их, что на это дается три минуты, по истечении которых опыт заканчивается.

*Прим.* После каждой минуты можно напоминать, чтобы дети поторопились.

Предлагается нарисовать: а) Кошка, бегающая за мышью, б) Бутылка, в) Нарисовать круг величиною с кольцо (карманные часы).

*III. Быстрота письма.* Предложить детям написанную на доске фразу списать у себя на бумаге пером столько раз, сколько успеют в течение минуты. Начало и конец опыта по сигналу. Фраза: Наша земля круглая.

*Прим.:* сосчитывают количество букв, написанных в одну минуту, при чем берут круглые цифры.

*IV. Перестановка.* Дать несколько букв и предложить сделать из них всевозможные перестановки в возможно большем количестве в течение одной минуты, причем надо дать очень точные и исчерпывающие объяснения. В случае надобности пояснить этот тест конкретно на предметах, людях, других буквах, затем предупредить, что одна и та же буква не может повторяться и через минуту опыт прекратить. Буквы для перестановки 1) а, б, в, г, 2) р, с, т, у.

*Прим.* Не указывать испытуемым возможное количество перестановок.

*V. Словарь (Запас слов).* Предлагается 25 слов, которые испытуемые должны объяснить по смыслу. Часто дети понимают слово, но не могут дать определения; в таком случае необходимо косвенным путем добиться—поняли ли они смысл слова, задавая для этого простые вопросы. Среди предлагаемых слов первые пять очень простые, а последние пять очень трудные, так что в первом случае их не предлагают старшим детям, а во втором—младшим.

*Прим.:* дети при ответах не должны писать предлагаемого слова, а прямо отвечать, занумеровывая ответ по порядку предла-

гаемых слов. Если на какое-нибудь слово не последует ответа, то против его номера поставить черту.

Перечень слов (в скобках вопросы, которые можно при них предлагать): 1) дом (как входят в дом), 2) бочка (что кладут в нее), 3) афиша (где можно видеть афишу), 4) береза (что такое береза), 5) ружье (что делают с ружьем), 6) страх (что такое страх, когда бывает страх), 7) пища (какова пища птиц, людей), 8) печь (для чего служит печь), 9) буря (что бывает во время бури), 10) перила (где бывают перила), 11) гора (что такое гора), 12) вечер (что бывает вечером), 13) солдат (что такое солдат), 14) раковинка (где находят раковины), 15) собака (что такое собака), 16) венок (из чего делают венки), 17) подпись, 18) обыкновенный, 19) русло, 20) грабитель, 21) палиатив, 22) поле, 23) желание, 24) изменник, 25) участник.

*Прим. I:* к последним словам прибавляют вопрос, „что такое“, т. к. их предлагают испытуемым, которые в состоянии дать определение.

*Прим. II:* слова можно писать на доске или произносить.

VI. *Информация о запасе житейских знаний.* Предлагаются 30 вопросов, в определенном порядке перенумерованные. Ответы требуются короткие, но точные, не принимая во внимание орфографии и каллиграфии. Все вопросы должны быть предлагаемы детям всех возрастов.

Вопросы: 1) В каких магазинах покупают лекарства? 2) Откуда добывают шерсть? 3) Что стоит дороже: пара башмаков или носовой платок? 4) Что стоит дороже: фунт мяса или фунт картофеля? 5) Чем питается лошадь? 6) Что кладут в меховые и шерстяные вещи летом, чтобы их не съела моль? 7) Сколько у пауков ножек? 8) Если смешать воду с маслом, что произойдет? 9) Кто стоит во главе правительства? 10) Чем можно вычистить жирные пятна на платье? 11) Когда бывает роса? 12) В какое время дня тень от предметов самая короткая? 13) Что нужно прежде всего предпринять, если проглотить яд? 14) Как лечат лихорадку? Как уменьшить ее? 15) Сколько времени нужно, чтобы сварить яйцо в смятку? 16) Как остановить кровь из раны, если кровь течет быстро? 17) На каком году ребенок начинает ходить самостоятельно? 18) Из чего делается бумага? 19) Кто открыл лекарство против бешенства? 20) Как варить рис? 21) Почему промокший от дождя рискует простудиться? 22) Если вы укоротите маятник часов, то что случится? 23) Полезная или вредная птица сова

и почему? 24) Если, вода замерзнет в трубе, то что произойдет? 25) Если вы бросаете 36 раз подряд игральную косточку, сколько раз приблизительно покажется каждая поверхность? 26) Что покажется тяжелее для того, кто подымает, фунт ниток или фунт свинца? 27) Что делает судебный следователь? 28) Что весит тяжелее при равном объеме: дерево, алюминий, мрамор или стекло? Что легче всего? 29) Во сколько дней скорым поездом можно доехать из Москвы в Петроград? 30) Когда приблизительно был изобретен электрический телефон?

VII. *Сложение.* Детям раздаются листы, на которых написаны примеры для сложения. До начала опыта листы закрыты. Начало и конец опыта по сигналу. Опыт продолжается одну минуту. Только правильно решенные примеры считаются положительными.

71	63	47	19	34	67	19	82	91	63	36	17
+ 25	17	84	27	92	86	68	36	13	21	54	52
<u>63</u>	<u>45</u>	<u>28</u>	<u>43</u>	<u>26</u>	<u>35</u>	<u>77</u>	<u>49</u>	<u>38</u>	<u>75</u>	<u>71</u>	<u>36</u>
74	92	65	16	67	27	66	55	88			
+ 48	13	74	87	23	18	87	74	13			
<u>27</u>	<u>58</u>	<u>49</u>	<u>57</u>	<u>86</u>	<u>44</u>	<u>34</u>	<u>19</u>	<u>71</u>			

VIII. *Вычитание* (инструкцию см. задание VII).

579	397	925	617	359	614	578	473	792	375	975
<u>413</u>	<u>146</u>	<u>214</u>	<u>245</u>	<u>123</u>	<u>323</u>	<u>327</u>	<u>226</u>	<u>461</u>	<u>146</u>	<u>314</u>
793	529	716	953	416	875	374	697	673	429	629
<u>648</u>	<u>412</u>	<u>542</u>	<u>321</u>	<u>219</u>	<u>723</u>	<u>262</u>	<u>248</u>	<u>542</u>	<u>374</u>	<u>537</u>
863	927	628								
<u>436</u>	<u>791</u>	<u>292</u>								

XI. *Умножение* (инструкция, как в задании VII).

3314	5042	8542	6273	2893	7415	9245	1475
<u>× 2</u>	<u>× 3</u>	<u>× 4</u>	<u>× 7</u>	<u>× 5</u>	<u>× 8</u>	<u>× 6</u>	<u>× 9</u>
4783	6437	5876	3587	2763	9521	7254	
<u>× 4</u>	<u>× 3</u>	<u>× 7</u>	<u>× 5</u>	<u>× 6</u>	<u>× 2</u>	<u>× 3</u>	

X. *Деление* (инструкция, как в задании VII).

8642:2,	6921:3,	3276:4,	5322:6,	7214:2,	1845:5,	3796:4,
4928:7,	8136:9,	2874:2,	9280:8	6728:4,	3852:3,	4275:5,
5724:9,	4568:8,	7584:2,	6867:7.			

Блапаред приводит следующие соображения, на основании которых, по его мнению, тесты, предложенные им, соответствуют своему назначению: 1) тесты эти действительно исследуют способности, а не возрастные группы, так как колебания полученных данных более значительны в пределах одного и того же возраста, чем по возрастным группам; 2) большинством тестов действительно исследуются врожденные способности, а не школьные знания, и если среди тестов попадают такие, которые как бы исследуют школьные знания, то все-таки косвенно они касаются интеллекта, как такового, так напр., все тесты с арифметическими действиями, хотя и касаются непосредственно школьных знаний, но все-таки ими исследуются и самые разнообразные стороны врожденного интеллекта, как-то: внимание, комбинаторная способность, память и т. п.; 3) полученные результаты могут быть использованы с диагностической целью, ибо данные с возрастом по четвертям и особенно по средней линии возрастают, что подтверждается многочисленными исследованиями в течение трех лет.

Затем Блапаред дает еще целый ряд указаний, в каком направлении можно было бы изменить технику исследования и подсчета, но это собственно не меняет сущности метода.

Метод Блапареда, по нашему мнению, представляет большой интерес и открывает нам новые перспективы исследования личности ребенка в смысле его одаренности. Может быть при применении этого метода многое придется изменить, но задача, которую он себе ставит, заслуживает большого внимания, так как изучение ребенка таким путем производится в плоскости углубления этого вопроса.

*С. Рабинович*

## Схема записи наблюдений над новорожденным ребенком.

В литературе по детской психологии нет исчерпывающих указаний, как метод внешнего наблюдения может быть применен к изучению новорожденного ребенка. Есть лишь некоторые общие соображения, которые следует иметь в виду при исследовании младенческого возраста, сводящиеся в общем к одному: надо не смешивать два момента: собственно наблюдения и истолкование наблюдаемого. Это положение совершенно определено и категорично было выдвинуто и А. Ф. Лазурским в том месте его труда „Очерк науки о характере“, где он говорит о порядке ведения сплошной записи и дневников.

Это требование А. Ф. Лазурского не подлежит, конечно, никакому обсуждению, т. к. очевидность его ясна. Вопрос может быть поставлен здесь лишь о том, как должен проводиться каждый из этих двух моментов метода в отдельности.

В этом отношении психология еще находится в зачаточном состоянии, и у нас нет ни одного исследования, проведенного с полной отчетливостью во всех его отдельных моментах. А между тем, методом наблюдения в его применении к изучению раннего детства работает не только старая школа психологов, во главе которой стоит д-р Прейер, но и новая, рефлексологическая, представителем которой является акад. В. М. Бехтерев. Наблюдением добывался и добывается весь конкретный фактический материал поведения человека, который потом подвергается той или другой научной обработке, и ценность последней, конечно, зависит прежде всего от качества сырого материала, а это качество от совершенства способов, которыми он добыт. В силу этого метод внешнего наблюдения и способы проведения его заслуживают сугубо внимательного отношения к себе.

Я останавлиюсь лишь на одном только моменте этого метода, на ведении записей наблюдения при исследовании новорожденного ребенка.

Чтобы конкретно ясно определить, каким требованиям должна удовлетворять запись наблюдений, надо проследить весь процесс исследования, опирающегося на внешнее наблюдение и установить зависимость отдельных его моментов.

Каким бы методом ни велось исследование, рефлексологическим или психологическим, существенные моменты его будут следующие: первый—регистрация раздражителя, второй—регистрация реакции испытуемого и третий—истолкование этих реакций.

Как было уже сказано, от точности регистраций раздражителя и ответной реакции организма зависит ценность истолкования их. Следовательно, самый процесс регистрации должен быть строго продуман и поставлен в такие условия, которые исключали бы по возможности всякие случайные отступления со стороны лица, ведущего наблюдение. Одним из таких условий является возможное упрощение той среды, в которой изучается ребенок, а другим условием—ведение записи фактов поведения ребенка по определенной схеме. Эта схема должна с одной стороны быть некоторой инструкцией для исследователя, указывая ему, на что он должен обращать внимание при наблюдении, с другой стороны материал, сразу заносимый на схему, тем самым уже дифференцируется, что значительно облегчает дальнейшую обработку его.

Как же должен совершаться самый акт наблюдения новорожденного ребенка, каким правилом должен руководиться исследователь, приступая к своей работе?

Прежде всего, конечно, необходимо выполнить требование, уже ставшее несомненным, что запись должна вестись во время самого наблюдения и отнюдь не по воспоминанию. Но кроме этого есть еще одно весьма существенное требование: исследователь должен возможно полнее воспринять все внешние проявления ребенка и все то, что составляет среду, в которой он его наблюдает, чтобы с фотографической точностью передать все это в записи. Рубрики же схемы, по которой он будет вести эту запись, должны сами собой держать исследователя в определенных рамках только что высказанного требования. Схема должна быть составлена так, чтобы рубриками ее явились отдельные моменты наблюдения и те существенные стороны отдельных моментов, которые не должны быть упущены при наблюдении.

Как уже было сказано, все исследование ребенка содержит в себе установление следующих трех фактов: раздражение, реакция и истолкование реакции. Соответственно этому и схема должна состоять из трех главных отделов. В первом из них должно быть дано педантично-полное описание всех изменений среды, окружающей ребенка в момент наблюдения над ним, а также и описание тех органических явлений, которые имеются у ребенка в этот момент. Здесь не должно быть никаких указаний на то, что именно в этой внешней среде или в физическом состоянии ребенка могло, по мнению наблюдателя, вызвать данную реакцию. Это установление раздражителя—задача последнего момента исследования—„истолкования“. Относительно этого же первого

отдела схемы надо принять во внимание еще следующее соображение. Очень редки случаи такого обладания искусством записывать, когда постороннее лицо при чтении записи как бы воспринимает вновь то, что было воспринято наблюдателем. Тут действительно нужна не одна только протокольная точность, но и нечто другое, что делает из описываемого живую действительность. При отсутствии этой способности у наблюдателя всегда, конечно, останется такой материал, который носит чисто интуитивный характер.

Нужно ли отказываться от использования этого материала?—Нет! Ему надо только отвести определенное место в процессе исследования и пользоваться им с должной осторожностью.

Что от интуиции не следует отказываться, убеждает нас ежедневный опыт ведения сплошной записи. Очень часто приходится иметь дело со следующими случаями. Те или другие движения ребенка или взрослого человека настолько быстро следуют друг за другом и при этом обладают такими индивидуальными особенностями, что в результате не остается представления о каждом отдельном элементе движения и создается лишь общее впечатление от целой картины поведения, которое может вылиться лишь в запись с характером чисто субъективного описания.

То же самое приходится сказать и про регистрацию среды, окружающей ребенка. Эта среда представляет из себя сумму раздражителей, и в каждом отдельном случае одним только наблюдением нельзя с непогрешимой точностью установить, какой именно член этой суммы вызвал данную реакцию у ребенка, а между тем, при наблюдении одновременно и изменений в окружающей ребенка среде и движений ребенка в каждый отдельный момент времени, у наблюдателя создается часто определенное убеждение, что данная реакция вызвана вот таким-то раздражителем. Доказать фактами, откуда вытекает это убеждение, нельзя, благодаря все той же невозможности репродуцировать все отдельные, быстро сменяющиеся элементы наблюдаемых фактов.

Из этого следует, что отказываться совершенно от данных, полученных интуитивным путем, нецелесообразно, т. к. мы этим обедним свой материал. Эти данные должны быть принимаемы во внимание, но с должной осторожностью и, кроме того, они ни в коем случае не должны быть переплетаемы с протокольно-строгим описанием фактов. Чтобы воспрепятствовать этому смешению, в схеме выделена особая, третья рубрика, так сказать, „интуитивная отдушина“.

Теперь еще несколько слов о том, как должно вестись наблюдение

над новорожденным ребенком и как следует заносить материал наблюдения на данную схему.

Если исследование младенческого возраста имеет в виду быть исчерпывающе-полным, то наблюдение над ребенком следует вести непрерывно в течение всего дня и ночи, как во время бодрствования ребенка, так и во время его сна. Наблюдению и регистрации подлежит все, что происходит в помещении, где находится ребенок, а также и проявления самого ребенка. При этом должны быть одинаково зарегистрированы как те изменения в окружающей ребенка среде, которые не сопровождаются никакими реакциями с его стороны, так и те проявления ребенка, которые происходят при полном отсутствии каких-либо изменений в окружающей его среде или отсутствии явлений со стороны внутренних органов ребенка.

Следовательно, в рубриках схемы на одном горизонтальном уровне должны находиться лишь описания тех фактов, которые совпали во времени. В случае, если, напр., имеются на лицо изменения в окружающей ребенка среде и нет никаких явлений со стороны его внутренних органов, а из внешних проявлений ребенка имеются только те или другие мимические движения, то в схеме будут заполнены только соответствующие рубрики, а в остальных будут пустые места. То же самое может быть и обратно: будут пустые места в рубриках I отдела и заполненные в рубриках II отдела.

Эта точность и полнота в регистрации всех отдельных моментов вне зависимости их друг от друга, т. е. когда исследователь с одинаковой щепетильностью относится и к тому, что сопровождается реакцией ребенка и что не сопровождается,—необходимы в целях возможно полного освобождения исследования от суб'ективизма.

Изложенная схема нуждается еще в одном существенном дополнении, которое состоит в следующем: исследователь, прежде чем он приступит к наблюдению, должен произвести следующую работу: 1) собрать анамнез от родителей ребенка; 2) описать всю обстановку, в которой находится ребенок, а именно: а) величину комнаты, б) изолированность ее от смежных помещений, в) количество окон и положение их по отношению к сторонам горизонта, г) степень дневного и вечернего освещения комнаты, д) мебелировка комнаты и точное описание места, где стоит детская кроватка, в смысле указания близости ее к источникам света, тепла, к стене и к ближайшей мебели, е) приближительная средняя  $t^0$  воздуха в комнате; 3) перечислить лиц, ухаживающих за ребенком, кратко охарактеризовав их.



Кроме того, должны вестись регулярные, если возможно, то ежедневные осмотры ребенка врачом и периодические антропометрические измерения его. Результаты тех и других исследований должны быть заносимы в особый журнал.

В заключение я позволю себе выйти из рамок моего сообщения и сказать несколько слов о последнем моменте исследования—об истолковании поведения ребенка, об анализе его.

При исследовании младенческого возраста обычно применялись и применяются методы субъективной психологии. В истории своего развития, начиная с того момента, когда началось эмпирическое изучение ребенка (а не спекулятивные размышления о природе его психики), т. е. с конца 18 века и до наших дней—эти методы значительно уточнились, не раз подвергались строгой критике (Сёлли, Гаупп, Штерн и др.) и были констатированы определенные затруднения, которые создают эти методы в применении их к исследованию младенческого возраста. Все же, конечно, психологи остались психологами и продолжают изучать ребенка, основываясь на аналогии его психики с психикой взрослого человека, оставаясь по существу теми же субъективистами, что и первые исследователи младенческого возраста.

Другой метод исследования ребенка, рефлексологический, существует с 1908 года, когда выпущен был труд акад. В. М. Бехтерева „Объективное исследование нервно-психической деятельности в младенческом возрасте“, но широкого применения этот метод не имел и ему предстоит еще вывариться в котле практики. У нас имеется лишь одно исследование, проведенное по этому методу его же автором акад. Бехтеревым, изложенное в труде под названием „О развитии нервно-психической деятельности в течение первого полугодия жизни ребенка“ (изд. в 1912 г.).

Рефлексологический метод изучения ребенка представляется единственно допустимым методом, которым можно исследовать младенческий возраст. Исследователь, пользующийся этим методом, действительно объективно изучает ребенка, подходя к нему, как естествоиспытатель подходит к любому явлению из природы, и, следовательно, не делает попыток искать в нем того, что он знает о своей психике путем самонаблюдения.

Таким образом, рефлексологический метод исключает всякую возможность гадательности, которая так свойственна психологическим методам и этим самым позволяет создать настоящую точную науку о ребенке, которой мы до сих пор не имеем.

*Е. Феоктистова.*

## Анкеты <sup>1)</sup>

### Анкета о детском чтении.

I) Опрос производится по-классно, во всех классах одновременно.

II) Детей, по мере возможности, разместить так, чтобы они не имели возможности ни заглядывать друг к другу, ни разговаривать между собой.

III) Руководитель опыта до начала опыта пишет список слов и авторов (по отдельности) на доске (в отсутствии испытуемых), записывая доску листом газетной бумаги.

*Список авторов:* 1) Андерсен; 2) Брэм; 3) Бун; 4) Бусунар; 5) Гоголь; 6) Гримм; 7) Жуль Верн; 8) Диккенс; 9) Демьян Бедный; 10) Желиховская; 11) Жуковский; 12) Киплинг; 13) Конан Дойль; 14) Короленко; 15) Кольцов; 16) Крылов; 17) Лермонтов; 18) Лункевич; 19) Майн Рид; 20) Мамин-Сибиряк; 21) Некрасов; 22) Пушкин; 23) Марк Твен; 24) Л. Толстой; 25) Рубакин; 26) Томсон; 27) Сенкевич; 28) Чарская; 29) Чуковский.

*Список произведений:* 1) Бабушка за бабушкой и собачка Бум; 2) Белоснежка; 3) История маленького лорда; 4) Капитанская дочка; 5) Конек-Горбунок; 6) Красная Шапочка; 7) Князь Серебряный; 8) Леди Джон; 9) „Маленькие женщины“ и „Маленькие мужчины“; 10) Макс и Морис; 11) Приключение Тома Сойера; 12) Принц и нищий; 13) Мурзилка; 14) Робинзон Крузо; 15) Тарас Бульба; 16) Тысяча и одна ночь; 17) Степка Растрепка; 18) Чудеса природы; 19) Хижина дяди Тома; 20) Юрий Милославский; 21) Жизнь великих людей; 22) Рассказы о животных; 23) Рассказы о птицах; 24) Научные книги; 25) Биографии великих людей.

IV) Снабдив всех участников опроса письменными принадлежностями, руководитель опыта просит написать в подзаголовке: название школы, класс, возраст, пол, занятие родителей.

V) 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. Сам 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

<sup>1)</sup> Печатаемые ниже анкеты выработаны Центральным Педагогическим Институтом в Москве.

В целях единообразной обработки их желательно, чтобы собранные по этим формам материалы с приложением сведений об опрошенных детях в протоколами направлялись по адресу: Москва, Б. Бронная, 8; Центральному Педагогическому Институту.

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) Какая из прочитанных книг мне больше всего понравилась? 2) Почему именно эта? 3) Я вам сейчас покажу список авторов—спишите самого интересного из них (Показывается список авторов) 4) Почему он тебе кажется самым интересным? 5) А какой из них тебе не понравился? 6) Почему он тебе не нравится? 7) Сейчас я покажу вам список названий книг—спишите самую интересную книгу (показывается список сочинений); 8) Почему она тебе кажется самой интересной; 9) Какие книжки тебе больше нравятся с картинками или без них. 10) Почему? 11) А что ты еще бы хотел сказать о своем чтении? 12) Какое мое самое любимое занятие? 13) Почему я люблю именно это занятие? А теперь, кто хочет, может подписаться.

VI) Ни в коем случае не следует торопить детей, а наоборот терпеливо ждать, пока все напишут

VII) Также не следует ограничивать детей бумагой, а снабжать каждого по мере и необходимости.

VIII) Собирать листы следует в определенном порядке, в каком сидят дети.

IX) 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, вынужденность, терпеливость или торопливость и т. д.) 4) о состоянии и поведении детей (степень усталости, рассеянности, интереса, спокойствия и т. д.), 5) о всяких нарушениях опыта (внешние условия, шум, смех и т. д.).

X) 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“.

XI) Собранные материалы сопровождаются оценкой Школьного Совета школьников, протоколом и личными примечаниями и разъяснениями руководителей или Школьных Советов.

### Анкета о детской дружбе.

I) Опрос производится по-классно во всех классах одновременно.

II) Детей, по мере возможности, разместить так, чтобы они не имели возможности ни заглядывать друг к другу, ни разговаривать между собой.

III) Снабдив всех участников опроса письменными принадлежно-

стями, руководитель опыта просит написать в подзаголовке: название школы, класс, возраст, пол, занятие родителей.

IV) 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. Сам 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.— Вы во время работы не должны друг с другом ни разговаривать, ни подсматривать, а вполне самостоятельно каждый пишет, что и как он может. И так я начинаю. Первый вопрос.—Вы пишете цифру—1.

1. Есть ли у тебя друг?
2. Почему ты с ним дружишь?
3. Как ты с ним подружился?
4. Часто ли с ним встречаетесь и где?
5. А как проводите время?
6. Каким должен быть настоящий друг?
7. Почему ты так думаешь?
8. Был ли у тебя друг, с которым ты разошелся?
9. Почему ты с ним разошелся?
10. Какая разница между другом и товарищем?

А теперь, кто хочет, может подписаться.

V—X как в анкете о детском чтении.

### Анкета о влиянии театра на детей.

I) Опрос производится по-классно, во всех классах одновременно.

II) Детей, по мере возможности, разместить так, чтобы они не имели возможности ни заглядывать друг к другу, ни разговаривать между собой.

III) Снабдив всех участников опроса письменными принадлежностями, руководитель опыта просит написать в подзаголовке: название школы, класс, возраст, пол, занятие родителей.

IV) 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. Сам 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) Нравится ли мне или не нравится посещение театра?
- 2) Почему?

- 3) Какое из виденных представлений мне понравилось больше всего?
  - 4) Почему именно это?
  - 5) А какое мне меньше всего понравилось?
  - 6) Почему?
  - 7) На кого из всех виденных на сцене людей мне больше всего хотелось бы быть похожим?
  - 8) Почему именно на него?
  - 9) Какое представление мне больше нравится—*похожее* или *не похожее* на жизнь?
  - 10) Почему?
  - 11) Нравится ли мне или не нравится пение и музыка во время представления?
  - 12) Почему?
- А теперь, кто хочет, может подписаться.  
V—X. Как в анкете „о детском чтении“.

### О детских играх.

- 1) Какую свою игру, как самую раннюю, Вы можете припомнить? Опишите ее и укажите приблизительно возраст, к которому она относится.
- 2) Начиная с какого возраста Вы начинаете сознавать себя, как играющее существо? С какими играми связаны Ваши воспоминания?
- 3) С какого возраста Вы непрерывно начинаете помнить себя, как играющее существо? 4) Опишите по возможности подробно порядок смены игр, начиная с самых ранних? 5) Укажите, к какому возрасту следует отнести описанные Вами игры? 6) Какие из перечисленных игр были наиболее любимыми? Почему они Вам нравились? 7) До какого возраста игры носили одиночный характер? 8) С какого возраста в играх стал сказываться элемент соревнования? 9) С какого возраста явилась потребность в играх общественных, с делением на партии и т. д. 10) Как влияла среда на характер и смену игр? 11) Как относились старшие к Вашим играм (вмешательство, навязыванье, безучастно); 12) как влияло товарищество на характер и смену игр (игры с однолетками своего и другого пола, одинакового и различного социального положения); 13) какую роль приписываете играм Вашего детства на склад Вашего характера; 14) в какой связи стоит преобладание тех или иных игр с основными особенностями Вашей личности? 15) Условия, в которых протекало Ваше детство. Ваш пол, возраст, социальное положение.

### О детских рисунках.

Раздав детям бумагу (каждому сложенный вдвое писчий полулист) и карандаши, попросите детей написать вверху первой страницы

1) название школы, 2) класс или группу, 3) возраст, 4) пол, 5) занятие родителей и 6) обучался ли рисовать. Каждый пункт предлагайте отдельно с паузой (не свыше одной минуты) для записи под соответственной нумерацией.

После этого обратитесь к классу со следующими словами: „Мне хочется узнать, как и что вы умеете рисовать. 1) Пусть каждый из вас в течении 5 минут нарисует на первой странице, что хочет. Рисуйте самостоятельно, не советуясь и не разговаривая с соседями. Начинайте. (По истечении 5 минут опыт прекращается и руководитель предлагает детям следующее):

II. „Теперь переверните первую страничку и на обороте ее нарисуйте самое интересное для вас“ (опыт этот продолжается 5 минут).

III. „А теперь переверните листок и на 3-й странице нарисуйте, что хотите, по поводу стихотворения, которое я вам сейчас прочту“ (стихотворение „Андрей Ротозей“, приводимое ниже, читайте медленно, дважды, без особых ударений на каких-либо местах, без вступления и без всяких объяснений. Этот опыт вместе с чтением продолжается 15 минут)

#### IV. Рисование с натуры.

„Теперь, дети, поверните к себе последнюю страницу и вверху ее нарисуйте вот этот стул, как вы его видите, и вашего товарища-соседа“ (Стул должен быть поставлен на видном месте каким нибудь углом по направлению к центру класса; опыт продолжается 10 минут).

#### V. Рисование по памяти.

„Отделите, дети, чертою только что нарисованное и на этой же странице нарисуйте, как можете, дом, лошадь и дерево“.

(Продолжительность этого опыта 5 минут).

Весь опыт таким образом состоит из пяти моментов и может быть проведен в один урочный час.

При этом руководителям надо принять во внимание и выполнить следующие условия:

детей, по мере возможности, разместить так, чтобы они не могли заглядывать друг к другу, ни разговаривать между собой.

Во время опыта кроме руководителя присутствует также протоколлист, 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, внятность, терпеливость и т. д.), 4) о состоянии и поведении детей (степень усталости, рассеянности, интереса, спокойствия и т. д.) 5) о всяких нарушениях опыта (внешние условия, разговоры, шум, смех и т. д.).

На каждом листе заносится оценка о степени одаренности отвечающего. Оценку эту лучше всего производить Школьному Совету. Для этой цели Институт просит употреблять одну из следующих 3-х

оценок: „Очень способный“, „Средних способностей“ и „Малоспособный“.

Собранные материалы сопровождаются оценкой Школьного Совета школьников с протоколом и личными примечаниями и разъяснениями руководителей или Школьных Советов.

### А н д р е й - р о т о з е й .

Жил был на свете ротозей  
По имени он был Андрей.  
На крыши, облака ворон,—  
На все заглядывался он:  
И лишь под ноги не глядел.  
Такой привычки не имел.  
И что ж мудреного, что всякий  
Его дразнил всегда зевакой.  
Раз голову назад закинув,  
И рот порядочно разинув,  
Идет не в лобрый, видно, час,  
И с неба он не сводит глаз.  
Навстречу шла ему собака,  
Ее не видит наш зевака.  
Они столкнулись и бух—  
В грязь полетели оба вдруг.  
В другой раз с сумкой за  
спиной

Лениво плелся он домой.  
На галок, что ли, он зевал  
Иль звезды на небе считал,  
Как знать. Ну только не  
приметил,  
Что на пути он реку встретил.  
И что уже одной ногой  
Повис над страшной глубиной,

Шагнув еще, бултых, упал  
Ногами вверх и ах, пропал.  
Случайно рыбки над водой  
Гуляли солнечной порой,  
Вдруг испугавшись, поскорей  
Убрались к маменьке своей.  
Разиня дожил до беды.  
Ему б не вылезть из воды,  
Когда б два добрых мужика  
Не вытащили дурака.  
Смотрите, детки, кто такой—  
Андрюша ль это, иль другой,  
Течет вода с его волос  
На шею, лоб, глаза и нос,  
Течет по платью, по рукам.  
По прекрасным сапожкам.  
Как он промок, как он продрог.  
Хороший же ему урок.  
А рыбки наши. Вот они:  
Им не сидится там на дне:  
Головки высунув, глядят,  
На мокрый мальчика наряд.  
Смеются:—в самом деле он  
Уж очень даже стал смешон:  
Стоит, трясется и ревет,  
А сумка дальше все плывет!

## Анкета о культурном уровне современного русского работника просвещения.

I) Анкета может проводиться на всяких собраниях (с'ездах, конференциях), повторительных курсах, губернских, уездных и волостных профессиональных, культурно-просветительных собраниях работников просвещения.

II) Убедившись в наличии у всех присутствующих письменных принадлежностей, руководитель обращается к участникам со следующими словами:

Среди многочисленных проблем изучения профессии просвещенца, психотехники его работы, важность которых все больше и больше осознается нами всеми, изучение фактически культурного состояния современного русского массового просвещенца является *особенно* актуальным и важным.

Но если изучение *профессии* просвещенца, а также проблемы психотехники его работы мыслимы в условиях лабораторной, кабинетной и теоретической работы, при минимальном привлечении фактически работников, то изучение личности просвещенца возможно только при активнейшем участии самих просвещенцев в их массе.

Вот почему Центральный Педологический Институт в лице своей комиссии по изучению проблемы учительства, приступив к обследованию фактического состояния современного русского просвещенца, стал на путь вовлечения в эту работу всех кругов работников просвещения. Этим и объясняется наше настоящее выступление и наше обращение к вам—помочь нам в разрешении этой общей для всех нас актуальной проблемы.

Мы считаем, однако, необходимым здесь же отметить, что нас больше всего интересует не личность *каждого* работника в отдельности, как такового, а только тип среднего работника, имеющего выявиться на основе таких психолого-статистических материалов. Поэтому мы работу делаем *анонимной*, а участие каждого из вас считаем факультативным.

Ваше участие в первую очередь выразится в искреннем, обдуманном и вполне откровенном ответе на несколько вопросов, которые я имею вам сейчас предложить. Самые вопросы вы писать не будете, а только отметите соответствующей цифрой; так, напр, ответ на первый вопрос отметите цифрой 1, на второй—цифрой 2 и т. д.

Во время работы никакие вопросы, разговоры и пререкания не допускаются во избежание взаимного влияния, крайне *нежелательного*. Только *самостоятельный* ответ каждого из вас даст истинную картину изучаемого вопроса. Итак, я начинаю. Первый вопрос:

- 1) когда и как я стал просвещенцем?
- 2) почему именно им?
- 3) как я готовился к этой деятельности?

- 4) почему именно так?
- 5) какая моя специальность?
- 6) почему именно эта?
- 7) считаю ли я себя к этому роду деятельности подготовленным или нет?
- 8) почему?
- 9) каков мой производственный (в смысле учительской работы) идеал?
- 10) почему именно этот?
- 11) считаю ли я себя удовлетворенным своей работой или нет?
- 12) почему?

III) После этих ответов руководитель предлагает участвующим дать о себе следующ. сведения:

- 1) пол
- 2) возраст,
- 3) национальность,
- 4) профессиональный стаж,
- 5) социальное происхождение.

VI) Ни в коем случае не следует торопить с ответами, а, наоборот, терпеливо и спокойно ждать пока все напишут.

V) Также следует запастись определенным количеством писчей бумаги и карандашей для снабжения отвечающих, как в начале, так и в процессе работы.

VI) Собирать материалы следует в определенном порядке, в каком сидят отвечающие.

VII) Во время опыта руководитель ведет подробную запись: 1) о времени начала и конца опыта, 2) об условиях размещения отвечающих, 3) свои впечатления и замечания о течении опыта, внешних условиях, о составе и характере участвующих.

VI) На каждой группе ответов руководитель заносит относительно места и времени опыта, о составе и характере участвующих.

IX) Собранные материалы сопровождаются протоколами и фактическими данными.

### Изучение детской речи <sup>1)</sup>.

Рабочая группа по изучению языка ребенка при Педагогической Секции Харьковского Научного Общества обращается ко всем лицам, находящимся в непосредственном общении с детьми, с просьбой помочь ей в собирании материалов по изучению детской речи.

<sup>1)</sup> За всякими справками, связанными с этой анкетой обращаться в Педагогическую Секцию Научного Общества. Адрес: Харьков, Дом Просвещения, Садово-Куликковская № 7. Туда же направлять собранные материалы.

Интересующиеся могут там же получить выработанную подробную программу по данному вопросу.

Язык детей вообще отличается большей свободой, так как он не скован, подобно языку взрослых, привычными формами. Ребенок совершенно свободно обращается с теми языковыми данными, которые находятся в его распоряжении. Он коверкает слова, творит новые, изменяет смысл уже известных ему. С точки зрения языка взрослых, он говорит неправильно, но его неправильности имеют большой интерес для истории языка.

Ведь язык не является чем-то мертвым, бездушным, отлившимся в раз навсегда определенные формы. Всякий язык, на котором говорит какой-нибудь народ во всей его массе, остается всегда живым организмом. Он живет и развивается вместе с народом, изменяясь, как и все живое, в соответствующих, свойственных ему формах. И вот эти-то изменения того или другого языка и имеют большое значение при его изучении. По ним можно проследить, в каком направлении шло общее развитие языка, что в нем, замирая, погибало и что, наоборот, развиваясь, давало в свою очередь жизнь новому. Каждое новое поколение вносит какие-нибудь изменения в области языка. Изменения могут касаться: 1) тех или иных отдельных звуков, 2) строения слов, 3) строения целых фраз и, наконец, 4) смысла слов. На изменения смысла слов или строения фраз (т. н. синтаксические изменения) влияют, в большей или меньшей степени, социальные условия, и потому они происходят обыкновенно и в среде зрелых инвалидов, звуковые же изменения находятся в сильной зависимости от общего направления соответствующих органов произношения, и начало их надлежит искать преимущественно в детской среде. Конечно, это не значит, что одни изменения обуславливаются только зрелым возрастом, а другие детским. Речь здесь идет только о преимущественности одних изменений в одном возрасте, других же — в другом. Вот примеры из случайных наблюдений над языком детей: 4-х летняя девочка обращается к своей матери: «Мама, матрика (смотри-ка), какой цветочек». (Надо сказать, что девочка произносила все звуки и сочетания их вполне отчетливо). Почему знать, может быть, будущие поколения будут употреблять именно эту форму. Наше дело в данном случае только зафиксировать ее. Вот еще примеры из тех же случайных наблюдений. Мальчик 4-х лет взобрался на пень и гордо заявляет: «А я сижу на пене» (на пне). Или девочка трехлетка, показывая свою куклу: «Кукла Тани (ее сестренки) плохее, чем моя».

Само собой разумеется, что на все неправильности детского языка нельзя смотреть, как на основу будущих новообразований, но что среди них имеются и эти последние — является несомненным.

Кроме свободного пользования имеющимися средствами языка, детская речь характеризуется еще своими особенностями, представляющими психологический интерес. Трехлетний мальчик, усвоивший от взрослых произношение слова баранок, как абаранок (ср. аржаной, вместо ржаной), слышит от случайной посетительницы литературное

произношение этого слова Он заявляет с презрением: «бальянок, што это бальян, што ли? Абальянок надо сказать». Отожествил ли юный языковед слова баранок и баран, или он их воспринял, как разные по смыслу, но одинаковые по корню? Другой пример. Мальчик 2½ лет, наблюдавший накануне, как подпиливали ножки табурета, видит, что подравнивают ножницами его простыньку. «А, ты подпиливаешь плёстинку?» глубокомысленно замечает он. Что роилось в его головенке? Казались ли ему одинаковыми движения пилы и ножниц, привлекло ли его внимание то обстоятельство, что как в первом, так и во втором случае отпадали куски, или, быть может, у него получилось представление ровности, как результат обоих действий?

Подобные языковые факты имеют большое значение для изучения детской психологии и, кроме того, они помогают подойти ближе к пониманию внутреннего мира данного ребенка.

Большое значение также имеет изучение детского языка для определения влияния на ребенка социальной среды. В человеческом обществе язык является самым сильным средством общения, и влияние окружающих отражается прежде всего на языке ребенка. Факты такого влияния общеизвестны; стоит только вспомнить язык детей из разных слоев общества. Надо только заметить, что при достаточном наличии из этой области языковых данных, можно будет определить, какова степень этого влияния и какие преимущественно стороны детской души задевают они.

Итак, определение влияния социальной среды на ребенка, более точное понимание детской психологии и собирание конкретных данных для истории языка— вот те перспективы, которые намечаются рабочей группой, приступающей к собиранию материалов по изучению детского языка.

Все наблюдения, которые каждый вдумчивый человек может произвести над речью детей, могли бы быть записаны просто, без системы, но тогда была бы очень затруднена классификация всего материала.

Вот почему группа просит лиц, которые пожелают прийти к ней на помощь в собирании материала, при записях детской речи пользоваться следующими практическими указаниями, предлагаемыми Рабочей Группой языка ребенка при Педагогической Секции Научного Общества:

А. При кратковременных наблюдениях над языком ребенка необходимо собрать следующие сведения:

#### 1. Данные о записывающем.

Национальность.

Родной язык его.

Какие языки знает?

Возраст.

Пол.

В каком отношении стоит к ребенку (родственник ли он ребенка и какой, воспитатель или постороннее лицо)?

## II. Данные о ребенке.

Точная дата рождения (год, месяц, день).

Пол

Национальность.

Место жительства

Не переезжал ли из одной местности в другую (из города в деревню и обратно)?

## III. Данные о среде, окружающей ребенка.

Родители (воспитатели).

Национальность их.

Родной язык.

На каких языках говорят?

Профессия их

Каким языком (диалектом) говорят лица, часто соприкасающиеся с ребенком?

Какими языками они владеют?

Имеются ли в доме дети?

Какого возраста?

Говорят ли они на том же языке, что и ребенок?

В каком обществе находится ребенок чаще, с детьми или со взрослыми?

## IV. Общие указания.

1. Наблюдения должны производиться в естественной обстановке, в разговоре ребенка с кем нибудь близким или в игре,

Вопросы, имеющие целью вызвать определенный ответ со стороны ребенка, должны предлагаться с осторожностью. Ребенок ни в коем случае не должен знать, что он является предметом наблюдений—это может придать его речи искусственность.

2. Желательно, чтобы наблюдения производились над детьми со здоровыми органами произношения и слуха. Имеющиеся недостатки необходимо отметить.

## V. Техника записи.

1. Запись должна производиться непосредственно вслед за наблюдением.

2. Записывать надо так, как говорит ребенок, в словах, выговариваемых ребенком неправильно, подчеркните ту часть его (одну или

несколько букв), ради которой вы записали слово; в записанном отрывке речи—то слово, ради которого он записан.

3. Необходимо отмечать ударение каждого слова, даже если оно совпадает с ударением записываемого.

4. Записывать надо не отдельное слово, а отрывок речи, в котором встречается то или иное выражение.

5. Необходимо приводить речь разговаривающих с ребенком, на которую ребенок отвечает записанным выражением.

6. Относительно каждой записываемой формы надо дать, если это возможно следующие сведения.

а) употребляется ли данное выражение впервые ребенком?

б) слышал ли это слово ребенок от кого-либо постороннего и в какой именно форме?

в) как часто употребляет ребенок это слово?

г) совпадает ли значение употребляемого ребенком слова или выражения с общепринятым?

д) не наблюдаются ли случаи понимания слов и выражений при отсутствии их в словарном запасе ребенка?

Б. Для наблюдений систематических, производимых на протяжении известного периода, к этим указаниям необходимо прибавить следующие:

1. Необходимо точно указать дату каждой записи (год, месяц, число).

2. Взякий перерыв в записи необходимо точно отметить.

3. Указать, появляется ли то или иное выражение сразу в определенной силе или образуется постепенно.

## Современные дети в сексуальном отношении.

По данным Центрального Детского Распределительного пункта в Петрограде (1920—1921 г.).

Прежде, чем говорить о сексуальных проявлениях у детей в Ц.Р.П., я считаю необходимым познакомить с теми условиями жизни, в которых находились дети во время их карантинного пребывания. Эти условия несколько отличны от условий жизни детских домов обычного типа. Главное из них—постоянный надзор за детьми воспитательницами в течение дня, дети никогда не оставались одни, с момента вставания утром и до момента засыпания воспитательницы не оставляли их. Ночной надзор проводился одной ночной дежурной воспитательницей, 4-мя воспитательницами-поддежурными, которые в 12 ч. ночи оставляли свое дежурство, и двумя дежурными нянями, на обязанности которых лежало главным образом будить мочевики в определенное время ночи. Таким образом, ночной надзор над 200 ч. в среднем поручался 3-м лицам, если не считать поддежурных.

Дети, поступившие в пункт, распределялись по семьям по 25 ч. в каждую. Распределение детей происходило по возрастам: отделялись дети дошкольного периода, мальчики и девочки, и составлялась одна семья; затем дети школьного периода: составлялась семья отдельно из мальчиков и отдельно из девочек, иногда старшие девочки соединялись с младшими мальчиками. Из общего приема детей выделялись отдельно дети, представляющие из себя антисоциальный элемент, о чем можно было судить или по характеристикам, которые сопровождали их из детских домов или по заключению психологов, которые вели предварительный опрос о детях с родителями или же беседовали с самими детьми, если они являлись в пункт одни. Предварительный опрос велся в день приема, и при распределении детей по семьям эти сведения принимались во внимание. Трудные дети направлялись в малочисленную постоянную группу, состоящую из 7—8 человек, назначенную специально для таких детей и находившуюся под надзором врача-психолога и наиболее опытных руководительниц.

Семья, составленная после приема, поступала в ведение 4-х руководительниц, каждая из которых работала в группе в течение дня определенное количество часов и сменяла одна другую, и психолога, который вел обследование личности каждого ребенка. Воспитательницы, ведущие детей,

в большинстве случаев получили высшее образование и, прежде чем быть утвержденными в работе пункта, проходили месячный стаж, работая в семье детей; к месячному стажу они допускались после предварительной баллотировки в Педагогическом Совете и окончательно утверждались им в должности после вторичной баллотировки. Из этих предварительных сведений можно видеть, что дети в пункте поставлены были в лучшие условия надзора и в лучшие условия руководства, чем это наблюдается в наших детских домах обычного типа, вследствие недостатка педагогических работников, где на 100 человек иногда бывает 1—2 воспитателя, где дети часто остаются одни и где руководство детьми поручается часто лицам, не имеющим никакого педагогического опыта, в лучшем случае честным, любящим детей, лицам.

Понятно, что при таком тщательном надзоре, который проводился в пункте и при том условии, что дети постоянно были чем-нибудь заняты—учебными занятиями или ручным трудом, чтением или беседами с воспитательницами, энергия детей расходовалась более или менее правильно и поэтому не направлялась в сексуальную сторону в тех размерах, о которых имеются сведения из некоторых детских домов, где условия жизни детей не были поставлены еще надлежащим образом. Тем не менее, несмотря на благоприятные условия в пункте число детей, неблагополучных в сексуальном отношении, все возрастало со дня открытия пункта. Сведения, которые тщательно собирались сотрудницей лаборатории изучения детства *Института Мозга* М. Б. Топоровой от воспитательниц, через руки которых прошло большое количество детей пункта, иногда по 12 семей, подтверждают это.

В начале существования пункта, с января 1919 г. по 1922 г. прошло около 2-х тысяч чел. Дети, неблагополучные в сексуальном отношении встречались в семьях единицами, а затем по общему отзыву руководительниц количество их становилось все больше и больше.

Дети, неблагополучные в сексуальном отношении, около 2 тыс. чел., встречались в семьях единицами, а затем, по общему отзыву руководительниц, количество их становилось все больше и больше. Дети, неблагополучные в сексуальном отношении, должны быть разделены на две группы: к одной группе детей относятся все дефективные и в умственном отношении и в моральном, все дети ненормальные, дегенеративные; к другой группе относятся нормальные дети, которые подверглись психической заразе или соvrращению, и вот увеличение числа и падало, главным образом, на них. Процент же дефективных

детей оставался приблизительно одним и тем же и колебался в пределах от 6 до 8. Этот большой сравнительно процент зависел, конечно, от состава детей, проходящих через пункт, большое количество детей поступало из рабочих семей, находившихся в тяжелых условиях существования, с алкогольной и др. патологической наследственностью.

Сначала я позволю себе остановиться на детях дефективных. У них отмечалась повышенная половая возбудимость во всех возрастах и особенно в период полового созревания, что и сказывалось у них в частом онанировании, при чем иногда они начинали онанировать на глазах у руководительниц, онанировали во время ходьбы, онанировали в уборных, в спальнях при засыпании; при онанировании они вызывали в своем воображении соответствующие картины, о чем делились со своими товарищами, советуя им поступать также.

Они видели сны эротического содержания, так, одному из умственно-отсталых мальчиков 12 лет в первые ночи пребывания в пункте снилась Марфутка, по его словам, его сударушка, о которой он говорил целыми днями. Кроме онанирования, у них отмечались случаи педерастии; если онанировали почти все дефективные, то педерастией занимались отдельные единицы. при чем педерастия отмечалась мною у детей с ярко выраженной моральной дефективностью, у которых особенно резко сконцентрировались признаки дегенерации и тяжелой наследственности. Специальных признаков гомосексуализма, как физических, так и психических мне не приходилось наблюдать. Среди 100 человек дефективных детей зарегистрировано таких педерастов 5, все они были активными педерастами. Кроме онанизма и педерастии, у дефективных детей мы наблюдали еще следующее: иные дети проявляли своего рода фетишизм по отношению некоторых принадлежностей туалета, напр., один из мальчиков брал панталоны девочки, с удовольствием нюхал их и целовал; один из подростков 15 л. находил особое удовольствие в том, что брал швабру, шваброй этой вытирал стенки клозетов, затем с видимым удовольствием нюхал ее сам и предлагал своим товарищам, которые с отвращением отворачивались и от швабры, и от мальчика.

О сексуальных проявлениях у дефективных детей можно говорить много, но я укажу на три ярких случая: 1-й случай, это 12 летняя умственно-отсталая девочка, которая была приведена воспитательницей в Р. П. из одного детского дома. Воспитательница указала, что приведенная девочка не может быть терпима среди нормальных детей, так как, онанируя и днем и ночью, она создала эпидемию онанизма

среди остальных детей—онанировали все девочки, бывшие с ней в спальне, и эта зараза захватывала все большее количество детей. Когда я увидела ее на другой же день поступления, она, бледная, истощенная, с большими синими кругами под глазами, сидела неподвижно и безучастно, вдали от других детей.

Во время беседы с ней, она опустила голову и горько заплакала, сказав, что она не может избавиться от своей привычки. Я ободрила ее, сделала соответствующее внушение, а воспитательницы взяли ее под свой особенно тщательный надзор, привлекая ее доступными для ее понимания занятиями. Отвыкала она постепенно, и так как состояние ее все улучшалось, она была оставлена в пункте более продолжительное время.

Через некоторое время она стала неузнаваемой: с веселым выражением глаз, очень поправившаяся физически, с большим улучшением в ее психике, она уже мало отличалась от остальных детей.

2-й случай—умственно отсталый мальчик 12 л., довольно продолжительное время находившийся в детском доме; он занимался там тем, что за хлеб всякими способами раздражал половой орган своих товарищей. Последние относились к нему с величайшим отвращением, называли его Чумой Чумаковым и все-таки обращались к нему, а он, с непониманием отношения к нему, одиноко проводил время в обществе детей, не принятый в общую игру своих товарищей.

Наконец, 3-й случай—морально дефективного подростка 15 л., который также продолжительное время находился в детском доме, будучи инициатором целого ряда краж, увлекаемая своей храбростью в приключениях товарищей и, будучи недерастом, выбирал себе жертвы из более послушных, боязливых и пассивных. Эти трое детей прибыли к нам из детских домов, где они находились продолжительное время, причиняя вред и себе, и окружающим нормальным детям. Такого рода дефективные дети служат источником психической заразы в сексуальном отношении, распространителями ее и должны быть возможно скорее изъяты в специальные для них учреждения. Присутствие дефективных детей среди нормальных об'ясняется, конечно, тем, что в начале революции дети без отбора направлялись в детские дома. Врачи детских домов и воспитатели должны прийти на помощь детям, отбирая их во время, иначе число детей зараженных, может расти все больше и больше.

Теперь я перейду к нормальным детям Ц. Р. Пункта.

Наиболее трудными из них являются мальчики, начиная с 8—9 летнего возраста и кончая 15-летним, особенно выделяются мальчики

12, 13, 14 лет, в периоде полового созревания. Всеми воспитательницами подтверждается, что дети, поступающие в последние месяцы в Ц. Р. П., отличались от детей поступавших ранее. Дети стали распушеннее и почти совсем теряли чувство стыда. Их распушенность проявлялась в словах, песнях, рисунках. Они употребляли циничные слова, несколько не стесняясь присутствием руководительниц, стоило кому-нибудь из детей притти в состояние аффекта гнева или просто раздражения по отношению к кому-либо из своих товарищей, как начинали произноситься слова циничного содержания целым потоком. Одно слово вызывало у них другое, произносился целый лексикон усвоенных слов. Иногда этот лексикон видоизменялся, и дети начинали говорить искаженными словами, смысл которых был понятен только им. Так они однажды к одной из молодых воспитательниц в семье подходили в течение дня и произносили два слова. Воспитательница этих слов не понимала; дети были очень довольны и весело посмеивались; как потом выяснилось, эти два слова обозначали циничное предложение ей.

Иногда дети вели продолжительные разговоры на понятном для них языке. Кроме циничных слов и циничной брани, у детей большое знакомство с песнями циничного содержания, которые они пели громко, с удовольствием и не стесняясь. Собирались группой и начинали петь. Одного из мальчиков воспитательница спросила, не знает ли он чего-нибудь наизусть, на что он ей ответил: нет, ничего не помню, все забыл, помню только вот что,—и произнес ей нецензурное стихотворения. Не только слова и песни циничного содержания, но и жесты, телодвижения, целый ряд рисунков указывает на раннее знакомство детей с сексуальной стороной жизни в ее грязных проявлениях. Все вышесказанное особенно отличало детей, поступивших в Ц. П. из расформированных приютов, которые имели совершенно определенную репутацию, и многие из которых, к счастью, в том виде, в каком они были, уже не существуют. Относительно онанизма можно сказать следующее. Насколько он являлся распространенным среди дефективных детей, среди нормальных его распространения не отмечалось нами в такой степени, или, если он и имел место, то характера эпизодического, только подозрения на онанизм. Но вместо онанизма грозно подьралось распространение среди нормальных детей педерастии. За последнее время нами случайно были открыты педерасты среди нормальных детей. Были составлены характеристики, дети были намечены к распределению по районам, в детские дома, и в последний день, когда некоторые из них по отбытия

срока карантина, перешли уже в назначенные для них детские дома, после ссоры мальчиков между собой обнаружилось, что дети на 1-й и 2-й день поступления в карантин в количестве нескольких человек занимались педерастией. Мне пришлось спешно обследовать несколько оставшихся; выяснились еще некоторые подробности, и пришлось распутывать постепенно клубок этого порока.

Большинство детей, занимавшихся педерастией, были нормальные, но совращенные. У некоторых зараза, напр., шла из местности, где они жили, вне Петрограда; по словам мальчиков, многие из детей, живших в этой местности, занимались этим, и не только дети, но и взрослые. Оттуда с улицы принесли дети порок. Этой заразе подверглись в пункте и дефективные. В той группе детей, которую мне пришлось обследовать, на ряду с нормальными имелись в числе 6—7 нормальных и двое дефективных. Каким образом происходит совращение: или на почве страха, или на почве голода. 8-летний мальчик трясся от страха перед 15-ти летним подростком, страдая от боли, не смея сказать воспитательнице, служил ему в течение 3-х ночей. Второй мальчик передавал мне, что он и хотел бы сказать воспитательнице, но не смел, боялся—„товарищ мне сказал, если донесешь—убью“. Очень часто педерасты предлагали своим жертвам хлеб, и за хлеб дети продавали себя. На распространение педерастии среди детей уже обращено внимание, предполагалась комиссия по этому вопросу в Губ. Отд. Народн. Здравоохранения.

Я уже говорила о том, что дети, принимаемые в пункт, распределялись мальчики и девочки отдельно; вначале были смешанные семьи, и днем дети проводили время вместе, затем ночью они расходились по отдельным спальням, но совместное пребывание девочек и мальчиков, начиная с 10—9 летнего возраста было признано нежелательным, так как со стороны мальчиков стали поступать циничные предложения девочкам, главным образом, в письменной форме, что очень возмущало девочек, которые просили защиты у воспитательниц. Были случаи, где в семьях на девочек возбуждающим образом действовало присутствие мальчиков, и цинизм появлялся у девочек. Мне приходилось беседовать с мальчиками, и они рассказывали мне, откуда они впервые получили половое просвещение: улица и товарищи в интернатах главным образом являлись первыми просветителями.

Не могу не вспомнить рассказ, одного мальчика 13 л., сына бывшего крупного капиталиста, который, лишившись своих родителей и потеряв во время революции своих родственников, был взят на воспита-

ние врачом в Саратове. Из Саратова мальчик был отправлен в Петроград. По железной дороге с ним познакомился какой-то субъект, который принял живое участие и очень заботливо относился к нему. Однажды вечером, сидя с мальчиком на лестнице вагона, данное лицо просветило мальчика в половом отношении, рассказав ему в грубой форме о взаимоотношении полов, о рождении детей и т. д. После этого просвещения субъект стал противен мальчику „мне было неприятно смотреть на него, я уходил от него“. Тем не менее, после рассказа мысли мальчика работали в определенном направлении, и результатом этого было, то, что когда он через 2 месяца после приезда поступил в Р. П., он написал письмо циничного содержания девочкам.

Время от времени, по тем или иным соображениям, приходилось соединять девочек с мальчиками, но, спустя короткое время пребывания их вместе, их раз'единяли. Так, например, были соединены в группу лучшие девочки и мальчики, которые ничем дурным не проявили себя во время пребывания в карантине, но один из них, 14-летний, довольно развязно, ложась спать, в присутствии воспитательниц стал предъявлять свои требования полового удовлетворения, результатом чего на следующий же день был удален под специальное наблюдение в другую группу. Совместное пребывание вызывало преувеличенный интерес друг к другу, начиналось ухаживание, поцелуи, письма. Со стороны девочек проявлялось внешнее возмущение, жалобы воспитательницам, но чувствовалось внутреннее удовольствие у них и желание продлить ухаживания мальчиков. Это взаимоотношение не всегда было направлено в сексуальную сторону; в начале 1919 года отношения были более товарищеские и, наоборот, сглаживали взаимные недостатки, но за последнее время отношения приняли другой оттенок. Неблагополучие в сексуальном отношении отмечалось и в дошкольном периоде: дети 5—6 лет проявляли половое любопытство и, резко выражаясь, бесстыдство, которого раньше не наблюдалось: дети часто обнажали себя, хвалились друг перед другом. Девочки 5 лет и мальчики 6 л. стремились друг к другу, уединялись.

Особенно половое возбуждение наблюдалось у детей весной и летом, чему не мало способствовал перевод стрелки часов, когда дети должны были идти спать по времени часов поздно, но по солнцу рано. Не желая спать, они продолжительное время оставались в возбужденном состоянии, и это отражалось и на их половом чувстве.

Кто уцелел в этой общей половой распущенности детей? Девочки 14, 15 лет остались не вовлеченными в нее; большинство из них были серьезные, деловиты, хозяйственны. Бывали случаи, что такие девочки выставляли кровати тех девочек, которые своими рассказами вызывали у них отвращение и брезгливое отношение к себе.

Итак, суммируя все сказанное, мы отмечаем у современных детей в сексуальном отношении следующее: повышенное половое возбуждение, раннее проявление полового любопытства, распространенное употребление циничных слов, жестов, рисунки на определенные темы, песни циничного содержания, циничные предложения, которые в детских домах направляют не только к девочкам, но и к няням, ухаживающим за детьми, разговоры на половые темы, онанизм и, наконец, педерастия.

Есть ли эти перечисленные проявления достойные современных детей, не было ли того же у детей и дореволюционного периода? Просматривая литературу предшествующих лет, видим, что все это было и раньше, что старые интернаты страдали тем же самым, что это зло распространенное; многие взрослые указывают на то, что большинство из них проходили через строй непристойных слов, выражений, стихотворений и т. п., но прошли и сбросили с себя это, и стали нравственными людьми. Несмотря на то, что проявления у детей дореволюционного времени и современных одни и те же, тем не менее существенное различие в них есть. В чем же оно выражается? А вот в чем: у современных детей нет правильного критерия, что дурно и что хорошо. Все, о чем я докладывала, это есть *обиход* детской жизни, и в этом их трагедия. Все их циничные слова, разговоры, поступки — все это повседневное, обычное; когда мальчик в присутствии воспитательницы требует: „дайте мне в постель девочку“ и при этом, весело смеясь, смотрит на нее без смущения, без краски стыда, он уже не видит в этом ничего дурного. Прежде такие дети назывались нравственно-испорченными, теперь, когда поближе подойдешь к этим детям, то нравственной испорченности в них не видишь, среди них есть дети цельные, с хорошими задатками, но они без всякой морали, у них низшие эмоции преобладают. Оставленные без призора и в семьях, и в некоторых детских домах, где они имеют только приют дневной и ночной, лишены того, что питает детскую душу — правильных занятий, игр, игрушек, книг, тетрадей, карандашей, руководств, — дети с определенным содержанием сознания, которое образовалось, благодаря определенным постоянным раздражителям, они копошатся и роются в том, что дают часто

дефективные, улица и, кроме того, сами взрослые - вследствие новых устоев жизни, правил морали; дети проводят свое детство, питаясь нецензурными песнями, словами, рисунками.

Это, что они имели в настоящее время, чем питался их ум. Песня „голодная крокодила по улицам ходила“—любимая песня, поющая даже нашими школьниками.

Некоторые из детей являлись страдальцами в общей массе и просили их выделить из семьи, чтобы не слышать циничных разговоров, но такие редки.

Становясь обычным, повседневным содержанием сознания детей, сексуальные переживания лишают детей чувства стыдливости, большинство наших детей бесстыдны: они без чувства стыдливости отправляют свои естественные потребности, они обнажают себя, они без чувства стыда говорят такие циничные вещи, которые приводят в величайшее смущение и краску своих воспитательниц. Когда мне приходилось, как врачу, выяснять подробности детских сексуальных проступков, то, при совершенно спокойном отношении детей, я видела в буквальном смысле нравственное страдание воспитательниц, некоторые из них плакали. За последнее время мне пришлось наблюдать просвещенных в половом вопросе детей. Половое просвещение они уже начали получать от своих воспитателей, которые в беседе с детьми говорят об онанизме, о признаках его, о вреде; пока это были дети особенно неблагоприятные в сексуальном отношении, кроме онанизма, страдающие и педерастией. Будучи сама сторонницей полового просвещения детей, я советовала относиться к детской душе осторожнее, пока избегать этих бесед с целым классом и индивидуализировать их.

При таком современном состоянии детей, надо педагогам поспешить с оздоровлением детей, направить их внимание в другую сторону, дать направление их энергии не на сексуальные цели, возможно дольше продлить их детство и помочь разобраться детям, что хорошо и что дурно. Так как внутренний облик детей зависит в очень большой степени от элементов окружающей среды, взрослых, то следовало бы и взрослым оздоровить себя в отношении нравственности.

*В. Н. Аципова.*

## Рассматривание детьми картинок.

(Из Орловской Экспериментально-Психологической Лаборатории).

Процесс понимания картинок детьми, относящийся к сложным явлениям их психической жизни и представляющий значительный теоретический и практический (диагностический и педагогический) интерес, неоднократно привлекал к себе внимание выдающихся психологов.

В. Штерн, А. Бинэ, Э. Мейман, Бобертаг, Лобзин и другие знакомы с этим методом исследования степени развития ребенка, подчеркивая, что дети из разной социальной среды дают и разные по своей ценности ответы на вопрос, связанный с показанной картинкой.

Бинэ нашел, что во Франции дети рабочих в 3 года при вопросе „что видишь на этой картинке?“ отвечают перечнем предметов, не связывая их; в 7 лет они уже указывают на действия, изображенные на рисунке, а в 12 лет они передают видимое на картинке, приводя в определенную связь отдельные разрозненные моменты ее.

Бобертаг установил для немецких детей среднего класса и крестьянских следующие стадии: в 3 года ребенок перечисляет, в 6 лет он описывает, в 9 лет дает объяснение с помощью наводящих вопросов и, наконец, в 12 лет мы имеем связанное объяснение.

В. Штерн нашел более ранние сроки для подобных же стадий понимания рисунка ребенком из более состоятельной семьи.

В русской литературе еще не имеется самостоятельных исследований по этому вопросу; приходится пользоваться сроками установленными для детей, живущих в совершенно несходных с нашими социальных условиях, хотя бы и одного социального положения (ср.: Проф. Поварнин. Курс педагогич. психологии). Поэтому приводимое ниже сообщение, не разрешая еще вопроса о средней норме в понимании детьми картинок, все же может дать некоторый материал по этому вопросу.

В Психологической Лаборатории нами показывались детям картинки иногда непосредственно перед тестами из метрической скалы Бинэ-Симона, иногда же в самом конце исследования.

Нужно отметить, что картинки всегда возбуждали у детей большой интерес, что даже дети, не умевшие дать удовлетворительный ответ на

легкие тесты, заметно оживлялись при рассматривании картинок, и что только немногие дети, упорно продолжавшие молчать, не могли дать никакого ответа.

Это привело нас к убеждению, что картинкам суждено играть большую роль в деле изучения ребенка.

Было опрошено 168 мальчиков и 177 девочек в возрасте от 4 до 15 лет. Опыты производились в конце 1921 г. и в начале 1922 г.

Таблица № 1.

Возраст:	4 г.	5 л.	6 л.	7 л.	8 л.	9 л.	10 л.	11 л.	12 л.	13 л.	14 л.	15 л.	Всего.
М.	4	20	28	33	15	19	15	11	12	6	4	1	168
Д.	7	18	34	44	12	12	13	11	16	6	3	1	177
Обоего пола:	11	38	62	77	27	31	28	22	28	12	7	2	345

Все дети находились в учреждениях Соцвоса, около 65% из них прибыли из голодающих местностей, но успели поправиться; дети детских садов и опытной школы для предшкольного возраста были в огромном большинстве местные и большую часть суток проводили дома.

Не смотря на ожидаемую разницу в ответах той и другой группы детей, мы этой разницы не получили, а потому в дальнейшем изложении результатов наших опытов деления детей на эти две категории не проведено.

Таблица № 2.

Количество детей по учреждениям.

Пол.	Назв. учрежд.	Школа для предшк. возраста			Итого.
		Детдом.	Детсад.	Школа для предшк. возраста	
М.		135	22	8	168
Д.		133	32	12	177
		271	54	20	345

По степени психического развития все испытуемые, согласно ис-

следования по метрической шкале Бинэ-Симона (1908), несколько видов измеренной нами, располагаются так:

Таблица № 3.

Степень отсталости в годах:	+ 0.	- 1 г.	- 2 г.	- 3 г.	- 4 г.	- 5 л. и 7 л.
Количество детей:	13	155	110	45	18	4

Детям предлагалось 3 картины, вырезанные из начальных школьных книжек и наклеенные на синюю бумагу.

1-ая картинка—„Свидание“ Маковского, изображающая посещение матерью сына—подростка, работающего подмастерьем вята из пособия: „Тулунгов и Шестаков. Сборник первоначальных упражнений“. Кн. 3; для 3-го и 4-го года обуч., 2-е изд.; Сытин, 1914 г. Картинка темная, не очень ясная.

2-ая — „Ужение“, изображает охотников—рыболовов за работой; взята из „Русский язык в высшей начальной школе“ Соколова, ч 1. Книга для чтения, 1917 г.; изд. Сытина. Картина достаточно ясная.

3-я—„Зайка, ты умеешь читать?“. На ней представлено, как маленькая девочка, лежа на полу над большой книгой и водя пальчиком по раскрытой книге, спрашивает кролика, которого она держит, не умеет ли он читать; взята из того же пособия, что и первая. Эта картинка ясная, но размером в  $2\frac{1}{2}$  раза меньше двух первых.

Картинок этих дети, по их словам, не видали и только 1,5% детей были знакомы с первой.

Вопрос ставился при показывании каждой картинке в отдельности в такой форме: „Что видишь на этой картинке? расскажи!“

Продолжительность рассматривания картинки находилась в зависимости от самих испытуемых; прекращалось рассматривание только тогда, когда замечалось, что у ребенка наблюдение начинает ослабевать, и против закрытия картинки он не возражает, или когда ответы на предложенный вопрос получались явно стереотипного характера, и ребенок ничего существенно нового не давал; во всяком случае картинка оставалась перед глазами испытуемого не более 3-х минут.

Что же касается оценки ответов, то мы распределили их на три группы:

1-я группа ответов, обозначающих только название предметов (стадия предметная).

2-я группа ответов, обозначающих только действие (стадия действия).

3-я группа ответов, обозначающих, что испытуемый понял содержание картины, сопоставил отдельные моменты ее, верно определил идею картинки.

Картинки оказались не одинаковой трудности, и кривые ответов на каждую, из них идут не параллельно.

*Таблица № 4.*

Процент ответов по стадиям на каждую картину.

	Отвз.	I-я стадия.	II-я стадия.	III-я стадия.
1-я картина . . .	3	66	24	7
2-я . . .	2	61	22	15
3-я . . .	2	32	63	3

На таб. № 4 видно, что две первых вызывали у детей ответы преимущественно относящиеся к предметной стадии, в то время как третья картинка обуславливала большинство ответов, относящихся к стадии действия. Возможно, что это случилось благодаря тому, что сюжетом ее является игра девочки с кроликом, две же первые изображают собою действия менее знакомые детям, находящимся в детских домах. В том случае, когда опрашиваемый узнавал действие на первых двух картинках, он давал ответ, выясняющий идею картинки, (третью стадию) скорее, чем он делал это, смотря на третью картину, где ассоциация между действием, изображенным на этой картинке, и ее идеей не столь обычна; большинство детей в этом случае говорило „читает“, „играет“.

К сожалению, не было опрошено достаточного количества детей из всех возрастов и всех степеней развития. Так, из таб. № 3 видно, что в опыте не принимало участия достаточного количества детей нормальных и глубоко-отсталых и совершенно не было детей сверх-нормальных, т. е. оказавшихся по своему психическому развитию выше своего возраста.

Подсчитав все ответы наших испытуемых, мы получили след. данные (таб. № 5), дающие представление о  $\%$ -ном соотношении ответов в трех стадиях.

Таблица № 5.

$\%$  0-ое соотношение ответов трех стадий в каждом возрасте.

Оценка ответов.	В о з р а с т.											Всех возрастов.	
	4 г.	5 лет.	6 лет.	7 лет.	8 лет.	9 лет.	10 лет.	11 лет.	12 лет.	13 лет.	14 лет.		15 лет.
Отказ: . . . . .	12	5	5	2	—	—	—	2	—	—	—	—	2
I стадия . . . . .	79	76	69	66	53	37	39	28	19	36	—	—	54
II стадия . . . . .	9	18	24	29	40	51	45	54	63	50	33	60	36
III стадия . . . . .	—	1	2	3	7	12	16	16	18	14	67	40	8

Отказ от ответа („не знаю“, „не могу понять“) в течение трех минут в данном опыте зависит почти исключительно от возраста, т. к.  $\%$  отказавшихся дать ответ на предложенный вопрос об одной из картинок оказался наибольшим у 4-х-летних, понижаясь до 8-го года и лишь изредка встречаясь у более старших.

Первая стадия— „предметная“ господствует в ответах 4-х и 5-ти летних; с возрастом постепенно она уступает место стадии „действия“; последняя же в нашем опыте имеет наибольший  $\%$  у 12-летних; что касается третьей стадии—понимания идеи картинки,—то она начинает-

ся в единичных случаях даже у 5-ти и 6-тилетних, но господство ее, которое она получает в нашем случае у 14-тилетних, не представляется устойчивым.

Из приведенной выше таблицы видно, что 54% ответов у всех возрастов относятся к предметной стадии, 36%—к стадии действия и только 8%—к стадии собственно осмысления.

Результаты этого опыта не совпадают с приведенными выше данными, полученными Бинэ, Бобергагом, Мейманом и Штерном.

У наших детей предметная стадия понимания картинки господствует при сравнительно слабой конкуренции со стороны стадии действия от 4-х до 8 лет включительно, в то время как по Бинэ она должна уже с 7-ми лет уступить свое место стадии действия; мы же, как было указано выше, только к 12-ти годам имеем эту вторую стадию преобладающую над другими. Третья стадия не собрала у нас большого % вообще, а потому будет рискованно говорить о начале ее господства не только с 12-ти лет, но даже начиная с 14-тилетнего возраста.

Для того, чтобы выяснить влияние отсталости на ответы детей, мы расположили результаты ответов в таблице № 6. Если мы станем сравнивать % % в итоговой графе, то оказывается, что % отказа от ответа по мере увеличения отсталости постепенно увеличивается (0, 2, 2, 6, 7, 0); 2) % ответов, относящихся к предметной стадии, будет сначала уменьшаться, а потом резко повысится (57, 54, 49, 44, 49, 92); 3) % ответов, относящихся к стадии действия, сначала повышаясь, по мере приближения к более тяжелым степеням отсталости значительно падает (31, 32, 41, 39, 37, 8) и 4) % ответов, относящихся к третьей стадии при отсталости в 4, 5 и 7 лет совершенно ничтожен и доходит до нуля (12, 8, 8, 11, 7, 0).



При рассмотрении этой таблицы, можно заметить, что наибольший процент ответов, относящихся к первой стадии, с увеличением степени отсталости находится все в более позднем возрасте (4 года, 5 лет, 6 лет, 5 лет, 8 лет и 10—13 лет.); в отношении второй стадии легко заметить, что до отсталости на 2 года  $\%$  ответов здесь увеличивается соответственно с возрастом, начиная же с отсталости на 3 года он заметно колеблется (9 л., 12 л., 11—12 л., 9 л., 13 л. и 10—13 л.). Третья стадия в этом отношении очень похожа на вторую.

Чтобы получить более точное представление о зависимости между психическим развитием испытуемых и стадиями ответов, мы составили таблицу № 7:

Таблица № 7.

Средние  $\%$  данные об ответах по всем степеням отсталости всех возрастов.

Степень отстал.	Отказ.	Стадии ответов:			Средний возраст.	
		I	II	III	Физич.	Психич.
+0	0	57	31	12	6,5	6,5
- 1	2	58	34	8	7,0	6,0
- 2	2	49	41	8	8,2	6,2
- 3	6	44	39	11	10,3	7,3
- 4	7	49	37	7	10,8	6,8
-5 и 7	0	92	8	0	11,2	5,7

Если вычислить средний физический возраст всех детей, при наших исследованиях по Бинэ-Симону оказавшихся в норме, то обнаружится, что он равен 6,5 годам; средний возраст оказавшихся отсталыми на 1 год=7 лет, на 2 года=8,2 года, на 3 года=10.3 года,

на 4 года = 10,8 года и возраст отстающих от 5 до 7 лет равен 11,2 годам.

Вычтя из этого среднего возраста каждой группы отсталости то количество лет, которым характеризуется ее отсталость, мы получаем средний психический возраст для каждой группы отсталости.

Исходя из последнего столбца таблицы № 7 при изучении процентного соотношения ответов по стадиям, мы находим, что 1) с понижением психического возраста, обусловливаемым повышенным отсталости, кривая количества %—ов случаев ответов, относящихся к предметной стадии, будет увеличиваться (44, 49, 57, 49, 58 и 92); 2) наоборот, количество ответов, относящихся к стадии действия с тем же понижением психического возраста, будет уменьшаться (39, 37, 31, 41, 32 и 8); 3) равным образом, количество ответов, относящихся к третьей стадии, при тех же условиях будет тоже уменьшаться (11, 7, 12, 8, 8 и 0).

В этой работе в приводимые выше цифры вошли как ответы верные, так и ответы неверные и неточные; если, напр., испытуемый, смотря на первую картинку, говорил: „бабушка и девочка“, то такой ответ относился к первой (предметной) стадии; если по отношению к третьей картинке говорилось, что „девочка играет с кошечкой“, то ответ этот относился ко второй стадии, стадии действия.

Оценка этих ответов с точки зрения их верности войдет во вторую статью.

Правда, мы не получаем здесь абсолютно правильной кривой, в падении ее с увеличением отсталости есть перебои, но все же ясно, что такое соотношение существует и что, если бы мы имели больше материала, а главное, большее количество вполне нормальных детей ( $\pm 0$ ) и глубоко-отсталых, возможно, таких колебаний кривой не было бы.

В заключение необходимо сказать, что приводимые ниже выводы не могут считаться окончательными и должны рассматриваться как результат небольшого опыта, могущего послужить при накоплении соответствующего материала.

Дальнейшие работы в этом направлении производятся нашей лабораторией.

*В ы в о д ы:*

- 1). Понимание картинки обусловлено физическим возрастом;
- 2). Предметная стадия понимания картинки имеет наибольший % случаев у 4-х летних, однако, она имеется и в старших возрастах (до 13 лет);
- 3). Стадия действия имеет наибольший % случаев у 12-ти летних; в гораздо меньшем числе случаев она встречается в младших возрастах;
- 4). Стадия осмысления имеет наибольший % случаев в 14 лет, встречаясь в единичных случаях в младших возрастах, начиная с 5-ти лет;
- 5). Чем больше отсталость в психическом развитии, тем меньше случаев ответов второй и третьей стадий и больше ответов первой стадии; особенно заметно это явление при отсталости больше 4-х лет;
- 6). Показывания картинок с целью психологического диагноза и оценка ответов по методу, практикуемому зарубежными психологами, дает надежные показания к определению степени психического развития, что в нашем опыте подтверждается при одновременном исследовании детей по метрической шкале Бинэ-Симона.

**Вс. Басов.**

## Обеспечение минимума благополучия ребенка.

В целях всестороннего изучения малолетнего и всех вопросов, связанных с его социально-правовой охраной, в 1915 г. федеральным ведомством труда было организовано Детское Бюро, задачей которого является собирание необходимых материалов по этим вопросам и способствование прогрессу законодательства об охране детей в отдельных штатах. Во главе его стала мисс Юлия Латорц, известная работница в этой области. Помимо целого ряда ценных изданий, часть которых нами реферруется в настоящем номере „Педологического Журнала“, Бюро о детях организовало деятельную кампанию в пользу детей посредством ряда съездов и конференций. В течение 1919 г. который был провозглашен в Соед. Штатах „годом ребенка“ в ряде центров Америки—в Нью-Йорке, Кливлэнде, Бостоне, Чикаго, Денвере, Миннеаполисе, Ситтль и Сан-Франциско состоялись многолюдные конференции по вопросам выработки минимальных программных требований в области охраны детей. Отдельные положения этих конференций были объединены и сведены в единую систему на Всеамериканской Конференции в Вашингтоне, состоявшейся 5 мая 1919 г. при участии и ряда иностранных делегатов. По каждому вопросу были выставлены наиболее видные докладчики и принятые на конференции резолюции были затем предложены Детскому Бюро в качестве программных тезисов для его будущей работы.

В виду того, что из стран Запада Америке принадлежит первое место в области выработки новых форм правовой охраны детства, будет не безинтересным и для русских читателей ознакомиться с принятыми в Америке „минимальными стандартами детского благополучия“ \*). Во многих своих частях они приближаются к тем идеям, которые начали у нас проводиться в жизнь при существовании Советской власти. В других частях они могут дать материал для проверки правильности применяемых у нас методов.

\*) Они напечатаны в книге, изданной американским Бюро о детях под заглавием „Standards of child welfare“. Children in need of special care and. Standardization of child. welfare laws“ Washington 1919. Здесь же имеется ряд интересных статей по охране детства.

## 1. Минимальные требования для государственной охраны здоровья материнства и детства.

(Приняты Американской конференцией в Вашингтоне в 1919 г.).

### М а т е р и н с т в о .

1. Должны быть учреждены пункты для охраны матерей—беременных в достаточном числе, чтобы обслуживать всех беременных, не пользующихся наблюдением со стороны частных врачей. Работа таких пунктов должна включать в себя:

а) Полное физическое освидетельствование врачом в возможно раннем периоде беременности, включая освидетельствование сердца, легких, брюшной полости и мочи, а также давления крови в сосудах; внутреннее освидетельствование и измерение таза до наступления седьмого месяца при первородящих; исследование мочи каждый месяц в течение ранних месяцев беременности и, по крайней мере, раз в две недели после шестого месяца, или более часто при наличии спедифических показаний; производство Вассермановской реакции при наличии показаний.

б) Гигиенические наставления относительно беременности и надзор в течение периода беременности посредством, по крайней мере, ежемесячных посещений пункта до наступления шестого месяца и двухнедельных посещений после шестого месяца. Беременным должны быть вручаемы книжки в целях ознакомления их с принципами гигиены младенческого возраста.

в) Приглашение достаточного количества сестер для посещения на дому и для дачи указаний беременным по гигиене беременности и младенческого возраста; для посещений и заботы о пациентке при родах и для наблюдения за тем, чтобы о каждом новорожденном посылалось уведомление в пункт охраны младенчества.

г) Помощь при родах на дому со стороны врача или надлежаще обученного и имеющего надлежащую квалификацию лица, или оказание помощи в госпитале.

д) Помощь со стороны сестры дома во время разрешения от бремени и во время постельного периода или нахождения в госпитале.

е) Посещение ежедневно в течение первых пяти дней и по крайней мере два других посещения в течение второй недели врачом или сестрой от пункта охраны материнства.

ж) Постельный режим, по крайней мере, в течение 10 дней после нормальных родов, с облегчением для матери забот по хозяйству для того, чтобы помочь ей восстановить свои силы.

з) Освидетельствование врачом при выпуске из родовспомогательного заведения, не позже, чем через шесть недель после родов.

2. Устройство клиник, в частности зубо-врачебной и по венерическим болезням, для необходимого лечения в период беременности.

3. Акушерские клиники или акушерские отделения в общих госпиталях в числе достаточном для того, чтобы обеспечить уход во всех сложных случаях и для всех женщин, желающих воспользоваться госпитальным уходом при родах; оказание бесплатной родовспомогательной помощи на дому или в госпитале в каждом случае нужды.

4. Надлежащая подготовка всех акушеров, требование от них надлежащих дипломов и достаточный надзор за ними.

5. Подготовка и регистрация сиделок для ухода за больными дома, под наблюдением врача или сестры, а также для ведения домашнего хозяйства на время болезни.

6. Пропаганда идей относительно смертности детей и младенцев и методов борьбы с нею.

#### Охрана младенчества и детей дошкольного возраста.

1. Полная регистрация рождения посредством издания закона, требующего посылки извещения в течение трех дней после рождения.

2. Предупреждение слепоты детей посредством издания и надлежащего проведения в жизнь закона об уходе за глазами каждого новорожденного и наблюдения во всех соответственных случаях.

3. Достаточное количество пунктов охраны младенчества для того, чтобы давать гигиенические указания, под наблюдением врача, всем младенцам и детям, не пользующимся частным врачом; давать указания матерям относительно кормления детей и ухода за ними по крайней мере один раз в месяц в течение первого года и в регулярные промежутки в течение всего дошкольного возраста. При таком пункте должна иметься клиника по вопросам питания.

4. При пункте охраны младенчества должен иметься достаточный штат сестер патронажа для посещения на дому всех младенцев и детей дошкольного возраста, нуждающихся в уходе—примерно по расчету одной сестры на 2000 населения.

Посещение на дому служит для указания матери на:

- а) значение трудного вскармливания;
- б) технику ухода за младенцем;
- в) приемы купания, укладывания ко сну, одевания, проветривания и общего ухода за младенцем с соответственными демонстрациями;
- г) приготовление и технику искусственных смесей для вскармливания;
- д) указания на диету и на выбор пищи для младенца и для более взрослых детей.

5. Зубоврачебная клиника, клиника по болезням глаз, носа, уха и гортани; клиника по венерическим болезням и другие клиники для лечения дефектов и болезней.

6. Детские больницы или детские койки в общих госпиталях, врачебная помощь на дому, достаточная для ухода за всеми больными младенцами и детьми дошкольного возраста.

7. Утверждение и надзор со стороны государства за всеми учреждениями и домами, куда помещаются для ухода и воспитания младенцы и дети этого возраста.

8. Общая просветительная работа в целях предупреждения различных болезней, а также по вопросам гигиены и питания младенцев и юных детей, включая обязательный курс по детской гигиене в средних школах.

### Дети школьного возраста.

1. Надлежащее расположение, устройство, гигиена и санитария школьных помещений; надлежащий простор их, без переполнения.

2. Надлежащие площадки для игр и для других упражнений во время рекреаций, физические упражнения и надзор во время рекреаций.

3. Классы на открытом воздухе с надлежащими перерывами для отдыха детей, склонов к туберкулезу, для некоторых туберкулезных детей и для детей с серьезным расстройством питания. Особые классы для детей, нуждающихся в каких-либо специальных методах обучения, вследствие их физического или умственного дефекта.

4. Школьные санитарные наблюдатели на каждые 1000 детей для сообщения школьникам сведений о гигиене и диете, для посещения на дому и обучения матерей принципам гигиены, питания, установления семейной диеты и для направления детей в клиники, с согласия родителей.

5. Надлежащее место и оборудование работы школьного врача и обеспечение возможности лабораторных исследований.

6. Врач, отдающий часть своего времени, и всецело отдающая свое время сестра на число не более 2.000 детей, или один всецело посвящающий свое время врач и двое сестер на 4.000 детей для:

а) полного, производимого по определенным схемам, физического свидетельствавания детей раз в год с определением их веса и роста к началу и концу каждого учебного года; в случае возможности, ежемесячное взвешивание;

б) постоянная ведомость о здоровье для каждого школьника, которая должна храниться вместе с другими документами школьника; она должна являться продолжением дошкольной ведомости о здоровье, направляемой в школу при поступлении туда ребенка;

в) специальные освидетельствования детей, о которых поступили сведения от учителя или от сестры;

г) надзор за заразными заболеваниями в школе;

д) рекомендация приемов лечения всех поддающихся излечению дефектов, болезней, уродств и случаев расстройства питания;

е) наблюдение за выполнением рекомендаций врача со стороны школьной санитарной сестры.

7. Доступ к надлежащим клиникам по болезням носа, гортани, глаз, кожи и ортопедическая работа; бесплатная прививка вакцин против оспы и тифа.

8. Классы питания физически субнормальных детей и устройство утренних или горячих полуденных завтраков в случае необходимости.

9. Освидетельствование при помощи психиатра всех ненормальных или отсталых детей.

10. Обучение школьников основным началам гигиены.

11. Общая просветительная работа по охране здоровья и гигиене, включая воспитание родителей и учителей для того, чтобы получить с их стороны содействие для полного осуществления программы по охране здоровья.

#### Охрана здоровья подростков.

1. Полное, проводимое по определенным нормам, физическое освидетельствование врачом, включая измерение веса и роста, по крайней мере раз в год, и рекомендация необходимых мер лечения, сообщаемая пункту охраны здоровья детей или школе.

2. Клиники для лечения дефектов и болезней.

3. Надзор и указания для обеспечения:

а) хорошей и обильной диеты с обращением внимания на продукты, способствующие усилению роста;

б) достаточный сон, отдых и свежий воздух;

в) надлежащая и приличная одежда;

г) надлежащие упражнения для физического развития;

д) знакомство с половой гигиеной и разнужением.

4. Продолжение образования, по крайней мере, до 16 лет в форме, приспособленной к потребностям и интересам юного ума, руководство в выборе профессии и подготовка к ней.

5. Чистые и достаточные приспособления для развлечений и удовлетворения социальных потребностей.

6. Законодательная охрана от эксплуатации, порока, пьянства и т. д.

## Минимальные требования для охраны детей, нуждающихся в специальном попечении.

(Приняты Вашингтонской конференцией работников по охране детства в 1919 году).

### 1. Общий принцип охраны.

Каждый ребенок должен иметь нормальную семейную обстановку, возможность получить образование, развлечения и профессиональную подготовку к жизни, а также возможность морального и умственного развития в соответствии с американскими идеалами, и тех воспитательных и духовных воздействий, при помощи которых эти права ребенка нормально могут быть охраняемы. Конференция признает основную роль семьи, религии и образования в деле развития детства.

Помимо общей основной обязанности государства по отношению к детям, находящимся в нормальных социальных условиях, государство несет конечную ответственность за тех детей, которые в силу плохих домашних условий, физических дефектов или преступности являются нуждающимися в особой заботе. Необходимо издание особых законов по охране детей, нуждающихся в особой заботе, которое должно стремиться к тому, чтобы по возможности приблизить таких детей к нормальному развитию. Законы, изданные в отдельных штатах для этих целей, должны быть согласованы между собою, поскольку то возможно во внимание к особенностям отдельных штатов, и соответствовать линии национальных идеалов.

### 2. Попечение в семье.

Главной задачей всякого постановления касательно детей, нуждающихся в особой заботе, вызывающей необходимость изъятия их из родного дома, должно явиться обеспечение каждому ребенку, по возможности, нормальной семейной обстановки для охраны его здоровья и для обеспечения ему образования, развлечений, профессиональной подготовки, а также для его морального и духовного развития. Помещение в частные семьи должно быть использовано по отношению к детям, нуждающимся в особой заботе, в значительно большей степени, чем то делается в настоящее время.

### 3. Надлежащая семейная обстановка.

Семейная обстановка, являющаяся по словам резолюции Конференции в Белом Доме 1909 г., „высочайшим и тончайшим продуктом цивилизации, может признаваться удовлетворяющей требованиям лишь при наличии достаточных заработков каждой семьи, в виду чего общественные и правительственные органы, которые ответственны за благосостояние детей, нуждающихся в особом попечении, должны

восполнять средства семей, заработок которых является недостаточным, в такой мере, чтобы семейный бюджет их находился в соответствии с средним уровнем данного общества.

#### 4. Учреждение, разрешение и надзор.

Государственный совет по благотворительности или другой наблюдающий орган должен нести ответственность за правильное инспектирование или разрешение открытия всякого учреждения, органа или общества, как частного, так и публичного, зарегистрированного или незарегистрированного, которое принимает на себя или осуществляет попечение о детях, страдающих от физических дефектов или детях—правонарушителях, беспризорных, нуждающихся или лишенных надлежащего родительского попечения.

Этот надзор должен быть понимаем и осуществляем в духе демократических идеалов, которые стремятся пробудить и привлечь сотрудничество активных, альтруистических общественных сил, заинтересованных в общественном благосостоянии. Необходимо установить регистрацию таких учреждений, органов или обществ и требовать утверждения их государственным советом по благотворительности или другим подобным учреждением.

#### 5. Удаление детей из их семей.

При отсутствии чрезвычайных условий благосостояние ребенка лучше всего может быть обеспечено при сохранении его в его родной семье. Ребенок не должен быть взят из своей семьи, если только имеется возможность так изменить или построить семейные условия, или так восполнить семейные средства, чтобы сделать семейную обстановку благоприятной для малолетнего, или установить за семьею такое наблюдение, чтобы постоянное нахождение ребенка в данной семье не представляло бы опасности для общества.

#### 6. Принципы помещения детей в частные семьи.

Конференция подтверждает во всех существенных чертах резолюции, принятые Конференцией по охране беспризорных детей, состоявшейся в 1909 г. в Белом Доме. По мнению Конференции, эти принципы должны быть приняты в руководство для всех штатов и самоуправлений, стремящихся переработать свои мероприятия в отношении детей, нуждающихся в особой заботе. Мы рекомендуем их для всех общественных управлений, правила которых еще не согласованы с ними, чтобы воплотить их в практику различных штатов.

До помещения ребенка на более продолжительное время в приемную семью, следует надлежащим образом ознакомиться с состоянием его здоровья, умственным развитием, характером и его прошлой семейной жизнью. Физические дефекты, поддающиеся лечению, должны быть устранены,

Полная запись сведений о каждом ребенке, находящемся на попечении, необходима для надлежащего понимания условий наследственности, развития и успехов ребенка в течение всего времени, пока он находится на попечении данного органа.

Обстоятельное и умелое обследование приемных семей является предпосылкой помещения туда ребенка. Следует создать определенные требования, предъявляемые к характеру, умственному развитию, опытности, подготовке, способностям, имущественному достатку и окружающей обстановке приемной семьи.

Следует завести особое дело о каждой приемной семье, в котором содержались бы все сведения о ней, на основании которых дано утверждение. В деле должны содержаться также данные, свидетельствующие о том, что агенты периодически навещают такие семьи в целях указания им способов ухода за ребенком, переданным такой семье. Таким путем можно развивать особые способности таких семей и приспособлять их к нуждам детей.

Надзор за детьми, помещенными в частные семьи, должен состоять в периодических посещениях надлежаще квалифицированных и хорошо подготовленных посетителей и в постоянном наблюдении за здоровьем, воспитанием, умственным и нормальным развитием ребенка. Надзор за детьми, принятыми на воспитание за плату, также должен выражаться в заботливой подготовке приемных родителей к выполнению их обязанностей. Надзор этот, однако, несколько не ослабляет ответственности, лежащей на приемной семье за надлежащую заботу о ребенке.

### 7. Забота о внебрачных детях.

Внебрачный ребенок обычно растет в условиях серьезной беспризорности, и потому по отношению к таким детям требуются особые мероприятия.

За исключением особых оснований, оба родителя должны быть ответственными за надлежащую заботу о ребенке во время его несовершеннолетия, и особенно следует подчеркнуть ответственность отца. Уход за ребенком со стороны матери во время первых месяцев является в высшей степени желательным, и не следует допускать того, чтобы родители внебрачного ребенка передавали уход за ними кому-либо другому вне его семьи, без согласия соответственного отдела охраны младенчества или компетентного суда. Более правильное и гуманное рассмотрение таких дел в суде будет вызывать более частые случаи обращения в суд, что согласуется с линией, принятой в отношении охраны таких детей. Отношение к внебрачной матери и забота о ней и ребенке должна выражаться в обеспечении наилучшего врачебного наблюдения и в доставлении ей самой широкой возможности воспитывать ребенка в здоровых и нормальных условиях общественной жизни.

### 8. Социальная работа в сельских местностях.

Социальная работа по охране детей в сельских местностях до сих пор не привлекала к себе внимания. Основные принципы работы по охране детей должны быть приспособлены к сельским нуждам и должно быть всячески поощряемо создание органов для работы в деревне.

### 9. Игры и развлечения.

Желание игр и развлечений является нормальным выражением потребностей каждого ребенка и важным средством для его морального воспитания и предупреждения преступности. Государство должно озаботиться о том, чтобы города обеспечили для детей разумные игры, развлечения и отдых, и чтобы увеселения, имеющие целью извлечение дохода, находились под надзором и наблюдением.

### 10. Детский суд.

В каждой местности должен быть организован такой судебный орган, который бы рассматривал дела о детях в специальных заседаниях, должен быть установлен специальный метод содержания детей до суда, надлежащее обследование каждого дела, особый надзор со стороны должностных попечителей, и должна быть введена система подробной записи всех социальных и правовых сведений о малолетнем. Производство по делам о малолетних должно носить опекунский характер, и дела о малолетних не должны быть используемы для справок о судимости против несовершеннолетнего. Поскольку то окажется возможным, на детские суды не должны быть возлагаемы такие административные обязанности, как помещение детей в частные семьи или оказание им социальной помощи; эти функции должны осуществляться специально для того установленными органами, а при отсутствии таковых, по этому предмету могут быть выносимы определения впоследствии. Не следует также возбудать в детском суде таких дел о беспризорности, в которых не возникает вопроса о надлежащем попечении и об ограничении родительских или опекунских прав.

Малолетние жертвы половых преступлений еще не имеют в судах надлежащей защиты против вредной гласности и дальнейшего развращения. Для охраны их ведомство детских судов должно быть распространено на дела, в которых взрослые обвиняются в половых посягательствах против детей, и все гарантии детского суда должны быть предоставлены таким потерпевшим детям.

По всем делам об усыновлении, суд должен производить подробное обследование всех обстоятельств через особого следователя или другой незаинтересованный орган, перед тем как постановить о передаче ребенка усыновителям.

### 11. Умственная гигиена и уход за умственно-дефективными детьми.

Нельзя не отметить чрезвычайного значения первых семи лет детства с точки зрения здоровья, воспитания, нравственности и формирующих привычек. В течение всего детского возраста следует обращать внимание на умственную гигиену ребенка — на заботу об инстинктах, эмоциях и общей личности ребенка, на окружающие его условия. Особое внимание должно быть уделяемо потребности иметь подготовленных учителей и работников, знакомых с принципами умственной гигиены.

Государство должно озаботиться тщательным изучением всего школьного и общего населения в целях собирания данных относительно распространения слабоумия и субнормальности, и должно издать распоряжения, обеспечивающие надлежащие условия заботы о слабоумных детях в учреждениях, специальных школах или классах, руководимых квалифицированными педагогами, надлежащее снабжение таких дефективных детей, забота о которых может быть осуществляема вне учреждений. Не следует прибегать к помещению ребенка в учреждение для слабоумных до тех пор, пока не исчерпана возможность устройства его в условиях общественной жизни.

### 12. Научная информация.

Ощущается настоятельная необходимость в издании научной литературы, рассматривающей принципы и практику в области социальной работы с детьми и облегчающей тяжесть ответственности, лежащей на тех, кому поручено это дело. Тщательный анализ и критика методов и результатов попечения и опубликование добытых результатов должно помочь исправлению многих недостатков современной практики. Советы директоров, администраторов и руководителей должны принять участие в собирании таких фактов и опыта, считая такое собирание одним из существенных требований, предъявляемых к служащим учреждений.

### 13. Законодательство об охране детей.

Законодательство об охране детей в каждом штате требует внимательного пересмотра в целом чрез разумные промежутки времени с целью его постоянного согласования с добытым новым опытом. Конференция рекомендует, чтобы в тех штатах, где законы о детях не подвергались тщательному пересмотру в течение последних лет, правительство предприняло необходимые шаги к созданию комиссии по охране детей. Конференция выражает пожелание, чтобы Президент Соединенных Штатов в течение ближайшего года созвал конференцию из губернаторов различных штатов для рассмотрения вопроса о законодательстве по охране детей в его целом.

## Минимальные требования в области охраны труда детей.

(Выработанные Американской конференцией в Вашингтоне в 1919 г. по вопросам охраны детства).

### Минимальный возраст.

Минимальный возраст для всякого вида промыслового труда в 16 лет; в виде исключения малолетние от 14 до 16 лет могут быть заняты в сельско-хозяйственном и домашнем труде, во время вакационного периода.

Минимальный возраст в 18 лет для занятий в горнозаводской промышленности и каменоломнях.

Минимальный возраст в 21 год для ночной работы в качестве рассыльных и почталыонов.

Минимальный возраст в 21 год для девушек, служащих рассыльными в почте и телеграфе.

Воспрещение для несовершеннолетних работ, сопряженных с опасностью и риском или таких работ, которые могут замедлить их надлежащее физическое развитие.

### Образовательный минимум.

Все несовершеннолетние в возрасте от 7 до 18 лет должны в течение 9 месяцев в году посещать школу в течение полного времени или частично.

Несовершеннолетние между 16 и 18 годами, закончившие вторую ступень и занятые регулярным и допустимым по закону для них трудом, должны посещать дополнительные дневные классы в количестве не менее 8 часов в неделю.

Несовершеннолетние между 16 и 18 годами, не закончившие второй ступени или те, которые не имеют регулярных занятий, должны посвящать все время школьным занятиям.

Для всех детей должны быть устроены в каникулярное время летние школы, обращающие особое внимание на устройство здоровых игр и экскурсий и других летних развлечений.

### Физический минимум.

Несовершеннолетний не может быть допущен к работе до тех пор, пока он не будет освидетельствован санитарным врачом или школьным врачом и не будет признан им обладающим нормальным для его возраста развитием и физически пригодным для той работы, на которую он собирается поступить.

Необходимы периодические врачебные освидетельствования всех работающих детей и подростков до 18-летнего возраста.

### Время работы.

Несовершеннолетние не должны быть заняты работой свыше 8 часов в сутки. Максимальная продолжительность рабочего дня для подростков между 16 и 18 годами должна быть, меньшей, чем допустимый по закону рабочий день для взрослых.

Время, затрачиваемое на посещение дополнительных классов несовершеннолетними до 18 лет, должно быть засчитываемо в качестве части рабочего дня.

Ночная работа для несовершеннолетних воспрещается в период между 6 часами вечера и 7 часами утра.

### Минимальная заработная плата.

Работающие дети и подростки должны оплачиваться по такому расчету, чтобы оплата полного рабочего дня их была не ниже установленного „прожиточного минимума“. В период ученичества они могут быть рассматриваемы, как ученики и оплачиваться соответственным образом. Продолжительность периода ученичества должна быть установлена только на основании расчета времени необходимой выучки.

### Надзор за помещением на работу.

Должен быть создан центральный орган, который ведал бы все вопросы, связанные с трудом детей и подростков. Следует принять надлежащие меры к ознакомлению детей, оканчивающих школу, с открывающимися для них возможностями приложения их труда в той или иной области, к оказанию им помощи в нахождении подходящей работы и к организации такого надзора за их трудом, который явится необходимым для первых нескольких лет их работы. Деятельность всех отдельных организаций, преследующих такие цели, должна быть координирована через центральный орган.

### Административные меры.

#### Удостоверения для работающих подростков.

Должно быть издано постановление о выдаче всем подросткам, определяемым на работу в возрасте до 18 лет, особых удостоверений.

Такое удостоверение не может быть выдано несовершеннолетнему до тех пор, пока соответственное должностное лицо не будет иметь в своем распоряжении следующих данных:

1. Заслуживающих доверия документов о возрасте несовершеннолетнего.

2. Достаточных доказательств того, что несовершеннолетний окончил школу.

3. Удостоверения о физической пригодности подростка, подписанного санитарным или школьным врачом. Это удостоверение должно содержать указание на то, что данный подросток внимательно осви-

детельствован врачом, и что по своему физическому развитию он пригоден для соответственной работы.

#### 4. Наличности предложения соответственной работы.

Удостоверение выдается нанимателю и должно им быть возвращаемо должностному лицу, выдающему его, когда подросток покидает данную работу.

Школа, которую подросток посещал в последнее время, отдел обязательного образования и дополнительная школа должны извещаться лицом, выдающим такое удостоверение или отказывающим в выдаче его, об определении подростка на работу, об отказе в этом или о безработице подростка, получившего такое удостоверение.

Подростки свыше 18 лет, поступаая на работу, относительно которой существует запрет до 21 г., должны представить документы, удостоверяющие их возраст.

Должны быть установлены надлежащие формы делопроизводства и отчетности, и выдача таких удостоверений должна находиться под наблюдением государства.

Должны быть посылаемы извещения в отдел инспекции труда обо всех удостоверениях, которые были выданы или в выдаче которых было отказано.

#### Законы об обязательном посещении школы.

Во всех городах и сельских местностях должны быть назначены особые должностные наблюдатели, в числе, пропорциональном количеству детей школьного возраста в населении, для наблюдения за исправным посещением детьми и подростками школы в соответствии с требованиями закона.

Государству должен принадлежать надзор за проведением в жизнь городскими, сельскими и школьными властями постановлений закона об обязательном посещении школы.

#### Инспекция труда и физическое освидетельствование работающих подростков.

Инспекция по надзору за выполнением всех законов касательно труда детей и подростков, включая законы, регулирующие труд несовершеннолетних в копиях и каменоломнях, должна быть сосредоточена в руках одного отдела. Число инспекторов должно быть достаточным, чтобы обеспечить выполнение закона.

Должен быть создан достаточный штат врачей для производства периодических освидетельствований всех работающих подростков до 18 лет

*Проф. П. И. Люблинский.*

*От редакции.* Не разделяя взглядов Америки на семейное и религиозное воспитание, редакция помещает настоящую статью, как имеющую большой интерес благодаря сходству между изложенными выше постановлениями конференции в программой работ, проводимой в Союзе Советских Социалистических Республик.

В ближайших номерах редакция надеется ознакомить читателей с работой в Соединенных Штатах по указанной программе.

## Первый съезд по лечебной педагогике в Мюнхене \*).

С 2 по 5 августа 1922 г. в Мюнхене в здании психиатрической клиники происходил I Съезд по лечебной педагогике. На приглашение Организационного Комитета, сконструировавшегося в Мюнхене же и разославшего приглашения в мае месяце, очень дружно откликнулись в большом количестве работники по лечебной педагогике, педагоги нормальных школ, психиатры, заведующие лечебно-воспитательными учреждениями, врачи, работающие по призванию слабоумных, воспитатели и некоторые другие лица; съехались из всей Германии, а также из Австрии, Швейцарии и Чехословакии. Этим Съезд решил уже первую важную задачу, именно: привлечь к живому обмену мыслей широкий круг людей практики и теории.

Здесь в стройном объединении выявилось большое число интересных областей знания, составляющих лечебную педагогику и областей, сопрягающихся с ней. В своем вступительном (часовом) докладе профессор Мюнхенского университета Isserlin указал на отношение лечебной педагогики к психиатрии и психологии. Между ними существует определенное взаимоотношение. Если признать, что психологические и психиатрические теории оправдываются в истолковании тех расстройств, которые в виде эксперимента преподносит сама природа, и которые являются материалом для специалистов по лечебной педагогике, то от лечебной педагогики только тогда будет польза, если она основывается на психиатрическом и психологическом фундаменте, и только в таком случае она даст положительные результаты, как в области диагностики, так и терапии. Часто специалист по лечебной педагогике, при самом тщательном исследовании не находит у ребенка никаких определенных дефектов в областях зрительной, слуховой и речевой. Расстройство лежит в сфере высших чувствований и волевой сферы, или в той совокупности явлений предрасположения, которые тесно связаны с личностью индивидуума. Уже Штрюмпель в своей педагогической патологии пытался установить границы между притязаниями психиатра и педагога.

Педагогу должны принадлежать все те дефекты у ребенка, которые исходят от личности, психиатру же все „болезненное“ в узком смысле этого слова; но психиатр, говорит докладчик, не может согласиться с тем, что патологическая личность, как таковая, не подлежит его исследованию; таким образом, отпадает вопрос о проведении строгих границ между областями деятельности того и другого.

В проблеме изучения личности кроется соблазн отказаться от тщательного анализа всех явлений и ограничиться лишь общим зна-

\*) Доклад в заседании Медико-Педологического О-ва в Москве 19 февраля 1923 г.

комством с ними. Isserlin очень предостерегает работников по лечебной педагогике от увлечений односторонними направлениями, в частности от увлечения фрейдизмом. Если работник по лечебной педагогике ставит себе задачей отклоняющуюся от нормы натуру довести до полноценной личности, то он не должен переоценивать такие методы, которые в конечном счете не обращаются к душевным силам данной личности. Таким путем выясняется и взгляд докладчика на отношение лечебной педагогики к проблеме, „внушение и воспитание“. Роль внушения при воспитании переоценивать никоим образом не следует. Если мы вкратце резюмируем суть доклада Isserlin'a — отношение педагогики к другим областям знания, то мы — тем самым — будем иметь рельефный обзор вопросов, которые были поставлены Съезду на разрешение.

I группа вопросов.

Отношение лечебной педагогики к дисциплинам, которые являются теоретическим ее обоснованием.

а) Психология и психопатология определенных дефектов, как предмет изучения у глухонемых и у получивших повреждение мозга на войне.

в) Отношение лечебной педагогики к изучению слабоумия.

с) Отношение лечебной педагогики к изучению психопатов.

д) Отношение лечебной педагогики к психологии чувства и воли.

II группа вопросов — касается взаимоотношений практического характера.

а) с педагогикой,

в) с психотерапией.

Вопрос об анатомических основаниях расстройств, связанных с развитием ребенка, трактовался в часовом докладе Spielmeyer'a (из Мюнхена) с демонстрацией богатейшего материала Германского Исследовательского Института по психиатрии в Мюнхене. (Deutsche Forschungsanstalt für Psychiatrie in München). Отмечено, что нужно различать врожденные недостатки от того, что дают ранние заболевания мозга, первоначально здорового

Врожденные недостатки бывают выражением болезненных задержек развития мозга. Другая группа дефектов обуславливается повреждениями во время родов, воспалением мозга и сифилисом. Isemann (из Нордгаузена) докладывает об *эпидемическом энцефалите* \*) в юном возрасте и его отношении к лечебной педагогике. Свообразные насильственные действия (псевдоспонтанные движения), которые мы наблюдаем также у взрослых после перенесенного мозгового гриппа, у детей сливаются с особенностями общей детской психики. Бывают у детей еще особенные приступы аффектов. Эти расстройства недур-

\*) Эпидемическое воспалительное заболевание головного мозга, характеризующееся, гл. обр., повышенной температурой, тяжелым общим состоянием и сонливостью.

но сглаживаются от суггестивного воздействия (внушения) и путем воздействия на чувства. Поэтому таких детей порой легко принять по ошибке за истериков или симулянтов. К сожалению, новые вспышки процесса часто уничтожают то, что с трудом было достигнуто лечебно-педагогической работой. Здесь мы имеем дело с берущей верх истерической по существу реакцией врожденных инстинктов вследствие болезненного выпадения задержек. На это указывает и Gött (из Мюнхена) в своем докладе об инстинкте и его слабости у детей, слабости, обусловленной тяжелыми расстройствами в периоде развития. Благодаря этим расстройствам выключаются, как раз те самые первоначальные, свойственные каждому отдельному существу данного рода, инстинкты, от сохранности которых целиком зависит душевное развитие.

Wanner (из Мюнхена) говорит об исследовании и развитии слуха у глухонемого и тугоухого ребенка. Исследования учеников вспомогательных школ для умственно-отсталых показали, что среди них имеется большое число тугоухих, но не умственно-отсталых.

В каждом таком случае должно быть проделано обследование по Бецольд-Эдельману слуховой способности в смысле ширины слуха. Затем путем совместного обсуждения учителем, психиатром, а также детским и глазным врачом решается вопрос, куда поместить данного ребенка: в класс ли для нормальных, или класс тугоухих, или класс для глухонемых.

Следует также отправлять на исследование к врачу по ушным болезням каждого ребенка нормальной школы после перенесенной им любой инфекционной болезни. Для глухонемых обязательность посещения школы является безусловной. Лечебно-педагогической работе спешествует здесь своим участием врач-специалист по уху. Об исследовании детей вспомогательных школ за последние годы в Мюнхене и Мангейме докладывают Съезду ж.-врачи Senger-Rüdín и Schmidt-Kraepelin (обе из Мюнхена). В обоих исследованиях, из которых первое основывается на систематическом применении Вассермановской реакции, определенно указывается на губительное действие сифилиса, как причины детского слабоумия. Дальнейшие исследования должны показать, в какой именно мере сифилис в связи с другими факторами обуславливает слабоумие.

Senger-Rüdín в своем докладе указывает на недостаточность в методологическом смысле исследования слабоумия по системе Бинэ-Симона. Вопрос же о действии среды или врожденного предрасположения можно решать, только обладая полным во всех отношениях материалом. Fürstenheim (из Франкфурта на Майне) излагает свою систему распознавания дефективности, основанную на биологических данных. Он выделяет подвид дефектов, явившихся результатом пов-

реждений, имевших место после рождения, от дефектов унаследованных.

Циклу проблем, посвященных вопросу о том, какую роль играет среда и какую врожденное предрасположение, был посвящен доклад Grühle (из Гейдельберга) о психопатии и моральной дефективности. Понятие психопатии само по себе не подходит, как для освещения сущности дефективности, так и для определения того, поддается ли данный субъект влиянию воспитания или нет. Он говорит, что психопатия является пока чисто статистическим понятием, хотя для воспитателя знание и психопатических особенностей в высшей степени важно. Собственно к проблеме подходим мы ближе только через эмпирическую характерологию. В каждом отдельном случае нужно определить, с каким дарованием и с каким характером мы имеем дело, и в каких случаях эти имеющиеся на лицо отличительные черты являются причиной дефективности.

Очень ценный доклад представил Lindworsky (из Кёльна) о дефектах воли с точки зрения нормальной психологии. При воспитании воли, говорит докладчик нужно отказаться от формального упражнения в высшей степени проблематичного „напряжения воли“, несмотря на то, что оно играет главную роль в столь распространенных разных „курсах по укреплению воли“. Нормальная психология учит нас, что своеобразные волевые переживания нельзя свести к упрощенным психическим актам чувств, ощущений и представлений. Воля, по автору, является тем стрелочником, который освобождает путь для той или другой, имеющейся на лицо, возможности. Воспитатель должен считаться со своеобразными волевыми переживаниями воспитанника и развивать лишь мотивировку тех или иных волевых актов. Развитие воли, говорит Lindworsky, должно быть связано с такими объективными ценностями, как искусство, наука, этика и т. д. Таким образом, воспитание воли не следует сводить к укреплению формальных волевых актов, как таковых, но нужно воспитаннику правильно—с точки зрения психологии и педагогики—привить эти ценности.

Далее, по вопросу, относящемуся к нормальной психологии, интересный доклад был представлен R. Pauli (из Мюнхена) о влиянии повторения и об изменении порядка при исследовании тестах.

Bartsch (из Лейпцига) сделал доклад на тему „Психологический профиль и его применение в лечебной педагогике“. Для нас, русских, эта тема представляет особый интерес, так как корни психологического профиля идут из Москвы от Г. И. Россоломо.

Ряд ценных докладов был посвящен организационным вопросам. Именно: об организации воспитания призываемых, подготовке специалистов по лечебной педагогике.

По вопросу о том, на чью долю должно выпасть руководство по

подготовке работников по лечебной педагогике, доклад прочел Egenberger (из Мюнхена). Сводку по организационным вопросам лечебной педагогике, в узком смысле, в связи с вопросом о призрении слабоумных, с одной стороны, и вопросом об образовании глухонемых и слепых, с другой, дал в своем докладе Emmerich (из Мюнхена).

Ruttmann (из Альтдорфа) говорил о необходимости подготовки по лечебной педагогике и учителей нормальных школ. Этому же вопросу коснулся и еще один докладчик—Weigl (из Амберга), сделавший собственно доклад на тему: „Немецкое искусство обучения и метод Монтеessori при первоначальном наглядном обучении в вспомогательной школе“ с демонстрацией простейших учебных пособий. Автором проводилась параллель между методом Монтеessori и немецкими способами обучения.

О постановке лечебной педагогике в Чехо-словацкой республике сделал доклад M. Balcásek (из Брүнна). Своим докладом он вызвал всеобщее одобрение Съезда. Кроме того, из Чехо-Словакии (и именно из Праги) были заявлены еще следующие доклады: С. Steyskal.—„Амбулатория для дефективных детей при Пражском столичном педологическом институте“. I. Mauer.—„Испытательно-наблюдательные пункты для психически-ненормальных детей“. O. Chlup—„Испытание умственных способностей у душевно-больных детей“. H. Dolcál—„О характерных особенностях вспомогательных школ в Чехо-словацкой республике“ и I. Mauer—„Лечебная педагогика в будущем плане образования учителей в высшей Педагогической школе“. Gregor (из Флегангена), который сделал сновательный доклад о воспитании призываемых, требует учреждения наблюдательных пунктов (Beobachtungsstationen) для случаев душевных состояний, вызывающих сомнение при амбулаторном исследовании. Такие пункты всего лучше присоединить к воспитательным пунктам (Erziehungsstationen). Выходит, что он додумывается лишь до того, что в Советской России существует уже давно: это—наши испытательно-наблюдательные пункты. К учреждению особых приютов для психопатов докладчик относится отрицательно. Наоборот, психопаты дети и подростки, по мысли докладчика, должны воспитываться вместе с нормальными и дебильными, между тем, как асоциальные элементы должны быть помещены в особые учреждения. Воспитанникам нужно пред глазами поставить ясную цель, чтобы их живая сила и их стремления могли быть лучше использованы в целях воспитательных. Стоит отметить, что требования психиатров и практических работников совершенно совпадают с тем, что Lindworsky вывел на основании экспериментально-психологических исследований.

По вопросам социального характера, кроме упомянутых докладов Grule и Gregor'a, сделал доклад Theodor Heller (из Вены) на тему „Лечебная педагогика в настоящем и будущем“. Он указывает на осо-

бое значение лечебной педагогики в тяжелое послевоенное время когда приходится залечивать серьезные раны на теле народном. С точек зрения экономической, моральной и криминальной надо учесть, что над здоровой частью народа тяготеет, давит его неполноценная дефективная часть. Egenberger (из Мюнхена) поднимает крайне интересный вопрос, до каких же пределов здоровый народ может выдерживать в своей среде дефективных. Он призывает лечебную педагогику на борьбу и защиту от этой опасности, угрожающей здоровой части народа. О связи между социальными моментами и психическим вырождением, связи, которая выступает, скажем, в проблеме детской беспризорности и преступности, говорит Moses (из Мангейма). Он напоминает при этом, как важно для понимания больной ненормальной молодежи знать особенности психологии того класса населения, из которого эта молодежь вербуются. Здесь не достаёт характеристики докладов, несомненно интересных, которые дают возможность заглянуть в будничную работу лечебно-педологических учреждений. Об этих докладах у меня не было никаких материалов.

Следующий съезд по лечебной педагогике в Германии состоится в Мюнхене же в первых числах августа 1924 г. Очень досадно, что в обширной группе иностранцев, принявших участие в 1 Съезде не было представителей из Советской России. Надо выразить жавейшее пожелание, чтобы на втором Съезде наша республика приняла самое активное участие. Крайний срок представления заявлений и тезисов докладов: 1 марта 1924 г.

Во время съезда в среде членов его зародилась мысль о создании Общества по лечебной педагогике (Gesellschaft für Heilpädagogik). Оно быстро сконструировалось и начало свою работу. Почетным председателем его избран Dr. Heller, заведующий лечебно-педагогическим Институтом в Вене, известный своим „Очерком по лечебной педагогике“ и книгой „Лечебно-педагогическая терапия для практических врачей“. Ясно, что и иностранцы с удовольствием принимаются в члены Общества. Адрес бюро Общества (München, Kaulbachstrasse, 63). Общество взяло на себя всю подготовительную и организационную работу по устройству предстоящего в 24-м году второго Съезда по лечебной педагогике.

Д-р Т. Ф. Белуги.

## Выставка детского творчества.

Являясь центром организованного изучения природы ребенка Центральный Педологический Институт предпринимает ряд конкретных мер к объединению работы и по изучению детского творчества. Это объединение им мыслится в форме создания музея детского творчества. Эта мысль была высказана на минувшем 1-м Всероссийском Съезде по психоневрологии, где эта идея встретила большое сочувствие. В резолюциях Съезда признано чрезвычайно желательным создание такого музея. Осуществляя это пожелание Центр. Педологический Институт выработал план организации музея (см. сборник „Детское творчество“). Подготовительную же работу к созданию Музея Институт имеет в виду развернуть в связи с организуемой им осенью с. г. Выставкой Детского Творчества. Эта выставка должна отразить творчество современного ребенка, ребенка эпохи революции путем сравнения с детским творчеством дореволюционной эпохи. Выставка имеет в виду наглядно выявить эту разницу в творчестве детей различных эпох. Вместе с тем она должна показать, как изменяется детское творчество в зависимости от социального положения ребенка, его возраста, пола, умственного развития, а также в связи с постановкой преподавания изобразительных искусств.

На выставке будут представлены продукты творчества детей всех возрастов: пред-дошкольного, дошкольного, школьного—1-ой и 2-ой ступени. Эти продукты будут характеризовать следующие виды творчества:

- |                               |                     |
|-------------------------------|---------------------|
| 1) Словесное творчество.      | 6) Пластическое.    |
| 2) Социально-организационное. | 7) Ритмическое.     |
| 3) Предметно-формальное.      | 8) Музыкальное.     |
| 4) Техническое.               | 9) Театральное.     |
| 5) Живописное.                | 10) Игры и игрушки. |

Начаты работы по собиранию экспонатов для всех этих 10 подразделов. По отношению к каждому экспонату должны быть некоторые сведения: о поле, возрасте, национальности, социальном положении, одаренности ребенка, а также об условиях создания экспоната (с натуры, по памяти, из „головы“ и т. д. Более подробные сведения об организации Выставки дает изданная Институтом брошюра Артемова „Выставка Детского Творчества“.

Институт надеется, что это его начинание встретит сочувствие со стороны работников на местах, что на Выставке будет представлено творчество детей всех областей и губерний Республики.

Всякого рода материалы, равно как и запросы по поводу выставки, следует направлять по адресу: Москва, Б. Бронная 8. Центральный Педологический Институт.

## Жовое освещенне умственных тестов <sup>1)</sup>.

Отделом Воспитания в Англии только что издана брошюра об умственных тестах. Помимо того, что эта брошюра представляет собою первый печатный документ, изданный Уайтхоллем по этому вопросу, она также привлекает наше внимание тем живым интересом, который она возбуждает и множеством важных проблем, трактуемых ею.

Брошюра состоит из целого ряда записок, составленных Гуго Гордоном об исследованиях, сделанных им за время его общественной работы.

Изыскания Гордона не направлены к тому, чтобы укрепить наше доверие к тестам Бинэ, как к общей мере для всех. Он применял Станфордскую редакцию системы Бинэ к физически дефективным детям, которые не часто посещают школу, к цыганским детям, которые посещают ее еще менее часто и к детям лодочников, которые посещают ее реже всех, и он нашел, что умственное частное <sup>2)</sup> этих детей повышается и понижается в зависимости от посещения ими школы, и что умственное частное цыганских детей и детей лодочников становится все ниже и ниже по мере того, как эти дети становятся старше. Факты эти весьма знаменательны. Они показывают или то, что скала Бинэ пригодна только для школьных детей и не годна для измерения умственных способностей тех детей, ум которых не подвергается влиянию учителей и книг, или же они указывают на то, что умственные способности, если их не развивают, имеют склонность чахнуть и увядать. Вероятно оба заключения правильны: каждый факт вносит что-нибудь новое в общий результат. Действительно, тщательные исследования доктора Burt'a наводят нас на мысль о несостоятельности тестов Бинэ, если их применять к неучащимся в школе детям.

Другой знаменательный факт, выдвинутый изысканиями Гордона, — это то, что школьные тесты, если они придумываются и применяются с такою же осторожностью и такою же точностью, как умственные тесты, дают очень схожие с ними результаты. Однако, это будет верно, только в том случае, если испытуемый посещает школу достаточно долго для того, чтобы научиться читать и считать. Школьные тесты, применявшиеся Гордоном, были три простых устных теста доктора Балларда: минутный тест по чтению, минутный по сложению и минутный по вычитанию. Он нашел, что у особых детей, о которых идет речь, образовательный возраст, определенный посредством этих трех тестов, был на опыте тождественен с умственным возрастом, определенным посредством тестов Бинэ.

<sup>1)</sup> Статья помещена в „The times educational supplement“ (Times), 14-го июля 1923 года.

<sup>2)</sup> „Умственным частным“ называется частное, получаемое от деления психического возраста на физический возраст и умноженное на 100, или от деления числа очко, полученного при решении тестов, на число очко, которое он мог бы получить по норме, соответственно своего возраста.

Сомнения, которые неизбежно будут подняты тщательными изысканиями Гордона, нашли уже отголосок в оживленном споре, поднявшемся недавно в Америке по поводу умственных тестов. Он начался на учительской конференции в Чикаго, где проф. Бэглеи (Bagley) сделал доклад о воспитательном и образовательном детерминизме. До этого времени применявшие умственные тесты делали это в большинстве случаев, как им вздумается. На американскую публику такое впечатление произвел успех тестов для армии, что слова психологов, которые изобрели схему их, слушались с величайшим благоговением. И самые удивительные, чтобы не сказать унижительные, утверждения, применялись почти без протеста. Всю нацию заставили верить в то, что средний умственный возраст американских граждан только немного выше тринадцати лет, что одна треть всего взрослого населения имеет умственный возраст ниже двенадцати, что „лучшие мозги“ в армии надо искать среди механиков, и что чем моложе армейский офицер, тем он ценнее. Одним из результатов этого доверия (или, если угодно, доверчивости) было то, что над Соединенными Штатами разразилась эпидемия умственных тестов. В каждой отрасли человеческой деятельности, в торговле, в промышленности, в воспитании и т. д.—умственные тесты всевозможных сортов торопливо сочинялись и торопливо применялись. Испытуемых насчитывали тысячами, а в области воспитания—миллионами. Зашла речь даже о применении тестов в области политики, о применении их не к кандидатам, а к избирателям. Доктор Куттэн, председатель Колгэтского университета, в своей вступительной речи провозгласил свое мнение о том, что избирательное право должно основываться на умственных тестах. Он объявил, что демократизация избирательного права есть ошибка, а избирательное право взрослых—абсурд, потому что, утверждал он, четверть свободных и независимых граждан Соедин. Штатов не обладает мозгами, способными понять значение права избирательного голоса. Америка могла выдержать многое, но этого выдержать она не могла, и буря разразилась. Но это было уже после того, как Bagley поднял, правда, меньшую бурю в профессиональном лагере.

Bagley нападал на детерминизм применявших умственные тесты, на их учение об умственной наследственности и на вытекавший из этой доктрины взгляд, что природой установлено все важнейшее в человеческой личности, и что воспитание в этом участия не принимает. Если ум есть главнейший жизненный фактор в создании духовной личности ребенка, если ум больше чем что-нибудь другое предreshает, что ребенок приобретет в школе, и что он совершит в жизни, и если этот самый ученик родится и не затрагивается ни ранним домашним воспитанием, ни позднейшим школьным воспитанием, ни суровой дисциплиной жизненного опыта, то что же здесь остается делать воспитателю? Если человек иногда не может быть „оригинальным словом“, но всегда представляет со-

бою, как говорит Эмлерсон „цитату своих предков“,—в таком случае школа не может затрагивать самых глубоких и самых постоянных свойств его души, а может иметь дело только с поверхностным, обыденным и преходящим. Она не может формировать существенного, она может только формировать случайное.

Нападение на сторонников мнения о наследственности ума было предпринято с большой энергией Вальтером Липпманом в „The New-Republic“. Липпман довольно нетерпим к приверженцам наследственности, и он смело атакует их самый неуязвимый пример—протокол о семействе Калликок, который составлен Годдардом в 1912 году. Ни одна из новейших книг о наследственности не пропускает этой истории. Мартин Калликок,—таков его общепринятый псевдоним, был молодой солдат в американской революционной армии, который имел незаконного сына от слабоумной девушки, найденной им в одной таверне. После войны Мартин женился, обосновался и обзавелся семьей. Таким образом, он сделался родоначальником двух отдельных линий потомков, которые в настоящее время размножились до пятисот в каждой. Контраст этих двух линий дает поучительный материал. Законная линия потомков вполне нормальная, среди этих потомков мы встречаем докторов, учителей и зажиточных коммерсантов. Но другая линия постольку, поскольку мы можем ее проследить, состоит почти исключительно из идиотов и преступников. Сопоставляя эти два генеалогических дерева, одно явно здоровое, а другое явно гнилое, Липпман все-таки остается убежденным. Неохотно допуская возможность наследственной порчи, он в то же время утверждает, что для окончательной убедительности нужно было бы, чтобы почтенная линия произошла из таверны, а вырождающаяся линия из обычного семейства. Так, как оно есть, для него не вполне ясно, зависит ли скверная история семьи от плохой социальной среды или от плохого зародышевого материала.

Липпман удачнее находит второй аргумент. Он отмечает, что согласно учению применителей умственных тестов, быстрота умственного роста падает по мере того, как ум созревает. Быстрый вначале, он постепенно замедляется и окончательно останавливается приблизительно около шестнадцати лет. Отсюда следует, что умственное развитие в начале первых пяти лет жизни ребенка велико в общей сложности и глубоко в своем значении.

Однако, проф. Терман не начинает своих наблюдений, пока ребенок не достигнет четырехлетнего возраста, и он не имеет права обобщать наследственность, как фактор по данным, полученным после того, как жизненный опыт обрабатывал и формировал ум в течение четырех лет. Постыластво умственного частного после этого возраста может, как думает Липпман, быть одинаково справедливо отнесено, как к стойкости впечатления от опыта первых четырех лет, так и к внутренним свойствам, унаследованным от родителей. Во всяком

случае, ошибочно смешивать действие врожденных свойств и действие воспитания, полученного в младенческом возрасте, и приписывать весь результат зародышевому материалу.

Тогда проф. Дьюэ, одобряя Липпмана начинает новое нападение целым рядом статей, озаглавленных: „Индивидуальность“, „Посредственность“, „Равенство“ и „Превосходство“. Одной из наиболее замечательных черт профессора Дьюэ является его нелюбовь к одиобразию во всем, кроме длинных слов. Очевидно его раздражил бы сверх меры вид ряда домов всех в одном роде или вид толпы одинаково одетых людей, или вид класса детей, делающих одно и то же в одно и то же время. Полное равенство для него—тяжелое наказание. Он всецело за необычность, единственность и индивидуальность. Поэтому он порицает концепцию умственного возраста. Сказать, что мальчик, родившийся в 1912 году имеет в 1922 году десятилетний умственный возраст, значит только отнести его, основываясь на выполнении им некоторых упражнений, к классу личностей в количестве свыше миллиона, родившихся в 1912 году.

Это, говорит д-р Дьюэ, бросает ничтожно малый свет на настоящие способности мальчика. Он не протестует против статистической классификации, она необходима, как предварительная классификация, но только как предварительная. Он не осуждает применяющих умственные тесты за то, что они начинают синтеллектуального возраста, он осуждает их только за то, что они на этом останавливаются, между тем как важно найти не то, в чем данный ребенок похож на других, а то, чем он от них отличается. Другими словами д-р Дьюэ стоит за анализ, за диагностику и за тесты для выяснения призвания.

Применяющие умственные тесты возражают, что до сих пор самый показательный из тестов есть умственный тест, ибо самые серьезные неудачи в жизни бывают не оттого, что круглые втулки сидят в квадратных дырках или квадратные втулки сидят в круглых дырках, но оттого, что большие втулки сидят в маленьких дырках и маленькие втулки в больших дырках. Или человек велик для своих сапог или сапоги велики для него.

Доктор Дьюэ высмеивает привычку психологов выдавать людям ярлыки „выдающихся“ и „посредственных“ на основании умственных тестов, потому что термин „выдающийся“ сам по себе ничего не значит, он относится всегда к какому-нибудь специфическому результату. Человек, который относится к выдающимся в деле наживания денег, очень отличается от человека, который относится к выдающимся в выделке мебели, и еще больше отличается от человека, который относится тоже к выдающимся в писании стихов.

Этот спор, как и много других споров, возникает от неумения делать различие. Спорящие не могут или не хотят различать три разных значения слова „ум“. Это слово, во-первых, означает чистую, врожденную способность производительно думать, которую психолог

ищет, но еще не нашел, коренной ум, который еще не тронут особыми обстоятельствами и который не обострен упражнением и не затемнен школьным учением. Во-вторых, оно может употребляться в значении, которое придает ему народ, в значении, которое обнимает все виды интеллектуальной ловкости, к чему бы она ни относилась. В-третьих, оно может обозначать ту группу интеллектуальных факторов, которые измеряются умственными тестами, а так как каждая скала тестов измеряет свою отдельную группу, то это последнее значение также многообразно, как и самые скалы тестов.

Ум в третьем своем значении состоит из смешения двух понятий об уме в неизвестной пропорции. Критики основывают свои нападки на том, что, по их мнению, третье значение идентично с первым; однако ни один из общеизвестных психологов никогда не утверждал, что какие бы то ни было из существующих тестов, будут ли то тесты Бине, или тесты для армии, или какие-либо другие тесты, не дает математически точного указания о чистом врожденном уме. Самое большее, что они дают, это только вероятное и приблизительное указание. Указание только вероятное, п. ч. мы не можем быть уверены в том, что испытуемые в прошлом подвергались одинаковым влияниям окружающей среды и воспитания. Если бы они подвергались одинаковым влияниям, то всякое различие в выполнении обусловливалось бы врожденными качествами ума. Но так как ум вообще не есть единственный врожденный фактор, то даже в этом случае мы не могли бы быть уверены в том, что измеряем чистый ум.

Критики, конечно, не сомневаются в факте существования наследственности. Они только сомневаются в том, доставляют ли умственные тесты убедительное доказательство врожденности черт ума, которые они испытывают и измеряют. Что действительно обнаруживают, тесты, это—известный интеллектуальный фон, но они не могут с уверенностью доказать, как этот фон появился, они не могут отделить ту часть, которая унаследована, от той, которая приобретена. Они не могут этого сделать, ибо в девяносто девяти случаях из ста ребенок, который происходит от хорошего корня, в то же время исходит из хорошей семейной обстановки. Он не только происходит от своих предков, он живет со своими предками, по крайней мере, с ближайшими из них. Те самые люди, которые снабдили его духовными силами, занимаются сознательно или бессознательно развитием этих сил. Через самих себя, через своих родных и знакомых они окружают его известной социальной средой, которая составляет одно целое с его наследственностью. Таким образом, в оспариваемом вопросе о наследственности умственных тесты не говорят нам много больше того, что мы знали раньше. Даже постоянство умственного частного (если еще оно действительно постоянно) не доказывает того, что ум не зависит от воспитания. Так как, если бы, как говорит один из критиков, все детей трактовали точно так же, как их ум, и весовые частные полу-

чали бы таким же статистическим методом, то вероятно, весовые частные детей были бы приблизительно так же постоянны, как и умственные частные. Однако было бы безумием утверждать, что вес не зависит от питания.

Поэтому было бы бесполезно утверждать, что умственные тесты в том виде, в каком они ныне существуют, окончательно подтверждают какие-нибудь теоретические выводы психофизиологии или воспитания. Им не удается так расчленить ум, чтобы отделить врожденные способности от приобретенных или общие способности от специальных или, наконец, коренной ум от начитанности. Идеальные умственные тесты должны бы это сделать; существующие тесты, если вообще это делают, то делают весьма примитивно. Это готов признать каждый применяющий умственные тесты, и он не будет несколько огорчен, если вся фабрика биологических и психологических теорий, которая была преждевременно построена на умственных тестах, когда-нибудь с треском обрушится. Если это так будет, то пусть она обрушится на доктринеров, которые ее построили. Применяющий умственные тесты не огорчится этим, ибо, чтобы ни случилось с нагроможденной теорией, умственные тесты останутся тем, чем были—неоцененным благом для учителя, который хочет определить воспитуемость своих учеников. Если учитель может наметить умственный фон каждого из своих учеников, он не будет печалиться о том, что не знает, откуда этот фон произошел. Для него не будет иметь значения: врожденный ли этот фон или приобретенный воспитанием, постольку, поскольку этот фон представляет собою постоянную величину, на которую можно положиться. Обыкновенные экзамены не дают ему этой уверенности, умственные тесты дают. Одним словом—целью умственных тестов является не столько подтверждение теорий, сколько усовершенствование обычных испытаний.

*В. А.*

*Fernald.* Открытие Центральной Психологической клиники для детей-школьников в штате Массачусетс, Нью Йорк, 1922.

(The Inauguration of a state-wide public school mental Clinic in Massachusetts Ed National Committee for mental Hygiene. № 9, 1922).

В июле 1919 г. одним из передовых американских штатов—Массачусетсом был принят следующий закон:

„Школьные комитеты каждого города обязаны в течение одного года со времени издания настоящего закона, а впоследствии ежегодно удостоверяться, согласно правилам, предписываемым ведомством образования и комиссией по душевным болезням, в количестве детей, находящихся в возрасте трех лет и более, которые проявляют признаки умственной отсталости, независимо оттого, находятся ли они в школе, или нет, если только они проживают в городе“.

„В начале 1921 учебного года школьные комитеты каждого города, в котором будет иметься десять или более детей свыше 3 лет,

обнаруживающих умственную отсталость, должны учредить специальные классы для образования таких детей соответственно их особенностям, руководствуясь при этом указаниями ведомства народного образования“.

В соответствии с этим законом во всех городах закипела работа по изучению умственного уровня детей. Было решено, что работа должна вестись под руководством опытных специалистов психиатров. Для этой цели были избраны по одному врачу от каждого психиатрического госпиталя и от каждой школы слабоумных, всего в числе 12 человек. Эти врачи в течение нескольких недель прошли курсы усиленной специализации в вопросах диагностики и педагогики в отношении умственно-отсталых детей, проделав при этом ряд экспериментальных исследований. Затем весь штат был разделен на 12 округов, каждый из которых был передан для специального обследования такому специалисту. Осмотру были подвергнуты все дети, обнаруживавшие признаки умственной отсталости. Каждая из двух школ для умственно-отсталых в штате выделила из своего состава так наз. подвижную клинику, состоящую из психиатра, психолога, социального обследователя и секретаря, всецело отдающих свое время на работу по обследованию. Персонал такой подвижной клиники систематически наезжал в определенные города и здесь в течение нескольких недель производил психическое обследование детей. Работа таких клиник началась в марте 1921 г. и к 1 мая 1922 г. ими было обследовано уже 4.500 случаев. Пока работа ограничивалась только более крупными городами. Сам персонал клиники не занимается выделением слабоумных детей из состава школьников. Эта обязанность падает на местные школьные власти, которые руководствуются отзывами учителей, родителей, хозяев; иногда в этих целях школьные комитеты применяют более примитивные тесты умственного обследования. Возраст выделяемых детей обычно колеблется между 7 и 16 годами.

Обследование включает в себя следующие стороны: 1) физический осмотр, 2) семейная история, 3) история развития личности ребенка, 4) характеристика его школьных успехов, 5) рассмотрение его школьных работ, 6) практические познания и общее развитие, 7) трудовая деятельность малолетнего, 8) социальная история его и характеристика, 9) моральные реакции, 10) психологическое обследование. Для каждого из этих видов обследования установлены свои приемы и меры.

Штат клиники, по приезду в город, обычно успевает произвести от 50 до 60 индивидуальных обследований в неделю. Работа персонала распределяется следующим образом. Социальный обследователь обычно приезжает в город на несколько недель ранее остальных членов клиники. Он улаивается с заведующим местным отделом народного образования относительно времени приезда клиники, числа

детей, подлежащих обследованию, места производства обследования, а также относительно командирования нескольких школьных учителей, которые могли бы облегчить работу персонала клиники по производству школьных тестов; в случае необходимости, он производит краткое обучение метода производства таких тестов. Школьный наставник или наставница, либо другой, склонный к социальной работе член школьной организации приглашается для соби́рания данных относительно семейных условий, прошлой жизни, экономической деятельности и моральной характеристики детей, подлежащих обследованию. Для этой цели он посещает семьи, заручается согласием и содействием родителей, получает нужную информацию из других источников. Данные о школьных успехах и характере школьной работы доставляются учителями. Все эти сведения должны быть собраны и обработаны индивидуально еще до прибытия остального персонала клиники.

Обследование происходит или в одном центральном пункте города или в самих школах, если там имеется более или менее значительная группа детей, подлежащих обследованию. Помещение состоит из нескольких комнат, в одной из которых располагается психиатр, в другой психолог. Дети приводятся учителем или воспитателем, который перед началом обследования дает краткую характеристику и отвечает на могущие возникнуть дополнительные вопросы.

На обязанность психиатра падает производство физического осмотра и измерений, соби́рание данных, относящихся к клинической истории и физическому развитию ребенка. Психолог производит внимательное психологическое обследование и устанавливает данные о практических знаниях и общем развитии малолетнего. Все данные затем подвергаются коллективному обсуждению членов клиники, после чего устанавливается определенный диагноз, и формулируются советы и рекомендации применительно к каждому обследованному лицу. Рекомендации учитывают имеющиеся возможности и интересы самих детей. Данные вносятся на особую карточку в форме определенной диаграммы. Примерно устанавливается следующее соотношение между коэффициентом умственного развития и предельной гранью обучения:

Коэффициент развития.	Вероятный возраст умственной зрелости.	Вероятный предел школьных достижений.
30	5	детский сад
40	6	первый класс
45	7	второй класс
50	8	второй или третий класс
60	9	третий или четвертый класс
65	10	четвертый или пятый класс
70	11—12	пятый или шестой класс (кроме разве арифметики).

Таким образом, обследователи примерно определяют, какого предела в школьных знаниях ребенок может достичь. Но вместе с тем они дают „специальные советы“, которые можно разбить на 6 видов:

1. „Оставить в том же классе“—обычно применительно к детям старше 12 лет, с несlišком выраженным умственным дефектом. Мера эта рекомендуется, чтобы не повлиять дурно на самосознание малолетнего передачей его в вспомогательную школу; кроме того, такой ребенок уже несколько выросл для специальной школы.

2. „Нуждается в переводе в специальный класс“—по отношению ко всем детям до 12 лет, отставшим в своем умственном развитии на три года или более. Кроме того, к переводу в специальные классы рекомендуются дети и старше 12 лет, если они физически слабы и проявляют ярко выраженную отсталость.

3. „Нуждается в ручном и профессиональном труде“. Для детей 13—14 лет специальные классы уже мало пригодны с их режимом, приближающимся к условиям детского сада. С другой стороны, они не могут рассчитывать на поступление в нормальную профессиональную школу, для которой требуется, по крайней мере, окончание шести классов. Отсталые малолетние с развитием в 9—10 лет и коэффициентом в 60—70 не могут пойти далее третьего или четвертого класса, и потому лишены возможности поступить туда. Выходом является устройство специальных школ-мастерских с применением в них более простых видов ремесленного труда, который, судя по опыту, оказывается доступным для таких детей и могущим обеспечить им впоследствии довольно хороший заработок.

4. „Нуждается в специальном надзоре и охране“. Это приложимо к каждому умственно-отсталому ребенку старше 3 лет. Родители в таких случаях ставятся в известность об ограниченных способностях и возможностях их ребенка, о его легкой внушаемости, о необходимости внимательно следить за его привычками, товарищескими связями в период развития. Учителям даются указания относительно методов обучения его и его особых нужд. В отношении девушек принимаются меры к особому ограждению их половой жизни. Такие детиверяются особому наблюдению школьных воспитателей.

5. „Ребенок подвергается опасности впасть в преступность“. Эта опасность наблюдается среди детей, которых относят к категории „упорных“, „беспокойных“, „легковозбуждающихся“, „неподчиняющихся авторитету“ и т. д. При наличии умственной отсталости и при игнорировании особых нужд таких детей они легко впадают в преступность. Необходимо во-время принять предупредительные меры, и для этой цели обращается внимание на состояние ребенка педагогов, органов социальной и медицинской помощи.

6. „Нуждается в врачебном присмотре и помощи“—в случае физических аномалий, болезней или слабости ребенка.

О каждом ребенке, обнаружившем умственную отсталость на три года и более, посылается уведомление на особой карточке, содержащей главные данные его характеристики и положения. Эти карточки централизуются в государственном отделе душевных болезней, который, руководствуясь собранными сведениями, вырабатывает планы устройства вспомогательных школ, приютов, больниц или колоний для слабоумных в той или иной местности.

Мы видим, таким образом, что система, принятая в штате Массачусетс, дает возможность государству диагностировать умственную отсталость детей в самом раннем возрасте, повлиять в благоприятном направлении на улучшение положения умственно-отсталых детей и обеспечить им воспитание в соответствующих их особенностям учреждениях.

Прсф. П. Люблинский.

**Вопрос о внебрачных детях, как проблема благополучия ребенка, ч. I.** Составлено Эммой Лундберг и Екат. Ленрут. 1920.

(*Ilegitimacy, as a child welfare problem by Emma Lundberg and Katharine Lenroot.* Washington. U. S. Department of labour. Children bureau. 1920 p. 110).

Положением внебрачных детей до сих пор интересовались, главным образом, с юридической точки зрения. Настоящее издание Детского Бюро при департаменте Труда Соед. Штатов Америки подходит к вопросу с точки зрения социально-практической. В рассматриваемой первой части содержится прежде всего весьма богатый статистический материал о внебрачной рождаемости и о смертности внебрачных детей, относящийся как к довоенному времени, так и ко времени войны и касающийся главнейших стран Европы и ряда штатов Америки. Примерно смертность внебрачных младенцев в 2 раза превышает смертность детей, родившихся в браке. За годы войны внебрачная рождаемость во всех воевавших странах сильно возросла, хотя относительный процент смертности внебрачных детей несколько сократился.

Дальнейшие главы книги посвящены характеристике новых законов, определяющих семейное положение внебрачных детей и их права на поддержку со стороны родителей, меры опеки и охраны внебрачных детей, помощь матерям, организацию семейного патронажа и воспитания внебр. детей в учреждениях и, наконец, меры общественной помощи и публичного надзора. К книге приложен исчерпывающий систематический указатель европейской и американской литературы о положении внебрачных детей.

Для русского читателя интересной представляется сводка американского законодательства по вопросу о внебрачных детях. В 12 штатах неоказание поддержки внебрачному ребенку со стороны отца преследуется, как преступление. В 10 штатах на внебрачных детей распространяются права по социальному страхованию. С 1919 г. в

Америке начинают вводиться особые „пенсии для матерей“. К 1919 г. уже 39 штатов в той или иной форме приходили на помощь одинокой матери, выплачивая ей ежемесячное пособие на содержание ребенка вплоть до достижения им трудового воараста, если местный попечительный комитет признавал, что сохранение ребенка при матери является желательным, и что мать является пригодной для его воспитания. Ряд штатов значительно облегчает матери способы установления отцовства ее ребенка. В этом отношении интересными являются новые Скандинавские законы (норвежский 1916 г. и шведский 1918 г.), которые весьма близки к постановлениям, нашедшим признание в нашем кодексе о семейном и брачном праве 1918 г. В дальнейшем авторы книги останавливаются на новейших течениях в области охраны материнства и младенчества применительно, главным образом, к внебрачным детям и на мерах публичного надзора за воспитанием детей в частных семьях.

Обзор законодательства о детских судах в Соединенных Штатах Америки. Сост. С. Брекинридж и Е. Джетер. 1920.

(*A Summary of juvenile—court legis lation in the United States* by S. Breckinridge and Helen R. Jeter. Washington. Dep. ct Labour. Children's Bureau. 1920 p. 110.)

Развитие особых детских судов, начавшееся в Америке с 1899 г., происходило путем бесконечного ряда отдельных законодательных и административных мероприятий, при чем не только каждый штат, но зачастую и каждый город или округ вырабатывал свою систему и форму этого учреждения. В каждой отдельной местности постановления о детских судах носили текущий и быстро меняющийся характер в зависимости от преобладания тех или иных взглядов и течений. В результате получилась необычайная пестрота законодательства и практики по этому предмету. На ряду с городами и штатами, достигшими высокого совершенства в деле рассмотрения дел о несовершеннолетних, имеются штаты, в которых вопрос о создании таких судов почти не подымался, или в которых такие суды существуют лишь в некоторых больших городах. В целях выяснения картины существующего положения и систематической сводки законодательного материала, федеральным бюро о детях было предпринято в конце 1919 г. широкое обследование вопроса, результаты которого излагаются в настоящей книге. Обзор затрагивает следующие стороны: 1) характер производства: носит ли оно специализированный уголовный характер или является производством опекунского характера, аналогичным производству в наших комиссиях о несовершеннолетних; 2) распространяется ли власть детского суда только на дела самих несовершеннолетних или же и на дела о взрослых, виновных в нарушении прав детей; 3) методы производства предварительного обследования и подготовки дела к слушанию; 4) особенности судебного {разбирательства,

5) характер постановлений суда и принимаемых судом мер, 6) отношение суда к другим организациям, заботящимся о благе ребенка, 7) организация детского суда и 8) принципы, в соответствии с которыми суд применяет закон. Каждый из этих отделов разбивается еще на ряд довольно дробных подразделений.

Было бы утомительным и невыполнимым в библиографической заметке приводить все особенности современного американского законодательства. Укажем лишь некоторые более существенные черты. Только в 10 штатах (из 49) детский суд является самостоятельным учреждением, для которого избирается или назначается особо подготовленный для того судья, в остальных такой суд еще тесно связан с общей судебной организацией. Возраст малолетних, дела о которых передаются в такие суды, обычно определен в 16 лет, в 17 штатах он установлен в 17 лет; наконец, встречаются отдельные суды, ведающие дела о несовершеннолетних до 20 и даже до 21 года. Кроме дел о правонарушениях несовершеннолетних, отдельные американские суды выдают несовершеннолетним разрешения на право занятия наемным трудом до известного возраста, утверждают постановления об усыновлении детей, рассматривают дела о нарушении правил охраны труда детей. В 40 штатах дела о взрослых, виновных в потворстве преступным склонностям детей или в склонении их к порочной, преступной или праздной жизни, а также виновных в оставлении своих детей без средств к жизни и неоказании им законной поддержки, рассматриваются детскими судьями. Во многих штатах выдача пенсий нуждающимся матерям зависит от постановления детского судьи. Детским судьям вверено наблюдение за применением законов об обязательном обучении детей. В качестве мер, принимаемых детскими судами, наиболее распространены: прекращение дела с назначением внушения, откладывание дела на определенные сроки иногда по несколько раз, чтобы наблюдать за поведением малолетнего, надзор или присмотр попечителя (обслед. воспитателя) назначение опекуна, назначение пени или выскания, помещение на работу в качестве ученика и, наконец, помещение в то или иное учреждение для исправительного воспитания, лечения или призерения. Порядок назначения детских судей является весьма разнообразным: в одних местах они избираются населением, в других назначаются губернатором штата, мэром города или особыми комиссиями по охране детства. Срок назначения или избрания колеблется между 1 и 5-ю годами; обычно достаточными условиями для кандидатов являются условия, необходимые для занятия судейских должностей, к ним изредка присоединяются требования знакомства с общественной работой и детским возрастом. Повсюду при судьях состоят должностные попечители. Детским судьям вверяется широкая власть усмотрения. Они должны исходить из того принципа, что ребенок является подопечным государства и имеет право на соответственную охрану

его интересов и на воспитание; меры дисциплинарного воздействия должны быть такими, какие применялись бы самими родителями ребенка, правильно понимающими его интересы. В ряде штатов предписывается перед рассмотрением дела производить физическое и психологическое обследование личности малолетнего.

В общем обзор американских законодательств показывает, что центр тяжести лежит не столько в законодательных определениях, сколько в личности самого судьи, которому обычно предоставляются широкие рамки для проявления творческой инициативы.

П. Л.

### Охрана детства в Японии.

Быстрый рост культурного прогресса и мирового могущества нашей дальне-восточной соседки—Японии в значительной мере объясняется тем, что забота о благополучии подрастающего поколения здесь уже более четверти века поставлена на широкую ногу. Как страна, еще недавно скинувшая с себя формы патриархально-феодального быта и лишь за последнее десятилетие вступившая на путь капитализма, Япония не знает еще развитой детской беспризорности, и проблема охраны детства здесь значительно проще и скромнее. При начинающемся возобновлении международных сношений между Советской Россией и Японией будет не безинтересным привести некоторые сведения, относящиеся к последнему времени (1919 г.) относительно положения детей в этой стране. Мы заимствуем их из статьи главного инспектора по призрению детей Такайюки Намате, напечатанной в одном из американских изданий<sup>1)</sup>.

Как молодая страна, Япония испытывает в настоящее время довольно быстрый рост населения. По статистике движения населения в Японии ежегодно прирост населения, родившегося в стране (за вычетом числа умерших) доходит до 1 миллиона. Уже к 1916 году Япония насчитывала до 60 миллионов жителей.

Годы.	Число рождений.	Число смертей.	Рост населения на 1000.
1885	1.058.137	753.456	7,80/0
1895	1.335.125	876.837	10,9
1905	1.614.472	1.016.798	12,8
1910	1.737.674	1.037.016	13,4

Смертность среди детей точно также постепенно сокращается. Для младенцев до 1 года она в течение всего XX века стоит приблизительно на уровне 130/0, а для детей 1—2 лет—3,38—4,37/0.

Еще в 1886 году в Японии было введено обязательное обучение детей, при чем продолжительность его была определена в шесть лет. С того времени удалось достигнуть действительной всеобщности

<sup>1)</sup> *Takayuki Nataye*. Child welfare work in Japan. Childrens Bureau publ. № 4 p. 320—338.

обучения. Следующая таблица показывает процент детей, зачисленных в школы и действительно посещающих их, по сравнению с общим числом детей школьного возраста:

	% зачисленных в школы.	% посещающих.
1914	98,47	93,69
1915	98,61	94,25

Небольшая часть непосещающих школы падает на детей душевнобольных, идиотов и страдающих тяжкими болезнями. Общее число школьников в 1915 г. достигало 6.900.000, а число школ—20.518 государственных и 150 частных. Физически-дефективные дети помещаются в особые школы. Так, в 1917 г. в стране имелось 39 школ для слепых детей, 28 школ для глухонемых и 3 школы для глухих. Общее количество обучавшихся в них детей равнялось 3.326. Общее же количество слепых детей в населении равнялось 3.240, а глухонемых—6.039. Дети, особо нуждающиеся родителей, помещаются в школы-интернаты, число которых в 1916 г. было 67 с общим количеством учеников в 14.175. Школы эти содержатся частью на правительственные средства, частью на средства благотворительных организаций. Почти 57% всех начальных школ (15.300 из общего числа 27.000) имеют при школе своих постоянных врачей, работа которых контролируется государственной врачебной инспекцией. В 1915 г. в составе ведомства народного образования образован школьно-санитарный отдел, на обязанности которого лежит организация и поддержание врачебного дела в школах. При центральном органе состоит школьно-санитарная ассоциация, выполняющая роль научного совета и вместе с тем являющаяся центром подготовки школьно-санитарных врачей.

После начального образования большое внимание уделяется образованию профессиональному. Почти в каждой местности имеются средние технические, агрономические, рыболовные, коммерческие и др. профессиональные школы. В 1916 г. число таких средних профессиональных школ (частных и государственных) было 7.063 с количеством слушателей в 369.000, а если причислить сюда школы дополнительного профессионального образования и для более взрослых, то число школ доходит почти до 10.000 с 577.747 учащимся.

По законодательству о труде от 1916 г. наемный фабричный труд воспрещен для детей, не достигших 12 лет, до 15 лет воспрещается ночной труд, установлены в течение месяца льготные дни (от 2 до 4 дней в месяц). Все же на практике, в виде изъятия, встречается и труд детей в возрасте до 12 лет. По данным статистики 1916 г. на фабриках работало детей:

10—12 лет . . . . .	10.914
12—15 „ . . . . .	133.570

Итого . 144.484

Общее число фабричных рабочих в стране достигало одного

миллиона, так что дети в возрасте до 15 лет составляли до 15<sup>0</sup>/<sub>10</sub> всех работавших.

Призрение детей в принципе падает на государство, но в доставлении необходимых средств широкое участие принимают и местные общины. Так в 1917 г. государство ассигновало всего  $\frac{1}{10}$  часть расходов. Количество детей, призываемых на государственные и местные средства поражает своими незначительными размерами. В 1917 г. всего 1.203 ребенка находились на общественном иждивении, из них 213 содержались на средства казны и 990—на средства местных органов. Если к этому числу присоединить еще детей, находившихся в воспитательных домах в числе 1.733, то мы получим 2.930 за год, на содержание которых затрачивалось около 100.000 иен в год. Такие весьма небольшие цифры для страны с 60-ю миллионным населением объясняются отчасти сильно развитым сознанием родительских обязанностей по отношению к детям и ответственностью родителей за отказ в доставлении средств на содержание ребенка, отчасти частой готовностью соседей и близких прийти на помощь ребенку без обращения к государственной помощи и, наконец, широким развитием частного семейного патронажа. Ребенок, являющийся беспризорным и принятый на воспитание частными лицами, получает до достижения 13 лет от государства особый паек в размере  $3\frac{1}{2}$  бушелей риса в год.

Характерны данные о детской преступности в Японии. По уголовному кодексу 1907 г. дети до 14 лет не подлежат уголовной ответственности. Начиная с этого возраста, подростки уже попадают в общие суды. Если проступок маловажен, то полиции, задержавшей подростка, предоставляется право отпустить его, подвергнув внушению. Если дело серьезное, то он приводится к прокурору, который на время производства расследования может поместить его в особый дом задержания на срок до 30 дней; прокуратуре предоставлено свободное усмотрение в вопросе о том, надлежит ли возбудить преследование против подростка, или нет. В среднем за период 1913—1917 г. ежегодно подвергнуты были судебному рассмотрению около 30.000 дел юных правонарушителей, из числа которых около 10.000 подверглись наказаниям — штрафу, аресту и тюрьме. Тюрьма играет еще весьма заметную роль среди мер наказания для юных правонарушителей. Число приговариваемых к тюрьме за указанный период в среднем было 2.248. Впрочем, начиная с 1914 г. наблюдается тенденция к некоторому сокращению применения этого наказания, как это видно из следующей таблицы. Число содержащихся в тюрьмах несовершеннолетних было:

Годы.	Мальчиков.	Девочек.	ВСЕГО.
1913	2 156	183	2.339
1914	2.684	189	2.873
1915	2 092	172	2.264
1916	2.021	163	2.184
1917	1.828	148	1.976

Для несовершеннолетних до 18 лет, осужденных на срок более 2 месяцев, устроены особые тюрьмы, в которых введены особые правила режима: введена прогрессивная система, поставлено школьное образование, труду придан профессионально-образовательный характер, установлена относительная неопределенность срока заключения (до достижения 20 лет), одиночное заключение допускается лишь в течение первых трех месяцев. В Японии имеется 9 специальных тюрем для юношей, приближающихся к типу реформаторий.

Исправительно-воспитательные заведения начали организовываться лишь после издания закона 1900 г. В 1918 г. было издано положение о таких заведениях. К 1918 г. школ такого типа имелось 54 (28 публичных и 26 частных) с количеством воспитанников в 2.100; ежегодное поступление определяется приблизительно в 500 человек. Школы эти обычно устроены по типу небольших семей из 10 человек каждая под руководством мужа и жены—педагогов. В виде исключения встречаются несколько более крупных школ на 100—150 воспитанников, устроенных по павильонной системе. В 1917 г. учреждена центральная исправительная школа на 100 воспитанников; при которой организованы курсы для подготовки воспитателей для учреждений этого типа. По статистике исправительных школ около 70% выпускаемых отсюда подростков переходят к добронормальной жизни и регулярному труду. Общий расход на содержание таких школ в 1917 г. выразился в сумме 250.000 иен, из которых 44.000 было ассигновано правительством.

Детская преступность в Японии вообще является сравнительно небольшой, в последние годы она проявляет тенденцию к понижению, в частности понижается и рецидив. Так, если взять дела, влекущие по закону тюремное заключение, то число осужденных несовершеннолетних было:

Год.	Первое осуждение.	Второе и послед. осуждения.
1913	2.220	585
1914	1.903	470
1915	1.851	413
1916	1.787	397

В 1918 г. новые идеи в области борьбы с правонарушениями детей нашли свое признание и в Японии. Особой комиссией составлен проект закона о детях, в котором по отношению к несовершеннолетним до 18 лет тюрьма почти совершенно устраняется, а вместо того вводится ряд мер педагогического свойства. Так, проект предусматривает следующие меры в отношении юных правонарушителей: судебный выговор, выговор школьного наставника или хозяина, письменное раскаяние, отдача под попечительный присмотр, передача под наблюдение религиозной или попечительной организации, помещение в ремесленную школу, помещение в исправительную школу. Упомянем

наконец, что в больших городах, как Токио, Осака и др. недавно введены особые суды для несовершеннолетних, действующие по принципам, однородным с американским и европейскими детскими судами.

На ряду с государственными организациями по охране детства, в Японии широко развита и общественная и религиозная инициатива в области помощи детям. Здесь имелось к 1918 г. свыше 700 общественно-благотворительных организаций, помогающих детям. Христианские организации содержали более 30 приютов для сирот, а буддистские—до 70-ти. В общем, на общественные средства содержалось 138 приютов, в которых призревалось 6.500.

П. Л.

Григ. Рынзюнский и Т. М. Савинская. Детское право РСФСР. Общедоступная юридическая библиотека. Издательство НКЮ. М. 1923 г. стр. 78.

Небольшая, умело составленная книжка двух авторов восполняет давно уже наблюдавшийся в нашей литературе пробел по вопросу о юридическом положении несовершеннолетних в Советской России. Намеченное около двух лет тому назад издание Сборника законов о детях, по инициативе Отдела правовой охраны несовершеннолетних Наркомпроса, так и осталось невыполненным. Между тем, детское право у нас стало новой и важной отраслью законодательства, ознакомление с которым представляет важность для каждого работника, соприкасающегося с вопросами охраны детства.

Авторы книги поставили себе задачу в ряде небольших очерков дать общую характеристику действующего законодательства о правовом положении детей в РСФСР. В шести главах книжки затронуты следующие вопросы: 1. Правовое положение детей (личное право). 2. Имущественные права детей. 3. Права и обязанности опеки над несовершеннолетними. 4. Законодательство об охране труда детей. 5. Несовершеннолетние обвиняемые и уголовный кодекс РСФСР. и 6. Охрана и защита личности детей и несовершеннолетних.

4-й и 6-й очерки принадлежат Т. Савинской, остальные Гр. Рынзюнскому.

Не все отделы книги написаны с одинаковой полнотой и обстоятельностью. На ряду с обстоятельным изложением личных и имущественных прав детей, использующим не только постановления кодексов, но и практику Высшего Судебного Контроля, в главе об охране и защите личности детей мы встречаем лишь отрывочный материал касательно детской социальной инспекции—семейного патроната, вопросы же относительно защиты детей от жестокого обращения, от развращения, от эксплуатации путем вмешательства комиссии о несовершеннолетних не затронуты. Вообще все вопросы, связанные с комиссиями, остались не освещенными; об следователях же воспитателей почти не упоминается во всей книжке. Остановливаясь в своем очерке довольно подробно на наказаниях, могущих быть примененными к несовершеннолетним по угол. кодексу, Т. Савинская в отношении мер медико-педагогического характера ограничивается су-

хим перечнем. В отдельных статьях целиком цитируются декреты и инструкции, при чем далеко не всегда ясно, почему именно сделано предпочтение одним перед другими. Напр., приводится целиком инструкция детским социальным инспекторам, а нет значительно более важного текста закона 4 марта 1920 года; приводится постановление НКТ об ассистентах инспекторов труда, в значительной мере утратившее свою силу, но нет даже общих указаний на производства, признанные вредными и опасными для подростков.

Не все стороны „детского права“ затронуты в книге. Так, вне поля рассмотрения остался вопрос об образовании несовершеннолетних, о социальном обеспечении и страховании их, об охране здоровья детей и др.

Но при всех этих пробелах книга дает богатый материал относительно положения малолетних в действующем праве. По некоторым вопросам (напр. о родительской власти, об охране труда) она содержит и краткие экскурсы в область нашего дореволюционного законодательства. При передаче действующего права авторы большею частью ограничиваются изложением его содержания, лишь в редких случаях пытаются развить или углубить его содержание и еще реже—высказывают свои отдельные критические замечания. Главное внимание их, повидимому, было направлено в сторону некоторой сводки и обобщения скопившегося законодательного материала, изучение же действия этих правовых норм в жизни, их преломления в действительности оставлено в стороне.

При начавшем развиваться у нас устройстве детских юридических консультаций и в практике отделений юридической помощи при соцвосах, с вопросами специального детского права придется встречаться весьма часто, и очерки, рассматриваемые здесь, дадут руководящую нить в этих вопросах. Издательство обещает дополнительно к книге издать и сборник всех законодательных актов и административных распоряжений, касающихся несовершеннолетних. Мысль эту следует приветствовать. Желательно только, чтобы он отличался такой же полнотой, как и недавно изданный по этому предмету сборник в УССР.

*П. Люблинский.*

Вспомогательные школы для отсталых детей. Сборник под редакцией Е. В. Герье и Н. В. Чехова. Москва, 1923 г. „Задруга“.

Сборник—результат коллективной работы лиц, принимавших участие в организации вспомогательного обучения в Москве до 1918 г. (С. М. Ментовой, С. Р. Ольдекоп, А. А. Бурмакиной и друг.). Два члена этого коллектива—два „учителя своих товарищей“—д-р О. Б. Фельцман и Е. Н. Баженова уже ушли из жизни.

Уже в 1920 г. редакция находилась в сомнении по поводу целесообразности опубликования собранного материала, но все же на это опубликование решилась, полагая, что „многое изменилось, но немного

прибавилось... ценность работы не утрачена и многого прибавить к ней нельзя“.

Выпуская же книгу, редакция констатировала только ее исторический интерес. Безусловно, книга не является лишней, и человек несколько опытный и умеющий разбираться в вспомогательном обучении найдет, что из нее надо почерпнуть.

Но все же жаль, что книга фиксирует только дореволюционный Московский опыт и об опыте последних пяти лет, как положительном, так и отрицательном, не говорит ни слова.

Петроградский опыт революционной эпохи закреплён в работе проф. Граборова, когда будет закреплён Московский—сказать трудно.

Между тем, об опыте до 1918 г. мы имеем возможность судить в значительной степени и по ряду других, правда, уже старых, но хороших работ—Фельцмана, Никитина, Постовских.

В разбираемом сборнике в статье „Вспомогательное обучение в Западной Европе“ материал имеет своим пределом 1911—12 г.

Касаясь задач и организации вспомогательного обучения, сборник с полной правотой подчеркивает положение, что всеобщее обучение „никогда не будет всеобщим, если в систему школьной организации не будут введены в достаточном числе—вспомогательные классы“, что одной из первых забот вспомогательной школы должно быть исправление речи, так как четвертая часть ее кандидатов страдает, и иногда тяжело, речевыми недостатками.

Верно и то, что требования вспомогательной школы исключительно разносторонни, удовлетворять им трудно—отсюда неподготовленность персонала, с которой должна вестись упорная борьба.

В учебном плане вспомогательной школы, по опыту авторов сборника, основой является „жизневедение“, связанное с чтением, письмом и беседами на уроках родного языка, т. е. своеобразное осуществление столь модного теперь комплексного метода.

При обучении грамоте в вспомогательной школе—по старому Московскому опыту, можно пользоваться любым способом, необходимо только соединить обучение чтению и письму с разными видами ручного труда.

Орфографически правильное письмо, недостижимое и в нормальной школе, тем более не может быть достигнуто в вспомогательной. Занятия арифметикой представляют исключительную трудность для вспомогательной школы и сводятся к обучению практическим приемам счета.

В сборнике достаточно оттенена роль физических упражнений, трудовых процессов и эстетического воспитания.

Жаль, что в главе „психическая ортопедия“ только приводится известная схема, применяемая в Парижских школах, и совершенно не сообщается, как же осуществление этой схемы преломилось в опыте Москвы. Значительной свежестью и удивительной самобыт-

ностью веет от главы „Опыт психиатрической характеристики детей“ принадлежащей перу рано погибшего О. Б. Фельдмана.

Схемы старых анкет, необходимых в вспомогательной школе, приводятся, как образцы и, конечно, должны считаться „историческими“ образцами. Мы начали с сожаления об отсутствии отражения Московского опыта последних пяти лет, кончаем сожалением, что составители сборника апеллируют к „психологической основе“, обидно для нашего времени не упоминая про неизбежную, глубокую и плодотворную „педологическую основу“, хотя в сборнике стихийно отразилось много педологического.

Проф. М.-П. И. Д. Азбукин.

*W. U. Slingerland. Уход и лечение в детучреждениях детей, страдающих ночным недержанием мочи. (The Care and cure of Enuresis or Bedwetting in child-caring Institutions).*

Из серии „Проблемы детского благосостояния“, изд. департам. „Помощь детям“ Америк. Russell'евской научной организации. 1917 г. Нью-Йорк.

Небольшая монография под таким заглавием составлена автором по данным анкеты о ночном недержании мочи у детей, предпринятой в детучреждениях Америк. Соед. Штатов департаментом „Помощь детям“ Russell'евской Научной организации. Монография эта не утратила и теперь своего интереса для нас, как обрисовывающая многие интимные стороны быта и организации американских детучреждений, так и благодаря цифровым данным, приводимым в ней.

Процент страдающих недержанием мочи детей в детучреждениях по вычислениям автора, равняется 9, что дает общее количество больных детей в детучреждениях Америки—13000 детей (по данным 1917 г. в Америке действовало 1500 учреждений с 145000 детей, находящихся в них). По данным 78 учреждений, наиболее подробно ответившим, мальчиков страдающих недержанием мочи—11%, а девочек—6%. Целью анкеты было выяснение, что делается в детучреждениях для исправления этого недуга в отношениях медицинских, диетических, воспитательных, дисциплинарных и санитарных мероприятий. Крайне интересные сведения были получены по этим вопросам.

Некоторые детучреждения считают, что недержание мочи вообще не подлежит лечению, являясь „пороком“, „распущенностью“, „злой волей“ и т. д., большинство учреждений ответило, что, страдающие дети, „иногда“, „однажды“ „случайно“ подвергались медич. исследованию по поводу их страдания, и только 11 учреждений сообщило, что такие дети регулярно исследуются врачом. Из пестрого перечня применявшихся медсредств можно заключить, что было испытано все, что можно („вплоть до хирургического вмешательства“) и все оказалось бесполезным.

Из диетических мероприятий применялось ограничение приема жидкости на ночь (с относительным успехом), многие же учреждения, ввиду безуспешности этого метода, оставили его вовсе.

Почти все учреждения не имеют наблюдений по вопросу об установлении часа первого мочеиспускания в постель и продолжительности следующего за этим „сухого“ периода, считая это беспечным. Автор приводит здесь выдержку из труда д-ра Khigt'a о „ритме“ мочеиспускания, видимо пораженный подобным отношением воспитателей (цель монографии—открыть глаза воспитателей на важности и размеры трагуемого страдания).

Из мер воспитательного характера некоторыми учрежд. применялся метод раз'яснений (иногда с глазу на глаз), обещание награды за... „исправление“, разрешение или лишение отпусков к знакомым и т. д. Многие совсем не ответили на этот вопрос.

Из дисциплинарных мер к страдающим недержанием мочи применялось в некоторых детучреждениях... телесное наказание; в одних учреждениях—с успехом (правда, в ответе одного из таких „образцовых“ учрежд.—лишь на несколько ночей), в других—безуспешно. Но и в ответах учреждений, отрицательно отнесшихся к применению наказания, встречаются фразы:... „теперь не применяем“,... „не применяется в последние годы“ и т. п. Чтобы не счесть этот метод лечения общераспространенным в детучрежд. Америки, следует оговориться, что автор монографии этому вопросу уделяет целую страницу, горячо протестуя и возмущаясь такими мерами „лечения“. увы, многих детучреждений Америки (к сожалению, цифра не указана).

Стыд, как мера воспитательная, применяется не во всех учреждениях. Ответы некоторых стоят на должной, высоте: „преступно стыдить детей за то, что находится вне сферы их сознательного контроля“ (из Мичигана). В других учрежд. страдающие недержанием мочи дети не допускаются к общим играм, лишаются „до исправления (!)“ сладкого блюда и т. д. Удачен ответ из Пенсильвании: „мы сначала разбираемся—беспечность-ли это и лень, или болезнь“.

Почти во всех ответах сообщается, что страдающие дети сами могут по утрам свои испачканные за ночь простыни и белье, правда, иногда с оговоркой, что это обставлено так, чтобы можно было избежать насмешек товарищей.

Безуспешным оказалось, применяемое многими, поднятие ножного конца кровати, более успешными по результатам явились методы, препятствующие спящему ребенку на спине—в виде привязывания (иногда по совету врача) пустой жестянки, сигарной коробки и/т. п. на спину ребенка на ночь.

Метод регулярного бужения детей по ночам в некоторых случаях принес удовлетворительные результаты, удлиняя „сухие“ промежутки до 5—6 часов.

Из санитарных мероприятий можно отметить: применяемое изолирование больных детей в отдельные спальни, против чего автор протестует, замечая, что это действует во всяком случае не тонизирующе на психику ребенка; применение прорезиненных простынь; во многих случаях матрацы (для удобства перемены) набиваются соломой. Иногда применяются гидротерапевтические процедуры при мытье в ваннах (обкачивание позвоночника холодной водой), но в большинстве учреждений дети страдающие недержанием мочи получают ванну только раз в неделю, в общей очереди с здоровыми (!).

В конце монографии автор приводит 20 положений для персонала детучреждений, которые желательно иметь в виду при работе с детьми, страдающими недержанием.

С некоторыми из его предложений полезно ознакомиться нам и теперь. Напр.; требование внимательного исследования страдающего ребенка со стороны наследственности, социальных условий, его соматической и психической сферы.

Полный отказ от наказаний во всех видах (физич. и моральная боль, лишения, выделение из среды здоровых детей и т. п.); постоянное общение—и ночью—с здоровыми детьми; избегать превращения акта мытья ребенком своего испачканного за ночь белья в акт позора и требовать свыше физических или моральных сил ребенка в этом отношении; каждое утро обязательная ванна для страдающих детей; но самое главное, заключительное положение автора—это требование большого внимания со стороны врачей и воспитателей к этому страданию детей и более вдумчивого отношения, более сердечного к самим страдающим детям, не делая из них париев, не подчеркивая их болезненного состояния, так как иначе страдание только глубже внедряется в психику ребенка и излечение затягивается.

Врач Д. Баженов.

*C. Spenger Richardson* Развитие индивидуальности ребенка в детучреждениях. Изд. департ. „Помощь детям“ Американской Ruseell'евской Научной организации. (Development of the individual child in institutions for dependents). Нью-Йорк.

„Все процедуры, могущие обусловить превращение наших детей в машино-образных мужчин и женщин, не имеющих личной инициативы и оригинальности, совершенно отсутствуют в нашем воспитании. Наши дети не воспитываются вставать, умываться, есть, играть, учиться по звонку..... Заботы наши и все воспитание стремятся к тому, чтобы...мог вырасти...самостоятельный, полезный член общества“.

Такими словами заведывающего одним из приютов для детей начинается эта монография. Сам автор далее замечает, что большинство детучреждений совершают непоправимую ошибку, воспитывая детей у себя, как массу, а не как индивидуумов, одевая их в однообразные костюмы, давая им однообразное воспитание и обучение, не выявляя личности ребенка, что—делает детей в конце кон-

цов робкими, пассивными, неприспособленными к начинающейся с 16 летнего их возраста будущей жизни „в мире долларов и центов“. Цель монографии—показать, каким путем можно и должно обусловить нормальное развитие „индивидуума“—ребенка в детучреждениях.

По вопросу о половом воспитании взгляды автора просты. Каждый ребенок *должен* получить освещение полового вопроса сообразно его душевным и телесным запросам, т.-к. можно быть уверенным, что каждое дитя в среднем к 10-летнему возрасту уже нахватывается всевозможными путями сведений по этому вопросу, часто с нездоровым оттенком, медлить поэтому нельзя, а надо лишь уметь довести ознакомление до той степени, какая необходима ребенку в данном его состоянии, индивидуально варьируя по степени его запросов. В пользу лекций по половому вопросу—даже каждому полу отдельно—автор сомневается, учитывая стеснительность ребенка; он даже видит вред в них, т. к., будя новые вопросы у ребенка, лекции, как вид массового обучения, оставляют его индивидуальные потребности и сомнения без удовлетворения. Автор рекомендует беседы с глазу на глаз.

Оригинально другое положение автора—о соблюдении тщательной чистоты тела, т. к. „в чистом теле и чистые мысли“. Третье предложение автора—не давать свободного времени ребенку, приучая его постоянно быть занятым или делом или играми.

Далее автор рекомендует полный отказ от телесных наказаний во всех его маскировках (напр., лишение сладостей) за сексуальные проявления, обращение к авторитету деторганizations (клубы, советы, республики и т. п.) в подобных случаях—все это при тщательно проведенной индивидуализации.

Большой интерес представляет следующая глава—о развитии экономической жилки в ребенке. Автор опять восстает против оторванности от реальной жизни воспитания в детучреждениях—„дети думают, что башмаки, одежда, пища падают к ним прямо с неба“—факт, отмеченный в Америке не только этим автором.

Выход (по мнению автора)—в развитии заложенных в каждом ребенке экономических тенденций—чувства обладания собственностью, наличностью и возможностью распоряжаться деньгами, хотя бы и минимальными. Для этого необходимо установить таксу за известные работы, лакомства, равно как штрафы денежные за проступки, (чем уничтожаются даже намеки на телесные наказания, лишения сладостей и т. п.), предоставить детям иметь свой детский банк с простейшими, но реальными записями, счетами, книгами, правлением и т. д. Введенная в некоторых детучреждениях „sun“—система („sun“—солнце—один цент)—награды и штрафы монетами в один цент, достаточное наличие которых у ребенка дает ему право на известные привилегии—дала уже хорошие результаты. (?)

В главе о времени отдыха ребенка автор справедливо замечает,

что вместо того, чтобы интересоваться, какой именно из игр ребенок увлекается, следует интересоваться, как он вообще играет, нормально, предоставленный самому себе. Приводя деление на 4 возраста по характеру игр, согласно данным развития ребенка и педологии, автор просто перечисляет сырой материал, какой ребенку в каждом возрасте требуется иметь для игр, рекомендуя предоставить ребенка далее самому создавать себе игру, (в чем и выявится его индивидуальность), при чем игра будет для ребенка более интересна и полезна, чем выдуманная взрослым—при всех его добрых намерениях,—а главное, что автор подчеркивает, игра *придуманная* и при том сразу для массы детей.

Переходя к вопросу о социальном воспитании, автор подчеркивает громадную роль личного примера персонала учреждения и требует от него чистоты, опрятности, корректности в поведении, вежливости, интеллигентности в речи и т. д. „Дети так любят, умеют и органически склонны к подражанию старшим“, говорит он, добавляя, что это свойство детпсихики наиболее ценно в смысле выявления индивидуальности каждого. Лучшее средство привить навыки вести себя за столом—это обеды по 5—6 человек за отдельными столиками под председательством кого-либо из персонала или более старших питомцев приюта. Автор упоминает, какое большое значение имеют в Америке в жизни, если не приличные, то хоть обычные для всех, манеры и поведение.

В одежде должна быть соблюдена индивидуальность; однотипное платье должно быть изгнано из практики детучреждений; должно развивать свойственное каждому живущему (даже животным) желание „принарядиться“ к лицу, для чего могут быть использованы праздники и торжественные случаи в приюгах; одежда и должностующие существовать в детучреждениях „личные“ вещи должны храниться в отдельных ящиках с инициалами владельца.

Обычное в С. Штатах общение детей приютов с внешним миром (в церкви, школах, организациях городских „бой-скаутов“ и т. д.) автор приветствует, как развивающее личность ребенка, (дух поддержания „чести“ приюта всего, как социальной единицы, пред'являет к ребенку требование подчиняться общим социальным законам, корректируя свои асоциальные, слишком „личные“ стремления).

Для создания умения корректировать свои „индивидуалистические“ стремления с общесоциальными, для развития способности быть членом общества, оставаясь в то-же время и „личностью“,—громадное значение, по автору разбираемой монографии, имеют такие детские организации в детучреждениях, как советы, исполкомы, клубы, институты „старших“ (братьев и сестер) и т. д. В монографии даже приведено полное описание всех деторганizations в трех крупнейших учреждениях Америки.

Любопытно, что в конце монографии автор помещает главу, оза-

главленную, „ключ к самовыполнению“, так автором названо то, посредством чего возможно добиться истинного развития индивидуальности в детях, их охотного выполнения всего, что требуется от них, этот ключ—желание самих детей (*но не понимание!*) выполнить требуемое, и мудрость воспитателя заключается в умении пробудить это желание в детях.

Правда, нам, знакомым с принципом сознательного отношения к делу, странно читать далее, что это может быть достигнуто... выдачей денег, часов, знамен, особых знаков, лакомств детям, отличающимся рвением и исполнительностью.

*Врач Д. Баженов.*

**М. Монтессори. Самовоспитание и самообучение в начальной школе.** Авторизованный перевод с итальянского Р. Ландберг. Изд. „Работник Просвещения“. Москва, 1923.

Новый труд М. Монтессори, автора „Дом Ребенка“, посвящен новым методам воспитания детей школьного возраста. Для врачей-педологов и всех работников подотделов окрздравдет Наркомздрава знакомство с ним можно-бы только настоятельно рекомендовать. Кажалось-бы, что общего между методами воспитания и обучения и врачебной деятельностью? Зачем школьного врача нагружать новой нагрузкой, вводить его в цикл спорных вопросов педагогики? Но познаномившиеся с разбираемым трудом Монтессори невольно вспомнишь пророческие слова Гладстона, что в государстве будущего врач должен будет играть доминирующую роль; тогда станет ясным настоятельность, жизненная необходимость грядущего превращения школьно-санит. врачей в врачей-педологов, расширение школьно-санит. дела в новую область педологии, как точной и прикладной науки о ребенке в целом, об его теле и душевных качествах, законах развития его и т. д.

Не будем касаться вопросов и разбора, правильны или нет, методы воспитания и обучения, предлагаемые автором—кстати сказать, не полно обрисованные, скорее лишь намечаемые автором, так сказать, „вчерне“ пока. Споры по этому вопросу могут и должны быть—этого не отрицает и автор. Нас может заинтересовать скорее: общий дух, направление, общие предпосылки автора к своим взглядам на новое воспитание.

Гигиена психики теперь проблема каждой школы... Мысль об опасностях, которые теперь грозят новой организации детей... вопрос о переутомлении привлек к себе усиленное внимание... практически первая наука, пробившая себе дорогу в школу, была медицина... теперь медицина проникла в школу, где дело идет не об отдельных случайных жертвах, а о всех детях вообще... и т. д. Эти выдержки из рецензируемого труда ясно показывают, почему и школьному врачу и вообще врачам следует ознакомиться с ним.

Красною нитью проходит по всей книге—не призыв, нет, крик: „берегите ребенка, не думайте, что создав школьную гигиену, вы

создали все—еще коверкается и искривляется, как прежде, психика ребенка школьника, его внутрений мир часто остается рахитичным, слабым, неполным“...

Всем соприкасающимся в работе с областью воспитания, известен интернациональный успех и признание М. Монтессори, как чуткого воспитателя-реформатора. Но разбираемый труд ее не реформа—а бурная революция, протест против признанных всеми норм школьного дела. „Закон налагает обязанности на детей и подчиняет их принудительной и мучительной работе в течение многих лет. Не пора-ли особой правовой медицине вступить за невинных, как судебная медицина вступает за преступников“... Беспощадно, безжалостно клеймится—иного выражения не найти—старые основы и приемы педагогики с их экзаменами, тишиной и дисциплиной в классе, наградами, отличиями и однотипностью программ; но и новой педагогике с ее предметными уроками, с „либеральными“—так сказать—отступлениями в области воспитания и обучения много достается. С горькою насмешкою разбираются эти „образцовые“ методы предметных уроков и новые идеи воспитания, приводятся исчерпывающие по полноте примеры их и, как крик протеста, звучат слова автора: Все это должно бы показаться какой-то кабалистикой, издевательством над{дравым смыслом, а между тем это проводится и проводилось в жизнь и в известных случаях составляет все „искусство“ учителя...

Революция в свои первые моменты иногда захватывает глубже, чем необходимо;—и Монтессори в этой книге м. б. слишком уже резко и незаслуженно стрицает пользу применения к педагогическим методам не только данных прежней спекулятивной психологии, но и даже, новой экспериментальной психологии. Может быть с излишней пылкостью доказывается ею несостоятельность введенных в помощь педагогике методов исследований тестами, психологических исследований экспериментальной психологии и т. д. Для нас интересно искание автором какой-то новой науки...Одни ее называют экспериментальной наукой в приложении к школе, другие—научной педагогикой... „Вопрос о социальном положении ребенка...вопрос нашего настоящего и будущего... истинная экспериментальная наука, которая должна лечь в основу воспитания, освобождающего ребенка—она, очевидно, еще не народилась“...Это искание новой науки, на данных которой можно бы было основать воспитание ребенка, представив ему свободу развиваться духовно, без шор и корсетов совр. педагогики, забывающей о „гигиене психики“ школьников, о ином подходе к нему—о развитии всех душевных свойств его, в этом периоде развития душевного мира, а не только тех душевных качеств, что для взрослых кажутся „необходимыми“, для пользы ребенка; „...Первая обязанность воспитателя—не причинять вреда...это и лозунг практ. медицины. Соблюдать это правило невозможно, потому что каждая система школьного воспитания так или иначе вредит нормальному развитию ребенка...Наша обя-

занность—заботливо питать душу ребенка, ухаживать за его внутренней жизнью и *ждать* его проявлений.... Не нагромождение сведений... делает из школьника „человека“... Учить чемунибудь—еще не значит воспитывать мышление ... Чтобы спасти свое „я“ ребенок должен быть силен духом. но это не всегда бывает“ (сильный дух необходим, чтобы... не поддаться порче совр. педагогики),— вот выдержки, немногие, из разбираемой книги М. Монтессори—они говорят сами за себя.

Не случайно, что автор получил медобразование, не случайно то, что Монтессори делает на страницах этой книги большие экскурссии в историю медицины, в школьную санитарию и в биологические науки,—нам, русским, имеющим уже педологические факультеты и Институт, понятно это: только биологический подход к воспитанию и обучению, только педологический подход,—даст возможность правильно поставить „гигиену психики“ ребенка—школьника, гигиену развития всего духовного „я“ ребенка—школьника, его личности, как целого.

И врач, школьный врач, врач—педолог учтет теперешний момент заживления язв разлуки многих лет (не только в С. С. С. Р.) и как следствие этого—душевную изломанность молодого поколения, по образному выражению Монтессори „внутреннюю рахитичность и сколиозы психики, не позвоочника школьника... и на месте несчастья (школе) подаст скорую помощь“, так как „школьная медицина, борясь с основными недостатками системы (школьной), подрывающими силы молодого поколения, могла-бы стать „охранительницей“ будущего человечества“.

Что это так, что школьное поколение теперь растет с глубокими психическими ранами и изъянами—об этом можно не догадываться, а считать печальным фактом (см. „Современный ребенок“ 1923 г. Сборник под редакцией проф. К. Н. Корнилова и Н. А. Рыбникова. Изд. „Работник Просвещения“.).

В задачи и цели рецензии не входит, как было упомянуто выше, разбор и оценка педагог. методов, предлагаемых Монтессори—будущее покажет их ценность и ошибки;—можно ограничиться приведением содержания книги по главам: чтобы указать, какие области затрагиваются М. Монтессори.

Начинается разбираемый труд Монтессори главой „взгляд на жизнь ребенка“, далее следуют: „взгляд на современное воспитание“, „мой вклад в науку“, „подготовка учительницы“, „среда“, „внимание“, „воля“, „мышление“, „воображение“, и наконец, „вопросы нравственного воспитания“.

Казалось-бы—мало точек соприкосновения с медициной, даже школьной.

Но для нас, врачей, интересны общий дух книги, уклон ее, почему знакомство с ней желательно и для врачей-педологов. В далекой Италии, такой автор, как М. Монтессори, тревожно бьет в набат, зовет всех—и особенно врачей—на борьбу за „гигиену психики“ в школе.

на борьбу с нервным переутомлением школьников, на борьбу с самими основами школьного воспитания и обучения, во имя постройки новой школы, где-бы было уделено должное внимание не только нормальному развитию тела ребенка, но и душевных его свойств, не ломая их по автору „ложными и вредными педагог. приемами“. И врачи, представители „первой науки вошедшей в школу, сделавшей много для охраны физич. сил школьника“, по выражению Монтессори—врачи должны ознакомиться с новым трудом Монтессори, с его основными предпосылками и согласиться с автором, что часто ребенок от преследований матери попадает под гнет школы... душевные рахитичность и искривления психики школьника не менее опасны и мучительны для ребенка, чем телесные профессиональные болезни школьников;... в школьной санитарии и гигиене должна, наконец, получить свое место и охрана внутреннего мира школьника, должна, наконец, появиться и „гигиена психики“ ребенка.

Москва.

Врач Д. Баженов.

**Охрана детства.**—Народный Комиссариат Просвещения У. С. С. Р.—Главный Комитет Социального Воспитания—Официальные и методологические материалы по вопросам социально-правовой охраны детства. Харьков, 1922 г. 120 стр.

Вопросы социально-правовой охраны детства настолько новы и малоизвестны для большинства практических работников Республики, что необходимость в руководстве по охране детства более, нежели нагрела. Этой необходимости своевременно идет навстречу Комиссариат Народного Просвещения Украинской Социалистической Советской Республики изданием вышеуказанной книги. В книге коротко, но ясно изложены все принципы работ социально-правовой охраны детей, указаны методологические приемы борьбы с детской беспризорностью и „преступностью“ и собраны основные декреты и законоположения У. С. С. Р., относящиеся к социально-правовой охране детства. Книга необходима и полезна не только для непосредственных работников по социально-правовой охране детей, но и для врачей, педагогов, юристов и всех граждан, интересующихся вопросами воспитания и перевоспитания малолетних и несовершеннолетних в нашей республике. Жаль только, что эта полезная книжка выпущена в сравнительно небольшом количестве экземпляров (5000), и ее почти невозможно достать в провинции.

*Н. Гришанов.*

**Иоанн Корчак. Как любить детей.** (Интернат). Перевод с польского П. Кон. Государственное издательство, Москва, 1922 г., 116 стр.

Книжка Корчака открывается критической заметкой т. Крупской. В этой заметке вся работа Корчака обрисована блестяще. Там вполне правильно сказано, что заглавие книги „совершенно не соответствует содержанию“ ее, что „книжка производит сильное впе-

чатление“ своим живым описанием удушливой атмосферы приюта, дома призрения, со всеми его „престежиями“, что „Корчак гораздо больше беллетрист-психолог, чем педагог“, что „Корчак также не общественик“, и его не интересует вопрос о разрешении общественной проблемы воспитания детей, его не интересует вопрос о той обстановке, в которой росли призреваемые дети, не интересует вопрос о социальной среде, их окружавшей“. Но тем не менее, каждому педагогу надо прочесть „Как любить детей“. Книга эта способна заставить задуматься над очень многими вопросами, заставит повнимательнее присмотреться к очень многим явлениям в жизни детских домов, повнимательнее отнестись к психике живущих в них ребят. Но решения на многие вопросы педагог там не найдет, так как и сам автор многие вопросы только ставит, а не решает. Вся книжка—не научный труд, а скорее сборник заметок и впечатлений интересующегося делом воспитания интеллигентного, но неврастеничного начинающего педагога, мыслящего образами и излагающего их сентенциями, à la Ницше.

*Н. Гришанов.*

**Саввин Н. А.** Наша детская литература (русские писатели в школе). Вып. 1-й Д. Н. Мамин-Сибиряк. М. 1923 г. Изд. Мчриманова, 24 стр.

У нас имеется довольно много указателей детской литературы, но до сих пор не было таких, которые рассматривали бы детскую литературу по отдельным писателям. Н. А. Саввин заполняет этот пробел выпуском в свет вышеуказанной работы. Пока вышел в свет только первый выпуск этой работы, посвященный Мамину-Сибиряку. В ней автор рассматривает все произведения названного писателя, доступные детскому пониманию, и большинство из них горячо рекомендует для детского чтения. В руках воспитателя эти рассказы Мамина из детской жизни, говорит он, превосходный материал для бесед на темы психологического содержания и социального характера. Если педагогика наших дней неминуемо должна развивать общественные инстинкты у маленьких граждан, то несомненно Мамин в этом отношении дает самые благодарные темы и самое подходящее содержание: все существенные черты строя, при котором трудящиеся низы отдавали свои силы промышленнику-купцу, отчетливо и ярко выступают в „детских“ рассказах Мамина. Мастерски нарисованные детские портреты—жизненно-правдивые, вписанные рукою настоящего художника реалиста, дают образцы художественного творчества, опять благодарная тема. Развивающее значение этих произведений бесспорно. И с автором нельзя не согласиться.

В конце брошюры автором приведены списки рассказов и сказок Мамина Сибиряка с подразделением их по возрастам детей и указанием лучших из них.

Брошюра окажет большую помощь воспитателям, учителям школ 1-й ступени, работникам детских садов, домов и библиотек в деле ориентировки среди детской литературы.

*Н. Гришанов.*

Проф. Г. И. Россолимо. План исследования детской души. Изд. 3-е, дополненное и переработанное. М., 1922; 22×13; 53 стр.

В настоящее время, когда педология уже пред'являет к исследователю известные требования, составление характеристики детской души является делом далеко не простым. Характеристика должна представлять нечто в роде научного исследования и приближаться к типу врачебного диагноза, основанного на беспристрастно собранном, возможно более богатом материале и на не менее объективной его оценке. Этими словами проф. Г. И. Россолимо определяет назначение своей книжки, появившейся первым изданием 17 лет назад.

Третье издание по своему содержанию богаче первых: внесены 1) план составления индивидуального дневника; 2) отдел, дающий некоторую характеристику круга представлений данного ребенка; 3) отдел для записи сведений о прошлой жизни ребенка; 4) отдел для записи результатов исследований (по методам: Бинэ-Симона, Вейгадта, Цигена, Меймана, Клапареда, Савте-де-Санктиса, ассоциативного эксперимента, исследования отдельных психических процессов) и 5) отдел, куда вписывается окончательный диагноз.

Пользование этой книжкой—тетрадкой чрезвычайно удобно, т. к. на просто и ясно сформулированный профессором Г. И. Россолимо вопрос (всего 225 вопросов) лицо, собирающее материал о ребенке, может сюда же вписывать данные своих наблюдений.

Пособие это,—как план, но не руководство,—дает возможность педагогу, врачу, психологу и родителям совместно собирать материалы для составления характеристики как нормального, так и дефективного ребенка.

Чрезвычайно облегчит эту работу приложенный в конце книжки предметный указатель душевных свойств и вопросов, с ними связанных.

Даже тому, кто не собирается вести дневников и характеристик, книжка эта поможет разобраться в личности ребенка, поставив ряд вопросов, которые разрешаются с помощью длительного наблюдения над проявлениями ребенка.

Книжка необходима каждому.

*Вс. Басов.*

# Содержание № 1-го „Педагогического журнала“.

Вс. Н. Басов. Педагогика—наука о ребенке. Проф. Э. Шнейдер. К психологии боязливости. Д-р И. Веселовская. Методы психофизиологического исследования дошкольного детства. В. Б. Тесты англо-американская тестовая литература. О. Л. Иогансон. Роль руководителя по природоведению и его подготовка. Педагогическая Секция на 1-м Психоневрологическом Съезде. Д-р И. П. Веселовская. Задачи Педагогика на 1-ом Всероссийском Съезде по Психоневрологии. Анноты: Запас детских знаний в момент поступления в школу. О социальных представлениях детей. О детских идеалах. О детях вожаках. В. Б. К вопросу о борьбе с дефективностью.

**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. Кащенко.—Лепилов. Лепка в семье и школе. Материалы по врачебно-педагогическим и школьно-санитарным вопросам. Педагогический Кабинет Костромского Губздрав; под редак. проф. Дурново. Рокон—Отчет о Герман. конференции педагогов. И. Жинкин—Стаут. Аналитическая психология. В. Басов—Как изучать ребенка. Под ред. Бибиановой и Рыбникова—Н. Рыбников. Психология и выбор профессии.—Педагогическая Москва. Страновик-календарь на 1923 год.—Шуберт. Методы исследования умственной одаренности детей

Устав Орловского Педагогического Общества. Педагогические учреждения Юга.—Казанская Психологическая Лаборатория.—Международное Педагогическое Бюро. От Педагогической Секции 1-го Психоневрологического Съезда.—От дошкольной комиссии Центр. Педагогического Института в Москве.—От «Недели беспроворного и большого ребенка». Адреса Педагогических учреждений. Ответы редакции. Объявлена.

**Открыта подписка на ежемесячный журнал**

(2-й год издания).

**„ПУТЬ ПРОСВЕЩЕНИЯ“**

(2-й год издания).

Журнал посвящен вопросам теории просвещения, методологии, просветительной практики, быта.

## ОТДЕЛЫ ЖУРНАЛА:

- |                      |  |                 |  |                      |  |                   |
|----------------------|--|-----------------|--|----------------------|--|-------------------|
| 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.) . . . . .	<b>100</b> руб.
на 1/2 „ ( 6 „ ) . . . . .	<b>55</b> „
на 1/4 „ ( 3 „ ) . . . . .	<b>30</b> „

Плата за объявления:

за 15 строк (1/4 стран.) . . . . .	<b>300</b> руб.
за 30 „ (1/2 „ ) . . . . .	<b>450</b> „
за 60 „ ( 1 „ ) . . . . .	<b>750</b> „

При коллективной подписке—  
не менее 3 экземпляра.—и для  
посредников (при выписке не  
менее 10 экземпляров)—20%  
скидки.

Цены действительны на январь  
месяц, после чего они будут  
изменяться соответственно ва-  
лютным изменениям, объявляе-  
мым Госбанком.

При повторных объявлениях—  
скидка по соглашению. Для  
посредников скидка 20%.

Оптовая закупка и прием подписки могут производиться у представителей конторы:

МОСКВА, А. А. Шумович, Кривоколенный пер. 14 Кв. 11. Тел. 2 57-60.

КИЕВ, „Сорабкооп“ Правленко—Крещатик 29, Книжный отдел и склад—Крещатик 22.  
КАТЕРИНОСЛАВ, Иванов, ГУВОНО.

Адрес ред. и конторы: Харьков, ул. Артема № 31.

**ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА 1923 ГОД**

**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: по организационным вопросам; общеметодические 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 н. золотом по курсу Госбанка на 1-е число каждого месяца.

Подписка принимается в конторе журнала (Москва, Сретенский бульв., д. 6 кв. 60) и во всех почтово-телеграфных отделениях СССР.

*Школьным Коллентивам, Учительским О'единениям, Профессиональным организациям и библиотекам—скидка 25%.*

Красноармейским организациям скидка 30%.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ: Москва, Сретенский бульвар, д. № 6, кв. 60.**

## ВЫШЛИ ИЗ ПЕЧАТИ:

1. К детской психологии и психопатологии. Об. статей сотрудников Госуд. Медико-Педологического Института НКЗ в Москве в пользу голодающих детей Поволжья. Под ред. профессоров: М. О. Гуревича, П. П. Тутышкина, Н. С. Иванова, Д. П. Азбукина. 1922; 17×25; стр. 202.

2. Н. А. Рыбников. Психология и выбор профессии. 3-е, значительно дополненное издание. 1923; стр. 73.

3. Как изучать ребенка. Руководство к изучению ребенка от рождения до 3 лет. Труды комиссии по раннему детству Центрального Педологического Института в Москве. Под ред. Е. Г. Вибановой и Н. А. Рыбникова. 1923; стр. 4+41.

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. Педологическая оценка дневника Шиловой и 2) Оян. Оценка дневника с педологической точки зрения. 1923. 176 стр.

5. Н. П. Гришаков. Детская преступность и борьба с нею путем воспитания. 74 стр. 1923.

6. Е. П. Радин. Охрана здоровья детей и подростков и социальная евгеника. 60 стр. 1923.

7. Подготовка дошкольных работников. Сборник статей Фортунатова, Аркина, Свентицкой и других; под ред. З. К. Столицы. 96 стр. 1923.

8. В. Сухова. Эстетическое воспитание в дошкольном возрасте. 18 стр.

9. Изучение дошкольника. Об. статей Фортунатова, Флериной, Гориневской, Веселовской, Корнилова и др.; под ред. З. К. Столица. 132 стр.

10. Методы изучения ребенка. Сборник статей Бернштейна, Рождественского, Рыбникова и Шуберт; под ред. Н. А. Рыбникова. 1923.

11. Листовки: анкеты 1) о детском чтении, 2) о детской дружбе, 3) о влиянии театра на детей, 4) о детских играх и 5) о детских рисунках.

## Печатаются и готовятся к печати:

1. В. Н. Басов. Психотехника и выбор профессии.

2. В. Н. Басов. Дефективные дети.

3. Составление дневников и характеристик детей.

## ЗАКАЗЫ ПРИНИМАЮТСЯ:

ОРЕЛ, Кооперативная, 2, изд-во „Красная Книга“.

МОСКВА, Торгов. Сектор Госиздата и во всех его отделениях.

Издательство „Красная Новь“.

БРЯНСК, Московская, 76, книжный магазин Издательства.

ЕЛЕЦ, Торговая, книжный магазин Издательства.

Перевірено 1948 р.

## ПРИНИМАЕТСЯ ПОДПИСКА НА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ОРГАН

Орловского Педологического Общества и Врачебно-Педагогического  
Комитета при Институте мозга в Петрограде

# „ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ“

посвященный вопросам изучения ребенка.

В журнале помещаются научно-популярные статьи и заметки о развитии детей и методах изучения ребенка, о воспитании и обучении детей на основе педологии, о педологических учреждениях и съездах в России и за границей, о новостях педологической литературы; объявления.

Размер журнала 7—10 печатных листов.

Со 2-го номера журнал выходит под редакцией академика профессора **В. М. Бехтерева** (Петроград) и **В. Н. Басова** (Орел).

### ПОДПИСНАЯ ЦЕНА:

на 6 мес. (март—август)	4 книжки	4 р.	—	к. зол.	по курсу Госбанка.
на 3 „ (март—май)	2 „	2 р. 25 к.	„	„	„ „ „ „
Цена отдельных №№	1 „	1 р. 25 к.	„	„	„ „ „ „

Плата за страницу объявлений 75 р. зол. Строка nonpareil 15 к. зол.

Подписка на журнал и плата за объявления принимаются по курсу дня почтового штемпеля.

Издательство „Красная Книга“.

Деньги, рукописи, переписку и проч. пересылать по адресу:  
Орел, Изд. „Красная Книга“, редакции „ПЕДОЛОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА“.

Ответственный редактор **В. Н. Басов**.