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

# ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

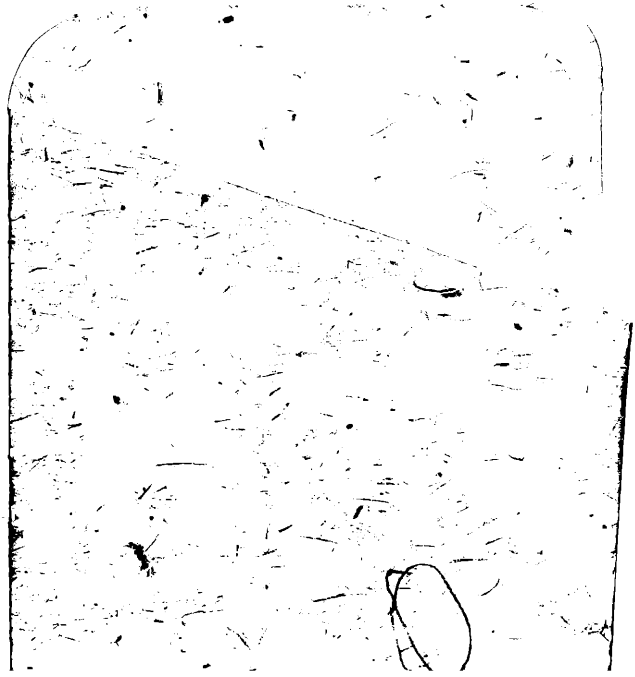
## ПОСВЯЩЕННЫЙ ВОПРОСАМ ИЗУЧЕНИЯ РЕБЕНКА.

Державна Центр. Н. Бібліотека імени Короленка Харків

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

№ 3.

1923.
Издательство „Красная Книга" Орел.



№ 3. 1923 г.

# 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 необход. сокращения и изменения.

Об условиях помещения рукописей авторы благоволят обращаться по адресу: Орел, Кооперативная 2, Изд. «Красная Книга» редактору «Пед. Жур.», В. Н. Басову.

Ненапечатанные материалы высылаются обратно за счет авторов.

## Профилактическое и научное значение лечебной педагогики.

Наше время является не только временем великих социально-политических событий, но и временем торжества точной науки.

Биологизируется психология, становясь наукой о высшей нервной деятельности, интеллектуальные и волевые процессы превращаются во внешние незаторможенные и внешне заторможенные высшие условные рефлексы; биологизируется и психопатология и психиатрия. Дрогнул давний психологический фундамент под педагогикой, и последняя все быстрее и быстрее переходит на надежные, многообещающие рельсы педологии. Много научных работников уже сейчас с увлечением работают над этой молодой, но сильной научной отраслью. И еще больше будет работать, когда дозреют молодые, готовящиеся кадры педологов. Целостно берущая ребенка, пропитанная вся биологией—педология, как нормальная, так и патологическая—достойна такого понятного интереса. Но, наряду с нужным для педологии интересом,—не должен иссякать интерес к скромной, тоже молодой, тоже еще не отлившейся в ясно очерченные рамки—научной дисциплине, называющейся лечебной и патологической педагогикой. Патологическая педагогика является частью и практическим применением патологической педологии так

же, как нормальная педагогика является частью и практическим применением нормальной педологии.

Интерес к патологической педагогике, пытающейся устранить обнаруживаемые при воспитании и обучении детские недостатки путем соединения приемов медицинских и педагогических, путем лечения и особых вспомогательных методов обучения и воспитания не должен замирать, но должен развиваться.

Развитие лечебной педагогики в интересах педологии. Лечебная педагогика имеет научное значение. Являясь педагогикой для слепых, глухонемых, отсталых детей и детей с патологическими характерами или психопатов, являясь в отдельных своих главах тифло,—сурдо,—олиго—и ортопедагогикой, патологическая педагогика обогащает педологию ценным научным материалом.

Кто знаком с учреждениями слепых и глухонемых, тот знает, как мало изучены последние с антропологической стороны (между тем, у слепых нередко встречаются особенности в строении головы). Кто знаком с этими учреждениями, тот знает, как мало изучена психология слепых, с ее своеобразным взаимоотношением между сознательной частью и подсознательной, как много загадочного она еще представляет, как противоречивы существующие, касающиеся слепых, психологические выводы и наблюдения, хотя бы взять вопрос о так называемом шестом чувстве или чувстве встречных предметов и препятствий. Психика глухонемых изучена еще менее психики слепых. Между тем, техника обучения слепых, по Брайлю, техника обучения глухонемых считыванию с губ и вызыванию голоса проливает свет на образование условных рефлексов у человека.

Умственная отсталость—олигофреничность—в крупной своей части зависит от эндокринных расстройств и может помочь выяснению до сих пор еще темного вопроса о взаимоотношении этих активнейших гормоногенных образований, так же о сущности физических предрасположений и конституций, в частности выяснению вопроса о гипотиреоидности.

Педагогика для олигофренов, олиго—педагогика, с ее особыми границами, особым темпом, с ее методом психической ортопедии, развивающим органы чувств, внимание и координацию движений неоднократно уже обогащала опытом нормальную педагогику. Как ни относиться к методу Монтессори, он имеет свои достоинства;

родился же он в детском саду для олигофренов. Столь ценный и модный теперь в нормальных школах комплексный метод— тоже получил много корней в вспомогательной школе, где скромно, без предвидения его блестящего будущего он уже давно применялся.

Кроме того, лечебная педагогика неоднократно предохраняла нормальную педагогику от многих трудно-поправимых ошибок.

Детские патологические характеры, с которыми имеет дело патологическая педагогика, являясь часто истинными, т. е. наследственными психологическими конституциями (идиопатиями), не успевшими еще затушеваться от ряда внешних экзогенных—фенотинных влияний и наслоений—проливают свет на учение о конституциях человека. Всем известны как теоретичны, оторваны от фактов опыта, нежизненны попытки классификации характеров. И Лазурскому, к сожалению, не удалось преодолеть окончательно этих трудностей. Правда, попытки классификаций, как нормальных, так и патологических характеров лишены еще на долгое время почвы, обречены пока на неудачу. Но не подлежит сомнению, что истина засветилась в психопатологии, где все громче и громче идет речь о циклоидах и шизоидах, об эпилептоидах, о психостеноидах и истероидах. Вряд ли кого удовлетворят теперь часто применяемые раньше диагнозы „неуравновешенный“, „апатичный“. Кто имеет дело с детьми, с их патологическими характерами, тот знает, что в этих ярлыках уже нет надобности. Если патологические характеры детей проливают свет на нормальные характеры и конституции, то особенно они помогут разобраться в легкой, средней и тяжелой степенях шизоидности, получающихся при скрещивании шизофренов в несколько раз больше и чаще, чем сама шизофрения.

Детской психиатрии и патологической педагогике скорей, чем психиатрии взрослых, чем евгенике удастся понять особенности той или иной степени шизоидности, ибо патологическая педагогика накопляет ценнейший материал о конституциях в процессе корреегирования патологических характеров путем торможения одних, растормаживания других, воспитания третьих, высших условных рефлексов в условиях соответствующей трудовой, социальной, образовательной, эстетической и физкультурной среды.

Крепелин уже давно верил, что изучение детских дефектов помогает достигать глубокого понимания причин вырождения,

„которые окутаны густым туманом". Итак, несомненно, патологическая педагогика обогащает педологию материалом, дает импульс к ее развитию, расширяет и углубляет ее точки зрения, влияет на нее так, как некогда повлияла и до сих пор продолжает влиять на психологию—психопатология. Накоплять этот материал, охранять, разрабатывать и передавать его педологии—патологическая педогогика может, благодаря тому, что стоит вплотную к слепому, глухонемому, олигофрену, психопату. Кроме научного значения, патологическая педагогика имеет еще значение профилактическое, помогая школьной санитарии и социальной гигиене.

Школьная санитария давно уже солидно разработана, давно уже сложилась в определенную систему, богата учебниками, читалась и читается на многочисленных курсах, но она не находила в массе педагогов активного отклика.

Патологическая педагогика, являющаяся мостом между медициной и педагогикой, содействует большей заинтересованности школьной гигиеной, толкает на большую готовность к осуществлению предлагаемых ею мероприятий; от знакомства с педагогикой для слепого—педагог переходит с большим интересом к знакомству с близорукостью, с косоглазием, с сонными глазами. И тогда для него со всей неотложной актуальностью встают вопросы о школьном освещении, о правильной посадке, о здоровом шрифте, о борьбе с подражательностью косоглазым и т. д. От знакомства с педагогикой для глухонемых педагог внимательнее относится и к охране уха и к остаткам слуха, к тугоухости и косноязычию, заинтересовывается профилактикой лимфатических и эксудативных диатезов у детей, влияющих на внятность речи и тугость слуха, с профилактикой болезней носа, рта и глотки.

От знакомства с олиго-педагогикой, с педагогикой для отсталых—педагог переходит к случаям отсталости и тут заинтересовывается профилактикой малокровия и хлороза у детей, борьбой с инфекциями и дурными гигиеническими условиями, еще больше проникается значением правильного питания, физической культуры и укрепления санитарных навыков.

Таких примеров можно было бы привести много.

Коррегируя патологические детские характеры, патологическая педагогика существенно облегчает задачи социальной гигиены, так как она воистину является лабораторией, где расплавляются

задатки будущих столкновений с законом асоциальных характеров, и тем предупредительно разгружаются суды, тюрьмы и крепкие отделения психиатрических больниц.

Но, будучи, как было указано, полезна для других научных дисциплин и для государства, которое облегчается от чрезмерных затрат на социальное обеспечение приспособлением к жизни громадной детской армии, страдающей от педагогических недостатков, в частности тех, кто мог бы погибнуть и в то же время может стать солью земли и светочем миру,—патологическая педагогика сама чрезвычайно нуждается в разработке.

Разве далеко подвинулись в совершенствовании методы Брайля и обучение глухонемых, разве достаточно разработана психическая ортопедия, методы борьбы с косноязычием, разве не на очереди стоят вопросы обучения шизофренов, разве в недрах вспомогательной школы не суждено еще родиться новым методам, не менее ценным, чем метод Монтессори и комплексный, разве много печатных пособий по патологической педагогике, разве много квалифицированных работников, разве недостаток пособий для самообучения не мешает продвигать в провинции дело защиты и охраны слепых, глухонемых, отсталых и психопатичных.

А раз так, то разве не нужно шире пробуждать интерес к лечебной педагогике, шире с нею знакомить, ее пропагандировать, ее преподавать? Это тем более нужно, что педагоги, знающие лечебную педагогику больше, как искусство, чем научную дисциплину, скучают от однообразия работы, от отсутствия научного творчества.

Вкладам в науку от лечебной педагогики с радостью помогут педагоги и врачи. Интересам же и принципам педологии эта скромная и начинающая быть научной дисциплина не повредит.

Итак, соединим общие усилия для скорейшего развития и процветания лечебной педагогики, которая, не забудем этого, есть творческая деятельность, требующая призвания.

*Профес. Д. И. Азбукин.*

# О психиатрической и невропатологической помощи детскому населению. [1]

*(Из Воспитательно-Клинического Института для нервных детей и детского отделения Патолого-Рефлексологического Института).*

Как известно, в России еще до войны была тенденция обособлять лично душевно-больных детей от взрослых в психиатрических лечебных заведениях; но, насколько нам известно, никаких других задач, кроме психиатрической помощи лично-больным детям тогда не ставилось.

Со времени революции, отчасти в связи с глубокими потрясениями общества, отчасти вследствие потери детьми своих родителей во время беженства, а также тяжелых материальных условий, выдвинулся вопрос о необходимости более правильно организованной психиатрической и невропатологической помощи детскому населению Республики.

И, действительно, мы видим, что детские психиатрические учреждения возникают в Москве, где имеются такие отделения уже в нескольких больницах, затем они имеются также в Туле, в Нижнем, Твери (Бурашево), Костроме и Петрограде. Но правильному подходу к практическому разрешению вопроса о помощи лично-больным детям содействовала в особенности секция по дефективному детству, поставившая себе целью воспитывать за счет государства т. наз. дефективных или анормальных детей. Когда началось осуществление этой задачи на деле,—естественно, что пришлось сортировать детей, обособляя анормальных детей от здоровых, причем первым пришлось оказывать квалифицированную помощь, как лечебную, так и воспитательскую. Среди анормальных детей оказались в определенном проценте как нервно-больные, так и лично-больные дети, о рациональной помощи которым поневоле пришлось подумать.

Само собой разумеется, что среди детей, нуждавшихся в пси-

---

[1]) Доклад, сделанный акад. В. Бехтеревым на соединенном заседании психиатрического совещании и конференции по вопросам дефективного детства, имевшем место в ноябре месяце 1923 г. в Москве.

хиатрической помощи, имелись дети разных категорий и, прежде всего, а) дети-идиоты, которые и раньше имелись на общественном призрении; затем дети-эпилептики, б) отсталые дети, из которых одни являются действительно больными, другие — педагогически отсталыми; в) группа детей с моральными уклонениями, из которых опять-таки часть детей оказывалась действительно больной, другая часть—социально искалеченной; г) группа так. наз., трудновоспитуемых, к которым относятся, главным образом, дети-дегенераты, д) группа нервно-больных детей—главным образом невротики и частью органики и е) лично или душевно-больные дети.

Здесь мы имеем ввиду коснуться лишь двух последних групп анормальных детей, т. е. нервно-больных и лично больных детей.

И это потому, что организация учреждений для такого рода больных детей должна была выявиться за последний период времени, не имея определенного образца в нашем прошлом.

Мы начнем с помощи нервно-больным детям, руководясь созданным в Петрограде при Государственной Психо-Неврологической Академии Воспитательно-Клиническим Институтом для нервно-больных детей.

Среди детей, которые не могут посещать обыкновенную трудовую школу, имеется, по данным детского обследовательного института в Петрограде, из числа всех анормальных детей 21% таких детей, которые, не будучи ни умственно отсталыми, ни морально недоразвитыми, ни лично-или душевно-больными, в собственном смысле, нуждаются тем не менее в таком содержании, где в одно и то же время они могли бы получить соответственную, необходимую им противонервную терапию и одновременно обучение и воспитание. Здесь дело идет главным образом о нервно-больных детях—истериках, психастениках, хореиках и вообще невротиках, а также детей с органическими поражениями нервной системы (без умственной отсталости), которые все вообще, в силу своего нервного состояния и своей невропатической конституции, не могут без вреда для своего здоровья и для здоровья других детей находиться в нормальной школе и требуют совсем иного подхода к их воспитанию и иных методов обучения, нежели здоровые дети.

Вот таблица, изображающая в % характер болезненных состояний детей Воспитательно-Клинич. Института.

Так назыв. **функциональных** нервных заболеваний вместе с дегенеративными состояниями было в общей сложности 69 %.

В числе их было:

| | |
|---|---|
| Constitutio neuropat. . . | 37,4%. |
| Neurasthenia . . . . . | 26,8%. |
| Degen. psychica . . . . . | 20,4%. |
| Debilitas mentis. . . . . | 5,6% |
| Chorea . . . . . | 5 6%. |
| Epilepsia . . . . . | 4,2%. |

**Органических** заболеваний было 31 %.

В числе их было:

| | |
|---|---|
| Последствий encph. infant. | 32,3%. |
| Последств. миэлитов (paraplegia) . . . . . | 20,5%. |
| Poliomyelitis . . . . . | 11,8%. |
| Последствий мозговых процессов с проявлением амиостатистич. симптомокомплекса . | 8,8%. |
| Neuritis. . . . . | 6%. |
| Болезней внутрен. секреции . . . . . | 9%. |
| Невыясненных случаев | 11,6%. |

Как известно, необходимой предпосылкой всякого лечебного или педагогического воздействия является изучение больного ребенка. Для достижения этой цели является необходимым учреждение для нервно-больных детей такого учебного заведения, к услугам которого была бы соответственная аппаратура в виде лечебных кабинетов с так наз. физическими методами лечения, как-то: водолечение, разные виды электризации и друг., а также и научно-исследовательские кабинеты в виде рефлексологической и серологической лабораторий, квалифицированный и хорошо подобранный педагогический и воспитательский персонал.

Такое учреждение возникло впервые в Петрограде в 1918 г. в клинике имени академика Бехтерева. По ходатайству последнего первоначально Соцвосом, в составе Государственной Психо-Неврологической Академии, был учрежден особый Воспитательно-Клинический Институт для нервных детей, преемственно перешедший в дефективный отдел Компроса.

Просуществовав до зимы 1919 г., этот институт по причине порчи центрального отопления, ремонт которого в то время невозможно было произвести, принужден был временно свернуться. Начав

снова свою деятельность летом 1920 г., в количестве первоначально 25—30 нервно-больных детей. Институт, несмотря на тяжелые условия зимы 21-го и в особенности 22 г., постепенно развивал свою деятельность и в настоящее время в Институте содержится до 70 нервно-больных детей, причем в ближайшее время предположено развернуть его до 100 кроватей. Мало-по-малу, несмотря на тяжелые материальные условия, удалось наладить в Институте лечебно-медицинскую часть, установив правильное лечение водой, электричеством, светом, теплом, психотерапией и другими методами. С другой стороны, Институт постепенно смог развить научно-исследовательскую деятельность, как в лаборатории и кабинете (антропологические измерения, изучение физической конституции детей), так и на отделениях, в целях об'ективного наблюдения над поведением детей и в то же время установить соответственные способы воспитания и обучения. Следует при этом иметь ввиду, что в научную работу был вовлечен и весь воспитательский и педагогический персонал, что следует признать особо ценным обстоятельством данного учреждения.

Для выполнения своего первого задания, а именно: всестороннего изучения нервно-больного ребенка, Институт подошел с двух сторон: во 1-х, изучая физическую конституцию нервно-больных детей (антропометрические измерения, исследования важнейших физиологических функций организма вообще и отправлений желез внутренней секреции в частности), во 2-х, изучая патологические проявления детской личности, как они сказываются в изменении ее поведения и в реакциях на различные раздражения.

Для той же цели—изучения личности ребенка—в Институте была выработана и введена в практику, с одной стороны, краткая схема для массового строго об'ективного наблюдения за поведением нервно-больных детей; с другой стороны, детальная схема академика Бехтерева, разделяющая поведение ребенка на группу комплексов высших рефлексов, которая включает в себя все разнообразные проявления личности. По этой программе ведутся ежедневные в форме дневников наблюдения над определенными группами детей; кроме того, для выявления индивидуальных особенностей применяется естественный эксперимент, а также ведутся работы с тестами и др.

В связи с вышеуказанными заданиями на заседаниях Врачебно-Педагогического Совета Института делаются научно-практичес-

кие доклады. Для характеристики делаемых докладов можно указать на доклады:

1. Директора академика Бехтерева—Об об'ективных методах исследования ребенка.

2. Ст. врача Д. И. Пескер—О классификации патологических конституций.

3. Ковшаровой—О сексуальных проявлениях в детском возрасте.

4. Врача Кондаратской—Об ориентировочной способности у нервно-больных детей.

5. А. А. Зубкова—Отчет о конференции по детской дефективности в Петрограде.

6. Директора академика Бехтерева—О Московской конференции по детской дефективности.

7. Старшей сестры Шокиной—О сексуальности в детском возрасте (реферат).

8. Ассистента рефлексолога Тимофеевского—О моральных тестах.

9. Его же—О тестах синтеза и анализа.

10. Стар. врача Д. И. Пескер—О методах исследования нервно-больных детей и изучение личности нервно-больного ребенка, как необходимой предпосылки для психо-педагогической терапии.

11. Воспитательницы дошкольного отделения Е. Ф. Рашевской—О способе введения и постановке естественного эксперимента на дошкольном отделении.

12. Ассистента рефлексолога Тимофеевского—О характере обработки наблюдений над детьми в отделениях и др.

Вышеуказанные работы служили собственно необходимой предпосылкой для разрешения второго задания Института, состоящего в выработке системы и методов правильного воспитания и лечения нервно-больного ребенка.

Для этого необходимо было не только широко и всесторонне развить работу изучения больного ребенка, но и привести в систему научный и практический опыт Института.

Педагогическая терапия нервно-больного ребенка должна иметь целью создание у мало приспособленного к жизни ребенка социально необходимых навыков, умеряя болезненно повышенные рефлексы или сублимируя приобретенные им патологические рефлексы.

Имеющийся в Институте в настоящее время научный материал дает основание предполагать тесную связь между телесной или соматической и нервной конституцией, с одной стороны, и областью высших рефлексов—с другой. Если же принять во внимание зависимость той или иной патологической конституции от определенной эндокринной формулы, которую нужно в каждом данном случае выяснять, то этим указывается путь возможной лекарственной терапии и воздействия на нервно-психическую сферу или область высших рефлексов ребенка. С другой стороны, всестороннее исследование поведения больного ребенка, которое ведется в Институте, даст возможность выделить индивидуальные и групповые характеристики патологической личности нервно-больного ребенка. Этот материал находится еще в обработке, но уже теперь можно сказать, что он явится важнейшим руководителем лечебно-педагогического воздействия. С этим вместе можно будет приступить к практическим заданиям Института, а именно: выработке системы и методов обучения и воспитания нервно-больных детей.

Здесь нами намечаются пока два пути: 1) выработка общей системы обучения и воспитания, если не для всех нервно-больных детей, то для большинства из них и 2) методы индивидуального лечебно-педагогического воздействия.

Что касается выработки общей системы воспитания, то здесь должно принять во внимание те особенности, которые свойственны в большей или меньшей степени всем нервно-больным детям, а именно:

1) Нервно-больной ребенок представляет собой личность, в проявлениях которой нет тех обычных норм поведения, той закономерности, которые характеризуют здорового ребенка. Поэтому свободное развитие такой личности часто ведет к конфликту с окружающей средой.

2) Способность активного сосредоточения, лежащая в основе действий целевого характера, у него слабо развита и отличается неустойчивостью.

3) Напряжение нервно-психической энергии вообще у таких детей часто незначительно и непрочно вследствие быстрой их утомляемости.

4) Работа в форме синтеза и анализа часто слабо или односторонне развита.

5) Импульсивная деятельность или деятельность подкорковых узлов играет часто в их поведении преобладающую роль.

Отсюда следует, что в видах лечебной педагогики:

1) Предоставление свободно развиваться личности нервно-больного ребенка нецелесообразно, т. к. оно делает его неприемлемым, как в школе, так и в жизни.

2) Одностороннее развитие способностей и отсутствие правильных корреляций с окружающим миром требует специальной тренировки слабо развитых сторон личности.

3) Быстрая истощаемость нервной системы и неустойчивость сосредоточения требует таких методов обучения, где интерес поддерживался бы во все время обучения, но где, вместе с тем, занятия допускались бы в определенных, опытом выработанных дозах.

4) Эти же особенности нервно-больного ребенка не допускают разбросанности в занятиях, но требуют концентрации преподавания, как бы широка программа ни была, в каждый данный период, вокруг одного центрального предмета.

5) Воспитание и обучение нервно-больных детей должно вестись совместно хорошо сработавшимся коллективом педагогов и воспитателей при ближайшем наблюдении врачей специалистов.

6) Что же касается методов индивидуального педагогического воздействия, применяемого в отдельных случаях, то здесь в каждом случае требуется, как детальное обсуждение самого об'екта, так и коллективное обсуждение мер педагогического характера.

7) В целях профилактических одной из важных мер в деле оздоровления школ и предупреждения развития неврозов является раннее распознавание невропатической конституции. Когда у нервного ребенка не успели еще выработаться стойкие патологические рефлексы, хорошо поставленное воспитание и обучение даст правильное направление детским импульсам, которые играют главную роль в выработке сложной совокупности высших рефлексов. Поэтому лечебно-профилактическая педагогика должна прежде всего взять под свое покровительство дошкольный возраст нервно-больных детей.

Вот те основные задачи воспитания и обучения, которые выясняются практикой Воспитательно-Клинического Института для нервно-больных детей. Нет надобности говорить, что у таких детей правильно поставленное лечение должно итти рука об руку с воспитанием и обучением, ибо только умеряя все осложняющие

проявления нервной личности ребенка, мы можем достичь соответствующих успехов в воспитании и обучении. В других же случаях правильно поставленное лечение обеспечивает значительно больше успехов в обучении и воспитании, нежели все усилия педагогов.

Из сказанного ясно, в какой мере важно для нервно-больных детей устраивать учреждения с характером воспитательно-клинических институтов, где применялось бы наряду с лечением соответственно квалифицированное воспитание и обучение.

Что же касается лечебных заведений для лично (душевно) больных детей, то мы считаем коренным условием в этом случае опять-таки тип не простой только психиатрической помощи, но непременно помощи в форме учреждения клинико-воспитательского типа.

Только такой вид помощи лично-больным детям может быть признан рациональным, ибо у детей острые психозные вспышки большею частью быстро проходят и даже редко достигают очень резких форм, что делает их доступными в периоды временного ослабления или даже исчезания симптомов болезни воспитательному руководству.

В этом отношении мы не мыслим правильно организованного детского психиатрического отделения без воспитательского персонала, без применения ручного труда, организованных игр, без соответствующих учебных пособий, без воспитания и даже обучения. В Петрограде среди целого ряда показательных клинико-воспитательных учреждений для разного рода дефективных детей, об'единяемых Государственной Психо-Неврологической Академией, несколько времени тому назад детской секцией для дефективных детей Компроса было открыто при Патолого-Рефлексологическом Институте детское отделение для лично-больных детей на 25 кроватей. Мы еще далеко не можем считать законченной организацию этого учреждения, ибо оно возникло в самые трудные годы строительства республики, с начала 20 года, и провело через себя, в общей сложности, за это время около 100 лично-больных детей.

Но этим небольшим опытом мы хотели бы поделиться здесь исключительно в целях выяснения основных задач такого рода учреждений.

Наше детское отделение в отношении помещения совершенно изолировано от отделений для взрослых лично-больных, и в нем

установлено постоянное дневное и ночное дежурство воспитателей и сиделки. Медицинская работа выполняется врачами и сестрами И-та. Дети разделены в педагогическом отношении на две группы— младшую и старшую; занятия с детьми ведутся постоянно, за исключением острых вспышек возбуждения. Дети много занимаются ручным трудом и много гуляют на воздухе. В медицинском отношении над ними производятся соответствующие психиатрические исследования и лечение. Большое внимание уделено антропологическим исследованиям и естественному эксперименту. Но об этой части нашей работы речь будет в особом докладе.

Хотя мы имеем сравнительно небольшой материал, но все же не считаем лишним изобразить распределение его по диагнозам в расчете на 100:

| | |
|---|---|
| эпилептический психоз | 28 |
| психозы при органическом заболев. головного мозга. | 16 |
| маниакально-депрессивный психоз | 12 |
| психозные вспышки при врожденном слабоумии | 12 |
| шизофрения | 10 |
| психозные вспышки у дегенератов | 10 |
| истерия | 6 |
| дизэндокринные психозы | 6 |

*Примечание.* В последнюю группу включены психозы, связь которых с эндокринным расстройством б. или м. очевидна.

Что касается описания состояний, то, не вдаваясь в подробности, скажем, что эпилептический психоз выражался чаще всего в кратковременных психических эквивалентах; в одном же случае наблюдалось длившееся около 3 х месяцев психозное состояние. При маниакально-депрессивном психозе маниакальное состояние выражалось больше возбуждением, чем эйфорией, хотя в трех случаях все же была ясно выраженная эйфория. Меланхолическое состояние выражалось чаще всего простою заторможенностью внешних реакций, лишь один случай представлял Angstmelancholia.

Среди шизофреников большинство были кататоники, один случай представлял гебефрению; параноидного слабоумия не было. Психозные вспышки у дегенератов давали после некоторых случаев эпилепсии наиболее острые состояния, с резким двигательным возбуждением и негативизмом; длительность же таких вспышек исчи-

слялась днями; но в 3 случаях продолжительность их достигла нескольких месяцев. К наиболее ясным дизэндокринным психозам относились случаи миксэдемы и гипотиреоза—с поразительно благоприятным эффектом лечения тиреоидином, случаи психоза при карликовом росте гипофизарного происхождения, один жирный евнухоид, один случай психозных состояний, совпадающих с прекращением менструаций. Детская истерия часто выражалась в реакциях подражания, как это наблюдал и Каргер (Ueber Nachahnungskrankheiten bei Schulkindern. Tortschrif. Med. Ig 40 № 12); в общем истерических девочек было больше, чем мальчиков, хотя вообще в нашем материале детских психозов преобладали мальчики над девочками.

Заслуживает внимания, что большинство наших детей представляло сильное отставание в росте и обнаруживало целый ряд дегенеративных признаков, чаще всего в виде крипторхизма—в 40%, дефекта в речи (заикание, шепелявость) в 8% и др. Наследственность у наших, большею частью, беспризорных детей не могла быть хорошо изучена за исключением двух случаев, о которых речь будет ниже. Т. наз. психическая травма отмечалась у истерических детей; в одном случае у девочки-еврейки—это был еврейский погром в провинции, в другом—испуг от встречи с чужим человеком ночью.

Совершенно особый интерес представляют два случая клептомании у детей высококвалифицированных интеллигентов (оба отца профессора), где воровство не вынуждалось материальными обстоятельствами, и где, несомненно, по крайней мере, в одном случае семейное расположение играло роль. В одном случае отец—профессор, один брат его и одна сестра его проявляли то же уклонение от нормы, хотя и в менее выраженной степени. В другом случае единственная сестра больного от другой матери проявляла тот же дефект.

Каких-нибудь моральных дефектов, вне социально обусловленных, наши лично-больные дети не проявляли, кроме, конечно, специфических особенностей, присущих некоторым болезням, как эпилепсия.

Но у детей была большая педагогическая отсталость, больше, однако, обусловленная особенностями времени, чем состоянием здоровья, кроме, конечно, слабоумных детей.

В заключение заметим, что воспитательская и педагогическая работа в нашем отделении шла почти непрерывно.

Из терапевтических мер, которыми мы пользовались, следует отметить опотерапию, протеиновую терапию, лечение кислородом; следует отметить, что в одном случае маниакально-депрессивного психоза молочные впрыскивания, повидимому, имели большое значение для лечения. Сальварсан и ртуть часто оказывали благотворное влияние при Lues congenita. Опотерапия имела значение в гипотиреоидных и в гипоовариальных случаях. Питуитрин оказался крайне полезным в одном случае психоза, связанного с Базедовой болезнью.

Судебно-психиатрическое значение имели два случая клептомании и один случай дегенерата, переведенного после излечения от вспышки острого психоза в И-т для трудновоспитуемых и попавшего оттуда за кражу в реформаторий.

---

По прослушании доклада об'единенное заседание обоих с'ездов приняло резолюцию о необходимости как для нервно-больных детей, так и для лично-душевно больных детей устраивать отделения или институты клинико-воспитательского типа.

*Академик Бехтерев, пр.-доц. Голант и Песнер.*

---

# Биогенетический анализ (качественный и количественный) физических дегенеративных признаков у дефективных и здоровых детей.

Существовавшая до сих пор систематика физических дегенеративных признаков основывалась исключительно на группировке признаков по их локализации в той или иной области тела, без обращения должного внимания на их биологическую сущность и взаимную генетическую связь. По этому принципу локализаторного и количественного определения физических признаков дегенерации у носителей таковых были произведены многочисленные исследования и изучены всевозможные аномалии в строении отдельных органов, например, черепа, лица, ушей, неба, конечностей, волос, гениталий и т. д. Но все эти тщательные исследования не привели к определенным результатам, с одной стороны, ввиду сложности самой проблемы о дегенерации, а с другой стороны, вследствие неправильности и нецелесообразности применявшегося методологического приема. Поэтому основанная на нем же, по принципу локализации, классификация физических дегенеративных признаков носила случайный и несостоятельный характер. Являясь морфологическим вариантом в структуре органов, и, представляя собой уклонение от нормального типа, не выходящее, однако, за физиологические пределы, т. е. не болезненный симптом, физические дегенеративные признаки не могут иметь самодовлеющего значения и, следовательно, абсолютной диагностической ценности. Они служат лишь условными знаками, позволяющими судить о возможной нервно-психической неполноценности их носителя, другими словами, мы можем только допустить по их наличию, что те факторы, которые обусловили уклонение в развитии—морфологическом—какого-либо органа, каковым является так назыв. физический дегенеративный признак, могли повлиять и на развитие нервной системы, вызывая аномалии функции последней. И насколько физические дегенеративные признаки имеют условный характер, казалось, было бы более важным знать биологическую природу каждого из них и их генетическую связь друг с другом, чтобы по генезу морфологической аномалии предположительно заключать о генезе аномалии функции нервной системы. Вообще биогенетический принцип должен быть единственно руководящим при качественном анализе физических признаков дегенерации. Правда, в русской литературе встречаются единичные исследования, касающиеся биогенеза отдельных дегенеративных признаков (*Богословский*, *Аронович*, *Гальперин*, *Боровский* [1]). Выяснение же биологической сущности и

---

[1]) *Гальперин Я. А.* Высокое небо и аденоиды. Врач. Дело № 1—6 стр. 26. 1921.

*Боровский М. Л.* Scapula scaphoidea, ее сущность и клиническое значение. Рукопись.

*Аронович Г. Д.* Об аномалиях опускания яичек у умственно-отсталых. «Научн. Медицина» № 9 стр. 123. 1922 г.

*Проф. М. И. Аствацатуров.* Биологические основы классификации физических дегенеративных признаков. «Научн. Медиц.» № 10, стр. 40. 1922 г.

качества каждого из них является необходимой предпосылкой и предварительной стадией работы для построения рациональной биологической классификации всех физических дегенеративных признаков.

Попытка установления биологических основ такой классификации была сделана недавно проф. *М. И. Аствацатуровым* [1]). Отсылая читателя к данной работе в оригинале, мы лишь вкратце резюмируем предложенную автором классификацию дегенеративных признаков и представляем ее в следующей схеме.

I. *Дегенеративные признаки с характером морфологического анахронизма* [2]).

1) *Эмбриональные*: напр., крипторхизм, волчья пасть, заячья губа, ланугинозные волосы на туловище, фистулезные отверстия на шее соответственно жаберным щелям.

2) *Инфантильные:* детская конфигурация верхней губы, высокое узкое небо (Mathes).

3) *Атавистические*: напр., чрезмерное развитие надглазничных дуг (torus supraorbitalis), костный выступ по средней линии твердого неба (torus palatinus), аномалии роста волос (чрезмерный рост волос на туловище, срощение бровей), недостаточное развитие подбородочного выступа (protuberantia mentalis), шейное ребро, недостаточная длина большого пальца ноги (резкое его укорочение в сочетании с расширением первого межпальцевого промежутка есть атавистическая черта, свойственная хватательному типу нижней конечности у антропоморфных и у homo primigenius); увеличение т. назыв. основного угла черепа (Basalwinkel); некоторые монголоидные черты: epicanthus чрезмерное развитие скул, косая постановка глазных щелей, как расовоатавистические признаки у представителей кавказской расы.

II. *Денегеративные признаки гетеросексуального типа.*

1) *Маскулинизм.*

2) *Феминизм.* Многие из них обусловливаются не столько аномалиями морфологического формирования, сколько нарушением внутренней секреции половых желез. Недоразвитие последних может привести не только к недоразвитию вторичных половых признаков, но и к появлению гетеросексуальных признаков.

III. *Дисгенетические дегенеративные признаки* (составляют случаи простого нарушения правильности развития органа или его части).

1) *Мейогенезии*, т. е. недостаточная дифференциация органа на его части, напр., синдактилия, приросшая мочка уха.

2) *Парагенезии*, т. е. неправильность формирования и положения органа. Сюда относятся многочисленные признаки дегенерации со стороны строения черепа. Сочетание парагенезии с мейогенезией представляют многие из дегенеративных признаков ушной раковины, напр., Morel'евское ухо, Stahl'евские уши, ухо Wildermuth'а и т. д.

---

[2]) Термин «морфологический анахронизм» заимствован у Tandler'а.

3) *Гипоплязии, гиперплязии*—отсюда неравномерность или непропорциональность развития органа, напр., vitilligo, аномалии в окраске радужной оболочки, альбинизм, naevi vasculosi et pigmentosi, ограниченные пигментации кожи, макро-и микро-дактилия и т. д.

4) *Гипергенезии*—появление излишнего органа (напр. полидактилия, полимастия).

5) *Тератогенезии*—полная бесформенность органа, уродство.

По справедливому замечанию автора, предлагаемая им классификация с положенным в ее основу генетическим принципом не имеет пока в виду исчерпывающую полноту всевозможных групп дегенеративных признаков; необходим будет еще дополнительный или, вернее, предварительный качественный анализ отдельных дегенеративных признаков, прежде чем их отнести в ту или другую генетическую группу, понадобится расширение отдельных групп, быть может перенесение некоторых признаков из одной группы в другую и т. п. Но в виде классификационной схемы, как ее рассматривает сам автор, она нам представилась уже теперь вполне приемлемой, чтобы лечь в основу нашей работы. И будем надеяться, что благодаря новому пути—биогенетическому направлению в изучении интересующей нас проблемы—наша работа не окажется лишней среди многочисленных исследований в данной области.

Мы поставили себе задачей произвести качественный и количественный анализ физических дегенеративных признаков с биогенетической точки зрения и, следовательно, проследить большую или меньшую степень вероятности, если не отдельных, то по крайней мере об'единенных в генетически разнородные группы признаков, как показателей психо—или невропатической конституции своего носителя. Тем же путем мы пытались выяснить оправдывается ли высказанное проф. *М. И. Аствацатуровым* предположение, что «весьма возможно, что существует известное соотношение между качеством дегенеративных признаков и формой resp. степенью невропатической организации». Для этой цели мы воспользовались имевшимся в нашем распоряжении материалом. Наше исследование ограничилось разработкой 625 антропологических листков из историй обследования личности детей, неблагополучных в нервно-психическом отношении—восп. Детского Обследовательного Института (зав. проф. А. С. Грибоедов)—и как контрольного к ним материала 625 листков исследования здоровых детей, посетивших неврологический кабинет Врачебно-Профилактической Школьной Амбулатории Петрогр. района (зав. д-р А. А. Матушак).

Итого 1250 исследуемых; большее число воспитанников Детского Обследовательного Института, как и все здоровые дети, были обследованы нами лично. Собирание и разработка материала производилась нами по строго выработанному плану и по составленной нами таблице, согласно вышеизложенной классификации, в которую мы позволили себе внести некоторые дополнения и изменения.

Так, например, мы включили в группу парагенезий изменения костной системы, в частности со стороны зубов, а также высокое, узкое небо. Механизм образования узкого, высокого неба, т.-е. ненормальность архитектуры небного

свода зависит от неправильности формирования верхней челюсти, вследствие нарушения ее нормальных формативных влияний (*Богословский*, *Гальперин*— по последнему, под влиянием аденоидов). Поэтому мы вправе считать высокое, узкое небо парагенетическим признаком, а не инфантильным, каким его признает Mathes. Далее мы рассматривали epicanthus, как инфантильный признак в виду его исключительной частоты в раннем детском возрасте и отнесли в группу атавистических признаков широкие толстые губы и плоское широкое переносье. Мы должны были естественно отказаться от качественной и количественной оценки гетеросексуальных признаков, так как наш детский материал являлся для этой цели неподходящим. Повторяем, что применяемая нами с вышеуказанными поправками классификационная схема также не может расчитывать на исчерпывающую полноту и поэтому данное исследование является скорее опытом биогенетического анализа—качественного и количественного—наиболее изученных и уже известных физических дегенеративных признаков. Наш патологический материал включает 625 детей из них мальчиков—391, девочек—234 чел. Возраст детей колеблется от 5-ти до 17-ти лет.

Касаясь состава детей по диагнозам, мы считаем нелишним дать хотя-бы краткое описание каждой из указанных в нижеследующей таблице диагностических групп, дабы читателю было ясно с каким материалом мы имели дело.

**Количество детей по диагнозам.**

*Табл. 1.*

| №№ | ДИАГНОЗ. | Общее число. | №№ | ДИАГНОЗ. | Общее число. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Idiotia . . . . . | 16 | 7 | Невропатия, истерия . . . . | 20 |
| 2 | Imbecillitas . . . . . | 85 | 8 | Epilepsia . . . . . | 25 |
| 3 | Debilitas mentis . . . . . | 186 | 9 | Органические поражения нервной системы . . . . . | 30 |
| 4 | Debilitas mentis et moralis | 76 | 10 | Amoralitas social. et temporalis . . . . . | 30 |
| 5 | Psychopathia . . . . . | 158 | | | |
| 6 | Психозы . . . . . | 4 | | | |

В группу «Idiotia» мы об'единили детей, страдающих идиотией на почве изменения черепа, недоразвития мозга, дегенеративной наследственности и нарушения внутренней секреции. Таким образом, сюда вошли: idiotia *innero*,—macro и hidrocephalica, hereditaria, alkoholica, luetica, degeneratia, mongoloica, rachitica, myxoedematosa, acromegalica и т. д. При глубоком идиотизме резко нарушена, а иногда и совсем отсутствует речь (нечленораздельные звуки и крики) и сознательно волевые координированные движения, восприятие отсутствует или расстроено, память резко ослаблена, имеются низшие органичес-

кие чувства. При неполном идиотизме движения сохранены, но не координированы, стереотипны, речь запоздалая и бедная (набор обиходных слов), восприятие ослаблено, ориентировка во времени и пространстве расстроена, счет отсутствует,—есть только представление об одном и много. Способность различать цвета отсутствует.

Группа «Imbecillitas» вмещает в себя суб'ектов, стоящих по умственному развитию между идиотизмом и дебильностью. Клинические разновидности те же, что и в предыдущей группе идиотии, отсюда диагнозы: imbecillitas micro—, macrohydrocephalica и т. п. указанные выше. Движения имбецилликов свободны, иногда наблюдается некоординированность, автоматичность, движения обильны и живы—у эретичных, вялы и медлены у торпидных имбецилликов. Речь артикулирована, запас слов малый, обороты речи скудны. Отмечается внушаемость, частое проявление негативизма, внимание неустойчивое, память ослаблена. Представление о времени, пространстве примитивны, отвлеченный счет и обратный отсутствует, основные цвета различают, но в названиях цвета не ориентируются. Осмышление картин на предметной стадии и стадии действий.

В группе «debilitas mentis» мы опять встречаемся с диагнозами, аналогичными идиотии и имбецилльности. По степени умственного развития «Debilitas mentis» может с одной стороны стоять на границе с имбецилльностью, а с другой—может соприкасаться с нормальным развитием. У дебиликов отмечается расстройство памяти (степень его колеблется от степени умственной отсталости). Внимание пониженное, легко отвлекаемое, пассивное. Счет, смотря по степени отсталости, в предалах от 10 до сотни, с трудом усваивается таблица уможения и деления, затруднения в самостоятельном решении задач, в определении времени, времен года и порядка месяцев. Круг представлений узок. Процесс мышления ослаблен. Ассоциации бедны. Абстрактные понятия затруднены. Наблюдательность понижена. Воображение не развито. Эмоциональные и волевые проявления отличаются большой неустойчивостью.

В группу «Debilitas mentis et moralis» входят дети, являющиеся умственно отсталыми и обладающие дефектами в моральной сфере, на почве недоразвития морального чувства. Аморальными поступками таких детей большей частью являются присвоение чужой собственности, лживость, отсутствие этических чувствований. Сознание о недопустимости совершенных ими проступков и критика своего поведения или отсутствует или резко понижена.

В группу «Psychopathia et amoralitas psychopatica» мы включили детей, обнаруживающих психопатическую конституцию, отличающихся резкими изменениями и неустойчивостью эмоциональной сферы, страдающих навязчивыми состояниями, сексуальностью и даже половыми извращениями, амораликов, которые не представляют в умственном отношении уклонений от нормы, но обладают дефектами в моральной сфере на почве недоразвития нравственного чувства (debil. moralis).

Группа «психозы» многочисленна; встречающиеся формы—шизофрения, циклотимия, moral insanity.

В группе «neuropathia, hysteria отнесены дети, обладающие невропатической конституцией и характерными симптомами детской неврастении и истерии.

В группе «Epilepsia» отнесены все дети с явлениями эпилепсии, выражающиеся как типичными судорожными припадками и petit mal, так и эпилептическим эквивалентом и автоматизмом, независимо от степени их умственного развития.

Группа «органические поражения нервной системы» об'единяет собой поражения головного, спинного мозга и их оболочек. Сюда относятся поражения головного мозга, как энцефалиты, менингиты (церебральный детский паралич, morbus Little), травматические повреждения, из спинно-мозговых заболеваний отмечены—sclerosis disseminata и вообще из группы наследственных склерозов, миопатии, poliomyelitis anterior acuta, и из заболеваний периферической нервной системы поражения нервных сплетений и из черепных нервов—преимущественно поражения лицевого нерва.

Наконец, детей обнаруживающих моральную дефективиость, гл. обр., на почве неблагоприятных социальных условий, без определенных психо-и невропатических черт, и детей, временно аморальных, т. е. совершивших проступок и затем исправившихся, мы об'единили в одну группу «Amoralitas socialis et temporalis». Состав детей по национальности (почти исключительно русские) и по социальному положению был почти однороден.

Размеры нашей работы не позволяют нам подробно остановиться на собранных клинико-статистических данных и мы вынуждены ограничиться лишь итогами из разработанного материала. Поэтому, об'единив исследуемые дегенеративные признаки по вышеуказанным генетическим группам, мы приводим соответствующую сводную таблицу.

*Таблица 2.*

| ДИАГНОЗ. | Idiotia. | Imbecillitas. | Debilitas mentis. | Debilitas mentis et moralis. | Psychopathia amoralitas. | Психозы. | Невропатия. Неврастения. | Hysteria. | Epilepsia. | Органич. заболев. нерв. сист. | Amoralitas social. et temporal. | Общее число. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | У дефект. | У здоровых. |
| I. Дисгенетические дегенеративные признаки: | | | | | | | | | | | | | |
| а) Парагенезии . . . | 45 | 262 | 504 | 226 | 408 | 12 | 12 | 41 | 60 | 61 | 70 | 1701 | 586 |
| б) Мейогенезии . . . | 11 | 96 | 265 | 111 | 173 | 4 | 5 | 15 | 28 | 26 | 28 | 766 | 325 |
| в) Гипер—и гипоплязии . . . . . | 1 | 8 | 38 | 10 | 10 | 2 | — | — | — | 1 | 3 | 73 | 54 |
| Всего . . | 57 | 366 | 807 | 347 | 591 | 18 | 17 | 60 | 88 | 88 | 101 | 2540 | 965 |

*Продолжение таблицы 2-й.*

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| II. Дегенеративные признаки с характером морфологического анахронизма: | | | | | | | | | | | | | |
| а) Эмбриональные признаки . . . . . | 10 | 60 | 113 | 76 | 132 | 1 | 2 | 8 | 14 | 16 | 18 | 450 | 144 |
| б) Инфантильные признаки . . . . . | 2 | 9 | 18 | 12 | 19 | — | — | 3 | 4 | — | 1 | 68 | 31 |
| в) Атавистические признаки . . . . | 11 | 65 | 153 | 71 | 129 | 1 | 6 | 13 | 9 | 19 | 15 | 492 | 87 |
| Всего . . | 23 | 134 | 284 | 159 | 280 | 2 | 8 | 24 | 27 | 35 | 34 | 1010 | 262 |

Как видно из таблицы большинство дегенеративных признаков падает на дисгенетическую группу, в частности на парагенезии; второй по количеству после них группой являются мейогенезии. Затем следуют признаки с характером морфологического анахронизма с преобладанием среди них атавистических и эмбриональных признаков. Если взять процентное соотношение групп признаков друг к другу, то получим следующие данные:

*Таблица 3.*

| Диазноз | Дисгенетические дегенеративные признаки. | | | Дегенеративные признаки с характером морфологического анахронизма. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Парагенезии. | Мейогенезии. | Гипо-Гиперплязии. | Эмбриональн. | Инфантильн. | Атавистич. |
| 1. Idiotia . . . . . | 56,2 | 15,1 | 1,2 | 12,5 | 2,5 | 12,5 |
| 2. Imbecillitas . . . . | 52,4 | 19,2 | 1,6 | 12 | 1,6 | 13 |
| 3. Debilitas mentis. . . | 46,1 | 24,3 | 3,5 | 10,3 | 1,6 | 14,2 |
| 4. Debil. mentis et moralis. . . . | 44 | 21 | 1 | 15 | 2 | 17 |
| 5. Psychopathia. Amoralitas. . . . . | 47 | 19,8 | 1 | 15,1 | 2,1 | 15 |
| 6. Психозы . . . . . | 60 | 20 | 10 | 5 | — | 5 |
| 7. Невропатия. Неврастения. . . . . | 48 | 20 | — | 8 | — | 24 |
| 8. Hysteria . . . . . | 48,8 | 22,7 | — | 9,5 | 3,6 | 15,4 |
| 9. Epilepsia . . . . | 52,1 | 24,4 | — | 12,1 | 3,4 | 8 |
| 10. Органические формы. . | 49,5 | 21,2 | 0,8 | 13 | — | 15,5 |
| 11. Amoral. social. et tomporalis . . . . | 51,8 | 21,4 | 2 | 13 | 0,7 | 11,1 |
| Среднее число. . . | 50% | 21% | 2% | 11,5% | 2% | 13,5% |

Из этой таблицы еще яснее видно подавляющее преобладание дисгенетических признаков, составляющих 73% всех признаков у дефективных. Между прочим, больший в среднем % парагенезий падает на психозы, идиотию, имбецилльность, эпилепсию, органические формы, истерию и невропатию.

В группе мейогенезий выделяются epilepsia, debilitas mentis, hysteria. органические формы, невропатии и психопатии. Больший % гипер—и гипоплязий дают психозы. Что касается признаков с характером морфологического анахронизма, то на первом месте стоят атавистические признаки, чаще всего встречающиеся при психо—и невропатии, debilitas mentis et moralis, истерии и органических формах.

Эмбриональные же признаки падают, гл. обр. на психопатию, debilitas mentis et moralis, органические формы, идиотию и эпилепсию; инфантильные—превалируют при истерии, эпилепсии и психопатии.

Определив среднее количество дегенеративных признаков на одного дефективного ребенка, получим следующее:

**Дегенеративные признаки:**

*Табл. 4.*

| Дисгенетические: | | | С характером морфологического анахронизма. | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Парагенезии. | Мейогенезии. | Гипер—и гипоплязии. | Эмбриональные. | Инфантильные. | Атавистические. |
| 2,7 | 1,2 | 0,1 | 0,7 | 0,1 | 0.8 |
| Всего . . . 4 + 1,6 = 5,6. | | | | | |

Следовательно, каждый дефективный ребенок имеет около 6-ти признаков, из них большинство составляют дисгенетические признаки, в 2,5 раза больше, чем остальные. В среднем на каждые 10 дефективных детей приходится 40 дисгенетических признаков и 16 признаков с характером морфологической рудиментарности.

Обращаясь к контрольному материалу, мы считаем необходимым повторить, что обследованные дети были заведомо здоровы. Количество их было также 625 чел., мальчиков—310 чел., девочек—315 чел.; возраст от 8-ми до 17-ти лет.

Мы видим из табл. 2-й и 5-й, что и у здоровых дисгенетические признаки составляют преобладающее большинство всех признаков (почти $^4/_5$). На 10 здоровых детей приходится 15 дисгенетических и 4 признака с характером морфологического анахронизма.

При сопоставлении, как относительного (в %), так и абсолютного количества признаков, приходящегося на одного дефективного и здорового ребенка, снова обращает на себя внимание вышеотмеченный факт, что у обоих

исследуемых групп дисгенетические и дегенеративные признаки являются доминирующими.

*Таблица 5.*

| | Количество. | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Относит. в %%. | | Абсолютн. на 1 чел. | |
| | Дефект. | Здоров. | Дефект. | Здоров. |
| I. Дисгенетические дегенеративные признаки. | | | | |
| 1) Парагенезии | 50 | 47,8 | 2,7 | 0,9 |
| 2) Мейогенезии | 21 | 26,5 | 1,2 | 0,5 |
| 3) Гипер-и гипоплязии | 2 | 4,4 | 0,1 | 0,1 |
| Итого | 73% | 78,7% | 4 | 1,5 |
| II. Дегенеративные признаки с характером морфологического анахронизма. | | | | |
| 1) Эмбриональные | 11,5 | 11,7 | 0,7 | 0,2 |
| 2) Инфантильные | 2 | 2,5 | 0,1 | 0,05 |
| 3) Атавистические | 13,5 | 7,1 | 0,8 | 0,1 |
| Итого | 27% | 21,3% | 1,6 | 0,4 |
| Общий итог | 100% | 100% | 5,6 | 1,9 |

Правда, абсолютное число последних у дефективных больше, чем у здоровых детей: на одного дефективного суб'екта приходится 4, на одного здорового 1,5 дисгенетическ. признака, т.-е. у дефективных этих признаков в 2,5 раза больше.

Но относительная их частота (в %) больше у здоровых; у последних дисгенетические дегенеративные признаки составляют 79%, у дефективных— 73% всех признаков, что указывает на малое (даже относительное) диагностическое значение дисгенетических признаков, как показателей невро—или психопатической конституции или наследственного отягощения индивидуума.

*Группа же морфологического анахронизма своей величиной, как абсолютной, так и относительной, превалирует у дефективных.* Так, на одного дефективного ребенка приходится 1,6 признака, на одного здорового 0,4 признака, т. е. дефективный суб'ект обладает в 4 раза большим количеством этих признаков, чем здоровый. По своей частоте (в %) группа морфологического анахронизма составляет 27% у дефективных и 21% у здоровых. В самой же группе морфологического анахронизма у дефективных на первом месте стоят атавистические признаки. Абсолютное число атавистических признаков у дефективных в 8 раз больше, чем у здоровых. На втором месте идут эмбриональные признаки (у дефективных приблизительно в 4 раза больше, чем у здоровых) и, наконец, инфантильные признаки, которые у дефективных в 2 раза больше, чем у нормальных детей. Все вместе взятое указывает, если не на абсолютную, то хотя бы на относительную диагностическую ценность и известное клиническое значение группы морфологического анахронизма и на бо́льшую степень вероятности атавистических, эмбриональных и инфантильных признаков по сравнению с дисгенетическими, как показателей или условных знаков в оценке могущих быть аномалий функций нервной системы, каковыми являются вышеизложенные диагностические группы.

Существует взгляд, что, например, при глубокой степени умственного поражения или при тяжелых психопатических состояниях наичаще встречается концентрация физических стигмат дегенерации и что их скопление и множественность является как будто даже патогномоничным для психофизического недоразвития индивидуума.

На самом деле такой широко распространенный взгляд нуждается в коррективе: дело не только в количестве, но и в качестве отмечаемых у данного суб'екта признаков и в том, к каким генетическим группам последние относятся, так как, повидимому, с биогенетической точки зрения не всякая концентрация дегенеративных признаков может быть равноценной для суждения о степени большей или меньшей психофизической неполноценности индивидуума.

Ограничившись представленными данными, мы приходим к следующим выводам:

1) Генетический принцип должен быть руководящим при качественном анализе физических дегенеративных признаков; выяснение биологической сущности и качества каждого из последних является необходимой предпосылкой для построения исчерпывающей биогенетической классификации дегенеративных признаков; этим же биогенетическим анализом (качественным и количественным) может определяться и степень их вероятности (патогномоничность) как условных знаков, указывающих на те или иные аномалии функций нервной системы. Существующая до сих пор классификация дегенеративных признаков, как основывающаяся на «случайном» локализаторном принципе, является неудовлетворительной и должна быть заменена их биогенетической систематикой.

Опыт подобной классификации сделан недавно проф. *М. И. Аствацатуровым.*

2) Клинический и амбулаторный материал, касающийся 1250 детей, систематизированный по схеме проф. *Аствацатурова*, нас привел к следующим результатам: физические дегенеративные признаки, представляющие собой морфологический вариант в структуре органа или его части, но не болезненный симптом, встречаются у здоровых и дефективных детей, но у последних в значительно большем числе. На одного здорового исследуемого приходится около 2-х, на одного больного—около 6-ти признаков.

3) Подавляющую часть всех признаков составляют так называемые дисгенетические дегенеративные признаки. Абсолютная их численность больше у дефективных детей: на одного дефективного ребенка приходится 4 признака, на одного здорового—$1^1/_2$ признака (в $2^1/_2$ раза больше). Относительная их частота (в $^0/_0$) больше у здоровых: у последних дисгенетические признаки составляют $79^0/_0$, у дефективных—$73^0/_0$, что указывает на их малую диагностическую значимость, как показателей невро—или психопатической организации своего носителя.

4) Дегенеративные признаки, относящиеся к группе морфологического анахронизма, как относительной так и абсолютной своей величиной преобладают у дефективных по сравнению со здоровыми детьми. У дефективных они составляют $27^0/_0$, у здоровых—$21^0/_0$ всех признаков; у одного дефективного имеется 1,6 признака, у одного здорового 0,4 признака, т. е. число этих признаков в 4 раза больше, чем у здоровых.

5) Среди дегенеративных признаков с характером морфологической рудиментарности у дефективных на первом месте стоят явления атавизма, далее следуют эмбриональные и инфантильные дегенеративные признаки. Абсолютное число атавистических признаков у дефективных в 8 раз, эмбриональные признаки приблизительно в 4 раза и инфантильные признаки—в два раза больше, чем у здоровых.

6) Таким образом, физические дегенеративные признаки с характером морфологического анахронизма (атавистические, эмбриональные, инфантильные признаки) имеют относительную диагностическую ценность и большую степень вероятности по сравнению с дисгенетическими признаками, как условные знаки в оценке предполагаемых аномалий функций центральной нервной системы.

***Д-ра Г. Д. Аронович и З. А. Банникова.***

# Рост головы у современного детского населения *).

*(Из Прозектуры и Экспериментальной Лаборатории Крымского Н. К. З).*

Изучению роста головы в пост-эмбриональный период развития было посвящено довольно много работ. Одной из характерных его особенностей является неравномерность процесса нарастания и его окончание задолго до того, когда общее развитие (рост) является еще далеко незаконченным.

Так, по Monti, к концу первого года жизни, окружность головы увеличивается на 10 сантиметров, в то время как с 10 до 15 г. она увеличивается всего на 0,25 с./м. По данным Frölich'a и Froriep'a увеличение окружности головы за весь период развития равно 25 с./м., из которых 13 с./м. падают на первый год жизни.

Исследования над ростом головы Camerer'a показывают, что энергия роста головы резко нарастает в препубертатный период. Рост головы, по Camerer'y, продолжается до 19-летн. возраста. В этом возрасте размер окружности головы колебался в определенном пределе, но не увеличивался.

Quetelet и Zeising генерализирующим методом обработали рост окружности головы, что, конечно, для настоящего времени может иметь лишь относительное значение. По их данным, рост головы продолжается до 20-летнего возраста.

F. Schwerz, исследовавший свыше 1200 детей, начиная с 6-летнего возраста и кончая взрослым состоянием (20 лет), указывает, что в росте головы во все возрасты обнаруживаются половые отличия.

Окружность головы во все возрасты жизни у мальчиков оказывается большей, чем у девочек.

Исследования Hoesch Ernst'a над Цюрихскими школьниками показывают, что размеры головы у городских детей в некоторые возрасты оказываются несколько меньшими, чем у деревенских.

M. Donald исследованием детей в Вашингтоне установил, что окружность головы у детей состоятельных семей больше, чем у детей бедных классов.

---

*) Настоящее исследование представляет собой работу из целого цикла исследований автора, посвященных изучению физического развития и анатомических особенностей детского населения перенесшего голодание и пр.

Основные взгляды изложены в работе «Влияние голодания на подрастающее поколение России, в связи с анатомическими изменениями при голодании». Издание Рос. О-ва Красного Креста, Госиздат 1923., а также в отдельных работах на немецком языке в Zeitschrift f. Konstitutions lehre Virchow's Archiw f. path. Anatomie и Zeitschrift f. d. gesammte Anatomie за 1923 г.; в журнале по изучению раннего детского возраста и Врачебном Деле (печатаются).

Основные положения были доложены на 2-м Всерос. С'езде детских врачей в Москве (июнь, 1923), С'езде патологов (Петроград, 1923) и Всер. Совещ. по охр. здор. детей и подростков (ноябрь, 1923).

Это видно из приводимой таблицы:

**Длина тела и окружность головы по Schwerz'у** (германские дети мирного времени).

*Табл. 1.*

| Возраст. | МАЛЬЧИКИ. | | | | ДЕВОЧКИ. | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Рабочий класс. | | Обеспечен. классы | | Рабочий класс. | | Обеспечен. классы | |
| | Рост. | Окруж. головы m/m. | Рост. | Окруж. головы. | Рост. | Окруж. головы. | Рост. | Окруж. головы. |
| 9—10 . . . | 1258 | 522 | 1268 | 525 | 1244 | 514 | 1252 | 516 |
| 10—11 . . . | 1301 | 525 | 1321 | 528 | 1290 | 518 | 1308 | 521 |
| 11—12 . . . | 1339 | 526 | 1359 | 530 | 1340 | 521 | 1359 | 524 |
| 12—13 . . . | 1393 | 529 | 1406 | 533 | 1411 | 526 | 1424 | 530 |
| 13—14 . . . | 1432 | 532 | 1445 | 534 | 1465 | 531 | 1483 | 531 |
| 14—15 . . . | 1490 | 536 | 1516 | 541 | 1518 | 537 | 1541 | 541 |

По данным Schwerz'a, в отношении других диаметров головы (длины, ширины и высоты), мальчики всегда превосходят девочек. Таким образом размеры головы у мальчиков превосходят таковые у девочек как абсолютно, так и относительно.

Длиннотно-продольный индекс для различных годов не обнаруживает больших колебаний. В 7 лет для мальчиков и девочек он равен 83, в последующие пять лет он колеблется между 83.8 и 84.5, с 13 лет он опускается несколько ниже. В последние пять лет (15—20) его средняя величина колеблется между 82.5 и 82.9. Это колебание индекса должно быть отнесено на увеличение длины головы, что возможно в свою очередь должно быть отнесено на наследственность—на происхождение детей из местностей с более длинноголовым населением. Кривая головного индекса у девочек обнаруживает большие колебания. Увеличение индекса и у них начинается с 7 года жизни. Как видно из кривой, приводимой Schwerz'ом длиннотно-продольный индекс, колеблется у обоих полов. Мальчики в первые годы жизни имеют больший головной индекс, что указывает на большую ширину головы у них. В 13-летнем возрасте их индексы совпадают. Но, начиная с этого возраста, головной индекс у девочек увеличивается.

Из русских авторов исследованием роста головы занимались Лесгафт, Старков, Благовидов, Вяземский, Васильев и Бондырев. Старков, на основании большого материала (9436 воспитанников воен. учеб. заведений), в возрасте 10—21 года пришел к выводу, что в школьном периоде жизни голова увеличивается во всех размерах весьма медленно. Наибольший прирост замечается в возрасте 14—17 лет, т. е. в периоде полового созревания, отношение окружности головы к росту с увеличением возраста постепенно уменьшается. По данным Старкова, ежегодный прирост диаметров головы равен

0, 1 с/м, за исключением двух лет 15 и 17-го для продольного диаметра, когда прирост равен 0,2 с/м.

Данные, приводимые Лесгафтом, могут быть сведены в следующую таблицу.

**1-е учебное заведение (452 чел.).**

*Таблица 2.*

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Возраст . . . . . | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| Число воспитанников . | 7 | 35 | 76 | 66 | 2 | 59 | 72 | 37 | 18 |
| Окружность головы . . | 52.57 | 52.41 | 52.61 | 52.97 | 53.56 | 54.15 | 54.65 | 55.25 | 54.81 |
| Продольный диаметр . | 17.50 | 17.38 | 17.50 | 17.43 | 17.69 | 17.96 | 18.13 | 18.37 | 18.0 |
| Поперечный диаметр . | 14.35 | 14.55 | 14.47 | 14.16 | 14.62 | 14.86 | 14.84 | 15.05 | 14.86 |

Исследования Бондырева показывают, что энергия роста головы увеличивается с приближением к возрасту половой зрелости. Особенно резко это сказывается у девочек: на 14-ом году прирост окружности головы с 0.07 с/м увеличивается до 1.06 с/м, т. е. достигает энергии роста, на 4-м году падает опять до 0.31 с/м.

У мальчиков это усиление энергии роста не столь резко, оно начинается на 14-м году, но не падает, а затягивается еще на следующий год, в общем у мальчиков энергия роста окружности головы в 14—15 лет превышает несколько энергию роста на 5 году жизни, но ниже энергии роста на 7-ом году. Из данных Бондырева, при сопоставлении их с соответствующим материалом других авторов, тоже легко обнаружить меньшие размеры головы у детей, находящихся в условиях материальной недостаточности. Полученные данные относительно нормального роста окружности головы могут быть сведены в следующую таблицу:

**Окружность головы.**

*Таблица 3.*

| Возраст. | Мальчики. | | | | | | Девочки. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Бондырев. | Camerer. | Quetelet. | Старков. | Лесгафт. | | Бондырев. | Quetelet. | Васильев. |
| До 7—8 дней . . . . | 50.33 | 53.7 | 51.9 | — | — | — | 49.05 | 51.2 | 49.78 |
| „ 8—9 „ . . . . | 50.52 | 54.0 | 52.3 | — | — | — | 49.50 | 51.5 | 49.93 |
| „ 9—10 „ . . . . | 50.76 | 53.2 | 52.7 | — | — | — | 49.98 | 51.7 | 50.36 |
| „ 10—11 „ . . . . | 50.78 | 53.8 | 53.1 | 52.4 | 52.37 | 52.05 | 50.26 | 51.8 | 50.93 |
| „ 11—12 „ . . . . | 50.83 | 54.8 | 53.5 | 52.6 | 52.41 | 52.33 | 50.39 | 51.9 | 51.47 |
| „ 12—13 „ . . . . | 50.84 | 54.6 | 53.9 | 52.8 | 52.61 | 52.82 | 50.46 | 52.0 | 51.52 |
| „ 13—14 „ . . . . | 51.36 | 54.7 | 54.3 | 53.3 | 52.97 | 53.32 | 51.52 | 52.1 | 51.59 |
| „ 14—15 „ . . . . | 51.88 | 55.1 | 54.7 | 53.9 | 53.56 | 53.92 | 51.83 | 52.3 | 52.78 |

Рассмотрение величин диаметров головы в различные возрасты, по данным Бондырева, указывает на то, что к 14—15 годам энергия роста диаметров головы несколько увеличивается, как это уже было отмечено при разборе роста окружности головы, но здесь нарастание энергии роста выражено не столь резко.

Таким образом, все данные указывают нам на то, что рост головы, идя очень медленно по всем возрастам, наибольшую энергию нарастания обнаруживает к 13—14 годам у девочек и к 13—15 у мальчиков (для русских).

## Собственные исследования.

Материалом для моих исследований служили дети в возрасте 7—15 лет, перенесшие в той или другой степени голодание. Весь материал представлен 986 русскими детьми и 220 татарами.

Главный контингент русские (великоруссы) из различных деревень Крымского полуострова и крымские татары, выделенные в отдельную группу

Весь материал в возрастах 10—15 лет, на которые приходится свыше 600 случаев (623) обработан по принципам вариационной статистики.

*Окружность головы.* Размеры окружности головы по отдельным возрастам у обследованных нами детей распределялись по возрастам следующим образом:

### Русские.

*Таблица 4.*

| ВОЗРАСТ. | Мальчики. | | Девочки. | | Мальчики. | Девочки. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | М. | | М. | | По Бондыреву (1900 г.). | |
| 7—8 | 490.8 | 1.1 | — | — | 503.3 | — |
| 9—10 | — | — | 487 | 1.1 | 507.6 | 499.8 |
| 10—11 | 507.2 | 1.8 | 491.7 | 1.5 | 507.8 | 502.6 |
| 11—12 | 509.0 | 1.2 | 505.5 | 1.2 | 508.3 | 503.6 |
| 12—13 | 510.0 | 0.7 | 509.9 | 1.3 | 508.4 | 504.6 |
| 13—14 | 511.8 | 1.3 | 507.1 | 0.8 | 513.6 | 515.2 |
| 14—15 | 512.1 | 1.4 | 507.6 | 0.3 | 518.8 | 518.3 |

**Крымские татары.**

*Таблица 5.*

| ВОЗРАСТ. | Мальчики. | Девочки. |
|---|---|---|
| 9—10 | | 482 |
| 10—11 | 514.5 | 493.1 |
| 11—12 | 515.1 | 493.1 |
| 12—13 | 519.5 | 493.1 |
| 13—14 | 520.3 | 502 |
| 14—15 | 525.1 | 515 |

Размер средне-квадратического уклонения, судя по вариационным колебаниям для того же размера в работе Schwerz'a, в наших случаях является незначительным.

Сопоставляя наши данные с данными Бондырева (1900) над детьми фабричных, следовательно, тоже находившимися в относительно невыгодных условиях существования, видим что окружность головы уменьшилась по всем возрастам, за исключением двух с 11—13.

Однако это отсутствие уменьшения лишь только кажущееся, так как оно должно быть отнесено на более энергичный рост головы в препубертатный период, который отмечается и у современных детей. *У детей-южан, к которым должны быть отнесены все обследованные нами дети, это препубертатное увеличение роста головы наступает раньше, вследствие более раннего созревания организма.*

У девочек, по нашему материалу, это увеличение окружности головы резко выражено между 11—12 годами, когда она увеличивается на 14. 2 м/м.

В дальнейшем энергия роста головы у них также резко ослабевает. У мальчиков такого внезапного нарастания окружности головы мы не наблюдаем. Там оно все время совершается постепенно на 1—м/м ежегодно. Окружность головы у девочек значительно отстает от таковой у мальчиков. Рассматривая наш материал в сопоставлении с данными Бондырева, относящимися к детям фабрично-заводских рабочих, живших уже много лет в одних условиях и в одной местности, мы должны отметить, что то уменьшение окружности головы, которое обнаруживается у современных детей, может быть отнесено на 1) редукцию мягких частей головы и 2) на уменьшение диаметров самого черепа под влиянием голодания.

Weisbach, на основании своих многочисленных исследований (202 трупа) относительно толщины мягких частей головы, пришел к заключению, что при хорошей упитанности толщина мягких частей в области длинника 6 м/м, а

в области поперечника 7 м/м. На 302 трупе плохой упитанности соответственно 4—5 м/м.

Наши исследования толщины мягких частей в соответствующих точках длинника и поперечника на трупах голодавших взрослых показывают, что толщина в указанных пунктах равна в среднем 2.5 м/м—3.5. Утончение мягких покровов головы произошло главным образом за счет подкожнаго слоя волокнисто-жировой клетчатки, особенно развитого в затылочной области. Так как вообще этот слой является более развитым у женщины, чем у мужчины, то и уменьшение окружности головы у девочек резче выражено, чем у мальчиков, и половая разница в размерах окружности головы у голодавших детей резче выступает, чем у детей довоеннаго времени.

Уменьшение окружности головы у исследованных нами детей на 0,3—0,66 см., начиная с 13—14-летнего возраста, должно быть частью отнесено на более резкое истощение волокнистой жировой клетчатки в этом возрасте, так как на эти годы приходится у них максимальная потеря веса, составляющая в 30,9—35, 4% веса тела и относимая главным образом за счет жировой клетчатки.

С другой стороны, это падение размера окружности головы говорит за то, что *рост самого черепа с этого возраста уже не имеет места.* Та же приостановка имеет, повидимому, место у мальчиков.

Таким образом, из рассмотрения наших данных вытекает, что *окружность головы у современных детей уменьшилась, в особенности в младших и старших возрастах (юношество). Это уменьшение окружности головы в значительной степени может быть отнесено на утончение мягких частей. В возрастах 7—9 лет и 14—15 (13—15 дев.) вследствие большой числовой разницы и прекращении энергии роста, уменьшение окружности головы должно быть отнесено на задержку развития самого черепа.*

Резкая разница в отношении окружности головы у современных детей и подростков обнаруживается при сопоставлении наших данных с таковыми Лесгафта и Старкова, не говоря о данных Quetelet'a и Schwerz'a, где причина может лежать в расовых особенностях. Сравнивая сводные таблицы Лесгафта и Старкова, относящиеся к учащимся средне-учебных заведений (довоенного времени), с моими, легко убедиться в громадной разнице окружности головы у первой и второй группы детей. *Эта разница по значительной числовой величине может быть только отнесена на действительно меньшие размеры мозговой коробки по всем рассматриваемым возрастам.*

Переходим теперь к анализу данных относительно роста окружности головы у крымских татар.

Из таблицы видно, что рост окружности головы у мальчиков-татар идет довольно равномерно, претерпевая заметное увеличение только между 14—15 годами. В этом же возрасте отмечается и скачек в размерах окружности головы у девочек-татарок.

Во все возрасты, от 10 до 15 лет, окружность головы у мальчиков-татар оказывается большей, чем в соответствующих возрастах у русских мальчиков, находившихся в тех же условиях. У девочек-татарок обращает на себя внимание интересное явление, состоящее в том, что с 10 по 13 год у них не отмечается никакого прироста в окружности головы, и только с 14 лет наступает резкое приращение окружности головы, значительно опережающее таковое у русских девочек.

Есть ли здесь какие-либо уклонения от нормы, от хода роста окружности головы довоенного времени, я ответить не могу за отсутствием соответствующих данных по физическому развитию крымских татар в антропологической литературе.

Сделанные наблюдения во всяком случае указывают на факт большой важности, именно на то, что в размерах и процессе роста окружности можно усмотреть и довольно резкие расовые отличия, так как все остальные условия (недоедание и социальное положение—крестьяне, ремесленники) оставались одинаковыми у русских и у крымских татар исследованных нами.

### Продольный и поперечный диаметр головы.

Данные относительно продольного и поперечного диаметров могут быть сведены в следующие таблицы:

Поперечный и продольный диаметры головы у русских (Крым) мальчиков *(голодавших)*.

Собственный материал 1922—23 г.

*Таблица 6.*

| ВОЗРАСТ. | Продольный диаметр. | | Поперечный диаметр. | | Рост по собств. дан. | До военного времени по Васильеву и Рождественскому. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | М. | | М. | | | Прод. д. | Попер. диам. |
| 7—8 | 167 | 4 | 139 | 3,8 | — | 169 | 137 |
| 10—11 | 172 | 3,1 | 147 | 5,4 | 1213 | 174 | 141 |
| 11—12 | 173 | 4,1 | 145 | 4,7 | 1276 | 176 | 144 |
| 12—13 | 170 | 5,2 | 142 | 6,0 | 1338 | 176 | 145 |
| 13—14 | 175 | 6,3 | 145 | 6,1 | 1341 | 177 | 145 |
| 14—15 | 175 | 6,0 | 145 | 6,1 | 1421 | 180 | 147 |
| 15—16 | 175 | 3,6 | 145 | 5,7 | 1442 | 180 | 147 |

Таблица продольного и поперечного диаметров у русских (Крым) девочек (*голодавших*).

Собственный материал 1922—23 г.

*Таблица 7.*

| ВОЗРАСТ. | Продольный диаметр. | | Поперечный диаметр. | | Рост совр. девочек (соб. мат.). | До военного времени по Васильеву. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | М. | | М. | | | Прод. д. | Попер. диам. |
| 10—11 | 164 | 4,8 | 138 | 4,8 | 1224 | 170 | 141 |
| 11—12 | 167 | 4,3 | 138 | 3,3 | 1286 | 171 | 140 |
| 12—13 | 171 | 4,5 | 168 | 6,0 | 1338 | 171 | — |
| 13—14 | 171 | 5,8 | 140 | 5,3 | 1341 | — | — |
| 14—15 | 171 | 6,4 | 138 | 6,5 | 1414 | 173 | — |

Анализ данных, суммированных в приведенных таблицах, дает возможность сделать некоторые выводы. Диаметры головы *в общем изменились очень незначительно*. Принимая во внимание толщину мягких частей в отношении ее утончения под влиянием голодания, на что указано мною выше, мы можем утверждать, *что с 7 по 12 год жизни колебания в величинах продольного и поперечного диаметров у русских мальчиков должны быть отнесены на истончение* (и редукцию) *мягких частей. Начиная же с 12-летнего возраста и до конца возрастных групп моего материала* (16 л.), *уменьшение роста головы в продольном направлении и самое прекращение энергии нарастания настолько велико и резко выражено, что оно должно быть отнесено на соответствующее замедление роста самого черепа и на уменьшение его продольного диаметра.*

Среднее уменьшение у мальчиков от 2 до 5 м.м продольный и от 2—3— поперечный. Несколько иные отношения, происшедшие в поперечном диаметре и указывающие, что в костной основе его не произошли изменения или даже характер изменений оказался обратным тому, что мы имеем в продольном (т. е. произошло увеличение поперечника), должны быть отнесены на некоторое выпячивание височной области черепа (или удержание ее в прежнем отношении) под непосредственным действием жевателей мускулатуры (metencrov). Это мною было установлено изучением черепов голодавших, как детей, так и взрослых.

Возможно, что за счет этого удержания или даже расширения поперечного диаметра произошло укорочение продольного диаметра черепа. Резкая отрицательная разница в диаметрах головы по всем возрастным группам бросается в глаза при сопоставлении наших данных с данными Schwerz'a, Лесгафта и др.

Наибольшая ширина головы по Schwerz'у.
(Германские дети мирного времени).

*Таблица 8.*

| Возраст. | Мальчики. | | | Девочки. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Schaffhausen | | Woreester | Schaffhausen | | Woreester |
| | Средн. | Пределы изменчив. | Среднее. | Средн. | Пределы изменчив. | Среднее. |
| 8— 9 . . . | 147 | 140—158 | 143 | 143 | 132—160 | 141 |
| 9—10 . . . | 148 | 138—159 | 144 | 143 | 130—150 | 140 |
| 10—11 . . . | 149 | 137—160 | 145 | 144 | 134—158 | 142 |
| 11—12 . . . | 149 | 140—159 | 144 | 144 | 135—160 | 142 |
| 12—13 . . . | 149 | 138—160 | 145 | 145 | 137—158 | 143 |
| 13—14 . . . | 149 | 136—162 | 147 | 145 | 135—157 | 145 |
| 14—15 . . . | 151 | 145—166 | 147 | 148 | 133—157 | 144 |
| 15—16 . . . | 151 | 142—159 | 148 | 148 | 136—160 | 146 |

Наибольшая длина головы по Schwerz'у.
(Германские дети мирного времени).

*Таблица 9.*

| Возраст. | Мальчики. | | | Девочки. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Schaffhausen | | Woreester | Schaffhausen | | Woreester |
| | Средн. | Пределы изменчив. | Среднее. | Средн. | Пределы изменчив. | Среднее. |
| | m/m | | | m/m | | |
| 8— 9 . . . | 174 | 162—185 | 180 | 172 | 154—186 | 174 |
| 9—10 . . . | 177 | 168—188 | 181 | 172 | 157—186 | 176 |
| 10—11 . . . | 177 | 166—186 | 182 | 172 | 163—184 | 177 |
| 11—12 . . . | 177 | 165—192 | 183 | 175 | 163—191 | 180 |
| 12—13 . . . | 179 | 168—189 | 183 | 175 | 164—187 | 180 |
| 14—15 . . . | 181 | 171—199 | 187 | 177 | 155—189 | 183 |
| 15—16 . . . | 181 | 170—186 | 188 | 177 | 160—188 | 184 |
| 17—18 . . . | 183 | 170—199 | 189 | — | — | — |

Средне-квадратическое уклонение, как у мальчиков, так и у девочек обнаруживает резкие колебания с 12 по 15-летний возраст, совпадая с прогрессирующим изменением продольного диаметра.

Рождественским и Воробьевым, на основании изучения взрослого материала с различной величиной роста тела, было установлено, что большому росту соответствует относительно меньшая во всех своих главнейших размерах голова.

Если взять отношение разбираемых нами диаметров к росту у современных детей и детей по материалам 1900 года, то получим следующие отношения:

| У современных мальчиков. | | | У мальчиков, по материалам Рождественского и Бондырева. | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Возраст. | Отнош. прод. д. к росту. | Отнош. попер. диам. к росту. | Возраст. | Отнош. прод. д. к росту. | Отнош. попер. диам к росту. |
| 10—11 | 1:7 | 1:8.4 | 10—11 | 1:7.3 | 1: 8.1 |
| 11—12 | 1:7.4 | 1:8.8 | 11—12 | 1:7.5 | 1: 9.2 |
| 12—13 | 1:7.9 | 1:9.4 | 12—13 | 1:7.7 | 1: 9.3 |
| 13—14 | 1:7 | 1:9.2 | 13—14 | 1:7 | 1: 9.2 |
| 14—15 | 1:8.1 | 1:9.7 | 14—15 | 1:8.1 | 1: 9.8 |
| 15—16 | 1:8.2 | 1:9.8 | 15—16 | 1:8.4 | 1:10.2 |

Рассмотрение этой пропорции между главнейшими диаметрами головы и ростом показывает, что в общем установленный Рождественским и Воробьевым закон остается в силе по отдельным возрастам, именно: у современных детей с сильно регрессировавшим ростом голова относительно оказывается большей, правда, на ничтожную величину. *Исключение из этого составляет 12—13-летний возраст, когда, как увидим ниже, наступает и резкая задержка роста головы в вертикальной проэкции.*

В общем удержание этого закона Рождественского и Воробьева в соотношении между размером головы и ростом у современных детей учит нас тому, что регресс в росте головы не идет в той степени интенсивности, как регресс роста тела, а несколько отстает от него, благодаря чему относительные размеры головы по большинству возрастов оказываются несколько большими или не подвергаются изменению.

Обращаясь к поперечному и продольному диаметру головы у девочек, легко видеть, что они оказываются по всем возрастам значительно меньшими, чем у мальчиков. К сожалению, контрольный материал русских авторов очень

незначителен, а в некоторых случаях, благодаря неправильности приемов, совершенно не верен.

Из рассмотрения наших данных обнаруживается следующий важный факт. *Именно чрезвычайно слабая энергия нарастания поперечного диаметра головы, который почти все время остается неизмененным почти по всем возрастным группам исследованных нами девочек.*

Уменьшение поперечного и продольного диаметров у девочек должно быть отнесено в значительной степени на регресс мягких частей головы.

Среднее уменьшение диаметров у девочек составляет 2—5 м/м для продольного диаметра и 2—3 м/м—поперечного. Средне-квадратическое уклонение у евочек также заметно возрастает к 13—15 г. жизни.

Перехожу к головному индексу.

Вычисленный мною индекс по возрастам оказывается следующим:

*Таблица 10.*

| Мои данные: | | По Вайсенбергу (из Васильева) для русских детей довоенного времени. | |
|---|---|---|---|
| Мальчики. | Девочки. | Мальчики. | Девочки. |
| 7—83.2 | — | — | — |
| 10—83.7 | 84.1 | 82.7 | 82.2 |
| 11—83.7 | 83.4 | 82.8 | 81.3 |
| 12—83.5 | 80.7 | 82.8 | 82.2 |
| 13—82.8 | 81.2 | 81.8 | — |
| 14—82.8 | 81.2 | 83.6 | — |
| 15—82.8 | — | 82.7 | — |

Из этой таблицы видно, что брахицефалия у современных мальчиков несколько усилилась. *Почти во все возрасты* (за исключением 14—15) *показатель черепа у мальчиков увеличился.* У девочек это явление не ясно выражено. Но, к сожалению, нет однородного материала для сопоставления.

Резко доминирующее распределение брахицефального типа по возрастам с тяготением к крайним формам брахицефалии ясно бросается в глаза на приводимой таблице.

## Вертикальная проэкция головы по возрастам.

Попытки установить пропорциональность взаимоотношений в сложении человеческого тела впервые делались скульпторами и художниками. На протяжении ряда столетий мы встречаем самые разнообразные каноны, в которые хотели вложить соотношения отдельных частей тела.

Такие попытки мы встречаем в египетском и древнегреческом искусстве Polyctet.

Итальянские художники 14—15 столетия как-то: Giato, Bramante и в особенности великие художники эпохи Ренессанса, как Mickel Angelo и Leonardo da Vinci впервые ищут научных обоснований в законах соотношений отдельных частей тела. В новое время наиболее выдающиеся работы в этом направлении принадлежат Schadow'y, Zeising'y и Fritsch'y. Схема Fritsch'a наиболее полно укладывает в свои геометрические соотношения форму человеческого тела.

Изучение пропорций отдельных частей тела представляет для нас интерес не только с точки зрения художественной, но имеет и весьма большое научное значение, так как, изучая взаимоотношение частей в различные возрасты, мы тем самым получаем возможность знакомиться с энергией роста отдельных частей человеческого тела. Имеющийся в этом направлении расовый материал дает возможность для весьма интересных и широких обобщений, уясняющих нам общий ход развития и установления тех или иных соотношений во внешней форме человеческого тела у отдельных человеческих рас.

Устанавливая «пропорции» человеческого тела, мы пользуемся теперь наиболее стойкими и постоянными признаками, и развитие их по отдельным возрастам является довольно хорошо изученным, однако нам очень мало известно о том, насколько тот или иной признак, имеющий такое большое значение в пластической анатомии, может изменяться под влиянием тех или иных внешних условий.

Задавшись целью выяснить те изменения, которые произошли в антропологических признаках населения России под влиянием условий жизни, в которых находилась Россия с 1914 г., я собрал материал и по отношению к пропорциям тела в различные годы жизни.

В настоящей работе я касаюсь только отношения высоты головы (размеров вертикальных проэкций) к росту, полагая данные относительно других частей тела сообщить в последующих работах. По схеме Goges'a высота головы у взрослого человека укладывается в длине тела $7^1/_2$ раз. Richer полагает, что такой размер головы в вертикальном профиле соответствует идеальной фигуре человеческого тела.

По скале Fritsch'a, которая была проверена многочисленными исследованиями в этом направлении, высота головы во взрослом человеческом теле должна укладываться $7^1/_2$—$7^3/_4$ раза. При чем такие отношения мы имеем для европейских народностей,—для других групп, по Stratz'y, пропорции несколько иные.

У протоморфных народностей, по Stratz'y, отношение по Fritsch'y 1:6 до 1:6,8. Таким образом, у протоморфных народностей, к каковым Stratz относит австралийцев, папуасов, веддов, размеры головы по отношению к туловищу оказываются большими, чем у других народностей.

У архиморфных народностей (по классификации Stratz'a) отношение головы к телу колеблется от 1:6.5 до 7.5, у европейцев до 8.

Наиболее частым отношением является 1:7,2.

У метаморфных народностей высота головы укладывается в длине тела 7.1 раза.

Указанные отношения у всех народностей устанавливаются только по достижению зрелости с прекращением роста тела.

Естественно, что в период развития организма, в различные возрасты его жизни мы будем иметь различные величины в разбираемом отношении высоты головы к длине всего тела; относительно того, как идет рост головы в целом и как складываются пропорции тела по отдельным возрастам у различных рас, мы, судя по имеющимся в этом направлении материалам, сказать не можем. Существующие здесь отличия между отдельными расами установлены только для взрослого состояния. В этой работе я делаю попытку проследить указанное влияние (расовое) на развитие пропорций тела у различных национальностей, исследованных мною в этом направлении (русских, крымчаков и крымских татар). По исследованиям Stratz'a в Германии в 1900 годах отношение головы к росту тела по отдельным возрастам изменяется следующим образом:

У новорожденного длина тела соответствует . . 4 выс. головы
« 2-летнего ребенка « « « . . 5 « «
« 6 « « « « « . . 6 « «
« 15 « « « « « . . 7 « «
« взрослого 25-летнего « « « . . 8 « «

По отдельным возрастным периодам это может быть иллюстрировано следующей таблицей:

(по Stratz'y). *Таблица 11.*

| ПЕРИОДЫ РОСТА. | Возраст. | Высота головы укладывается в росте тела. | Средняя вел. роста. | | ВЕС. | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | См. | Прирост. | Килогр. | Приб. |
| Грудной возраст . . . | 1 | 4.5 | 75 | 25 | 9 | 6 |
| | 2 | 5 | 85 | 10 | 11 | 2 |
| 1—рост в ширину . . | 3 | 5.25 | 93 | 8 | 12,5 | 1.5 |
| | 4 | 5.5 | 97 | 5 | 14.5 | 2 |
| | 5 | 5.75 | 103 | 6 | 16 | 1.5 |
| 1—рост в длину . . . | 6 | 6 | 111 | 8 | 17 | 1 |
| | 7 | 6.25 | 121 | 10 | 19 | 2 |
| | 8 | — | 125 | 4 | 21.5 | 2.5 |
| 2—рост в ширину . . | 9 | — | 128 | 3 | 23.5 | 2 |
| | 10 | 6.5 | 130 | 2 | 25.5 | 2 |
| 2—рост в длину . . . | 12 | 7 | 140 | 5 | 30.5 | 2.5 |
| | 13 | 7.25 | 145 | 5 | 33 | 2.5 |
| | 14 | — | 150 | 5 | 37 | 4 |
| | 15 | 7.5 | 155 | 5 | 41 | 4 |
| | 16 | — | 160 | 5 | 45 | 4 |
| | 17 | 7.75 | 165 | 5 | 50 | 5 |

Перехожу к рассмотрению собственного материала относительно взаимоотношений между головой (выс. головы) и ростом у русских (великоруссов), евреев, крымчаков и татар.

Весь мой материал относится к голодавшим детям различных возрастов. Всего в отношении пропорций тела мною происследовано около 800 детей.

Из рассмотрения данных, полученных для голодавших русских детей можно заметить ряд особенностей, нарушающих общую закономерность в соотношении между высотой головы и ростом по сравнению с тем, что было установлено в этом направлении Штрацем.

Отношение высоты головы к росту.

*Таблица 12.*

| Возраст. | Русские (великоруссы) | | Приблиз. отнош. к нормальн. росту. | Приблиз. отнош. к норм. росту у девочек. | Нормальное отношение по Штрацу. | Крымск. татар. | | Крымчаки. | | Евреи. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Мальч. | Девоч. | | | | Мальч. | Девоч. | Мальч. | Девоч. | Мальч. | Девоч. |
| 6 | 5,4 | — | 6 | — | 6,25 | 5,5 | 5,0 | — | — | 6 1 | — |
| 7 | 5,8 | 6,4 | 6 | 6,6 | — | 5,9 | 5,9 | 6,1 | — | 6,2 | — |
| 8 | 6,1 | — | 6,3 | — | — | 5,5 | 5,7 | 6,0 | 6,0 | 6,2 | 6,0 |
| 9 | 6 | 6,6 | — | 6,8 | 6,5 | 6,3 | 6,6 | 6,2 | — | 6,7 | 6,6 |
| 10 | 6,8 | 6,2 | 7 | 6,8 | 6,75 | 6,3 | 6,4 | — | — | — | 6, |
| 11 | 6,9 | 6,6 | 7,4 | 7 | 7 | — | 7,0 | 6,8 | — | 7,4 | 6,9 |
| 12 | 7,5 | 6,8 | 7,3 | 7,1 | 7,25 | — | 7,05 | 7,0 | 7,1 | 7,6 | — |
| 13 | 7,06 | 7,1 | 7,1 | 7,2 | — | — | — | — | — | — | — |
| 14 | 7,1 | 7,25 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |

Первое, что обращает на себя внимание—это половые отличия, которые выступают во все возрасты жизни. У мальчиков с 7 по $9^1/_2$ год жизни отношение головы к росту оказывается меньшим чем в норме для того же возраста, иными словами—голова (в вертикальной проэкции) оказывается больших размеров, чем определяется каноном для соответствующего возраста. Начиная с 10-го по 12 отношение изменяется в обратном направлении, т. е. *в эти возрасты мы видим замедление роста головы* (в вертикальном направлении) *по сравнению с нормой.*

На 13 году отношение резко изменяется, возвращаясь к тому, что мы имеем в предшествующие возрастные периоды ($7—9^1/_2$ лет).

На 14—15 году пропорции между головой и общей длиной тела почти не изменились.

Что касается до девочек, то в ходе развития разбираемого отношения между высотой головы и длиной тела мы у них встречаем обратную картину того, что видели у мальчиков.

С 7 по $9^1/_2$ год это отношение у них больше, чем в норме, т. е. относительная величина головы меньше.

Беря отношение высоты головы по отдельным возрастам к нормальному для тех же возрастных групп—видно, что голова несколько уменьшилась

только начиная с 15-летнего возраста и позже, мы указанное отношение встречаем близко подходящим к норме. Очевидно в эти возрасты голодание не оказало существенного влияния на рост головы и уменьшение отношения для этих возрастов у голодавших подростков должно быть отнесено на регресс роста, как и в другие годы.

Во многих случаях, как показывает собранный мной краниологический материал, в особенности в молодых возрастах, произошли и некоторые, бросающиеся в глаза изменения в форме черепа, состоящие в уплощении париетальной области черепа, в выпячивании височной области как чешуи височной кости, так и выше, по ходу lin. temporalis inf., что, повидимому, следует приписать действию m. temporalis, на разрыхленную (остеопороз) костную субстанцию черепа.

Сами контуры черепа в различных проэкциях (n. laterali., occipit. и др., оказываются неровными, ассиметричными и т. д. Я здесь вкратце указываю лишь на эти изменения, подробный разбор их будет сделан в специальной работе, посвященной черепу.

Теперь обратимся к данным относительно других народностей. *У крымских татар отношение высоты головы к росту во все возрасты оказывается меньшим, чем у русских и других народностей, мною исследованных.*

Подобно тому, как у русских детей, у крымских татар увеличение разбираемого отношения идет неравномерно, именно между 8 и 9 и 11—12 годами жизни вместо должного повышения отношения, мы встречаем обратное—его уменьшение. Причину этого явления, как и в разобранных выше случаях для русских, надо видеть в резком замедлении роста в указанные возрасты, когда между двумя соседними годами не отмечается почти никакого прироста. Рост же головы не прекращается (по крайней мере в вертикальном направлении). В результате высота головы помещается в высоте туловища меньшее число раз, чем в предшествующий год.

Известная пропорциональность отношения между головой и длиной тела у крымских татар устанавливается, повидимому, с 15-летнего возраста (7,2).

Правильный ход развития в соотношении между рассматриваемой величиной головы и длиной тела мы встречаем по всем возрастам у евреев. Отношение между длиной тела и высотой головы у них близко подходит к европейской скале, оставаясь по всем возрастам, однако, несколько выше ее. Это вполне соответствует и тому ходу кривой роста, которую мы имеем при голодании у евреев, которая по своему характеру (за исключением абсолютных цифр) почти не отличается от нормальной.

Крымчаки в отношении разбираемых пропорций между высотой головы и длиной тела занимают явственное промежуточное положение между крымскими татарами, с одной стороны, и евреями—с другой. *Особенно интересно отметить то, что такой межуточный характер отношений между указанными группами народностей у них выступает по всем возрастам.*

Данные, приведенные в настоящем исследовании, ясно указывают нам на то, что определенная пропорциональность отношения между головой (выс. головы) и общей длиной тела изменяется по отдельным возрастам, *но каж-*

*дая народность (из 4 исследованных мною) для каждого возраста в период развития организма, имеет свои строго определенные отношения.*

Голодание отразилось на разбираемом отношении между ростом и размерами головы у русских и татар, *но нисколько не изменило специфический характер (расовый) этих отношений.*

Ближайшими причинами такого нарушения одного из основных канонов пластической анатомии при голодании следует считать: 1) неравномерный, часто весьма значительный прогресс роста, с отсутствием годичного прироста, 2) некоторое, весьма незначительное замедление в росте головы (в вертикальном направлении).

Половые отличия в отношении головы к росту являются ясно выраженными, как у русских, так и татар, крымчаков и евреев.

Особый интерес, с антропологической точки зрения, представляют те отношения, которые установлены нами для крымчаков.

Крымчаки представляют собой чрезвычайно интересную группу еврейского племени, совершенно изолировавшуюся в Крыму с незапамятных времен.

Крымские евреи вообще, по Вайсенбергу, отличаются смешенностью своего типа. Первыми еврейскими поселениями Крыма были по всей вероятности выходцы с Кавказа, где евреи жили уже со времен их ассирийского вавилонского пленения.

Тесное соприкосновение древнего еврейского населения Крыма с монгольскими элементами начинается с момента занятия Крыма татарами.

Особенно тесное соприкосновение происходило, повидимому, с хазарами.

Эти исторические предпосылки находят себе подтверждение и в антропологических изысканиях Вайсенберга. По данным этого исследователя, у крымчаков также, как и у караимов, мы можем легко обнаружить примесь татарского элемента, причем у вторых в большей степени, чем у первых. Наличие татарских черт проявляется в наклонности к брахи—и гипербрахицефалии, в распространении широкого выступания скуловых дуг, в наличии иногда косой глазной щели, особенно часто встречающейся у караимов и т. д.

Все эти черты определенно указывают на наличие у крымчаков монгольских черт (которые еще резче выражены у караимов).

Что касается до времени смешения рассматриваемой еврейской группы с татарскими элементами, то Вайсенберг полагает, что оно не могло произойти в последние века, когда обе народности жили строго обособленно друг от друга.

Единственно допустимым является, поэтому, предположение, что татарские черты, которые мы встречаем в физических признаках крымчаков и еще чаще среди караимов, следует приписать смешению древних евреев, переселившихся сюда с Кавказа, с хазарами, перенявшими в свое время иудейство. Обособление в дальнейшем от монгольских народностей Крыма вследствие принятия ими Ислама способствовало смешению с более чистым еврейским типом, переселившимся сюда для коммерческих целей на заре нового времени, так и во времена гонения в России (Богд. Хмельницкий).

Благодаря этому смешению со своим исходным типом, семитские черты у крымчаков стали выступать яснее. Эта краткая историческая справка и

данные физической антропологии крымчаков представляют для нас большой интерес в том отношении, что показывают, что наличие смешения, обнаруживаемое в их физических чертах в историческом прошлом, *обнаруживается и в росте их пропорций тела (головы к росту), выступая по всем возрастам развития. При чем, изменившиеся биологические условия не изменили ни общего хода развития, ни его расовых особенностей.*

Влияние голодания в росте пропорций тела у рассматриваемых групп народностей выразилось в ряде характерных черт, которые были отмечены нами еще в другой работе в общем ходе роста и веса по возрастам.

Голодание вызвало изменение отношения высоты головы к длине тела у русских и у татар, у евреев и крымчаков мы такого изменения, несмотря на то же голодание, не встречаем. Вероятная причина этого рассмотрена в моей первой работе, посвященной росту при голодании.

В отношении пропорций здесь особый интерес представляют крымчаки, которые находясь в одинаково невыгодных биологических условиях (голодание), в росте своих пропорций следуют не за татарами, примесь крови которых мы встречаем в их антропологических чертах, а за евреями, обнаруживая в этом отношении, как впрочем и в других физических особенностях, с ними большое сходство.

*Суммируя приведенные данные относительно роста тела и высоты головы, мы приходим к тому заключению, что это отношение является довольно постоянным для иссследованных мною народностей. При чем, постоянство и специфичность отношений выступали по всем исследованным возрастам, относящимся к различным периодам роста. Голодание отразилось на ходе взаимоотношения между ростом головы* (выс. головы) *и общей длиной тела у русских и татар. У евреев и крымчаков при голодании мы таких уклонений установить не могли.*

Изучение организма в антропологическом отношении в период голодания чрезвычайно важно, так как дает нам возможность ближе подойти к выяснению вопросов биологической приспособляемости у отдельных человеческих рас и к выяснению характера вариаций у человека.

Суммируя приведенные данные, мы приходим к следующим выводам.

1) Изменения в росте головы должны быть отнесены на а) регресс мягких частей и б) на задержку роста самого черепа. 2) В росте головы обращает на себя внимание раннее его прекращение. 3) Изменения в росте поперечного и продольного диаметров происходят неравномерно. Более стойким оказывается поперечный диаметр, вследствие чисто механических условий, что подтверждается изучением кроинологического материала. 4) Регресс роста тела и регресс размеров головы не идут с одинаковой степенью интенсивности. Регресс роста тела оказывается значительно более интенсивным, чем головы. 5) Вертикальная проэкция головы по отдельным возрастам у современных детей несколько изменилась.

Расовые отличия в отношении вертикальной проэкции головы к росту остаются ясно выраженными.

Симферополь
Ноябрь 1923 года.

*Проф. В. Штефко*

# Материал 2-хлетней работы Врачебно-Наблюдательного Пункта в психиатрической обработке.

## I.

Задача моего настоящего сообщения представить результаты психиатрической обработки материалов Врачебно-Наблюдательного Пункта Московского Отдела Народного Образования. Пункт существовал с 1921 г. по сентябрь 1923 г. и находился в заведывании д-ра *Осиповой*.

Всего за время существования Пункта через амбулаторию и стационар было обследовано 2875 детей. Наш амбулаторный материал страдает недостатками, присущими амбулаторной работе вообще—неточности, ошибки. Кроме того, он неполон. Во многих случаях отсутствуют анамнестические данные (большинство наших пациентов—дети-сироты из детских домов). Поэтому многие вопросы, в частности вопрос о наследственности, затронуть не удалось. Но большое число случаев делает интересной его обработку; отдельные ошибки выравниваются за счет большого количества.

Когда докладываешь о результатах психиатрической обработки, неизбежно сталкиваешься с большим затруднением. Затруднение это—в вопросе об общепринятой классификации. У нас не существует твердо установленных и общепринятых диагностических терминов. Часто, употребляя один и тот же термин, вкладывают в него различное содержание. Эта недоговоренность в вопросе о классификации особенно чувствуется, когда дело идет о душевных аномалиях детского возраста. Поэтому, прежде чем докладывать о полученных результатах, сообщу о классификации, которой я пользовалась.

Нужно сказать, что и в общей психиатрии с вопросом о классификации дело обстоит не совсем благополучно. До сих пор еще существуют сомнения в разрешимости этого вопроса вообще. Причину этой трудности видят в сущности самого об'екта, подлежащего классификации, в самой природе психического переживания. Многообразие психических явлений, их текучесть и многогранность лишает нас возможности втиснуть их в определенные рамки.

«Душевная жизнь, говорит Iaspers, представляется нам, как бесконечное, как нечто целое, противостоящее всякой системе; это—океан, мы видим только берег». Но, как остроумно замечает Ашафенбург: «Каждый автор начинает главу о классификации с указания на ее неразрешимость и кончает тем, что представляет свою классификацию». Так кончил и Iaspers, так делают и другие, ибо психиатрия, как и всякая наука, не может обойтись без систематики изучаемого материала.

Я не стану останавливаться на тех этапах, которые прошла психиатрическая мысль в вопросе о классификации. Скажу лишь, что Крепелиновская классификация и лежащий в основе ее нозологический принцип в настоящее время могут считаться господствующими в общей психиатрии.

В вопросе о классификации душевных аномалий детского возраста дело обстоит гораздо печальнее. Почему-то в этой области Крепелиновская клас-

сификация и до сих пор применяется далеко не всеми авторами. Здесь попрежнему господствует система, построенная на принципе симптоматическом, и в большинстве случаев дающая такие диагностики, как умственно-отсталый, морально-дефективный и др. Не приходится говорить о том, что система эта не выдерживает критики в научном отношении. Применение ее вредно отзывается также и в вопросах практической жизни. В учреждениях по детской психической дефективности, куда дети посылались с диагнозами: умственно-отсталый, морально-дефективный и т. д.—оказался самый разнообразный состав детей, с какими трудно вести педагогическую работу. В настоящее время как раз поднят вопрос о пересмотре состава детей в этих учреждениях.

Таким образом психиатрически-обоснованная классификация необходима даже и для практических целей. Однако здесь мы встречаемся с серьезным возражением. Нам говорят: взрослые психически больные всецело в ведении врача, воспитание и обучение психически аномальных детей есть дело педагогов. Поэтому в наши диагностические термины мы должны вложить содержание, понятное педагогам. Исходя из этих соображений, внутри Крепелиновской системы мною проведены еще некоторые рубрики по симптоматическим признакам (педагогическая и социальная ценность суб'екта). Из отдельных групп Крепелиновской системы мною взяты лишь те, которые имеют более близкое отношение к детскому возрасту. Чтобы приспособить классификацию для целей детской практики, пришлось внести еще некоторые изменения.

В общем те диагностические рубрики, по которым мы работали, могут быть представлены следующим образом.

**I. Реактивные изменения психики под влиянием неблагоприятной среды.**

1. Соматогенные (неврастения и др.).
2. Психогенные: а) Психопатические реакции (истерия).
   Для целей детской практики эту рубрику можно дополнить:
   б) Психогенные изменения характера.
   в) Социально-запущенные.
   г) Педагогически-заброшенные.

**II. Врожденные болезненные состояния** (по Крепелину).

1. Нервозность.
   Для целей педагогических стоит отметить, что здесь кроме чистых типов встречаются еще:
   а) Дети, неуспевающие в школе (вторичная интеллектуальная недостаточность).
   б) Социально-недостаточные.
2. Психопатические личности.
1. Шизоиды.
2. Циклоиды.
3. Эпилептоиды.
4. Неустойчивые и эмотивные (Истероиды).
5. Психопаты с недоразвитием морального чувства.

Для педагогов следует отметить, что все дети этой группы *трудно-воспитуемые*. Среди них можно встретить:

а) Отстающих в школе (вторичная интеллектуальная недостаточность).

б) Социально-недостаточные.

3. Олигофрения.

1. Дебильность.

Педагогич. классиф.

1. Чистая форма (легко-воспитуемые).
2. Комбинированная с психопатическими чертами (трудно-воспитуемые).
3. Социально-недостаточные.

2. Имбецильность.

1. Чистая форма (легко-воспитуемые).
2. Комбинированная с психопатическими чертами (трудно-воспитуемые).
3. Социально-недостаточные.

3. Идиотия.

**III. Психозы детского возраста** (Придерж. классиф. Крепелина).

В рубрике о реактивных изменениях психики мы помещаем те случаи, когда патологические особенности появляются под влиянием неблагоприятной среды. Неблагоприятные факторы могут быть соматогенные и психогенные.

Психические причины могут действовать и более длительно в форме дурного воспитания, развращающего влияния среды. Из детской практики мы отнесем сюда случаи: а) психогенных изменений характера, б) социальной запущенности), в) педагогической заброшенности детей.

Следующая большая рубрика «Врожденные болезненные состояния» (по Крепелину). Согласно Крепелиновской классификации я провожу в ней дальнейшее подразделение: 1) Нервозность, 2) Психопатические личности, 3) Олигофрении. В 1-ую группу мы относим детей, которые с раннего возраста обнаруживают ряд болезненных особенностей. Они впечатлительны, пугливы, легко возбудимы; частые ночные страхи; головные боли; легкая утомляемость. Из соматических признаков можно отметить tremor закрытых век и пальцев вытянутых рук, повышение сухожильных рефлексов, иногда тики. Сон часто расстроен, бессонница, кошмарные сны. Иногда ночное недержание мочи, раннее половое созревание. Для педагогических целей нужно отметить, что в этой группе можно встретить, кроме чистых форм, еще 1) детей неуспевающих в школе и 2) детей асоциальных или антисоциальных. Так как нервозность способствует тому, что в неблагоприятной среде эти дети чаще чем нормальные попадают в кадр антисоциальных элементов.

Следующая группа—психопатические личности. Сюда относятся дети, находящиеся на границе патологии и нормы. Это те, про которых Бинэ сказал, что они слишком здоровы для больницы и слишком больны для школы. В вопросе патологии психопатических личностей я встретилась с значительными затруднениями. Несколько раз были видоизменены мною отдельные руб-

рики и то, что я представляю сейчас, я не считаю законченным и совершенным. Трудность здесь в том, что всякая типология человеческих индивидуальностей страдает несовершенством, так как мы не знаем чистых типов и обычно встречаются смешанные картины. В данном случае дело затрудняется: 1) тем, что детская индивидуальность еще не сложилась и труднее поддается определению; 2) особенности психопатической конституции до некоторой степени встречаются и у нормальных детей. Задержка в развитии эмоционально-волевой личности, что главным образом характеризует психопатов, у детей бывает физиологической. В типологии психопатических личностей я отступила от Крепелиновской классификации; данные им типы импульсивных, неустойчивых, возбудимых не типичны для детей. Кречмеровская типология мне кажется более подходящей. В общем я представляю следующие типы психопатов: 1) шизоиды, 2) циклоиды, 3) эпилептоиды, 4) истероиды (эмотивно-неустойчивые), 5) психопаты с недоразвитым моральным чувством.

Должна оговориться, что типы шизоидов и циклоидов я понимаю не в Кречмеровском смысле, а гораздо уже.

1. Циклоиды—это патологические личности, которые носят в себе черты близкие к маниакально-депрессивному психозу.

2. Шизоиды соответствуют Крепелиновскому типу Verschroben. Аутичные, интравертированные суб'екты, чудаки с наклонностью к импульсивным поступкам и негативизму.

3. Эпилептоиды—им соответствуют Impulsive в типологии Крепелина. Характерной чертой их является повышенная аффективность. Аффекты их живы, стеничны и продолжительны.

4. Неустойчивые и эмотивные (и близкие к ним истероиды). Представители этой группы отличаются лабильностью чувств, неустойчивостью воли, повышенной внушаемостью, иногда патологически развитой фантазией. Из Крепелиновской классификации этим типам близки Haltlos. В эту рубрику могут войти и Pseudologia phantastica, по Крепелину.

5. Психопаты с недоразвитым моральным чувством (Антисоциальные по Крепелину). Наиболее характерной чертой для этой группы является тупость, а иногда и извращенность моральных чувств с постоянной наклонностью к антисоциальным поступкам.

Последняя группа врожденных болезненных состояний—олигофрения. Здесь, кроме выделения отдельных нозологических групп, как кретинизм, микседема, инфантилизм, туберозный склероз и др., кроме деления по степени на дебильность, имбецильность и идиотию, я провожу еще дальнейшее деление в каждой группе для чисто педагогических целей. Я различаю: 1) чистую форму олигофрении, когда наиболее характерной чертой является интеллектуальная недостаточность (легковоспитуемые олигофрены). 2) Олигофрения комбинированная с психопатическими чертами, когда также резко выступает расстройство в эмоционально-волевой сфере (трудновоспитуемые). Эта форма олигофрении представляет тот интерес, что показывает, что рубрики олиго-

френия и психопатические личности не резко переходят друг в друга. 3) Антисоциальные олигофрены, когда резко выступает социальная недостаточность.

Последняя рубрика—психозы детского возраста по классификации Крепелина.

Опыт двухлетней работы Пункта показывает, что данные рубрики могут удовлетворить потребностям каждого дня. Схема эта согласована с классификацией, применяющейся в Медико-Педологическом Институте Н. К. З.

## II.

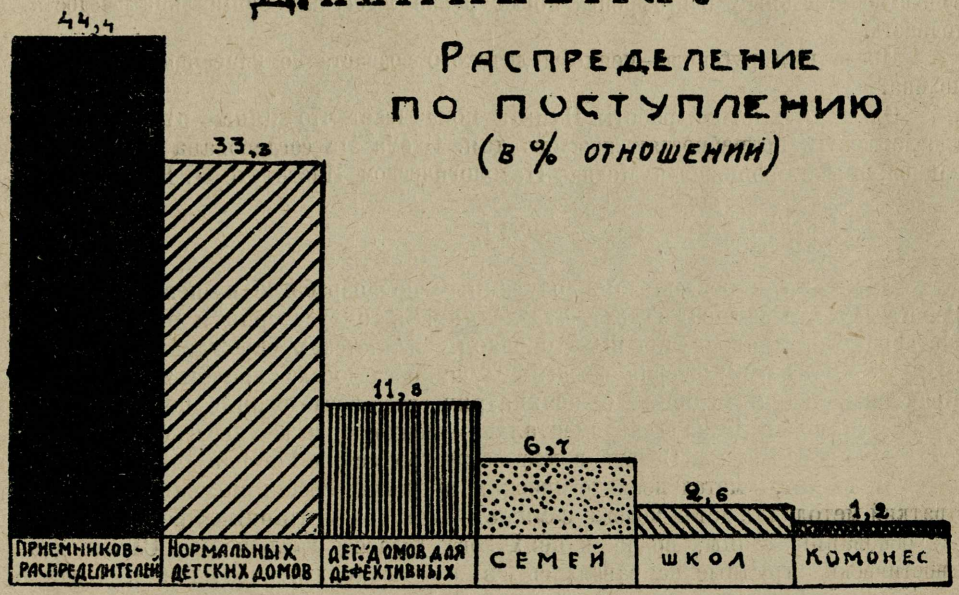
Перехожу к результатам, полученным при обработке нашего материала. Работа Пункта велась в двух отделениях: в амбулатории и в стационаре. Материал доставлялся, главным образом, из детских учреждений (см. диаграмму № 1). В амбулатории каждый случай обследовался врачем и психологом. Врач производил медицинское-психиатрическое обследование по общим правилам. Психолог делал экспериментально—психологическое исследование, пользуясь методом Бинэ и Симона и методами профессора Россолимо (для старших детей от 12 лет,—метод психологических профилей Россолимо, для младших—краткий метод, для детей моложе семи лет—метод элементарных представлений). На основании данных врача и психолога делалось заключение. Случаи диагностически трудные направлялись в стационар для наблюдения. Здесь в обследовании принимали участие и педагоги и отмечали свои наблюдения о ребенке в форме дневников и характеристик. Психолог стационара производил подробное дифференциально-аналитическое исследование отдельных функций, пользуясь для этого методиками, предложенными Россолимо, Бернштейном, Трошиным, Вундтом, Штерном и др. Врач строил свое заключение, главным образом, на основании клинического наблюдения. Всего за 1922 год через амбулаторию прошло 844 человека (584 мальчика и 260 девочек), через стационар 240 человек (118 мальчиков и 122 девочки). За 1923 год прошло 990 человек (52% мальчиков и 48% девочек). Через стационар прошло 143 девочки. Диагр. № 2 по семейному положению показывает, что большинство из этих детей—дети-сироты. Диагр. № 3 показывает, что большинство из рабоче-крестьянской среды. Диагр. № 4 показывает распределение тех же детей по возрасту.

По диагностике все эти случаи распределяются так, как это показывают таб. №№ 5 и 6. Из этих данных видно, что наиболее частые заболевания представляет олигофрения. За ней идут психопатии и реактивные изменения психики. Психозы составляют лишь около трех процентов всех случаев.

Цифры эти показательны, главным образом, для того материала, с которым мы имели дело—детей детских домов и беспризорных. Они не говорят еще о частоте тех или других болезненных форм среди детей вообще.

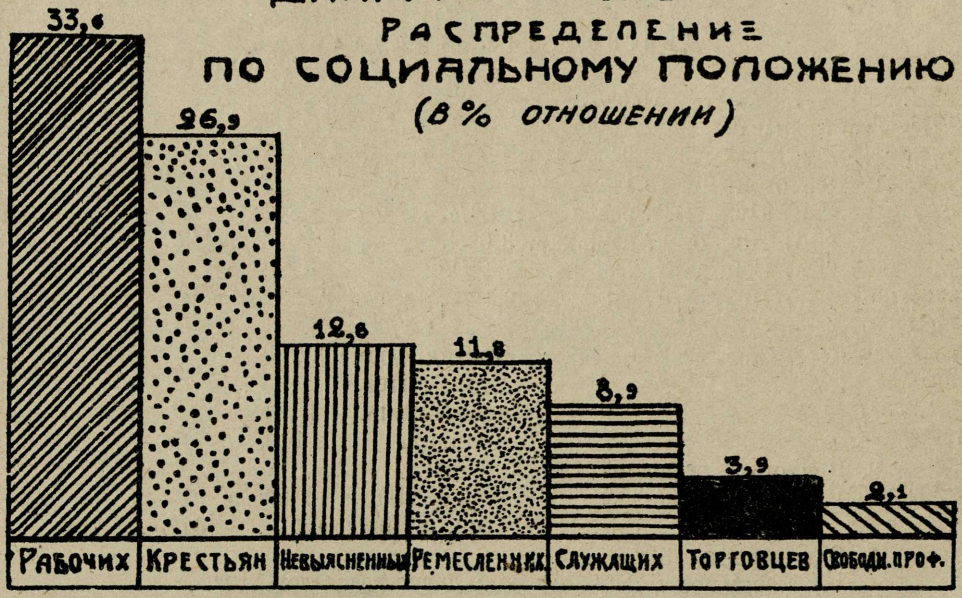
После этих кратких статистических данных я несколько подробнее остановлюсь на тех выводах, которые можно было бы сделать на основании нашего материала.

## ДИАГРАММА № 1

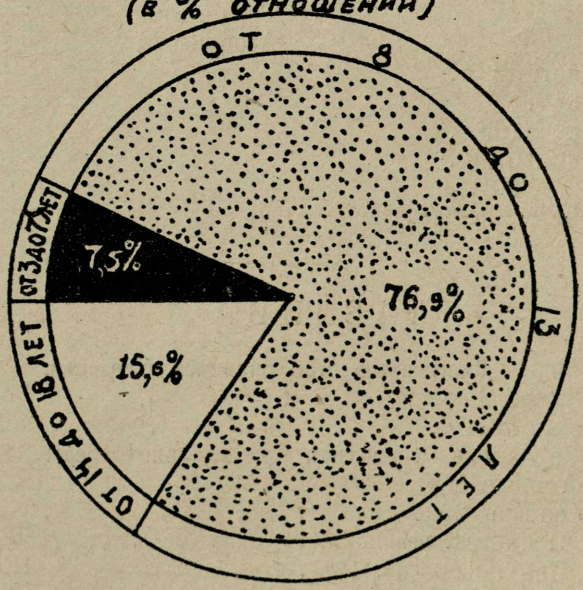



## ДИАГРАММА № 2

## Диаграмма №3
### Распределение по социальному положению
(в % отношении)




## Диаграмма №4.
### Распределение по возрасту
(в % отношении)



## ТАБЛИЦА № 5.

### Диагностика. Амбулатория.

I. . . . . 16,5%.
II. Реактивные изменения психики 18%.
1. Соматические 4,9%.
2. Психогенные 13,1%.
а) Психопат. реакц. . . 2%.
б) Психоген. изм. хар. 3,6%.
в) Соц.-запущ. . . 5,4%.
г) Пед.-запущен. . . 2,1%.
III. Врожденные болезненные состояния 60%.
1. Нервозность 8%, из них: Чистая форма 3,2%.
« Втор. интел. недостаточн. . 4,7%.
« Асоциал. . . 2.1%.
2. Психопат. личностей 19%,
из них: « Неуспевающих в школе 39%.
« Асоц. и антисоц. . . . 61%.
3. Олигофрения 33%.
Дебильность 24%, из них: Легко-воспитуем. 40%.
« Трудн.-воспит. . 25%.
« Асоц. . . . 35%.
Имбецильность 7%, из них: Легко-воспитуем. 46%.
« Трудн.-воспит. . 30%.
« Асоциальных . 24%.
Идиотия 2%.
IV. Психозы 3%.
Эпилепсия 1,3%.
Шизофрения 0,9%.
. . . . . 0,8%.
V. Невыясненные, незаконченные случаи 2.5%.

---

## ТАБЛИЦА № 6.

### Диагностика стационарного отделения.

I. . . . . 1,4%.
II. Реактивные изменения психики под влиянием среды 27,3%.
1. Соматогенные 2%.
2. Психогенные 25 3%.
а) Психоген. реакц. 2%.
б) Псих. изм. хар. 12%.

в) Социально-запущенных 8,6%.
г) Педагогически-запущенных 3%.
III. Врожденные болезненные состояния 66,5%.
1. Нервозность 12,5%.
2. Олигофрения 28%.
а) Дебильность 22, из них: Легк.-восп. 6,8.
« Трудн.-восп. 7%.
« Асоц. . 9,2%.
б) Имбецильность 6%, из них: Легк.-восп. 1,5%.
« Трудн.-восп. 2,2%.
« Асоц. . . 2,3%.
3. Психопат. личности 26%, из них:
Истероидов 9,3%.
Шизоидов . 6,4%.
Циклоидов 2,1%.
Эпилептоид. 2,8%.
Психоп. 2,1%.
Смеш. . . 0,7%.
V. Психозы 2,8%.
Эпилепсия 1,4.
. . . . 1,4.
V. Незакончен. обследов. 1%.

---

Педагогов и родственников, обращавшихся к нам на консультацию, больше всего беспокоило в детях:

1) Неуспешность в занятиях (54,5%).
2) Антисоциальные проявления у детей (26,8%).
3) Трудности в характере (39,6%).

Я воспользуюсь нашими данными, чтобы проследить, какие формы прирожденной и приобретенной неполноценности понижают педагогическую и социальную ценность детей.

Начну со школьной неуспешности. В 67% всех случаев школьная неуспешность была обусловлена органической недостаточностью интеллекта (62% недоразвитая психика, олигофрены, в 5% мы имеем разрушение прежде здоровой психики под влиянием болезненных процессов—эпилепсия, шизофрения и др.).

Но остается еще 33%, третья часть всех случаев, когда мы имеем пониженную интеллектуальную продуктивность у детей при органически достаточном интеллекте. Каковы эти случаи?

В 9,3% мы имеем детей физически слабых (в большинстве были дети из голодающих губерний). Клиническая картина этих случаев не сложна, замедление интеллектуальной деятельности здесь находится в связи с общим пониженным тонусом. Все органические процессы текут медленно, вяло. Это обыкновенно бледные дети с несколько одутловатым лицом, анемические

шумы на венах, глуховатые тоны сердца. Они вялы, апатичны, при беседе доступны. Мыслят медленно, но ответы достаточно логичны. Их пониженная интеллектуальная продуктивность обусловливается не только медленностью мышления, но и индолентностью, отсутствием аффективного заряда при интеллектуальной работе.

Следующая группа неуспевающих в школе, это так называемые нервные дети (нервозность, как симптомокомплекс или как конституциональное болезненное состояние). Их успешность тормозится особенностями противоположенного свойства. Там—индолентность, слабая заинтересованность, здесь повышенная впечатлительность, слишком легкая привлекаемость внимания и неустойчивость его. Их мышление поверхностно, суждения суб'ективны, резко эмоционально окрашены и часто неверны. Продуктивность их работ падает еще благодаря быстрой утомляемости, частым головным болям, расстройствам сна и другими симптомами нервозности. Там, где требуется продолжительная систематическая работа мышления, эти дети часто оказываются недостаточными. Зато они часто успевают в области искусств, где их эмоционально-конкретное и образное мышление является преимуществом. Среди детей с эндогенной нервозностью большой % художественно-одаренных (по данным нашего стационарного отделения—65%).

Большую часть отстающих в школе дают психопатические личности: характеризующие психопатов аномалии в эмоционально-волевой сфере не могут не отразиться на их работе в школе. В амбулаторной и стационарной практике мы в 14,5% случаев встречаем детей обладающих хорошим интеллектом и совершенно не подвигающихся в школе. Психопатологический анализ таких случаев обыкновенно не сложен: дискоординированность психопата, неустойчивость воли, импульсивность, неспособность к усилию—все это не обещает хорошего для классной работы. По данным стационара, из отдельных типов психопатических личностей наименьшую продуктивность дают истероиды и эпилептоиды (среди истероидов часто отмечается и функционально недостаточный интеллект, здесь речь идет об общей задержке в развитии всей личности).

Есть еще одна группа детей, отстающих в школе, которая не может подойти ни под одну из вышеописанных рубрик. В большинстве наших случаев это были дети в возрасте 15—16 лет; они усвоили знания школы 1 ступени, но далее они оказались неспособными усвоить предлагаемый им материал. В ремеслах они успевают, в воспитательном отношении они не трудны. При амбулаторном исследовании эти дети обнаруживают хорошую житейскую ориентировку, удовлетворительны в пределах конкретного логические процессы, но к абстракции они мало способны. При исследовании, по методу профилей Россолимо, они не дают значительных уклонений от нормы (часто низкая норма). Стоит отметить, что по своему социальному положению это дети крестьянской или рабочей среды, большею частью бывшие жители деревни. Школьную отсталость этих детей нельзя об'яснить ни одной из вышеописанных причин. Здесь можно предположить педагогическую заброшенность в прошлом, непривычность к занятиям интеллектуального порядка,

атрофию интеллектуальных функций от бездеятельности. «Психические функции,—пишет Лазурский—так же, как и физические, требуют для своего развития постоянного упражнения, и отсутствие их, все равно зависит ли оно от искусственного подавления или от недостатка соответственных возбудителей, одинаково понижает общий психический уровень».

С жалобами на антисоциальные направления к нам обращались в 26,8% всех случаев. Этот небольшой процент не показателен и об'ясняется тем, что большинство детей правонарушители из Комонес направлялись в амбулаторию другого Врачебно-Наблюдательного пункта (д-ра Борисова). К нам попадали лишь антисоциальные дети из детских домов, из семей и небольшая часть из Комонес. Антисоциальные проявления этих детей—воровство, их асоциальность—бродяжничество, нищенство, проституция. Понимая, что в каждом отдельном случае важно установить не сам по себе антисоциальный проступок, а его мотивацию и ту социальную обстановку, в которой он имел место, я не буду стремиться квалифицировать по степени наши криминальные случаи. Среди случаев воровства отмечались мелкие кражи (с'естное, мелочи) и более крупные, затем однократные и систематические, в своей семье и у чужих.

При обработке криминально-патологического материала всегда выплывает старый вопрос о взаимоотношении эндогенных и экзогенных факторов в картине преступности, о роли конституции и социальной среды. Этот вопрос имеет за собой большую литературу. В материале, собранном Фохером, по этому вопросу насчитывается до 100 монографий. Одни авторы отводят главную роль конституции (Schneider, Kastan, Rubesele), другие (Reicher, Grabe, Max, Kaufmann) социальным соотношениям. По статистике Раншбурга, 50% преступлений экзогенного происхождения, а остальные 50% делят равномерно на эндогенные и экзогенные. Zangger видит причину малолетней преступности во врожденных аномалиях и переходных состояниях. По Майеру, из обследованных им малолетних преступников лишь 16% нормальны, 60% умственно слабы, остальные душевно-больные и психопаты. По Бирнбауму, в одних случаях личное предрасположение является движущей причиной, в других влияние среды. В общем большинство авторов сходится на том, что преступные и испорченные дети создаются путем взаимодействия индивидуального предрасположения и больной среды.

Было бы неосторожно пытаться разрешить этот важный вопрос на основании нашего небольшого по количеству и недостаточно полно обработанного материала. Одно лишь можно утверждать положительно, что каждый криминально-патологический случай более или менее сложен по своей психопатологической структуре, отделить в нем конституциональные особенности от констеллятивных, созданных во взаимодействии со средой, трудно, а подчас невозможно. Сошлюсь здесь на Гофмана, который в своей книге «Vererbung und Seelenleben» говорит: одинаковые фенотипические картины могут иметь различную генотипическую основу. Он ссылается на следующий пример Гаупа. Маленький ребенок из плохой семьи (пьянство, воровство) усыновляется одной морально высоко стоящей семьей. Мальчик растет в хороших условиях, но

чем старше становится он, тем больше проявляются в нем наклонности ко лжи и воровству. Этот случай мог бы легко сойти за простую социальную запущенность от среды, если бы случайно не был проделан этот эксперимент усыновления.

Наш материал криминальных случаев может представить интерес другого порядка: он показывает, что антисоциальные проявления встречаются среди самых разнообразных клинических случаев. Если мы число всех криминальных случаев примем за 100, то из них было: олигофренов 37,4%, психопатов 31,3%, нервозных 7,4%, эпилептиков 2,6%, органически слабоумных 2,2%, нормальных социально-запущенных детей 20%.

Ссылаясь на эти данные, можно утверждать, что моральная дефективность не есть болезнь, а лишь симптом, встречающийся при различных болезнях, а иногда и в норме, что понятие это чисто обывательское, не имеющее смысла в медицинском отношении.

Полученные нами цифры можно использовать еще и для анализа: каково криминально-патологическое предрасположение при различных формах прирожденной и приобретенной неполноценности.

Олигофрены, по нашим данным, чаще других являются правонарушителями. Предрасполагающим моментом для их социально-психической негодности является недомыслие, неспособность ориентироваться в окружающей социальной обстановке. Здесь этический дефект вытекает из интеллектуальной недостаточности.

Вопрос о том, идет ли моральный дефект параллельно с интеллектуальным, неоднократно дебатировался в литературе. По Цигену, каждое расстройство в интеллектуальной сфере дает этический дефект, последний связан с недоразвитием у олигофренов сложных этических представлений. Мазер каждого дебильного суб'екта считает преступным. По Годдарду, врожденный преступник—имбецил. С другой стороны Крепелин думает, что интеллектуальный и моральный дефект развивается независимо друг от друга.

На основании нашего материала мы должны примкнуть ко второй точке зрения: значительный процент олигофренов в наших случаях не является антисоциальным. Как видно, одного фактора интеллектуальной неполноценности еще недостаточно для того, чтобы привести суб'екта к правонарушению, для этого нужна еще определенная установка в аффективной сфере и соответствующая социальная обстановка. Эти соотношения хорошо выражены в формуле Фохера, которую он называет Kriminell bereitschaft, она представляется у него в форме дроби, числитель которой аномалия в сфере чувств, плюс дурные социальные соотношения, знаменатель—способность понимания. Таким образом, антисоциальный поступок может иметь место как при увеличении числителя, так и при увеличении знаменателя.

Из олигофренов, по нашим данным, наибольшую социальную опасность составляют дебилы. Среди них больший процент антисоциальных. В этом отношении наши данные расходятся с данными Henze, который считает, что у легко слабоумных детей этический момент есть исключение, у более слабоумных—правило. Циген об'ясняет преобладание антисоциального типа у дебилов

тем, что у них шире сфера эгоистических потребностей, больше стимулов к антисоциальным поступкам.

Что касается отдельных видов правонарушения, то в наших случаях среди имбецилов чаще встречались асоциальные формы, среди дебилов антисоциальные.

Следующая группа, дающая большой процент асоциальных и антисоциальных суб'ектов (61%)—это психопаты. Социальная негодность психопата обусловливается, главным образом, аномалиями в сфере чувств и слабостью задержек. Отдельные случаи психопатических личностей показывают, что понятия «аморальный и антисоциальный» не всегда совпадают. В стационарном отделении мы могли отметить, что часто морально-тупые, жестокие суб'екты, благодаря достаточному интеллекту, умению приспособиться к социальной обстановке не доходят до правонарушения и не попадают в кадр антисоциальных.

Отдельные типы психопатии имеют различную криминальную значимость. В наших случаях наибольшее криминальное значение имели эпилептоиды. Это находит свое об'яснение в их повышенной аффективности с наклонностью к буйствам и злобности. Аутизм шизоида, его аффективная тупость и импульсивность являются моментами, угрожающими в социальном отношении. Лабильность и поверхностность чувств истероида, слабость задержек, большая внушаемость, иногда патологически повышенная фантазия, создают среди них тип лгуна, мошенника и фантаста. Настоящая, так называемая, эссенциальная моральная психопатия в наших случаях была очень редко (1,2%).

Среди психозов антисоциальный элемент встречался среди эпилептиков и слабоумных органиков, случаи воровства у эпилептика были обусловлены слабоумием. Из антисоциальных случаев dementia organica было два случая после перенесенного энцефалита, что названо проф. Гуревичем анетическим симптомокомплексом.

Остается еще часть антисоциального элемента, которая не вошла ни в одну из этих рубрик. Это—социально запущенные дети; здоровые дети больной среды. Если в одних из рассмотренных до сих пор случаев—олигофрены—социальная недостаточность зависит от слабости интеллекта (знаменатель формулы Фохера), в других, как у психопатов, от аномалий аффективной сферы (один из числителей той же формулы), то здесь в случаях социальной запущенности весь центр тяжести переносится на социальные соотношения. Эти дети в большинстве случаев беспризорные, в меньшем числе—воспитанники детских домов. Часть из них была нам доставлена из семьи, но и в этих случаях можно было констатировать моральную заброшенность и тяжелые семейные условия и в конечном счете беспризорность. Понятно, что беспризорные, социально недостаточные суб'екты не представляют собой единой группы. Конституциональные особенности накладывают здесь свой отпечаток, но главная роль здесь за социальными факторами.

Диагностика социальной запущенности всегда представляет значительные затруднения: нужно иметь подробный материал о наследственности и о личном прошлом больного (вспомним пример Гаупа).

При разборе криминального детского материала, в особенности в последней рубрике—социально-запущенных, резко выступает разница между мальчиками и девочками. Среди социально-запущенного элемента процентное соотношение девочек значительно меньше. По данным стационара 1922 года, процент антисоц. среди мальчиков в 12 раз больше, чем среди девочек. Этот же факт отмечается и Бирнбаумом в его криминальной психопатологии. Причину этого нужно видеть в том, что девочки реже, чем мальчики, вовлекаются в жизнь улицы и подвергаются ее соблазнам, девочки более пассивны, у них большая связь с семьей. По данным 1923 года, процент социально-запущенных мальчиков только в три раза превышает девочек. Среди беспризорного элемента в последние годы стало больше попадаться девочек (после эвакуаций из голодающих губ). В рубрике психопатических личностей разница между мальчиками и девочками сглаживается.

По нашим данным, криминальные типы девочек имеют некоторые особенности:

1) Среди них преобладает асоциальный тип (проституток 25%, преобладающий возраст от 14 до 18 лет, один случай семи лет).

2) В случаях воровства преобладают мелкие систематические кражи.

39,6% всех случаев к нам были доставлены с жалобами на трудность в воспитательном отношении. Если все случаи трудно-воспитуемых принять за 100, то среди них будет психопатов 47,5%, нервных детей 12,5%, дебилов 15%, имбецилов 5%, детей с психопатическими реакциями 5%, с психогенными изменениями характера 10%, с психозами 5%.

Психопатические вспышки протекали в форме истерических реакций, чаще всего в форме судорожных припадков, один случай немоты. Одно время—в декабре прошлого года—мы наблюдали небольшую эпидемию истерических припадков в Домниковском коллекторе. В течение месяца было представлено 10 случаев.

Из отдельных жалоб педагогов детских домов наиболее част следующий симптомокомплекс—«груб, замкнут, упрям, не поддается педагогическому воздействию», эти жалобы мы встречаем в листах обследования как нормальных, так и легко дебильных, нервных и других детей.

Клиническая картина этих случаев складывается из следующих симптомов: все это дети, с ранних лет жившие в детских домах; на амбулаторном приеме внешне грубые, несколько угрюмые, исподлобья взгляд, посмотришь—моментально отводит глаза; часто негативистические ответы, повторение определенных слов: «ну да, на фиг». В детском доме дерзки с педагогами, негативисты, охотно делают лишь то, что запрещено, в детской среде часто оказываются хорошими, отзывчивыми товарищами. Это тип детей по внешней картине напоминает то, что описано доктором Сегаловым, как приютское одичание. Диагностика этих случаев затруднительна, так как мы не знаем почвы, на которой выросли эти особенности характера: 1) неспецифичность этого симптомокомплекса для какой-нибудь клинической формы и 2) появление его в определенных условиях детского дома—заставляют нас думать о реактивности его.

Некоторые из этих больных были нами оставлены в стационаре для наблюдения. В части случаев получились очень интересные результаты: у детей, проживших около полугода в сравнительно благоприятной обстановке стационара, при более теплом к ним отношении можно было отметить значительные улучшения. Симптомокомплекс замкнутости, недоверия, грубости понемногу сглаживается, оставляя за собой нормальную детскую личность; эти последние случаи уже более убедительны, дают нам некоторое право думать, что мы имеем перед собой реактивные изменения, какие-то сдвиги в характере под влиянием определенных условий.

Условия эти—жизнь в дет. доме, плохо поставленном, с грубой нивелировкой детского материала, при отсутствии душевного контакта между детьми и педагогами.

У детей появляется определенная установка—старшие, это те, которые только мешают, тормозят все желания.

И ответ на это—реакция отчуждения от взрослых, недоверие, негативизм.

Благодаря лабильности и реактивности детской психики, эти изменения характера не стойки и исчезают в благоприятной обстановке.

И в этих случаях, проведенных через наблюдение, нельзя быть уверенным в диагностике реактивной психогении (так как и настоящие эндогенные психопаты дают улучшение при правильном лечебно-педагогическом воздействии).

Все же я считала важным обратить внимание на эти случаи, чтобы поставить вопрос о значении психогенных факторов в выработке детских патологических характеров. Я хотела бы подчеркнуть, что то, что часто сходит под диагностикой «психопатические личности», есть лишь психогенно измененные характеры. Диагностика этих случаев может быть поставлена на основании наблюдения и подробного изучения всей индивидуальной структуры случая. Наряду с вышеописанным типом, который можно было бы назвать «псевдошизоидом», среди детского материала можно встретить еще целый ряд других типов, которые по отдельным симптомам могут симулировать эндогенные психопатии.

Жизнь последних лет войны и революции дала много моментов, травматизирующих нежную, податливую психику ребенка. Факторы эти должны быть предметом обсуждения в каждом отдельном случае. Изучение этих реактивных психогений имеет большое значение для вопросов социальной психиатрии. Социально-психическая гигиена и профилактика должны начинаться с детского возраста, реактивно измененные характеры представляют наиболее благоприятный в терапевтическом отношении материал.

*Д-р Г. Е. Сухарева.*

# Психология школьников в начале Октябрьской Революции.

*(Очерк, основанный на анкете 1918 г. *)*

Революции сравниваются с локомотивами истории. Действительно, оглядываясь назад, не веришь тому, что было, что прожито.

Пережитое кажется сказочным и романтичным, прочитанным произведением кого-либо из мировых фантастов.

Не только не веришь, но многое, к сожалению, забываешь.

Будет, поэтому, не лишним оглянуться назад, к первым месяцам оставшегося позади сказочного пятилетия, коснуться фактического матерьала, хотя бы одного уголка жизни.

Материалы эти касаются осени 1918-го года, касаются Наркомпроса и зари жизни Наркомздрава, который в свой недавний юбилей предстал окончательно выросшим, окрепшим, мощным.

Теперь Наркомздрав широко и глубоко осуществляет охрану здоровья детей, идет по профилактическому медико-педологическому пути. Осенью же 1918-го года были только школьно-санитарные под'отделы и школьно-санитарные врачи.

Наш матернал (обработка школьной анкеты), собранный под влиянием директив центра, показывает, что уже в 18 году существовали в Наркомздраве медико-педологические и профилактические устремления, которые теперь систематизировались и откристаллизовались.

Наш материал дает некоторую возможность судить о психологии школьника и состоянии школы с точки зрения самих школьников в тот период, когда корни старой школы были срублены, когда прошел неопределенный, с подземным гулом и колебаниями государственной и социально-экономической почвы 17-ый год, и начались месяцы третьей революции, месяцы жизни с невероятным порывом и размахом, с неясными контурами реального будущего, для всех интересные, многим непонятные и жуткие.

Психология школьника и состояние школы, по суду самих школьников, в годину великого перелома интересны не только сами по себе, не только с исторической точки зрения, но и как данные, проливающие свет на психологию молодежи наших дней, во многом загадочную, и на пути нашей школы, которая уловила направление, но еще не нашла «сама себя».

Вот основания—почему мы решились опубликовать небольшие, находящиеся в нашем распоряжении материалы, относящиеся к прошлому, недалекому об'ективно и бесконечно далекому с суб'ективной точки зрения.

---

*) В разработке анкеты приняли участие: студ. Г. Моск. Мед. Инст. В. К. Белецкий и О. А. Селезнева; врачи-слушатели Г. Мед. Педол. Инст. Т. Д. Боярская, А. Викторова, Л. Иванцов, В. Локштанова, Д. Казовская, Т. Полонская, З. И. Розенфельд, Т. А. Рыбина, Д. Фридгейм, Д. Черняк.

Особенно большая работа по разработке анкеты была выполнена доктором М. В. Шелякиной и Л. В. Азбукиной.

В начале осени 1918-го года—мною, как первым заведующим школьно-санитарным под'отделом Орловского Губ. Отдела Здравоохранения, была организована анкета среди школьников 2-ой ступени и старших групп 1-ой ступени.

Анкета была осуществлена при самом широком и активном участии педагогов г. Орла, сгруппировавшихся вокруг городского ОНО, существовавшего тогда отдельно от губернского.

Центральный образец анкеты подвергнут был всестороннему изучению, в нем сделаны были изменения и дополнения.

Была выработана определенная инструкция для производства анкеты.

Сама анкета произведена была не только в один день; но и в один час в большинстве школ города Орла. Явившийся в класс педагог сообщал неожиданно, что положенный по расписанию урок не состоится, а время урока пойдет на заполнение анкеты, раз'ясняя необходимость серьезного и вдумчивого отношения к анкете, способ ее заполнения, ее анонимность и т. д.

По окончании заполнения анкеты собирались, тут же в классе запечатывались и немедленно направлялись в условленное место.

Теперь, по истечении пяти лет, бросаются в глаза некоторые недостатки анкеты, ее обширность, обилие вопросов, обремененение некоторыми вопросами, которые без вреда для дела могли бы быть опущены, отсутствие некоторых существенных вопросов, недостаточное расчленение их и т. д. Но в то время эти недостатки замечались менее резко.

Всего было собрано 1000 заполненных анкет.

Исторические удары, падавшие на Орловскую губ. в 1919 г. и расстраивавшие ее жизнь, общий бурный и напряженный темп жизни мешали обработке этой анкеты.

Ей уже грозила было судьба, какая свойственна большинству подобных анкет: быть погребенным и неосуществленным замыслом. Но все же после пяти лет бесцельного и пыльного лежания удалось организовать разработку части этих анкет (500 экз.).

Вот внешний вид анкетного листа.

1) Возраст, 2) Пол: девочка, мальчик, 3) Национальность, 4) Кто родители (рабочий, крестьянин и т. д.), а) Чем занимались до революции б) Чем занимаются теперь, в) Состав семьи, г) Общий заработок семьи, 5) Кем хочет быть и почему (будущее занятие), 6) На кого хочет быть похожим и почему, 7) Есть ли друзья, удовлетворен ли ими, 8) Где лучше себя чувствует—в школе или в семье, 9) Что любит делать дома, 10) Любимые писатели и любимые книги, 11) Любимый род искусства (рисование, лепка, пение, музыка, танцы), 12) Был ли в театре, что в нем хорошего, 13) Был ли в кинематографе, что в нем хорошего, 14) Что больше нравится—театр или кинематограф и чем, 15) По каким предметам отстал от товарищей и по какой причине, 16) Хочет ли догнать товарищей в успехах и как думает это сделать, 17) Готовит ли дома уроки, 18) Имеет ли репетиторов, 19) Какие предметы любит больше всего, 20) Какие предметы не любит, 21) Каким ручным трудом хотел бы заниматься, 22) Каким ручным

трудом занимается, 23) В какой школе лучше учиться, в смешанной или прежней (мужская, женская и почему).

*Дополнение к анкете для старших.* 24) Имеет ли заработок и какой, 25) Введено ли в школе самоуправление учащихся, 26) Проводится ли оно в школе и как, 27) Имеются ли кружки и клубы или другие начинания детской самодеятельности, 28) Что главным образом утомляет в школе: а) физический труд, б) умственный труд, в) еще что-либо, 29) Нравится ли, как поставлено физическое развитие в школе, 30) Как относится к религиозным вопросам, а также к исключению закона божия из предметов преподавания, 31) Недостатки и достоинства в школе.

Разработке подверглось 58% анкет, заполненных девочками и 42% анкет, заполненных мальчиками. Преобладание анкет девочек отразилось на характере некоторых ответов.

Пол, возраст и социальное положение подростков. 20% заполнявших анкету школьников и школьниц в момент заполнения были в возрасте от 10 до 12 лет, 55% от 13-ти до 15-ти лет и 25% от 16 до 18-ти лет.

Основным ядром заполнителей, следовательно, были подростки.

По национальности: в 75%—эти подростки были русские, в 5%—евреи.

По социальному положению родителей 28% подростков отнесло себя к детям рабочих, 20%—к детям советских служащих, 12%—к детям крестьян, 5%—к детям дворян, 4%—к детям торговцев, 2%—к детям духовных лиц и 1%—к детям ремесленников.

Принимая во внимание, с одной стороны, высокий % детей рабочих, с другой,- ничтожный % детей ремесленников и тот факт, что Орел не является фабрично-промышленным центром, естественно предположить, что детьми рабочих назвали себя многие дети ремесленников и технических служащих советских учреждений.

Психология подростков г. Орла, заполнявших анкету, как членов школьной семьи, в 1918 г.—после года второй революции и нескольких месяцев третьей (октябрьской), представляли из себя следующее.

Отношение к дружбе. 3/4 подростков имело друзей и в подавляющем количестве случаев было ими удовлетворено. Лишь 10% жаловалось на неудовлетворенность имеющейся дружбой. 10% общего числа подростков не имело друзей совсем и не умело завязывать дружеских отношений.

Отношение к театру и кинематографу. 80% подростков было знакомо с театром, 70% с кинематографом.

Очевидно посещение театра более поощрялось в семье, считалось более рациональным и полезным.

Театр на посетителей-подростков производил положительное впечатление несравненно чаще, чем отрицательное.

Он нравился, в нем находили хорошее 1/3 посещавших подростков, не нравился он 1/6-ой. Кинематограф определенно нравился только 1/5-ой посетителей-подростков, и у такого же количества вызывал отрицательное отно-

шение. Число подростков, предпочитавших театр кинематографу, вчетверо больше числа подростков, предпочитавших кинематограф театру.

Это предпочтение театра, это большее увлечение театром, вероятно, характерно для того времени, когда еще старые семейные устои и традиции не были резко изменены, и сам кинематограф влачил жалкое, мещанское существование.

Можно ожидать, что теперь это отношение несколько изменилось и притом в пользу кинематографа.

Отталкивала от театра плохая игра артистов.

До революции Орел был избалован московскими дебютантами, задерживавшимися на пути на юг, и чрезвычайно тосковал по прекращении гастролей квалифицированных артистических сил.

Это вероятно характерно было и продолжает еще иметь место во многих провинциальных городах. Кинематограф отталкивал от себя крайней быстротой смены картин, трудностью разбирать надписи, раздражением глаз («рябит»).

Театр предпочитался за то, что в нем представляют живые люди, слышится живая речь, отражается живая жизнь, в большей мере даются уроки жизни, больше серьезности и назидательности, больше ясности и смысла, больше возможности отдохнуть. Некоторые подростки отмечали увлечение театральными декорациями, некоторые отмечали специальное увлечение московскими театрами, инсценировками Островского, революционными сюжетами.

Предпочтение кинематографа основывалось на ценности научных картин и картин природы, на возможности видеть «знаменитых людей», на большей естественности, на обилии впечатлений.

Любимые русские поэты и писатели. Любимых в 1918 г. подростками русских поэтов, по степени их почитаемости, можно распределить на шесть групп:

1-ая группа:—Пушкин (более 1/3 всех подростков определенно заявила о своей любви к нему), Гоголь, Тургенев, Толстой, Лермонтов (1/4).

2-ая группа:—Достоевский, Некрасов, Чарская.

3-ья « —Крылов, Кольцов, Гончаров, Никитин, Надсон, Чехов, Горький.

4-ая « —Жуковский, Григорович, Данилевский, Лесков, Нем.-Данченко, Соловьев, Лукашевич, Желиховская, Куприн, Вербицкая.

5-ая группа:—Фонвизин, Карамзин, Писемский, Островский, Шеллер-Михайлов, Короленко, Жуковский.

6-ая группа:—Грибоедов, Маркевич, Апухтин, Помяловский, Мельников—Печерский, Станюкович, Авенариус, Чириков, Шмелев, Д. Бедный.

Просматривая эти группы, невольно обращаешь внимание на чрезвычайно хороший вкус подростков, на предпочтение бесспорно лучших поэтов-классиков. Это об'ясняется и неугасимыми тайнами очарования этих поэтов, переросших национальные рамки, ставших мировыми именами, и тонкостью литературного инстинкта юности, умеющего находить перлы творчества, а отчасти и тем, что Орел случайно был богат квалифицированными преподавателями литературы (А. Н. Корольков, С. И. Горовой и др.), будившими вкус и интерес.

В частности, увлечение Тургеневым связано с тем, что Орловская губ.— родина этого поэта, что в Орле имеется прелестный Тургеневский музей, так умело и так любовно организованный проф. М. В. Португаловым.

Мечты и идеалы школьников. Хотя анкета осуществлена после опыта 1-ой революции и у истоков 2-ой, однако идеалы школьников уже успели создаться и получить политическое, по преимуществу, революционное направление.

Первая, обширная группа желала походить на отца, мать, братьев и сестер.

Не менее обширная, вторая группа мечтала походить и очевидно стремилась подражать деятелям революции,—прежде всего стремилась походить на «Ленина», на «красного офицера», «коммуниста», «революционера»; затем, на «народного комиссара», «свободного гражданина», «президента»; наконец, на «Троцкого», «Луначарского», «анархиста», «демократа», «Керенского».

За этой второй, обширной группой с революционными идеалами, следует третья группа школьников с идеалами неопределенного, расплывчатого совершенствования. Представители этой группы хотят походить прежде всего на «человека», в частности, «честного», «образованного», «умного», «полезного», «знаменитого», «красивого».

Близко к этой группе стоят те школьники, которые хотят походить «ни на кого», на «чужих», на «животных». Последнее желание совсем не единично и представляет из себя результат дыхания надвигавшегося неумолимого голода: мотив таких желаний «животное часто более сыто».

Идеалы четвертой в нисходящей степени группы могут быть названы поэтическими. Представители ее хотят походить на поэтов, более всего на Пушкина, затем Толстого, Гоголя, Тургенева.

Идеалы пятой группы носят политический, но не революционный характер.

Образами, привлекавшими эту группу, являются—Суворов, Петр I, Вильсон, затем Наполеон, Екатерина II, Колчак.

Шестую группу привлекали образы изобретателей: Эдиссон, Стефенсон; седьмую—образы артистов и композиторов—Комиссаржевская, Гельцер, Чайковский; восьмую—образы ученых—Менделеев, Ньютон, девятую—образы литературных героев, больше всего Толстого (Неклюдов, Наташа Ростова), Тургенева (Лиза Калитина), затем Гончарова (Вера) и Пушкина (Капитанская дочка).

Говоря о политических идеалах, нельзя не провести параллели между нашей—более ранней анкетой и анкетой, произведенной позднее—в школах г. Тамбова в 1920 г. (см. Вестн. Просв. № 1,1923, стр. 117). В этой анкете обращает на себя большое внимание безграмотность в широком и узком смыслах многих ответов: хотелось бы походить «на франц. писателя К. Маркса», т. к. он «был знаменитым поэтом всех стран» (девочка 15 л,), на К. Маркса, т. к. «он был умной» (13 л.), «он был великий идей» (12 л.); на Ленина, т. к. «он достоен правит Россией»,—на «Тротского», на «Каленина», на Махно, т. к. «его партия не хотит никакой власти», на коммунистов, т. к. они «устанавливают хорошыи паратки».

Обращает в этой Тамбовской анкете внимание и грубо материальный характер некоторых пожеланий: желание быть коммунистами и комиссарами мотивировалось тем, что они «много жалованья получают», что «можно носить винтовку, саблю и притом револьвер» (12 л.), что можно «белый хлеб есть».

В ответах на нашу анкету очень мало безграмотности и совсем не проявлено материальной заинтересованности в политических идеалах, которые являются более искренними и чистыми.

Очевидно в 1918 г. школьники еще не успели утратить своей грамотности, а школы еще не утратили способности давать ее, что было несколько позднее и что исчезло, и то еще не вполне, теперь.

Очевидно отрицательные стороны жизни некоторых представителей партии еще не были подхвачены обывателями, еще не стали предметом бесконечных сплетен, не успели еще исковерканно преломиться в детской психике.

Отношение к школе и семье. Даже в то переходное время, которого мы касаемся, когда старая школа умерла, перспективы новой были туманны, когда уже давала себя чувствовать школьная разруха,—большая часть школьников высказалась за то, что в школе лучше, чем в семье. Нельзя не упомянуть некоторых из приводимых мотивов: в семье надоедают разлады на политической почве, в школе стало больше возможности играть. Некоторые связывают свое предпочтение с временем года: зимой лучше в школе, летом—дома.

Если 40% анкетированных школьников чувствовали себя лучше в школе, а 38%—дома, то 13% чувствовали себя одинаково и в школе, и дома.

В анкете «Идеалы подростков полтавщины, произведенной в 1920 г. среди взрослых курсантов трехмесячных педагогических курсов в Полтаве, разработанной В. Чередниченко, опубликованной в журнале «Новыми стежками» (№ 2—3 1923 г. Полтавы) и основанной на воспоминаниях,—первое место среди любимых в подростковом периоде писателей занимает Гоголь, 2-е Чарская, 3-ье Шевченко, 4-ое Пушкин.

Возможно, что 1-ое место Гоголя (по нашим данным, оно принадлежит Пушкину), 3-ье Шевченко (имя этого поэта в нашей анкете не упоминается) об'ясняются национальными струнками и вполне понятными интересами к поэтам своего края. Что совпадает в полтавской анкете с нашими данными,—так это большой успех среди детей и подростков Чарской, а также, значительный успех Желиховской и Лукашевич; очевидно, этим писателям удалось найти нечто приковывающее детство и отчасти юность. В нашей анкете обращает внимание пониженная привязанность подростков к произведениям из классиков—Грибоедова, из новых писателей—Андреева, Чирикова, Короленко.

В качестве наиболее любимых произведений наиболее любимых поэтов названы «Капитанская дочка», «Борис Годунов», «Евгений Онегин», «Тарас Бульба», «Война и Мир», «Анна Каренина», «Преступление и Наказание».

Менее часто определялись любимыми—«Барышня-Крестьянка», Мертвые Души», «Ревизор», «Кавказский пленник», «Детство и отрочество», «Записки охотника», «Рудин», «Дворянское гнездо», «Обломов», «Обрыв», «Князь Серебряный», «Униженные и оскорбленные», «Мое отрочество» (Желиховской).

Любимые иностранные поэты. Иностранных поэтов по частоте

любви их отвечавшими нам школьниками можно разделить на три группы.

Группа 1-ая—Майн-Рид, Ж-Верн, Сенкевич, А. Дюма, К.-Дойль.

Группа 2-ая—Г. Эмар, Купер, Уэльс, Шекспир, Гюго, Ибсен, Мопассан.

Группа 3-ья—Руссо, Андерсен, Диккенс, В-Скот, Золя, Амичис, Д. Лондон.

Наибольшей любовью из иностранных поэтов пользовались далеко не одни классики.

Среди наших обработанных анкет мы не встретили Сервантеса, Бичер-Стоу, Шиллера, М. Твена. Отсутствие упоминания этих имен нам непонятно и кажется случайностью,

Сравнительно с полтавскими данными мы получили более частое подчеркивание любви к К-Дойлю и в этом отношении наша анкета стоит, повидимому, ближе к истине.

Любимые научные книги. Более всего привязанности из представителей науки выражено к Карлу Марксу и к Ленину, в меньшей степени—к Радищеву, Герцену, Писареву, Ключевскому, Брему. Фламмариону, Мейеру.

Из отдельных любимых научных произведений в анкете названы—«Жизнь животных» Брема и «Жизнь природы» Мейера.

Характерна привязанность к К. Марксу. Но в общем из анкеты видно слабое распространение научной книги среди школьников.

Отношение подростков к различным видам литературных и научных произведений. Охотнее всего наши подростки читали путешествия и приключения, охотно, но в меньшей мере, романы и повести, особенно реалистического направления, и книги исторического и революционного содержания; еще в меньшей мере—сказки и книги по физике и естествознанию и, наконец, стихотворения, книги математического характера, философские и религиозные.

Любимый род искусства. Любимым родом искусства у подростков в 1918 г. была музыка (более, чем в 60%), на втором месте танцы (40%), на третьем пение и рисование (30%), на четвертом ваяние (5%).

Поэтическое и драматическое искусство было любимо единицами.

Эти данные—яркие вехи для эстетического воспитания, столь важного в общей системе воспитания,

Представления о будущем занятии. Свое будущее занятие—дававшие в анкете ответ на этот вопрос школьники представляли так.

Большинство проявило необычайную скромность, реальность и отразило окружающий быт города, как центра только административного и культурного, чуждого условий фабрично-промышленной жизни.

Большинство предполагало в будущем быть «служащими», «педагогами», в частности «преподавателями искусств», «докторами».

Следующая по количеству группа желала быть «артистами» (музыкантами, певцами, балеринами, «учеными» (астрономами, историками, химиками), «инженерами», «агрономами», «студентами», «техниками», «литераторами», «военными» и «моряками», пожелания третьей группы сводились к тому, чтобы быть «ремесленниками», «зубными врачами», «фельдшерами», «художниками», «поэтами», «адвокатами», «замужними женщинами».

Единичные пожелания, которые, вследствие их своеобразия, следует все-таки отметить, сводились: быть «буржуа», «борцом», «акробатом», «охотником», «путешественником», «философом», «священником»,

Нельзя не видеть в некоторых пожеланиях, напр., быть «моряками»— проявлений детского романтизма, склонности к приключениям, особенно, если иметь ввиду, что давали ответы школьники города, не только далекого от моря, но и расположенного на реке, судоходной в данном районе в далеком прошлом.

Вряд ли может быть сомнение, что среде семейной трудно будет конкурировать со средой школьной, как только школа найдет свое лицо, соответствующее новым условиям жизни России, как только переродится старый и создастся новый педагог, как только школа возьмет от семьи все лучшее, как только воплотятся в жизнь идеалы времени «единая трудовая» и т. д

Домашние занятия. Находясь дома, 48% обследованных школьников любит заниматься умственным трудом (главным образом, чтеньем, затем писанием сочинений, физическими и химическими опытами, перепиской с друзьями); 38%—физическим трудом, 10% искусствами (музыка, рисование, танцы, изящные рукоделия); 5% играми, спортом, развлечениями (ловлей рыбы, полетами голубей, футболом, лаптой, лото). Что касается физического труда, то большинство любит заниматься разными видами домашнего хозяйства (рукоделием, затем садоводством, огородничеством, земледелием, уходом за детьми, уходом за животными, столярным ремеслом).

В любви к домашней праздности созналось только 1 лицо.

Оставаясь дома, более 50% школьников продолжало в то время регулярно готовить уроки, как бы по инерции, по старой памяти, 10% готовили уроки иногда, а 15% бросило готовить совсем, но репетиторов уже имело только 2—3% детей, подавляющая масса репетиторской помощью не пользовалась.

Репетитор становился уже не по средствам. 4% детей уже стало на заработок, как видно, почти поголовно в добытчиков, как это было позднее, школьники еще не перешли, еще не стали бросать школу ради заработка и мелкой торговли, подчас преследуемой и нередко приводившей даже далеко неиспорченных детей в комиссию о несовершеннолетних.

Впрочем, некоторые уже показали, что они торгуют на базаре.

Отношение к предметам преподавания. Преподаваемые в школе предметы пользовались различной любовью.

По степени этой последней их можно расположить так:

1) Русский язык с литературой и математикой (38%);

2) География, естествознание, история, физика (25%);

3) Иностранные языки, химия, рисование, сельское хозяйство, музыка, физическая культура, психология, закон божий (7%—4%);

4) Гигиена, социальные науки, пение, черчение, танцы, лепка (2%—1%).

Сравнительно большая любовь к закону божию (4%) была еще не изжитой данью прошлому; малая привязанность к социальным наукам (2%) понятна потому, что их тогда почти не преподавали, не умели преподавать да зачастую не умеют преподавать и сейчас.

Из приводимых данных видно, что, кроме слова и числа, основой пре-

подавания должно быть природоведение и обществоведение, на что толкают уже давно сами дети с их привязанностями.

Нелюбимые предметы, в свою очередь, распадались так:

1) Математика (24%);

2) Русский, физика, география (15%—10%);

3) История, естествознание, рисование (7%—5%);

4) Иностранные языки, химия, сельское хозяйство, психология, черчение (3%—2%);

5) Социальные науки, лепка, музыка, пение, танцы, гигиена, физическая культура, закон божий (1%).

Почти все предметы оказались любимыми в большей степени, чем нелюбимыми.

Только рисование, черчение, лепка, танцы оказались нелюбимыми большим количеством школьников, чем любимыми. Это понятно, так как эти предметы всегда были культивируемыми меньшинством.

Что касается социальных наук, то небольшое увлечение ими и даже отчуждение от них—явление случайное, свойственное только тому моменту, зависящее, как уже было сказано, от неуменья преподавать эти предметы, от недостатка в то время пособий по ним.

В момент заполнения анкеты уже более 60% школьников чувствовали себя отсталыми, главным образом, по математике (20% по математике, 8% по истории, 6% по географии, 6% по русскому яз., 4% по физике).

13% школьников считало себя отсталыми по всем предметам.

Винили в своей отсталости школьники более всего отсутствие книг (45% обвинений падает на эту причину), затем—болезни (16%; ураганом испанки уже тогда началась серия еще неизжитых эпидемий) и лень (4%).

Винили, кроме того, трудность учебников, главным образом по географии; службу, отсутствие преподавателей, даже влюбленность, значительно более половины отставших школьников мечтало догнать более счастливых в приобретении знаний товарищей путем усиленных занятий, подготовки летом, помощи родных.

Но около 5% отставших мирилось с своей отсталостью, опустилось, махнуло рукой, находя утешение в том, что «все равно никто ничего не знает».

Из анкеты видно, как в связи с историческими событиями, поднялась волна педагогической запущенности, еще не ликвидированная в полной мере; как отсутствие книг, эпидемии, недостаток трудовой дисциплины дали толчок этой запущенности, сказавшейся на всех предметах, особенно на математике. Впоследствии эта волна запущенности разрослась еще больше, вследствие обнаружившейся недостаточности подготовки у педагогов для осуществления задач новой школы и отчасти их необеспеченного и полуголодного существования; вследствие неровного, подчас неотчетливого строительства школы, вследствие обнищания и хозяйственного разрушения последней, вследствие холода и общей экономической разрухи.

Отношение к самоуправлению школьников. Школы, в которых обучались опрошенные нами школьники, получили такую оценку—1/5

школьников старшего возраста отметили наличность в их школах самоуправления учащихся. В то время самоуправление учащихся более всего выражалось в наличности кружков, затем хозяйственных комиссий и исполкомов учащихся; в меньшей мере—в наличности клубов, школьных журналов; совсем в ограниченной степени—в организации ком'ячеек, дежурств, собраний, учебно-воспитательных комиссий.

Что касается кружков, то особенно часто были организованы литературно-исторические кружки, затем драматические, в очень ограниченной степени—математические, музыкальные и неопределенные культурно-просветительные.

Самоуправление учащихся с его различными элементами было осуществлено в большинстве случаев слабо и удовлетворяло только 1% школьников.

Критикуя элементы самоуправления учащихся в своей школе, школьники ссылались на то, что в исполком «попали худшие из учащихся», «не те, кого хотели учащиеся».

Таким образом, в начале октябрьской революции в качестве наследства предыдущего периода февральской революции, в школах из элементов самоуправления учащихся имелись, главным образом, кружки и притом, по преимуществу, литературные и драматические; социально-политических кружков и ком'ячеек почти не было.

В школе описываемого времени меньше было поводов к утомлению, чем в дореволюционной школе.

Поэтому, поголовных жалоб на утомление не было, и число школьников, отрицавших утомление в школе, оказалось довольно значительно. Число неутомляемых относилось к утомляемым, как 1:2.

Отношение к факторам школьного утомления. Любопытно, как сами школьники оценивали значимость факторов утомления: на 1-м месте стоит умственный труд, на 2-м шум и шумные перемены, а также безделие и несерьезность занятий, пустые уроки, частое отсутствие преподавателей, отсутствие дисциплины; на третьем месте—долгое сиденье, беготня и шалости и, наконец, физический труд. Отдельные лица жаловались, что их утомляют плохие учителя, слабо-одаренные и слабо-подготовленные товарищи, нравственные недостатки товарищей, недоедание, холод, раннее вставание, значительные траты времени на завтраки, революционные речи и, что курьезно, разговоры о божестве.

Отношение к физической культуре. В подавляющем количестве школ физической культуры и забот о физическом развитии в 1918 г. не было, а там, где физическое развитие и было, постановка его не удовлетворяла школьников.

Но тем не менее значительный % анкетированных школьников счел необходимым подчеркнуть в анкете—понимание и ценимость физической культуры, любовь и стремление к ней.

Свои стремления к ручному труду, как виду физической культуры, школьники формулировали так.

Более всего они занимались и хотели бы заниматься в гораздо большей степени дальше—рукоделием, шитьем и вязанием, с одной стороны, столярным и токарным ремеслом, с другой.

В меньшей мере, но все же в значительной степени—хотели бы заниматься сапожным ремеслом, земледелием, садоводством, огородничеством и слесарным ремеслом. При чем, из желающих этой последней группы—сапожным и слесарным ремеслами ранее никто не занимался.

Еще в меньшей мере хотели бы заниматься портновским ремеслом, механикой и техникой, выпиливанием, выжиганием и плетением.

Всего менее хотели бы заниматься переплетным ремеслом.

Очень крупный $^0/_0$ школьников откровенно признался, что никаким физическим трудом до самого последнего времени не занимался. Некоторые занимались только колкой дров, месили тесто и вязали туфли.

К сожалению, четвертая часть незанимавшихся ручным трудом выразила желание и в дальнейшем им не заниматься.

Это свидетельствует о том, что уважение к физическому труду в 1918 г. еще недостаточно углубились и окрепло, что значение физического труда для умственного и связи его с этим последним еще было недостаточно освещено и распропагандировано. Увлеченье рукоделием, шитьем и вязанием надо рассматривать, как дань прошлому, когда только этот вид ручного труда был сносно поставлен в школе.

Высокая оценка столярного и токарного труда действительно совпадает с наблюдением о его педагогическом значении. Трудно представить теперь хорошо поставленное педагогическое учреждение без столярной мастерской.

Низкая оценка переплетного мастерства, а также выпиливания и выжитания должна быть учтена должным образом.

Отношение к смешанной школе. Почти $^3/_4$ школьников высказалось за то, что учиться лучше в однополой школе, $^1/_4$ высказалась за смешанную школу и совсем небольшое количество оценило одинаково прежнюю однополую и современную смешанную школу.

Сторонники смешанной школы ссылались на большее веселье, на то, что «из самолюбия лучше готовятся уроки», «что делаешься менее диким и боязливым», «больше порядка», «больше укрепляются отношения между людьми». Девочки в особенности подчеркивали, что смешанная школа дает больше знаний, что девочки проходят одинаковую программу с мальчиками, что среди мальчиков лучше развиваться.

В свою очередь, сторонники однополой школы свои ответы мотивировали так. В прежней однополой школе было больше знаний, особенно для мальчиков, и больше дисциплины, меньше было сплетен, меньше «выносилось сору из избы» меньше флиртовали, меньше мешали друг другу «противные девчонки» и отвратительные «мальчишки», мальчикам не приходилось стесняться девочек, девочкам не приходилось терпеть обид от мальчиков, которые «не умеют себя вести».

Были и такие своеобразные ответы: «согласны учиться в советской школе, но без девочек».

При сравнении ответов сторонников смешанной школы с ответами сторонников однополой—сразу бросается в глаза громадная качественная разница.

Хотя у первых мотивы не только не исчерпывают, но и не захваты-

вают всю глубину оснований для смешанной школы, имеющуюся у современных педологов и педагогов, однако все же отличаются известной серьезностью.

Смешанная школа «укрепляет отношения между людьми», дает больше поводов для соревнования («из самолюбия лучше занимаешься»), освобождает каждый пол от излишней боязливости, застенчивости и нездорового любопытства. Наконец предоставляет должные права женщине («девочки раньше развивались меньше»), которая может быть таким ценным товарищем, а раньше готовилась не для равной роли, а для приниженной доли.

Ответы сторонников однополой школы или полны эгоизма («одних мальчиков лучше учили»), или отражают еще не изжитое в свете филогенеза понятное кратковременное желание мальчиков отмежевываться от девочек (охотничьи инстинкты); или же прямо оперируют несерьезными мотивами: «в однополой школе меньше сплетен, флирта».

Конечно, совпавшая с основанием смешанной школы—неизбежная по известным условиям и для известного периода—разруха школы, повлекшая к упадку знаний и трудовой дисциплины, подавала повод дефекты школы вообще переносить на смешанную школу.

В новой школе в первое время было меньше знаний совсем не потому, что она смешанная. Сплетни, флирт, кичливость одного пола перед другим—это все не успевшее склонить голову старое мещанство. Таким образом, большое число сторонников однополой школы—не является опорочивающим моментом для смешанной школы, а только понятными «вехами» самосознания школьников в переходный момент 1918 г.

Отношение к исключению закона божия. Если $^3/_4$ старших школьников высказалось за однополую и $^1/_4$ за смешанную школу в 1918 г., то $^5/_8$ высказалось против исключения закона божия, $^2/_8$ за исключение, $^1/_8$ проявила полный индиферентизм.

Здесь необходимо пояснение.

За обязательное возвращение закона божия в число школьных предметов высказалась только $^1/_8$ (ровно такое же количество школьников заявило определенно о своей религиозности и вере в бога).

$^4/_8$ школьников, отнесшихся отрицательно к исключению закона божия—признавало этот предмет «скучной обязанностью» и, если допускало введение, то в качестве необязательного предмета («кто верит, пусть ходит на урок, а нет—пусть остается в корридоре»).

Протест же, главным образом, сводился у этих лиц—к осуждению некоторого насилия и стеснения.

Если принять во внимание это, а также то, что $^4/_8$ школьников или одобряли исключение закона божия или были равнодушны к нему, то станет ясно, что связь религии со школой даже в 1918 г. не являлась потребностью и особенностью мировоззрения старших школьников.

Многие только не хотели насилия и стеснения, забывая, что не исключение закона божия является стеснением и насилием, а преподавание его.

Впрочем, ложные мнения о стеснении и насилии понятны, так как исключение закона божия свершилось вдруг, не только без предварительной, но, и

последующей и сопровождающей пропаганды противоположности природы религиозной веры и научного знания. Ведь такая пропаганда, подчас не всегда удачная,—дело, главным образом, последнего года исторической «пятилетки». Любопытны были некоторые отдельные вопросы «в бога верю», но закон божий надо исключить», «многого не понимаю, сбилась, но закона божия не надо», «не верю в поповское учение, но верю в бога». Сторонниками «деизма» об'явили себя два школьника, «толстовства»—I.

Отношение к недостаткам школы. Отмечая недостатки школы, школьники на 1 месте—ставили отсутствие трудовой дисциплины и распущенность, на 2-м недостатки учителей, плохую их подготовку, плохое преподавание, а также недостаток физической культуры и физического труда в школе, на 3-м отсутствие книг и антисанитарное состояние школы, на 4-м недостаток эстетического воспитания и изобразительных изящных искусств; отсутствие иностранных языков и педагогического учета, неудачным и недостаточным выражением которого были когда-то баллы.

Детство и юность не только склонны к критике недостатков, хотя нередко по недоразумению, но способны ценить и достоинства.

Больше всего новая школа пленила молодых членов своего семейства бо́льшими заботати педагогов о детях, бо́льшей близостью педагогов к детям, бо́льшей возможностью спрашивать педагогов. В такой же почти степени школа 1918 года пленяла своей бесплатностью и общедоступностью, своими бесплатными завтраками.

В меньшей мере школа нравилась отсутствием принуждения, приучением к самостоятельности, наличностью кружков, возможностью участвовать в заседаниях. Наконец,—введением новых предметов, большей возможностью изучать искусства, отменой баллов.

Пробегая бегло сказанное о школьниках 1918 г., можно притти к следующему.

Большинство было удовлетворено дружбой, театр предпочитало кинематографу, в театре ценило «живую жизнь» и «серьезные уроки жизни», в кинематографе—возможность видеть знаменитых людей—руководителей жизни; знало и любило русских классиков—поэтов, недостаточно было знакомо с классиками иностранными и научной книгой, но К. Маркса знало хорошо; из искусств более всего любило музыку, имело скромные идеалы государственной службы, любило из политических деятелей Ленина; предпочитало школу семье, более других предметов ценило родной язык, математику, обществоведение, легко отставало по математике, более всего тяготилось в школе недостатком трудовой дисциплины и утомлялось от несерьезности занятий и шума перемен; любило столярное ремесло, пыталось разобраться в ценности смешанной школы и в факте исключения закона божия.

Интересны детство и юность, интересно и поучительно общение с ними. Много здоровых потребностей несут они в жизнь, много защитных сил имеют они против затхлости обывательской среды, много в них встречности ярким и смелым прорывам жизненной динамики. Воистину, они—наша надежда.

*Проф. Д. Азбукин.*

# К вопросу о запасе представлений у детей, поступающих в школу.

*(По данным анкеты, проведенной среди школьников города Костромы осенью 1922 года).*

Необходимость исследования запаса представлений у детей, поступающих в школу, в настоящее время особенно сильно чувствуется учительством в связи с установлением новых методов работы в школе, новых требований, как к ученику, так и к учителю. Теперь еще настоятельнее сознается потребность такого подхода к ребенку, при котором школьная работа начинается с учета его физического и умственного развития, и уже на этом фундаменте—конкретном и жизненном—строилась бы дальнейшая школьная жизнь.

Указанные мотивы побудили Костромскую Педагогическую Комиссию при Педологическом кабинете осенью 1922 г. провести обследование детей 8 и 9-летнего возраста, поступивших в школу, с целью выяснения имеющегося у них запаса конкретных представлений.

Произвести обследование предполагалось с помощью анкеты, составить которую поручено было комиссии в составе педагогов и школьно-санитарных врачей, заинтересованных этим делом.

Выработанная анкета была заслушана и принята общим собранием комиссии, на котором педагоги, желающие провести обследование, записались и получили анкеты (текст анкеты прилагается к настоящей статье).

Прежде чем разбирать результаты проведенного обследования, остановимся несколько на характеристике жизни в г. Костроме.

Кострома в настоящее время является административным и промышленным центром с населением около 60 тысяч человек, 18% которого занято на фабриках и заводах, 10,2%—ремесленники, 12,4%—советские служащие, включая учителей, врачей, инженеров и т. д.

Фабричное население города и ремесленники в прежнее время были тесно связаны с деревней, в настоящее время связь эта несколько ослабела, но еще не порвалась окончательно.

Самая жизнь города способствует связи населения с окружающими деревнями.

Город занимает около 7 квадратных верст, окружен выгонами, огородами и полями, работа на которых за последние годы стала бытовой необходимостью для горожан.

Общее количество детского населения г. Костромы (до 14 лет)—18.294, из них около 15% в возрасте 8—9 лет.

Такое большое количество детей (около $^1/_3$ всего населения), и особенно детей младшего школьного возраста, заставляет серьезно и вдумчиво отнестись к материалам проведенного обследования.

Наша анкета подсказана стремлением узнать, что представляют из себя дети гор. Костромы, поступившие в то время в школу, с психической стороны: какова их ориентировка во внешнем мире, их представления пространства, времени, числа и цвета, каково их знакомство с природой и окружающим бытом, каковы их интересы, идеалы, этические и эстетические представления, наконец, какова их наблюдательность.*)

Конечно, наша анкета далеко не исчерпывает всех сторон психической жизни детей—комиссия сознательно старалась выделить только наиболее яркие в ущерб полноте, опасаясь слишком большой загруженности,—поэтому анкета сравнительно коротка (сравните анкету Центрального Педологического Института «Запас детских знаний в момент поступления в школу»)—62 основных вопроса, разбитых на 6 разделов.

Анкетный материал начал поступать в Педологический Кабинет в первых числах октября.

Общее количество полученных, правильно составленных анкет—96, из них 62 заполнено по одному варианту анкеты, 34—по другому, с некоторыми изменениями (см. текст анкеты).

Школы, представившие анкеты, сосредоточены главным образом в фабричной части города,—этот перевес дала 2-я семигодичная школа, обслуживающая район 1-ой льнопрядильной фабрики и давшая 34 анкеты, заполненные по варианту. Из других школ, давших 62 анкеты, одна (15-ая) находится в восточной части города, где нет крупных фабрик, остальные 5 (в том числе детская дневная санатория Подоздравдета Губздравотдела для детей школьного возраста) обслуживают фабричный район. (Список школ см. в примечании). **).

Обратимся к рассмотрению анкет.

Они заполнялись в несколько приемов, причем вопросы задавались отдельно каждому ребенку и ответы записывались другим лицом, тоже преподавателем, так что получался подробный протокол беседы, причем удавалось зафиксировать особенно характерные и удачные ответы детей.

Как видно из приложенного текста анкеты, прежде всего отмечались учительницей—школа, имя, фамилия, возраст ребенка, занятия родителей и степень интеллигентности семьи, после чего начинался самый опрос.

---

*) Сравн. цели и задачи анкеты, проведенной среди московских школьников осенью 1911 года (см. брошюру «Умственное развитие детей, поступающих в московские школы»), а также у Меймана в лекциях по экспериментальной педагогике (часть 1, лекция 5).

**) **Примечание:** Список школ давших анкеты.

| | | |
|---|---|---|
| 1-ая 9-тигодичная школа . . | (фабричный район) | 20 анкет. |
| 1-ая 7-мигодичная школа . . | (фабричный район) | 12 анкет. |
| 2-ая 7-мигодичная школа . . | (фабричный район) | 34 анкеты. |
| 4-ая школа . . . . . | (фабричный район) | 10 анкет. |
| 15-ая школа . . . . . | (восточный район) | 15 анкет. |
| 1-ая дневная санатория . . | (фабричный район) | 5 анкет. |

Обследованные дети распадаются на следующие группы:
мальчиков—42 = 43,7%, девочек—54 = 56,3%.

По возрасту:

| лет. | | | | 9 лет. | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Мальчики. | Девочки. | Обоего пола. | | Мальчики. | Девочки | Обоего пола. | |
| | | Абс. кол. | в % %. | | | Абс. кол. | в % % |
| 25 | 26 | 51 | 53,4% | 17 | 27 | 44 | 45,8% |

Возраст не указан 1.

По семейному положению:

| | Мальчики. | Девочки. | Всего. | Процент. |
|---|---|---|---|---|
| Фабричные . . . . . | 21 | 36 | 57 | 59,3 |
| Ремесленники, торговцы . . . . | 14 | 7 | 21 | 21,8 |
| Советские служащие . . . . . | 5 | 8 | 13 | 13.5 |
| Технические служащие. . . . . | 1 | 4 | 5 | 5,4 |

По степени интеллигентности семьи большинство детей—83%—из неинтеллигентных семей, 6%—из полуинтеллигентных и 11%—из интеллигентных.

Переходим к разбору ответов детей.

Первый раздел анкеты посвящен выяснению представлений о времени, пространстве, числовых измерений и цвета (см. таблицу № 1).

**Понятие о времени.**

*Таблица № 1.*

| | М. % | Д. % | Всего %. |
|---|---|---|---|
| А. Сколько тебе лет? . . . . . | 92,8 | 85 | 88,5 |
| Кто старше? . . . . . | 78 | 77,7 | 78,1 |
| Сколько лет тебе будет через 2 года? . . . | 55 | 48 | 51 |
| Б. Какой сегодня день? . . . . . | 47,6 | 53,7 | 51 |
| А вчера? . . . . . | 50 | 55 | 53,1 |
| А завтра? . . . . . | 45,4 | 51,8 | 49 |
| В. Какой месяц? . . . . . | 7,1 | 5,5 | 6,2 |
| Какое время года? . . . . . | 64,3 | 55 | 59,3 |
| Что будет после осени? . . . . . | 73,8 | 55 | 63,5 |
| После зимы? . . . . . | 55 | 48 | 51 |
| Средний % правильных ответов | 51,7 | 48,6 | 50,06 |

Анализируя данные таблицы № 1, мы видим, что только половина детей ориентируется во времени, причем мальчики несколько лучше, чем девочки. Особенно трудно дается детям месяц: назвать его умеют только 6,2% всех детей. Лучше обстоит дело с временами года и в частности с зимой (анкета проводилась в конце осени). Что же касается того времени, которое наступит после зимы, то здесь число правильных ответов падает—ошибка детей заключается в том, что часто (около 20% всего числа ответов) называется непосредственно лето без весны.

### Понятие о числе.

*Таблица № 2.*

| | М. % | Д. % | Всего % |
|---|---|---|---|
| Сколько дней в неделе? | 62 | 53,7 | 57,3 |
| Порядок дней недели? | 38 | 44 | 41,6 |
| В котором часу ты встаешь? | 62 | 51,8 | 56,2 |
| Сколько часов проводишь в школе? | 47,6 | 38,8 | 42,7 |
| Сколько пальцев на руке? | 100 | 100 | 100 |
| Сколько пальцев на ноге? | 100 | 100 | 100 |
| Средний % правильных ответов | 68,2 | 64,7 | 66,3 |

В числовых величинах дети разбираются несколько лучше (см. табл. 2), положительных ответов в среднем 66,3%,—это увеличение зависит от 2 последних вопросов—«сколько пальцев на руках и на ногах»,—на которые ответили правильно все дети;—без этих вопросов средний % остается 49,4, т. е. так же, как и во времени, только половина детей правильно ориентируется в бытовых числовых величинах, причем и здесь мальчики несколько лучше, чем девочки (средний % правильных ответов на первые четыре вопроса у мальчиков—52,4%, у девочек—47,1%).

### Понятие о пространстве.

*Таблица № 3.*

| | М. %. | Д. %. | Всего %. |
|---|---|---|---|
| Повернись направо | 66,6 | 74 | 70,8 |
| Повернись налево | 66,6 | 74 | 70,8 |
| Нарисуй кружочек побольше | 50 | 66,6 | 59,3 |
| Нарисуй кружочек поменьше | 50 | 66,6 | 59,3 |
| Средний % правильных ответов | 56,8 | 70,3 | 65 |

Третья таблица иллюстрирует ориентировку детей в пространственных представлениях—право и лево, больше и меньше. Эти представления повидимому усвоены большим количеством детей (65% правильных ответов); здесь однако возникает некоторое противоречие с наблюдениями педагогов-практиков, которое подрывает достоверность материалов анкеты, а именно—практика показывает, что поворот направо и налево с большим трудом дается детям первых школьных групп, тогда как у нас получилось 70,8% правильных поворотов.

**Понятие о цвете.**

*Таблица 4.*

| | М. % | | Всего % |
|---|---|---|---|
| Какого цвета снег? . . . . . | 97,6 | 96,3 | 96,8 |
| Какого цвета классная доска? . . . . . | 95,2 | 96,3 | 95,8 |
| Какого цвета трава? . . . . . | 59,5 | 79,6 | 70,8 |
| Какого цвета небо? . . . . . | 93,3 | 77,5 | 85,1 |
| Средний % правильн. ответов . . | 86,3 | 87,4 | 87,1 |

Цвета дети называют правильно (таблица № 4) в 87,1%, причем разница между мальчиками и девочками отмечается очень незначительная. Есть разница в ответах о цвете предметов: так, цвет травы назван правильно в 70,8% ответов, тогда как снег, классная доска и небо *) в среднем в 92,5%—видимо внимание было фиксировано на ближайших впечатлениях и не перешло на прежние—цвет травы как будто уже забыт.

Аналогичные ответы дали и московские школьники 1911 г., но у них средний процент отрицательных ответов несколько ниже—а именно: для мальчиков 11%, для девочек 10%, (у нас для мальчиков 13,7%, для девочек—14,6%).

Второй раздел анкеты посвящен выяснению социально-бытовых представлений детей.

Он распадается на 3 группы вопросов.

*) Цвет неба мы считали правильно названным в ответах: голубое, белое, синее, серое,—полагая, что дети называли и осеннее небо с облаками и тучами.

## Представление о профессии.

*Таблица 5.*

| | Называют профессию. | | Наз. случайн. признаки. | | Всего ответило. | | Итого |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | М. % | Д. % | М. % | Д. % | М. % | Д. % | %% |
| Что делает твой отец (мать)? . . . | 66,6 | 61 | 16,6 | 16,6 | 83,3 | 77,7 | 82,3 |
| « « кузнец? . . . . . | 33,3 | 27,7 | 59,5 | 42,7 | 92,8 | 71,8 | 80,2 |
| « « плотник? . . . . . | 59,5 | 33,2 | 33,3 | 29,6 | 92,8 | 62,8 | 76 |
| « « столяр? . . . . . | — | — | 85,7 | 44 | 85,7 | 44 | 62,5 |
| « « портной? . . . . . | 31 | 42,5 | 69 | 53,7 | 100 | 96,3 | 97,9 |
| Средний процент . . | 47,6 | 41,1 | 52,8 | 37,3 | 90,9 | 70,5 | 79,7 |

Первая таблица (№ 5) выясняет, каковы представления детей о различных профессиях: во-первых—профессии отца или матери, когда эта профессия является заработком для семьи, и во-вторых—наиболее распространенных профессий, как-то: кузнеца, плотника, столяра и портного,—с которыми дети могли столкнуться в обыденной жизни.

Из ответов видно, что большинство детей не имеют конкретного представления о том, что делают родители вне семьи:—папа работает на фабрике, мама на фабрике, служит в Губпродкоме,—вот наиболее многочисленные ответы. Мы выделили их в группу ответов, где только названа профессия (63,5% общего количества детей). Группа ответов, в которых есть элементы описания занятия родителей гораздо малочисленнее:—папа таскает все и возит на лошади, папа приготовляет хлопок, папа считает, сколько народ жалованья получает (кассир на фабрике), папа подкатывает кряжи (на лесопилке)—эта группа дает 16,5%.

В общем, однако, дети интересуются профессией родителей—82,3% отвечают на заданный вопрос.

Московские школьники дали положительные ответы на аналогичный вопрос в большем количестве случаев: мальчики—в 83,7%, девочки—в 85,3%; очевидно, нашим детям родители могут уделять еще меньше времени, чтобы порассказать им о том, что они делают на службе, вне дома, чем зарабатывают средства для существования семьи.

В ответах на вопросы о том, что делает кузнец, плотник, столяр и портной трудно выяснить насколько конкретно представление детей о данной работе, так как дополнительных вопросов не задавалось.

Все ответы по данной группе мы разбили на ответы, где есть элементы описания работы, хотя бы случайным перечислением предметов изготовляемых в той или иной профессии, например: кузнец кует подковы, цепи, плотник строит заборы, мосты, сараи, столяр делает шкафы, столы, табуретки, портной шьет пальто, тужурки,—и на ответы более лаконичные, где работа или только называется или дается такое определение, что неизвестно, какое (конкретное или словесное) представление кроется за этой фразой, например: портной шьет одежду, плотник строит дома, кузнец кует.

Приняв указанную оговорку, мы видим, что 79,1% всех детей так или иначе, но все же отвечает на вопросы.

Выясняя социальное представление детей (таблица 6-я), мы прежде всего наталкиваемся на отсутствие интересов и знания у детей в этой области, которая еще выходит из круга их житейских впечатлений. Так, на первые два вопроса этой группы ответило 15,5% всего числа детей.

Правда, здесь надо учесть то обстоятельство, что мы считали правильным на вопрос «в какой губернии мы живем»—ответ «в Костромской», тогда как в широких кругах населения до сих пор губерния отождествляется с губернским городом, таких ответов—«в Костроме» мы имеем 31%, но даже и в этом случае меньше половины детей отвечают на этот вопрос.

**Социальное представление детей.**

*Форма № 6.*

| | М. %. | Д. %. | Всего %. |
|---|---|---|---|
| А. В какой губернии мы живем? | 12 | 7,4 | 9,3 |
| Какие еще знаешь губернии? | 12 | 1,8 | 6,2 |
| Б. Какое знаешь начальство? | 35,6 | 22 | 28 |
| Какое самое главное начальство? | 21,4 | 5,5 | 12,5 |
| В. Для чего устраивается тюрьма? | 95,2 | 90,7 | 92,6 |
| « « « больница? | 86,2 | 97 | 96,6 |
| « « « библиотека? | 85,7 | 76 | 80,2 |
| « « « приют? | 85,7 | 81,5 | 83,3 |
| « « « богадельня? | 73,8 | 77,7 | 76 |
| « « « театр? [1]) | 84,5 | 86,9 | 86 |
| Средний процент | 59,2 | 54,5 | 56,5 |

Точно так же обстоит дело с вопросом о других губерниях: 5 мальчиков и одна девочка назвали в общем 7 разных губерний, а именно: Московскую, Петербургскую, Ярославскую, Нижегородскую, Вятскую, Казанскую и Черниговскую; другие города—а не губернии—называют 35%, но здесь явно отсутствует представление о губернии, как об административном или хозяйственном центре, так как наряду с Петербургом, Ярославлем, Орлом, Киевом и другими губернскими городами фигурируют: Шунга (село Костромского уезда),

[1]) Вариант. Около 30% имеют представление о кино-театре.

Большие Соли (посад Костромского уезда), Буй и Нерехта (уездные города Костромской губернии) и т. д.

Не лучше обстоит дело с вопросами, «какое ты знаешь начальство» и «какое самое главное начальство в городе»?.

Правда, на эти вопросы мы имеем в общем 39 ответов, но анализ их выясняет полное отсутствие представления о начальстве: это понятие еще недоступно ребенку 8—9 лет.

Приведем примеры из анкет, характеризующие этот хаос.

«Какое ты знаешь начальство?»—«Милиционер, милиция, часть, куда забирают, комиссары, учительница, большевики, командир, ревтрибунал, заведующие приютом и школой, подмастерье, чрезвычайка и т. д.»—вот то начальство, о котором слыхал и с которым сталкивался ребенок. Несколько ответов особенно характерны: на вопрос «какое самое главное начальство в городе?» есть такой ответ: «городовой, а раньше был царь»; другой ответ характеризует представление о работе этого пестрого и разнохарактерного начальства: «в волости есть начальство—они пишут», и, наконец, один отвечает: «теперь нет никакого начальства».

Несмотря на такое хаотичное представление о начальстве, о тюрьме знают 89 чел. (92,6%) и связывают очень определенно тюрьму с наказаниями за воровство,—без этого есть только 7 ответов, из которых один очень оригинален: «тюрьма устраивается для больших, которые ругаются».

Почти также известна больница—(91,6%), несколько меньше театр—(86%) и приют—(83,3%), связанный с сиротством, бедностью и голодом; библиотека—(80,2%) и богадельня—(70,5%) еще меньше известны детям.

В среднем, однако, половина детей (56,5%) имеют социальное представление,—представления эти хаотичны и случайны, так как социальные интересы детей еще не вышли за пределы семьи, как увидим ниже из анализа раздела V.

Переходим к разбору бытовых впечатлений детей.

**Бытовые представления детей.**

*Таблица № 7а.*

| | М. % | Д. % | Всего % |
|---|---|---|---|
| Был ли ты на фабрике? | 40,5 | 13 | 25 |
| » » » базаре? | 100 | 100 | 100 |
| » » » почте? | 33,3 | 20,3 | 26 |
| Видал ли ты железную дорогу? | 78 | 62,8 | 69,7 |
| » » пароход? | 100 | 94,4 | 97,9 |
| » » автомобиль? | 100 | 100 | 100 |
| » » телефон? | 78 | 55 | 65,6 |
| Средний % | 75,5 | 64,5 | 69,2 |

Вопросы по этому разделу могут быть разбиты на две группы (см. таблицу 7а и в), был ли ребенок на фабрике, почте и т. д., видел ли он железную дорогу, пароход и пр. и как он себе представляет то, что делается на фабрике, базаре, почте, и для чего служат железная дорога, автомобиль, пароход и пр. Анализ ответов первой группы дает (см. таблица 7а) цифру 69,2% в среднем, т. е. около трех четвертей общего количества опрошенных детей знакомы—видали и бывали—с тем, о чем их спрашивают.

Необходимо отметить, что на фабрике была только четверть общего количества, главным образом мальчики, точно также мало (26% детей) были на почте,—последнее может быть отчасти об'ясняется и тем, что в Костроме только одно почтовое отделение в центре города, т. е. далеко от тех районов, где находятся обследуемые школы.

**Бытовые представления детей.**

*Таблица № 7в.*

| | Словесное представлен. | | Конкретное представлен. | | Всего. | | Итого |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | М %. | Д. %. | М. % | Д. %. | М. %. | Д. %. | %%. |
| Знаешь ли ты что делается: | | | | | | | |
| на фабрике | 40,5 | 31,5 | 28,5 | 29,6 | 69 | 61 | 64,5 |
| на базаре | 83,3 | 96,3 | 12 | 3,7 | 95,2 | 100 | 97,9 |
| на почте | 21,4 | 27,7 | 21,4 | 5,5 | 43 | 33,2 | 37,4 |
| Для чего устраивается: | | | | | | | |
| железная дорога | 47,6 | 62,8 | 35,6 | 18,5 | 83,3 | 81,5 | 82,3 |
| пароход | 40,5 | 33,2 | 55 | 55 | 95,2 | 88,8 | 91,6 |
| автомобиль | 45,4 | 52,7 | 50 | 29,6 | 83,3 | 74 | 66,6 |
| телефон | 55 | 51,8 | 21,4 | 13 | 76,2 | 64,8 | 69,7 |
| Средний процент | 47,6 | 51 | 32 | 22,1 | 77,9 | 71,3 | 73 |

Ответы второй группы мы разбиваем на две категории: первую, когда ребенок дает короткий ответ, за которым есть только словесное представление, например: на фабрике работают, на базаре торгуют, на почте—письма посылают; железная дорога, пароход, автомобиль для езды, телефон для разговора, звонить и т. д. и вторую—в которой видна попытка,—конечно, слабая и неясная,—описать, что делается на фабрике (ткут полотно, материи, работают на машинах), чем именно торгуют на базаре; отмечено, что железная дорога служит для перевозки людей и товаров, на пароходе ездят по воде, на авто-

мобилях по дорогам и по городу, телефон—вызвать для переговоров, «если бежать далеко» и т. п.

В итоге мы имеем в среднем 73% ответов о бытовых представлениях, но для 2-й группы только 17%, т. е. не более одной пятой детей стремилось, повидимому, конкретизировать полученные представления, остальные довольствовались тем случайным образом, который они имели: вопрос о цели еще не встал перед ними.

Переходим к выяснению представлений ребенка о природе.

**Представление о природе.**

*Таблица № 8.*

| | М. %. | Д. %. | Всего %. |
|---|---|---|---|
| Видал ли ты корову? | 100 | 100 | 100 |
| „ „ собаку? | 100 | 100 | 100 |
| „ „ овцу? | 83,3 | 88,8 | 86,4 |
| „ „ белку? | 71,4 | 56,8 | 63,5 |
| „ „ курицу? | 100 | 87 | 92,6 |
| „ „ голубя? | 88 | 77,7 | 82,3 |
| „ „ воробья? | 69 | 66,6 | 67,6 |
| „ „ сороку? | 62 | 62 | 54,2 |
| Средний процент | 84,2 | 79,8 | 80,8 |
| Видал ли ты мак? | 0,4 | 96,3 | 93,7 |
| „ „ василек? | 81 | 94,4 | 88,5 |
| „ „ одуванчик? | 71,4 | 71,8 | 70,8 |
| „ „ ландыш? | 81 | 87 | 84,3 |
| „ „ березу? | 100 | 94,4 | 96,8 |
| „ „ сосну? | 85,7 | 78,6 | 82,3 |
| „ „ рябину? | 100 | 94,4 | 96,8 |
| „ „ липу? | 100 | 83,3 | 90,6 |
| Средний процент | 88,7 | 87,5 | 87,9 |
| Общий средний процент | 86,4 | 83,6 | 84,3 |

Здесь мы имеем в анкете, прежде всего, группу вопросов, выясняющих круг представлений ребенка о зверях, птицах и растениях (таблица № 8—вопрос в анкете № 18 и примечание к нему). Надо отметить, что ответы на вопросы, примечания, далеко не везде записывались в протокол, так что нельзя учесть ясности этих представлений. При приеме анкет руководительницы указывали, что соответствующие вопросы задавались, и дети правильно отвечали на них. Отметим еще, видимо случайные, шесть отрицательных ответов девочек на вопрос о том, видели ли курицу—в бытовых условиях гор. Костромы, где курицы свободно расхаживают не только во дворах, но и на улицах, не видеть курицы—нельзя.

В среднем животные и птицы знакомы 84,3% опрошенных детей, растения (цветы и деревья)—87,9%.

При учете ответов детей о деревьях надо иметь в виду, что на практике дети часто смешивают березу с другими лиственными деревьями.

**Представление о реке.**

*Таблица 9.*

| | М. %. | Д. %. | Всего %. |
|---|---|---|---|
| На каком берегу Волги стоит Кострома? . . . . . | 21,4 | 7,4 | 13,5 |
| Когда бывает ледоход? . . . . . | 90,4 | 59,2 | 72,9 |
| Когда Волга замерзает? . . . . . | 100 | 74 | 85,4 |
| Средний процент . . . . . | 70,6 | 47,5 | 57,3 |

Представление о реке мы хотели выяснить тремя вопросами (см. таблицу 9): 1) на каком берегу Волги стоит Кострома, 2) когда бывает ледоход на Волге, и 3) когда Волга замерзает. Последние два вопроса дали в среднем по 76,1% правильных ответов главным образом у мальчиков, первый—дал гораздо меньше по количеству правильных ответов, так что—очевидно—конкретного представления о правом и левом береге у детей не было.

Переходим к представлению о поле и лесе.

Здесь перед нами следующая картина (см. таблицу 10 и 11): в поле было 70,8% детей, в лесу 90%; однако знакомства с полем больше: дети могут перечислить, что там видели, указать, что делают в поле и что там растет. Здесь приходится отметить недостаточно ясное различение поля и луга, а в нескольких случаях даже смешение поля и огорода вследствие

того, очевидно, что в Костроме за городом разбиты огороды, где дети несомненно бывали и не раз работали вместе с родителями.

### Представление о поле.

*Таблица 10.*

| | Конкретное представление. | | Перечисляет случ. призн. | | М. %. | Д. %. | Всего % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | М. %. | Д. %. | М. %. | Д. %. | | | |
| Был ли ты в поле? . . | — | — | 66,6 | 74 | 66,6 | 74 | 70,8 |
| Что видел в поле? . . | 12 | 3,7 | 52,4 | 68,5 | 64,3 | 73,7 | 68,7 |
| Что делают в поле? . | 31 | 33,2 | 43 | 59,2 | 73,8 | 92,7 | 84,3 |
| Что там растет? . . . | — | — | — | — | 90,4 | 83,3 | 86,4 |
| Средний процент . | 21,5 | 18,4 | 47,7 | 63,8 | 73,8 | 80,9 | 77,5 |

### Представление о лесе.

*Таблица 11.*

| | М. %. | Д. %. | Всего %. |
|---|---|---|---|
| Был ли ты в лесу? . . . . . | 89,7 | 90 | 90 |
| Каких там видел птиц? . . . . . | 48 | 67,2 | 58,5 |
| Каких там видел зверей? . . . . . | 34,5 | 9,6 | 21,7 |
| Какие там видел деревья? . . . . . | 79,3 | 77,4 | 78 |
| Нравится ли тебе в лесу? . . . . . | 65,5 | 67,2 | 66 |
| Средний процент . . . . . | 63,2 | 62,3 | 62,8 |

В лесу дети видели деревья (78%), главным образом березу (в 63% ответов), елку (60%) и сосну (50%); из птиц (58,5%) на первом месте стоит кукушка (в 11,5% ответов), что, конечно, вызвано смешением зрительных и слуховых представлений: слышать кукушку, конечно, приходилось многим, но видеть ее, как известно, можно только очень редко; после ку-

кушки идут галка и воробей (8,5%) потом ворона и сорока; зверей в лесу видели только 21,7%, а именно: белку (13%), зайца (10%), волка (3%) и даже лисицу (1%). Эмоциональную окраску представлению о лесе придают почти все дети (85%), побывавшие там, но 19% лес не нравится—«там темно, страшно, за корни запинаешься, волки с'едят», а 66% лес нравится—«там прохладно, воздух хороший, растут ягоды и грибы».

Различие бытовых условий современной жизни в небольшом губернском городе, каким является Кострома, с условиями жизни в Москве, в 1911 году, заставляет предвидеть разницу в представлении детей о природе—действительно костромские школьники больше бывали в лесу (отрицательных ответов мальчики дают 10,3% девочки 10%, в московской анкете—мальчики—29,1% девочки—34,2%), знают поле (отрицательные ответы мальчики—26,2%, девочки—29,1%, в московской анкете—мальчики 33,5%, девочки—39,5%), но, учитывая, что все же в среднем 30% детей не имели даже этих случайно полученных впечатлений, в то время, как 30—45 минут ходьбы достаточно, чтобы из центра города попасть в луга и леса или поля, когда город стоит на берегу Волги,—мы должны признать большую заброшенность наших детей по сравнению с детьми московского населения в 1911 году.

Подводя общий итог представлению детей о природе, надо отметить ту же случайность, как и в остальных представлениях,—однако все-же 70% детей в среднем имеют эти представления.

### Наблюдательность детей.

Правильные ответы дали на вопросы:

*Таблица 12.*

| | М. % | Д. % | Всего % |
|---|---|---|---|
| Сколько окон в классе? . . . . . | 69 | 61 | 64,5 |
| По каким улицам идешь в школу? . . . . | 85,7 | 68,5 | 76 |
| Средний процент . . . | 77,3 | 64,7 | 70,2 |

Чтобы проверить наблюдательность детей, заданы были два вопроса? (см. таблицу № 12),—правильные ответы получены от 70,2% детей, что указывает на значительную наблюдательность детей.

Переходим к анализу 5-го раздела анкеты, касающегося идеалов, интересов и этических представлений детей.

**Кем ты хочешь быть?**

*Таблица 13.*

| | М. %. | Д. %. | Всего %. | Мотивы. М. %. | Мотивы. Д. %. | Мотивы. Всего %. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Портным . . . . . | 7.1 | 14,8 | 11,4 | 7,1 | 14,8 | 11,4 |
| Учителем . . . . . | 4.8 | 18,5 | 12,5 | 2,4 | 14,8 | 11,4 |
| Конторщиком . . | 4,8 | 3,7 | 4,2 | 4,8 | 3,7 | 4,2 |
| Фабричным . . . . | 4,8 | 5,5 | 5,2 | 2,4 | 5,5 | 4,2 |
| Слесарем . . . . . | 4,8 | — | 2 | 2,4 | — | 1 |
| Барышней . . . | — | 7,4 | 4,2 | — | 1,8 | 1 |
| Разные . . . . | 28,5 | 20,3 | 24 | .19 | 9,2 | 13,5 |
| % ответивших . | 54,8 | 70,2 | 38,1 | 49,8 | 63,5 | 46,7 |

Их идеалы *) (таблица №—13) еще очень неустойчивы: 24% дают случайные ответы—«хочу быть шофером,—охота на автомобиле ездить,—невестой, хорошо одета, крестьянином, солдатом и т. д.»; у 39,5% намечается более определенный идеал, при чем 12,5% видят его в учительской деятельности, почти всегда мотивируя любовью к детям, к ученью их или стремлением к образованию; 11,4% любят шить, хотят зарабатывать много денег и с этой целью собираются быть портными и портнихами; работа в конторе привлекает, как более легкая, фабрика—весельем и тем, что родители работают там, слесарем хотят быть двое,—барышней—4

Рыбников в анкете о детских идеалах имеет несколько иной материал, а именно: у него преобладает художественная деятельность, как детский идеал, тогда как у нас—учительство; это об'ясняется, конечно, впечатлительностью детей: они только что поступили в школу и вполне понятно, что школа увлекла их; кроме того, возрастной состав нашей группы ниже—8 и 9 лет, тогда как у Рыбникова от 9 до 14 лет.

**Чем ты любишь заниматься?**

*Таблица 14.*

| | М. %. | Д. %. | Всего %. |
|---|---|---|---|
| Школьные занятия . . . . . | 64,3 | 59,2 | 61,4 |
| Игры и игрушки . . . . . | 23,8 | 20,3 | 21,3 |
| Индивидуальные занятия . . . . . | 19,5 | 13 | 13, 5 |
| % ответивших . . . | 97,6 | 92,5 | 96,7 |

*) *Рыбников.* «Деревенский школьник и его идеалы». *Его же.* Идеалы современного ребенка—в сборнике «Современный ребенок». Изд. «Работник просвещения», Москва 1923 г.

Интересы детей, их занятия уже вышли или, вернее, выходят из пределов игры (см. таблицу № 14): больше половины детей (61,4%) любят заниматься чтением, письмом, счетом, любят учиться,—игры и игрушки привлекают 21% детей; 13,5 любят помогать матери, шить, строгать, мыть посуду, один любит «на печке лежать и думать».

**И г р а.**

*Таблица № 15.*

| | М. %. | Д. %. | Всего %. | М. %. | Д. %. | Всего %. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| А. Какие знаешь игры? | | | | | | |
| Подвижные | 55 | 27,7 | 39,5 | — | — | — |
| С пением | 4,8 | 23,8 | 15,6 | — | — | — |
| Спортивные | 16,6 | 3,7 | 9,3 | — | — | — |
| Тихие | 12 | 3,7 | 7,3 | — | — | — |
| С игрушками | 7,1 | 16,6 | 12,5 | — | — | — |
| % ответивших | 95,5 | 65,5 | 87,3 | — | — | — |
| Б. Любимая игра: | | | | Мотивы: | | |
| Подвижные | 43 | 25,6 | 33,3 | 37,7 | 25,6 | 31,2 |
| С пением | 2,4 | 27,7 | 16,6 | 2,4 | 11 | 7,3 |
| Спортивные | 19 | — | 8,3 | 14,2 | — | 6,2 |
| С куклой | — | 14 8 | 8,3 | — | 14,8 | 8,3 |
| С игрушками | 4,8 | — | 2,1 | — | — | — |
| % ответивших | 69,2 | 68,1 | 68 6 | 52,2 | 53,5 | 53 |
| В. Как любишь играть? | | | | | | |
| Один | 4,8 | 7,4 | 6,2 | — | — | — |
| С товарищами | 95,2 | 90,7 | 92,6 | — | — | — |
| % ответивших | 100 | 98,1 | 98,8 | — | — | — |

*Продолжение таблицы № 15.*

| | М. %. | Д. %. | Всего %. | М. %. | Д. %. | Всего %. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Г. Любимая игрушка: | | | | | | |
| Кукла | — | 53,3 | 30 | — | — | — |
| Мяч | — | 13 | 6,6 | — | — | — |
| Автомобиль | 10,3 | — | 5 | — | — | — |
| Конь | 10,3 | — | 5 | — | — | — |
| Др. животные | 3,4 | 3,2 | 3,3 | — | — | — |
| Др. игрушки | 20.6 | 6,4 | 13,3 | — | — | — |
| % ответивших | 44,6 | 75,9 | 62,3 | — | — | — |
| Д. Нет любимой | 10,3 | 3,2 | 6,6 | — | — | — |
| Нет игрушек | 6,8 | 6,9 | 6,8 | — | — | — |
| % ответивших | 17,1 | 10,1 | 13,4 | — | — | — |

Выяснению детских интересов к играм и игрушкам посвящено пять вопросов (см. таблицу № 15). На эти вопросы отвечает в среднем до 80% детей. На вопрос, «какие игры ты знаешь?» отвечают 85% всего числа детей, называя до 50 различных игр, причем надо отметить, что мальчики называют большее число подвижных игр и игр спортивного характера, вроде футбола, крокета и т. п.,—девочки же называют больше игр с пением.

Это различие проходит еще глубже в ответах на вопрос о любимой игре: мальчиков привлекают подвижные игры и спорт—они не любят игр с пением и почти не играют в игрушки, хотя у половины из них есть та или иная любимая игрушка, с которой очевидно ребенок еще иногда играет.

Для девочек любимой игрой является игра с куклой, и кукла же безраздельно царит, как любимая игрушка для половины всего числа девочек, у которых любимая игрушка есть в 75,9%.

Сравнивая наши данные с московскими, нельзя не отметить значительного ограничения игр с игрушками: в нашей анкете они названы только 10,1%—а прежде они захватывали 37% детей; наши дети больше любят общественные игры, что в значительной степени является результатом того,

что, с одной стороны, часть детей попадает в детские дошкольные учреждения (к сожалению, наша анкета не учла, кто из детей в них был) с другой—дети, предоставлены самим себе, проводят большую часть времени на улице, где естественно группируются около более энергичных, инициативных товарищей и подруг.

Отметим еще одну особенность: у 6,8% детей вовсе нет игрушек, при чем один мальчик отвечает «игрушек нет и не надо».

В начале школьной жизни особенно необходимо учитывать так ярко проявившуюся разницу в интересах детей к определенным играм, и, не ломая индивидуальных особенностей детей, организовывать их около подвижных игр, среди которых бег в запуски (по местному «догонячки») и прятки («коронячки») (от корониться—хорониться, прятаться) об'единяют в достаточной мере и мальчиков и девочек.

Нужно еще отметить, что все почти дети (92,6%) больше любят играть с другими, а не в одиночку.

## Сказки.

*Таблица № 16.*

| | М. % | Д. % | Всего % |
|---|---|---|---|
| А. Какие ты знаешь сказки: | | | |
| Названо сказок. | | | |
| Народных | 38 | 31 | 34,5 |
| Про зверей | 38 | 29 | 33,3 |
| Художественных | 24 | 40 | 32,2 |
| % назвавших сказки | 50 | 58,8 | 54,4 |
| Б. Какие сказки нравятся. | | | |
| Народные | 9,5 | 14,8 | 12,5 |
| Про зверей | 19 | 14,8 | 16,6 |
| Художественные | 14,2 | 39,2 | 25 |
| % ответивших | 42,7 | 68,8 | 54,1 |
| В. Почему нравятся | 35,6 | 40,7 | 38,5 |
| % ответивших | 88,7 | 34,7 | 71 |

Таблица 16-я является сводкой ответов о сказке.

Надо отметить, что со сказками знакома только половина (54,4%) детей, назвавших в общем 87 сказок, но давших только 21 различное название сказок. Наиболее известными являются народные сказки (34,5), затем сказки про животных (33,3%), девочки знают художественные сказки, а именно: несколько сказок Пушкина,—главным образом Сказку о золотой рыбке,—Конек Горбунок, Спящую красавицу и др.

Ответ о любимой сказке получен от 54,1% детей, причем мотивируют свою любовь 38,5% всего числа детей; мотив большей частью неопределенный—нравится, интересная, редкие дети любят сказку, потому что нравятся те или иные действующие лица или животные.

Любимыми сказками мальчиков являются сказки о зверях (19%), у девочек—художественные (33,2%).

Картина, которую дают ответы на вопрос о сказках, далеко не удовлетворяет нас: только половина детей знакома со сказками, и притом этот мир далеко не разнообразен и одна и та же сказка повторяется во многих случаях.

Ту же картину дает в вопросе о сказках и московская анкета.

Посмотрим теперь, какие впечатления дает детям окружающая жизнь, среда и школа, при каких условиях начинают складываться их этические представления.

## Ориентировка детей в общественной среде.

*Таблица 17.*

| | а) Кого ты любишь? | | | б) Кого не любишь? | | | в) Кого боишься? | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | М. % | Д. % | Всего % | М. % | Д. % | Всего % | М. % | Д. % | Всего % |
| Родственнико . . . . | 83,3 | 76 | 79,2 | 33,3 | 35,5 | 34,3 | 16,6 | 13 | 14,5 |
| Знакомых . . . . . | 4,8 | — | 2 | 19 | 11 | 14,5 | 19 | 11 | 14,5 |
| Животных . . . . . | — | — | — | 4,8 | 1,8 | 3,1 | 28,5 | 31,5 | 29 |
| Товарищей . . . . . | 4,8 | 14,8 | 10,4 | 16,6 | 14,8 | 15,6 | 7,1 | 3,7 | 5,2 |
| Неопределенные . . . . | 2,4 | 3,7 | 3,1 | 7,1 | 3,7 | 5,2 | 4,8 | 18,3 | 12,5 |
| % ответивших . | 95,4 | 94,5 | 94,7 | 80,8 | 66,8 | 72,7 | 76 | 77,5 | 65.7 |
| Мотивы . . . . . | 71,4 | 71,8 | 70,8 | 50 | 46 | 47,9 | 47,6 | 55 | 52 |

На вопрос о том, кого любит ребенок—доминирует ответ «папу и маму», «тетю» (79,2%) с мотивом—«поят и кормят, всего дают, покупают».

В ответе на вопрос, «кого ты не любишь»—та же определенность и конкретность мотивов: не любят папу и маму в тех случаях, когда они бьют, братьев, старших в семье, за драки.

Видимо, и в первом и во втором случае семья дает житейские впечатления и действует главным образом на чувство самосохранения в ребенке.

Улица дает больше отрицательных (14%), чем положительных впечатлений, школа точно так же: главным образом не любят тех товарищей, которые дерутся.

Страх знаком 76% детей, причем больше всего боятся дети собак и волков (29%)—такой большой процент боязни волков наводит на мысль о том, не те ли это фантастические волки, которыми запугали детей еще в раннем детстве?

Школа почти не вызывает страха, кроме боязни драчливых товарищей.

Наоборот, школа привлекает детей (см. таблицу № 18 [б]): в ней весело, учат и красиво—отмечают девочки, товарищи и подруги нравятся в 75% всех детей, правда, больше потому, что не дерутся, дают то, что у них просят; только 26% детей несколько выходит из круга узко-эгоистических мотивов и отмечают доброту товарищей и другие их достоинства, как этические качества; у 11% мотив—почему нравятся товарищи—эстетический: красивая, хорошенькая, с лица нравится.

Не нравятся товарищи и подруги, главным образом потому. что дерутся (50% ответов); конкретный мотив несколько обобщается у 13,5% детей: у них мотив выставляется следующий: «дурной, злой, обижает слабых...»

а) Ориентировка ребенка в школе.

*Таблица 18.*

| МОТИВЫ: | а) Почему нравится товарищ. | | | б) Почему не нравится товарищ. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | М. %. | Д. %. | Всего %. | М. %. | Д. %. | Всего %. |
| Этические | 19 | 31,5 | 26 | 4,8 | 20,3 | 13,5 |
| Эгоистические | 52,4 | 22 | 35,3 | 69 | 35 | 50 |
| Эстетические | 7,1 | 14,8 | 11,4 | 4,8 | 7,4 | 6,2 |
| % ответивших | 78,5 | 68,3 | 72,7 | 78,6 | 62,7 | 69,7 |

б) Нравится ли в школе?

| | | | |
|---|---|---|---|
| Нравится | 100 | 98 | 98,9 |

| | М. %. | Д. %. | Всего %. |
|---|---|---|---|
| Мотивы: | | | |
| Весело | 43 | 35 | 38 5 |
| Учат | 47,6 | 50 | 49 |
| Красиво | — | 7,4 | 4,2 |
| % ответивших | 80,6 | 92,4 | 91,7 |

## Этические представления.

*Таблица 19.*

| | а) Кого считаешь добрым? | | | б) Кого считаешь злым? | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | М. %. | Д. %. | Всего %. | М. %. | Д. %. | Всего %. |
| Родственников | 43 | 48 | 45,8 | 14,2 | 14,8 | 14,5 |
| Товарищей | 12 | 11 | 11,4 | 16,6 | 14,8 | 15.6 |
| Знакомых | 7,1 | 7,4 | 7,3 | 23,8 | 13 | 17,6 |
| Неопределенные | 4,8 | 11 | 8,3 | 2,4 | 7,4 | 5,2 |
| % ответивших | 66,9 | 67,4 | 72,8 | 57 | 50 | 52,9 |
| Мотивы: | в) Почему добрым? | | | г) Почему злым? | | |
| Эгоистические | 38 | 31,5 | 34,3 | 28,5 | 16,6 | 21,8 |
| Альтруистические | 14,2 | 7,4 | 10,4 | 2,4 | 3,5 | 3,1 |
| Неопределенные | 2,4 | 1,8 | 2 | 4,8 | 7,4 | 6,2 |
| % ответивших | 54,6 | 40,7 | 46,7 | 35,7 | 27,5 | 31,1 |
| | д) Назови свои добрые дела | | | е) Назови свои дурные поступки. | | |
| В семье | 35,6 | 42, | 39,5 | 14,2 | 13 | 13,5 |
| К товарищам | 12 | 5,5 | 8,3 | 4,8 | 7,4 | 6,2 |
| К посторонним | 2,4 | 1,8 | 2 | — | — | — |
| К животным | — | — | — | 2,4 | — | 1 |
| % ответивших | 50 | 51,6 | 49,8 | 21,4 | 20,4 | 20,7 |

Этические представления (таблица № 19) выясняются анкетой в оценке окружающих людей и своих поступков.

Здесь круг представлений ребенка еще не выходит из пределов семьи (кого ты считаешь добрым) и улицы (кого ты считаешь злым).

Мотивы тоже главным образом эгоистические: «всего дают, не бьют», или обратно «обидят, побьют»,—так и встают перед глазами любопытные личики ребят, готовых при первом вашем движении убежать.

«Глядит...»

Ничего—

«Постоим еще, Гриша».

Прибьет...—

Очевидно, жизнь до сих пор так же отрицательно, как и 50 лет назад, встречает детей и дает им представления о «чужих», как о врагах.

Оценка своих поступков, как хороших, так и дурных происходит в большинстве случаев по отношению к семье: «Помогал (или помогала) папе и маме, чистил (или чистила) картошку, разбил тарелку, не слушалась мамы, мама велела, а я не сделал».

При разборе всех ответов, где есть оценка, бросается в глаза преобладание положительных ответов, так на вопрос «кого ты любишь?» отвечают 91,7% детей, на вопрос «кого не любишь?»—72,7%, «кто из товарищей нравится?»—72,7%, «не нравится»—62,7%, «кого ты считаешь добрым?—72,8%, «злым»—52,9%, «назови свои добрые дела»—49,8%, «назови дурные поступки»—20,7%. Трудно об'яснить это недостаточной искренностью детей; больше вероятий, что оценка отрицательных явлений совершается несколько позднее у детей.

Если этические представления еще только складываются у детей, то эстетические переживания им вполне доступны (таблица № 20): они любят музыку, пение (больше слушать, чем сами петь), картины, слышали больше всего рояль, (71,8%), который и любят больше всего девочки (44%), наравне с оркестром, который пользуется большим успехом у мальчиков (52,4%).

Любимую песню дает не улица, как было в московской анкете, это больше те детские песенки, которым учат в детских садах и в школах, и которые оттуда входят в детскую среду, например, «Заинька», «Расскажи, мотылек», «Хорошо вам, детки», «Петушок», «Ласточки» и др.

Точно так же школа дает любимые картины: видовую (22,9%) или иллюстрацию (22,9%).

Эстетическую оценку природы дает половина детей, побывавших за городом, остальным нравится собирать там ягоды и грибы и бегать; в лесу, как было сказано выше (таблица 11), многим не нравится. Эстетической оценки города—еще нет: нравится главным образом базар, потому что там много народа (19,7%) и все купить можно; красивыми признаются цветник на бульваре (7,3%) и Волга (8,3%), обрыв и роща за городом.

Таков материал, который дает нам анкета.

**Эстетические представления детей.**

*Таблица № 20.*

| | М. % | Д. % | Всего % |
|---|---|---|---|
| А. Любишь ли ты: | | | |
| Музыку | 95,2 | 98 | 96,8 |
| Петь сам | 64,3 | 90,7 | 79,2 |
| Слушать пение | 88 | 96,3 | 92,6 |
| Картины | 95,2 | 96,3 | 95,8 |
| Средний процент | 85,7 | 95,4 | 91,1 |

| | а) Какую слышал музыку? | | | б) Какая нравится музыка? | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | М. % | Д. % | Всего % | М. % | Д % | Всего % |
| Рояль | 78 | 77,7 | 78,1 | 14,2 | 44 | 31,2 |
| Гитара | 76,2 | 55 | 64,5 | 2,4 | 13 | 8,3 |
| Балалайка | 64,3 | 56,8 | 60,4 | — | — | — |
| Гармоника | 73,8 | 61 | 66,6 | 12 | 3,7 | 7,3 |
| Оркестр | 88 | 46 | 64,5 | 52,4 | 14,8 | 31,2 |
| Другие | 14,2 | 22 | 18,7 | 9,5 | 16,6 | 15,5 |
| Средний процент | 65,7 | 58,4 | 58,8 | — | — | — |
| Процент ответивших, | — | — | | 90,5 | 92,1 | 93,5 |

в) Песня.

| | М. % | Д. % | Всего % |
|---|---|---|---|
| Школьная | 38 | 33,2 | 34,3 |
| Нешкольная | 19 | 35 | 28 |
| % ответивших | 57 | 68,2 | 62,3 |

г) Картина.

| | М. % | Д. % | Всего % | | М. % | Д. % | Всего % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Любимая картина. | | | | Где ее видел? | | |
| Видовая | 23,8 | 22 | 22,9 | В школе | 23,8 | 27,7 | 26 |
| Иллюстрация | 12 | 31,5 | 22,9 | Дома | 12 | 22 | 17,6 |
| Животные | 16,6 | 14,8 | 15,6 | У знакомых | — | 5,5 | 3,1 |
| Сложные темы | 9,5 | — | 4,2 | Театр | 12 | 1,8 | 6,2 |
| Религиозные | 2,4 | 1,8 | 2 | Книга | 14,2 | 9,2 | 11,4 |
| % ответивших | 64,3 | 60,1 | 67,7 | % ответивших | 62 | 66,2 | 64,3 |

д) Эстетическая оценка природы.

| | М. % | Д. % | Всего % | | М. % | Д. % | Всего % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Были ли за городом? | | | | Что там понравилось? | | |
| Были | 76,2 | 68,5 | 71,8 | Эстетические | 33,3 | 44 | 39,5 |
| | | | | Эгоистические | 23,8 | 7,4 | 14,5 |
| | | | | % ответивших | 57,1 | 51,4 | 54 |

е) Эстетическая оценка города.

| | Какое место в Костроме нравится? | | | | Почему нравится? | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Базар | 14,2 | 29,6 | 22,9 | На народе | 19 | 20,3 | 19,7 |
| Бульвар | 7,1 | 7,4 | 7,3 | Красиво | 21,4 | 14,8 | 17,7 |
| Около дома и школы. | 28,5 | 13 | 19,3 | Привык | 7,1 | 1,8 | 4,2 |
| На Волге | 12 | 5,5 | 8,3 | | | | |
| За городом | 4,8 | — | 2 | | | | |
| % ответивших | 66,6 | 55,5 | 59,8 | % ответивших | 47,5 | 36,9 | 41,5 |

Прежде всего бросается в глаза большая случайность, хаотичность представлений детей во всех областях жизни, начиная с социальной среды, вплоть до боязни волков, которые с'едят. Эта хаотичность отмечена не только нами, но и исследованием Стенли-Холла.

В Берлине, Бостоне и других местах делались попытки установить, с какими концепциями 2-й степени (один из наиболее заметных признаков, отличающих один класс об'ектов от другого, например: собака лает, кошка мяукает) поступают дети в школу.

Подводя итог таким исследованиям, Стенли-Холл говорит: 1) с педагогической точки зрения нет ничего ценного, знание чего стоило бы сохранить по выходе из школы; 2) лучшей подготовкой к школе было бы такое воспитание, при котором родители знакомили бы детей с природой, особенно с видами и звуковыми явлениями в своей стране, 3) каждый наставник, приступая к занятиям с новым классом или в новой местности, должен тщательно ознакомиться с умственными способностями детей по секциям, пользуясь всем свойственным ему тактом и изобретательностью, чтобы определить знание детей, если он не хочет, чтобы усилия его пропали даром». (Цитировано по Кирпатрик «Основы Педологии» стр. 211.)

Третий пункт, выставляемый Стенли—Холлом—о необходимости для педагога изучить детскую среду, с очевидностью вытекает и из анкеты, проведенной в школах города Костромы: только зная группу детей, педагог сможет наметить план работы, не случайно, а систематически повести занятия с детьми, так как естественным исходным пунктом занятий станет тогда заполнение пробелов и большая конкретизация и систематизация имеющихся у детей представлений.

Всего естественнее начать школьную работу с того, что ближе всего ребенку и лучше всего знакомо ему: игра, сказка, наблюдение над явлениями природы—только от этого материала можно переходить к тому—что более чуждо ребенку и менее знакомо ему—к изучению общества в целом, социальных взаимоотношений, профессий, администрации и т. д.

Эстетическое чувство ребенка, такое—видимо обостренное—должно находить пищу в окружающей его школьной обстановке, а это в нашей обыденной провинциальной школьной жизни, при ее убогой обстановке, встречается далеко не всегда и усилия школьных работников должны быть направлены к тому, чтобы эстетическое чувство ребенка находило себе всегда достаточное количество пищи. Вот те краткие выводы, которые можно сделать, анализируя имеющийся в нашем распоряжении материал.

Лаборант Костромского Губернского
Педологического Кабинета *П. К. Ковальковская.*

*Приложение.*

# Анкета.

Школа . . . . . .
Имя, фамилия . . . . . Возраст . . . . .
Занятия родителей. . . . . Семья—интеллигентная или нет.

## I. Представление о времени, пространстве, числовых измерениях и цвете.

1. Сколько тебе лет? а (такому-то) столько—Кто из вас старше? Сколько лет тебе будет через два года?
2. Какой сегодня день? А вчера? А завтра? Какой месяц? Время года? Что будет после осени? После зимы?
3. Сколько дней в неделе? Скажи их по порядку?
4. В котором часу ты встаешь? Сколько часов проводишь в школе?
5. Сколько у тебя пальцев на руке?—На ноге?
6. Повернись направо—налево.
7. Какого цвета снег? Классная доска? Трава? Небо?
8. Нарисуй круг побольше—поменьше.

## II. Запас представления социально-бытового характера.

9. Чем занимается твой папа (мама)?
10. Что делает кузнец? Плотник? Столяр? Портной?
11. В какой губернии мы живем? Какие знаешь еще губернии?
12. Какое ты знаешь начальство? Какое самое главное начальство в городе?
13. Для чего устраивается тюрьма? Больница? Приюты? Библиотека? Богадельня (в варианте еще театр).
14. Бывал ли ты на фабрике? На базаре? На почте?
15. Знаешь ли ты, что делается на фабрике? На базаре? На почте?
16. Видал ли ты железную дорогу? Пароход? Автомобиль? Телефон?
17. Для чего устраивается железная дорога? Пароход? Автомобиль? Телефон?

## III. Запас конкретных представлений о природе.

18. Видал ли ты:
    — корову, собаку, овцу, белку?
    — курицу, голубя, воробья, сороку?
    — мак, васильки, одуванчики, ландыши?
    — березу, сосну, рябину, липу?

**Примечание к п. 18.** Относительно некоторых представлений каждой группе задается ряд поверочных вопросов: окраска, сколько ног, величина (сравнительная), где живет (растет) чем питается.

19. На каком берегу Волги стоит Кострома?
20. Когда бывает ледоход?
21. Когда Волга замерзает?
22. Был ли ты в поле?
23. Что там видел?
24. Что делают в поле?
25. Что растет в поле?
26. Был ли ты в лесу?
27. Каких видел там птиц, зверей?
28. Какие видел деревья?
29. Нравится ли тебе в лесу?

### IV. Наблюдательность, сообразительность.

30. Сколько окон в нашем классе? (вопрос задается вне класса).
31. По каким улицам ты ходишь в школу?.

### V. Интересы, идеалы, этические представления, социальные чувства.

32. Кем ты хочешь быть, когда вырастешь большой? Почему?
33. Чем ты любишь больше всего заниматься?
34. Какие ты знаешь игры?
35. Какая твоя любимая игра?
36. Почему она тебе нравится?
37. Как ты больше любишь играть: один или с товарищами (с подругами)?
38. Твоя любимая игрушка?
39. Кого ты больше всех любишь, за что?
40. Кого ты не любишь, за что?
41. Кого ты боишься, почему?
42. Кто из товарищей по школе тебе больше всех нравится, почему?
43. Кто не нравится и почему?
44. Какие ты знаешь сказки?
45. Какая сказка тебе больше всего нравится и почему?
46. Нравится ли тебе в школе, почему?
47. Кого ты считаешь добрым человеком? Почему ты считаешь его добрым?
48. То же относительно злого человека?
49. Делал ли ты какие-нибудь добрые дела? Какие именно?
50. Какие из своих поступков ты считаешь самыми дурными?

### VI. Эстетическое чувство.

51. Любишь ли ты музыку?
52. Какую музыку ты слыхал (рояль, гитара, балалайка, гармоника, оркестр)?
53. Какая музыка тебе больше всего нравится?

54. Любишь ли ты петь?
55. Любишь ли слушать пение?
56. Какая твоя любимая песня?
57. Любишь ли ты картины?
58. Какая картина тебе больше всего нравится?
59. Где ты ее видел?
60. Бывал ли ты за городом?
61. Что тебе там больше всего понравилось?
62. Какое место в Костроме тебе больше всего нравится? Почему?

## Анкета о читательских интересах [1])

### к взрослым о книгах, прочитанных в детстве.

1. Какую книгу, как самую раннюю, из прочитанных Вами, можете припомнить?

Опишите ее, если не помните автора, точного заглавия и издания книги,—укажите ее содержание и характерные черты внешности, оставшиеся в Вашей памяти.

2. Начиная с какого возраста Вы начинаете сознавать себя, как имеющего общение с книгами? С какими книгами связаны Ваши отрывочные воспоминания?

3. С какого возраста Вы начинаете себя непрерывно-самостоятельно читающим помнить?

4. Опишите как можно подробнее порядок смены книг, начиная с самых ранних.

5. Укажите, в каком возрасте читали, по возможности, каждую книгу.

6. Какие из перечисленных книг были самыми любимыми? Почему они Вам нравились?

7. С какого возраста началось у Вас совершенно самостоятельное чтение книг?

8. С какого возраста начались беседы, разговоры с другими по поводу прочитанных книг?

9. Как влияла среда на выбор книг и отношение к их содержанию?

10. В чем выразилось непосредственное отношение взрослых к выбору книг и к содержанию их (вмешательство, навязчивость, безучастное отношение)?

11. Как влияло товарищество на выбор книг?

---

[1]) Применение анкет с целью изучения детей не может рассматриваться средством не только совершенным, но и легким. Помещаемые в этой книжке анкеты, выработанные Ц. П. И. как и помещенные в двух предшествующих номерах нашего журнала, все же могут быть полезны в процессе изучения детей, если не как анкетный материал, то во всяком случае, как инструкции к наблюдению над детьми.

12. Какую роль приписываете книгам Вашего детства на склад Вашего характера?

13. В какой связи состоит преобладание тех или иных книг с основными особенностями Вашей личности (Вашими интересами, выбором призвания и т. д.)?

14. Условия, в которых протекало Ваше детство? Ваш пол, возраст, социальное положение?

# Анкета

## к библиотекарям детских библиотек и читален.

1. Город, губерния, уезд, село, деревня,

2. Количество названий и типов в отдельности имеющихся книг по отделам:

а) Книги для малюток с одними рисунками.

б) Книги для малюток с текстом.

в) Сказки.

г) Приключения.

д) Повести, рассказы, романы (отдельно укажите, есть ли и сколько произведений Вербицкой, Чарской и т. п,).

е) Стихи.

ж) Научные и популярно-научные.

3. Какие книги по отношению к возрасту, полу, социальному положению, среде и т. п. больше всего спрашиваются и берутся.

4. Причина предпочтения той или иной книги читателем (словами самих детей, если же ответ будет дан словами взрослых—поставить их в скобки) относительно возраста, пола, социального положения и среды.

5. Какие книги больше всего выбирались с полок самими детьми (относительно пола, возраста и т. д.).

6. Какова причина их предпочтения (словами самих детей, если словами взрослых, то поставить их в скобки) относительно возраста, пола, социального положения и т. п.

## Инструкция к анкете.

Данные для ответа на анкету получаются посредством выборки из формуляров читателя данных относительно его возраста, пола, образования, социального происхождения и, по возможности, партийности родителей,—а также взятых ими книг. Берутся формуляры читателей и раскладываются по группам в зависимости от социального положения родителей.

Затем из первого формуляра читателя выписываются подряд номера взятых книг столбцом, затем, отделив горизонтальной чертой и приставив слева фамилию, возраст, пол, социальное положение его обладателя, приписывают в столбец номера второго формуляра и г. д.

По окончании этой работы, по инвентарной книге подставляют справа авторов и заглавия, а также и форму данной книги согласно вопроса 2-го анкеты.

Затем переносят получившийся результат в сводную ведомость и подводят итоги.

## Анкета о детских игрушках.

I. Опрос имеет в виду по преимуществу дошкольника, но он может быть поставлен и в младших группах школы первой ступени. В этом случае ответы могут даваться в письменной форме.

При коллективном опросе следует держаться след. правил:

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 пишите цифру—1.

1) Какие у тебя есть игрушки?
2) Какая из твоих игрушек тебе больше всего нравится?
3) Почему?
4) Какие игрушки тебе не нравятся?
5) Почему они тебе не нравятся?
6) Какие игрушки тебе хотелось больше всего иметь?
7) Почему?
8) Делал ли ты сам игрушки и какие?

9) Какие тебе игрушки больше нравятся, которые ты сам делал или которые тебе покупают?

10) Почему?

11) С чем ты еще играешь, кроме игрушек?

12) С чем ты больше любишь играть, с игрушками или с предметами?

А теперь, кто хочет, может подписаться.

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

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

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

VIII) 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, внятность, 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.).

IX) 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».

X) Собранные материалы школьников, сопровождаются оценкой Школьного Совета протоколом и личными примечаниями и раз'яснениями руководителей или Школьных Советов.

## Анкета о детских играх.

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) В какие игры ты играешь?

2) Какие из них тебе больше всего нравятся?

3) Почему?

4) Какие игры тебе не нравятся?

5) Почему?

6) Придумываешь ли ты сам игры и какие?

7) Как ты любишь играть, один или с другими?

8) Почему?

9) С кем ты больше любишь играть, с мальчиками или девочками, со старшими или младшими?

10) Почему?

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

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

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

VIII) 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, внятность, 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.).

IX) 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».

X) Собранные материалы школьников сопровождаются оценкой Школьного Совета, протоколом и личными примечаниями и раз'яснениями руководителей или Школьных Советов.

# Всероссийское совещание по охране здоровья детей и подростков [1]).

*14—20 ноября 1923 г. в Москве.*

Работа совещания проходила по линиям: организационной, педологической, физкультуры и дефективности.

Из докладов необходимо отметить доклады—завоздравдета д-ра Е. П. Радина. В своем докладе на тему «Био-социальное освещение проблем воспитания в практике 5-летней работы Оздравдета» Е. П. Радин подчеркнул, что биология, как наука об эволюции организмов и человека, лежит в основе как медицины, так и педагогики. Применительно к человеческому обществу биология является ступенью, на которой строит свои законы социология, почему в вопросах воспитания подростающего поколения необходимо био-социальное освещение. Педология призвана служить базой педагогики. Социальная евгеника, как наука об улучшении класса, является проблемой, дополняющей основную социо-педологическую задачу оздравдета. Подготовкой социо-педологов и разработкой вопросов педологии занят Медико-Педологический Институт в Москве—Гинфизкульт, в Петрограде—институт им. П. Ф. Лесгафта; проводниками этой линии Оздравдета на местах являются учреждения оздравдета, об'единяющие в работе врача, педагога и рабочего.

«Врачи-педологи—наша основа, говорил в другом своем докладе Е. П. Радин, но, учитывая незначительность этой командной высоты, надо умеючи направить эту силу». Лозунгом нашим в данный момент является—через врача-педолога—к педагогу, широко использовав для этого переподготовку педагогов. В помощь им организуются врачебно-педологические советы и совещания и детские санитарные комиссии. На 1 июня 1923 года в Республике было 1256 школьно-санитарных врачей, учреждений же оздравдета—194. Исходя из цифры в 53% физически слабых детей по обследованию Детамбулатории в Москве, и принимая этот сравнительно низкий % равным 50, Наркомздраву необходимо обслуживать 2.900.000 детей из находящихся в учреждениях Наркомпроса; непосредственно же в ведении подоздравдетов должно быть не менее 5% всех организованных детей, что составляет 290.000чел. На самом же деле в учреждениях оздравдета находятся около 6.000 детей (т. е. около 0,01% всех организованных Наркомпросом детей). Если к этому прибавить, что НКП не обслуживается 6.300.000 подростков и что по данным Петрограда только 30% подростков не нуждается в санитарном лечении, то станет ясно, сколько нужно сделать еще в этом направлении. С этой целью НКЗ проводятся при Медико-Педологическом Институте краткосрочные курсы для врачей, подготовляются педагоги в ВУЗ-ах Наркомздрава, ведется детское стажирование, вводятся кафедры физкультуры в Мед-и Педфаках.

Об изменении курса «школьной гигиены» в медицинских Вузах в смысле согласования его с педологией указывала д-р Л. В. Писарева и др.

---

[1]) Из доклада В. Н. Басова в заседании Орловского Педологического О-ва 4, XII, 1923.

О роли и задачах школьного врача в современных детучреждениях был представлен доклад Г. А. Солоновича. Пересмотра программы деятельности здесь требует: 1) увеличение заболеваемости детского населения, 2) новые научные данные, выдвигаемые педологией и педиатрией, 3) общая переоценка взглядов на цели и задачи воспитания, 4) реформа школы, приближающая ее к типу школы-лаборатории, 5) организация новых типов учебных учреждений (школы фабзавуча и др.) и т. д. Современный школьный врач не может не быть педологом. Лечение больных детей не входит в круг его обязанностей, но он должен иметь педиатрическую подготовку и практику, и только в интересах больных детей и дела функции лечебные возлагаются в обслуживаемом им учреждении на него. Он должен вести санитарное просвещение. Метод преподавания анатомии, гигиены и физиологии во 2-ой ступени (в младших классах—метод бесед,) должен быть исследовательский и лабораторный, т. е. заключаться в живом наблюдении учащегося над функциями организма, дополненном соответствующим опытом и наблюдением; для этого врач должен располагать по одному часу в неделю во всех группах, начиная с третьего года обучения. Он идет рука об руку с педагогом в деле полового воспитания и просвещения, физкультуры, связи с родителями и населением. Он должен быть руководителем подростков при выборе ими профессии с точки зрения соответствия последней здоровью того или другого юноши. В круг обязанностей школьного врача-педолога должно входить и наблюдение за условиями труда и быта школьных работников в пределах детучреждения и охраны их здоровья. На ту же тему были сделаны доклады д-рами Е. А. Аркиным и Л. В. Писаревой.

В педологической секции проф. Зандер и д-ром Фальк был сделан доклад о задачах и плане преподавания в Медико-Педологическом Институте, затронувший и более широкие вопросы, а потому приведем здесь полностью основные положения этого доклада.

Педология есть наука о ребенке, изучающая статику и динамику его организма, начиная с трудного возраста и кончая периодом юношеского созревания.

Она охватывает таким образом весь период воспитания человека, до его самостоятельности на поле практической общественной работы.

Детский организм педология изучает с трех точек зрения, взаимно друг с другом связанных и друг друга дополняющих: 1) строение и развитие организма по отношению к его внутренней природе; средне-внутреннее подвижное равновесие организма (науки физиологические в тесном смысле), 2) приспособления организма и его развитие по отношению к внешней среде, к окружающей его природе. Внешнее подвижное равновесие оргавизма (науки биологические), 3) развитие и приспособление по отношению к окружающей его внешней социальной среде—его социально-трудовое приспособление (науки социальные).

Практическая цель педологии: на основе полученных научных данных об условиях роста и развития детского организма социально «воспитывать» его в направлении наиболее целесообразной рефлекторной его установки по отношению к внутренней и внешней—естественной и социальной среде. Не развитие личности самой по себе, личности, как самоцели, а гармониче-

ское воспитание ее, как активного социально-трудового элемента, в неразрывной связи и зависимости от общественного коллектива, вместе с коллективом сознательно-подчиняющей природу в интересах всего общества.

Своими воспитательными целями педология, базируясь в значительной степени на так называемых медицинских науках, отчетливо от них отличается.

В воспитательных задачах педология (соприкасается) с медициной в областях профилактики и социальной гигиены, ставящих своей целью изменение внешней и внутренней среды человеческого организма в интересах максимально целостного и гармонического его развития, как члена социально-трудового общежития.

Педагогику, как науку о воспитании в ребенке социальных условных рефлексов (коррективная педология), обусловливающих понижение жизненной энергии социального целого (общества), его трудовых активностей, педология рассматривает, как одну из своих практических дисциплин, опирающуюся на научные выводы педологии, пользующуюся естественно-научными методами педологии и ее научными достижениями.

Следовательно, педология есть наука специфически социально-биологическая, содержание и методы которой определяются этими двумя понятиями «социальная» и «биологическая» в их неразрывной связи. Можно употребить еще термин, что это есть наука о строительстве детского организма в условиях внешней природной и социальной среды. Это одна из зарождающихся наук так называемой «социальной инженерии».

Как конструкция машины определяется ее рабочей функцией, так и организация человеческого детского организма—машины определяется ее социально трудовой целевой установкой. Никакого не может быть сомнения на основании вышеизложенной точки зрения, что гармоническая личность может сформироваться только в гармоническом же, чуждом внутренних противоречий, обществе. Таковым обществом является бесклассовое, с отсутствием экономического неравенства и эксплоатации человека человеком—коммунистическое общество.

Поэтому план преподавания Медико-Педологического Института в своей основе ориентируется на коммунистическую целевую установку всей системы воспитания, подготовляющей гармонически развитого человека—гражданина, активного строителя зарождающейся бесклассовой социалистической, трудовой коммуны и стойкого борца за коммунизм.

Социально-биологические принципы педологии и ее конечная практическая задача—трудовое воспитание ребенка, в направлении социалистической цели, опираются на теорию научного социализма, формулированного в главнейших чертах Марксом и Энгельсом, и ею обосновываются.

Положение Маркса, что человек, воздействуя на внешнюю природу, и «изменяя ее, в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в последней способности и подчиняет игру этих сил своей собственной власти»—лежит в основе трудового воспитания.

Теоретическая система марксизма сама является научной социально-биологической теорией.

Диалектический научный материализм является ее естественно-научной базой и составляет связующее звено между нею и науками биологическими.

«....Исторический материализм, с точки зрения которого Маркс изучал экономические отношения капиталистического общества, еще не составляет миросозерцания. Он только часть материалистического понимания мира, материализм в его применении к области истории. Вот почему и исторический материализм—иначе материалистическое об'яснение истории, предполагает материалистическое об'яснение природы. Таким образом, марксизм представляет собою цельное и стройное материалистическое мировоззрение и кто упускает из виду эту цельность его, как материалистического учения, имеющего своим предметом не только историю, но также и природу, тот рискует очень плохо понять даже и те отдельные стороны этого учения, которые почему-либо привлекают к себе его внимание и пользуются его признанием» (Плеханов Г. В.).

Таким образом, в нашем плане науки биологические и общественные имеют равноценное значение, как научное орудие всей практической педологии, давая познание окружающей ребенка внешней естественной и социальной среды и обобщая материал практической педологии научной материалистической социально-биологической точки зрения. Марксистское мировоззрение должно стать для педологов научно-подтвержденным обобщением всей суммы знаний, приобретаемым слушателями в Институте, орудием его творческой практической деятельности.

Сочетание дисциплин по курсам дает картину определенного обоснованного сочетания научных дисциплин между собою и последовательного их прохождения.

Включение в план медицинских наук отнюдь не имеет целью в какой-либо мере сделать будущего педолога и врачем, а дает возможность на основании изучения реакций больного организма в окружающей его среде, с одной стороны, лучше понять реакции здорового организма, лучше осознать методы воспитания, применяемые к здоровому ребенку, с другой стороны—является основой для практической педологии детей в тех или иных отношениях, уклоняющихся от нормы. Непосредственной смычкой между чисто медицинскими науками и клинической педологией является учение о детских психоневрозах.

Педологическим стержнем на III курсе помимо общей и возрастной педологии является курс научной организаци труда и энциклопедия технологии, знакомящих слушателей практически с современным состоянием производительных сил, с организацией трудовых процессов на поле непосредственной борьбы с природой. Он служит основой для дисциплины: «Основы трудового воспитания», проходимой на IV курсе. IV курс целиком отведен практической педологии.

Из прилагаемого плана видно, что все занятия в Институте поставлены демонстрационно-практически и семинарским путем. Лекции занимают от 25 до 30% всех часов занятий в среднем.

Для дальнейшего усовершенствования и специализации по различным отраслям педологии предполагается организация 5 курса для специалистов-педологов.

Кроме подготовки педологов, Институт имеет постоянные одногодичные курсы для врачей, подготовляющие врачей-педологов. План занятий в основе соответствует IV курсу за вычетом чисто медицинских предметов, социальных и педологических, отсутствующих на медицинском факультете.

В плане преподавания не только из соображений принципиальных, но и чисто практических—в интересах единства плана преподавания, пришлось вступить на путь преодоления дробности и цеховой специализации научных дисциплин, свойственного раздробленному на отдельные хозяйственные единицы, расслоенному на классы буржуазному обществу, сосредоточивая в одной кафедре родственные дисциплины.

Наибольшее внимание было уделено вопросам антропометрии. В докладе д-ра Белоусова о предстоящей работе в антропометрическом кабинете при Киевском Санитарно-Педагогическом Институте определяются след. 2 стороны ее: подсобная—по заданиям других кабинетов и самодовлеющая (практическая, исследовательская и просветительная). Проф. А. С. Дурново ознакомил Совещание со своим методом (см. Антропометрические измерения детей. Унификация методики массовых исследований М. 1293).

Техника разработки антропометрического материала по этому методу сводится к следующему:

а) группировка карточек по полу,

б) группировка каждой половой группы по ростовым подгруппам: 100 сантим., 110 1/2, 111, 111 1/2 и т. д.;

в) выборка и удаление из разработки всего сомнительного материала, напр., карточек с неясными записями размеров, с явно несоответствующими действительности размерами и т. д.;

г) выборка для особой разработки карточек детей с исключительным ожирением или истощением, с искривлениями или укорочениями конечностей, с горбом и др. резкими дефектами, могущими извратить статистические выводы при неслишком большом числе наблюдений;

д) очищенный таким образом материал поступает в разработку для составления таблицы величин, характеризующих средний уровень физического развития детей той или иной территориальной единицы (волость, уезд, город, фабричный поселок, район и т. п.);

е) как минимум должны быть составлены следующие таблицы:

1. абсолютных величин суммы, окружности груди и веса по вышеуказанным ростовым подгруппам с указанием числа наблюдений и полученных сумм роста соответственно данному числу наблюдений;

2. абсолютных величин окружности груди и веса и роста по возрастным группам, при группировке материала по возрастам следует руководиться следующим: все карточки с точно установленными датами рождения группируются по целым годам, считая за восьмилеток всех тех детей, которым ко дню измерения уже исполнилось 8 лет, но не исполнилось еще 9 лет, т. е. восьмилетками должны считаться все дети 8 лет ровно и дети 8 лет 11 мес. 29 дней и т. д.;

3. на основании первой таблицы абсолютных величин подсчитываются

средние величины роста, окружности груди и веса для детей с ростом от 100 до 104½, от 105 до 109½ и от 110 до 114 и т. д;

4. на основании получения второй таблицы абсолютных величин, подсчитываются: средний рост, окр. груди и вес для детей разных возрастных групп;

ж) на основании данных таблицы третьей на миллиметр. бумаге строятся четыре кривые, характеризующ. уровень физического развития детей данной территории: две кривые, характеризующ. среднюю норму окружности груди для каждого данного роста мальчиков и девочек и две кривые среднюю норму веса мальчиков и девочек; полученная графическая шкала дает возможность вычислить величину росто-весового и росто-грудного показателя для индивидуумов и для группы детей (напр. для детей с явлениями tbc. в тех или иных стадиях, для детей из различных социальных групп и т. д.); для вычисления росто-возрастного показателя необходимо на ту же графическую шкалу нанести вертикальные линии соответственно величинам роста детей восьмилеток, девятилеток и т. д., взятым из таблицы четвертой;

з) при наличности таких местных кривых явится большая возможность суждения о физическом благополучии или неблагополучии индивидуумов, по сравнению с теми индексами, которые вырабатываются вне учета влияний на так наз. «норму» совокупности местных социально-бытовых, расовых и иных условий и претендует на универсальное значение;

и) при сопоставлении местных кривых, составленных по вышеуказанному методу, явится фактическая возможность суждения по росто-возрастному, росто-грудному и росто-весовому показателям о степени физического благополучия или неблагополучия масс детского населения в различных районах республики;

к) при посредстве этого метода явится возможность подойти к об'ективному освещению вопроса о влиянии на физическое развитие детей различных социально-бытовых условий, предрасположений и т. д;

л) наряду с этим желательно аналогичное составление таблиц провести по признаку «рост сидя», а также выяснить вопрос о сравнительной ценности для вышеуказанных целей других наиболее употребительных индексов— Ливи, Пиркэ, Груздева и др.

Рядом докладчиков и выступавших ораторов индекс Пиркэ, т. назыв. Pelidisi, указывающий связь длины верхней части тела и веса тела, признавался особенно ценным для суждения об уровне физического развития детей.

Доклады в секции физической культуры обрисовывали программы работ Гинфизкульта в Москве и Института им. Лесгафта в Петрограде. Необходимо отметить, что изменение крови при мышечной работе, изучаемое как с химической, так и с морфологической точек зрения, практикуется теперь в Гинфизкульте.

Из докладов в секции аномального ребенка в этой книжке «Педологического Журнала» напечатаны доклады акад. В. М. Бехтерева, проф. Д. И. Азбукина, д-ра Г. Е. Сухаревой и проф. В. Г. Штефко.

# О новых книгах *).

**Метрическая скала для исследования моторной одаренности у детей.** Преподав. медико-педол. ин-та Н.К.З. д-ра *Н. И. Озерецкого*, с предисловием профессора М. О. Гуревича. 1923 г.

Нет надобности доказывать важность всестороннего изучения у детей моторных функций, их развития, особенностей и дефектов. Нет надобности напоминать о чрезвычайном недостатке тестов для исследования моторной одаренности. «Метрическая скала» Н. И. Озерецкого удачно заполняет упомянутый пробел. Предложенные им тесты вполне могут быть поставлены в параллель с тестами Бинэ.

Разделяя преимущества тестов Бинэ, тесты Н. И. Озерецкого, правда, разделяют и некоторые их недостатки; сюда относится недостаточность анатомо-физиологического обоснования, некоторая случайность и иногда искусственность тестов. Тем не менее, благодаря этой системе тестов, столь важная моторная одаренность поддается количественному учету.

«Метрическая скала» Н. И. Озерецкого заслуживает, поэтому самого широкого внимания педологов и педагогов, невропатологов и психиатров и применения на практике.

В дальнейшем, применяя эту систему на олигофренах, исходя из патологических случаев, несомненно, удастся детализировать движения и дать им анатомо-физиологическое определение (исходя из нормы, трудно), узнавать о функциях анатомо-физиологических систем.

Повидимому «метрическая скала» является лишь одной из задач автора и тех учреждений, в которых он работает, по изучению моторных функций.

Пожелаем успеха и скорейшего обнародования дальнейших достижений.

**Д-р Н. Тарасевич. Классификация дефективных детей**, изд. Главсоцвоса Н.К.П. Харьков, 1922 г., 27 стр. с таблицей.

Несомненно, отсутствие классификации аномальных детей чувствуется остро теперь, когда вопрос о детской аномальности приобрел государственное значение. Но так как мы не имеем строго-научной и всецело-удовлетворяющей классификации нормальных характеров (классификация Лазурского не заполнила существующего пробела), не имеем разработанной классификации расстройств высшей нервной деятельности и конституции, то, естественно, к каждой новой классификационной попытке приходится подходить с осторожностью. Книжка д-ра Тарасевича написана живо, любовно, легко читается. Она была бы незаменимой популярной брошюрой, если бы равнялась на работы Крауза, Марциуса, Гофмана, Сименса, Кречмера, Филипченко, Бунакова, Юдина и др. менделистов, евгенологов и конституционалистов.

К сожалению, автор, хотя и хочет стоять на биологической точке зрения, однако. вынужден был опереться по существу на старый психологический материал и видеть доказательность своей работы в согласии с этим материа-

*) Отзыв о вновь вышедших книгах Редакция помещает лишь по получении от автора *двух* экземпляров вновь вышедшей книжки. **Редакция.**

лом. Диагносцируя теперь аномальных детей, больше чем когда-либо интересуются конституциями и характерами, совершенно не имея никакой надобности говорить о «раздражительных психо-нервных конституциях», об «инертных психо-нервных конституциях», а говорят о циклоидности, разных степенях шизоидности, эпилептоидности и т. д., при чем строго различают идиотипную (истинно-наследственную хромозомную конституцию) от фенотипной (приобретенной).

Правда, эти, диагносцируемые теперь, конституции и характеры,—чуждые всякой умозрительности и суб'ективности, основанные на менделевских законах, на знании строения тела и клиническом опыте, не дают еще оснований для классификационных опытов, но лучше повременить с классификациями, чем оживлять хотя бы и стройные и подкупающие системы, но уже отходящие в историю.

Давая свою классификацию дефективных детей, автор не различает наследственную олигофреничность от патологической, каковой она в большинстве случаев бывает, да и вообще, в своей работе автор мало считается с наследственностью.

*Проф. Д. И. Азбукин.*

**Ю. А. Филипченко. Как наследуются различные особенности человека** ПГД. 1921. 38 стр.

Книжка издана бюро по евгенике комиссии по изучению естественных производительных сил России, состоящей при Российской Академии Наук. Начав с из'яснения наследования различных особенностей, автор брошюры знакомит читателя с состоянием вопроса о наследственности в 19-ом веке и переходит к популярному изложению законов менделизма. Чтение этой книжечки следует особенно рекомендовать и педагогам и родителям, так как это первая популярно-научная книжка на русском языке, доступная рядовому читателю. О наследственности у нас принято говорить очень много при малом знании этого вопроса, и если читатель не найдет ответа на многое интересующее его, то он все же поймет, как сложна эта проблема. Конечно, не следует преувеличивать значения наследственности, но нельзя и игнорировать того, что уже доказано наукой в этом направлении.

Жаль, что рисунок на странице 15-й вышел неясно.

**Ю. А. Филипченко. Что такое евгеника.** ПГД, 1921, 31 стр.

Эта книжечка издана тем же бюро по евгенике, как и предыдущая. В ней указывается на те практические выводы, которые можно уже теперь сделать из установленных законов наследственности.

К сожалению, при чтении книжки может создаться впечатление, что среда и воспитание не играют существенной роли в формировании личности.

Читается книжка легко и вполне доступна каждому, и каждый должен прочитать ее. Педология не может миновать вопросов улучшения человеческого рода, а начинающий работник получит начальные евгенические сведения из этой брошюры.

Обе книжки Ю. А. Филипченко заслуживают самого широкого распространения.

**Проф. П. И. Люблинский. Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте.** Социально-правовые очерки. М. 1923. 300 стр.

Очерки эти основываются на внимательном 15-тилетнем изучении новых течений в вопросах борьбы с детской преступностью и представляют собою некоторую переработку курса лекций о борьбе с детской преступностью, читанного автором в Петроградском университете.

Давши подробный статистический анализ детской преступности на Западе и в России в довоенный и *последовавший затем период*, автор перешел к наиболее обширной части своей работы—анализу факторов детской преступности, к которым относятся детская беспризорность, дурная социальная среда, влияние военного времени и ряд индивидуальных факторов. Рассмотрев затем органы борьбы с детской беспризорностью, в частности комиссии по делам о несовершеннолетних и вспомогательные учреждения, где дети подвергаются психофизическому изучению, автор в сжатой, но богатой по содержанию части своей работы знакомит читателя с западно-европейским и русским законодательством о несовершеннолетних и указывает на желательные реформы в отношении ответственности их. Последняя часть книги излагает меры воспитательного и исправительного воздействия. Особое внимание уделяется мерам медико-педагогическим и педагогическому наказанию.

Книжку необходимо проштудировать каждому работнику с ассоциальными детьми; она является лучшим учебником по данному вопросу для начинающего педагогического работника.

**Н. Д. Левитов. Психологическая лаборатория и школьная практика.** Госиздат. М. 1923. 99 стр.

На основании имеющихся материалов о работе Гамбургской Психологической Лаборатории, открытой 12 лет назад проф. Э. Мейманом, а со смертью его в 1915 году руководимой Вильямом Штерном, автор знакомит русского читателя с постановкою дела и результатами работ в области изучения детей в одном из лучших психологических учреждений Германии.

Характерной особенностью здесь является то, что вся работа проводится в сотрудничестве с наиболее квалифицированными педагогами, предварительно проработавшими исследуемый ими вопрос на специальных курсах и в рабочих группах при лаборатории. Это гарантирует с одной стороны от неумелого использования тестов учителями, а с другой—вводит педагогов в круг систематизированного и продуманного эксперимента и тем позволяет использовать накопляющиеся опыт и знания непосредственно при работе в школе. Подобный опыт втягивания научной лабораторией учительства в работы по педагогической психологии мы находим не только в Гамбургской лаборатории Штерна, но и в Берлине и в Лейпциге.

Н. Д. Левитов, работающий в Центральном Институте Труда в Москве, подчеркивает, что работа учителя должна быть научно организована: она должна быть изучена со всеми ее особенностями и условиями с тем, чтобы выработать лучшие средства и формы осуществления поставленных педагогу задач. «Лишенная научного обоснования школьная практика всегда рискует

превратиться в рутинерство, или в некритическое подражание принятому образцу, или в эксперимент в дурном смысле слова».

Наибольшее внимание лаборатория уделяет изучению методов исследования умственной одаренности; тестовой эксперимент, анкеты и наблюдение являются главными методами. Не меньшее значение приобретают здесь испытания отдельных способностей: узнавание картин детьми 4-х—8-ми лет (работы под руководством Шобера), систематическая одаренность (Вернер), способность детей 9—13 лет к определениям (Ролов). Лаборатория отбирает одаренных учеников в учительскую семинарию, высшую народную школу и т. д. Установление профпригодности проводится только со стороны психической и при том при ближайшем участии школы (руководит. Э. Штерн). Вопросы юношествоведения разрабатываются тоже Э. Штерном, а изучение юношеского пролетарского движения предпринято сотрудником Бонди.

Начиная с указанных работ и кончая работой Марты Мухов, разрабатывающей вопрос о характеристиках детей, мы находим много общего, почти полную аналогию, с работами психологических лабораторий в России. И если русской педагогической науке нужно многому поучиться в психологической лаборатории, то немецкая лаборатория, кроме некоторых дефектов, как напр., преобладания логических тестов в исследовании и др., имеет один существенный недостаток, по сравнению с русскими лабораториями,—отсутствие педологического подхода. Нам представляется, что исключительно психологическое исследование, да еще в детском возрасте, не может привести к возможно полной оценке личности ребенка.

Книжка очень ценна и полезна каждому, имеющему дело с детьми.

В конце книжки дан перечень 52-х работ психологической лаборатории в Гамбурге.

**И. С. Симонов. Школа и половой вопрос.** «Начатки знаний» ПГД., 1923, 61 стр.

По поводу первого издания этой книжки «Русская Школа» в 1909 г. говорит, что правильное развитие половых функций есть вопрос жизни и смерти, вопрос последующего страдания или счастия. Автор, ссылаясь на Е. Лозинского, находит что если 99% современных родителей не удовлетворяют требованиям сексуальной педагогики даже в самой минимальной степени, то тем самым выдвигается роль школы в сексуальном воспитании подрастающих поколений. Оставляя вопрос о дошкольном сексуальном воспитании, как не входящий в намеченную тему, И. С. Симонов находит необходимым начинать борьбу с половой распущенностью задолго до полового созревания, т. е. приблизительно с 10 лет. Борьба с онанизмом как в старших, так и младших классах должна вестись, по мнению автора, через телесный осмотр, бдительный, но осторожный надзор и беседы наедине. Сюда же отнесено и развитие и поддержание чувства стыда. Ко времени появления поллюций рекомендуется школе ознакомить юношу со своим телом; «он должен узнать функции и огромное значение половых органов, которые вследствие своего изменения привлекают его внимание. Для этого необходимо в курс анатомии ввести отдел

о половых органах и их функциях совместно с их гигиеной. Курс этот обязательно должен читаться врачом». Из других мер, рекомендуемых автором, мы отметим развитие физически и морально сильной личности. Автор согласен с мнением педагога А. Н. Острогорского, что борьба должна вестись школою совместно с родителями всеми средствами, которые есть в их руках.

Книжка полезна тем, что она будит внимание к детскому сексуальному вопросу, но вопроса она не решает.

Половое просвещение в школе автором отрицается, как мера борьбы. Не указывается автором в частности на возможность гипнотического лечения мастурбантов и на лечебную педагогику, могущую в данном случае быть полезной через развитие недостаточных психических функций.

К книжке приложен довольно полный указатель русской литературы по половому вопросу, увеличивающий ценность книжки для всякого родителя и педагога.

**Р. Прушицкая. Дошкольное воспитание и современность.** ГИЗ. 1923. 24 стр.

Эта тоненькая брошюрка представляет собою часть доклада, читанного автором в Институте Коммунистического Воспитания и принятого с'ездом Губсоцвосов в марте 1923 г. Темой статьи является пересмотр содержания работы с детьми в дошкольных учреждениях с точки зрения тех новых педагогических проблем, которые выдвигаются современностью.

Автор принимает утверждение, что нет воспитания без определенно поставленных целей, что, сознательно или бессознательно, но цели всегда являются основой для наших воспитательных приемов и систем. Останавливаясь на некоторых моментах работы с детьми, Р. Прушицкая указывает, что современные дети современного дошкольного учреждения не походят на детей, известных нам из специальной литературы по дошкольному возрасту. «Их угробный период совпал с началом войны, первые годы жизни они проводят в атмосфере войны, дальше переживают революцию, период гражданской войны, голод, холод и пр. Все эти явления, конечно, не могли не отразиться на психофизической организации наших детей. Новый классовый состав дошкольных учреждений, по сравнению с теми детьми, которые были исследованы отдельными психологами и на исследовании которых базируется психология этого возраста, заставляет нас очень осторожно руководствоваться теми нормами интеллектуального развития, которыми оперируют в других странах».

Ставя новые задачи, автор таким образом выдвитает вопрос о широком изучении современного ребенка в России.

**К. Н. Соколов. Методы комплексного преподавания.** «Работник Просвещения». М. 1923, 181 стр.

В предисловии к этой книжке Л. Д. Синицкий совершенно правильно говорит, что о комплексном методе многие с легким сердцем говорят, как о чем то само собою понятном, что многие искренно приписывают себе поль-

зование им, что большинство говорящих и заверяющих свою преданность комплексному методу не разбирается в многосложном значении этого понятия, не отдает себе отчета, *что является применимым* при воспитании, что не соответствует *психо-физическим особенностям детской природы.*

Излагая идею комплексности преподавания, автор утверждает, что школа должна быть построена на данных педологии; среди педагогических книжек эта одна из первых в России базирующих педагогику на основах педологии, а потому она представляет для нас особый интерес.

**П. Архипова-Хилкова. Детские общественные игры.** 1923 г. изд. ГИЗА 42 стр. 18×13.

Небольшая, хорошо изданная книжка, представляет собою сборник детских общественных игр, составленный по английским и немецким источникам. В большинстве игры новые для русских детей и очень интересные.

Исходя из того, что в общественной игре ребенок, становясь частью целого, незаметно, бессознательно воспринимает правила и привычки общественности, солидарности, общественной дисциплины, и что на ряду с этим развивается его находчивость, ловкость, проворство и остроумие, автор находит—и это вполне справедливо,—что собранные ею игры будут полезны для заполнения детского досуга, создавшегося в обстановке наших учреждений для детей.

Здесь следует подметить другую полезную сторону этого сборника: он окажет большую услугу педагогу в изучении им и целого детского коллектива, с которым он имеет дело, и возрастной психологии вообще, и каждого ребенка в отдельности.

Так, например, внимание и быстрота реакций ребенка особенно резко сказывается в игре №№ 1, 5, 16, 18, 23, находчивость—в игре № 2, внимание с выбором и уменье владеть речью—в игре № 3, запас слов—в № 7, уменье владеть собою и быстрота движений в № 10 и 19, соображение—в № 11, 12 и 13, способность к подмечанию в № 17, запас знаний в № 20, внимание с выбором в № 4, 8 и 21 и т. д.

*Вс. Басов.*

---

## ВНИМАНИЮ АВТОРОВ.

**Отдельные оттиски, помещаемых в журнале статей, могут быть изготовляемы по предварительной просьбе автора; расходы по изготовлению оттисков удерживаются из авторского гонорара.**

---

2-ой год издания:

# „ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ“,

**посвященный вопросам изучения ребенка.**

**Периодический (двухмесячный) орган Врачебно-Педагогического Комитета при Институте МОЗГА и Орловского Педагогического Общества.**

Выходит под редакцией:

акад. профессора В. М. БЕХТЕРЕВА (Петроград) и В. Н. БАСОВА (Орел).

## ОТКРЫТА ПОДПИСКА на 1924 г.

**Постоянные отделы журнала:**

общий, методы и результаты исследования детей, педологическая хроника, библиография, об'явления.

Размер журнала 7—10 печатных листов.

**Подписная цена:**

6 книжек—5 р. 75 к. черв., 4 кн.—4 р., 2 кн.—2 р. 25 к., Цена отд. №—1 р. 25 к.

**Плата за страницу об'явлений 75 р. (черв.), строка нонпарели 15 к.**

---

Содержание ранее вышедших №№

## „ПЕДОЛОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА“:

### № 1-й:

**Вс. Басов.** Педология — наука о ребенке. — **Проф. Шнейдер.** К психологии боязливости.—**К. П. Веселовская.** Методы психофизического исследования детства.—**В. Б.** Тесты и англо-американская тестовая литература.—**О. Л Иогансон.** Роль руководителя по природоведению и его подготовка. — **Д-р К. П. Веселовская.** Задачи педологии на 1-ом Всерос. С'езде по психоневрологии.—Анкеты Центр. Педологического Института.—**В. Б.** К вопросу о борьбе с дефективностью.—Рефераты и рецензии.—Хроника.—Адреса педологических учреждений.

**112 стр. Цена 1 рубль.**

### № 2-й:

**А. Дернова-Ярмоленко.** К вопросу об упрямстве и разрушительных наклонностях.—**М. Павлова.** Сон и характер.—**И. Н. Дьяков.** Психодиагностика.—**С. Рабинович.** Тесты Клапареда для исследования природных способностей ребенка. — Анкеты Центрального Педологического Института. — **Б. Н. Осипова.** Современные дети в сексуальном отношении.—**В. Н. Басов.** Рассматривание детьми картинок.—**Проф. П. И. Люблинский.** Обеспечение минимума благополучия ребенка. — **Д-р Т. Ф. Белугин.** Первый с'езд по лечебной педагогике в Мюнхене.—Выставка детского творчества.—Рефераты и рецензии.

**128 стр. Цена 1 р. 25 к.**

ИЗДАТЕЛЬСТВО

„Красная Книга".

— Орел. —

**Педологическая и педагогическая литература**

**Изд. „КРАСНАЯ КНИГА".**

1. **Н. П. Гришаков.** Детская преступность и борьба с нею путем воспитания. 74 стр. ц. 50 к.

«Автор разбирает причины детской преступности и приходит к выводу, что отсутствие родительского призора, нищета и невежество являются главнейшими причинами детской преступности. Наследственная отягченность и социальная среда, по справедливому указанию автора, также играют в этом важную роль.

Брошюра написана популярно и является необходимой для педагога и врача, а также для читателя из рабочей среды. В конце брошюры прибавлен обстоятельный указатель литературы».

(Е. Радин. Изв. ВЦИК'а № 100 от 8/v 1923).

«При нашей малой осведомленности о постановке дела борьбы с детской асоциальностью, особенно заграницей, брошюра является крайне необходимой для **всякого педагога и врача**».

(«Народное Просвещение» № 7-1923).

2. **Как изучать дошкольника.** (С 5-ю диаграм.). Сборник статей под ред. З. К. Столицы. Ц. 1 р.

**Содержание**: *З. К. Столица.* Методы изучения ребенка и практика изучения.—*Г. А. Фортунатов.* Биографический лист.—*Е. А. Флерина.* Рисунок, как материал для изучения ребенка.—*В. В. Гориневская.* Изучение физических свойств ребенка.—*К. Н. Корнилов.* Составление характеристик.—*И. Таубе и Н. Голубева.* Сплошная однодневная запись.—*К. П. Веселовская.* Опыт медико-педологической работы с дошкольным возрастом.

3. **Подготовка дошкольных работников.** Сборник статей под. ред. З. К. Столицы. 94 стр.; ц. 75 к.

**Содержание**: *Г. А. Фортунатов.* Основные вопросы подготовки.—*Т. Г. Макарьянц.* Источники предварительной подготовки в связи с проблемой учителя.—*Е. А. Аркин.* Подготовка дошкольных работников по биологии и гигиене дошкольного возраста.—*В. М. Сухова.* Эстетическое воспитание в дошк. возрасте.—*М. Х. Свентицкая* Институт практикантов.—*Е. К. Кричевская.* Работа педагогической мастерской.—*З. К. Столица.* Программа педагогической мастерской.—*В. Н. Басов.* Указатель литературы по педологии дошкольного возраста.

Сборник отмечен как особо ценное пособие в книге: «Организация и методы повышения квалификации (переподготовки) работников социального воспитания». Материалы Главсоцвоса, под ред. Волковского. М. стр. 275.

4. **А. Рыбников-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) Оэн. Оценка дневника с педологической точки зрения. 1923; цена 1 р.

«Дневник интересен: а) как человеческий документ, ярко отражающий комплекс переживаний, связанных с материнством; б) как своего рода конкретный курс педологии; в) как своеобразный курс педагогики раннего детства; г) как иллюстрация современного русского семейного быта; д) как биографический материал, подробно рисующий биографию маленького человека.

Чтение дневника натолкнет мать на целый ряд размышлений... Хотелось бы, чтобы дневник попал в руки девушки-подростка». (Из предисл. редактора).

5. **Е. П. Радин.** Охрана здоровья детей и подростков и социальная евгеника. 60 стр.; (разошлась).

6. **В. Сухова.** Эстетическое воспитание в дошкольном возрасте. 18 стр.; (разошлась).

7. **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. Бибановой и Н. А. Рыбникова. 1923, стр. 4+41; ц. 25 к.

«Книжка представляет собою труды комиссии по изучению раннего детства при Центральном Педологическом Институте, дает программу по изучению раннего детства, подробно разработанную на основе большого материала психо-генетического характера, тщательно собиравшегося институтом».

(«Народное Просвещение» № 4—5. 1923 г.).

«Эта небольшая книжечка, содержащая в себе очень полную программу по изучению раннего детства, при составлении коей были использованы материалы, как русских, так и иностранных исследователей этого вопроса. А еще важнее то обстоятельство, что в основу ее положены фактические данные, полученные путем систематического наблюдения над жизнью детей, из огромного материала психологического характера (дневники и записи о развитии детей).

Вопросам программы придан определенный конкретный характер и возможная простота и понятность.

Методы, предлагаемые комиссией,—систематическое наблюдение и естественный эксперимент».

(«Путь Просвещения» № 4. 1923 г.).

8. **Н. А. Рыбников.** Психология и выбор профессии, 3-е значительно дополненное издание, 1923, стр. 73; ц. 50 к.

«....Новое издание этой книжки выгодно отличается от предшествующих изданий внесением в нее практически полезного материала: классификация Меймана и Юрковской, ознакомление с схемами составления психограмм, профессий, опросники и указатель руководящей литературы (свыше 400 названий книг и статей).

Книжка является первым и необходимым пособием для каждого подростка».

(«Педол. журн.» № 1).

9. **К детской психологии и психопатологии.** Сборн. статей сотрудников Госуд. Медико-Педологического Института НКЗ в Москве в пользу голодающих детей Поволжья. Под ред. професс.: М. О. Гуревича, П. П. Тутышкина, Н. С. Иванова, Д. И. Азбукина. Стр. 202; ц. 80 к.

«Сборник затрагивает и освещает ряд «больных» вопросов; он дает указания для работы в новой еще области борьбы с детскими аномалиями. Он сослужит полезную службу каждому педагогу, каждому врачу, соприкасающемуся с детьми».

(Н. Семашко «Изв. ВЦИК» № 154).

10. **Методы изучения ребенка.** Сборник статей под ред. Н. А. Рыбникова. 144 стр. Ц. 1 р. 50 к.

**Содержание**: *Н. А. Рыбников.* Эксперимент — *А. М. Шуберт.* Метод тестов.— *В. А. Артемов.*. Естественный эксперимент.—*М. С. Бернштейн.*—Метод анкеты.— *Л. И. Рождественский.* Составление характеристик.

11. **Н. Гришаков.** Трудовая школа (Опыт новой школы в дореволюционной России); ц. 60 к.

ИЗДАТЕЛЬСТВО
„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“
при Ц. К. работников просвещения С. С. С. Р.
ПРАВЛЕНИЕ: Москва, Леонтьевский пер., 4.

Открыта подписка на 1924 год
на ежемесячный общественно-педагогический и научно-популярный журнал

„НАРОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ“

под редакцией:

**А. Н. Вигалок, Н. Н. Иорданского, Ф. В. Кипарисова, А. А. Коростелева, Н. Н. Крупской, А. В. Луначарского и И. А. Яковлева.**

Несмотря на об'ем большого журнала, „НАРОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ“ по цене является самым дешевым журналом для работников просвещения.

Подписная цена с пересылкой: на год—5 руб., на 1/2 года—3 руб., на 3 мес—1 руб. 75 коп. Для сельских учителей допускается рассрочка **годовой** платы: при подписке—2 руб., 1-го апреля—2 руб. и 1-го июля—1 рубль.

Простую и заказную корреспонденцию и денежные переводы адресовать:

**МОСКВА, Леонтьевский пер., 4,**
**Изд. „РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“.**

Деньги пересылать или почтовым переводом (полные десятки рублей в червонцах, мелкие суммы до 3 руб. можно почтовыми марками в заказном письме), или во избежание потери на курсе, особенно при коллективной подписке, через отделения Госбанка, переводя на текущий счет Издательства в правлении банка № 5209 (в червонцах) и № 10256 (в червонном исчислении) и в правлении Всекобанка № 199 (в червонном исчислении).

ИЗДАТЕЛЬСТВО
„КРАСНАЯ КНИГА“
в Орле.

Педологическая и Научно-Педагогическая секции издательства **намечают к изданию в 1924 году** серии книжек **по педологическим и педагогическим вопросам.**

ПРЕДПОЛАГАЕМОЕ СОДЕРЖАНИЕ
педологической библиотечки:

**Обще-педологические вопросы.**

1. Социальная педология.
2. Факторы развития детского организма.
3. Наследственность человека.
4. Курс педологии.

**Физиопедология.**

5. Анатомия и физиология ребенка.
6. Питание ребенка.
7. *Проф. Белов.* Физиология типов. (Печатается).

**Психопедология.**

8. Возрастная психология.
9. Инстинкты и характер ребенка.
10. Психология рабенка.
11. Запас детских знаний.
12. Язык ребенка.

**Методы педологии.**

13. Методы педологических исследований.
14. Тесты для исследования детей.
15. Составление дневников и характеристик.
16. Естественный эксперимент.

**Педология и педагогика.**

17. Педологические основы воспитания и образования.
18. Педологические основы физической культуры.
19. Сексуальное воспитание и образование с педологической точки зрения.
20. Детская литература и педология.
21. *Проф. Азбукин.* Курс лечебной педагогики. (Готов. к печати).

**Педология и дефектология.**

22. *Басов.* Дефективные дети. (Готов. к печати).
23. *Гришаков.* Асоциальные дети. (Готов. к печати).
24. *Басов, Гришаков, Иванов.* Основы воспитания и обучения аномальных. (Готов. к печати).

**Педология и психотехника.**

25. Школы и выбор профессии.
26. Психотехника учителя.

**Справочные издания и руководства.**

27. Указатель литературы по педологии.
28. Атлас по педологии.

Различные бланки и формы для исследования.

ПРЕДПОЛАГАЕМОЕ СОДЕРЖАНИЕ
научно-педагогической библиотечки:

1. Новейшие течения в педагогике.
2. Современные русские педагогические направления.
3. Опыты трудовой школы.
4. Комплексный метод.
5. Лабораторный метод.
6. Меры педагогического воздействия.
7. *Федяевская.* Границы вмешательства в детскую жизнь.

По всем вопросам, касающимся указанной литературы надлежит обращаться по адресу:

**Издательство „КРАСНАЯ КНИГА“: г. Орел, Кооперативная 2.**

ИЗДАТЕЛЬСТВО

„КРАСНАЯ КНИГА“.

Орел, Кооперативная, 2.

ТРУДЫ ГОСУДАРСТВЕН. МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА в Москве,

под редакцией профессоров:

**В. Ф. Зеленина, Г. Н. Сахарова, Е. К. Сепп, Д. И. Азбукина и Н. Ш. Мелик-Пашаева,**

посвященные профессору **Л. О. ДАРКШЕВИЧУ:**

Вышел в свет и поступил в продажу

**Том I, вып. 1.**

**НЕВРОЛОГИЯ и ПСИХИАТРИЯ.**

(300 страниц, 44 рис.)

**Цена 5 рублей.**

ПЕЧАТАЕТСЯ:

**Том I, вып. 2.**

**ОБЩАЯ и ЧАСТНАЯ ПАТОЛОГИЯ и ТЕРАПИЯ.**

ПЕЧАТАЮТСЯ:

**Проф. БЕЛОВ.**

**ФИЗИОЛОГИЯ ТИПОВ.**

**ФЕДЯЕВСКАЯ.**

**ГРАНИЦЫ ВМЕШАТЕЛЬСТВА В ДЕТСКУЮ ЖИЗНЬ.**

**Проф. КЛАПАРЕД.**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ.**

(Перевод с Французского).

**1924 Журнал 1924**

# „Путь Просвещения“

**3-й год издания.**

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

ОТДЕЛЫ ЖУРНАЛА:

1) Общий
2) Экспериментальный
3) Бытовой
4) Реферативный
5) Биографический
6) Информационный
7) Образование рабочей молодежи (состав. приближ. участии ОПОРМОЛ'а и Ц. К. КСМУ).

К участию в работе журнала привлечены научные силы в области педагогической мысли Союза Соц. Сов. Республик и Запада.

Имеются корреспонденты в столичных городах Европы.

**Об'ем 20 печатных листов.**

ПОДПИСНАЯ ПЛАТА (с пересылкой):

| | |
|---|---|
| на 1 год (12 мес.) | 8 р. — к. |
| „ 1/2 „ ( 6 „ ) | 4 р. 50 к. |
| „ 1/4 „ ( 4 „ ) | 2 р. 20 к. |

При коллективной подписке—не менее 3-х экзем.—и для посредников (при выписке не менее 10 экзем.)—20% скидки.

ПЛАТА ЗА ОБ'ЯВЛЕНИЯ:

| | |
|---|---|
| За 15 строк (1/4 стр.) | 20 руб. |
| „ 30 „ (1/2 „ ) | 35 „ |
| „ 60 „ ( 1 „ ) | 60 „ |

При повторных об'явлениях—скидка по соглашению.
Для посредников скидка—20%.

**ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА 1924 ГОД.**

**Оптовая закупка и прием подписки могут производиться в отделениях издательства «Путь Просвещения» и у представителей конторы:**

МОСКВА—Тверская 25, КИЕВ—Крещатик 39, ОДЕССА—ул. К. Маркса 21, БАХМУТ—Донецпроснабторг, ЖИТОМИР—Бердичевская 27, ВИННИЦА—Проспект Ленина, Вукоспилка.

**Адрес редакции и конторы: Харьков, ул. Артема, 31.**


Гублит, № III/1244. Зак. № 106. Изд-во «Кр. Книга» № 7. Тираж—1000 экз.

Орел. Типо-литография «Труд» Из-ва «Красная Книга».