

ПРОФ. К. Н. КОРНИЛОВ

О Ч Е Р К
П О В Е Д Е Н И Я
Р Е Б Е Н К А
Д О Ш К О Л Ь Н О Г О В О З Р А С Т А

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО

1 9 2 7

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

КОНТРОЛЬНЫЙ ЛИСТ
СРОКОВ ВОЗВРАТА

КНИГА ДОЛЖНА БЫТЬ
ВОЗВРАЩЕНА НЕ ПОЗЖЕ
УКАЗАННОГО ЗДЕСЬ СРОКА

Копия пред. выдана. _____

09

3 ТМО Г. 3.600.000 З, 3253-91

Проф. К. Н. КОРНИЛОВ

75 020 020

372.21
К 67

К 68

О Ч Е Р К

ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ИЗДАНИЕ ТРЕТЬЕ
ПЕРЕРАБОТАННОЕ

В. Г. БОЛНЕСКОГО
Свердловск



ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПУБЛИЧНАЯ
БИБЛИОТЕКА
им. В. Г. Болнеского
г. Свердловск

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА 1927 ЛЕНИНГРАД



СОУНЬ ИМ. В. Г. СОУНОВ

ПРЕДИСЛОВИЕ К 3-МУ ИЗДАНИЮ.

Со времени первого издания этой книжки прошло почти десять лет. Выпускать сейчас в том же самом виде книжку, вышедшую накануне революции, хотя и переизданную без всяких изменений в 1921 году, было бы, конечно, нецелесообразно: она неизбежно должна была устареть и потому требовала радикальной переработки. В таком заново переработанном и дополненном виде она и выходит сейчас в печать третьим изданием.

Настоящая книжка, как и предыдущие два издания, носит популярный характер и предназначается как для родителей, так и для практических работников детских учреждений, а также для тех из учащихся наших педагогических учебных заведений, которые готовятся к практической работе с детьми дошкольного возраста.

Потребность в подобного рода книжке, повидимому, существует, так как вскоре же после своего выхода в 1915 году эта книжка была переведена в Одессе журналом „Детский сад“ на древне-еврейский язык, а в 1921 году у меня было взято согласие студентами Московского Латышского Института Народного Образования относительно перевода этой книжки на латышский язык, но появился ли этот перевод в печати — мне неизвестно.

Для углубления общеметодологических предпосылок, которые положены в основу настоящей книжки, но о которых специально говорить здесь было бы несвоевременно, я отсылаю к моему „Учебнику психологии, изложенной с точки зрения диалектического материализма“, каковая книжка явится хорошим преддверием к настоящему очерку, построенному намеренно по тому же плану, как и „Учебник“.

К. Корнилов.

Москва 1926 г.

СОУНЬ ИМ. В. Г. Белинского

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ НАУКИ О ПОВЕДЕНИИ РЕБЕНКА

Глава I.

ПРЕДМЕТ НАУКИ О ПОВЕДЕНИИ РЕБЕНКА.

Говорят, что среди всех областей исследования, открытых современной наукой, нет ни одной более привлекательной, чем наука о поведении ребенка. С этой мыслью нельзя не согласиться. Изучение ребенка привлекательно не только потому, что это представляет большой научный и практический интерес, но прежде всего в силу привлекательности самого объекта изучения — ребенка. И действительно, в самом некрасивом ребенке всегда так много природной прелести, что его можно находить забавным, смешным, но никак не некрасивым: некрасивых детей нет. Вот эта-то природная прелесть ребенка и была причиной того, что ребенка чаще всего рассматривали с эстетической точки зрения. Поэты восторгались прелестью его улыбки, художники — округленностью форм его тела и небесной ясностью его взора, моралисты — неподдельной искренностью и чистотой его душевных побуждений. Так, на протяжении многих веков ребенок был достоинством поэзии, достоинством живописи и моральных поучений, но лишь в наше время сумели подойти к ребенку с иной точки зрения, сделав из него объект научного изучения: мы хотим не только любоваться ребенком, но и изучать его.

Для этого изучения ребенка в настоящее время существует особая наука, называемая наукой о поведении ребенка. Она имеет своим предметом изучение всего разнообразия его проявлений в зависимости от социальных и биологических условий, в которых протекает жизнь ребенка. Эти разнообразные проявления ребенка в зависимости от окружающей его среды принято называть реакциями, под которыми мы разумеем самые разнообразные психо-физические проявления организма ребенка, в роде его речи, рисования, игр и множества других подобных проявлений жизнедеятельности ребенка.

Для того, чтобы разобраться во всем этом многообразии реакций ребенка, их принято обычно делить на две основные группы: врожденных и приобретенных реакций. Под

врожденными реакциями разумеют такие, которые переданы человеку по наследству от предшествующих поколений и с которыми ребенок появился на свет. Таковы, например, так называемые рефлекторные реакции, в роде чихания, мигания, кашля, движения кишек и т. п. К врожденным же реакциям принадлежат и так называемые инстинктивные реакции, которые дают возможность ребенку без всякого опыта и навыков действовать безошибочно и целесообразно в интересах сохранения себя, а позже и своего потомства, таковы реакции питания, самосохранения и т. п., проявляющиеся уже у новорожденного ребенка, когда он чмокает губами, сосет подставленный палец, позже — тащит все в рот и т. п. Наконец, к этой же группе врожденных реакций относятся и так называемые эмоциональные реакции, являющиеся показателями благоприятного или неблагоприятного взаимоотношения ребенка со средой. Таковы реакции сжимания всего тела ребенка при быстром опускании его вниз, как выражение страха, покраснение, крик и подозрительные морщинки на лбу и около глаз при гневе ребенка, улыбка при испытываемом удовольствии и т. п.

Под приобретенными реакциями разумеют такие, которые образуются на почве врожденных реакций и которыми человеку приходится овладеть путем личного опыта и выработки соответствующих навыков. Таковы, например, такие реакции у ребенка, как хождение, бегание, речь, обучение чтению, письму, счету и т. п.

Наука о поведении ребенка и ставит своей задачей изучение всех видов этих реакций. Изучение это состоит в том, что прежде всего дают точное описание характерных черт данной реакции ребенка, затем стремятся выяснить происхождение ее, т. е. время ее первого обнаружения у детей и формы ее проявления и, наконец, прослеживают последовательное развитие этой реакции, в зависимости от возраста, социального положения ребенка и т. п.

Иллюстрируем это на конкретном примере. Положим, мы хотим изучить у ребенка реакцию питания, как природную склонность к принятию пищи. Из наблюдений над животными выяснено, что у последних инстинкт питания проявляется с первых моментов жизни: так, цыпленок, только-что вышедший из яйца, начинает уже клевать пищу, теленок начинает сосать молоко, хотя этому искусству их никто не обучал: они делают это в силу природной склонности. Мы можем предполагать, что и у ребенка инстинкт питания получает свое обнаружение также с первых моментов его жизни. Действительно, наблюдая новорожденного ребенка, мы видим, что он уже громко чмокает губами и делает сосательные движения. Чтобы убедиться, что это чмокание губами является действительно проявлением инстинкта питания, мы кладем ребенку в рот

палец и видим, что он начинает сосать его. Будем наблюдать теперь различные формы дальнейшего проявления этого инстинкта у ребенка. Понаблюдаем, как ребенок берет в рот грудь матери. Вначале, когда ребенок не привык еще к процессу кормления, он покойно лежит на руках у матери, пока не вставят ему сосок в рот; но, некоторое время спустя, мы наблюдаем уже другую картину: стоит матери только взять ребенка на руки, как он весь приходит в волнение и начинает усиленно двигать головкой, отыскивая грудь матери, а еще позже он уже придерживает грудь ручонкой. Затем инстинкт питания начинает сказываться и в других формах: ребенок все тащит в рот, как бы желая отведать; поднося кусок пищи ко рту, не кладет его спокойно в рот, а часто делает хватательное движение губами; еще позже, имея перед собой пищу в тарелке, иногда охватывает ее рукой, делая как бы защитное движение от окружающих и т. п.

Таким же образом мы можем описать другие реакции детей: их речь, игры, капризы и т. п., как это будет указано ниже.

Но одним описанием не ограничивается изучение реакции. Следом за описанием реакции возникает задача ее объяснения. Это объяснение заключается прежде всего в выяснении той среды, тех раздражителей, которые воздействуют на ребенка и являются причиной тех или иных его реакций; например, такими раздражителями могут быть, с одной стороны, отправления организма ребенка: процессы его пищеварения, дыхания, деятельности нервной системы, желез внутренней секреции и т. п. Такие раздражители называются биологическими. С другой стороны, этими раздражителями могут быть те или иные условия социальной среды, в которой живет ребенок: экономические условия его семьи, система воспитания и т. п. Такие раздражители называются социальными.

Таким образом мы можем сказать, что поведение ребенка обуславливается биосоциальными раздражителями.

После выяснения тех раздражителей, которыми обуславливается та или иная реакция ребенка, возникает новая задача в изучении этих реакций: это — выяснение тех специальных приспособлений, как говорят, механизмов, имеющихся в организме ребенка, которые принимают участие при совершении той или иной реакции. Такой механизм может сводиться или к деятельности того или иного участка нервной системы, или к деятельности той или иной железы, или к изменениям в деятельности сердца и кровеносных сосудов и т. п. Только тогда, когда мы знаем во всех деталях механизм, т. е. анатомо-физиологические основы какой-либо реакции ребенка, нам становится понятной и самая эта реакция.

Таковы в основных чертах задачи изучения поведения ребенка.

Такое изучение поведения детей имеет громадное значение как в теоретическом, так и в практическом отношении. В теоретическом отношении оно дает много ценного научного материала для изучения поведения нормального взрослого человека, т.-е. для общей науки о поведении человека, частью которой и является наука о поведении ребенка. Изучив жизнь детей, мы легче сумеем разобраться в поведении взрослого человека. В самом деле, то, что мы у взрослого человека находим уже в сформировавшемся и очень сложном виде, часто с трудом поддающееся анализу, проявление того же самого у ребенка мы находим в элементарном зачаточном состоянии. Это помогает нам усмотреть в сложных формах поведения взрослого составные элементы, а также проследить самый процесс создания этого сложного. Насколько сложными, например, у взрослого человека являются его социальные или речевые реакции, и насколько они примитивнее и чище от всякого рода приходящих наслоений у детей. Эта сравнительная простота в значительной степени может способствовать изучению этих реакций в общей науке о поведении.

Но если наука о поведении ребенка является как бы тем корнем, из которого затем вырастает и развивается столь причудливое дерево поведения взрослого человека, то, с другой стороны, поведение ребенка является одним из побегов более глубокого корня — характерных черт поведения предшествующих поколений. Установление этой тесной связи и преемственности некоторых свойств поведения между предшествующими поколениями и их потомками обогатило науку столь ценной теорией, как теория наследственности. Так, наблюдая в поведении ребенка отклонение от нормы, мы сплошь и рядом находим аналогичные отклонения и в поведении его ближайших родственников, а отсюда и обратный, практически-важный вывод, что отклонение родителей от нормальной жизни может пагубно отразиться и на жизни их детей. Языковед, антрополог и социолог также немало могут почерпнуть для своих областей знания, ознакомившись с наукой о ребенке.

Но еще более очевидным становится значение изучения поведения ребенка для практики, особенно для разрешения вопросов, связанных с обучением и воспитанием детей. В этом отношении современная нам наука выдвинула основное положение, что воспитание во всем своем разнообразии конкретно прилагаемых мер должно выжидаться прежде всего и главным образом на изучении природы ребенка.

Подобно всякой науке, современная педагогика ставит своей ближайшей и непосредственной задачей накопление фактического материала, основанного на строгом и точном изучении поведения ребенка, на обосновании опытным путем того фун-

дамента, без которого не может быть никакой науки. Лишь на основе тщательного научного наблюдения фактов относительно того, как совершается в действительности развитие ребенка, какие стадии проходит оно, каковы благоприятные и неблагоприятные факторы этого развития и т. п., современная наука решается дать воспитателю руководящие нити в его практической деятельности. Не отрицая ни материнского инстинкта, ни педагогического дара „вчувствования в детскую душу“, свойственного многим, но далеко не всем воспитателям от природы, современная педагогика на ряду с этими средствами ставит, однако, более ценное объективное средство — научное изучение ребенка. Это изучение не только не повредит этому способу проникновения в поведение ребенка, наоборот, оно только углубит и обострит его, даст возможность шире и плодотворнее использовать этот дар понимания детского поведения.

Таким образом в основе современной педагогики лежит изучение поведения ребенка.

Но это изучение поведения ребенка необходимо нам не только для воспитания, оно необходимо для нормирования всего уклада жизни подрастающего поколения, этого строителя нового социального строя. Не следует забывать, что нигде дети не были поставлены в столь неблагоприятные жизненные условия, как это было еще недавно у нас: в силу неблагоприятных исторических условий, низкого экономического уровня большинства нашего населения, рождающиеся дети отличались пониженной жизнеспособностью. В силу нашей меньшей культуры, малого распространения грамотности и недостатка во врачебном персонале, смертность детей достигала непомерно высокой цифры. У вызывающего же поколения, в силу исключительного распространения всевозможных заболеваний, алкоголизма и т. п., наследственные задатки были чрезвычайно неблагоприятны. Все это убедительнейшим образом должно говорить о том, что насущная задача, стоящая перед нами в настоящее время в СССР, это — создание для подрастающего поколения таких социальных условий жизни, в которых оно могло бы не только нормально расти и развиваться, но и достигнуть того уровня, при котором детство стало бы действительно золотой порой жизни, как об этом принято думать.

Глава II.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕАКЦИЙ РЕБЕНКА.

Какими же методами изучаются реакции ребенка? Здесь на первом месте стоит метод так называемого объективного наблюдения. Этот метод заключается в наблюдении

при помощи наших органов чувств таких явлений, которые происходят без всякого нашего вмешательства в них; мы только планомерно, методически описываем эти явления для того, чтобы после подвергнуть их анализу и выводам.

В применении к науке о поведении ребенка этот метод играет громадную роль, так как при помощи его мы можем регистрировать все реакции ребенка, начиная с самых простых движений его тела и кончая сложными проявлениями ребенка в его жестах, мимике, речи и т. п.

Систематическое применение этого метода дало нам исключительно ценный материал по изучению ребенка, особенно самого раннего возраста. Это систематическое применение метода заключалось в том, что родители или близкие ребенку лица вели дневники своих наблюдений над ребенком, начиная с момента его рождения, и продолжали его ведение на протяжении нескольких лет. Подобного рода систематическое применение объективного метода, в тесной связи с экспериментальным методом, о котором мы будем говорить ниже, и положило начало научной разработке науки о поведении ребенка.

Существует целый ряд основных научных требований, которым должно удовлетворять это объективное наблюдение. Требования эти таковы:

1. Для наблюдения необходимо оставить ребенка в естественные условия, не создавая никакой искусственной обстановки. Иначе — „наблюдать ребенка значит ничего не делать с ним“. Это правило должно быть соблюдено в полной чистоте. Конечно, ребенок не должен знать, что он служит объектом наблюдения, иначе его поведение станет искусственным.

2. Изучить ребенка путем наблюдения — это значит дать, по возможности, исчерпывающее и точное описание всего поведения ребенка при данных обстоятельствах.

3. Объективно наблюдать — значит устранить в описании всякого рода субъективные привнесения. Особенно в этом повинно бывает наше чувство, заставляющее часто любить ребенка, а не изучать его. Холодный рассудок должен владеть нами при наблюдении детей.

4. При описании необходимо умело пользоваться словами и психологическими терминами, беря из них лишь те, которые имеют однозначный смысл и точно соответствуют наблюдаемому явлению. В этом отношении психологическая терминология отличается крайней неопределенностью: своеобразие и каприз, гордость и тщеславие и т. п., — все это должно быть учтено при описании.

5. Описывая наблюдаемый факт, необходимо бояться всякого истолкования. Сначала с точностью опишите факт, затем если вы хотите его истолковать, резко отделайте ваше объяснение от описания. С нашим истолкованием можно не согласиться, но описание факта сохранит свое значение.

6. Необходимо бояться скороспелого обобщения своих наблюдений. Необходимо прежде проверить свои наблюдения на других детях, при других условиях и т. д., а затем делать уже те или иные выводы. Особенная осторожность нужна там, где эти выводы могут иметь не только теоретическое, но и практическое значение.

7. При выводе и обобщении наблюдений необходимо учесть все данные, какие имеются о прошлом ребенка: об его наследственности, расе, национальности, социальном положении, конституции тела, товарищах и т. п.

Кроме этих основных положений, считаю нужным дать несколько технических указаний:

а) Записи должны всегда с точностью обозначать возраст ребенка. Принято обозначать возраст ребенка таким образом: 3,5 — три года пять месяцев; 0,7,25 — семь месяцев двадцать пять дней и т. п.

б) Записывать наблюдения следует, по возможности, сейчас же, лучше всего стенографически. Ненадежные записи всегда обозначать как таковые.

На втором месте после объективного метода стоит наиболее точный метод так называемый экспериментальный. Эксперимент — значит опыт, проба, испытание. Опыт этот заключается в том, что здесь мы не просто наблюдаем реакции ребенка, как они происходят сами по себе, но искусственно вызываем эти реакции. А так как вызывать эти реакции мы можем многократно, то мы имеем возможность изучить их гораздо полнее, нежели при объективном наблюдении, где явление случайно и единично. Положим, мы хотим узнать, воспринимает ли новорожденный ребенок вкусовые раздражения или нет: путем объективного наблюдения мы не всегда сумеем узнать это, тогда мы прибегаем к эксперименту. Мы берем рожок молока, насыщенного солью, даем его ребенку и видим, что он выбрасывает рожок изо рта. Дабы убедиться в том, что это выбрасывание произошло не случайно, мы начинаем варьировать условия эксперимента: повторяем эксперимент несколько раз, в различное время, над многими детьми и т. п., и таким образом окончательно убеждаемся, что новорожденному ребенку уже присуще восприятие вкусовых раздражителей. Возьмем еще пример эксперимента. Положим, у нас возникает вопрос, какого цвета платье сделать нашему 4 — 5-летнему ребенку, чтобы это платье нравилось ему. Конечно, мы могли бы обратиться к ребенку и спросить его об этом, но вот в том-то и беда, что маленькие дети не умеют различать, да и не знают названия многих цветов. Мы могли бы воспользоваться и объективным методом, наблюдая за ребенком, какого цвета предметы из окружающей обстановки привлекают его внимание, но и это даст лишь случайные результаты, ибо далеко не все цвета могут быть налицо вокруг

ребенка. Тогда вернее всего прибегнуть к эксперименту: мы берем семь совершенно одинаковых по форме, но различных по окраске ленточек и предлагаем ребенку выбрать ту, которая больше всего ему нравится. Но чтобы избежать случайности выбора, мы берем затем столько же цветных листов бумаги, лоскутов материи и т. п. и таким образом наиболее точно узнаем вкус ребенка.

Экспериментальный метод в настоящее время широко применяется при изучении детского поведения, и применение его вызвано теми неточностями и шаткостью ряда положений, которые дает нам объективный метод. Экспериментальный метод является естественным дополнением, а вместе с тем и контролирующим средством для указанного метода.

Но, конечно, экспериментировать над детьми может только специалист, знающий в совершенстве технику и методику экспериментирования над взрослыми людьми, то еще большей сложностью она отличается при постановке эксперимента над детьми. Поэтому всякое произвольное экспериментирование родителей и воспитателей, без самого непосредственного и строгого руководства специалиста-экспериментатора, не может дать никаких имеющих научную ценность результатов.

При экспериментировании над ребенком для получения точных результатов необходимо соблюдать следующие правила:

1. Прежде чем приступить к эксперименту, необходимо разработать самый детальный план постановки его, при чем поставленная задача должна вполне соответствовать уровню развития ребенка.

2. Необходимо создать соответствующую обстановку для эксперимента, чтобы ничто побочное не мешало выявлению того, что мы хотим наблюдать. Если мы хотим узнать, обладает ли новорожденный ребенок восприятием вкусовых раздражителей, необходимо устранить в момент эксперимента все, что мешало бы ребенку воспринять только эти раздражения. Так, капля хины, втертая в соску, могла бы быть лучшим раздражением. Но было бы ошибочно заменить хину керосином, ибо последний воздействовал бы не только на вкус, но и на обоняние ребенка.

3. Необходимо, чтобы ребенок был в спокойном уравновешенном состоянии, в знакомой обстановке, со знакомыми людьми, дабы устранить его застенчивость, пеловкость и т. п.

4. Необходимо многократное повторение опытов над одним и тем же ребенком при одних и тех же условиях (обстановка, времени дня и т. п.).

5. Необходимо многократное повторение опытов над другими детьми, учитывая каждый раз все новые условия эксперимента и все особенности этих детей (их возраст, социальное положение, состояние ребенка во время опыта и т. п.).

6. Необходимо составление протокола при каждом эксперименте, с точным указанием времени и описанием всего, что было замечено и получено при эксперименте.

7. Необходимо знание статистических методов обработки полученных результатов, особенно если они имеют количественный, а не качественный характер.

Само собой разумеется, что экспериментировать над ребенком может только врач, психолог или педагог, знакомый с техникой эксперимента.

Но в связи с целым рядом положительных сторон экспериментального метода, последний имеет и свою слабую сторону, особенно в применении к изучению реакций ребенка. Эта слабая сторона состоит в искусственности постановки эксперимента, что отражается особенно неблагоприятно на детях, а тем самым и на получаемых результатах исследования. Поэтому психологи-экспериментаторы стремятся к тому, чтобы поскольку возможно приблизить эксперимент к естественным условиям. Отсюда и берет свое начало так называемый естественный эксперимент, где точный учет поведения детей производится в условиях, очень близких к их естественной жизни, например, во время их игр или во время занятий в классе, где дети даже и не подозревают, что за ними ведется по ранее разработанному плану методическое наблюдение. Этот метод естественного эксперимента стоит, таким образом, на грани простого объективного и строго научного экспериментального наблюдения.

Следующим наиболее существенным методом изучения реакций ребенка является так называемый сравнительно-генетический метод. Этот метод применяется в таких случаях, где необходимо выяснить те или иные реакции не только в данный момент, но где необходимо проследить их генезис, — источник их зарождения и их эволюцию, — т.-е. процесс последовательного их развития. Это особенно необходимо бывает сделать там, где мы имеем налицо чрезвычайно сложную и потому очень трудную для анализа реакцию. Таковы, например, речевые реакции или проявления социального инстинкта, которые можно понять только в процессе постепенного их усложнения, и для того, чтобы донестись до основного источника их происхождения, приходится прибегать к сравнению не только отдельных периодов в развитии ребенка, но иногда производить сравнение реакций ребенка с аналогичными реакциями животных.

Основное правило применения этого сравнительно-генетического метода говорит о том, чтобы при сравнении реакций ребенка в различные периоды его жизни не было допущено скачков, т.-е. пропусков отдельных периодов, а при сравнении реакций ребенка с реакциями животных это сравнение охватывало бы в первую очередь не далеко стоящие от ребенка

животные виды, а наиболее близкие к нему по своей организации, например, реакции человекоподобных обезьян и т. п. животных.

На ряду с этими довольно громоздкими и тяжеловесными методами изучения поведения ребенка за последнее время получили особенное распространение более подвижные и легкие методы исследования, к тому же позволяющие часто производить одновременное обследование большого числа детей. Из этих методов на первом месте стоит так называемый метод тестов, т. е. испытаний или задач. Метод этот состоит в кратких и сравнительно простых приемах, напоминающих собой по форме задачи или задания, то или иное разрешение которых должно характеризовать наличие или отсутствие у данного ребенка таких реакций, которые могут быть использованы в практических целях.

Так, например, для определения умственной одаренности у детей служит известная система тестов, называемая „метрической шкалой“ Бина и Симона. Она состоит из серии тестов, расположенных в порядке возрастающей трудности и предназначенных для детей от 3 до 15-летнего возраста. Согласно этой схеме, например, нормально развитым ребенком для 3-летнего возраста считается тот, который умеет показать свой рот, нос, глаза, повторить шесть слогов подряд, назвать нарисованные на картине предметы и назвать свою фамилию.

Несмотря на кажущуюся простоту и легкость применения метода тестов, не следует забывать целый ряд необходимых требований, которые должны быть предъявлены к этим тестам. Требования эти таковы:

1. Каждый тест должен возможно полнее и яснее выявить ту или иную реакцию в поведении ребенка.
2. Каждый тест должен иметь в своей основе определенную норму, в зависимости от которой оценка той или иной реакции становится положительной или отрицательной.
3. Каждый тест должен быть краток, дабы давать результат после однократного или весьма ограниченного числа повторений.
4. Каждый тест должен быть технически прост для своего проведения.
5. Каждый тест должен давать результаты путем легкого и простого количественного учета; и, наконец,
6. Каждый тест должен быть достаточно гибок и универсален, дабы его можно было применить к испытанию самых различных испытуемых.

Однако, не следует забывать никогда, что простота, краткость и практичность тестов далеко не всегда обеспечивают им достаточную точность.

Наконец, вторым, аналогичным методу тестов по широте, краткости и практичности, является метод анкетный, сво-

дящийся обычно к опросу детей или родителей относительно форм проявления той или иной реакции или мотивов поведения ребенка. Таковы, например, опросы детей о том, какая игрушка больше всего нравится ребенку? Каких животных, птиц и рыб знает ребенок? и т. п. Или опрос родителей: в каком возрасте впервые у ребенка проявилось его сострадание к другим? В каких формах проявляется страх у детей? и т. п.

Несмотря опять-таки на свою кажущуюся простоту, этот метод требует соблюдения целого ряда необходимых условий. Эти условия в общих чертах таковы:

1. Необходимо правильно разработать вопросы для устной или письменной постановки их детям или взрослым.

2. Необходимо поставить ребенка в наиболее естественные для него условия при опросе: спокойное состояние, знакомая обстановка, знакомый экспериментатор и т. п.

3. Необходимо устранить в форме постановки вопросов влияние всякого внушающего элемента. Так, спрашивая ребенка о том, какой цвет ему нравится, было бы ошибкой предложить вопрос в такой форме: „А красный цвет тебе нравится?“ Гораздо рациональнее было бы поставить вопрос в совсем объективной форме: „Нравится ли тебе или не нравится красный цвет?“ Чем меньше ребенок, тем больше надо бояться влияния на него этого внушающего элемента в вопросах.

4. Для того, чтобы сделать какие-либо общие выводы, необходимо опросить наибольшее число детей или взрослых.

5. При подведении результатов нужно быть знакомым с методикой статистической обработки материалов.

Нужно ли говорить, что при изучении ребенка, каким бы методом мы ни оперировали, необходимо обладание научным способом мышления и соответствующим запасом знаний из наблюдаемой области. Вот почему, хотя каждый рядовой педагог и каждая мать могут оказать услугу науке о поведении ребенка сборанием сырого материала, однако, научная обработка этого материала требует соответствующей научной школы и тренировки, а потому сотрудничество и руководство в сборании и обработке этого материала со стороны ученого специалиста является не только желательным, но и необходимым.

Глава III.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.

Ознакомившись с предметом науки о поведении ребенка, а также и с теми методами, посредством которых мы можем изучать его реакции, перейдем теперь к рассмотрению основных принципов, которым подчиняется развитие ребенка.

Здесь мы прежде всего должны выдвинуть принцип диалектичности в развитии ребенка. Сущность этого принципа сводится к следующим основным положениям. Во-первых, эта диалектичность в развитии ребенка говорит о том, что как самая психо-физическая природа ребенка, так и его поведение есть не что иное, как непрерывно-изменяющийся процесс, где все динамично и актуально и нет ничего устойчивого. Именно — ребенок есть развивающееся существо, и, в отличие от развития взрослого человека, развивающееся чрезвычайно быстро: то, чего вчера еще не было в поведении ребенка, сегодня уже наметилось, а то, что сегодня только наметилось, завтра уже развернулось. Вот почему так трудно подходить к маленькому ребенку с готовыми масштабами и вот почему всякому психологу и педагогу необходимо обладать исключительной наблюдательностью, чтобы уловить те или иные периоды развития ребенка и в зависимости от них приложить те или иные меры воздействия на него.

Во-вторых, этот принцип диалектичности говорит о том, что, как бы ни было ускоренно и прихотливо развитие ребенка, тем не менее оно всегда является обусловленным теми или иными причинами. Вот почему как бы ни казалась на первый взгляд необычной, даже странной та или иная реакция в поведении ребенка, тем не менее эту реакцию нельзя рассматривать, как изолированную от поведения ребенка в его целом, как в свою очередь нельзя рассматривать изолированно поведение ребенка от обуславливающих его биологических и социальных факторов. Отдельные реакции ребенка не могут быть чем-то самостоятельным и обособленным от всей жизни организма в его целом. Реагирует всегда весь организм в его полной совокупности, как бы ни была проста та или иная реакция. Таким образом, не отдельными реакциями определяется поведение ребенка, а наоборот, поведение ребенка, как взаимоотношение целого живого организма со средой, определяет его каждую реакцию на то или иное раздражение. Только такой целостный подход к изучению реакций и поведения ребенка, где все является нассквозь причинно-обусловленным, является единственно правильным для современной науки о поведении ребенка.

Наконец, в-третьих, этот принцип диалектичности в развитии ребенка говорит о том, что это развитие идет периодами или скачками, так что за периодом интенсивного развития следует период задержки и наоборот. Эту скачкообразность в развитии ребенка можно объяснить тем, что организм ребенка, постепенно количественно нарастая и усложняясь, на известной ступени этого усложнения даст вдруг, в виде скачка, совершенно новое качественное состояние. Только именно таким образом мы можем объяснить переход

ребенка от младенческого периода к раннему детству, так же как от этого последнего к отрочеству, а затем к юности и т. д. И непосредственное изучение детей всецело подтверждает этот принцип периодичности в их развитии. Так, путем многократного измерения роста и веса у детей различного возраста была выяснена следующая схема их физического развития: от рождения и до четырехлетнего возраста идет так называемый первый период полноты, т. е. накопления веса у ребенка. Затем от четырех до шести-семи лет накопление веса задерживается, зато наступает так называемый первый период роста, когда ребенок увеличивается главным образом в длину. Далее

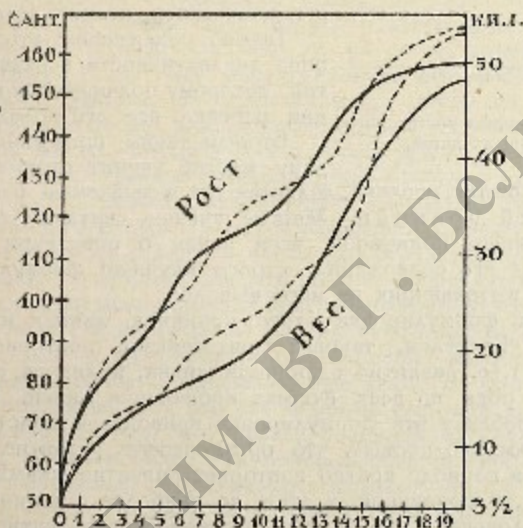


Рис. 1. Кривые роста и веса у детей (..... мальч. — девоч.).

от шести-семи лет до десяти наступает второй период полноты, за которым до двенадцати-пятнадцати лет следует второй период роста. Эта кривая периодичности в развитии роста и веса у детей изображена на рис. 1-м.

На рисунке мы видим не только волнообразное чередование периодов интенсивного развития с периодами задержек, но также видим, что эти периоды у мальчиков и девочек не совпадают. Мы видим по кривой, что в то время как у мальчиков часто идет период интенсивного развития, у девочек имеется налицо период задержки и наоборот.

Такая же периодичность установлена и в психическом развитии ребенка; по крайней мере измерения умственного раз-

вития детей всецело подтверждают это и дают нам кривую развития детей, изображенную на рис. 2-м.

Здесь мы видим опять-таки подтверждение того же несоответствия периодов интенсивного развития и задержек у маль-

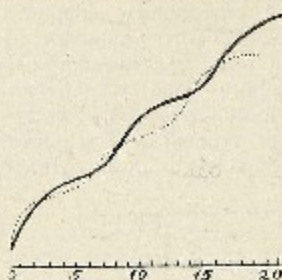


Рис. 2. Кривая умственного развития детей.

чиков и девочек, которое мы видели в физическом развитии детей. Соотношение здесь таково, что девочки развиваются и достигают зрелого возраста скорее, нежели мальчики, но зато мальчики при достижении зрелости обнаруживают большую степень развития как физического, так и психического, нежели девочки.

Таково содержание этого принципа диалектичности в развитии детей, которому подчиняются все реакции ребенка, все его поведение.

Вторым таким принципом, которому многие ученые стремятся подчинить развитие ребенка, является так называемый биогенетический принцип. Многие ученые считают этот принцип основным принципом всей науки о поведении ребенка за широту его содержания, строго научную формулировку и значение вытекающих из него выводов.

Общая формулировка этого принципа, данная известным биологом Геккелем, такова: „онтогенезис повторяет филогенезис“, т.-е. развитие единичной жизни, индивида, повторяет развитие рода во всех формах проявления жизни. В применении к ребенку эта формулировка приводит к двум основным положениям: во-первых, что органическое развитие ребенка в утробном периоде кратко повторяет развитие живых существ на земле от первичной клетки до наиболее сложного существа — человека, и, во-вторых, органическое развитие ребенка во внесутробном периоде кратко повторяет все стадии культурно-исторического развития всего человечества.

Рассмотрим, насколько правильны оба эти положения биогенетического принципа.

Что касается первой его половины, что органическое развитие ребенка в утробном периоде проходит все стадии развития живых существ от первичной клетки до человека включительно, то данные эмбриологии, т.-е. науки о развитии ребенка в утробном периоде, до известной степени действительно подтверждают это. Начавши свое развитие с зародышевой клетки, яйца, человеческий зародыш действительно в своем развитии обладает признаками, напоминающими сначала беспозвоночных, в роде какой-нибудь гидры наших пресных вод; затем позвоночных, в роде рыб, с которыми роднит его наличие жаберных щелей; далее земноводных, которых чело-

веческий зародыш напоминает наличием своих легких при все еще сохраняющихся жабрах; и, наконец, млекопитающих, включительно до обезьяны, которых он напоминает целым рядом так называемых „обезьяньих черт“, сохраняющихся значительное время уже по появлении на свет, во внеутробном периоде.

В самом деле, поворожденный, стоящий на грани дочеловеческого и человеческого периода, должен был бы иметь целый ряд черт его дочеловеческих предков. И, действительно, у поворожденного были установлены присущие ему от природы „обезьяньи черты“. Такими чертами являются следующие: исключительная цепкость рук, которую один из английских врачей — Робинзон — доказал на опыте. Он давал новорожденным тонкий железный прут в руки и затем поднимал их за этот прут на воздух, при чем из 60 детей, родившихся не более одного часа тому назад, все, за исключением трех, держались в воздухе, не опуская из рук прута, по несколько секунд, а некоторые даже целую минуту. Вот эта исключительная цепкость ребенка является присущей ему „обезьяньей“ чертой. Далее, строение детской стопы, которая у поворожденного обладает такой подвижностью и гибкостью пальцев, что кончик каждого пальца можно приложить к кончику большого пальца, к тому же стоящего несколько особняком от всех других пальцев, — говорит о том, что и нога ребенка напоминает конечность, предназначенную для схватывания предметов. О том же самом говорит и вогнутое положение ног новорожденного ребенка, а также и своеобразное расположение волосков на теле новорожденного, очень напоминающее такое же расположение на теле обезьяны. Вот все эти и целый ряд еще других признаков говорят о том, что первая половина биогенетического принципа является более или менее достаточно обоснованной.

Иное положение создается относительно второй половины биогенетического принципа, согласно которой ребенок во внеутробном периоде повторяет все стадии культурно-исторического развития всего человечества. Если бы это было действительно так, то ребенок в своем развитии после рождения должен был бы последовательно пройти все этапы, начиная от бродяги-дикаря, через стадии охотника, пастуха, земледельца, купца, включительно до трудового гражданина социалистического общества. Так ли это? Действительно ли имеется достаточно в нашем распоряжении научных данных, чтобы утверждать это? Допустим на время, что это так, что ребенок действительно в своем развитии повторяет все стадии развития человечества; тогда первый вопрос, который сейчас же возникает, это следующий: в течение какого же периода времени проходит человек все стадии развития человечества? От рождения и до момента прекращения развития, т.е. до зрелого возраста? Но когда же прекращается развитие, и начинается зрелый возраст? Нужно отметить, что это один из самых шатких

вопросов науки. В древности считали таковым периодом сорокалетний возраст, в настоящее время этот период колеблется у различных авторов между 21 и 28 годами. Допустим, что мы признаем последнее, тогда как же быть с языком? Он складывается к пяти годам, т. е. на первом культурном периоде, когда человек не владел даже языком современного ребенка. Как быть с рисованием ребенка, периоды которого завершаются так называемым „золотым“ периодом к 7—8 годам детства? Повидимому, придется формулу: „человеческий индивидуум проходит все стадии, которые прошло человечество“, заменить иной формулировкой, а именно: различные функции психо-физической природы ребенка в своем развитии проходят все стадии, которые прошло человечество, совершая ту или иную функцию.

Но тогда для практического применения этой формулы все же необходимо знать, в каком же возрасте ребенка находит свое соответствие та или иная стадия развития человечества? Когда ребенок переживает стадию дикаря, охотника, пастуха, земледельца и т. д.?

Но если мы даже отбросим все эти указания, которые не имеют должных оснований для своего утверждения, а ограничимся только основными положениями, на которых базируется биогенетический принцип, то и здесь возникает целый ряд сомнений и вопросов. И основной вопрос, который здесь возникает, касается того, имеется ли в распоряжении истории культуры, с одной стороны, — и науки о поведении ребенка, с другой стороны, — достаточное количество строго научного материала для того, чтобы устанавливать твердые параллели между поведением человеческого общества в том или другом периоде и поведением ребенка в те или иные годы. На этот вопрос мы должны ответить отрицательно. Ибо, если в истории культуры твердо установлены те периоды, которые прошло в своем развитии человечество, периоды, установленные Марксом, — родовой, феодальный, буржуазный и социалистический, — то этого никак нельзя сказать в отношении науки о поведении ребенка, мнящего еще своего Маркса, который бы твердо установил периоды развития ребенка и дал им однозначную характеристику. Вот почему биогенетический принцип, который всецело должен бы базироваться на данных истории культуры и науки о поведении ребенка при современном положении и той, и другой науки, является пока не чем иным, как уравниванием с двумя неизвестными, и потому все параллели, которые пытаются установить между развитием ребенка и развитием человечества, суть не больше, как аналогии и, как таковые, носят в себе все недостатки, свойственные этому типу умозаключений.

Вот почему мы должны сделать следующий окончательный вывод в оценке биогенетического принципа: несомненно, что некоторое соответствие между развитием индивида и развитием рода

имеется налицо, но делаемый отсюда вывод, что ребенок в своем развитии повторяет последовательно этапы развития человечества, есть не больше, как только умозаключение по аналогии, т.е. по наименее достоверному из всех типов умозаключений.

А это говорит нам о том, что если еще теоретически биогенетический принцип и имеет значение, то делать из него практические выводы в применении к воспитанию детей было бы большой неосторожностью. В самом деле, ведь из типичнейшей аналогии, основанной не на меньших научных данных, напр., о палатках на Марсе, как и на земле, атмосферы, морей, снежных полосов и т. п., а следовательно, и живых существ, едва ли кто-либо осмелился бы сделать какие-либо практические выводы, которые могли бы повлечь за собой ущерб для человеческой жизни.

А между тем в области науки о поведении ребенка и педагогики подобного рода практические выводы из биогенетического принципа делаются на каждом шагу. Детей заставляют пережить целые „робинзонады“, и рекомендуют соответствующим образом препарировать учебные планы школ; в области детского чтения, при обосновании детской сказки, ищут параллелей в склонности ко всему сказочному у первобытных народов; в области эстетического воспитания предлагают детям изжить все периоды от реализма через символизм к футуризму и прочим „измам“. В сфере религиозного воспитания, считая ребенка маленьким язычником, предлагают провести ребенка через исторические формы конкретных религий, которые должны быть ребенком критически изжиты, как определенные факты культуры в их исторической, психологической, моральной и интеллектуальной необходимости, и таким образом будто бы прийти к атеизму современного культурного человечества. Вообще идет бессознательная и не критическая спекуляция на биогенетическом принципе, как на чем-то совершенно достоверном. Сплошь и рядом люди, отрицающие в корне всякую мифологию, сами не замечают того, что в этом принципе еще много сохранилось мифологического. Только критическое отношение к этому принципу, с одной стороны, и накопление строго научных фактов в области истории культуры и педологии — с другой, даст нам возможность теоретическое значение этого принципа сделать и практическим. Пока же ни история культуры, ни наука о поведении ребенка не имеют в своем распоряжении этих строго проверенных и установленных фактов, биогенетический принцип в его практическом применении является не чем иным, как уравнишем с двумя неизвестными, разрешить которое сможет только поступательное движение современной науки.

Таковы те основные принципы, которым подчиняется развитие ребенка.

ОТДЕЛ ВТОРОЙ

ФАКТОРЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ПОВЕДЕНИЕ РЕБЕНКА

Глава IV.

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ.

Выше мы уже говорили о том, что поведение ребенка обуславливается двумя родами факторов: биологическими, под которыми мы подразумеваем совокупность всех свойств организма как в смысле его строения, так и в смысле его функций, что именуется конституцией тела, и социальными, под которыми мы разумем структуру общественных отношений, среди которых живет ребенок. Остановимся теперь более детально на роли каждого из этих двух родов факторов. Начнем с более существенного и основного — влияния социальных факторов на поведение ребенка.

Что социальные факторы являются основными, определяющими поведение ребенка факторами, с неизбежностью следует уже из одного того, что эти же социальные факторы являются определяющими и поведение взрослых людей. Теория исторического материализма с очевидностью убеждает нас в том, что различие в поведении людей в первую очередь определяется различием занимаемого ими места в общественном производстве, иначе говоря — их классовой принадлежностью. Поведение буржуа и поведение пролетария навсего различны между собой потому, что различно и их социально-экономическое положение. Ясно, что это социально-экономическое положение классов накладывает отпечаток не только на отдельных представителей этих классов, но определяет и строй их семьи, а тем самым и положение детей и, следовательно, их поведение. Что это действительно так, можно лучше всего видеть на конкретных примерах влияния социальной среды на природу и поведение детей в различных социальных группах. Начнем с характеристики той социальной среды, в которой вырастают дети современного городского пролетариата капиталистических стран.

Надо ли много говорить о том, что чем более развивался капитализм, тем все шире и глубже захватывал он в свой кругооборот все стороны жизни, разрушая то, что сохранилось, как пережиток от предшествующей экономической эпохи,

и создавая новые формы социальной, политической и индивидуальной жизни. Давно ли еще старые формы производства с их элементарной техникой приковывали женщину трудящихся классов к семье, делая из нее продуктивную силу, производившую большую часть предметов потребления семьи, и отводя таким образом на долю женщины роль домохозяйки и матери. Нынешний промышленный строй с его колоссальным применением машин нанес смертельный удар экономической деятельности женщины в семье, ибо ее несовершенное технически производство оказалось и более дорогим, и более грубым. И мы видим, как все более и более суживается хозяйственная деятельность женщины, и вместе с тем создаются все данные для ее общественной деятельности. С одной стороны, самый способ современного механического производства, не требующий большой мускульной силы, открыл перед женщиной широкую возможность применения ее труда; а с другой — быстро растущая дороговизна жизни потребовала добавочного труда матери, ибо существовать семье на заработок отца оказалось уже невозможным.

Все это более и более отрывает женщину трудящихся классов от семейной и домашней жизни, расстраивая семью и отражаясь крайне неблагоприятно на детях дошкольного возраста. На маленького ребенка смотрят как на обузу, как на помеху для общественной работы матери. Отсюда-то и происходит ряд таких явлений современной семейной жизни, как уклонения от материнства, аборт, детоубийства, подкидывание детей и т. п. А там, где дети все-таки существуют, посмотрите, как неблагоприятна вся окружающая среда для нормального развития пролетарского ребенка. В самом деле, большинство людей трудящихся классов уже рождается с признаками пониженной жизнеспособности, так как матери, несмотря на состояние беременности, вынуждены работать чуть ли не до самого момента родов, а между тем научно установлено, что вес новорожденных, матери которых продолжали работу до момента разрешения от бремени, бывает на $\frac{1}{4}$ долю меньше, чем вес детей, матери которых прекратили работу за шесть недель до родов.

К этой пониженной жизнеспособности присоединяется вскоре новый, еще более неблагоприятный фактор — это искусственное вскармливание ребенка. Мать спешит на работу, а между тем большинство фабрично-заводских предприятий не имеет при себе детских яслей, дабы мать могла, оторвавшись на несколько минут от работы, покормить ребенка. Остается один выход — оставить грудного ребенка дома и переводить его как можно скорее на коровье молоко, а между тем и здесь установлен факт, что возможность смерти ребенка при искусственном питании коровьим молоком в пять раз больше, нежели при естественном питании материнской грудью. Так,

найденно, что из каждых ста человек грудных детей, вскармливаемых материнским молоком, умирает восемь человек, а при искусственном питании — 39 человек (рис. 3).

С кем же остаются дети дома, когда мать уходит на работу? По данным, собранным в дореволюционное время среди петербургских рабочих, оказалось, что в среднем на каждые сто семей только одна семья имела возможность пользоваться детскими яслями. Третья часть всех рабочих семей оставляет детей на попечении прислуги ($33\frac{1}{3}\%$); вторая треть — на попечении родственников ($32\frac{1}{3}\%$) и, наконец, последняя треть — на попечении старших детей ($21\frac{1}{3}\%$) и квартирных хозяек ($13\frac{1}{3}\%$). Нужно ли гонорить, каково может быть влияние на детей таких руководителей, как прислуга, квартирные хозяйки или



Рис. 3. Ребенок вскармливаемый на рошке и вскармливаемый грудью.

старшие дети. Для нас станет теперь вполне понятной та непомерно высокая цифра детей-калек. Среди бедных семей на каждую сотню приходится 39 человек детей, исключенных в силу своей беспризорности.

Если мы сюда прибавим неблагоприятное влияние на детей плохих квартир, из которых $\frac{1}{3}$ не удовлетворяли даже элементарным гигиеническим условиям, мы не будем удивляться колоссальному распространению детских болезней и преждевременной смертности среди детей трудящихся классов. Почти половина детей была больна уже начальной стадией туберкулеза ($53\frac{1}{3}\%$), а третья часть умирала от него ($31\frac{1}{3}\%$). От катара кишечника умирало $36\frac{1}{3}\%$ детей и т. д. Если мы возьмем среднюю цифру смертности детей петербургских рабочих, мы найдем, что на каждые сто человек детей преждевременной смертью умирало — 23 человека. Небезынтересно сравнить эту

цифру со смертностью детей среди семей буржуазии: оказывается там умирает только семь человек на сто. Следует при этом отметить, что детская заболеваемость и смертность стоят в обратном отношении не только к высоте заработной платы, но и к величине занимаемой квартиры, даже к количеству имеющихся в квартире окон: чем выше заработная плата или большее число комнат и окон в квартире, тем меньше смертность детей. Так, у петербургских рабочих при заработной плате в 20 руб. детская смертность равнялась 28 на каждую сотню, а при заработной плате в 50 руб. — смертность падала до 12 человек на сто. Также найдено, что в квартирах, величиной в одну комнату, смертность бывает в 15 раз выше, нежели в квартирах в три комнаты.

Поэтому для нас становится вполне ясным тот общий вывод, который сделан исследователями чуть ли не всех стран, что дети трудящихся классов в физическом развитии далеко отстают от детей имущих классов: рост, вес, ширина груди, окружность черепа, мускульная сила — все это дает резко пониженные цифры для детей обездоленных классов. Как-будто действительно „среди одной расы людей, которая характеризуется не по цвету кожи, не по языку, не по иным признакам, характеризующим вообще расы людей, а характеризуется деловой ловкостью, тем, что сумела взять в обладание себе земные блага, — среди этой новой расы людей на земном шаре находится другая раса людей. И эта другая раса характеризуется тем, что взрослые ее представители привыкают с раннего детства к недоеданию и голоданию и, встречаясь на школьной скамье с представителями другой расы, проклинают ту судьбу, которая одним посылает тепло, теплую одежду, жилище и пищу, а других лишает всего этого“.

Таким образом мы видим, насколько неблагоприятными являются условия жизни для нормального развития детей, принадлежащих к необеспеченным классам.

Не менее неблагоприятные результаты мы получим, когда обратимся к рассмотрению поведения этих детей.

Правда, наши сведения относительно этого крайне скудны, и итальянская исследовательница детской психологии Ломброзо совершенно права, когда она говорит, что „в то время как исследования о детях, принадлежащих к богатым классам, занимают целые библиотеки, сведения, имеющиеся относительно пролетарских детей, весьма скудны и пристрастны“. И вполне понятно почему: подавляющее большинство наших педагогических сочинений рассчитаны на тех, кто не только мог приобрести эти сочинения, но кто имел в своем распоряжении и соответствующее число подготовленных воспитателей, гувернеров и бонн, чтобы провести в жизнь все указания этих сочинений. Ясно, что пролетарский ребенок оказался обойденным, и структура его поведения осталась невыясненной.

Несомненно лишь одно, что условия для формирования поведения этих детей являются до чрезвычайности неблагоприятными.

Все то, что с таким восторгом поэты пишут о прелести детской улыбки, художники — о небесной ясности детского взора, моралисты — о неподдельной искренности и чистоте детских побуждений, суммируя все это в столь привычном для нас эпитете „золотое детство“, — все это не только не имеет никакого отношения к пролетарским детям, но звучит в этой среде прямой пасквилкой. В самом деле, о каком „золотом детстве“ может быть здесь речь, когда по обследованию кружка московских учительниц, производенному в 1913 году, о домашнем положении детей, приходящих к ним в начальную школу, оказалось, что 70 человек детей из ста на вопрос рассказать какой-нибудь случай из своей жизни — отметили: болезнь, побои родителей, испуг, пожар, буйство отца и т. п., и только в двух случаях была отмечена радость: одна девочка была в цирке, а другая — на свадьбе своей сестры. Ту же самую картину жизни пролетарских детей рисует нам Ломброзо. Она говорит: „Я спросила однажды детей, что может человек сделать, по их мнению, самого дурного? Некоторые, уже наученные прочитанными книгами, отвечали: говорить неправду. Но некоторые, более искренние, отвечали: напиваться пьяным. И они очень хорошо знали значение того, что говорили. Потому что человек, когда пьян, бьет всех и делает дурное и не знает, что делает; потому что берет себе все деньги и ничего не оставляет дома. — Но кого же ты видел пьяным? Только после некоторого колебания они признавались, что видели пьяным отца. Один мальчик, которого я спросила, кого он любит больше всех, ответил: мать, потому что она меня не бьет. — А отец тебя бьет? — Еще бы. Может быть, ты дурно ведешь себя? — Нет, когда бывает пьян“.

При этом Ломброзо подчеркивает одну черту, свойственную пролетарским детям. — это извечное философское отношение к жизни. „Для многих из них жизнь в семье далеко не легка и не сладка: с ними дурно обращаются, их бьют, ими пренебрегают, однако, они не жалуется и принимают все это за естественный ход вещей... Они как-будто чувствуют, что самый факт содержания их составляет уже такое бремя для их родителей, что они могут в минуту раздражения вознаградить себя, по крайней мере, дурным обращением. Я ни разу не слышала даже от детей, жестоко истязуемых, жалоб на родителей“.

Понятием становится и тот, установленный московскими учительницами, факт, что дети из бедных семей знают мало песен, сказок и игр, ибо значительная часть детей, особенно девочек, заняты очень тяжелым домашним трудом. Уже в семь —

восемь лет они, по уходе родителей на работу, исполняют все обязанности, связанные с ведением хозяйства и уходом за младшими детьми. Вот наглядная иллюстрация этого, приводимая Ломброзо. „Шестилетний мальчуган, очень умненький, часто оставляется матерью дома для присмотра за грудной сестренкой; и он прекрасно умеет давать ей рожок, молочную муку и зажигать газ, чтобы подогреть молоко... В другой раз, отправившись спросить о мальчике, некоторое время не являвшемся в школу, мы нашли его в постели, в кори, вместе с двумя младшими братьями, и все трое оставлены были на попечение девятилетней сестры: отец сидел в тюрьме, мать с утра до вечера работала на фабрике и могла приходить покормить грудью четырехмесячную девочку только в полдень. Таким образом малютка в течение целого дня была совершенно предоставлена девятилетней сестре, которая ее целовала, давала кашку... и т. п. Эта девочка не умела ни читать, ни писать, потому что могла посещать школу только в течение пяти — шести месяцев. Три года тому назад она начала ходить учиться, но вскоре ей пришлось остаться дома и нянчить сестру; а когда ту отправили в приют, через несколько месяцев пришлось нянчить другую сестру“. Ясно, что до игр ли ребенку, когда у него такая масса работы. Недаром эта девочка признавалась, что она не выходит на двор, „потому что очень захочется поиграть“.

Надо ли говорить, что этот непосильный труд действует на детей самым притупляющим образом. И действительно, если мы взглянем на умственный кругозор такого ребенка, мы увидим, что этот кругозор до крайности ничтожен. Так, оказывается, что 17% детей никогда не видали коровы, леса, поля, огорода; 30% никогда не бывали в лесу; 45% не собирали ни грибов, ни ягод; 50% не знают признаков березы и всякое дерево называют березой; 40% никогда не видали гнезда птицы; 30% не видали овец; 40% не могли назвать ни одной рыбы. Таким образом природа оказалась неведомым миром для ребенка московской бедноты.

Не лучше дело обстояло и с такими понятиями, с которыми дети имели дело. Так, на вопрос, сколько ног у кошки, нашлись дети, которые говорили, что у кошки три лапы. В числе животных одна из московских девочек назвала мужчину, а также мальчиков и девочек. Птиц она совсем не видела, зато другая девочка утверждала, что она видела на улице в Москве жар-птицу. Уж кажется воробья и ворону должны были знать наши дети; оказывается, на вопрос, кто больше — ворона или воробей, 12% детей не могли дать никакого ответа, а 5% утверждали, что воробей больше. На вопрос: „Видел ли звезды?“ — мальчик отвечает: „Видел“. А на контрольный вопрос: „Где?“ — дает ответ: „В газетах“. На вопрос: „Когда закатывается солнце?“ — отвечают: „Днем“.

И это вполне понятно: все эти дети — обитатели подвальных и полуподвальных помещений, над которыми висят пяти — шеститажные дома, поэтому для такого ребенка солнышко действительно закатывается днем.

Та же самая картина получается и с точностью детских знаний. Знания ребенка, приходящего в школу из бедных семей, не только количественно малы, но они и качественно крайне неточны и неопределенны. Так, когда Ломброзо спрашивала детей, что значит то или иное слово, то между ответами детей из зажиточных и бедных семей получилась огромная разница. В то время как дети зажиточных семей, даже в 4½ года, дают довольно точные определения смысла таких слов, как дым: „это такие маленькие, маленькие кусочки угля, которые летят все вверх“; или театр: „где представляют комедии“; даже такого понятия, как аристократия: „это господа, у которых много денег“, — дети бедных семей, даже в 8 лет, делают грубые ошибки в определении таких понятий, как календарь: „это то, что делает свет“ или „это электричество“. Телеграф определяется часто как „столбы для улиц“, „нити, на которых висят птицы“, „говорящие проволоки“ и т. д.

Таким образом дети зажиточных семей имеют преимущество перед бедными детьми, „как по более раннему времени, когда первые начинают толковать слова, и по большому количеству обладаемых ими слов, так и по большей точности, с которой они их толкуют. Можно было бы сказать, если бы в подобных случаях допустимы были аргументы, выражающие количественное соотношение, что ребенок, принадлежащий к достаточной семье, относится к ребенку, принадлежащему к бедной семье, как 2 к 1, т. е. первый толкует и вдвое скорее и вдвое вернее слова“.

То, что дети бедных родителей являются с ослабленными умственными способностями под влиянием крайне неблагоприятной для их развития среды, доказываются и целым рядом других иностранных исследователей. Так, по исследованию Бинга, в Париже дети трудящихся классов чаще обнаруживают отсталость в успехах и нередко в 11 лет бываю на той ступени умственного развития, которой дети обеспеченных семей достигают в 9 — 10 лет. С другой стороны, дети бедных родителей реже добиваются и выпускного свидетельства из школы. Установлено также, что в Германии в так называемые школы, предназначенные для отстающих детей, попадают главным образом дети мало обеспеченных родителей. И в этом нет ничего удивительного, так как из всего числа пролетарских детей, поступающих в школу, только половина приходит здоровыми, остальная же половина уже к семилетнему возрасту приходит с надломленным здоровьем и, следовательно, ослабленными умственными способностями. Что окружающая пролетарского ребенка среда является источником самых нежела-

тельных настроений детей — лучшим показателем служит, особенно за последнее время, и во всех странах, колоссальный рост столь уродливых явлений, как детская проституция, детская преступность и т. п. Родители вынуждены выходить на работу, оставляя ребенка часто почти беспризорным. Из этих-то беспризорных детей, детей улицы, этого „детского сада дьявола“, и комплектуются кадры малолетних преступников. В самом деле, статистические данные определенно говорят, что $\frac{2}{3}$ привычных преступников начали свою карьеру в раннем детстве и по своему социальному положению являются детьми мелких ремесленников и поденщиков. 57% из них — это сироты, за которыми в детстве не было никакого надзора. При этом, чем сильнее фабрика втягивает в свой кругооборот отцов и главным образом матерей, тем все больше и больше растут кадры беспризорных детей, а вместе с тем растет и с каждым годом в колоссальных размерах и детская преступность. Так, в 1901 г. эта детская преступность возросла на 100%, в 1905 году на 91%, а в 1910 году уже на 211%, превышая общую преступность взрослого населения за то же время в три раза.

Что главным социальным фактором этих преступлений является бедность и тесно связанная с ней беспризорность — это видно из того, что 80% детских преступлений совершены против имущества. И понятно почему: маленький пролетарий и голоден, и плохо одет, тогда как уличная жизнь больших городов представляет так много непреодолимых искушений. Вот почему исследования о так называемых „идеалах детей“, когда дети давали ответ на вопрос: „Кем бы ты хотел быть, когда вырастешь большой? И почему?“ — дали одну и ту же картину во всех странах и нового, и старого света: дети бедных классов особенно ценят материальные блага, богатство, роскошь и т. п. Когда Ломброзо спрашивала пролетарских детей: „что им больше всего нравится?“ Дети давали следующие ответы: одному нравится — „масляница, когда я ел блины“, другому — „заглядывать в витрины с хлебом, где столько вкусных булок“, третьему — „есть яичницу“ и т. п.

Таким образом, мы видим, как стремление к идеалу преломляется под давлением нищеты и сводится к самым элементарным органическим потребностям, стремление удовлетворить которые и приводит детей к преступлениям.

И эта гибель пролетарских детей, происходящая под влиянием столь неблагоприятных социальных условий, становится особенно ощутительной, когда учесть, что пролетарскому ребенку свойственны многие положительные черты его духовного облика, которых мы часто не находим у детей имущих классов. Быстрота соображения, изобретательность, самостоятельность и стойкая организованная воля — все это могло бы при благоприятных условиях дать самые желательные результаты; при

капиталистическом же строе эти положительные сами по себе черты характера непроизвольно толкают ребенка на нежелательные пути.

Еще более отчетливо, пожалуй, выявляется зависимость поведения ребенка от социальной среды, если мы от городского пролетарского ребенка перейдем к ребенку нашего крестьянина-середняка. Лица, близко знакомые с крестьянским бытом, рисуют нам не менее неблагоприятную обстановку для формирования поведения ребенка. Крестьянская изба ни как, душна и темна. Окна малы, вентиляции никакой, ибо устраивать какую бы то ни было вентиляцию, с точки зрения крестьянина, — это значит непроизводительно тратя тепло. В избе, на ряду с людьми, помещаются телята и ягнята. Солома, набросанная для них, убирается редко, отчего воздух в избе становится прелым. Кроватей мало, обычно спят на полушубках, дерюге и рогожах. Белье как на теле, так и на кроватях меняется редко и потому часто изобилует насекомыми. Пища, употребляемая крестьянами, — обычно скудная и неудобоваримая, при чем все, и больные и здоровые, едят всегда из одной тарелки. И вот, среди такой обстановки, появляется на свет маленький ребенок. Для того, чтобы лишить ребенка необходимых для него движений и тем уменьшить требуемый за них досмотр, ребенок скручивается свивальником, перетягивающим его члены и расстраивающим его кровообращение, от чего ребенка часто „бьет родимик“. Тогда применяются заговоры, идет в качестве лекарства прошлогодняя, затхлая „святая“ вода. Для того, чтобы ребенок не кричал, его одурманивают укачиванием в люльку. Люлька закрывается со всех сторон плотным пологом, андой — в предохранение от холода, летом — от мух. Воздух под таким пологом застаивается и становится вонючим; пользующиеся таким воздухом дети становятся малокровными, на них появляются в изобилии всевозможные сыпи, ребенок „цветет“, по выражению матерей. Вскоре после рождения начинается „подкармливание“ ребенка изжеванным хлебом, начинанным в грязную тряпку, где половина чужой слюны. Еще немного позже для кормления ребенка применяется „жвачка“ из глиного рта бабушки, которая изжеванный хлеб пальцем перепроводит в рот ребенка. Начнет ребенок ходить, и тотчас же поступает под надзор своих — несколькими годами старше него — сестер и братьев. Грязный, со струпами „золотухи“ на голове, с „ципками“ на руках и ногах, ребенок проводит все летнее время на улице, подвергаясь целому ряду несчастных случайностей от скотины, колодез и т. п. Дорастает такой „богатырь“, миновавший и выдержавший все житийские непогоды, до шестилетнего возраста, и он становится уже помощником в семье. „Мужичок с ноготок“ — в поле, в лесу, девочка-палька в доме несут непосильный для ребенка труд. Надо ли после всего этого удивляться тому, если только

на одном первом году жизни гибнет свыше 30% крестьянских детей. Таков быт нашего крестьянского середняцкого и батрацкого ребенка по данным, собранным в дореволюционное время Казиным-Вьюговым.

Не менее рельефно под влиянием социально-экономических условий выявляется быт и поведение интеллигентного ребенка. Анкета, произведенная Ярошевской среди интеллигентных работников Ленинграда дает нам очень показательную картину поведения ребенка под влиянием разложения современной семьи и краха семейного воспитания. Согласно анкете, отец занят всецело своей службой и общественной деятельностью и не может уделять несколько времени для детей. Вот анкетные ответы: „В воспитании не участвует“. „Ничего не делает дома для детей“. „Отец говорит с детьми только за едой“. „В экстренных случаях, как, например, во время болезни“ и т. п.

Что касается матери, то она тоже давно на общественной работе и детям отдает жалкие остатки своего времени. Матери жалуются на то, что детям отдают времени: „мало“, „неравномерно“, „урывками“, „почти не вижу детей“ и т. п.

Чрезвычайно любопытны реакции ребенка по отношению к профессии матерей. Часть детей „питает интерес“ и даже „сочувствие“ к профессиональной работе матери, но большая часть детей относится „почти враждебно“, „требуют, чтобы не служила“, „протестуют против длительного отсутствия“, „упрашивают, чтобы не уходила“, „возмущаются“, „ревнуют“, „свыкаются и смотрят, как на неизбежное зло“, а редкие экземпляры, посещающие детские сады, при приходе за ними со службы матерей, предлагают даже: „мама, пойди еще немного послужи“.

По уходе родителей на службу — $\frac{1}{18}$ часть всех детей остаются в квартире одни, без взрослых, $\frac{1}{7}$ часть детей остается на попечении нянь, $\frac{1}{8}$ — на попечении родственников, и половина всех детей остается на попечении одной прислуги — кухарки.

Результат всей анкеты констатирует в поведении детей — первность, скрытность, грубость, холодность, замкнутость, скуку, капризы и шалость.

Таким образом, мы наглядно видим, как различные стороны всего быта и поведения детей обуславливаются теми социально-экономическими условиями, в которых находится семья, а тем самым и ребенок.

В результате именно этих-то социально-экономических условий, которые столь неблагоприятны для пролетарских и полупролетарских детей, где семья оказывается совершенно не в состоянии справиться с задачами рационального воспитания детей, и возникает задача общественного воспитания детей и организации общественных детских учреждений: детских

домов, садон и яслей, необходимость которых властно диктуется все теми же социально-экономическими условиями.

И сколько бы ни боролись сторонники семейного воспитания за то, чтобы сохранить или оживить отживающий институт семейного воспитания, сколько бы ни лелеяли мысль о святости материнской любви, уютной детской и незабвенных нянинных сказках, — праздная мечта! Ратовать за семейное воспитание может лишь тот, кто не понимает, что жизнью людей руководят не людские желания, а железные законы экономики. Уходят с жизненной сцены устаревшие формы социально-экономической жизни и уносят безвозвратно с собою устаревшие формы семьи, а том семьи и детского воспитания. Взамен их нарождаются новые формы, и как бы мы ни противились им, они войдут в жизнь, ибо логика экономической жизни сильнее логики человеческой мысли.

ЗАДАЧИ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.

Приведите обследование социальных условий, в которых живет ребенок, по следующей программе:

1. Производственное значение города и района, в котором живет ребенок.
2. Место, занимаемое родителями ребенка в этом производстве (классовая принадлежность, специальность, должность).
3. Материальное положение семьи.
4. Состав семьи.
5. Занятость членов семьи и производство.
6. Занимаемое семьей помещение (улица, этаж, число комнат, гигиенические условия).
7. Культурный уровень семьи.
8. Партийность или беспартийность членов семьи и их общественная деятельность.
9. Бытовые условия семейной жизни.
10. Отношение к ребенку в семье.
11. Система воспитания ребенка.

Глава V.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ПОВЕДЕНИЕ РЕБЕНКА: КОНСТИТУЦИЯ И ЖЕЛЕЗЫ ВНУТРЕННЕЙ СЕКРЕЦИИ.

Из биологических факторов мы должны остановиться прежде всего на так называемой конституции ребенка, т.е. на совокупности всех биологических свойств организма ребенка как в смысле строения, так и в смысле его функций. Остановиться прежде всего именно на этом факторе мы должны потому, что поведение ребенка, представляющее собой совокупность всех его реакций, может и обуславливаться не отдель-

ным каким-нибудь одним механизмом, а совокупностью всех этих механизмов, что и составляет конституцию тела ребенка.

Эта конституция ребенка в среднем резко отличается от средней конституции взрослого человека по соотношению отдельных частей тела у первого и второго. Младенец имеет обычно огромную голову, маленькую грудную клетку, большой выпяченный живот, сильные и цепкие руки и маленькие слабые ноги. Большие размеры головы обуславливаются величиной черепа при сравнительно малом лице ребенка (рис. 4). Величина головы у новорожденного составляет почти четверть всей длины тела, тогда как у взрослого голова составляет только

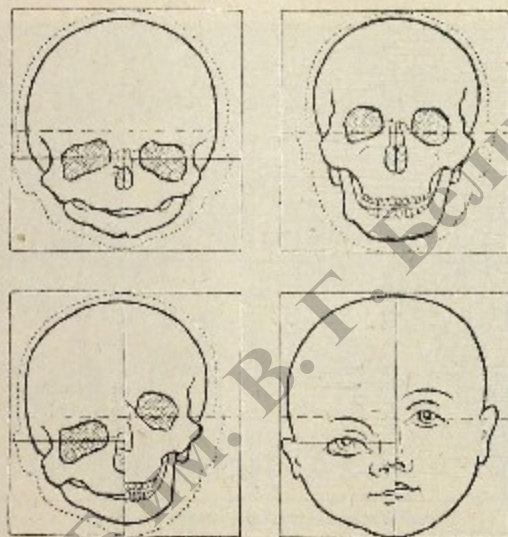


Рис. 4. Соотношение частей лица ребенка и взрослого.

одну восьмую часть величины тела. Таким образом, с ростом ребенка ослабевает рост его головы, но зато начинается интенсивный рост нижних конечностей. Следовательно, соотношение отдельных частей тела у ребенка все время изменяется, как это можно наглядно видеть из прилагаемого рисунка (рис. 5).

Несмотря на это столь интенсивно происходящее изменение соотношений отдельных частей тела у ребенка, уже с момента рождения можно говорить о типичных конституциональных формах детей. Правда, этот вопрос о конституциях детей разработан еще очень мало, тем не менее все же для примера можно взять учение о детских конституциях Ледерера и Кёрпера, как наиболее разработанное и дающее более или менее подробную характеристику этих детских конституций. Эти

ученные устанавливают четыре основных типа детских конституций. Первый тип так называемый респираторный, т.е. дыхательный (рис. 6), характеризующийся особым развитием органов, имеющих отношение к дыханию: грудной клетки, носа и его придаточных полостей. У таких детей костяк средней силы. Мускулатура развита умеренно. Контуры лица несколько ромбовидны, позже переходят в яйцевидную форму, выявляя узкое лицо с умеренно развитой нижней челюстью. Волосы на голове обильные, граница волос дугообразная. Лоб плоский, средней величины. Ушные раковины средние, слегка отстоят. Сильно развитый нос или очень

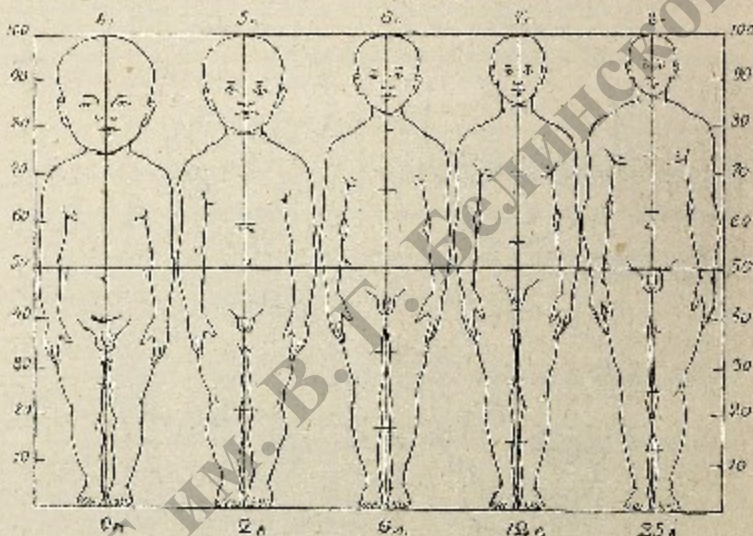


Рис. 5. Соотношение частей тела в разные возрасты жизни.

широк или удлинён, так что носовая часть черепа равна лобной и ротовой. Шея длинная, плечи широкие, грудь и спина уплощённые, лопатки отстоящие. На основании этих исследований можно думать, что к детям подобной конституции относится по своему поведению тип так называемый моторно-пассивный, т.е. реагирующий быстро и слабо. Дети такого типа бывают обычно быстры и подвижны, но не достаточно устойчивы в применении своей активности к достижению целей, требующих терпения и настойчивости. Они очень жизнерадостны, веселы, являясь типичным образчиком того, что обычно мы привыкли сочетать с понятием ребёнка.

Второй так называемый дигестивный тип, т.е. пищеварительный (рис. 7), характеризуется сильным раз-

витием нижней челюсти. Грудной ребенок этого типа обладает общей пропорциональностью, хорошим питанием и обильным подкожным жировым слоем. Волосистой покров головы богатый, с дугообразной границей. Окружность головы больше окружности грудной клетки. Лоб исключительно низкий. Ушные раковины малы, не вполне прилегают. Нос маленький, втянутый, с носовыми щелями, обращенными кпереди. Верхняя челюсть развита, рот широкий, нижняя часть лица выдается. Грудь не особенно выпуклая, плечи не широки. Руки короткие и широкие. Живот большой, окружность его иногда превышает окружность груди.

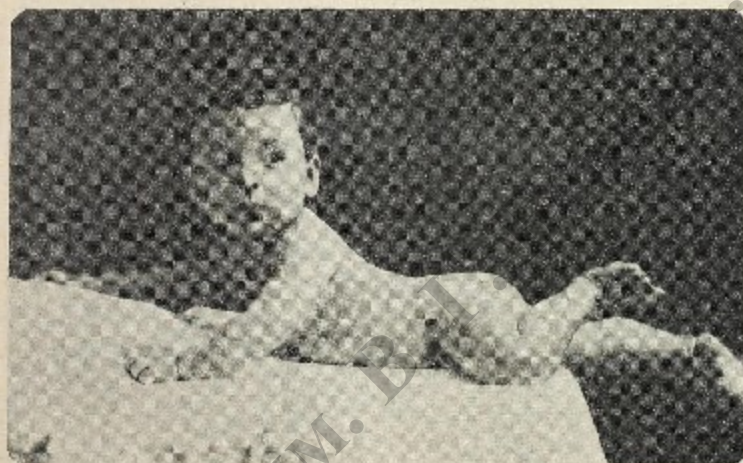


Рис. 6. Ребенок "дыкательного" типа.

С возрастом череп остается закругленным, лицо особенно в нижней части расширяется, приближаясь к форме пятиугольника, щеки выдаются. Грудь уплощается, грудная клетка становится широкой и короткой. Живот большой со склонностью к ожирению. Мускулатура хотя умеренно и развивается, но остается скорее вялой.

Дети подобного рода конституции в своем поведении принадлежат скорее к типу сенсорино-пассивных, т.е. реагирующих медленно и слабо. Ребенок мало подвижный, спокойный, уравновешенный в своем настроении, доставляющий мало хлопот своим воспитателям.

Третий тип конституции, так называемый мускульный (рис. 8), характеризуется хорошим развитием всего костяка и мускулов. Это тип пропорционально сложенного, хорошо упи-

танного ребенка. Череп круглый, в своей окружности меньше окружности грудной клетки. Волосы на голове у новорожденного скудные, короткие, часто бывает облысение, лоб низкий, плоский. Лобная часть лица равна ротовой. Ушные раковины малы, тесно прилегают к голове. Нос мал. Рот и нижняя челюсть небольшие. Грудная клетка хорошо выпячена, плечи широкие. Туловище средней длины, цилиндрическое. Живот умеренно большой. Конечности скорее короткие.

С возрастом основные черты выявляются еще резче. Голова покрывается ровными, не особенно обильными, иногда курчавыми волосами. Брови и линия волос остаются прямолиней-

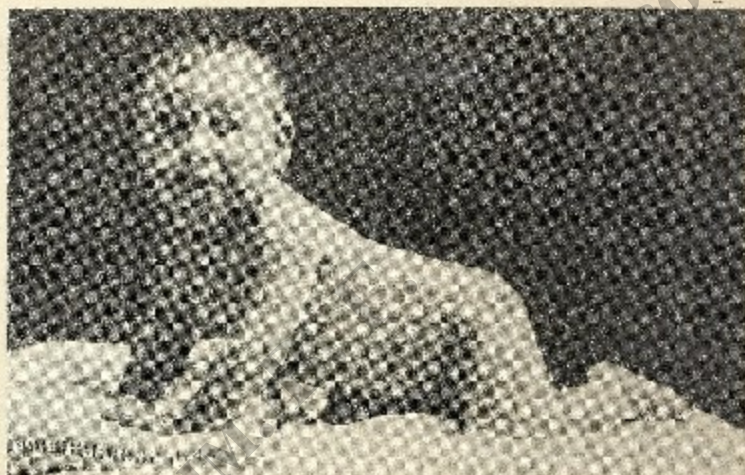


Рис. 7. Ребенок «лицеварительного» типа.

ными. Грудная клетка остается выпяченной. Живот пропорционально развитым. Костяк плотный, руки сильные.

Дети подобного рода конституции принадлежат по своему поведению к моторно-активному типу, т.-е. реагирующему быстро и сильно. Тип по преимуществу двигательный, энергичный, решительный и реактивный в своем поведении. Ребенок наиболее беспокойный и наименее уравновешенный, доставляющий так много хлопот родителям, но зато, при благоприятных условиях, много обещающий в будущем.

И, наконец, четвертый тип конституции — церебральный, т.-е. мозговой (рис. 9), характеризующийся большим развитием черепа. У детей этого типа мы видим большой череп с выпяченным широким лбом. Голова грушевидной формы, по своей окружности больше грудной клетки. Волосы на голове

обильные, длинные, иногда взъерошенные, неправильно расположенные, не одинаково густые, дающие затем локоны. Граница волос выдается резко вперед. Ушные раковины большие, далеко отстоящие от головы. Нос мал, челюсти гладкие и тонкие. Грудная клетка и плечи узкие. Живот умеренный. Конечности длинные и узкие.

С возрастом все пропорции сохраняются. Костяк остается нежным, мускулатура умеренной, грудь и бедра узкими. Рост обычно низкий.

По своему поведению это сенсорно-активный тип, т. е. реагирующий медленно и сильно. Дети этого типа не по летам серьезны, медлительны, вдумчивы, наблюдательны.



Рис. 8. Ребенок „мускульного“ типа.

В своем настроении они крайне впечатлительны, замкнуты и скрытны. Это рано состарившееся дитя, так мало похожее на жизнерадостного ребенка, внушает невольное уважение и застенчивую боязнь за его будущее.

Что касается вопроса о том, являются ли эти типы только в их чистом виде или же они могут отступать в ту или другую сторону, то он решается в том смысле, что резких непреходимых граней, конечно, не может быть между этими типами, и большие или меньшие отклонения в ту или другую сторону являются не только возможными, но и обязательными.

Таким образом, мы видим, что поведение ребенка, как совокупность его реакций, биологически в первую очередь обуславливается конституцией, как совокупностью всех его отдель-

ных механизмов в их совместной деятельности. Однако, это вовсе не исключает того, что и деятельность отдельных из этих механизмов оказывает свое большее или меньшее влияние как на отдельные реакции ребенка, так и на его поведение в целом. Из этих отдельных механизмов мы остановимся на двух наиболее важных для поведения ребенка: на системе желез внутренней секреции, регулирующих по преимуществу внутренние физиологические отправления организма, и на нервной системе, регулирующей взаимоотношения организма с окружающей средой.

Под именем первого механизма — внутренней секреции — разумеется деятельность целого ряда имеющихся в организме

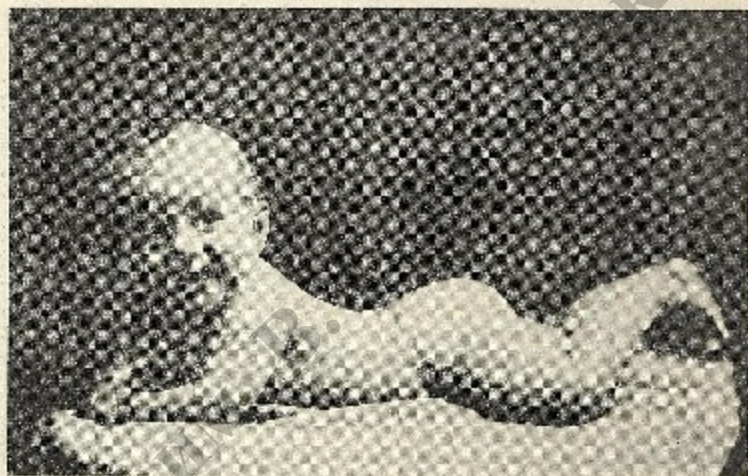


Рис. 9. Ребенок? „молниного“ типа.

желез, которые выделяют в кровь особые химические вещества — „гормоны“, т. е. возбудители, и тем самым влияют на отправление всех органов тела. Нормальная работа этих желез обуславливает нормальную жизнь организма, а тем самым и поведение ребенка. Недостаточная же или слишком интенсивная работа желез влечет за собой нарушения в деятельности организма, делая тем самым непорядочным и поведение ребенка.

Из этих желез особое значение имеют следующие: щитовидная железа и мозговой придаток в области черепной коробки, щитовидная железа в пределах нижней челюсти и, наконец, поджелудочная железа, надпочечные и половые железы — в области живота, как об этом говорят самые названия этих желез. Громадное значение для развития ребенка имеет

шишковидная железа, которая обнаруживает свое развитие только в пределах до седьмого года, тем самым оказывая наибольшее влияние на наружные признаки ребенка именно в раннем детстве. В первую очередь под непосредственным влиянием шишковидной железы находится рост ребенка, развитие жирового слоя, а позднее и появление так называемых вторичных половых признаков, в виде развития грудных желез у девочек и роста волос на лице у мальчиков. Несколько повышенная деятельность шишковидной железы влечет за собой усиленный рост в длину ребенка, обильное отложение жира и замедление полового созревания. Наоборот, понижение деятельности шишковидной железы дает нам обратные результаты: мы видим низкорослого, худощавого ребенка с мелкими чертами лица и с преждевременно развившимися вторичными половыми признаками.

Не меньшее значение для конституционных особенностей ребенка имеет мозговой придаток. Повышенная деятельность этой железы в раннем детстве дает нам ребенка высокого роста с сильно развитым волосатым покровом на голове, грубоватой кожей, сильно развитыми надбровными дугами и челюстями и, наконец, общей худощавостью, что обычно сопровождается несколько замедленным темпом реакций ребенка, однако, при хорошем состоянии его умственных способностей. При понижении же деятельности мозгового придатка мы имеем ребенка невысокого, даже карликового роста, с мелкими чертами лица, слабой растительностью на голове, нежной кожей, с крупными, несоответственно величине челюстей, зубами и склонностью к полноте, при задержанном общем умственном развитии (рис. 10).

Следующая — щитовидная железа при своей повышенной деятельности в раннем детстве обуславливает собой следующие характерные изменения: средний рост, умеренная волосистость головы, слабое развитие надбровных дуг, пучеглазие, зоб, мышечное дрожание, сухость кожи и волос, потливость, при обычном нервном, возбужденном состоянии, выражающемся в капризах, припадках смеха и плача. Совершенно



Рис. 10. Гипофизарный карликовый рост (15—16 лет).

иную картину мы видим в случаях недостаточной деятельности щитовидной железы. Это дает нам картину так называемой детской микседемы, или своеобразной формы кретинизма: рост в длину обычно задерживается у ребенка, в то время как рост в ширину идет почти беспрепятственно: отсюда получается низкорослый, но широкий тип ребенка с короткими конечностями. Сильно вытянутая вверх голова покрыта слабой растительностью. Переносица глубоко вдавлена. Губы толстые. Слюнявый рот обычно открыт. Шея обезображена зобом. Туловище поражает своей неуклюжестью. Детский кретинизм со-



а

Рис. 11.

б

а) Кретинизм и микседема у 4½-летней девочки; б) тот же ребенок и возраст 5½ лет после 13-месячного лечения экстрактом щитовидной железы.

продолжается общей умственной отсталостью. Однако, стоит повысить до нормы количество гормонов щитовидной железы, путем введения их в организм, как все болезненные явления исчезают, и ребенок становится совершенно нормальным (рис. 11).

Не будем останавливаться на деятельности таких желез, как поджелудочная железа, надпочечные железы, половые и т. п.; несомненно, что каждая из них оказывает соответствующее влияние на строение и функции тех или иных конституциональных особенностей организма. Уже из приведенных выше данных мы видим, что железы внутренней секреции являются действительно важнейшим механизмом, обуславливающим конституцию, а тем самым и поведение ребенка.

ЗАДАЧИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОРАБОТКИ.

Произведите основные измерения тела ребенка. Эти измерения производятся следующим образом:

1. Измерение роста. У грудного ребенка рост измеряется сантиметровой лентой от пяток через крестец и позвоночный столб до уровня наиболее выдающейся верхней части головы (рис. 12). У ребенка, начавшего ходить, рост измеряется особой стойкой, разделенной на сантиметры (стадиометром), при чем, если возможно, снимается обувь; стойка, соприкасаясь с пятками, крестцом, позвоночным столбом и головой, указывает при помощи особой передвигающейся палочки точный рост ребенка. Если обувь невозможно снять с ребенка, необходимо измерить высоту каблука у обуви



Рис. 12. Измерение роста.

ребенка и вычесть это число сантиметров из общего показателя роста. Желательно измерение роста и в сидячем положении у ребенка. Результаты измерения: новорожденный имеет рост = 50 см.; 1 мес. = 53 см.; 6 мес. = 63 см.; 12 мес. = 70 см.; 2 г. = 80 см.; 3 г. = 88 см.; 4 г. = 95 см.; 5 л. = 101 см.; 6 л. = 107 см.; 7 л. = 113 см.; 8 л. = 119 см.

2. Измерение веса. Взвешивают ребенка на пружинных или десятичных весах, по возможности, без одежды (рис. 13). Если же раздевание ребенка нежелательно, то необходимо из общего веса вычесть вес одежды, который в среднем равняется у ходячего ребенка около $5\frac{1}{10}$ всего веса. Результаты: вес новорожденного = 3 кг 270 г., 1 мес. = 12 кг 690 г., 6 мес. = 7 кг 160 г., 1 г. = 9 кг 200 г., 2 г. = 11 кг 875 г., 3 г. = 14 кг 330 г., 4 г. = 15 кг 350 г., 5 л. = 16 кг 780 г., 6 л. = 18 кг 420 г., 7 л. = 20 кг 475 г.

3. Измерение окружности головы. Измерение производится лентой, разделенной на сантиметры и проведенной вокруг головки ребенка на уровне бровей и затылочного бугра (рис. 14). Результаты: 1 день =



Рис. 13. Вывешивание ребенка.

= 34 см, 1 мес. = 37 см, 6 мес. = 43 см, 1 г. = 46 см, 2 г. = 48 см, 3 г. = 49 см, 4 г. = 50 см, 5 л. = 50 см, 6 л. = 51 см, 7 л. = 51 см, 8 л. = 51 см.



Рис. 14. Измерение головы.

4. Измерение окружности груди. Измеряется сантиметровой лентой, проведенной вокруг груди черепишки и лопатки (рис. 15). Результаты: 1 мес. = 32 см, 1 мес. = 34 см, 6 мес. = 41 см, 1 г. = 45 см, 2 г. = 47 см, 3 г. = 49 см, 4 г. = 50 см, 5 л. = 52 см, 6 л. = 54 см, 7 л. = 56 см, 8 л. = 58 см.

5. Измерение длины и ширины головы и вычисление годовного показателя. Длина головы измеряется сантиметром обхватом с изогнутыми концами, при чем одна ножка устанавливается между бровями, а другая касается наиболее выдающейся части затылка. Ширина головы измеряется тем же самым циркулем, при чем обе ножки ставятся к высшему пункту прикрепления каждого уха, и циркуль

поднимается вертикально, тем самым укладываем на наибольшую ширину головы. Теперь, если мы эту величину ширины головы умножим на 100 и это произведение разделим на длину головы, то и получим так называемый головной показатель, т. е. показатель типа головы. Все, имеющие головной показатель меньше 75, принадлежат к длинноголовым; от 75 до 80,9 — к среднеголовым; от 81 до 86,9 — к широкоголовым, и от 87 и выше — к чрезвычайно широкоголовым. Длинноголовость считается менее благоприятным показателем в отношении умственного развития, нежели широкоголовость.

Примечание. При всех этих измерениях желательно определять не только абсолютные показатели, характеризующие рост, вес и т. д. в том или ином возрасте, но желательно определять и относительное увеличение (коэффициент), т. е. тот прирост в течение года, который служит более верным показателем нормы развития ребенка, нежели абсолютные величины.



Рис. 15. Измерение груди.

Глава VI.

РОЛЬ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ В ПОВЕДЕНИИ РЕБЕНКА.

Помимо таких биологических факторов, как конституция и железы внутренней секреции, огромную роль в поведении ребенка играет нервная система, как механизм, служащий не только для регулирования жизненных отправления организма, но и для сношения этого организма с внешней средой. Следует отметить, что ребенок появляется на свет с уже готовой нервной системой, главная часть которой — головной мозг — количественно является настолько сформированной, что

число нервных клеток уже более не подлежит увеличению в течение жизни человека, но зато интенсивно развивается качественная сторона нервных клеток: их величина, сложность строения и обилие тех отростков, которые имеет каждая клетка (рис. 16). С внешней стороны по характеру своих извилин мозг новорожденного очень напоминает мозг взрослого человека (рис. 17), но по своему весу он равен только одной четвертой веса мозга взрослого. Зато в своем отно-

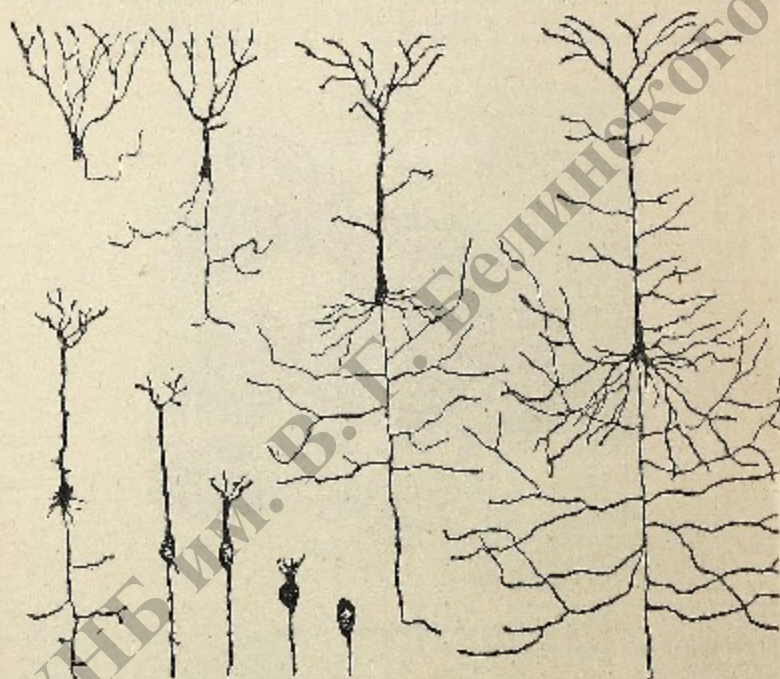


Рис. 16. Эволюция пирамидных клеток.

шении к весу всего тела мозг новорожденного является до чрезвычайности большим: он составляет 12% всего веса тела, в то время как у взрослого человека вес мозга равен всего лишь 2% веса тела. Затем к 9 месяцам мозг ребенка увеличивается до $\frac{1}{3}$ веса мозга взрослого; к $2\frac{1}{2}$ годам постепенно нарастает вторая треть, и только к 7—8 годам заканчивается этот интенсивный рост мозга, увеличиваясь лишь крайне медленно во все последующее время.

На ряду с этим количественным ростом головного мозга развивается и качественная сторона его. Если мы начнем рас-

смаatrивать отдельные клеткИ и волокна мозговых клеток, мы найдем, что эти клетки являются очень бедными по числу своих отростков, сравнительно с мозговыми клетками взрослого человека, и, что особенно важно, эти волокна головного мозга оказываются у детей лишенными жировой так называемой миелиновой оболочки, в то время как волокна спинного мозга и чувствительно-двигательные волокна, идущие от поверхности тела к спинному мозгу и обратно, являются снабженными этими миелиновыми оболочками и таким образом совершенно готовыми к их нормальному функционированию. Вот почему у ребенка так развиты простейшие рефлексорные акты — сосание, глотание, мигание и т. п., которыми заведуют спинной и продолговатый мозг, в то время как реакции, связанные с высшей нервной деятельностью, т. е. с полушариями головного мозга,

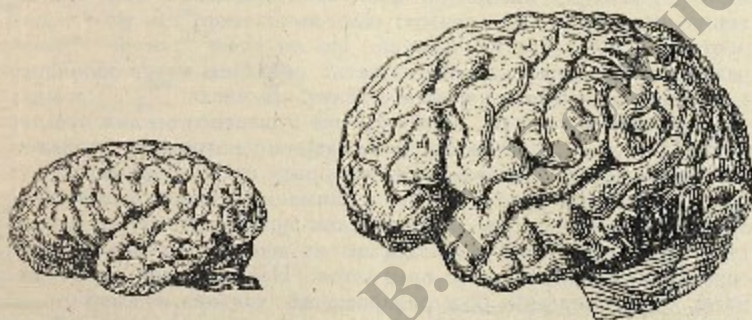


Рис. 17. Мозг новорожденного и взрослого.

находятся в зачаточном состоянии. И лишь только тогда, когда волокна головного мозга покроются оболочкой, что бывает на первом году жизни, начинается интенсивная деятельность отдельных центров мозговых полушарий: к 5—6 месяцам жизни начинает формироваться зрительный центр, что сказывается в различении детьми этого возраста отдельных цветов. Обонятельный центр формируется к 7—8-месячному возрасту. Осязательный — к концу 1-го года. Мышечный — на 2-м году и т. д. Вот почему у детей этого возраста является страстное желание все видеть, хватать, ко всему прикасаться, вообще экспериментировать с вещами. И этому стремлению детей не следует оказывать противодействия, так как это замедлило бы формирование их мозговых полушарий. Что это действительно так — нагляднее всего доказано опытами одного ученого, который сравнивал развитие отдельных мозговых центров у щенят, из которых одни были с зашитыми веками, а другие были оставлены зрячими. По истечении некоторого времени оказалось, что у первых центры зрительных восприятий были со-

нерешенно не развиты, в то время как у зрячих они получали интенсивное развитие. Вот почему отсутствие или бедность материала, который мог бы в раннем детстве воздействовать на органы чувств ребенка, неизбежно повлечет за собой и недостаточное развитие мозговых центров.

Остановимся более подробно на рассмотрении развития органов чувств ребенка, поскольку они имеют для детей исключительно важное значение.

Как известно, таких органов чувств у ребенка обычно считается пять: зрение и слух, которые называют высшими органами, как доставляющими наиболее важные для организма раздражители, и осязание, обоняние, вкус, считающиеся низшими органами, как доставляющие менее важные раздражители.

Относительно последовательности в развитии этих органов чувств у ребенка мнение авторов, производивших свои наблюдения над детьми, расходятся: одни высказываются за первичность осязания, другие — вкуса. Но во всяком случае ранее развиваются низшие органы чувств: осязание, вкус, обоняние, а позднее — высшие: зрение и слух. В числе этих органов чувств не следовало бы забывать еще и шестого органа чувств, наших мускулов, растяжение и сокращение которых доставляет нам мускульные раздражения, которые следует отличать от осязательных раздражений, воспринимаемых нашей кожей. Посредством осязания мы воспринимаем прикосновение, температуру, давление, боль; посредством же мускулов воспринимаем сопротивление и тяжесть предметов. Наконец, мы воспринимаем еще и седьмой род раздражений так называемых органических, характеризующих общее состояние организма: голод, тошноту, головокружение и т. п. Вернее всего, что первыми восприятиями появляющегося на свет ребенка являются эти органические и мускульные раздражения, к которым затем присоединяются осязательные, как например, боль, а немного позже и холодовые, в силу резкого различия температуры между телом матери и состоянием воздуха в комнате.

Относительно изощренности органов чувств у новорожденного ребенка все экспериментальные исследования говорят о том, что в то время, когда ребенок уже воспринимает вкусовые, осязательные и обонятельные раздражения, он является совершенно не реагирующим на зрительные и слуховые раздражения: он рождается как бы слепым и глухим. Так, относительно вкусовых раздражений большинство склоняется к тому, что эти раздражения воспринимаются ранее других у ребенка, так как они связаны с удовлетворением самой основной потребности ребенка — его питанием. И действительно, эксперименты над детьми, даже недоношенными, выяснили, что когда новорожденным детям в первые минуты их жизни вводили в рот раствор хинина и сахара, то дети реагировали на это почти так же, как и взрослые. А через несколько дней ребен-

нок уже определенно различает молоко от подслащенной воды, как эту подслащенную воду от простой воды. У большинства детей отмечается интенсивное предпочтение молока перед всякого рода другими питательными веществами, и в этом отношении мы находим полную аналогию между ребенком и животными. Так, новорожденный теленок, еще не сосавший молока матери, из нескольких поставленных перед ним сосудов с различными питательными веществами — молоком, маслом, медом, мукой и вином, пьет только молоко; морская свинка предпочитает сахар, а вылупившийся из яйца цыпленок выбирает только яичный желток.

Двухмесячный ребенок уже определенно разбирается в различных степенях подслащенности молока и иногда с большим трудом привыкает ко вкусу молока новой кормилицы. В шесть месяцев он уже имеет любимые кушанья, например, молоко с желтком, а другие, напротив, отвергает после первого же раза, как, например, овсянку с желтком и т. п. В 12 месяцев вкус его становится еще более разборчивым, а на четвертом году вкус уже настолько изощрен и прихотлив, что один вид нелюбимых кушаний вызывает тошноту. Это то инстинктивное предпочтение одних кушаний пред другими и заставило Прейера полагаться всегда на вкус ребенка, не заставляя его есть то, что ему не нравится.

Но следует отметить, что это предпочтение той или иной пищи зависит не только от вкуса, но и от тесно, почти нераздельно связанного с ним обоняния; вот почему некоторые исследователи склоняются даже к тому, что у новорожденных детей нет отдельных вкусовых и обонятельных восприятий, а есть лишь нечто смешанное из тех и других. Но это не так. Опыты над детьми, прожившими всего 15 минут, доказали, что одно восприятие пахучего вещества, без примеси вкусовых раздражений, вызывало определенную отрицательную реакцию ребенка. 18-часовая девочка уже выбрасывает соску, в которой было немного керосину. А на первой неделе жизни дети, отведав женского молока, отворачивались от коровьего по одному его лишь запаху. Таким образом, у новорожденного мы видим очень обостренный характер обонятельных восприятий, но главным образом постольку, поскольку эти обонятельные восприятия являются сопутствующими вкусовым восприятиям. Поскольку же запахи являются обособленными от вкусовых восприятий, здесь дети отличаются меньшей чувствительностью. Так, в 15 месяцев сын Прейера еще не высказывал ни отвращения ни склонности к запахам одеколона и свежесмолотого кофе, а на 17 месяце он еще не отличал обонятельных раздражений от вкусовых и потому, когда ему давали понюхать гиадинт, он подносил его ко рту, а не к носу. Интерес к обонятельным раздражителям и самопроизвольное искание их замечено лишь в начале 3-го года. Насколько же вообще обоняние мало развито

даже у 4—5-летних детей, это лучше всего видно из слов Монтессори, которая, применяя специальные способы развития обоняния у детей, говорит, что обоняние у них развито чрезвычайно слабо.

Но если вкус и обоняние у новорожденного являются мало дифференцированными, то не более дифференцированным от них, особенно на первых порах, является и осязание, поскольку оно касается прикосновения. В этом отношении особенной чувствительностью обладают губы и язык ребенка, осязая-таки, вероятно, потому, что они участвуют в приеме ребенком пищи. Так, доктор Левоневский отмечает, что одна из первых ассоциаций его ребенка была связь запаха молока и теплоты, идущий от груди матери, с наступающим затем насыщением. Таким образом, в процессе восприятия пищи у ребенка одновременно принимают участие вкус, обоняние и осязание. Но несомненно, что восприимчивым к осязательным раздражениям ребенок является далеко раньше, и еще в утробном периоде при исследовании положения ребенка прикосновение к ручке вызывает хватательные движения, а к ножке — отталкивательные. Вот почему некоторые исследователи склонны считать осязание первичным органом, который пробуждается у ребенка.

Но помимо исключительно развитой чувствительности губ и языка у новорожденного ребенка, мы замечаем большую чувствительность даже в первый день по рождении — при щекотании подошвы ноги. Однако, ясно выраженное улыбка прикосновения к губам было замечено г. Шинн лишь на 29 дне жизни. Это была первая улыбка, как реакция на раздражение. Чрезвычайно интересно было подмечено г. Шинн самонаправленное развитие интереса ребенка к осязательным раздражениям, доставляемым собственным телом. Так, на шестом месяце девочка случайно коснулась своего затылка, это заинтересовало ее, и с самым серьезным выражением личика она стала притрагиваться к своей головке. Немного спустя было открыто девочкой ухо; нечаянно натолкнувшись на него, девочка сразу притихла и затем, оправившись от удивления, стала теребить уши. Так последовательно она ознакомилась с частями своего лица: губами, языком, волосами. При этом средством для знакомства с окружающими предметами у ребенка являются не только руки; напротив, чем менее ребенок, тем большую роль играют губы, повидимому, как наиболее чувствительные. Вот почему дети все тянут в рот, и еще в конце первого года мальчик Левоневского тащил исследуемый предмет в рот после того, как ознакомился с ним посредством рученок.

Очень интересно и поучительно для родителей отметить отношение детей к поцелуям. В большинстве случаев поцелуи нравятся детям, но иногда они приводят детей к крайнему раздражению, как это было замечено г. Шинн над своей племянницей в конце второго года.

Что касается тепла и холода, то ребенок реагирует на них определенно сразу же после рождения: он весь дрожит в силу резкого понижения температуры и успокаивается только тогда, когда его кладут в теплую ванну. При погружении в воду со льдом, как это делают с миним-мертвоорожденными детьми, ребенок пронзительно кричит. А в первые дни жизни дети часто не берут рожка, если он холоднее или теплее материнского молока. В течение первого года чувствительность к температуре является настолько уже развитой, что сын Прейера начинал всякий раз кричать, как только температура в ванне понижалась с 32 до 31½ градуса по Цельсию. Но в общем чувствительность к температуре у детей значительно менее развита, чем у взрослых. То же относится и к болевым раздражениям ребенка.

Таким образом, мы видим, что низшие органы чувств являются готовыми для внешних раздражений с первых моментов рождения ребенка. Совсем иную картину мы наблюдаем при исследовании высших органов чувств — слуха и зрения. Относительно слуха у детей почти все исследователи согласны, что ребенок рождается глухим в силу того, что слуховой проход наполнен жидкостью, которая рассасывается лишь через несколько дней. Так, Селли и Болдуин наблюдали случай пробуждения слуха у ребенка на второй день. Сын Прейера стал слышать свист и хлопанье в ладоши с четвертого дня жизни; по наблюдениям Шинн, девочка стала реагировать на шум развертываемой с силой газеты в конце первой недели. Наблюдались даже случаи, что ребенок начал реагировать на звук лишь на третьей неделе. Во всяком случае, если и после этого срока ребенок остается безучастным к звукам, есть основание предполагать, что он будет глухим, а это неминуемо повлечет за собою и немоту ребенка.

В период с третьей недели и до четвертого месяца начинает развиваться у детей понимание характера тона, которым говорят с ребенком. Ласковый тон матери действует успокаивающим образом на ребенка, сердитый тон вызывает у него слезы. Пение и музыка всегда благотворно влияют на ребенка, и 1½-месячный ребенок уже обладает интенсивной установкой при слышании музыкальных тонов и мотивов. Г. Шинн производила такой эксперимент над своей племянницей: в то время, когда наступал привычный момент кормления ребенка, начинали при девочке играть на рояле; это настолько занимало ее, что девочка забывала об еде. На восьмой неделе сын Прейера выражал свое удовольствие улыбкой и смехом, слушая игру на рояле. Вот почему колыбельная песенка матери влияет так успокоительно на ребенка. В периоде 10—17 недель обычно наблюдается у детей уже активная реакция на звук, в смысле произвольного поворота головы в сторону звука, но только в начале второй половины первого года ребенок начинает обо-

рачиваться, когда слышит свое имя. Во время прорезывания зубов, по Прейеру, общая слуховая чувствительность является повышенной. Громко сказанное в это время слово вызывает мигание, испуг, учащенное дыхание, крик и плач.

В период с года и до двух лет ребенок начинает уже сам измеренно извлекать из предметов правящиеся ему звуки и экспериментировать над ними. Так, сын Прейера, когда мальчику было около года, заметил, что если взяться рукой за тарелку, по которой перед тем он сам ударил ложкой, то звук от тарелки прекращается; заинтересованный этим, ребенок многократно повторял этот опыт. В 1½ года он же, наблюдая кипение воды, которая издавала при этом шипение, случайно закрыл ухо и заметил, что шум прекратился; после этого он несколько раз приделал это, пока не установил связь, что шум воспринимается открытым ухом. Подобного рода интерес к экспериментированию мы обычно наблюдаем у детей, когда они слушают тикание карманных часов: то прикладывая их к уху, то отнимая. С конца второго и начала третьего года ребенок уже способен издавать музыкальные тона и петь самые простенькие мелодии, а с трех лет он довольно правильно воспроизводит такт и мелодии. Однако, следует отметить, что здесь имеются большие индивидуальные различия между детьми. Согласно правильному наблюдению Монтеггори, маленькие дети вообще мало чувствительны к музыкальному тону, а более чувствительны к ритму. В последующие годы острота в различии звуков с каждым годом прогрессирует и достигает максимума в двенадцать лет. Большинство исследователей не находят различия в восприятии звуков у мальчиков и девочек, некоторые же считают, что у мальчиков более острый слух, чем у девочек. Какого-нибудь определенного соотношения между развитием слуха у детей и их одаренностью, т.е. развитием их умственных способностей, не найдено.

Что касается воспитания органа слуха, то здесь для родителей и воспитателей ценны следующие указания. Если новорожденный ребенок по истечении трех недель не реагирует никак на громкий звук (хлопанье в ладоши, свисток, звук колокольчика), то есть основание опасаться, что ребенок глухой. В таком случае необходимо обратиться к врачу для осмотра уха. Затем желательна и дальнейшая проверка слуха у ребенка (рекомендуется в крайней мере один раз в два года) и особенно перед отправлением в детский сад или в школу, где значительная доля преподавания носит словесный характер, и где часто неуспешность ребенка является результатом ненормального состояния слуха. Насколько же часто встречается у детей ненормальное состояние слуха — видно из того, что число детей с ненормальным слухом иногда составляет 1/4 всего числа учащихся в классе, при чем из них только незначительная доля знала о своем недостатке, а учителя еще менее были

осведомлены о дефективном состоянии слуха у их учащихся. А между тем, как это экспериментально выяснено, из общего числа неуспевающих учеников почти $\frac{3}{4}$ приходится на страдающих ненормальным слухом. Для точного определения состояния слуха у детей лучше всего, конечно, обратиться к специалисту-врачу, который на основании специальных экспериментальных методов точными аппаратами может выяснить состояние слуха у ребенка, но так как возможность пользоваться услугами специалиста не везде и не всегда для всех доступна, то каждому воспитателю необходимо знать самые простейшие способы определения состояния слуха у ребенка. Способы эти таковы: 1) слух считается нормальным у ребенка, если он различает слова, произнесенные тихим голосом на расстоянии трех метров, и 2) если ребенок слышит тиканье обычных карманных мужских часов на расстоянии двух метров. Детей с недостаточно развитым слухом следует сажать на первые парты. Необходимо иметь в виду, что как у детей, так и у взрослых, не всегда оба уха обладают одинаковой остротой слуха. Здесь будто бы существует такое отношение, что правое ухо лучше слышит у владеющих по преимуществу правой рукой, левое ухо — у левшей. Самый простейший способ определения этого состоит в том, что берут в зубы камертон; если звук камертона воспринимается не одинаково обоими ушами, это показатель неодинаковой остроты слуха. Точно установить факт ослабления слуха в одном ухе может, конечно, только специалист-экспериментатор. Если слабость одного уха установлена, нужно ребенка сажать здоровым ухом к учителю.

При выборе профессий для детей, страдающих частичной глухотой, следует избегать такого рода занятий, которые требуют остроты слуха: медицины, юридической профессии, музыки, преподавательской профессии, стенографии, службы на телефоне и телеграфе, на железной дороге, морской и военной службы.

Что орган слуха может быть воспитан и изошрен, это можно видеть на слепых, у которых взамен зрения особенно интенсивно развивается тонкость слуха. Упражнения по системе Монтессори и специальные музыкальные занятия могут во многом способствовать этому.

Зрение считается самым высшим органом чувств, доставляющим наиболее ценные раздражители. На это указывает и исключительная сложность строения самого органа; может быть, поэтому и все разнообразие зрительных раздражений ребенок усваивает позже, нежели раздражения всякого другого рода. Родится же всякий ребенок, можно сказать, слепым: воспринимая свет, он не только не воспринимает никаких предметов, но не может соответствующим образом управлять движениями своих глаз. Вот почему у новорожденных наблюдается иногда странное положение глазного яблока: они не только

косят, но в то время как один глаз может смотреть прямо, другой бывает уведен вверх.

Но если новорожденный ребенок и воспринимает свет, можно все же предположить, что свет действует на ребенка неприятно. По крайней мере, Прейсер утверждает, что когда его сыну было не более 5 минут от рождения, он испытывал полное отвращение к свету, и только слабый свет сумерек производил на него благоприятное впечатление. Этим, вероятно, и объясняется то обстоятельство, что новорожденные дети предпочитают спать днем, а открывают глазки вечером или ночью. Только приблизительно с третьей недели ребенок привыкает к восприятию дневного света и даже начинает испытывать стремление к нему. В то же время или немного даже раньше замечается интерес к свету свечи. По Дарвину с 10-го, а по Прейсеру с 11-го дня ребенок уже фиксировал взором зажженную свечу. Необходимо заметить, что свеча должна быть в прямом направлении перед глазами ребенка, так как ребенок не может еще управлять движениями своих глаз, и не дальше двух-трех метров от ребенка, в силу того, что все новорожденные дети страдают как бы некоторой близорукостью. Вообще ярко светящиеся или освещенные предметы больше всего привлекают внимание ребенка, и, повидимому, доставляют ему удовольствие, которое выражается в учащенном дыхании, болтании ножками, улыбке и неопределенных звуках. Управлять движениями своих глаз и следить за движущимся ярко освещенным предметом ребенок начинает лишь со второго месяца, а следить, например, за полетом птицы — на 6—7 месяце жизни. Предметы и лица ребенок начинает различать не ранее начала третьего месяца. На пятом месяце он начинает осматриваться кругом, поворачивая свою головку; немного позже тянет ручки к предмету, при чем способность хотя бы настолько оценивать расстояние, чтобы не тапнуть к луне, солнцу и вообще далеко отстоящим предметам, вырабатывается лишь к концу первого или началу второго года и даже позже; так, например, сын Прейсера, когда ему было два года, пытался передать лист бумаги из сада человеку, находившемуся во втором этаже. Вообще знакомство с расстоянием ребенок получает, главным образом, тогда, когда начинает уже свободно ходить и, таким образом, устанавливать связь между мускульными и зрительными раздражениями.

Различение цветов начинается с пятого — шестого месяца, что выяснено экспериментально на основании так называемого метода хватания, по которому ребенку показывают две совершенно одинаковых по форме, но различных по окраске игрушки; так, например, было дано две погремушки — красная и голубая, ребенок определенно отдавал предпочтение первой. Вообще, красный цвет — это один из первых, привлекающих внимание ребенка. Позже, когда ребенок владеет уже речью и может

называть цвета, возможно уже более или менее систематическое экспериментирование над детьми. Обычно здесь применяются следующие методы: метод называния, когда перед ребенком кладут разноцветные карточки, и он должен называть их. Но так как часто ребенок не знает названия всех цветов, поэтому прибегают к другому, более точному методу — методу покрывания, когда перед ребенком кладут целый ряд цветных карточек и предлагают сложить одинаковые по цвету. Наконец, применяется метод узнавания, когда ребенку показывают какой-нибудь цвет и просят найти его среди других красок. По числу правильных ответов судят о том, какие цвета являются наиболее знакомыми детям. Однозначности результатов хотя пока и не получено, но все же некоторое совпадение получается относительно трех цветов, которые ближе всего знакомы 3-летним детям — это белый, черный и красный.

Что касается симпатий к тем или другим цветам, то здесь относительно детей 2—3-летнего возраста есть указание на предпочтение красного и желтого цвета перед другими, позже с 4—5 лет предпочтение отдавалось — лилово-пурпурному, темносинему и фиолетовому цвету. В дальнейшем с 7 и до 46-летнего возраста у мужчин и женщин наибольшей симпатией пользуется синий цвет, наименьшей — черный. По моим исследованиям в детском саду, из 12 предъявленных цветов детям 3—4 лет нравился — желтый, 5—6 лет — фиолетовый, 7—8 лет — синий. Девочки вообще являются более чувствительными к различению цветов, чем мальчики, зато мальчики имеют преимущество перед девочками в различении форм предметов.

Относительно воспитания зрения важно отметить следующее. Прежде всего родителям и воспитателям следует обращать неуклонное внимание на то, чтобы в комнате, где занимается ребенок, было достаточно света. Для определения этого я укажу лишь два простейших способа, доступных для всех, кто не может воспользоваться более сложными. Первый сводится к тому, что света считается достаточно, если с того места, где находится ребенок, видно небо. Второй требует темных очков, пропускающих $\frac{1}{25}$ света. Если в этих очках можно читать обычный шрифт, то света достаточно в комнате. Конечно, при этом желательно выяснить состояние зрения ребенка. Здесь существует также простой метод. Зрение считается нормальным, если из семи печатных букв высотой в 7 мм ребенок в состоянии разобрать три буквы на расстоянии 4 метров. Для неграмотных детей вместо букв берут круг, крест или квадрат высотой в 21 мм на расстоянии 6 метров от ребенка. Желательно это измерение производить каждый год, так как зрение ребенка, особенно посещающего детский сад или школу, с каждым годом ухудшается.

На сохранение нормальности зрения у детей родители должны обращать особенное внимание, так как выяснено, что среди отстающих и трудно поддающихся воспитанию детей очень большой процент составляют обладающие ненормальным зрением.

Если при рассмотрении слуха мы указали на факт, что владеющие по преимуществу правой рукой имеют и более обостренное восприятие слуховых раздражений правым ухом, а левши — левым, то вполне аналогичный факт наблюдается и относительно глаза. Правши являются и правоглазыми, а левши — левоглазыми.

На воспитание зрения, в виду его исключительной ценности для ребенка, следовало бы обратить особенное внимание. Мы не говорим уже о том, что изощренный и различный цвет глаз может стать источником эстетического наслаждения при восприятии явлений природы, созерцании произведений искусства и т. п., но даже и чисто практически в настоящее время при занятии некоторых профессий, как, например, на железнодорожной службе, предъявляются требования отличать оттенки цветов. А что различение цветов может быть воспитано путем упражнений, на это указывает нам чрезвычайно изощренное зрение у красильщиков, которые, например, различают около 40 оттенков одного черного цвета.

В заключение этой главы об органах чувств у детей я считаю долгом указать родителям и воспитателям на настоятельную необходимость планомерного развития и воспитания органов чувств у ребенка. Ведь органы чувств являются теми источниками, которые доставляют материалы из внешнего мира, они являются как бы окнами и дверями, сквозь которые внешний мир вторгается и становится достоянием ребенка. Ясно, что чем совершеннее будут эти проводники внешних раздражений, тем богаче будет и материал, которым располагает ребенок, и, наоборот, всякий дефект в состоянии того или иного органа чувств неминуемо повлечет за собой и соответствующий дефект в жизни ребенка. Таким образом, увеличивая количество доставляемых раздражений, изощренные органы чувств являются одним из основных моментов, определяющих умственное развитие ребенка.

Но помимо этого воспитанные органы чувств и качественно улучшают воспринимаемые раздражения, они утончают нашу чувствительность и являются источником многих эстетических наслаждений.

Наконец, воспитание органов чувств имеет громадное значение и в практической жизни. Широко проведенный в настоящее время в общественной жизни принцип разделения труда и узкой специализации требует в громадном большинстве изощрения того или иного из органов чувств, без чего является закрытым целый ряд профессий, как это мы указывали выше.

Вот почему воспитание органов чувств, или, как иногда выражаются, сенсорная культура, является крайне необходимым, и потому планомерное развитие органов чувств у детей является одним из основных моментов всей воспитательной системы.

ЗАДАЧИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОРАБОТКИ.

I. ОРГАНИЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ.

Наблюдение над проявлениями голода и жажды.

Возьмите новорожденного ребенка и, прикасаясь пальцем к его губам или щекам, наблюдайте реакции ребенка. Обычно уже в первый день после рождения наблюдается при такого рода прикосновениях складывание губ для сосания, а позже — повороты головы на сторону и сосательные прикосновения пальца. При захвате в рот — сосательные движения и чмоканье губами. Проверьте это.

II. ОСЯЗАТЕЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ.

1. Реакции на тепло и холод.

Нагревание или охлаждение рожка. Нагрейте или охладите рожок сравнительно с теплотой материнского молока и дайте ребенку в рот. Обычно на первой неделе жизни дети не берут этого рожка. Верно ли это?

2. Реакции на прикосновение.

а) *Прикосновение к ручке и коже.* Прикоснитесь пальцем или слегка пощекотите открытую ладонь ребенка или подошву его ноги. Обычно уже на первых днях жизни дети хватают ручку палец и отдергивают ногу. Проверьте на опыте.

б) *Прикосновение к губам и носу.* Прикоснитесь пальцем или слегка пощекотите губы и нос ребенка. Прикосновение к губам вызывает их приспособление для сосания, а прикосновение к носу вызывает обычно закрытие глаз. Щекотание в носу вызывает беспокойство даже у новорожденных. Так ли это?

в) *Прикосновение к глазам.* Если махать рукой перед глазами 2—3-недельного ребенка, не дотрагиваясь до глаз, ребенок обычно не моргает. Если взять тонкую стеклянную палочку и пытаться ею слегка прикоснуться к роговой оболочке глаза, то это обычно удается прежде, чем ребенок закроет глаза. Дотрагивание до века не всегда вызывает моргание. Но слабое прикосновение к ресницам вызывает тотчас же усиленное моргание. Сделайте опыт.

г) *Опыт с бумажной трубкой.* Сверните тонкую трубочку из бумаги и попробуйте дуть через нее, направив струю воздуха в лицо ребенка. Как только струя воздуха коснется хотя бы слегка ресниц ребенка, он начнет усиленно моргать глазами. Проверьте на опыте.

д) *Осязательное знакомство ребенка с частями своего тела.* Наблюдайте во второй половине первого года жизни ребенка, как он знакомится со своим телом. Так, случайно наткнувшись ручонкой на свое ухо, носовую, язычок, ребенок ладонь в течение длительного времени трогает и тербит их. Верно ли это?

е) *Отношение к поцелуям.* Наблюдайте, как ребенок относится к поцелуям. Есть указания, что иногда поцелуи вызывают крайнее раздражение у 1—2-летних детей. Верно ли это?

3. Реакция боли.

Укол булавкой. Попробуйте уколить новорожденного острой булавкой. Известны данные, что будто бы новорожденные никак не реагируют на этот укол, имея меньшую болевую чувствительность, чем взрослые. Зато, если раздражитель затрагивает сразу большое число нервных окончаний, например, давящий ребенок пеленок, то реакция — крик наступает немедленно. Проверьте это.

III. ВКУСОВЫЕ РЕАКЦИИ.

Опыт с сладким и подслащенной водой.

Дайте ребенку, когда он хочет есть, сначала молоко матери, затем коровье молоко и, наконец, подслащенную воду. Понаблюдайте, как будет реагировать ребенок на эти изменения. Попробуйте варьировать опыт, начиная с подслащенной воды. Можно также парировать опыт, изменяя степень подслащенности воды.

IV. ОБОНЯТЕЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ.

1. Опыт над новорожденным.

Возьмите сильно пахнущее вещество, например, лопочную камедь (assa fetida), и приложите к ноздрям спящего или бодрствующего ребенка и наблюдайте реакцию.

2. Опыт с керосином.

Возьмите смолу ребенка и вотрите в нее несколько капель керосина. Отметьте реакцию ребенка.

3. Опыт с флакнами.

Возьмите целый ряд приятно и неприятно пахнущих веществ и наблюдайте, насколько остро выражены реакции детей в зависимости от возраста. Проверьте, действительно ли со второй половины первого года дети начинают протестовать запахом, и верно ли, что еще на втором году пахучий предмет дети подносят не к носу, а ко рту, и не втягивают к себе воздух, а, наоборот, усиленно выдыхают.

V. СЛУХОВЫЕ РЕАКЦИИ.

1. Опыт над новорожденным.

Проверьте, правильно ли, что новорожденные дети не реагируют на звуки в течение нескольких дней. Попробуйте произвести шум около новорожденного (планируйте с шумом гавесту, дайте музыкальный тон, хлопните в ладоши) и наблюдайте его реакции. Если укажете, что дети начинают реагировать между шестым часом и третьей неделей. Проверьте это.

2. Опыт на поворачивание головки на звук.

Понаблюдайте, когда ребенок впервые начинает поворачивать свою голову на звук. Для этого производится в присутствии 4-5-месячного ребенка в боковом от него направлении сильный звук (удар по клавише рояля) и наблюдайте за реакцией ребенка.

3. Опыт с имитацией голоса.

Понаблюдайте, когда ребенок впервые начинает понимать имитацию голоса, которой с ним разговаривают. Попробуйте, держа ребенка на руках, говорить с ним сердитым и ласковым голосом. Есть равносильные предсказания, что ребенок реагирует на тон голоса в периоде между двумя неделями и четвертым месяцем. Проверьте это.

4. Опыт с музыкальными тонами.

Наблюдайте реакции ребенка в моменты музыкальной игры на каком-нибудь инструменте. Возьмите ребенка в моменты, когда он хочет есть, и попробуйте отвлечь его внимание от еды музыкой. Имеются сведения, что подотормасленные дети, слушая музыку, забывают об еде. Проверьте это. Попробуйте играть веселые и грустные мотивы и наблюдайте за реакциями ребенка на те и на другие.

5. Опыт с часами.

Дайте 1—1½-годовому ребенку в руки карманные часы, и приложите к уху ребенка. Понаблюдайте, когда он впервые начнет экспериментировать над ними, то прикладывая, то отнимая их от своего уха.

6. Определение остроты слуха.

а) При помощи часов. Посадите ребенка в абсолютно тихой комнате на стул; пусть ребенок закроет при этом глаза. Тогда вы подносите к уху ребенка обычные карманные мужские часы и начинаете постепенно отдалять их до тех пор, пока он не будет больше слышать их тикания. Это расстояние измеряется метрами. Затем отнесите часы на такое расстояние, что их тикание нельзя слышать, и затем начинайте их приближать к уху ребенка, пока он не услышит тикания. Это расстояние также измеряют и берут среднюю величину из этих двух полученных данных. Считается, что слух нормален у ребенка, если он слышит тикание часов на расстоянии не менее двух метров.

б) Опыт с шептанием. Усаживают ребенка как и в предыдущем случае и тихо, идя навстречу ребенку, шепчут какие-нибудь слова. Монтессори этому опыту дает характер игры. Дети усаживаются в полной тишине в комнате, а кто-нибудь из соседней комнаты шепчет где-либо имя из числа присутствующих детей. Услышавший свое имя ребенок бесшумно пробирается в другую комнату. Считается, что если ребенок на расстоянии трех метров различает слова, произносимые шепотом, он имеет нормальный слух. Понаблюдайте, действительно ли этот «урок тишины» Монтессори «выше всякой меры восхищает малюток», как она сама говорит об этом.

VI. ЗРИТЕЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ.

1. Наблюдения над новорожденными.

Понаблюдайте, как реагирует новорожденный на умеренный свет. Есть указания, что уже на второй день жизни ребенок поворачивает голову к свету. Проверьте это. Понаблюдайте также, верно ли мнение, что новорожденные спят днем и открывают глазки только вечером и ночью.

2. Наблюдения над движениями глаз у новорожденного.

Понаблюдайте, как двигаются глазки у новорожденного. Выше ли так, что в то время, как один глаз движется вверх, другой смотрит прямо. Как долго продолжается подобное явление. Существовать указания, что до третьего месяца жизни ребенка. Проверьте это.

3. Опыт со свечей.

Поставьте зажженную свечу, прямо перед глазами ребенка метра на два от него и наблюдайте, будет ли ребенок активно фиксировать свет свечи. Есть указания, что в конце второй недели ребенок уже фиксирует пламя свечи. Проверьте это.

4. Опыт со спичкой.

Зажгите спичку и ведите ее медленно в горизонтальном направлении перед глазами ребенка. Понаблюдайте, когда впервые ребенок будет сопровождать спичку своими глазами. По этому вопросу мнения расходятся: одни говорят, что уже на второй неделе ребенок может следить за движущимся горизонтально светящимся предметом; другие утверждают, что только двухмесячный ребенок способен делать это. Проверьте это сами.

5. Наблюдения над схватыванием предметов.

Понаблюдайте, когда ребенок начинает более или менее правильно оценивать расстояние, чтобы не тянуться, например, к луне. Есть указания, что оценка расстояния вырабатывается к началу второго года жизни ребенка. Проверьте, так ли это.

6. Опыты с различением цветов.

а) *Метод выбора.* Возьмите две цветных одинаковых по форме погремушки — красного и зеленого или голубого цвета, сантиметром 10 в диаметре, и разложите их перед удобно усевшимся 5—6-месячным ребенком, предоставив ему свободно выбрать ту или другую. Повторите опыт многократно. Для вариации опыта замените погремушки полосками бумаги или материи, клубками ниток того же цвета и т. п.

б) *Метод накрывания.* Возьмите в двойном экземпляре цветные карточки. Разложите один экземпляр перед ребенком и предложите ему из другого набора брать карточки и покрывать ими тождественные по своей окраске. Метод рассчитан на ребенка, который не знает названий цветов. Выделите, в каком порядке применим этот метод.

в) *Метод наложения.* Берут целый ряд одинаковых наборов цветных карточек, смешивают их. Затем берут какую-нибудь одну карточку и предлагают ребенку отыскать одинаковые по цвету. Можно опыт усложнить и как Минессори ввела восемь цветов (черный, красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый и коричневый) с их восемью оттенками и предложить детям детского сада разложить их в порядке постепенности.

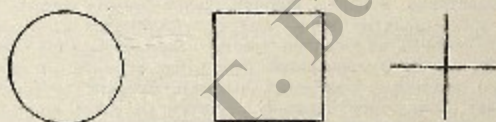


Рис. 18. Таблица для определения нормы зрения у детей дошкольного возраста.

г) *Метод называния.* Можно применить в двойном виде. Или из ряда цветных карточек вы берете одну и предлагаете назвать цвет ребенку, или же называете цвет и предлагаете ребенку показать карточку названного цвета. Опыт рассчитан на детей не младше 2½ л., знакомых с названиями цветов. Вычислите процентное отношение правильно названных цветов относительно каждого цвета. Обратите внимание на то, какие цвета известны большинству детей, какие менее известны. Учтите влияние пола: есть указания, что девочки лучше распознают цвета, чем мальчики. Проверьте это.

7. Опыты с предпочтением цветов.

Берут набор карточек основных цветов, с включением черного, белого и серого, раскладывают их в рядке и предлагают каждому ребенку в отдельности указать тот цвет, который ему нравится. Проверьте, верно ли, что будто бы 2—3-летние дети отдают предпочтение красному и желтому цвету, 4—5-летние — фиолетово-пурпурному, темнозеленому и фиолетовому, 6—7-летние — синему.

8. Определение остроты зрения.

Начертите черными чернилами на белой бумаге следующие фигуры, выложенной в квадратный сантиметр (рис. 18) и покажите в отдельности каждому ребенку детского сада из расстояния 6 метров. Если ребенок узнает и различает эти фигуры, его зрение считается нормальным. Если же не различает фигур, то нужно расстояние уменьшить до 5 метров, тогда зрение ребенка будет равно $\frac{5}{6}$ нормы и т. д. Надо заметить, что дети называют эти фигуры своеобразно: колесико, окошечко, крестик и т. п.

Глава VII.

ЗАКРЕПЛЕНИЕ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ РЕАКЦИЙ
У ДЕТЕЙ.

Нервная система, являясь механизмом для сношения живого организма с внешней средой, служит не только проводником внешних раздражений, но обладает еще свойством удерживать, закреплять те изменения, которые произведены этими раздражениями в структуре нервного вещества. В этом отношении говорят о пластичности нервной ткани, разумея под ней свойство удерживать, запечатлеть те изменения, которые произведены под влиянием внешних воздействий. Эти изменения в нервной ткани представляют собой не что иное, как смещение мельчайших частиц, которые путем сцепления и образуют те проторенные пути, по которым и идет всякое аналогичное новое раздражение. Таким образом, предшествующие реакции не проходят бесследно: они оставляют определенный след, проторяют пути для последующих подобных реакций, чем и обуславливается накопление предшествующего жизненного опыта, без которого было бы невозможно какое бы то ни было приспособление живого организма к окружающей среде.

Но, наряду с закреплением реакций, нервная система обладает другими свойствами — возобновлением или, как говорят, воспроизведением уже миновавших реакций. Это воспроизведение реакций бывает тогда, когда раздражение попадает на прежде проторенный путь, т. е. путь с меньшей сопротивляемостью, при чем это раздражение не всегда может быть внешним, но оно может быть и внутренним, как говорят, самопроизвольным, сводящимся к разрядам потенциальной энергии в организме, обмену веществ и т. п. Вот за этими-то свойствами живого вещества — закреплять и воспроизводить реакции и утвердилось обычное наименование памяти.

Надо ли говорить, какую громадную роль в поведении человека играет это закрепление и воспроизведение реакций. Стоит себе только представить, насколько примитивна была бы вся наша жизнь, если бы мы обладали только способностью восприятия предмета и тотчас же забывали бы его: всякий опыт, выработка навыков были бы совершенно невозможными.

В силу этого столь важного значения закрепления и воспроизведения реакций, это свойство реакций долгое время переоценивали и пытались этим объяснить даже гениальность. Однако, наблюдения последнего времени указали, что иногда идиоты обладают исключительной интенсивностью закрепления и воспроизведения реакций. Не переоценивая таким образом значения этого свойства, мы должны признать его одним из основных свойств всякой реакции. Посмотрим, каковы же характерные черты закрепления и воспроизведения реакций у детей.

У ребенка его нервная система всегда отличается повышенной пластичностью, вот почему воспоминания детства являются самыми прочными. Но для развития этой пластичности требуется время, и здесь возникает вопрос, когда же развивается закрепление и воспроизведение реакций у ребенка. В прежние времена момент развития памяти у детей хотели установить по самым ранним воспоминаниям взрослых о своем детстве. Обычно это совпадало с третьим или четвертым годом жизни; отсюда и полагали, что память у детей развивается к этому времени. Но очевидно, что подобный метод является несостоятельным. Гораздо правильнее в этом отношении обратиться к экспериментальным данным. В предыдущей главе мы видели, что, согласно экспериментальным данным по выработке условных рефлексов у детей, эти рефлексы возможно выработать не ранее начала второго полугодия жизни ребенка. Затем эта способность растет и на втором году достигает своего совершенства. Этот факт всецело подтверждается и систематическими объективными наблюдениями взрослых людей над детьми.

Первые указания различных авторов на факты, которые определенно говорят о наличии закрепления и воспроизведения реакций у ребенка, относятся к 6—8-месячному возрасту. Так, шестимесячный ребенок, обжегши слегка себе руку о горячую воду, откидывается при виде воды через несколько дней. Узнавание лиц развивается несколько позднее — к концу первого года. Это видно из такого рода наблюдений, что дети начинают узнавать своих родителей или няню после нескольких дней их отсутствия. Полугодовалый ребенок узнает родителей уже после 2—3-недельного их отсутствия; узнавание двухгодовалого ребенка охватывает уже период в целые месяцы. И, повидимому, только к этому возрасту воспроизведение реакций ребенком крепнет настолько, что воспоминания часто сохраняются на всю жизнь.

Из того факта, что реакции детства у взрослых часто сохраняются легче, нежели реакции, бывшие недавно, берет начало общераспространенное мнение, что закрепление у детей лучше, нежели таковое же у взрослых. На основании экспериментальных данных это мнение опровергнуто: взрослые, даже

в период угасания запоминания почти вдвое быстрее усваивают заучиваемый материал, нежели дети. Так, один отец, показывая своему мальчику, которому шел третий год, 58 картин птиц, в среднем вдвое быстрее усвоил их названия в порядке, нежели ребенок, и усвоение отца было настолько прочнее запоминания ребенка, что через шесть недель отцу потребовалось в три раза меньше повторений для возобновления всех названий, нежели ребенку. Что касается объяснения того явления, что мы часто забываем факты недавнего прошлого и отлично помним некоторые факты нашего детства, то это объясняется тем, что эти случаи из нашего детства, во-первых, были в большинстве случаев исключительными по силе впечатления, а, во-вторых, в запоминании этих фактов немалую роль играло многократное их повторение в течение жизни, в виде передачи воспоминаний о них и т. п.

Следующей характерной чертой для детского закрепления и воспроизведения реакций является необходимость многократности тождественного повторения. Если уже для взрослого повторение, говорят, есть мать знания, то что же говорить о ребенке, при его слабом, сравнительно с взрослыми, интеллекте. И мы знаем, что у маленьких детей есть какая-то органическая потребность в такого рода механическом повторении, которое для взрослого кажется иногда прямо нестерпимым. Научившись извлекать из предмета какой-нибудь звук или услышавши какое-нибудь новое слово, сказку, стихотворение, ребенок без конца будет повторять это сам и требовать повторения от окружающих, тщательно следя за тем, чтобы повторение было каждый раз абсолютно дословным. В этом абсолютном тождестве повторяемого ребенок находит какое-то своеобразное наслаждение, и, слушая в десятый раз передаваемую ему сказку, которую он уже выучил наизусть, он тщательно следит за тем, чтобы не вносилось никаких изменений, в противном случае он кричит — „не так!“ и требует соответствующего исправления. Всякому известны, конечно, случаи, когда неграмотные 4 — 5-летние дети настолько точно иногда выучивают книжку со сказками, следя как их читает мать или няня, что знают не только, на какой странице помещена та или другая сказка, но даже выучивают построчно содержание сказки.

Взрослый не в состоянии делать подобного рода многократные повторения, потому что он часто повторяет данный факт в сознании, для ребенка же требуется обязательное наглядное и механически буквальное повторение.

Этот механический характер детского запоминания составляет дальнейшую своеобразную черту детского поведения. Ребенок сплошь и рядом не понимает смысла того, что он повторяет; он просто наслаждается известным ритмом в заучиваемых им стихах, увлекаясь скорее их звуковым, нежели

словесным содержанием. И еще тогда, когда ребенок не может правильно произносить слов, он уже ритмически скандирует слоги, повторяя бесконечное число раз — па-па-па-па-па-па и т. д. Что интересно при этом механическом заучивании — это то, что ребенок заучивает сказку или стишок не по частям, как делают школьники, а целиком, заставляя вновь и вновь повторять ее всю сначала до конца. Как мы увидим позже, этот способ заучивания маленьких детей является чрезвычайно целесообразным.

Наконец, следует отметить и еще одну характерную черту детского запоминания — это присущий ему творческий элемент, стремление ребенка к активной перестройке своих воспроизводимых реакций в желаемом для него направлении. Эта черта особенно интересна тем, что активность перестройки воспроизводимого уживается наряду с исключительным педантизмом к абсолютной точности заучиваемого материала, о чем мы говорили выше. Но между двумя этими противоречивыми тенденциями детского запоминания легко провести грань: ребенок является педантом, требующим абсолютной точности в передаче там, где он пассивно усваивает материал, даваемый ему в готовом виде, но там, где ребенок живет и действует, его излишняя активность сплошь и рядом увлечет его дальше, чем она это позволяет фактическое содержание происшедшего. Но это фантазирование ребенка ни в коем случае нельзя считать ложью, происходящей сознательно; эта минималь ложь детей объясняется лишь их большей впечатлительностью, живостью фантазии, правда, иногда рассчитанной и на известный эффект.

Эту способность детей фантазировать при передаче своих воспоминаний легко доказать при помощи маленького эксперимента, приведенного одним из педагогов над детьми. Он передал на ухо ребенку небольшой рассказ, с тем, чтобы тот передал этот рассказ своему соседу, тот — своему соседу и т. д.; рассказ последнего ребенка был яркой иллюстрацией того, насколько первоначальная редакция рассказа учителя подверглась переделке в силу произвольного фантазирования участников этой передачи.

Таковы в общих чертах характерные качественные особенности закрепления и воспроизведения реакций у ребенка.

Обратимся теперь к рассмотрению количественной характеристики. С этой точки зрения прежде всего отличаются объем удержанного и воспроизведенного материала, т. е. количество тех объектов, которые могут быть одновременно удержаны. Здесь психологом Бинэ выяснено, что при слуховом восприятии трехлетние дети способны повторить две сказанных им цифры, но неспособны повторить трех. Четырехлетние повторяют три цифры, семилетние — пять цифр. Дабы выяснить подробнее этот вопрос, под моим руководством были поставлены следующие

шие два эксперимента в двух группах детей от 4 до 5 и от 6 до 7 лет в детском саду. Было предъявлено слуховым образом семь слов конкретного содержания (чашка, яблоко, карандаш, девочка и т. д.). При опросе каждого в отдельности ребенка оказалось, что в среднем в первой группе объем воспроизведенного материала равнялся 3, а во второй — 4. Для сравнения укажем, что объем взрослого человека равняется в среднем 12—15. Затем был выяснен объем этих детей при зрительном восприятии. Детям были показаны пять красочных изображений различных предметов в одном листе. Только три человека в старшей группе 6—7-летних воспроизвели все пять предметов, подавляющее большинство 6—7-летних могло воспроизвести только четыре предмета, а 4—5-летних три предмета. Таков объем запоминаемого материала при одновременном восприятии предметов; при последовательном же запоминании объем детей 4—5 лет настолько невелик, что они иногда знают наизусть 200 стихов.

Что касается точности воспроизведения, то здесь интересные данные были получены Штерном. Он ставил таким образом эксперимент: девочке 2 л. 11 м. и мальчику 5 л. 5 м. была показана картинка и было предложено рассказать, что они видят. После самопроизвольного рассказа был сделан опрос относительно содержания картинки. Через несколько дней, но уже без картинки, было снято вторичное показание по тем же вопросам. Оказалось, что самопроизвольный рассказ трехлетнего ребенка очень мал, только 5—6 показаний, тогда как у пятилетнего он равен 20. Объем показаний при опросе у трехлетнего почти вдвое менее, нежели у пятилетнего (37 и 67). Что касается точности воспроизведения, то оказалось, что в общем ошибок было допущено сравнительно мало: 8 ошибок из 37 указаний у трехлетки после четырех дней и 12 ошибок из 67 указаний у пятилетки после 8 дней.

Следует заметить, что эта количественная характеристика закрепления и воспроизведения в значительной степени зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Эти индивидуальные особенности сводятся, главным образом, к характеру тех объектов, которые возникают у ребенка при воспроизведении. С этой точки зрения обычно принято различать три типа: зрительный, слуховой и двигательный.

Ребенок зрительного типа наиболее прочно удерживает зрительные раздражители и, воспроизводя их, он, главным образом, оперирует с их зрительными моментами. Ребенок этого типа, например, прекрасно запоминает внешний вид человека, его костюм, форму и цвет растения; в книге — рисунки и картинки и их расположение на той или на другой стороне страницы. Такой ребенок усваивает знания или путем наблюдения или путем чтения книг. Ребенок слухового типа, воспроизводя какой-нибудь предмет, будет представлять себе его

звуковую сторону, — так, напр., вспоминая о близком человеке, он представляет себе его голос. Усвоение знаний здесь совершается, главным образом, путем слуховых восприятий, и такой ребенок лучше запомнит сказку, если ему ее расскажут, нежели если он прочтет ее по книжке сам. Наконец, ребенок двигательного типа, воспроизведя какой-нибудь предмет, несколько будет, хотя бы про себя, повторять его название, приводя, таким образом, в движение свои губы или язык. Такие дети, прежде чем отвечать на ваш вопрос, всегда шепчут что-то про себя и затем уже дают ответ; слушая сказку, они повторяют ее, чуть-чуть двигая своими губами, и почти совершенно не могут читать по книге про себя, без движения губ и языка. Эти дети усваивают знания путем их словесного повторения, записывания, рисования и т. п.

Следует заметить, что чистые типы встречаются очень редко, обычно мы имеем дело со смешанными формами. Для детей школьного возраста выяснено, что чаще всего встречается зрительно-двигательный тип, затем двигательно-слуховой, далее зрительно-слуховой и, наконец, в убывающем порядке идут — зрительный, слуховой и двигательный. К сожалению, мы не имеем данных по этому вопросу относительно детей дошкольного возраста, но можно с правом думать, как на это вполне справедливо указывает Штерн, что у детей дошкольного возраста, не умеющих еще читать, преобладает двигательно-слуховой тип. В самом деле, стоит понаблюдать за ребенком как в период выработки его языка, когда ребенок, услышавши какое-нибудь новое для него слово, сначала шепчет его про себя, а затем начинает произносить его многократно вслух, — так и позже в период особенного интереса ребенка к повторению и заучиванию стихов и мелодий, чтобы понять, что все это делается почти без всяких зрительных восприятий, лишь при наличии одного двигательно-слухового способа заучивания.

Что касается вопроса о культивировании запоминания у детей дошкольного возраста, то здесь прежде всего необходимо обратить внимание на поддержание пластичности нервной системы, — одним словом, на физическое состояние ребенка. Пословица „в здоровом теле — здоровый дух“ находит и здесь свое полное оправдание. Экспериментально доказано, что дети с лучшим физическим здоровьем обычно лучше и запоминают. Таким образом причиной плохого закрепления у ребенка реакций часто может быть его физическая слабость, переутомление, временная болезнь и т. п. Вот почему забота о физическом здоровье ребенка обуславливает и нормальную культуру укрепления его реакций. При этом в связи с выполнением общегигиенических требований, предъявляемых медициной для того, чтобы жизнь ребенка протекала в нормальных условиях, родители и воспитатели должны учесть также и требования, предъявляемые гигиеной умственного труда. Для продуктивной умственной

работы, в частности для лучшего усвоения, требуется, чтобы ребенок был неутомленным, чтобы запасы его энергии не были израсходованы. Следует заметить, что эти запасы энергии у ребенка не бывают одинаковыми в течение дня, как и в течение недели. Путем экспериментальных исследований точно установлены периоды прилива и отлива энергии у ребенка в течение дня. Энергия начинает постепенно нарастать в утренние часы, часов с 8 — 9; последовательно повышаясь, она достигает максимума часам к 10 — 11 и затем начинает понемногу падать, достигая минимума в послеобеденное время; затем она начинает опять постепенно нарастать, достигая вновь значительного подъема часам к 6 — 7 вечера, и затем уже безвозвратно понижается до утра.

Таким образом, прилив энергии бывает два раза в день — утром и вечером. Это-то время и должно быть использовано для умственной работы ребенка. Распределяйте день ваших детей, все равно в семье или детском саду, так, чтобы работа, требующая хорошего усвоения, падала на эти часы прилива энергии. Этим вы хорошо обеспечите прочность усвоения необходимого материала.

К этому сбережению физических сил ребенка следует относиться особенно внимательно, зорко следя за тем, чтобы не наступило утомление, которое является самым опасным врагом для прочности усвоения. Вот почему, предлагая ребенку материал, — не следует подавлять ребенка массой одновременных раздражений. Не будучи в силах справиться со всеми ими, ребенок или совершенно откажется от восприятия их, он просто обессилеет и заснет, или же вынесет какой-то сумбур, в котором он не в силах будет разобраться. Очень интересный пример в этом отношении приводит Стахорская относительно своего мальчика. Когда ему было три года, она привезла его в театр, где шел балет детской труппы. „Масик сначала был напуган темнотою, затем, освоившись, попросил пересесть ко мне на колени. Прижал головку к моей груди и сказал: „Мама, отчего ты не взяла подушечки, я спать хочу“... Почти то же самое повторилось и тогда, когда ему было четыре года, и только шесть лет ребенок справился со всей массой новых для него впечатлений и заинтересовался театром. Вот почему, беседа с ребенком или отправляясь в экскурсию, не следует нагромождать одно наблюдение на другое, но, ставя в центре какой-нибудь один объект, нужно показать его ребенку с различных точек зрения, строго следя, однако, за тем, чтобы количество одновременно предъявляемых ребенку объектов не было излишне громоздким, ибо это может породить поверхностное их усвоение.

Нужно принять во внимание и то, чтобы с этим материалом ребенок знакомился не путем словесного усвоения, а путем предметного изучения. Дело в том, что период до шестилетнего возраста есть период по преимуществу формации и обога-

щения языка, при чем сплошь и рядом ребенок усваивает массу слов, не понимая их истинного значения. У ребенка может развиться вербализм, т. е. пустословие, когда он о многом рассуждает, имея лишь очень отдаленное понятие о предмете своей речи; как говорят, его словесная память опережает его предметную память. И в этом отношении раннее чтение может только усугубить этот недостаток. Беседы о предметах, образовательные экскурсии, знакомство с природой и ее явлениями в детстве, как занятие точными науками в зрелом возрасте — это есть лучшая мера борьбы с вербализмом, которым страдают не только дети, но сплошь и рядом и взрослые.

В образовании этого предметного закрепления нужно побуждаться к тому, чтобы затронуть у ребенка побольше органов чувств: пусть ребенок рассматривает предмет со всех сторон, пусть, если это возможно, он извлечет из предмета звук, познакомится с его запахом и вкусом, пусть после этого он зарисует или вылепит его из глины, наконец, пусть об этом предмете ему прочтут по книжке, — тогда только можно надеяться, что усвоенное будет достаточно прочным. Стремитесь при этом предупредить всякое ошибочное восприятие ребенка, ибо эти ошибки так же, как и правильные восприятия, стремятся упрочиться у ребенка и могут сдольаться привычными. Вот почему, говоря об ошибке ребенка, не повторяйте лишний раз эту ошибку, чтобы не углубить оставленный ею след, но говорите только то, что является правильным. Так, если ребенок неправильно произносит какое-нибудь слово, не повторяйте его ошибочного произношения, но говорите только так, как нужно правильно произносить это слово. Чем чаще будет повторено это правильное восприятие ребенком, тем легче будет стерты ошибочные сласы.

И здесь мы сталкиваемся с новым фактом хорошего усвоения — повторением. Относительно роли повторения в культуре запоминания экспериментально прочно выяснено, что никогда не следует пригромождать повторений одно на другое, но следует их распределить на более длительное время. Стишок, заученный в течение четырех дней, при повторении, положим, по пяти раз в день, будет прочнее усвоен, нежели в два дня при десятикратном его повторении каждый день. Быстрое усвоение обычно идет и к быстрому забыванию, хотя относительно этого забывания нужно заметить, что оно идет в общем медленнее у детей, чем у взрослых.

Наконец, возникает вопрос, можно ли развить закрепление реакций у ребенка путем упражнения? Для детей школьного возраста и взрослых этот вопрос решается утвердительно. Удалось экспериментально доказать, что путем систематического заучивания в течение месяца слов, стихотворений и т. п. запоминание значительно возросло в своей силе. Подобное развитие закрепления возможно также и у детей дошкольного возраста; оно встречает для себя крайне плодотворную почву

в том обстоятельстве, что многие дети чрезвычайно любят заучивать со слов стишки, песенки, басни, сказки и т. п. Но проводя подобную систему развития закрепления реакций у детей, не следует забывать только об одном, чтобы заучиваемый ребенком материал, по возможности, не превышал сферы понимания ребенка; в противном случае мы будем культивировать тот вербализм, о котором мы говорили выше. Не забудьте при этом, что подобное заучивание детьми стихотворений, песен и т. п. идет значительно быстрее и усваивается прочнее, если этот материал заучивается не по частям, а целиком, однако при условии, если эти стишки и песенки не слишком велики по своему объему. Впрочем, мы видели уже раньше, что дети дошкольного возраста имеют обыкновение заучивать именно целиком весь стишок, что является вполне целесообразным. Не разучивши как следует одного стихотворения, ни в коем случае не следует переходить к другому, в противном случае в нервной системе возникает процесс торможения и одни следы парализуют другие. При заучивании следует принять во внимание также и индивидуальные особенности ребенка, в частности его принадлежность к тому или иному типу воспроизведения. Ребенок слухового типа будет лучше заучивать со слов, нежели ребенок зрительного типа, для которого нужна книга. Если вы замечаете, что ребенок, усваивая что-либо или вспоминая, шепчет, прежде чем начать говорить, никогда не препятствуйте ему: эта характерная черта для ребенка двигательного типа способствует воспроизведению необходимого материала. Если же приходится иметь дело с группой детей, где есть представители различных типов, не отдавайте преимущества одному способу восприятия, но старайтесь воздействовать и на зрение, и на слух, и на двигательную сферу детей.

Таковы в общих чертах основные приемы культуры закрепления и воспроизведения реакций у детей дошкольного возраста.

ЗАДАЧИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОРАБОТКИ.

1. Опыт с горячей водой.

Возьмите в стакан настолько горячей воды, чтобы прикосновение к стакану доставляло неприятное болевое раздражение, и поднесите стакан к 5—6-месячному ребенку так, чтобы он, пригрозившись рукой к стакану, слегка обжег свою руку. Попробуйте повторить этот опыт на следующий день и поднесите к ребенку опять стакан горячей воды. Наблюдайте за его реакциями, схватится ли он опять за стакан, или же откинется от него, вспоминая болевые раздражения при прежнем прикосновении. Повторите опыты многократно над несколькими детьми одного и разных возрастов, дабы выяснить, когда же у ребенка впервые начинает закрепляться и воспроизводиться реакция.

2. Опыт с любимой игрушкой.

Изучивши реакцию ребенка на его любимую игрушку, спрячьте затем ее и в течение некоторого времени не показывайте, а затем покажите и наблюдайте, вспомнит ли он игрушку или нет. Опыт можно ставить со второй половины первого года жизни ребенка до двухлетнего возраста, постепенно увеличивая удлинит срок прятания игрушки от недельного до месячного периода.

3. Опыт с портретом.

Покажите ребенку портрет какого-нибудь человека, изучите реакцию ребенка на этот портрет и затем спрячьте его на неопределенное время. Покажите этот портрет через некоторый промежуток времени, наблюдая, вспомнит ли ребенок этот портрет или нет.

4. Опыт с исчезновением близкого к ребенку лица (по Водуину).

В половине первого года жизни ребенка сделайте следующие наблюдения: когда мать или другой близкий ребенку человек исчезнет на некоторое время (от недели до месяца) и затем появится вновь и зрительно поле ребенка, пусть этот человек сначала держится наедине по отношению к ребенку. Если ребенок не узнает, пусть мать попробует заговорить, сначала не показываясь ребенку; если ребенок не узнает и по голосу, пусть мать попробует говорить в присутствии ребенка. Пусть, наконец, попробует взять знакомому ребенку колыбельную песенку. Зафиксируйте с точностью реакцию ребенка во всех вариациях опыта.

5. Определенные объемы усваиваемого материала.

Расставьте на столе от 5 до 7 общепонятных детям предметов (подсвечник, зеркало, карандаш, картину, чашку, ножницы, часы); покажите их каждому ребенку от 3 до 7-летнего возраста в течение 2 минут, затем закройте веши простыней и спросите, какие вещи были на столе.

Опыт можно варьировать таких образом: вместо предметов предъявить изображение знаковых предметов на одном листе или предъявить ребенку слуховым образом несколько слов конкретного содержания и затем спросить каждого ребенка в отдельности.

6. Определенно заданное усвоенного материала детьми.

С 4—5-летнего возраста начинается у детей запоминание по слуху все больших стихотворений и стихов. Посчитайте, какое количество стихов знает твердо ребенок в определенном возрасте. Говорят, 4—5-летние дети могут удерживать в памяти до 200 строк стихов и более. Верно ли это?

7. Определение точности детского запоминания.

а) Опыт с картинкой (по Штерну). Возьмите картину самого простого доступного для понимания 2—3-летних детей содержания и покажите ее ребенку в течение двух минут. Запишите по возможности с абсолютной точностью все указания ребенка за время его непосредственного рассматривания картины. Затем закройте картину и попросите ребенка рассказать, что он видел. Запишите и прокомментируйте его ответы. Когда он закончит свои показания, поставьте ему несколько вопросов о содержании картины. Например, есть ли стол в комнате? что лежит на столе? что делает женщина? и т. п. Учтите число правильных, так и ошибочных, в зависимости от возраста ребенка.

Период повторения опыта. Помимо непосредственного, сразу же после показывания картины, опроса, опросите ребенка через 3—4 дня, уже без показывания картины, что ребенок помнит о содержании картины. Сначала

дайте ему самому высказать все его воспоминания, а затем поставьте несколько вопросов о содержании картины. Учтите теперь опять как общее число показаний, так и число показаний правильных и ошибочных. Сравните эти показания с таковыми же показаниями ребенка, сделанными сразу после рассматривания картины.

Вторая вариация опыта. Возьмите и сделайте вышеуказанный опыт с картиной, содержание которой давно известно ребенку (картина, например, долгое время висела в детской). Учет вам покажет, что и в этом случае будет значительный процент неправильных показаний, ибо длительные и перерывные впечатления оставляют далеко неточные следы. Проверьте это.

8. Определенные длительности запоминания.

а) *Опыт с игрушкой.* Возьмите у 1—2-летнего ребенка игрушку, которой он дорожит, и спрячьте ее из виду у ребенка, например, в шкаф. Затем отвлеките внимание ребенка чем-либо посторонним и через некоторое время, постепенно удлиняемое, спросите, где его игрушка. Учтите длительность запоминания и зависимость от возраста ребенка.

б) *Опыт с заданием на утро (по Штерну).* Дайте 3—4-летнему ребенку с вечера задание, которое он должен выполнить на следующее утро, например, проснувшись, он должен принести стакан воды. Понаблюдайте, выполнит ли ребенок утром это задание или нет. В зависимости от возраста ребенка удлините время выполнения задания через день, неделю и т. п.

9. Наблюдения над воспоминаниями ребенка о прошлом.

Отметьте, когда впервые ребенок начнет вспоминать события и факты из его прошлой жизни. Есть указания, что дети на 4-м году жизни вспоминают о событиях, бывших около года тому назад, а дети на 5-м году жизни иногда вспоминают факты, имевшие место два года назад. Проверьте это.

10. Наблюдения над заучиванием детьми стихотворений.

Понаблюдайте, как дети дошкольного возраста предпочитают заучивать стихи, басни и пр., — целиком ли, повторяя стишок с начала до конца, или же по частям, разбивая на части. Есть указания, что дети дошкольного возраста инстинктивно предпочитают заучивать целиком, что, как известно, является и наиболее целесообразным способом заучивания. Проверьте, так ли это.

Глава VIII.

УСТАНОВКА ПРИ РЕАКЦИЯХ У ДЕТЕЙ.

Установкой при реакциях мы называем различные формы приспособления организма к наилучшему восприятию раздражителей окружающей среды. Эти приспособления тотчас же обнаруживаются при реагировании в целом ряде внешних — физических и внутренних — физиологических изменений. Так, например, при разрешении сложной для детей задачи — пустить игрушечный паровоз по рельсам, как это видно из прилагаемого рисунка (рис. 19), мы имеем такие приспособления, как нахмуривание лба, сдвигание бровей, сжимание скул, устремление взгляда в одну точку и т. п. А наряду с этим

в первой системе создается также установка, где при одном господствующем, как говорят, доминирующем центре возбуждения все другие части первой системы находятся в стадии торможения.

Таким образом, установка при реакциях является лишь внешним выражением доминирующего возбуждения в нервной системе. Устойчивость доминирующего возбуждения насчет за собой и прочность установки, неустойчивость доминирующего возбуждения изменяет и установку. При чем, чем более концентрируется в одном месте нервное возбуждение, тем ярче и рельефнее выраженной является и установка, как и обратно — чем более рассеянным является доминирующее возбуждение,

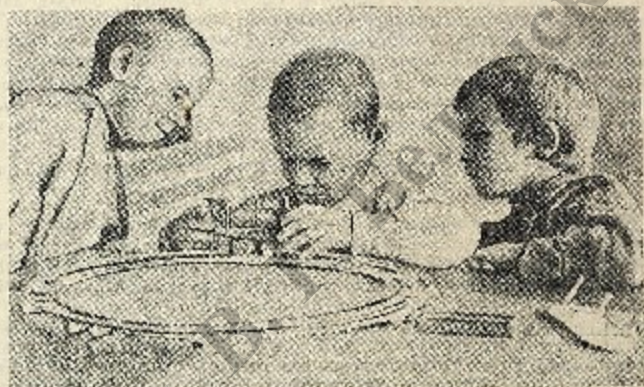


Рис. 19. Установка при реакциях у детей.

тем менее отчетливой является и установка. Субъективно эта установка выявляется в особенной отвлеченности наших восприятий, что и называется вниманием.

Педагогически такого рода установка очень важна: наличие ее у детей всегда говорит педагогу о хорошем восприятии ребенком передаваемых ему знаний, и обратно — отсутствие прочной установки говорит о том, что предмет беседы никак не затрагивает детей, и потому необходимо принять какие-то меры для того, чтобы создать соответствующую установку.

Установку при реакциях принято, обычно, характеризовать с количественной и качественной стороны. С количественной стороны, или, как еще называют, по объему, различают установку концентрированную или с узким объемом, когда воспринимается малое число объектов или даже один объект, и установку распределенную, или с широким объемом, когда одновременно воспринимается несколько объектов. Вот образец подобного распределения установки: женщины часто

одновременно читают и вяжут, музыканты во время игры на инструменте часто думают совершенно о другом и т. п.

Преобладание того или иного типа установки составляет индивидуальную особенность субъекта: у одних, говорят, внимание по преимуществу концентрированное, у других — распределенное. Практически это может иметь иногда очень большое значение: так, некоторые профессии требуют по преимуществу концентрированной установки, например, обязанности вагонного жителя в трамвае; другие, например, обязанности кондуктора, требуют по преимуществу распределенной установки, и т. п.

С качественной стороны установку обычно характеризуют как активную, когда объект установки определяется нашим выбором, и пассивную, обусловленную раздражителями случайного порядка. Иногда эту качественную характеристику усложняют, различая устойчивую установку, когда фиксируется продолжительное время один и тот же объект, и колеблющуюся или рассеянную, когда установка имеет склонность быстро и поверхностно переходить от одного объекта к другим.

Но об устойчивости установки можно говорить лишь в очень относительном смысле: установка по самой своей природе есть нечто подвижное, — недаром ее иногда сравнивают с колеблющимся пламенем свечи. Что установка действительно такова, это можно видеть из очень простого эксперимента: если мы к уху испытуемого, у которого закрыты глаза, поднесем карманные часы и попросим испытуемого словами „ближе“ и „дальше“ отмечать расстояние часов от его уха, то хотя мы и будем при этом часы держать все время на одном расстоянии от уха испытуемого, это расстояние будет ему казаться то больше, то меньше, в зависимости от колебания его установки.

Относительно развития установки у детей следует заметить, что так как активная установка требует умения управлять своими членами, чего маленький ребенок еще не умеет делать, то на первых порах приходится говорить только о пассивной установке ребенка. Ребенок в первые недели жизни, мы видели, реагирует на свет, звук, вкусовые раздражения и т. п., но лишь тогда, когда они воздействуют на него: об активном выборе здесь не может быть никакой речи, ибо выбор предполагает способность сравнения, установления сходства и различия, чего опять-таки у маленьких детей не имеется. Вот почему моментом появления активной установки у ребенка можно считать овладение им своими органами чувств и движений, главным образом движением головы и туловища, что бывает не ранее трех месяцев от рождения. Установка при этом у детей до года бывает всегда узко-концентрированной; если такому ребенку, имеющему в одной руке игрушку, вы в другую руку дадите также игрушку, то в тот момент, как только он

возьмет эту вторую игрушку, он уронит первую. Способность распределять свою установку образуется лишь к концу первого года.

Насколько эти индивидуальные особенности установки к концу первого года играют уже определенную роль в жизни ребенка — это видно из одного очень интересного наблюдения Бина относительно двух своих дочерей; старшая девочка Бинэ начала ходить на 12-м месяце, а младшая на 15-м, хотя старшая была более слаба физически. И это произошло в силу того, что старшая, уцепившись за что-нибудь, осматривалась кругом, выбирая какой-нибудь стоящий вблизи предмет, и, крайне внимательно следя за движением своих ног, очень осторожно и в полном молчании добиралась до этого предмета. Младшая же, очень подвижная и живая, вставши на ножки, не выбирала пункта для опоры, ее сразу охватывало столь сильное желание двигаться вперед, что она кричала, очень забавно жестикулировала своими ручонками и, не обращая никакого внимания на движения своих ног, через несколько шагов падала, в силу чего и замедляла процесс хождения.

Относительно устойчивости установок у детей много говорить не приходится: устойчивость требует больших затрат энергии, чего у ребенка, конечно, нет; вот почему и установка детей обычно бывает крайне неустойчивой и быстро переходит от одного объекта к другому. Эта неустойчивость у маленьких детей ни в чем так не сказывается, как в их играх, которые носят обычно хаотический характер, где случайная деталь всецело господствует над основным сюжетом, и где цель растворяется в самом процессе игры.

Устойчивой детская установка может одолеваться только под влиянием одного фактора — это интереса, того чувства приятного, которое присоединяется к процессу установки. Вот почему интерес в занятиях, особенно с маленькими детьми, есть необходимое условие, от которого зависит и концентрация установки, и хорошее запоминание. И наилучших успехов добивается тот, кто умеет заинтересовать детей, тем самым возбуждая их активную установку.

Поэтому выяснять интересы ребенка представляется чрезвычайно важным, и за последнее время педагоги и психологи немало потратили усилий для выяснения последовательной градации интересов ребенка. Что интересы ребенка меняются, это ясно само собой, но они меняются при этом в известной закономерности, находясь в зависимости от хода общего развития ребенка и смены его жизненных потребностей.

Период самого раннего детства, в пределах первого года жизни, есть время, по преимуществу, развития органов чувств, овладения движениями и накопления элементарного жизненного опыта. Поэтому все, что так или иначе приятно влияет на органы чувств ребенка, что возбуждает его деятельность —

обуславливает и интересы ребенка. Вначале свет, затем блестящие предметы, яркие цвета, приятные музыкальные звуки и т. п. — вот объекты детских интересов в первом полугодии жизни ребенка. Во втором полугодии эти интересы значительно расширяются; процесс ползания и ходьбы, пробудившийся инстинкт бросания, проявляющийся в бесконечном бросании игрушек и требованиях их поднятия, вытаскивание и вкладывание шпильки в волосы матери, беспощадноековыряние глаз, с требованием, чтобы они были даже и во время ковыряния открытыми, одним словом, всякого рода физическая деятельность, дающая исход естественной потребности ребенка в движении, — вот объекты интересов детей на первом году их жизни.

На втором году эти интересы ребенка имеют уже довольно широкий масштаб: прежде всего пробуждается интерес к языку, к произносимым словам. Правда, и до этого времени ребенок начинает „гулить“, а затем лепетать слоги и слова, но лишь на втором году начинается непосредственный интерес к словам, к пополнению своего лексикона. Это буквальная охота за словами: стоит ребенку услышать какое-нибудь слово, и он начинает к месту и не к месту употреблять его, пока окончательно не овладеет им. Так, усвоивши слово „бить“, ребенок Левоневского начинает без конца повторять: „папу бить, маму бить, няню бить“ и т. п. Услышавши слово „стыдно“, он без конца твердит: „тидно, тидно, тидно“ и т. д. Девочка, начавшая на четвертом году употреблять слово „конечно“, из 14 данных ею ответов на предложенные мной вопросы в девяти случаях употребила это слово. Вот ее ответы: „Шура, ты гуляла сегодня?“ — „Конетъно, гуя“ (конечно, гуляла). — „Где же ты была, на бульваре?“ — „Конетъно, на булвае“. — „И с горы каталась?“ — „С Коей катаясь“ (с Колей каталась). „А носик себе не расшибла?“ — „Конетъно, не расшибья носик“ и т. д. Следует заметить, что этот интерес к словам, как и к чувственным восприятиям и движениям, диктуется самыми настойчивыми жизненными потребностями ребенка; вот почему и язык ребенка сводится сначала к усвоению тех слов, которые выражают „желательную сторону предмета“, т. е. указывают на желание ребенка получить тот или иной предмет, или то или иное от предмета.

Таким образом биосоциальная основа жизненных интересов ребенка является очевидной.

На ряду со словесными интересами ребенка растут и его умственные интересы: развивается любовь к рассматриванию картинок и узнаванию изображенных на них близких ребенку предметов, а также интерес к слушанию маленьких сказочек и бесконечное их повторение. Прогрессируют своим порядком и интересы, связанные с физическим развитием ребенка: бросание мяча, открывание и закрывание коробочек, собирание раз-

бирающихся на части грибов и личек, качание на ноге и гарцевание на шее у взрослых, упражнение инстинкта разрушения, сказывающееся в надоедливом разрывании по кусочкам клочков бумаги и ешибании построенных в пирамидку кубиков,— все это выполняется двухлетним ребенком с захватывающим интересом и наполняет, почти исчерпывает все содержание его жизни.

Научившись владеть своими органами чувств и движениями, а также освоившись с языком, ребенок начинает применять их для более глубокого ознакомления с окружающим миром. В детях пробуждается исключительная любознательность и интерес к тому, что это такое? зачем? и для чего оно существует? Наступает период вопросов, который охватывает время жизни ребенка с 3-го и до 7-го года. Дети ожидают взрослых бесконечными вопросами, на которые трудно иногда бывает и ответить. Ребенку одинаково интересно знать, отчего человек растет? и где кончается земля? и почему у кошки возле усов черненькие точки? и кто сеет траву в поле? и т. д., и т. д. без конца. Часто при этом инстинкт любознательности настолько интенсивно говорит в детях, по своей природе живых и подвижных, что, не дождавшись ответа, они спешат уже задать новые вопросы, или удовлетворяются первым попавшимся ответом взрослых, которые спешат обычно отделаться поскорей от этой надоедливой детской любознательности, неосновательно считая ее за пустое любопытство. „Почему трава зеленая?“—„Потому что не белая“.—„Где кончается земля?“—„На том свете!“ и т. п.

Эти вопросы, начавшись с самых элементарных в половине третьего года, постепенно усложняются, и уже на пятом—шестом году ребенок проявляет глубокий интерес к тому, что такое небо и облака, почему бывает гром и молния, почему война и т. п.

Не следует думать, что эта любознательность ребенка носит чисто теоретический, словесный характер; нет, ребенок проявляет глубокий и практический интерес к предметам. Так, на пятом году он крайне интересуется ходом часов, устройством замков и их открыванием; на 6-м году его интересуют строение пчелиных сот и паутины, распускание цветов, происхождение эха, ухаживание за растениями и животными. На 7-м году он проявляет уже сознательный интерес к буквам и процессу чтения, к счету предметов и различению денежных знаков и т. п.

Но, несмотря на это интенсивное проявление интересов ребенка, все же центральное место в это время занимают интересы, связанные с его физическим развитием. Органам ребенка растет, требует для себя усиленной пищи и движения, отсюда два центра детских интересов этого периода: еда и игры. И действительно, едва ли когда-нибудь дети едят так

много, особенно сладкого, как в этом возрасте. Шестилетний ребенок, с которым мне часто приходилось ходить мимо одного фруктового погребка, сказал мне однажды, что если бы ему позволили, он „съел бы всю эту лавку“. В этом отношении очень показательным является эксперимент, произведенный одним из наших русских психологов (проф. Несчастным). Он давал детям бумагу и просил их как можно скорей написать ответ на вопрос — „что они больше всего любят делать?“ Большинство детей отвечало — „есть“, иногда с указанием предмета еды, а чаще всего ответ сводился к простому ответу — „есть“, без всяких пояснений.

Что касается игр, то они стоят в тесной связи с нарастающими инстинктами у детей. Так, в конце третьего года появляется любовь к лазанью: ребенок, научившись лазить на стул или диван, с усердием предается этому искусству, пока не овладеет им в совершенстве. Позже он также начинает лазить на стулья и прыгать с них, а 4—5-летний ребенок, гуляя на улице, не пройдет спокойно мимо крыльца, чтобы не забежать на его ступеньки и не прыгнуть с них вниз. На пятом и шестом году наблюдается интерес к самостоятельному одеванию и раздеванию, при чем особенно интересуется процесс застегивания и расстегивания пуговиц и крючков у ботинок. В этом отношении Монтессори вполне правильно подметила этот интерес у детей и дала им соответствующее упражнение с застегиванием пуговиц. В этом же возрасте наблюдается появление инстинкта борьбы: появляются хлыст, палка, ружье, и начинаются ссоры и драки с братьями и сестрами. На шестом и седьмом году этот инстинкт выливается в форму охоты за насекомыми и животными, при чем часто граничит с необузданной жестокостью по отношению к последним. Тогда же наблюдается проявление инстинкта собирания. Ребенок подбирает все, что остановило его внимание, он является обладателем целой горы бросового материала: обломков стекла, разноцветных бумажек и камушков, катушек от ниток и тряпочек, коробок, пуговиц и т. п. В его карманах вы всегда найдете массу этого материала, среди которого не последнее место занимают кусочки хлеба и сахара, которые он охотно грызет в перерывах между играми. Пол ребенка при этом не играет особой роли: обычно мальчики играют одинаково охотно с девочками, как и наоборот.

Такова в общих чертах последовательная градация интересов детей дошкольного возраста. Конечно, каждому воспитателю необходимо знать эту скалу детских интересов и так или иначе считаться с ней. Иначе можно притти к самым неожиданным результатам. Так, один из исследователей детских интересов — психолог Нодь — привел своего шестилетнего племянника на гумно, чтобы показать ему, как обрабатывается хлеб, но внимание мальчика привлекла к себе не молотья,

а воз соломы, в котором он и начал с увлечением кувыраться. Нечто подобное мы находим и в дневнике Стахорской: когда ее четырехлетний Маска привели в театр, то его внимание не столько привлекала пьеса, сколько механически поднимающиеся сидения стульев. Таким образом, понятие интереса ребенка и уметь заинтересовать его — значит сделать его внимание устойчивым, а в этой-то устойчивости внимания лежит и лучшее осознание воспринятого и лучшее его удержание в памяти.

Но считаясь с этими стадиями интересов ребенка, в зависимости от его возраста, необходимо учесть и то, что делает предмет интересным в каждый данный момент. В этом отношении уже выяснено, что абсолютно новое, не находящееся ни в какой связи со всеми имеющимися в наличности у нас запасами знаний, не имеет для нас интереса и проходит совершенно незамеченным. Положим, для того, кто никогда не занимался и не интересовался пчеловодством, совершенно безразлично, что изобретена какая-то новая система построения ульев; или для человека, никогда не занимавшегося астрономией, совсем не интересно, что орбита такой-то планеты равна такой-то величине и т. п. Но точно также неинтересным является и то, что слишком известно и представляет повторение старого. Вот почему говорят, что интересным является лишь то, что лежит между этими двумя полюсами — абсолютной неизвестности и полной известности, где в новом и неизвестном для нас мы находим элементы знакомого, где есть известная преемственность при переходе от одних познаний к другим; это и обязывает воспитателя держаться определенной системы в своих беседах с ребенком; чем больше связь между новым и старым, тем понятнее становится открывающиеся перед ребенком перспективы знания, тем больше к ним является и интереса.

Но, конечно, строить умственное развитие ребенка только на том, что является интересным, нельзя. Ребенок исподволь должен научиться и тому, чтобы преодолевать и неинтересное, ибо все интересным в жизни сделать невозможно, и самое по существу интересное дело может в деталях своих содержать много и томительного, и даже скучного. Нужно научить ребенка умению сосредоточить свое внимание и на том, что непосредственно не представляет, может быть, интереса, но что может представить интерес в своем конечном результате; заинтересованность в достижении этого конечного результата и может служить побудительным стимулом устойчивости внимания у ребенка и выработки привычки доводить начатое дело до конца. В этом отношении сотрудничество в общей работе нескольких детей может быть очень благоприятным фактором.

Однако, заинтересовывая ребенка в работе или ее результатах, не следует забывать, что являющееся следствием этого

интереса напряжение установки поглощает очень много энергии и ведет к утомлению. В этом отношении неустойчивость, рассеянность установки у детей часто может быть прямым следствием или природной слабости ребенка, недостатком у него запасов энергии, или результатом временного переутомления. Вот почему проблема утомления в ее основных чертах должна быть известна каждому воспитателю, дабы не растрачивать попусту сил ребенка, а экономно расходовать их. Отсутствие подобного рода экономии может повести к органическому переутомлению ребенка, что повлечет за собой физическую слабость, излишнюю нервность, капризы, рассеянность установки, ослабление памяти и т. п. Каждый воспитатель должен твердо усвоить себе мысль, что как физическая, так и умственная работа одинаково оплачивается тратой физической энергии, вот почему не всегда и не при всех условиях следует возлагать надежды на гимнастику или подвижные игры, как средства отдыха после умственных занятий.

Относительно физкультуры уже экспериментально установлено, что в смысле утомляемости она занимает третье место среди всех учебных предметов. Вот почему ни в коем случае недопустимо заполнение перерывов между учебными часами физкультурой: физкультура тогда лишь достигает своей цели, если после занятий с ребенком предоставляется полный отдых, минимум в полчаса, сразу же после физкультуры заниматься умственным трудом крайне нецелесообразно. Не следует воспитателю забывать и того, выше нами указанного факта, что прилив энергии у ребенка бывает дважды в течение дня — утром и вечером, при чем максимум энергии падает приблизительно на 10—11 часов утра и 6—7 часов вечера. Эти-то часы и должны быть, по преимуществу, использованы для занятий с детьми. Но мало этого, если ребенок начал систематически заниматься изо дня в день дома или в детском саду, мы должны учесть последовательное настроение энергии у него не только в течение дня, но и в течение недели, а также и целого учебного года. Экспериментально опять-таки установлено, что в течение недели наиболее благоприятными для умственного труда днями являются: понедельник, но только не с раннего утра, а после 2—3 часов занятий, затем вторник; в среду работоспособность начинает уже понижаться, почему в четверг следует дать детям полный отдых, освободив их от обычных занятий. Затем с пятницы работоспособность вновь возрастает, постепенно понижаясь к воскресению.

Что же касается целого года, то здесь наиболее продуктивным временем в смысле работы является период с октября по январь, наименее продуктивным — с января и до марта — апреля месяца.

Длительность сеанса занятий с маленькими детьми не должна быть велика: установка у детей столь шатка, что

очень трудно ее удерживать на должной высоте; вот почему такой сеанс занятий не должен превышать получаса; излишняя подвижность ребенка или, наоборот, сонное выражение лица его и зенота — вот признаки, что установки у ребенка нет, и потому пора сделать перерыв для отдыха или для перехода к другим занятиям.

Так как утомление с физиологической точки зрения есть не что иное, как выделение нашими мышцами и нервной системой ядовитых веществ (токсинов), то поэтому лучшими средствами борьбы с утомлением является выделение этих токсинов из организма при усилении обмена веществ под влиянием приема пищи или пользование свежим воздухом во время прогулки, а также предоставление организму полного покоя, во время сна. Вот почему горячие завтраки, игры на воздухе и при длительном пребывании детей в компании своих товарищей, как, например, в детских садах, дневной сон после обеда — эти факторы могут сыграть немаловажную роль в парализовании утомления, этого главного врага прочной установки, без которой, как мы видели, не может быть ни сознательности, ни прочности усвоения приобретаемых знаний.

ЗАДАЧИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОРАБОТКИ.

1. Опыт с игрушками.

Возьмите ребенка, которому еще нет года, и дайте ему в руку какую-нибудь игрушку; затем возьмите какую-нибудь другую ярко окрашенную игрушку и поднесите ее к ребенку. Как только он схватит свободной рукой вторую игрушку, опустите и первую, и силу прищипки ему укажет контрастности установки, уронит первую игрушку. Проверьте это.

2. Измерение устойчивости детского внимания (по Россолимо).

а) Возьмите картон с вырезанными на нем отверстиями в виде какой-нибудь фигуры, например, как на рис. 20.

Положите под этот картон лист чистой бумаги и, давши ребенку 3—7 лет в руки иглу, предложите ему проколоть все отверстия, не пропуская ни одного из них. Число пропущенных отверстий и будет показателем неустойчивости внимания ребенка.

б) Возьмите картон иного вида, где отверстия неодинаковы: одни из них очерчены кружком, другие — перечеркнуты линией, третьи — заперкнуты крестиком. Вид картона как на рис. 21.

Предложите ребенку прокалывать те отверстия, вокруг которых имеется кружок, или которые перечеркнуты линией, и пропускать без прокола те отверстия, через которые проходит крестик. Число сделанных ошибок и будет показателем неустойчивости внимания у ребенка.

3. Наблюдения над детскими интересами.

а) Возьмите ребенка в первом полугодии его жизни и наблюдайте, что привлекает и останавливает его внимание. Говоря, в пределах первого полугодия интересы ребенка сосредоточиваются почти исключительно на том, что в той или иной мере прямо или косвенно влияет на его органы чувств. Проверьте это.

б) Понаблюдайте за интересами ребенка в периоде второго полугодия его жизни. Правда ли, что процесс ползания и позже — хождения, затем процесс бросания игрушек с бесконечными требованиями все нового и нового их подвигания, а также такое проявление деятельности, как беспрестанное складывание и выпинание шпильки из прически матери и т. п., — все это является объектами проявления детских интересов на первом году жизни. Так ли это?

в) Понаблюдайте за ребенком на втором году жизни, верно ли, что интересы его носят словесный характер, что будто бы ребенок в этом возрасте обогащает свой язык новыми словами, которые он повторяет до тех пор, пока не усвоит их окончательно. И будто бы ревизия усвоенных ребенком слов часто происходит в утренние часы, когда, проснувшись и лежа в кроватке, он повторяет все слова, которые знает. Верно ли это?

г) Выясните, верно ли, что на втором году жизни интересы ребенка припадают к сфере бросания своего мяча, открывания и закрывания различного рода коробочек, собирания разбразоющихся грибочков и пирамид, качаний на ноге и гарцевания на шее парослых, а также рассматривания картинок и даже слушания малых сказочек. Проверьте это и дополните недостающие здесь, но подмеченными нами

моментами.

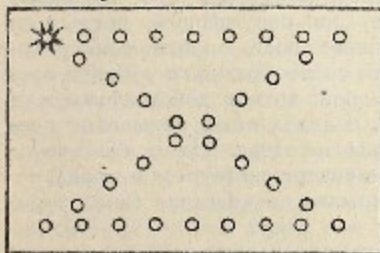


Рис. 20 и 21. Карточки для исследования установок.

д) Выясните, когда у детей начинается период вопросов, и какие стадии проходит этот период в своем развитии. Правда ли, что в начале третьего года вопросы ребенка концентрируются возле вопроса: это что? т.-е. как этот предмет называется. А затем, позже, около вопросов: зачем? почему? и отчего? Понаблюдайте, как эти вопросы вырастают в своей сложности от 3 до 7-летнего возраста и отметьте, у всех ли детей проявляется этот период вопросов одинаково.

е) Выясните, в какие годы у ребенка проявляется особенный интерес к лазанию. Верно ли, что на пятом году дети проявляют особый интерес к часам, устройству замков и их открыванию, а также к застегиванию и расстегиванию пуговиц и крючков у своего костюма. На шестом году — интерес к ухаживанию за цветами и животными и охотой за насекомыми. На седьмом — интерес к еде, играм, культивирующим по преимуществу инстинкт борьбы и соперничества, к собиранию бросового материала: стекол, коробок, камней и т. п., а также интерес к процессу чтения и счету. Проверьте, такова ли эта градация детских интересов в дошкольном возрасте.

Глава IX.

ТВОРЧЕСКАЯ ПЕРЕРАБОТКА РЕАКЦИЙ У ДЕТЕЙ.

В самой непосредственной связи с рассмотренным нами основным свойством всякой реакции — ее воспроизведением находится столь же основной момент — творческая переработка реакций, обычно называемая воображением. Творческая

переработка реакций заключается в том, что из тех реакций, которые нами закреплены, мы, путем комбинирования отдельных элементов этих реакций, создаем новые реакции, ранее никогда не имевшие места в нашей жизни и часто даже не имеющие реального существования. Так, когда ребенок, играя с кубиками, создает из них замок, которого он никогда не видел, или ведет игру с шариками, из которых самый большой „будто бы папа“, а поменьше „будто бы мама“, а самый маленький „будто бы я“, то здесь мы имеем дело с переконструированием и созданием новых реакций, то, что часто называют творческим воображением.

Ясно, какую огромную роль играет эта творческая переработка реакций в жизни ребенка. Она прежде всего значительно расширяет его умственный кругозор, ибо то реальное, что ребенок воспринимает из окружающей среды, он может дополнять теперь различного рода произвольными построениями. На основе творческого воображения ребенок воссоздаст образ пустыни, гор, морей, хотя в действительности он их никогда не воспринимал, и видел лишь невысокие песчаные холмы и небольшие пруды и озера. На основе творческого же воображения ребенок сконструировал и морально, ставя определенные цели и скрывая последствия своих хороших и дурных поступков.

Но, конечно, далеко не у всех проявление этой творческой переработки бывает одинаково: здесь мы наблюдаем массу индивидуальных отличий. Творчество бывает богатым, продуктивным, блестящим обилием образов, и бедным, непродуктивным, послужив скорее воспроизводящий характер. Творческая переработка может быть живая, с ясными, отчетливыми представлениями и являясь, с бледными расплывчатыми очертаниями образов. Различают также творчество активное, направленное всегда к достижению определенной заранее поставленной цели, и пассивное, бесцельное, блуждающее от одного объекта к другому.

Относительно творчества детей уже давно установилось мнение, что оно — неразрывный спутник детского возраста. И это вполне справедливо, ибо путем творчества дети дополняют свой недостаток личного опыта и знаний. Так, когда ребенок, просыпаясь утром, видит, что вся земля, накануне еще черная, вдруг за ночь сделалась белой от выпавшего снега, не в праве ли он заключить, что кто-то за ночь перекрасил землю; или когда ребенок кричит в лесу и слышит, как ему вторит эхо, — не естественно ли ему сердиться на то, что его передразнивает какой-то злой шалунишка. Не является ли естественным вопрос и той пятилетней девочки, которая, найдя однажды выброшенных котят под кустом, спрашивала затем, под каким кустом нашли ее новорожденного братца. Вот почему сказки являются только для нас, взрос-

лых, сказками; для детей, не умудренных еще жизненным опытом, все это — чистейшая действительность, где нет ничего чудесного. И только постепенно нарастающий жизненный опыт научает ребенка проводить грань между тем, что существует „взаправду“, и что существует „понарошку“.

Но из этого вполне естественного дополнения того, что еще не дал ребенку его жизненный опыт, вовсе не следует делать вывода, что творчество детей гораздо богаче, нежели творчество взрослых. Этот утвердившийся в обыденной жизни предрассудок неверен уж по одному тому, что богатство творчества требует для себя громадного запаса опыта, чего у детей нет. Предрассудок же этот зиждется на том, что в то время как полеты творчества взрослого так или иначе сдерживаются его жизненным опытом, для творчества ребенка этой грани нет. Вот почему в своей фантазии ребенок, может быть, идет и дальше взрослого, но ход его построений всегда примитивнее и не может быть сравним с многогранностью построений взрослого. В этом отношении развитие творчества идет тем же путем, от более простого к более сложному, как и развитие всякой другой способности.

Сначала у ребенка развивается творчество по преимуществу воспроизводящее, в виде возобновления воспринятых предметов, и лишь позже оно приобретает все более и более творческий характер. Любовь к рассматриванию картинок и воспроизведение по ним действительных предметов, что замечается у детей в конце первого года, говорит уже о достаточно развитой форме их воспроизведения. Когда же ребенок сам начинает рисовать каракульки и находит в них сходство с реальными предметами, тогда как никакого сходства на самом деле нет, то в этом можно видеть уже и начатки творчества ребенка. Обычно это бывает в половине второго года жизни ребенка. Развивающийся язык ребенка и любовь к слушанию сказок уже отчетливо говорят о способности ребенка воссоздавать весь чудесный мир сказок. Однако, пора интенсивного и самостоятельного творчества, проявляющегося так отчетливо в играх, рисунках, лепке и рассказывании самих детей, наступает не ранее 5—6 года жизни. Именно в этом возрасте изобретательность детей не знает своих пределов, сплошь и рядом порождая у родителей ошибочное мнение об исключительной одаренности их детей. К сожалению, ближайшие же годы обычно разбивают эту иллюзию. И вполне понятно, почему это происходит. На ряду с усиленной работой творчества и даром большего вчувствования в продукты его, у детей мы всегда встречаемся и с такими сторонами этого творчества, которые парализуют этот его активный характер. Детское творчество слишком подвижно и страдает отсутствием определенных устойчивых целей; это — поток без определенного русла, где всякий встречный случайный уклон может на-

править все движение потока в совершенно иную сторону, нежели это могло казаться вначале. Понаблюдайте за играми детей или процессом их рисования, где они предоставлены собственному своему творчеству, и вы увидите, как быстро происходит в них смена сюжетов: начатое из песка сооружение горы в силу случайного сходства переходит в башню, башня — в церковь, а эта последняя, будучи уже почти завершенной чрезмерно большим куполом наверху, вдруг начинает напоминать человека, голова которого, превратившаяся из купола, украшается всеми присущими ей атрибутами, а через минуту уже происходит сражение с великаном, и весь продукт творчества падает под ударами лопатки, превратившейся в смертоносное оружие. В том-то и состоит характерное отличие детского творчества от творчества взрослого, что тогда как творческая фантазия последнего не удовлетворяется только самым процессом творчества, но стремится воплотить в жизнь и продукты своего творчества, фантазия ребенка сплошь и рядом находит свое полное удовлетворение только в самом процессе творчества. И это обстоятельство имеет свою и положительную, и отрицательную стороны. Положительная сторона этого беспрерывного, неустанного, но вместе и бесцельного творчества заключается в том, что она вырабатывает в ребенке активность, инициативу, любовь к творческому проявлению своих сил. Но вместе с тем этот неустанный полет детской фантазии может следаться и источником медленной мечтательности, потери чувства меры, отсутствия трезвого отношения и понимания окружающей действительности.

Вот почему воспитателям приходится регулировать детское творчество, развивая одни его стороны и урезывая другие. Так как творческий процесс может быть тем многообразнее, чем богаче материал, необходимый для этого творчества, то при воспитании детской фантазии приходится прежде всего заботиться об обогащении ума ребенка достаточным запасом знаний. В этом отношении жизнь в деревне с ее близостью к природе, экскурсии, беседы, чтение и рассказы о доступном для понимания ребенка материале — могут оказать большую услугу для расширения детского кругозора.

Но, однако, этого обогащения ума ребенка достаточным запасом знаний, конечно, мало для развития его творчества; даже больше того, — в жизни мы часто встречаем такое явление, что слишком богатая эрудиция редко уживается совместно с творческим подотком мысли, и энциклопедические умы являются часто лишь способными к пассивному воспроизведению, а не к активному творчеству. Вот почему, обогащая ум ребенка знаниями, все время нужно заботиться о том, чтобы это усвоение не было лишь пассивным затверживанием словесного и книжно-воспринятого материала, но чтобы оно всегда претворялось в действие, побуждая ребенка наблюдать,

исследовать, делать выводы. Трудовой метод во всем многообразии его проявлений: лепке, рисовании, ручном труде и т. п., вновь встает здесь во всей его плодотворности, пробуждая, с одной стороны, в ребенке активный характер его творчества, а с другой — путем точного анализирующего восприятия удерживая это творчество от излишней мечтательности. Этот трудовой метод имеет то же самое значение для детского ума, какое имеет для мышления взрослого человека изучение естественных наук — лучшая школа для выработки точного мышления.

Все эти особенности детской фантазии нигде не сказываются с такой отчетливостью, как в играх ребенка, которые составляют главное содержание его жизни, особенно до тех пор, пока ребенок не начал учиться. И психологи, и педагоги уже давно задавались вопросом, что представляет собой игра, и что влечет ребенка к игре? И среди массы выдвинутых по этому поводу теорий выступало ясно одно, что на игру ребенка нельзя смотреть как на баловство, что игра для ребенка — это столь же серьезное занятие, как учение и труд для взрослого. Игра для ребенка, учение для юноши и труд для взрослого — это три стадии одного и того же процесса — приспособления человека к окружающей среде. Вот почему ребенок, мало игравший в кругу своих сверстников в детстве, будет так же мало приспособлен к жизни, как юноша, угасивший свою любознательность, или взрослый, не научившийся труду. Таким образом, на детскую игру следует смотреть как на подготовку ребенка к будущей жизни.

И подобно тому как жизнь требует развития и наличности многих функций в человеке, подобно этому и игры детей бывают чрезвычайно разнообразны и бессознательно культивируют в ребенке те силы, которые затем потребуются жизнью. Для того, чтобы жить, прежде всего необходима наличность физического развития организма: развитые органы чувств, сила и ловкость движений тела. И вот среди детских игр имеется целый ряд так называемых подвижных игр, которые и преследуют эти цели физического развития детей, а среди детских игрушек имеется масса таких, которые имеют образовательное значение, усовершенствуя органы чувств ребенка, каковы: лобзатушки, свистки, музыкальные ящики, краски, калейдоскопы и т. п.

Жизнь предъявит требования ко всякому вступающему в нее и относительно психического развития, и прежде всего относительно развития ума, способного осмыслить все окружающее. Подготовительной школой для этого являются игры, преследующие интеллектуальное развитие ребенка, каковы: игра в лото, домино, шашки, шахматы, решение загадок, ребусов и т. п. Жизнь потребует и воспитанных чувств у ребенка: умения переносить страдания, не быть излишне трусливым,

уметь уклониться от грозящей опасности и т. п. Это культивируют в ребенке такие игры, как, например, игра в щелчки, посещение заброшенных зданий, рассказывание страшных рассказов, дергание звонков у чужих дверей и улаживание, чтоб не поймали, и т. п. Для жизни нужен, наконец, и дисциплинированный характер, и этому служат игра в молчанку, стремление не моргать, когда машут перед глазами рукой, не смеяться, когда смешат, и т. п.

Ребенку придется в жизни быть членом семьи, и к этому подготавливает его целый ряд семейных игр, где впервые культивируются — у девочек инстинкт материнства, у мальчиков инстинкт борьбы: игра в куклы, постройка домов, мельниц, езда на лошадях и т. п.

Наконец, ребенку придется сдаться и членом общества, постигши те или иные обязанности, поставив предел своим эгоистическим побуждениям; к этому его приучает целый ряд социальных игр, какова, например, игра в различные профессии: учителя, врача, разбойников и их истребителей и т. п. Именно в этих играх развивается у детей естественным путем их лучшие стороны: социальное чувство, смелость, выносливость, чувство ответственности, сочувствие слабому, понимание того, что можно и чего нельзя делать и т. п.

Отсюда мы видим, что игры детей, это „баловство“ с обычной точки зрения, на самом деле имеют громадное образовательное и воспитательное значение; они являются тем базисом, на котором у ребенка развиваются и социальные инстинкты, и этические склонности. Относитесь у ребенка игру, и он будет совершенно неприспособлен к социальной жизни, когда сделается взрослым.

Таким образом психология и педагогика игр говорят нам настоятельно о двух положениях, которые мы не должны забывать: во-первых, нельзя воспитывать ребенка замкнуто в кругу лишь взрослых людей; у ребенка обязательно должны быть сверстники: это уничтожит в нем излишний эгоизм и разовьет общественные склонности; а, во-вторых, пусть ребенок играет как можно больше в детстве: школа игр содействует развитию ребенка ничуть не менее, нежели последующий период школьного обучения.

В самой тесной и неразрывной связи с играми детей стоит вторая сфера детского творчества, где особенно ярко проявляется воображение ребенка, это — детское рисование. Что рисование детей находится в самой тесной связи с их играми, это видно из того, что ребенок, занимаясь черчением своих каракулек, действительно забавляется, играет. Вот почему правильно говорят, что рисование детей есть первое искусство, происходящее из игры. И подобно тому как в каждой игре ребенка отражаются те или иные запросы детей, так и эта игра-искусство преследует ту же самую задачу выявления

творчества детей, но по преимуществу в сфере интеллектуальной, т.е. в области их мышления. В том-то и заключается психологический интерес детских рисунков, что здесь легко проникнуть в структуру развивающегося творчества ребенка. Но поэтому-то для нас с психологической точки зрения и важны не вообще рисунки детей, и особенно не те, которые явились результатом заимствования и обучения, а важны свободные рисунки, не искаженные никаким вмешательством и помощью.

Рисунки детей удобны тем более для изучения, что получить их не представляет никакой трудности, так как маленькие дети рисуют обычно с большой охотой. Едва овладев движениями своих рученок, ребенок, захвативши в свой кулачок карандаш, мел или уголь, начинает уже выводить штрихи на чем понало — бумаге, песке, стенах, полу. По вполне правильно сделанному наблюдению психологов, даже в минуты глубокого отчаяния, во время плача, ребенок не может удержаться от того, чтобы не разводить пальчиком своих слезок по щечкам, а, в случае падения этих слезок на стол, не выводить узоров и по столу.

Особенную ценность детские рисунки представляют тогда, когда они подбираются от одного ребенка систематически изо дня в день: в этом случае они могут быть яркой иллюстрацией его последовательного развития. Но не менее ценным является и материал, собранный при коллективных опытах, когда рисунки дает группа детей определенного возраста в один или несколько сеансов: это может быть показателем характера творчества ребенка в известном возрасте. Но во всяком случае точная дата на рисунке с указанием по крайней мере лет и месяцев ребенка должна быть обязательной: без этого рисунок теряет всякий психологический интерес.

Рассматривая этот материал, богато собранный психологами за последнее время в различных странах, мы видим, что детский рисунок эволюционирует и проходит в своем развитии следующие четыре стадии: первый — символический период, от 1½ до 3-летнего возраста. Это период прежде всего штрихов, когда 18—20-месячный ребенок делает карандашом продольные штрихи взад и вперед и когда, согласно наблюдениям, произведенным в 6. Петербургском Педологическом институте, на вопрос: что это? отвечает: „не няю те“ (не знаю что): ребенка интересует просто самый процесс рисования (рис. 22).

Позже, в 20—24 месяца, ребенок в своем рисунке переходит уже в стадию каракуль, закругленных штрихов (рис. 23). При этом ребенок начинает уже находить сходство между своим рисунком и действительными предметами, хотя на самом деле сходства здесь нет никакого. „Наись, те?“ („Знаешь, что?“), спрашивает та же самая девочка, начертивши такую каракульку, в которой нет никакого подобия человека,

„Юя“ (Юля) — отвечает опа, а затем, зачеркнувши каракульку, кричит: „Юя утя“ (Юля ушла). Кошку дети рисуют так, что линии, перечеркнутая другими, обозначает кошку, а линии, проведенные поперек, обозначают лапы, хвост, усы (рис. 24). Длинный мазок чернил обозначает „давогу“ (дорогу), а черная клякса посредине — это „атора поедила“ (мотор поехал). А портрет девочки ребенком в 1 г. 11 м. изображается так: посредине два клубочка, сбоку каракулька — это глазки, а каракулька вдали — это ручки (рис. 25).

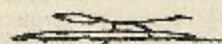


Рис. 22. Штрихи.



Рис. 23. Каракули.



Рис. 24. Кошка.

Вот потому-то, что каждая каракулька для ребенка становится символом какого-нибудь предмета, этот период и называется символическим.

С 2 и до 4 $\frac{1}{2}$ -летнего возраста продолжается второй период в детском рисовании, который можно назвать подготовительным: это борьба за стиль, преодоление технических трудностей. Символизм сменяется реализмом, и новый



Рис. 25. Девочка.



Рис. 26. Головоноги.

период начинается обычно с того, что ребенок попадает на свою излюбленную тему — он усиленно рисует так называемых „головоногов“, т. е. подобие человечков, с громадной головой, на которой обозначены сначала два глаза, позже рот и руки, идущие от головы, и все это покоится на очень тоненьких ножках, в роде двух ниточек (рис. 26). Это первый рисунок ребенка, в котором можно найти сходство с действительным человеком. Вот почему правильно говорят, что дети начинают свое творчество вопреки творению мира: они не кончают человеком, а начинают с человека. С психологической точки зре-

ния такой „головоног“ до чрезвычайности интересен. В самом деле, почему именно так рисует ребенок человека, а не иначе? Почему только голова и ноги, а на голове два глаза? Да потому, что ребенок в своем рисунке изображает не то, что он видит и вообще воспринимает в предмете, а то, что он знает по памяти о предмете. Попробуйте сделать такой опыт: встаньте сами перед ребенком и попросите его нарисовать вас, и вы увидите, что ребенок будет рисовать, ни разу не взглянувши на оригинал. Это говорит о том, что свободный детский рисунок есть показатель точности знаний ребенка о предмете. Не потому ребенок рисует голову и ноги у человека и не рисует туловища или рук, что он не воспринимает последние, а потому, что, воспроизведя человека, ребенок прежде всего представляет себе голову и ноги. И не в силу совершенства техники ребенок обозначает сначала глаза и ноги на рисунке и лишь значительно позже начинает рисовать нос и руки, так как технически нарисовать глаза и ноги ничуть не легче, нежели нос и руки, но в силу того ребенок отдает предпочтение глазам перед ртом, а ногам перед руками, что и глаза и ноги ярче и живее встают в сознании ребенка, как только он начнет представлять себе человека.

А ярче они встают потому, что находятся в движении, а это-то движение и воспринимается раньше всего ребенком. По той же самой причине движение пронизывает собой все детские рисунки: если это лошадь, то по положению ее ног вы видите, что она бежит; если это прогуливающийся человек, то во рту у него обязательно папироса, а в руке тросточка; если это дом, то дымящаяся труба составит обязательную принадлежность крыши и т. п. Эта склонность ребенка придавать своим рисункам динамический и даже драматический характер составляет одну из наиболее отличительных черт детского творчества. Ребенок не любит ничего статического, и потому его внимание не привлекают ни портреты, ни пейзажи, но зато он с наслаждением посещает кинематограф, являющийся живым воплощением самой детской природы: здесь нет ничего статического и завершенного, здесь все находится в беспокойном процессе развития—действует, движется, одно приотливно сменяется другим, а все в целом, минуя глубины, скользит по поверхности, как поверхность и сама детская природа. И вот эту-то динамику, протекающую от избытка жизненной энергии в ребенке, он и переносит непроизвольно во все произведения своего творчества, в том числе и в рисунки.

Характерным моментом в детском рисунке, изображающем человека, является и то, что человек этот всегда стоит лицом к зрителю и лишь в исключительных случаях изображается в профиль; но и в таких случаях ребенок снабжает рисунок двумя глазами и двумя руками (рис. 27).

В самом деле, сделайте такой опыт: встаньте перед ребенком в профиль и попросите его нарисовать вас, и вы увидите, что это высказанное нами положение подтвердится вполне, ибо дети вообще имеют тенденцию изображать то, что в предмете хотя и есть, но что не видно при данном



Рис. 27. Человек в профиль.

положении его: так, всадник верхом на лошади изображается так, что сквозь лошадь видна и вторая его нога. Если ребенок рисует девочку, то сквозь юбку будут видны и ноги. Если ребенок изображает дом, то видна и вся внутренняя сторона дома и т. п. (рис. 28).



Рис. 28. Спешивший характер рисунка.

При этом нужно заметить, что каждая часть человеческого лица и тела в детском рисунке имеет свою определенную эволюцию: так, глаза обозначаются сначала точками, затем появляется изогнутая линия, и роде брови сверху, и, наконец, полный овал с точкой посередине. Рот появляется после глаз

и раньше носа, ибо рот, как и глаза, движущийся элемент на лице, при чем во время движения губ бывают видны зубы, что не ускользает от ребенка, а потому рот представляет сначала черту, пересекающую все лицо, с черточками поперек, изображающими зубы; а затем, сокращаясь в своих размерах, рот рисуют в виде овала с поперечно пересекающими его черточками. Неподвижный нос наносится обычно позже рта, то в виде точки, то в виде овала или полуовала и т. п. Уши вначале совершенно отсутствуют, шея тоже вначале нет, позднее она изображается в виде прямой линии или небольшого овала. Рук также вначале нет; затем они идут из головы, в виде прямых черточек сначала совсем без пальцев, а потом, наоборот, с неопределенным числом последних, пока ребенок не научится считать; и, наконец, значительно позже руки выходят из туловища. Туловище в начальной стадии совсем отсутствует; затем оно является часто непосредственным продолжением головы, наконец, оно выделяется или горизонтальной линией, проведенной между ногами, или же в виде большого вала. Ноги составляют обязательную принадлежность всякого рисунка: сначала это две прямые линии, часто составляющие продолжение туловища, а затем они сгибаются на концах с пальцами в виде вилки, или же изображаются короткими овалами, при чем у человека часто бывают и три ноги, а у лошади или собаки значительно больше четырех, — впрочем, по вполне понятной причине: считать ребенок не умеет, а ноги движутся — кто их знает, сколько их, и ребенок многоножием передает эту динамику ног. И, наконец, почти позже всего, но как обязательная принадлежность каждого человеческого портрета, появляются пуговицы, в виде черных точек, идущих вдоль туловища. Такова в общих чертах эта многосложная эволюция детского рисунка, изображающего человека.

Животные изображаются часто с человекообразным лицом и по преимуществу в профиль, при чем иногда какая-нибудь утка наделяется четырьмя ногами, а зато лошадь только двумя и т. п. У растений корень, скрытый в земле, всегда почти получает свое наглядное изображение в виде целого ряда расходящихся вниз линий (рис. 29).

Таким образом, мы видим, что эволюция детского рисунка идет от менее определенного и детального к более определенному и детальному. И в этом отношении детский рисунок есть показатель не только точности детских знаний, но и широты запаса этих знаний. Об этом определенно говорят и число самых рисунков, которое последовательно увеличивается вместе с ростом и с расширением кругозора ребенка, а также и самая манера разработки и выполнения определенной темы рисунка. По наблюдениям над детьми 5. Петербургского Педологического института оказалось, что детьми до двухлетнего возраста было выполнено в среднем до 10 рисунков, до трех лет — 24 ри-

сунка, до 4 лет — 59, до 5 лет — 102, до 6 лет — 290 и до 7 лет — 470 рисунков, при чем, чем старше дети, тем больше их наблюдательность, тем точнее они передают оригинал. В этом отношении очень показательны результаты следующего эксперимента над детьми различного возраста: перед детьми ставилась ваза, украшенная определенным орнаментом, и детям предлагалось зарисовать эту вазу. Оказалось, что пятилетние дети совершенно не рисовали украшений, из восьмилетних детей нарисовали украшения только половина всех детей, из шестнадцатилетних — нарисовали все.

Конечно, при этом необходимо учесть и ту среду, в которой живет ребенок. Так выяснено, что дети, находящиеся

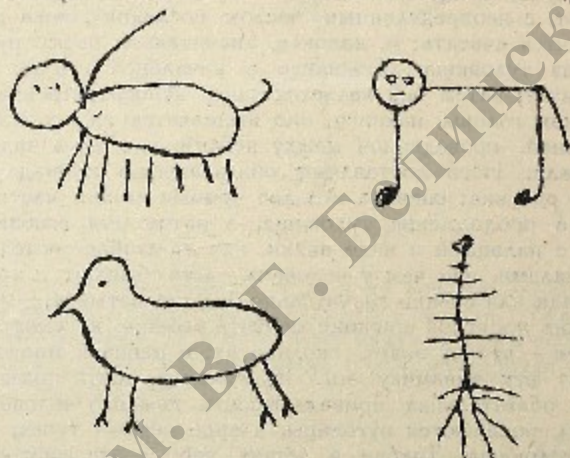


Рис. 29. Рисунки животных и растений.

ближе к природе, рисуют гораздо лучше, чем дети горожан, и в этом отношении рисунки детей африканского племени — кибиллов оказались гораздо лучше, нежели рисунки детей многих культурных стран (рис. 30).

Что расширение детского кругозора действительно находит свое отражение в детских рисунках, это можно ярко иллюстрировать результатами следующего эксперимента: перед беседой с детьми о каком-нибудь предмете, детей просят по памяти нарисовать этот предмет, например: муху, лошадь, зайца, слона и т. п. Затем, отобравши рисунки, с детьми беседуют об этом предмете, указывают его различные части, их строение и т. п., и, наконец, после такой предметной беседы, вновь просят детей зарисовать этот предмет. Если беседа была проведена удачно, и дети действительно усвоили все детали этого предмета, это тотчас же находит отражение в их рисунке, и последний резко улучшается.

Так, если до беседы слон изображался со стоячими ушами, с выходящим изо лба хоботом, с неправильной постановкой ног, на которых совершенно отсутствуют копыта и т. п., то после подробного ознакомления со слоном мы видим значительное улучшение рисунка (рис. 31).

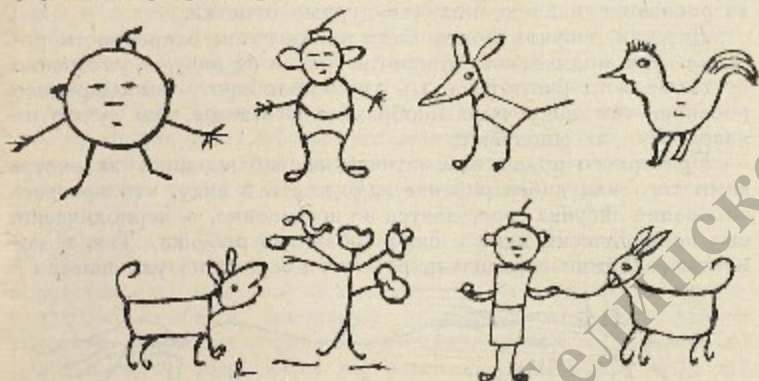


Рис. 30. Рисунки детей африканского племени кабиллов.

Как мы видим, детский рисунок действительно может быть яркой иллюстрацией и широты, и точности детского кругозора.

Продолжив технику рисунка, расширив круг своих тем и их разработку, ребенок 4½—5 лет вступает в третий, „золотой“ период своего творчества, который продолжается до

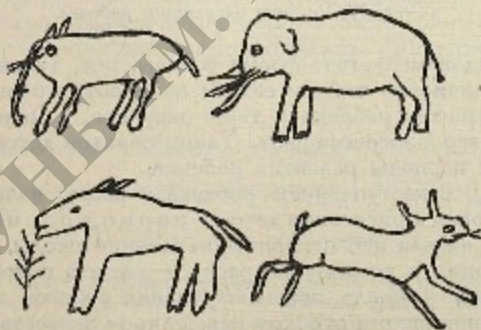


Рис. 31. Рисунки до и после беседы.

поступления ребенка в школу — до 8—9-летнего возраста. Эта пора, по отзыву специалистов-художников, отличается изумительной простотой концепции, плавной ритмичностью линий, гармонией колорита. Здесь ребенок ближе всего к настоящему художественному таланту. Дитя не копирует, а творит, и

здесь-то, именно в этом периоде надо искать шедевров детского творчества. Мы приводим удачный образчик творчества 7—8-летних детей (рис. 32).

Этот несомненно художественный рисунок принадлежит 8-летнему ребенку, сыну маляра. Надо отметить, что в школе за рисование мальчик получал дурные отметки.

Детский рисунок может быть показателем одаренности ребенка. Так, подмечено, что идиоты совсем не рисуют, умственно отсталые дети рисуют мало и плохо; наоборот, чем одареннее ребенок, тем шире и разнообразнее его темы, тем лучше их разработка и выполнение.

При такого рода систематических наблюдениях за рисунками того или иного ребенка надо иметь в виду, что прогрессирование рисунка совершается не постепенно, а периодически, как периодически идет и самое развитие ребенка. Так, в моменты задержки в развитии ребенка рисунок не улучшается и

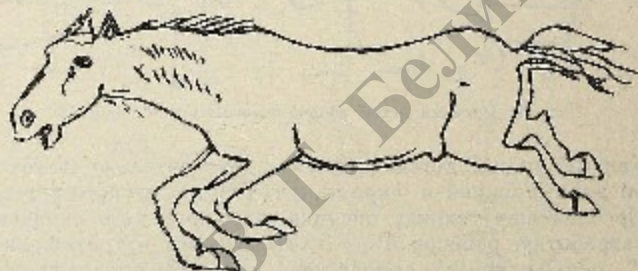


Рис. 32. Рисунок одаренного ребенка.

даже не видоизменяется: форма головы, ног, туловища и т. п. остается неизменно той же самой; наоборот, в периоды интенсивного развития ребенка и темы рисунков, и манера их разработки резко прогрессируют. Таким образом детский рисунок отражает и периоды развития ребенка.

Наконец, с поступлением ребенка в школу начинается четвертый период в рисовании детей — период распада творчества. Сначала неблагоприятное влияние школы, затем переходный период к зрелому возрасту, — все это подавляет творчество детей, и после поры очарования ребенок просыпается художественно-нищим отроком перед лицом искусства взрослых. Немаловажную роль при этом распаде детского творчества играют и те методы, при посредстве которых преподаются иногда рисование детям. Мы хотели бы отметить одну обычную делаемую при этом ошибку, имеющую в основе полное игнорирование детских интересов в сфере рисования. Рисование у нас сплошь и рядом начинается с того, что менно все, что интересует ребенка — с геометрических фигур, гипсовых слепков

и орнамента. А между тем исследования детских рисунков определенно установили, что больше всего и чаще всего любят рисовать дети. Оказывается, что самым любимым объектом детских рисунков является фигура человека, затем идут — звери, фигуры зверей и растения, дальше — здания, виды природы и всякого рода другие предметы и, наконец, позже всего и реже всего — те самые геометрические фигуры, которые часто ставятся во главу угла и своей безжизненной правильностью и одеревенелостью подавляют детское творчество, внушая с первых же шагов полное отвращение к рисованию. Вот почему вполне правильно высказывается мнение, что при современных методах преподавания рисования, на десять талантливых художников в детстве, едва ли к высшей школе останется хотя бы один.

Такова в общих чертах эволюция детского рисунка.

Мы видим, что в этой эволюции детского графического искусства есть чему поучиться каждому наблюдательному воспитателю, особенно имеющему дело с детьми дошкольного возраста. И именно поучиться, но никак не учить. Достаточно будет вполне и того, если вы создадите атмосферу, которая вызвала бы ребенка на творчество, и предоставите ребенку все материалы, необходимые для этого творчества. Творить же он будет сам. А ваша задача будет заключаться в том, чтобы, следя за продуктами этого детского творчества, научиться понимать их, а через них понимать и общую структуру детского поведения и индивидуальные особенности каждого ребенка. Излишняя активность школьных учителей, исходивших в своей работе всегда от себя, а не от природы ребенка, сгубила детское творчество. Задача дошкольных работников — идти обратным путем и способствовать возрождению этого творчества.

ЗАДАЧИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОРАБОТКИ.

А. ТВОРЧЕСКАЯ ПЕРЕРАБОТКА РЕАКЦИЙ.

1. Объективное наблюдение.

а) Понаблюдайте, с какого возраста начинает проявляться творчество ребенка. Верно ли, что только с двух лет ребенок, играя с платком, превращает его то в мяч, скомкавши его клубком, то в повязку, обернувши платок вокруг пальца, то в тарелку, взявши платок за кончики.

б) Понаблюдайте, верно ли, что один и тот же объект, являющийся предметом восприятия ребенка, например, рисунок или какая-нибудь игра, быстро претворяется в ряд других объектов на основании лишь случайного сходства в каком-либо частном отношении. Так, бабочка переходит в птицу, птица — в аэроплан и т. д.

Понаблюдайте, какому возрасту по преимуществу свойственны эти скачки в воображении детей, и когда эти скачки превращаются в более устойчивые и длительные связи.

в) Понаблюдайте случаи перевоплощения детей под влиянием живости их воображения в другие индивидуальности: в отца, мать, другого ребенка, в животное и т. п. Отметьте, насколько длительно и устойчивы бывают эти перевоплощения. Обратите особенное внимание на психопатические случаи такого рода перевоплощений.

г) Понаблюдайте, когда дети начинают видеть сны. Когда они начинают рассказывать их. Запишите содержание этих снов, но будьте осторожны, ибо иногда трудно отделить действительные спондипные сны от измышлений их фантазии.

д) Соберите продукты детского творчества, обнаруживающиеся в рисунках, пастиках, движениях, слове, всегда строго фиксируя возраст, пол и условия, при которых возникло данное произведение. Группируйте ценности при этом предлагаемых классификации, продуктов творчества одного ребенка, подбирание и строго хронологическом порядке на протяжении более или менее длительного времени.

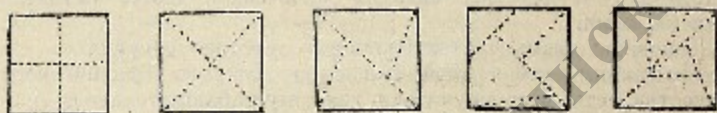


Рис. 33. Метод складывания разрезных картинок.

2. Метод черных пятен.

Возьмите белый лист бумаги, наложите на середину его несколько капель чернил и, сложивши этот лист пополам, разотрите эти чернила в пятно, чтобы вышел клочек наиболее причудливой формы, как это часто делают, забавляясь, дети. Возьмите такого рода наиболее удачную класку, покажите ребенку лет 5—7 и попросите его сказать, на что похожа эта класка. Чем больше ребенок пойдет сходства с различными предметами, тем, следовательно, ближе развито его воображение.

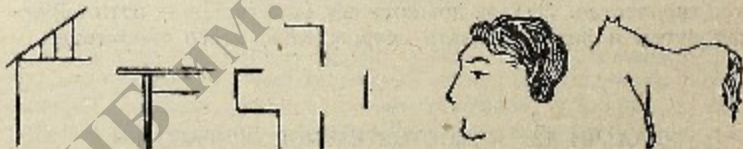


Рис. 34. Метод незаконченных рисунков.

3. Метод складывания разрезных картинок.

Возьмите несколько картинок простого содержания и разрежьте их на части, как показано на рисунке 33-м.

Предложите ребенку сложить эти картины, начиная с самой простой, и постепенно усложняя задачу, заметьте время, в течение которого ребенок разрешает поставленную задачу. Ребенок с более развитым воображением, конечно, сумеет сложить эти картинки скорее.

4. Метод незаконченных рисунков.

Предложите каждому ребенку в отдельности карточки с начатым, но незаконченным изображением предмета и попросите ребенка назвать, что это за предмет. Образцы такого рода рисунков даны на рис. 34-м.

Отметьте, с какой быстротой ребенок будет узнавать по части целый предмет. Конечно, чем старше ребенок и чем более развито его воображение, тем быстрее и правильнее он будет разрешать задачи.

5. Метод возникновения (по Штерну).

Перед глазами ребенка, начиная с полуторалетнего возраста, постепенно создается рисунок, который прекращают в тот момент, когда ребенок узнает предмет. Возраст и степень развития воображения будут определять узнавание ребенка.

Б. И Г Р Ы.

1. Игры индивидуальные.

Понаблюдайте, верно ли, что первоначально у детей преобладают индивидуальные игры, сначала будто бы преследующие достижение господства над своим собственным телом (беготня, прыгание, лазание и т. п.), затем — господства над вещами (игра различными предметами, игрушками); сюда же относятся разрушительные игры и строительные игры (из кубиков, кирпичей и т. п.), а также разыгрывание ролей (игра в кучера, капитана со столом, изображающим экипаж или корабль, и т. п.). Проверьте это.

2. Игры социальные.

Понаблюдайте, с какого возраста у детей игры приобретают социальное значение. Верно ли, что вначале эти игры детей имеют характер игр рядом, а не друг с другом (бегание по комнате с вязгом, кружение с распростертыми руками по комнате и т. п.), затем — это уже игры детей друг с другом (хоровод, конку и мышку и т. п.), наконец игры друг против друга (борьба, война и т. п.). Проверьте, так ли это?

3. Влияние на игры окружающей среды.

Проследите влияние на игры среды, окружающей ребенка (местопребывание, нравы и обычаи населения, профессии родителей, товарищество и т. п.). Учтите вообще, насколько значительную роль в играх детей играет подражательность наряду с их творчеством.

4. Влияние пола на игры.

Проследите влияние пола на игры детей. Верно ли, что игры мальчиков отличаются большим разнообразием и большим творчеством, нежели игры девочек. Обратите внимание на характер игры мальчиков и девочек, когда они играют совместно в игру, свойственную по преимуществу тому или другому полу (мальчик играет в кулаки, девочка — в лошадки, в постройки из кубиков и т. п.).

5. Любимые игры, игрушки.

Понаблюдайте и опросите детей определенного возраста, какая игра или игрушка является их любимой и почему. На основании наблюдений и опроса попытайтесь вскрыть, какие игры или игрушки свойственны по преимуществу каждому возрасту, а также определить, каким основным требованиям должны удовлетворять детские игрушки, чтобы она не теряла интереса для ребенка: например, правильно ли, что подобного рода игрушка должна обладать наибольшим числом комбинаций, или что игрушки, сделанные самими детьми, являются будто бы самыми интересными и предпочитаются игрушкам фабричного производства. Проверьте это.

6. Сметанные и коллекция игрушек, желательных для детей.

Соберите на рынке, по возможности, все игрушки, относящиеся к одному определенному роду: например, возьмите по одному экземпляру кукол различного сорта, или домашних животных, или средства передвижения — различного рода экипажи и т. п., и, подвергнув каждый экземпляр тщательному, по возможности, коллективному обсуждению, составьте серию вполне подходящих для детей игрушек, которые можно было бы рекомендовать родителям. Отберите также и те игрушки, которые будут забракованы с педагогической точки зрения как неподходящие для детей, и снабдите каждую из этих игрушек ярлыком, почему она является неподходящей. Наличие такой серии одобренных и неодобренных серий игрушек является крайне необходимой для учителей дошкольного воспитания, а подобного рода работа по составлению коллекции игрушек может быть рекомендована в качестве коллективной семинарской работы для слушателей курсов по дошкольному воспитанию.

В. РИСУНКИ ДЕТЕЙ.

1. Применение биографического метода.

Дайте маленькому ребенку 15—18 месяцев и старше — карандаш, уголь или мел и позаботьтесь, когда впервые ребенок начнет рисовать штрихи, когда он затем перейдет к каракулям, халявничкам и т. д. Собирайте последовательно все его рисунки, снабжая их должной характеристикой (возраст — годы и месяцы или месяцы и дни); желательно также обозначение условий, при которых получен тот или иной рисунок (с натуры или по картинке, иллюстрация к рассказу и т. п.), и точная запись объяснений рисунка самим ребенком, с обозначением всех непонятных частей. При этом постарайтесь устранить влияние каракулей; снабдите это собрание характеристикой ребенка, получите запись, отражающей эволюцию рисунка у данного ребенка.

2. Приемление коллективного метода.

Дайте группе детей, по возможности, одного возраста или различных возрастов в разных группах определенное задание: нарисовать что-нибудь или по желанию самих детей, или же по вашему выбору, или же, наконец, дать иллюстрацию какому-нибудь доступному для понимания детей, рассказу или стишку. Проследите по этому материалу эволюцию детских рисунков, в зависимости от возраста детей, а также эволюцию отдельных частей рисунка (эволюция изображения рта, носа, ног и т. д.).

3. Рисунки лицом к зрителю и в профиль.

Встаньте перед детьми в профиль и попросите их нарисовать вас. Имеются сведения, что маленькие дети будут рисовать вас по памяти, и сразу не выдумывают оригинала, и нарисуют почти всегда лицом к зрителю, и лишь только более взрослые будут рисовать с натуры и в профиль. Проверьте это.

4. Рисунки деревенских и городских детей.

Дайте одну и ту же тему для рисунка группе городских и группе деревенских детей, по возможности одинакового возраста. Проверьте правильность положения, что будто бы рисунки детей, близкие стоящих к природе, превосходят рисунки детей-горожан.

5. Рисунки до и после беседы.

Предложите детям нарисовать какой-нибудь предмет, например, муху, лошадь и т. п. Затем, отобравши рисунки, побеседуйте с детьми об этом предмете, покажите его изображение на картине и т. п., и после беседы предложите опять нарисовать тот же самый предмет. Проверьте, правильно ли, что после беседы рисунки обычно улучшаются.

6. Проверка некоторых положений, установленных при изучении детских рисунков.

а) Верно ли, что ребенок изображает на рисунке не то, что видит в предмете, а то, что знает о нем. Попросите нарисовать дом, сада, дерево и т. д. Большинство детей дошкольного возраста рисуют дом так, что сквозь стену видна вся обстановка дома, дерево так, что видны корни, и т. д. Проверьте это.

б) Верно ли, что более одаренные дети в большинстве случаев рисуют лучше и больше, нежели менее одаренные. Проверьте это путем наблюдения над детьми детского сада, учти соотношение обоих этих моментов.

в) Верно ли, что быстрое совершенствование детского рисунка указывает всегда и на быстрый рост умственного развития ребенка, и обратно. Проверьте это путем наблюдения за одним каким-нибудь ребенком.

ОТДЕЛ ЧЕТВЕРТЫЙ

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ РЕАКЦИЙ И ТИПЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Глава X.

ВРОЖДЕННЫЕ РЕАКЦИИ РЕБЕНКА.

Из предыдущего мы знаем, что ребенок, появляясь на свет, обладает целым рядом врожденных реакций, т.-е. таких, которые переданы ему по наследству от предшествующих поколений, и которые представляют собой отложившийся на протяжении многих поколений накопленный биосоциальный опыт, на основе которого и образуются личный опыт и навыки человека. Такие врожденные ребенку реакции бывают трех видов: рефлексорные, инстинктивные и эмоциональные.

Рефлексорными реакциями, или просто рефлексами, называют такие, которые представляют собой механические разряды накопившейся в организме энергии под влиянием внешних или внутренних раздражителей. Таковы у новорожденного ребенка отправления внутренних органов, в роде движения кишек, выделения желез и т. п., как ответы на внутренние раздражители. Таковы же и такие движения, как сужение зрачка, кашель, чихание и т. п., как ответы на внешние раздражения.

Но помимо этих рефлексорных реакций новорожденный ребенок обладает целым рядом таких движений, которые дают ему возможность без всякого личного опыта действовать безошибочно и целесообразно в интересах сохранения как самого себя, так и своего вида. Такие реакции называются инстинктивными или просто инстинктами. Из этих инстинктивных реакций ранее всего у новорожденного бросается в глаза инстинкт питания: только-что появившийся на свет ребенок уже громко чмокает губами и жадно сосет подставленный палец. На ряду с этим пробуждается и инстинкт хватания: стоит прикоснуться пальцем к ладони ребенка, как он крепко цепляется за подставленный палец. Таких инстинктивных реакций у ребенка много, но не все они проявляются в отчетливой форме сразу же после рождения. Будучи заложенными в природе ребенка, эти инстинктивные реакции лишь спустя большее или меньшее время получают свое рельефное выражение. Так, на втором полугодии вы с отчетливостью можете наблюдать у ребенка инстинкт бросания, проявляющийся в беско-

исчном кидании на пол всех предметов, которые попадают в его руки. Затем в первой половине второго года пробуждается инстинкт разрушения, проявляющийся в разрывании и разламывании на части различных предметов. Позже мы имеем налицо проявление инстинкта подражания, стадности, борьбы, охоты, коллекционирования и т. п. Все эти инстинктивные реакции, являясь врожденными, постепенно и незаметно граничат и переходят в приобретенные реакции, или навыки, являясь для последних основой, так что провести точную грань, где кончается врожденная реакция и начинается приобретенная, почти невозможно.

Все это обилие присущих человеку инстинктивных реакций можно свести к четырем основным рубрикам: инстинкту питания, инстинкту самосохранения, стадному, или социальному, инстинкту и инстинкту размножения.



Рис. 35. Обхватывание пищи руками.

Что касается инстинкта питания, то этот инстинкт приходится признать первичным из всех, но наиболее раннему своему проявлению. Клевательные движения цыпленка в самом яйце, освобождающие его из яичной скорлупы, сосательные движения у новорожденных котят, телят и др. животных, чмоканье губами у новорожденного ребенка, — все это говорит о том, что инстинкт питания является первичным из всех, присущих живому существу. У ребенка этот инстинкт претерпевает постепенно свою эволюцию. Уже в первый день по рождении прикосновение пальцев к губам или щекам ребенка вызывает складывание губ для сосания, а через несколько дней — повороты головы из стороны в сторону и искание прикоснувшегося пальца. При захвате в рот пальца — сосание. Позже, с четвертого — пятого месяца, сосание уступает место кусанию и жеванию, а еще позже этот инстинкт питания ведет к своеобразной манере детей обхватывать блюдо руками, наподобие

того, как это же оборонительное движение делает и животное, оберегая свою еду (рис. 35).

В самой тесной и непосредственной связи с инстинктом питания стоит инстинкт самосохранения. Этот инстинкт проявляется или в защитных движениях от нападения других, или же, наоборот, в наступательных движениях по отношению к другим. Источником как защиты, так и нападения является всегда борьба и соревнование прежде всего за достаточное количество пищи, а затем и вообще за благосостояние самого индивида и его потомства. У человека этот инстинкт самосохранения пробуждается очень рано. Самым первичным его проявлением у новорожденного можно считать то произвольное сжимание всего тела, как защитную реакцию, которое мы наблюдаем при быстром опускании ребенка вниз. Затем, в пределах первого года жизни ребенка мы наблюдаем проявление самозащиты в виде яростного крика и отталкивания, а проявление наступления — в виде захватывания предмета. На втором же году к этим проявлениям присоединяются и такие средства защиты и нападения, как нанесение ударов ручонкой, шипание и царапание. На третьем году — плевание, дразнение и особенно излюбленное детьми средство самозащиты — это капризы, в роде проявления неповиновения, упрямства, стучания ногами и головой об пол и т. п. На четвертом — пятом году и дальше — особенно у мальчиков — усиленная драчливость и неповиновение, а ближе к периоду половой зрелости — жестокость, соревнование и борьба.

Подобно тому, как инстинкт питания стал первоисточником борьбы за самосохранение, так в свою очередь, этот последний инстинкт стал движущим стимулом к зарождению у некоторых животных инстинкта стадности, который в применении к человеку более известен под именем социального инстинкта. Что стадный инстинкт действительно в основе своей имеет самосохранение, это видно из того, что стадами живут только те животные, которым в их борьбе за существование это выгодно.

Что касается человека, то инстинкт стадности, или социальный инстинкт, зародился у него в глубочайшей древности и в своей основе имел то сотрудничество и взаимопомощь, как средства в борьбе за существование, которые необходимы были людям сначала при изготовлении орудий защиты, а затем и при их употреблении в качестве орудий производства. Иначе говоря, трудовая совместная деятельность на протяжении многих тысячелетий стала источником того социального инстинкта, проявление которого мы наблюдаем уже в раннем детстве у современного нам ребенка. Уже начиная со второго полугодия жизни ребенка, мы видим ясно выраженное инстинктивное тяготение ребенка быть в обществе взрослых, а с полутора лет быть в обществе своих сверстников. Для детей этого возраста

и несколько старше чрезвычайно характерным являются так называемые „игры рядом“, когда собравшиеся стайкой дети этого возраста не ведут, как это бывает позднее, „игры друг с другом“, а играют индивидуально, занятые самими собой, разбираясь в своих игрушках, пересыпая песочек, стряпая и т. п., но проделывая все это обязательно в присутствии других. Позднейшие всевозможные объединения детей в группы и общество в своей основе имеют все тот же социальный инстинкт, как средство увеличения своей мощи.

И, наконец, четвертый основной вид инстинктивных реакций — инстинкт размножения проявляется в двух основных формах — половом инстинкте и инстинкте родительском. Первый из них — половой инстинкт — заключается во взаимном влечении представителей разных полов друг к другу, имеющем своим результатом оплодотворение зачаточной клетки. Родительский же инстинкт сводится к сохранению вида, к заботам родителей о подрастающем поколении. Что касается происхождения и последовательного развития полового и родительского инстинктов, то относительно первого из них — полового — можно сказать лишь одно, что половые различия между детьми намечаются в играх детей уже на втором году их жизни. Стремления сторонников Фрейда истолковывать такие действия грудного ребенка, как сосание своих пальцев или захватывание каждого нового предмета губами и ртом, как проявление полового инстинкта, представляют очевидную натяжку.

Гораздо явственнее половой инстинкт у детей обнаруживается родительский инстинкт. Уже у детей самого раннего возраста мы находим его проявления. Так, начиная со второго года жизни, у детей, особенно у девочек, мы видим яркое обнаружение инстинкта материнства в их играх с куклами.

Таковы в основных своих характерных чертах инстинктивные реакции ребенка.

Наконец, третьим видом врожденных реакций являются так называемые эмоциональные реакции, или просто эмоции, называемые также иногда чувствами. Под именем этих реакций мы разумем такие из инстинктивных реакций, в которых имеется налицо или подъем или же падение жизненных функций, как показатель удовлетворения или неудовлетворения жизненных потребностей. Так, инстинкт питания при его неудовлетворении ведет к эмоциональной реакции голода, при удовлетворении — к чувству пресыщения; инстинкт самосохранения в его наступательной форме ведет к эмоциональной реакции гнева, а в его защитительной форме — к эмоции страха.

Инстинкт социальный приводит к эмоции симпатии или антипатии, а инстинкт размножения — к сексуальной эмоции и родительскому чувству.

Посмотрим, каковы же эмоции ребенка и каковы формы их проявления.

Относительно этого издавна существовал двоякий взгляд на природу ребенка. С одной стороны, многие поэты, беллетристы, философы издавна идеализировали природную чистоту и невинность ребенка, указывая на его непосредственность, искренность, прямоту, любознательность и другие положительные качества. „Будьте как дети“, — эта заповедь неоднократно находила свое признание и у Руссо, и у нашего А. Толстого, и у многих, многих других мыслителей, идеализировавших ребенка. Но, с другой стороны, можно указать немало и таких писателей, которые держатся обратного взгляда. Ребенок — это лишь будущий человек; пока же он не больше, как только комоч животных инстинктов, где эгоизм, жестокость, неумеренность, жадность и безучастие к окружающему определяют собой все остальное. В этом отношении иногда даже составлялись целые обвинительные акты против ребенка. Правда, в этом последнем занятии особенно упрямались... старые холостяки и монахи.

Которое же из этих двух мнений правильно? Ни первое, ни второе: истина лежит поворедие между этими крайними мнениями. Нельзя думать, что „все прекрасно, что выходит из рук творца“, что ребенок — это сосуд добродетели, но нельзя думать и того, что природа ребенка повреждена изначально и направлена ко злу. В настоящее время можно считать вполне установленным факт, что всякий ребенок не есть абсолютное начало, чистый лист бумаги, но что глубочайшие корни его природы, в значительной степени предопределяющие его дальнейший рост и развитие, лежат в летописях его расы, его предков, — одним словом, в его наследственных качествах. Но остережемся и другой крайности — наследственными качествами всецело определять заранее судьбу ребенка, как это сделал Шопенгауэр, с точки зрения которого для ребенка с хорошими природными зачатками воспитание не нужно, ибо он и так будет хорош, а для ребенка с плохими природными качествами — самое лучшее воспитание окажется бесполезным. Мы должны признать, что природа ребенка не абсолютно чиста изначально, но среди хороших зерен природа посеяла и плевелы в ребенке. Отсюда-то и возникает задача воспитания — дать возможность свободно развиваться положительным качествам, вооружи другим — отрицательным.

Что касается последовательности, в которой развиваются эмоции у ребенка, то следует признать, что раннее всего проявляются эмоции, связанные с его самосохранением: проявление удовольствия и неудовольствия при удовлетворении или неудовлетворении его органических потребностей: еды, сна и т. п. (рис. 36 и 37).

А на ряду с этим начинают проявляться и такие эмоции, как страх и гнев (рис. 38 и 39). Вначале они носят чисто

инстинктивный характер: так, если взять на руки новорожденного ребенка и, поднявши его вверх, затем быстро опустить вниз, мы увидим, что ребенок инстинктивно весь сожмется, хотя он никогда еще не падал и не испытал опасности от падения. Подобное инстинктивное проявление гнева было замечено Дарвином у своего сына на 8-й день его жизни, когда во время проявления неудовольствия у ребенка появились подозрительные морщинки возле глаз: ребенок начал сердиться. У двухмесячного ребенка



Рис. 36. Удовольствие.

было замечено уже сознательное проявление страха при взгляде на лицо своего отца, намеренно искаженное гримасой, как и гневные морщины на лбу, когда ребенка начинали дразнить. А в семь месяцев гнев соединился уже с чувством зависти, когда ребенок видел у груди своей матери другого ребенка. Так, постепенно нарастая, к концу первого года жизни ребенка мы находим у него уже сложную игру эмоциональных реакций.

В этой сложной игре преобладающую роль играет эгоистический момент. Правда, этот эгоизм носит скорее инстинктивный, чем сознательный характер, почему в этом эгоизме и нельзя упрекать ребенка. Эгоизм этот диктуется разными причинами. Прежде всего чувством самосохранения, выражающимся в стремлении обеспечить



Рис. 37. Обида.

себе побольше еды, сладостей, игрушек. Отсюда гнев на все, что мешает ребенку, ревность, когда мать ласкает других детей, и т. п. Эгоизм у ребенка иногда диктуется и его любопытством и любознательностью, когда он наносит вред другим живым существам, отрывая лапки и крылья насекомых, разоряя птичьи гнезда, и т. п. Наконец, причиной эгоизма является и инстинкт борьбы, стремление к обладанию, проявляющееся в том, что дети так усердно мучат беззащитных кошек и собак.



Рис. 38. Страх.

Но в этом эгоизме трудно обвинять ребенка. Причина этого эгоизма часто кроется в недостатке личного опыта и неразвитом воображении у ребенка, неспособность понять, что и другим существам, которым ребенок наносит вред, так же неприятно и больно, как и ему. В основе этого лежит та общеизвестная мысль, что для того, чтобы понять, для этого, необходимо пережить. Вот почему не следует излишне охранять ребенка от мелких жизненных неудач и ударов судьбы. Чем скорее и полнее эти неприятности ребенок переживает на себе, лишь бы они не были длительными, тем скорее у него развивается чувство сострадания и симпатии к другим. Если ребенок не даст игрушки товарищу, пусть он почувствует сам недостаток в той игрушке, которая есть у товарища; не делится сладостями, пусть остается сам без них, когда видит конфеты

у другого ребенка; мучает кошку, дайте ей возможность раза два поцарапать его самого. И это вновь говорит о том, что общество сверстников, где ребенок естественным путем может наткнуться на противодействие своим эгоистическим побуждениям со стороны своих товарищей, является необходимым моментом в воспитании ребенка. Воспитание среди взрослых людей, где все, если и не стараются прямо выполнять желание ребенка, то все же являются слишком уступчивыми в его домогательствах, часто диктуемых природным эгоизмом, — такое воспитание лишь укореняет в ребенке этот эгоизм. Встреченный справедливый отпор, неудача, удар судьбы, вообще жизненный урок, часто и суровый, — лишь бы он не имел слишком устойчивого и длительного характера, это — необходимый регулятор для зарвавшегося в своих эгоистических побуждениях не только ребенка, но и взрослого человека.

Вот этот-то жизненный опыт и параллельно развивающееся воображение и приводят к тому, что уже в 2 или 3 года мы видим у детей прохождение чувства симпатии. Правда, вся эта симпатия вначале основана в значительной доле на эгоизме: ребенок, как маленькое животное, любит только тех, кто его кормит, ласкает, забавляет; но было бы совсем несправедливо видеть корни чувства симпатии исключительно в эгоистических склонностях ребенка. Следует думать, что элементы чувства симпатии являются столь же присущими природе ребенка, как и его эгоистические побуждения, хотя проявления этой симпатии встречаются, может быть, и реже, чем проявление его эгоизма.

Так, сын Прейсера на 27 месяце своей жизни плакал, когда ему показывали на картине связанного плачущего человека. 3-летний Масик Стахорский бросается с кулачками на каждого, кто бьет его любимую собаку, заявляя, „как вы не понимаете, что ему больно“. В четыре года тот же Масик исключительно сильно реагирует криком и плачем на читаемую ему няней сказку о том, как собака хотела схватить зубами ежа. Об интересном аналогичном факте нам рассказывает и Меймаи, когда пятилетний мальчик был до чрезвычайности обеспокоен, увидевши на открытке зайца, которого догоняла собака; ребенок успокоился лишь тогда, когда изобразил весьма оригинальный способ спасения зайца от собаки: он перегнул открытку пополам, так что собака и заяц оказались на противоположных сторонах открытки, и был убежден, что заяц нахо-



Рис. 59. Ярость.

39142

дятся теперь в полной безопасности. Родители знают, конечно, аналогичные случаи из обычных наблюдений над своими маленькими детьми.

Было бы чрезвычайно интересно выяснить, когда же у ребенка впервые пробуждается чувство симпатии, и в каком возрасте оно достигает своего максимума. К сожалению, мы располагаем в этом отношении результатами одного лишь исследования Бака. Бак произвел анкетный опрос родителей, прося их описать случаи раннего проявления детского сострадания. Оказалось, что на рубрику двухлетних детей падает уже значительное число подобного рода проявлений детской симпатии, именно 16%, затем это число постепенно растет, достигает максимума в 3 года (23%), далее держится почти на одном уровне в 4 и 5 л. в к 6 годам падает вниз. В этих результатах исследования Бака едва ли все соответствует истине. В виду недостатков в самой методике постановки всего эксперимента, можно с правом сомневаться, чтобы проявления чувства сострадания у шестилетних детей были реже, нежели у двухлетних.

Баку удалось выяснить также, что наибольшее число состраданий было проявлено детьми к членам своей семьи, затем в убывающем порядке шли: другие люди, животные, неодушевленные предметы и, наконец, изображения на рисунках. Что касается проявлений чувства симпатии к членам своей семьи, то здесь выяснилось, что на первом месте стоит мать, затем сестры и братья, позже отец и, наконец, другие родственники. По опросам, произведенным мной самим, среди детей от 3 до 6-летнего возраста, — „за что ты любишь папу и маму?“ — ответы, касающиеся отца, носят всегда конкретный, определенный характер. „Я люблю папу за то, что он деньги зарабатывает“, или „нас кормит“, „для нас работает“ и т. д. Что касается матери, то на ряду с конкретными указаниями, что „она нас одевает“ или „стол накрывает“, „нас целует и любит“, встречается масса ответов немотивированных, как будто бы сама постановка вопроса вызывает удивление ребенка. Ребенок как будто хочет сказать: да разве можно об этом спрашивать, это же так ясно. Вот типичный ответ для этой группы: „маму я люблю конечно за что, просто за то, что она моя мама“ (м. 5 л.).

Таким образом мы видим, как чувство симпатии, возникая у ребенка сначала по отношению к самым близким к нему лицам, постепенно растет и распространяется на других людей, животных и даже неодушевленные предметы. В этом своем росте и развитии чувства симпатии постепенно пылываются в форму альтруизма, когда ребенок активно отказывается от части своих удовольствий (игрушек, сладостей и т. п.), лишь бы доставить удовольствие другим. При поддержке, одобрении, похвале и награде своих родителей и близких, с одной сто-

роны, как и при запрещении, порицании и страхе перед наказанием — с другой, у ребенка складываются первые задатки его нравственного сознания, что одно — „можно“, „нужно“ и „должно“, другое — „неудобно“, „нельзя“, „невозможно“.

Конечно, было бы чрезвычайно интересно хотя бы до некоторой степени вскрыть, что же кроется в сознании ребенка, когда он говорит „нельзя“, „нехорошо“ и т. д. Говорит ли здесь действительно чувство долга, или же это простая ассоциация, построенная на учете неприятных последствий, вытекающих из данного антиморального поступка.

Чтобы хотя до некоторой степени осветить этот вопрос относительно детей дошкольного возраста, под моим руководством был произведен опрос детей от 4 до 7-летнего возраста. Детей спрашивали: „почему не следует драться?“ и „почему не следует воровать?“. Дети младшего возраста 4 — 5 лет и мало развитые из 6-летних дают обычно такого рода ответы: „нельзя драться, а то попадешь прямо в глаз“ (м. 4 л.), или „при драке еще что разобьешь и ушибеешься“ (м. 5½ л.), „драться нельзя, будешь весь в синяках“ (м. 6½ л.), и т. д. Относительно воровства ответы таковы: „воровать нехорошо, за это в острог посадят“ (м. 6 л.), и т. д. Только у 7 и 8-летних детей все чаще и чаще встречаются ответы, что „драться нельзя, потому что стыдно“ (м. 7 л.), или „воровать нельзя, а то я буду девочка нехорошая“ (д. 8 л.), и т. д.

Все эти ответы ясно говорят о том, что если ребенку и присуще понимание долга, то это понимание носит, особенно у маленьких детей, исключительно утилитарный характер. И причиной этого является то, что зародышем нравственных чувств у ребенка служит подчинение его воли авторитету родителей, привычка сдерживать свои эгоистические желания, в большинстве случаев под влиянием получения одобрения или избежания наказаний. Но большего требовать от маленького ребенка и нельзя.

Таким образом под влиянием того, что одобряется или запрещается окружающими лицами ребенка, у него постепенно вырабатываются нравственные „нормы“. И надо заметить, что дети педантично держатся этих „норм“, если только видят к ним уважение и со стороны старших. Конечно, круг этих „норм“ очень невелик: ребенок знает, что за обедом должно сидеть на одном месте, есть должно обязательно своей ложкой и вилкой, нельзя болтать за столом ногами, нужно дать поиграть своей игрушкой товарищу и т. д., но к этому, с нашей точки зрения, маленькому миру своих „норм“ ребенок так же относится серьезно, как и мы к своему. Вот почему было бы большой ошибкой со стороны взрослых подшучивать и высмеивать законодательные попытки ребенка, дабы не подавить его нравственной самостоятельности.

А еще хуже было бы не выполнять тех требований, которые установлены для ребенка самими взрослыми. При правильном воспитании серьезно высказанное мнение родителей должно быть законом для ребенка; наоборот, если ребенок видит, что нормы диктуются, но не выполняются самими взрослыми, всякая обязательность этих норм утеривается, и на сцену являются лицемерие и ложь ребенка, а следом за этим система замканий и наказаний со стороны взрослых.

Что в выработке нравственных норм для ребенка и в регулировании его поведения играют громадное значение окружающие близкие ребенку лица, которые являются высшим авторитетом в глазах ребенка, это подтверждается самым очевидным образом результатами многочисленных исследований так называемых „идеалов“ детей. Этот вопрос об „идеалах“ детей есть всецело продукт современной педагогики. Еще недавно казалось странным говорить о том, что у детей дошкольного возраста имеются какие-то „идеалы“, а теперь мы уже знаем не только, каковы эти „идеалы“ по существу, но знаем и то, как эти „идеалы“ изменяются в зависимости от возраста, пола, нации, культурных условий того или другого народа и т. п.

Методика этих исследований такова: ребенку ставят вопрос: „на кого бы ты хотел походить из всех людей, которых ты видел или о которых слышал?“ (для школьников — „о которых читал“). „Почему именно на него?“

В очень широком масштабе эти исследования „идеалов“ детей по одному и тому же шаблону производились над школьниками почти всех стран. Результаты этих исследований очень интересны и поучительны. Прежде всего выяснилось, что у детей младшего возраста преобладают „семейные идеалы“, т. е. дети хотят больше всего походить на кого-либо из своих родных (чаще отец и мать, затем братья и сестры и т. д.). Чем ребенок становится старше и развивается, чем более умственный горизонт его расширяется, тем все более „идеал“ его уходит из круга семьи, и ребенок свой идеал видит в исторических личностях, литературных героях, общественных деятелях и т. п. Школьники младшего возраста особенно ценят материальные блага (богатство, роскошь и т. п.). Блага „идеального“ порядка получают свою оценку значительно позже.

Установлено различие в „идеалах“ детей у мальчиков и девочек. Девочки чаще выбирают своим „идеалом“ мужчин, мальчики очень редко женщин. Девочки в своем „идеале“ ценят особенно мягкость, доброту, благочестие; мальчики — храбрость, мужество, силу и т. п.

Выяснено было также, что из детей-школьников всех наций американские дети по высоте своих „идеалов“ стоят на первом месте, за ними идут английские дети, позже — немецкие, еще позже — наши русские.

Вот для иллюстрации полученных результатов некоторые из этих ответов наших русских деревенских детей: „Хочу походить на мою маму, потому что она меня не стегает“ (д. 9 л.), или „на моего отца, больше ни на кого ни за что, он не пьет и не курит, зря людей не обижает“ (м. 13 л.). Учитель избирается идеалом за то, что „с его памятью попал бы не знаю куда“ (м. 14 л.), или за то, что „очень ласковый“ (д. 13 л.). Ломоносов избирается идеалом потому, что „был сам крестьянин и так выучился“ (м. 12 л.). Толстой, А. Н., (избирается за то, что „говорил и учил народ правде и любви друг к другу“ (м. 13 л.), или, „хотя и был родственник министрам, а к народу относился хорошо“ (м. 13 л.), и т. д.

Что касается детей дошкольного возраста, то, как и в других аналогичных исследованиях, они оказались почти обойденными, а между тем их „идеалы“ не совпадают с „идеалами“ школьников и носят своеобразный характер. Здесь следует упомянуть об американском исследовании (Барнса) над пятилетними детьми. Оказалось, что если у школьников младшего возраста преобладают „семейные идеалы“, то „идеалы“ дошкольного возраста носят почти исключительно „семейный“ характер. Подавляющее большинство детей хочет походить на своих родителей и родственников или знакомых. Оказывается, что из детей дошкольного возраста мальчики значительно чаще, чем в школьном возрасте, избирают своим „идеалом“ женщин и девочек, а девочки, наоборот, очень редко выбирают мужчин (95% из них выбрали своим „идеалом“ женщин). В аналогичном исследовании, произведенном в Англии, было выяснено, что дети низших классов раньше обращают внимание на свою будущую профессию, нежели дети обеспеченных классов. Среди детей дошкольного возраста чаще избираются „идеалы“ из мира животных, что говорит о большой живости детского воображения в раннем возрасте. Качества, за которые особенно ценят дети дошкольного возраста свой „идеал“, относятся по преимуществу к категории действия: ребенок хочет походить на отца, потому что тот работает; хочет быть солдатом, потому что он сражается; тюленем, чтобы барахтаться в воде; девочка хочет быть мальчиком, потому что она могла бы ругаться, и т. п. И в этой первостепенной оценке действия, как нельзя ясно, сказывается активность, — это преобладающая черта детей дошкольного возраста.

Аналогичное исследование над детьми дошкольного возраста произвел один большой детский журнал в Париже. Он предложил ответить детям на вопрос: „Какое вы себе изберете занятие, когда станете взрослым человеком?“. Было получено несколько тысяч ответов от детей 5—7-летнего возраста. Мальчики в подавляющем большинстве высказались за профессию авиатора. Затем карьеры идут в таком количественном порядке: офицер, архитектор, доктор, моряк, велосипедист, ху-

дожник, сыщик, адвокат, профессор, актер, музыкант, механик. 16 мальчиков изъявили желание быть депутатами в парламенте, 43 — домовладельцами и 4 президентами республики. Девочки отвечали в следующем порядке: монахиня, переписчица на пишущей машинке, актриса, авиаторша, мать семейства, портниха, модистка, учительница музыки, 7 девочек желают быть королевами, 11 — маркизами, а 44... сразу бабушками...

Опрос наших русских детей, произведенный под моим руководством в детском саду, вполне подтверждает все сказанное выше, с той лишь разницей, что в числе лиц, указанных детьми в качестве их „идеала“, стоят часто не родители, а заведывающая их садом. Вот почему чаще всего встречается ответ: „Хочу походить на П. П. (иха заведующей): она хорошая“ (м. 6 л.). Реже встречается ответ: „Хочу быть похожим на маму, потому что я ее больше всех люблю, и она мне родная“ (м. 5 л.), или „на Лизу (подругу): она красивая“ (д. 7 л.), или „на Володю (товарища): он рано встает“ (м. 4 л.), и т. п.

Из всего этого мы можем видеть, какое громадное значение для воспитания ребенка имеет окружающая его обстановка, уклад жизни его родных и близких людей, и особенно это значение велико для детей самого младшего возраста, когда высшим авторитетом и недостижимым идеалом для ребенка кажутся его мать, отец, воспитательница и т. п. близкие лица, которым ребенок стремится подражать, вырабатывая те навыки, которые затем так трудно будет парализовать.

В параллель с выработкой у ребенка того, что „хорошо“ и стремлением это „хорошее“ претворить в жизнь, у него начинает пробуждаться и эмоция „прекрасного“, эстетическое чувство, переживаемое при созерцании красоты в ее различных проявлениях. Если считать начальным проявлением эстетического чувства у детей вообще восприятие ребенком приятного, то проявление этого чувства придется отнести к моменту появления у ребенка его первой улыбки, т. е. приблизительно к началу второго месяца его жизни. Но если даже отнестись от этих двух не всегда совпадающих понятий — красивого и приятного, то и тогда у детей мы можем сравнительно рано наблюдать это тяготение ко всему красивому, проявляющемуся в звуках и красках. В этом отношении любовь к музыкальным звукам есть самое раннее проявление этого чувства. Г. Шинн рассказывает нам об очень интересном эксперименте над своей племянницей, когда той было 1½ месяца. При наступлении времени кормления ребенка, когда девочка обнаруживала беспокойство от голода, начинали играть на рояле, и девочка на довольно длительное время забывала свой голод. Дарвин наблюдал эту любовь к звукам рояля у своего сына на 4-м месяце. Несколько позже у ребенка наблюдается чувство удовольствия при созерцании красок. На 8-м месяце были замечены первые проявления этого чувства у ребенка при его одевании

в новое цветное платье. На втором году у ребенка мы находим уже определенно выраженную симпатию к одним цветам и не-любовь к другим. Так, в дневнике Стахорской мы имеем указание на то, что ее Масик, когда ему было около 2 лет, любил очень картинки лилового и голубого цвета: гладил их рукой, целовал, прикладывал к щечке. В минуты особенной нежности к матери, он называл ее: „моя лиловенькая“, „синенькая“. На ряду с этим она отмечает, что Масику очень не нравятся цвета белый и черный. Так, когда к Стахорской приходила ее знакомая брюнетка с черными глазами и пыталась приласкать Масика, он всегда говорил ей: „Я вас не люблю, у вас черные глаза“. В этом же возрасте для мальчика Левоневского любимыми цветами являются розовый и красный. На третьем году Дима уже любовался своим отцом, когда тот был в студенческом сюртуке и говорил ему: „Каконь ты синий“ (какой ты красивый). А в начале четвертого года он уже проявлял эстетическую разборчивость по отношению к запахам, говоря про духи, что они „фашо пахнут“ (хорошо пахнут), а про свою пиянку, что она „фудо пахнут“ (худо пахнут).

Конечно, говорить о понимании ребенком в это время гармоний красок или красоты форм нельзя. Это дело более позднего возраста, хотя большинство исследователей определенно констатируют, что в конце четвертого года дети уже начинают восхищаться сочетанием красок и светотенями. Особенно много примеров этого дает нам Стахорская, Масик которой воспитывался в условиях, способствовавших раннему пробуждению у него эстетического чувства. Так, в начале пятого года, Масик, увидев гладко укатанную дорогу, восклицает: „Земля блестит как золото; как красиво“. А в пять лет два месяца Масик часто любителю солнцем, особенно заходом солнца, и иногда просит мать: „Не закрывай, мама, ставни — солнце такое красивое, а небо еще лучше“. А когда однажды солнце ярко осветило комнату, Масик пришел в восторг и кричал: „Ах, как красиво, какие красивые теперь твои картины!“ — говорит он матери про ее работы с натуры.

Но это эстетическое созерцание природы все же пробуждается у детей не ранее четырех лет. Еще позже, уже за пределами дошкольного возраста, пробуждается у детей эстетическое наслаждение произведениями искусства. Если при этом у маленьких детей часто наблюдается любовь к рассматриванию картинок, то нужно не упускать из виду, что ребенка интересует только содержание картины, а вовсе не то, насколько художественно эта картина выполнена. На основании экспериментальных исследований выяснено, что оценка картины, как художественного произведения, замечается впервые у детей приблизительно в 13-летнем возрасте.

ЗАДАЧИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОРАБОТКИ.

I. ИНСТИНКТИВНЫЕ РЕАКЦИИ.

Проследите, в какой последовательности и в каких формах появляются у ребенка к момента рождения и до 8-летнего возраста инстинктивные реакции.

А. Инстинкт питания.

а) *Объективное наблюдение.* Выясните, в каком виде принадлежит этот инстинкт у новорожденного. Имеются наблюдения, что в первые же моменты после рождения ребенок громко сосет губами и делает сосательные движения ртом. Прикрепавание пальцем к губам или щекам вызывает складывание губ для сосания уже в первый день по рождении, а через несколько дней — повороты головы из стороны в сторону и механические сосательные движения. При вклате в рот — сосательные движения. Проверьте дальнейшие формы проявления инстинкта питания; с 4—5 месяцев начинается кусание, постепенно выходящее за сосание; с этого же времени появляется и жевание.

б) *Опыт Нечелова.* Опросите детей в 6—7 лет, что они больше всего любят делать. Имеются данные, что чаще всего дети отвечают „есть“. Проверьте это.

Б. Инстинкт хватания.

а) *Объективное наблюдение.* Выясните, когда и в каких формах проявляется этот инстинкт. Имеются данные, что сразу же по рождении ребенок крепко цепляется за подставленный предмет, а на четвертом дне жизни будто бы тянет схваченный предмет. (По другим сведениям, лишь в конце 3 месяца ребенок тянет схваченный предмет в рот.) Со второй же четверти года инстинкт хватания достигает своей высшей точки, когда ребенок хватается положительно за все, за что только может, и таким образом становится действительно „хватуком“. Обратит внимание при этом, когда ребенок начинает противопоставлять большой палец остальным при зажимании предмета в горсть: сразу же по рождении или значительно позже. Имеются наблюдения, что эта способность проявляется лишь не ранее 3—6 месяцев жизни. А обогащение указательного пальца для указывания происходит не ранее второго полугодия жизни ребенка. Проверьте эти недостаточно точные наблюдения.

б) *Опыт Раббинсона.* Возьмите тонкий металлический или крепкий деревянный прут и дайте его в руку новорожденному и затем, когда ребенок схватит прут, попробуйте поднять ребенка на воздух. Имеются данные доктора Раббинсона, который проделал подобный эксперимент над 60 новорожденными, прожизнившими всего лишь менее одного часа. Оказалось, что все, включая двух, висели и плали, держась за палку, около 10 секунд; 12 детей висели на руках 30 секунд и четверо 60 секунд. Проверьте это.

В. Инстинкт самосохранения.

Выясните, когда зарождается этот инстинкт, и в каких формах он проявляется. У различных авторов имеются указания, что этот инстинкт в его наступательной и оборонительной формах проявляется у ребенка в яростном крике, оттождивании, ударах, диковании, пасаках, шипении, выражающихся в стучании ногами и головой об пол, усиленных осорак и драках со сверстниками, нежелании подчиниться приказанию взрослых и т. п. К сожалению, все эти указания носят слишком общий характер, не приуроченная нарастанию и угасанию этих проявлений к определенному возрасту. Исследовать это более детально и тщательно.

Г. Социальный инстинкт.

а) *Пассивная форма его проявления: подражание.* Выясните, когда начинает впервые проявляться подражание, и в каких формах оно обнаруживается. Есть указания, что уже у полуторамесячных детей проявляется оно в следующей форме: если перед ребенком, который находится в состоянии гуляния, произнести несколько раз, например: а-б-б-р или э-р-ре, как это делал Штерн, то ребенок произносит эти звуки. Попробуйте также перед 3—4-месячным ребенком высунуть язык или сжать губы и т. п. Имеются указания, что дети безукоризненно подражают этому. Со второго же полугодия будто бы начинается период исключительной подражательности. Проверьте, так ли это.

б) *Активная форма проявления.* Проследите активную форму проявления социального инстинкта. Многие авторы указывают, что уже годового ребенка стремится быть в обществе взрослых детей, а полуторагодовалой — в обществе своих сверстников. Проследите взаимоотношения детей друг к другу: верно ли, что у годовых и двухлетних детей преобладают "игры рядом", где каждый ребенок ведет игру индивидуально, но в присутствии других, и будто бы только 4—5-летние дети переходят к играм "друг с другом". Проследите также поведение ребенка в детском коллективе (детском учреждении, случайной компании и т. п.): какое взаимоотношение создается между различными возрастными группами, между мальчиками и девочками, между живущими вместе и приходящими детьми. Учтите отношение детей к учебно-образовательной работе и общественному труду, а также к явлениям общественно-политической жизни. Все эти очень важные вопросы социального поведения детей, к сожалению, остаются мало исследованными.

Д. Инстинкт размножения.

а) *Половой инстинкт.* Проследите проявления полового инстинкта у детей: действительно ли сосание пальцев детьми является проявлением их сексуальности, как думают последователи Фрейда, или же это есть проявление инстинкта питания, как думают другие авторы. Выясните также, когда впервые выявляются половые отличия в поведении детей и в их взаимоотношениях. Имеются указания, что в раннем детстве при совместных играх мальчиков и девочек не замечается совсем никакого подчеркивания половых отличий, но затем наступает период, когда мальчики обособляются от девочек в играх; далее идет период покровительственного отношения мальчиков к девочкам; еще позже презрительное нежелание играть с "девчонками" и с "мальчишками", еще позднее проявление особого внимания и ухаживания; наконец, наступает период однополый и двухполый влюбленности. К сожалению, все эти этапы проявления полового инстинкта изучены очень мало.

б) *Родительский инстинкт.* Проследите, когда впервые обнаруживается этот инстинкт у мальчиков и девочек? Какие стадии проходит он в своем развитии? Когда наиболее интенсивно сказывается он? Какую роль играет кула в жизни девочек? и т. п.

II. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ.

1. Проявление инстинктивного страха.

Возьмите новорожденного ребенка, поднимите его на своих руках вверх и затем быстро опустите его вниз. Говорят, ребенок весь содрогается от страха падения, хотя он никогда еще не падал и не испытал боли при падении. Проверьте, так ли это.

2. Наблюдение над боязнью темноты, диких животных и грома.

Выясните, как реагируют дети, которым не привит страх искусственно взрослыми, на восприятие указанных объектов. Есть указания, что детям

свойствены инстинктивный страх перед этими объектами. А с другой стороны, имеются наблюдения, что дети, по крайней мере, до двухлетнего возраста, не испытывают никакого страха ни перед темнотой, ни перед дикими животными, ни перед грозой, и, следовательно, страх этот является не врожденным, а приобретенным. Проверьте сами это положение.

3. Наблюдения над различными проявлениями страха у детей.

Выясните, в каких формах обнаруживается страх у детей. Есть указания, что в пределах первого года, начиная со второго месяца жизни, дети обнаруживают страх перед людьми, одетыми в черное платье или имеющими черные волосы, бороды, глаза и т. п. Такие дети боятся протяжных звуков, прикосновения к меху, механически движущихся игрушек и т. п. Отметьте, как эти формы страха париируют с пугливостью ребенка, и проверьте, правильно ли, что дети боятся больше звуковых, нежели зрительных раздражителей.

4. Реакция гнева.

Понаблюдайте выражение личика поперомжденного в моменты его плача. Обратите внимание на появляющиеся в это время подергивающиеся морщины возле глаз; есть сведения, что это является выражением гнева ребенка и может быть отмечено уже на первом дне жизни. Пронаблюдайте также такой опыт: возьмите у ребенка во втором полугодии его жизни знакомую и ставшую для него привычной погремушку, мячик, кукалку и замените их другими игрушками. Понаблюдайте — как будет реагировать на это ребенок. Есть указания, что он в таких случаях начинает сердиться. Препишите это.

5. Реакция зависти и ревности.

Проверьте, может ли грудной ребенок во втором полугодии его жизни испытывать зависть и ревность, когда он видит у груди своей матери или на коленях у нее другого ребенка. Есть указания, что даже трехмесячные дети не остаются без участия к подобному роду факту. Так ли это?

6. Проявление стыда.

Выясните, когда начинает проявляться и в каких формах обнаруживается стыд у детей. Существует мнение, что стыд является приобретенным ребенком. Понаблюдайте, как реагирует ребенок, когда он провинится, и его наказывают (проступки, случаи нечистоплотности и др.). Верно ли, что первые случаи развития стыда имеют место в общении с половой сферой, как на это указывают некоторые авторы. Понаблюдайте, когда ребенок начинает стыдиться своей пачоты и когда для удовлетворения своих естественных потребностей он начинает уединяться от посторонних свидетелей. Есть указания, что дети стыдятся укаленных проявлений лишь на шестом году своей жизни. Верно ли это?

7. Проявление симпатии.

Выясните, когда у детей начинается проявление сочувствия и сострадания к другим людям. Имеются сведения, что полугодовые дети уже способны выражать свое сочувствие плачем, когда видят, что болит их мать или мать. А на втором году будто бы у детей можно видеть внешние выражения сострадания даже при рассмотривании ими картинок, изображающих страдания. Верно ли это?

8. Исследование сострадания по методу Бека.

Опросите как можно больше родителей, показавшим которых можно вполне доверять, о случаях наиболее ясного проявления сострадания у детей с описанием всех подробностей относительно предмета, повода и выражения сострадания. Учтите затем, какое количество случаев проявления сострадания падает на каждый возраст детей, и в каком числе это сострадание было проявлено детьми по отношению: 1) к членам своей семьи (отцу, матери, братьям, сестрам); 2) другим людям; 3) животным; 4) безжизненным предметам (куклам, картинкам и т. п.).

9. Проявление моральной эмоции.

а) Установите, когда впервые ребенок испытывает раскаяние за совершение того, чего делать „нельзя“, или, наоборот, моральное удовлетворение при совершении того, что делать „нужно“. Имеются некоторые наблюдения, что так вести себя могут только дети в возрасте не менее двух с половиной лет. Проверьте это.

б) Опросите поодиночке аналогичных вам детей (в семье, детском учреждении), в возрасте от 3 до 7 лет, поставивши им следующие вопросы: „На кого ты хотел бы походить из тех людей, которых ты видел или о которых слышал? И почему именно на него?“ Возможна постановка и других вопросов, например: „Что ты сделал бы, если бы имел много денег? И почему именно сделал бы это, а не что-нибудь другое?“. Или: „Почему нужно говорить правду?“ и т. п.

10. Эстетическая реакция.

а) *Наблюдения над предпочтением того или иного цвета.* Выясните, когда ребенок впервые начинает обнаруживать симпатии к тому или другому цвету, или предпочтение одних цветов перед другими. Имеются указания, что у детей около 2-летнего возраста уже наблюдается определенно выраженная любовь к одним цветам (красному, синему и т. д.) и нелюбовь к другим (к черному, белому и т. п.). Проверьте это.

б) *Наблюдения над восприятием детьми красивого сочетания красок.* Выясните, когда дети начинают высказывать свое восхищение при восприятии гармонии красок. Так замечено, что лишь около 3 1/2 лет дети начинают любоваться сочетанием красок в costume, в различной окраске предметов и т. п. Проверьте это.

в) *Наблюдения над восприятием детьми красок природы.* Выясните, когда у детей замечается впервые любование красотами природы: закатом солнца, красотой моря, звездным небом и т. п. Имеются указания, что понимание красот природы становится доступным не ранее 4-летнего возраста. Проверьте это.

г) *Наблюдения над восприятием детьми красок произведений искусства.* Выясните, когда дети начинают любоваться картинками не в смысле их содержания, а в смысле их художественного восприятия. Произведите следующий опыт: возьмите две картины: одну обычного типа олоографию с изображением красивого человека, другую — художественно выполненную картину с изображением некрасивого человека и спросите, которая больше нравится ребенку не моложе 4—5-летнего возраста. Имеются указания, что дети дошкольного возраста в произведениях искусства ценят исключительно только содержание и не понимают художественности выполнения их. Примените это к детским песенкам и наблюдайте, почему предпочитают дети дошкольного возраста одну песенку перед другой, — в силу ли ее содержания или красоты ее мелодии.

Глава XI.

ПРИБРЕТЕННЫЕ РЕАКЦИИ РЕБЕНКА.

Как мы видели, врожденные реакции являются лишь основой, на почве которой возникают так называемые приобретенные реакции или навыки, которые вырабатываются ребенком в процессе его личного опыта и выучки. Таковы все реакции ребенка, связанные с овладением движениями своего тела и приспособлением их к окружающей среде (рис. 40).



Рис. 40. Учится ходить.

Умение взять предмет, определить его величину и расстояние, различить его цвет, умение сидеть, ползать, ходить, произносить слова, позже бросать мяч, гонять обруч, владеть карандашом и т. д. — все это вырабатывается у ребенка в процессе длительных проб, опытов, неудач, прежде чем образуется необходимый навык.

Каков же процесс выработки этих навыков? Здесь прежде всего приходится ответить самое непосредственное сплетение всякой приобретаемой реакции с врожденной реакцией. Подобно тому как современный

нам социальный опыт есть лишь продолжение унаследованного социального опыта предшествующих поколений, так и всякая приобретенная реакция есть лишь непосредственное продолжение врожденной реакции. Так, координированное движение рук и ног, необходимое для ходьбы, бегания, игры с мячом, рисования и т. п., имеет своим источником рефлексаторные движения сгибания пальцев руки, движения ног, поворотов головы и т. п., а речевые реакции исходят из тех звуков и криков, с которыми родился ребенок. Поэтому нет ни одной из приобретенных реакций, которая бы не возникала из врожденных ребенку корней; но было бы не правильно думать, что всякая врожденная реакция станет источником приобретенной. Здесь все определяется теми социальными условиями, которые или дают возможность развиваться врожденной реакции, пробуждая ее к жизни и упражняя ее, или же оставляют эту реакцию в виде неиспользованного предрасположе-

ния и задатка, или же просто атрофируют эти предрасположения, если они своевременно не будут вызваны к жизни.

Но мало того. Чтобы вызвать к жизни ту или иную врожденную реакцию, необходимо планомерно и очень длительно ее упражнять, для того чтобы она превратилась в приобретенную. Насколько самый элементарный процесс выработки навыка является длительным, особенно для маленького ребенка, это видно из следующего эксперимента над выработкой координации движений при хватании ребенком конфеты и поднесении ее к своему рту. Начиная с 80-го дня жизни, ребенку ежедневно показывали красную конфету и клали ему в рот, пока на 94-м дне жизни ребенок не стал сам протягивать за ней свои ручки, хотя вначале схватывание конфеты далеко не всегда сопровождалось отправлением ее в рот, и только на 171-м дне жизни ребенка, т.е. почти через три месяца, был выработан полностью вполне устойчивый навык в координации всех движений. Таким образом, потребовалось почти трехмесячное ежедневное упражнение для выработки навыка.

Небезынтересно отметить, что одним из самых основных, тормозящих выработку навыка, моментов является вовлечение в работу тех мускулов, которые не нужны для выработки данного навыка. Правильно говорят, что новички бывают всегда слишком щедры в ненужном израсходовании энергии. Лишь в процессе упражнения происходит ограничение движений и выделение тех из них, которые непосредственно связаны и нужны для выработки данного навыка. Поэтому-то общий темп выработки всякого навыка и бывает вначале очень замедленным, затем он ускоряется, при чем это ускорение идет всегда скачкообразно, давая после более или менее длительной задержки внезапное и резкое улучшение данного навыка.

У детей главным источником выработки приобретенных реакций и культивирования их навыков является игра. В этом-то и состоит колоссальное значение детской игры.

Преобладание игр, вырабатывающих у ребенка мускульно-двигательные навыки, объясняется в жизни ребенка тем, что у него преобладающую роль играют двигательные мозговые центры, в ущерб чувствующим. Вот почему справедливо говорят, что ребенок „мыслит мускулами“. Поэтому на выработку этих-то двигательно-мускульных навыков и должно быть прежде всего сосредоточено внимание. Создать у ребенка умение координировать свои движения, придавши им соответствующую стройность и точность, — вот ближайшая задача при выработке мускульно-двигательных навыков. Ребенок, плохо владеющий своим телом, не умеющий регулировать движений своих рук, ног, голоса и т. п., такой ребенок обычно является наиболее отсталым и в умственном отношении. Как известно, характерной чертой идиотизма и умственной отсталости является несовершенное владение своими мускулами. Вот почему и вос-

питание умственно отсталых детей начинается с развития у них двигательной способности, при чем замечено, что их умственное развитие и двигательная способность всегда идут рука об руку. То же наблюдается и в жизни нормальных детей: ребенок, который имеет возможность ознакомиться с предметом только зрительным путем или, еще хуже, при посредстве словесного описания предмета, не существует высшего самого смутного понятия об этом предмете; только непосредственное знакомство с предметом, путем применения к нему двигательной способности, делает представления ребенка наиболее точными, ясными и прочными. В том и заключается сущность трудового метода, что ребенок должен не только послушать, посмотреть, но и закрепить свое знание в действии. Вот почему и необходимо постараться поставить ребенка в такие условия, чтобы его детская представляла собою рабочую комнату, где бы он мог найти соответствующий для своих сил и интересов материал, с которым он мог бы действовать, пробовать, создавать. Конечно, там, где ребенок находится близко к природе, где он может свободно бегать, карабкаться, лазить, прыгать, непосредственно соприкасаться с интересующими его предметами, исследовать и экспериментировать над ними, — там не приходится прибегать к искусственным мерам развития мускульно-двигательных навыков детей; там же, где ребенок поставлен в узкоограниченные условия жизни, где, как, например, в столицах или больших городах, он принужден проводить большую часть своего времени в комнате, — приходится прибегать к искусственным способам развития его двигательных навыков. И в этом отношении многие из упражнений, придуманных Монтессори для развития мускулов, могут быть очень полезными. Чистый ковер на полу, чтобы ребенок мог свободно вставать и лазить на четвереньках по нему, в чем маленькие дети, при слабости своих ног, имеют большую потребность; два длинных и тонких шеста вдоль стены, верхний — для рук ребенка, а нижний — для его ног, могут служить для укрепления конечностей ребенка, когда он висает на этих шестах или передвигается вдоль них, постоянно переставляя ноги и руками. Качель в виде кресла, где ребенок, упиравшись ногами в близлежащую стену, может раскачиваться сам, развивая таким образом силу своих ног. Узкая длинная доска, положенная через комнату, по которой ребенок должен правильно пройти, регулирует направление его движений. Небольшая лестница с низкими и узкими ступеньками, по которой ребенок мог бы карабкаться вверх и вниз, а также и прыгать, способствует выработке у детей ловкости в их движениях. Эти и некоторые другие упражнения могут сыграть очень важную роль при выработке у детей их двигательных навыков.

Не меньшее значение в выработке мускульно-двигательных навыков имеют занятия ребенка ручным трудом во всех его

проявлениях: лепке, рисовании, вырезывании, рукоделии и т. п. Эти занятия, требующие терпения, настойчивости, тщательности, аккуратности, уверенности в своих действиях, культивируют у ребенка положительные привычки, которые затем окажут громадное плодотворное влияние на формирование его характера. Недаром же исправление малолетних преступников начинается с приучения их к ручному труду, который в значительной степени способствует их исправлению, вырабатывая у них положительные привычки и навыки.

Это образование желательных привычек у детей, особенно в дошкольном возрасте, когда так интенсивно говорит инстинкт подражания, является одной из основных задач при выработке навыков. Под привычками мы разумеем такие навыки ребенка, которые в силу частого повторения сделались полумеханическими. Такие действия, как вставание, одевание, умывание, причесывание волос, чистка зубов и т. п., — все это совершается почти механически, что является вполне и целесообразным: оно экономит и наше время, и нашу энергию. Но каждая привычка, прежде чем сделаться таковой, требует очень длительного упражнения: в самом деле, посмотрите, какого труда стоит ребенку процесс застегивания его платья, прежде чем он научится это делать машинально. Большинство наших привычек сложилось именно в раннем детстве, — вот почему многие педагоги самое понятие воспитания ребенка отождествляют с выработкой у него целесообразных привычек. И с этим нельзя не согласиться, особенно по отношению к детям дошкольного возраста, когда так мало еще развит у ребенка его критический ум, и когда он так легко поддается внешнему воздействию. Всякая образованная в это время желательная привычка сделается затем длительным достоянием природы ребенка: может быть, ее после удастся заглушить, но едва ли уже удастся с корнем вырвать.

Однако, эта выработка привычек, это механизирование действий ребенка не должно преследовать цели — лишить его самопроизвольности и критического отношения к своим действиям, нужно бояться сделать из него автомата, хотя бы и действующего безупречно с моральной точки зрения. Вместе с ростом ребенка и развитием у него интеллекта должна быть предоставлена и возможность критического обсуждения совершаемого, подчинение навыков рассудочным мотивам, что собственно и составляет одну из существенных задач воспитания.

Какого же рода привычки и навыки мы должны стремиться создать у ребенка? Это в значительной степени определяется тем, что мы хотим или, пожалуй вернее, должны хотеть создать из ребенка. Как бы ни были противоречивы ответы на этот последний вопрос, неоспоримы две ближайших и непосредственных задачи воспитания: во-первых, мы должны создать из ребенка физически здоровое и крепкое жизнеспособное существо,

могущее своими собственными силами продолжать существование, и, во-вторых, мы должны создать из ребенка социальное существо, способное не только определить свое место в обществе, но и понять запросы этого общества и действовать на благо его. Вот почему мы прежде всего должны заботиться о том, чтобы, с одной стороны, привить ребенку общегигиенические навыки, которые дадут ему возможность вести здоровую жизнь, таковы: чистоплотность, опрятность, умеренность в еде, простота в одежде и т. п., а с другой — выработать у него социальные навыки: отсутствие крайнего эгоизма, умеренность в желаниях, приверженность к правдивости, стойкость в страданиях, мужество сознаться в своих ошибках и поднять свой голос в защиту справедливости. Конечно, многое из этого может быть осуществлено лишь за пределами дошкольного возраста, но создание благоприятной почвы для развития этих положительных качеств — дело безусловно раннего детства.

ЗАДАЧИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОРАБОТКИ.

1. Опыт с конфетой. Возьмите красную конфету и, показав ее 2—3-месячному ребенку, положите затем эту конфету ему в рот, чтобы он почувствовал сладкое. Протягивайте этот опыт неоднократно, тщательно учитывая время, когда ребенок начнет протягивать к конфете свои ручки и затем подносить ее в рот. Учтите, сколько времени необходимо для окончательной безоговорочной выработки навыка. По сведениям Уотсона, на это необходимо около трех месяцев. Проверьте, так ли это?

2. Объективное наблюдение.

а) Проследите, с какого времени у ребенка становится возможной выработка самых первичных и элементарных мускульно-двигательных навыков? Имеются сведения, что не ранее 2—3-го месяца жизни ребенка. Проверьте это.

б) Проследите на выработке у ребенка какого-нибудь мускульно-двигательного навыка (хождение, высовывание конышек и т. п.), помечая в выработку несущих мышц и мускулов и затем постепенное их отпадение в процессе совершенствования навыка.

в) Проследите на выработке какого-нибудь навыка сложность его развития, т. е. скачкообразный переход от периода задержки в развитии его улучшению.

г) Проследите в детских играх моменты выработки тех или иных навыков. Сделайте попытку классифицировать детские игры по их влиянию на выработку тех или иных навыков у детей.

д) Проверьте, поскольку приборы Монтессори (шесты для рук и ног, качели, доска черес козлату и лесенка) действительно способствуют выработке мускульно-двигательных навыков.

е) Проследите образование привычки у ребенка хотя бы на процессе его ежедневного застегивания своего платья. Как много времени необходимо для механизирования этого навыка.

Глава XII.

РЕЧЕВЫЕ РЕАКЦИИ И МЫШЛЕНИЕ РЕБЕНКА.

Из числа всего того обилия навыков, которые вырабатываются в раннем детстве у ребенка, необходимо отдельно рассмотреть такие, которые имеют значение символов или знаков

для обозначения возникающих отношений между ребенком и окружающей средой. Типичным образчиком таких приобретаемых ребенком реакций является речь.

Как же вырабатывается у ребенка его речевой навык?

Начальным моментом появления речи следовало бы считать произнесение ребенком звуков, связанных с сознанием их значения, но этот период имеет перед собой длинную подготовительную стадию.

Всякий, кто наблюдал младенца, когда он, будучи освобожден от всяких одеялец, спокойно лежит, предоставленный самому себе, должен был заметить, что дитя не лежит спокойно: оно двигает ручками и ножками и пытается произносить какие-то нечленораздельные звуки. Это, говорят, ребенок „гулит“. Сначала, в пределах первых полутора месяцев, он производит краткие слияния немногих гласных — у-аа, э-а и т. п. А начиная с конца второго месяца, к этим гласным начинают присоединяться и согласные и прежде всего гортанное г-у, откуда, вероятно, и берет начало самое название „гулить“. На третьем месяце мы имеем уже целый ассортимент таких соединений: а-й, э-ы, г-и, м-а и др. А с четвертого месяца мы имеем уже целую свирель переливающихся один в другой звуков, при чем ребенок, пуская своими губенками изрядное количество пузырей и слюны, довольно длительно тянет — эль-ле-елы-ы-агы-аы и т. п. С этого же приблизительно возраста ребенок начинает подражать, отзвываясь как эхо на всякого рода достигающие извне членораздельные звуки. Так, ребенок Штерна на третьем месяце подражал уже звуку — а-брр, произносимому отцом, а Дима Левоневского на пятом месяце проявлял усильное желание „разговаривать с отцом“. Когда тот подходил к кроватке и начинал произносить звуки, ребенок отвечал на них своим „гулением“, если же отец стоял молча, ребенок ждал, когда отец начнет говорить, и если тот все же молчал, ребенок, потеряв терпение, произносил „мм...“, как бы приглашая отца разговаривать.

Со второго полугодия у ребенка начинается период понимания чужой речи; вначале ребенок улавливает интонацию голоса матери и определенно реагирует на это, успокаиваясь, когда с ним говорят ласкательно и нежно, и закатываясь до плача, когда с ним говорят в повышенном раздраженном тоне. С 10 месяцев ребенок поворачивает головку, когда называют его, ищет глазами кошку, когда говорят „кы-са“, а на 2 году понимает уже разговор старших и при нормальном развитии исполняет простенькие отданные ему приказания.

Период собственной осмысленной речи наступает у детей различно — в промежутке между 9 месяцами и полутора годами, при чем определяющими моментами в наиболее быстром усвоении речи являются следующие факторы: прежде всего пол ребенка; замечено, что девочки, в силу наибольшей подражательности, начи-

нают говорить раньше мальчиков. Существенную роль играет также наличие старших сестер и братьев, — вот почему первенцы обычно запаздывают с речью. Замечено также, что дети, начавшие рано ходить, начинают позже говорить и наоборот. Наконец, оказывает влияние и социальная среда: пролетарские дети обычно позже овладевают речью, нежели дети идущих классов.

Надо при этом отметить, что диалектический принцип в развитии детей сказывается в сфере речи с наибольшей ясностью, чем где бы то ни было: иногда усвоение слов ребенком идет с поразительной быстротой, иногда же вдруг происходит задержка, и в течение нескольких месяцев ребенок усваивает одно — два новых для него слова.

Из произносимых звуков преобладают гласные — а, е и согласные — м, п, б, д, т. — вот почему первые слова, произносимые ребенком, и содержат эти звуки: ма-ма, па-па, ба-ба, дя-дя, те-тя. Одно из самых первых, если не самое первое слово — ма-ма, а-ма, мам — является общим почти для всех народов земного шара и, как объясняют лингвисты, будто бы выражает собой междометие хватания и жадания при еде: «ам-ам» — есть. Подобного же рода звукоподражаниями, которые преобладают вначале в детском языке, являются такие слова, как: ав-ав — собака, му-му — корова, тик-так — часы и т. п. Запас этих слов у ребенка иногда уже в полтора года доходит до 30, как это, например, наблюдалось у Димы Левоневского. Надо заметить, что первые слова ребенка — это не только слова, а скорее однословные предложения, — так как и тогда, когда ребенок голоден, и когда его кто-нибудь беспокоит, и когда он хочет спать, он одинаково это выражает одним словом — «ма-ма», т. е. мама, дай есть; мама, защити; мама, уложи спать. В одинаковой мере здесь наблюдается и такой факт, что одним словом ребенок обозначает иногда целый ряд подобных предметов. Так, ребенок Штерна словом «ла-ла» обозначал сначала музыку, затем тем же словом стал называть пение, а позже, когда увидел, как под звуки военного оркестра маршировали солдаты, он этим словом «ла-ла» стал называть и солдат, и военную музыку, а затем под то же название пошел и всякого рода стук и даже гром во время грозы. Образование подобного рода ассоциации представлений часто на основе какого-нибудь мало существенного признака является для ребенка, в этом первоначальном периоде образования его языка, вполне естественным. Таков в общих чертах ход развития речи у ребенка до полуторазлетнего возраста.

С этого времени начинается период интереса к названиям окружающих предметов. Внешним признаком этого служит беспрестанное спрашивание детьми — «это что?» и смысле, как оно называется. Ребенок как бы делает вывод, что каждой вещи принадлежит свое имя, откуда и происходит исключительно быстрое обогащение языка ребенка существитель-

ными именами. Если полуторагодовалый ребенок имеет иногда словарь в объеме 30 слов, то двухлетний (и особенно девочки) ребенок располагает часто словарем до трехсот слов. При чем интересно отметить, что если до полутора лет словарь ребенка состоит исключительно из междометий и существительных, то теперь у двухлетнего ребенка в его языке мы находим и другие части речи, почти в таком же соотношении, как и у взрослого человека. Так, в словаре Димы Левоневского, когда ему было 1 г. 11 м., имен существительных было 63%, глаголов — 23% и других частей речи — 14%, приблизительно столько же, сколько в языке взрослого человека. Если мы обратимся теперь к содержанию слов ребенка, то увидим, что весь его словарь имеет самое непосредственное отношение к тому, в чем ребенок жизнью заинтересован. Все его существительные имеют самое непосредственное отношение к названию родителей, близких людей, к няне, еде, игрушкам, домашним животным и т. п., глаголы носят динамический характер, т. е. подчеркивают в предмете двигательную сторону, ибо все движущееся и схватывается прежде всего ребенком. Наречиями язык беден: так, в языке Димы Левоневского встречались — „во“ — вот, тут и „бо“ — больно. Из местоимений — мне и ты (ты). Из числительных — раз, пять, семь, десять, при перечислении их подряд и не понимая различия.

Союзов совсем не было, нет даже соединительного союза „и“. В конце этого же второго года жизни ребенка мы встречаем и первые попытки к осмысленному связыванию слов в двусловные предложения: „баба у-у“ (бабушка уехала), „няня тпруа“ (пошла гулять), „папа бух“ (упал) и т. п.

С начала третьего года начинается самый главный период в формировании детского языка: ребенок начинает изменять слова по падежам, числам, временам и т. п., а также говорить многословными фразами. По тщательным и очень ценным наблюдениям над детским языком доктора Левоневского, ребенок уже в конце второго года начинает употреблять из всех падежей прежде всего дательный: мне, папе, маме, няне и т. п.; затем, но значительно реже, употребляется винительный. Творительный падеж появился в конце 3 года, а все падежи только на 4 году. Имена прилагательные появились в большом количестве к концу 3 года, при чем употреблялись по большей части в именительном падеже: „ноги грязны“ (ноги грязны), „крепкая пу“ (крепкая пуговица), „надо ною няню“ (надо новую няню). Глаголы на 3 году употреблялись по преимуществу в 3 лице настоящего времени: кочит (хочет), менит (умеет), могит (может), убит (любит) и т. п., при чем употребление прошедшего времени появляется раньше, нежели будущего, хотя будущее время и легче для произношения.

В этом же периоде первой половины 3 года ребенок начинает говорить и многословные фразы, эти скачками на-

низанные коротенькие предложения в роде: „мама, Дино-но“ (мама, Дима хочет ехать на лошади). При этом наблюдается удивительно своеобразная расстановка слов в предложениях, особенно отрицательных, где отрицание относится к самому концу фразы. Например: „Диня мнит так нет“ (Дима так не умеет), или „Диня чепила тонь ну“ (Дима не трогал чернила), или еще более длинная фраза, которая, если перевести, сводится к следующему: „Я имею дом, делает Петя долой, нет“ и т. п.

Наконец, со второй половины 3 года начинается последняя заключительная фаза в формировании детского языка, продолжающаяся до 4—5-летнего возраста: это появление в детском языке придаточных предложений. Уже в 2 г. 2 м. девочка Штерна сочетала такие предложения: „Моя дожечка нет: не могу мешать“, а Дима Левоневского говорил „Мама, зялязя туруа, хопп“ (нельзя ехать, холодно). При этом соединительные союзы и местоимения появляются только не ранее конца 3 года: „Когда мама идет, Дима идет“, или „Я хочу нагоны, котони ездят“, или девочка Штерна в 3 года говорила: „Кукла меня так расероила, что я не могу спать“. По своему содержанию эти предложения ребенка выражают чаще всего его желание и эмоции и в большинстве случаев имеют категорическую, реже вопросительную форму. Лишь значительно позже ребенок овладевает и другими формами сочетания предложений. Так, например, условная форма наблюдалась Штерном только в 4 г. 6 м.: „Если бы мама сидела там, я могла бы чокнуться с папой“.

Внешним показателем наступления этой заключительной фазы в языке ребенка является появление в речи ребенка бесконечных вопросов: почему? и отчего? Это так называемый второй период вопросов, считая первым периодом беспрестанное спрашивание 1½ — 2-годовалым ребенком — „что это?“, т. е. как называется? — о чем мы говорили выше. Теперь, на 4 году, ребенок научился пользоваться вполне планомерно своими органами чувств, он овладел более или менее речью и теперь вступает в период интенсивного ознакомления с окружающим миром. Это период исключительной любознательности и любопытства, правда, принимающих иногда слишком назойливый характер, и потому часто насильственно обрываемых родителями.

- Мама, — спрашивает ребенок, — что кит ест?
- Рыбу.
- А почему рыбу?
- Бывает голоден.
- А почему не ест булочки?
- Булочки пекут только для людей.
- А почему не пекут для рыб?
- Потому что нехватает муки.
- А почему что нехватает зерна и т. д.

Каждая мать и каждый отец знают эту бесконечную цепь повторяющихся вопросов, когда последние слова ответа родителей становятся основой для нового вопроса ребенка, и так без конца. И это заставляет иногда родителей прибегать к искусственным мерам, дабы разорвать эту прихотливую цепь вопросов и привести ребенка в замешательство. Мне пришлось встречать отца, который, будучи выведен из терпения бесконечными вопросами своего четырехлетнего сына — „а почему?“, отвечал ему намеренно трудным словом, которого не мог повторить ребенок: „А потому что перпендикуляр!“ — отвечал отец. И ребенок, будучи не в силах повторить это слово, прекращал свои расспросы.

Характерным моментом для этой заключительной стадии детского языка являются также новообразования, имеющие иногда характер самых прелестных детских каламбуров. Дети говорят: „одна людя“, вместо один человек; „сглинил“ — сделал из глины; „бочник“, вместо водовоз; „деньги искупались“, вместо истратились; „что ты шалунишь?“ и т. п.

И на этой стадии ребенок может уже произносить не отдельные, хотя бы и длинные фразы, а даже целые монологи. Вот подобного рода громкий разговор ребенка с самим собой, разговор, записанный Левоневским за своим 4-летним Димой. Дима, ломая старую карету, говорил: „Тупыми этими щипцами здоово железо сломал, как сломал сколо. Папа не может таконе железо сломать, я сильный. Класка отле... отле... отскакивает, класка худо пахнет. Два железа сломал. Я мужчина, мужчины не могут сломать такое железо, — я четине могу железа, полпуда. Видишь, какини железы лежат на полу, я очень сильный, большущее железо сломал. Так и летит класка. Калета сломата...“ и т. д., приблизительно еще такое же число фраз было произнесено без всякой остановки.

Таков в общих чертах ход развития детского языка в пределах дошкольного возраста. Конечно, это развитие не прекращается и дальше, и ребенок в 8 лет говорит не так, как в 11 или 14 лет, но это выходит уже за пределы дошкольного возраста.

В самой тесной связи с речью развивается у ребенка и его мышление. До половины второго года ребенок мыслит при помощи конкретных единичных предметов и пользуется языком, как средством для выражения своих чувств и ассоциаций этих предметов. Теперь, в конце второго года, ребенок начинает мыслить понятиями и делает открытие, что язык есть символ для называния вещей, что каждая вещь имеет свое имя. И если раньше от куклы ребенок получал целый ряд конкретных единичных раздражений — зрительных, осязательных, слуховых и других, и если ребенок видел эту куклу в различных положениях при разных обстоятельствах, то теперь постоянные, правильно возвращающиеся черты получают пре-

обладание, а различия ступениваются, и все это ребенком относится к одному постоянному объекту, которому теперь и дается постоянное название — имя: кукла. Так осуществляется первый акт мышления — образование индивидуального понятия.

Но гораздо сложнее будет дело, когда ребенку нужно объединить не многократные и различные восприятия одной и той же куклы в одно целое, как это было при образовании индивидуального понятия, а нужно объединить восприятие целого ряда однородных предметов, как это бывает при образовании рядового понятия: покажите даже 3-летнему ребенку целый ряд самых разнообразных кукол и спросите — что это? и вы не услышите от ребенка ответа: это куклы. Ребенок подойдет и, указывая на каждую в отдельности, скажет: это — кукла, это — кукла и т. д. и том же роде. Образование этих родовых понятий настолько трудно дается ребенку, что даже в конце 4 года, научившись считать пальцы на своей руке — один, два, три и т. д. до пяти, мальчик Штерна, на вопрос: сколько же всего пальцев? — никогда не давал ответа: пять, а всякий раз начинал считать с начала.

Относительные понятия также нелегко даются детям, — вот почему они долгое время называют себя по имени и в третьем лице, как называют их взрослые люди. „Это сделал Коля“, говорит ребенок про себя. И лишь позже, когда достаточно разовьется абстрактное мышление ребенка, он начинает понимать, что тому „я“, которым каждый взрослый человек называет себя и которым никогда не называют ребенка, надо придать возвратный характер. По крайней мере трехлетки часто еще не осмысливают этого и потому продолжают еще называть себя по имени.

В параллель с образованием понятий у детей идет и образование суждений, т. е. связи понятий, имеющих положительное или отрицательное значение. Мама — тпруа, папа — бух, вот элементарные формы детских суждений, внешним выражением которых и являются, как мы видели, двусловные предложения. При этом по своему качеству раньше появляются утвердительные и несколько позже — отрицательные суждения. Обычно это падает на конец второго и начало третьего года. Первоначальной формой отрицательных суждений, наблюдаемых у детей в конце второго года, является противоположение, антитеза. „У меня есть, у тебя — нет“, и затем позже, в начале третьего года, появляются суждения, констатирующие отсутствие. „Дима ценнаа тоь не“ (Дима не трогал чернила). Наконец, проблематичные суждения (со словами: конечно, может-быть) появляются позже всего и именно не ранее 4 года.

Относительно характера детских суждений в дошкольном возрасте мы не имеем специальных исследований и потому

должны ограничиться результатами одного исследования, произведенного над детьми в школьном возрасте, где среди других детей были исследованы и семилетки, относимые нами к дошкольному возрасту. Это исследование (Фогеля) имело своей задачей выяснение того, как часто встречаются те или иные соотношения мыслей у детей, и было поставлено по следующему методу: детей просили писать все, что придет в голову относительно следующих семи слов: почтальон, дорога, лягушка, стакан, мать, часы, птица. Результаты относительно детей младшего возраста были таковы: 1) количество суждений увеличивается у них гораздо больше, нежели у детей после 10-летнего возраста (неблагоприятное влияние переходного возраста); 2) девочки в младшем возрасте всегда обгоняли мальчиков и только после 14-летнего возраста мальчики берут верх; 3) у младших детей мышление развивается от общего к частному, от родовых понятий к видовым, а не наоборот; так, например, ответы: птица — животное — встречаются чаще, нежели: птица — это голубь, воробей и т. п. И, наконец, 4) подтверждается вполне то, не раз уже подчеркивавшееся мною положением, что у маленьких детей преобладает интерес ко всему живому и движущемуся.

Но где, может-быть, нагляднее всего сказывается пылкость пробудившейся детской мысли — это в причинном мышлении ребенка, в его причинных суждениях. Здесь уже пужно достаточное умение наблюдать явления, дабы, выйдя за пределы одного из них, найти другое, находящееся с ним в неразрывной связи. Из поисков этого другого явления и зарождается этот беспрестанно беспокоящий ребенка период вопросов: почему? и отчего? Вот яркий пример такого рода причинных суждений ребенка: мальчик на 4 году заметил, что когда он держит свои пальчики против солнца, то они всякий раз становятся прозрачно-розовыми, и потому он сказал: „Солнце делает пальчики кровавыми“. А немного позже, когда ребенок задает бесконечную цепь вопросов, вытекающих один из другого, — это ясный показатель того, что у ребенка настолько уже развилась его мыслительная деятельность, что он начинает осознавать, что у каждого явления есть своя причина, которую он и хочет вскрыть своим вопросом. Вот яркая иллюстрация этого, которую приводит нам Штерн:

- Кто смотрел за мной, когда мама была маленькая?
- Тебя тогда не было. За мной, когда я была маленькая, смотрела моя мама, бабушка.
- А кто смотрел за бабушкой, когда она была маленькой?
- Прабабушка.
- А кто смотрел за всеми мамами, когда они были маленькими?
- У каждой всегда была ее мать.

Так постепенно, путем этих вопросов, у ребенка не только прочно выковывается мысль, что каждое явление имеет свою причину, но к 5 году ребенок, наконец, наталкивается на мысль: а что же является первопричиной всех этих причин? И в то время, как взрослые на этот вопрос дают ответ — бог, успокаиваясь на нем, детская пытливость идет гораздо дальше, и ребенок ищет ответа на вполне естественный вопрос: „А кто создал бога?“. И при этом плохо мирится с мыслью, что бог мог создать сам себя. По крайней мере, мальчик, о котором сообщает Ломброзо, настойчиво добивался ответа: „Что было раньше бога?“ — „Ничего“. На это ребенок отвечал: „Да нет, это не может быть, должно же быть место, откуда вышел бог“.

И здесь, в этом причинном мышлении, ребенок, пожалуй, выходит уже за пределы суждения. Он не столько, пожалуй, здесь судит, соединяя понятия, сколько делает вывод из возникающих в его уме суждений. Вот такого рода выводы, делаемые из суждений, принято называть умозаключениями. Как известно, в логике различают три основных типа умозаклучений: от общего к частному — дедукция (силлогизм), от частного к общему — индукция и от частного к частному — аналогия. У детей, по тщательному наблюдению Штерна, образование умозаклучений идет прямо в обратном порядке; раньше всего появляются умозаклучения по аналогии, затем — индукция и позже всего — дедуктивные выводы. Из умозаклучений по аналогии прежде других возникают у детей выводы по одинаковости — от одинаковых условий ребенок заключает и к одинаковым следствиям. Вот типичный пример такого рода: я имел обыкновение, приходи в гости к одному 3-летнему мальчику, производить над ним различного рода простенькие эксперименты, и потому первым вопросом его по моему приходе был всегда: „Принес задачи?“. Ребенок делал последовательное заключение: если раньше я приходил в гости и давал ребенку задачи, значит, и сегодня, если я пришел в гости, то и принес с собой задачи. Подобного рода умозаклучения ребенок делает обычно с 3 лет.

Несколько труднее для ребенка заключение по различию: если какое-нибудь явление отсутствует, то не может быть и его следствия. Вот образчик такого рода детского заключения: „Куда течет вода?“ — „В море“. — „А если она вся утечет, то ведь кораблям нельзя будет плавать?“ (3 г. 6 м.). Или вывод более сложного порядка. Увидев в 4 г. 6 м. на столе череп и узнав, что он взят от мертвого человека, мальчик сказал: „Почему же, бедняга, не сделался ангелом: ведь это голова“.

Наконец, идут умозаклучения по аналогии в собственном смысле этого слова: если есть сходное в одних признаках, должно быть сходное и в других. Так, мальчик Штерна в 3 г. 6 м., провозившись с бородой отца, говорит: „А моя борода еще внутри, в коже“.

Индуктивные умозаключения, когда ребенок единичные наблюдения однородных явлений объединяет общим выводом, трудны для детей, и обычно ими овладевает мышление ребенка к концу лишь 5 года. Я приводил уже пример подобного рода выводов при образовании родовых понятий. Ребенок, установив, что у папы есть чай, у мамы есть чай, у тети есть чай и у него есть чай, часто, по крайней мере до 4 года, будет не в состоянии объединить это все одним выводом, что у всех присутствующих есть чай. Мы видели, что в конце 4 года, мальчик Штерна, считая пальцы на одной руке: один, два, три, четыре, пять, — на вопрос: „сколько всего пальцев“ не мог ответить и начинал считать всякий раз снова. А в 4 г. 10 м. мышление его настолько развилось, что, сосчитав у всех присутствующих по 10 пальцев на обеих руках, он на вопрос: „значит, сколько же пальцев у каждого?“ — делал правильный индуктивный вывод: „по 10 пальцев“.

Что касается дедуктивных выводов, от общего к частному, то в чистом виде дети пользуются ими крайне редко по вполне понятной причине. Пользование дедукцией требует применения общих широких положений, из которых и делаются частные выводы, но обычно ребенок не располагает этими общими положениями в силу недостатка наблюдений и жизненного опыта. Хотя иногда довольно рано ребенок пользуется уже дедуктивными выводами: так, девочка Штерна, когда ей было 3 г. 1 м., и она рассматривала платье матери, на шуточный вопрос отца: „это твоё платье?“ — ответила правильно сделанным дедуктивным выводом: „такое громадное платье дети не могут надевать“. Но в общем пужно признать, что логические умозаключения в их правильной форме с трудом даются детям, и полное овладение ими лежит уже за пределами дошкольного возраста.

Переходя теперь к вопросу о воспитании речевых и мыслительных навыков ребенка в дошкольном возрасте, мы должны напомнить и родителям, и воспитателям то положение, которое особенно важно не упускать из виду, когда приходится иметь дело, как в данном случае, с навыками, интенсивно проходящими различными стадиями в своем развитии: всякий воспитатель должен здесь не столько учить, сколько учиться сам, дабы своим излишне активным вмешательством не нарушить естественного хода развития. Вот почему было бы гораздо более разумнее воздерживаться от всякого рода опасных попыток, имеющих своей целью помочь ребенку хорошо говорить и хорошо мыслить; достаточно того, если вы предохраните ребенка от плохого разговора и от плохого мышления. Предоставьте активно действовать природе вместо вас, особенно в раннем детстве, когда у ребенка естественным образом формируются и его речь, и его мышление; на долю воспитателей остается еще большая задача усвоения законов этого развития и со-

здания соответствующей среды, дабы предохранить эту формуляцию от извращений.

Здесь прежде всего необходимо хотя вкратце остановиться на причинах чисто физического характера, которые могут вызвать недостатки детской речи. При рассмотрении органа слуха мы обращали внимание родителей на тот факт, что если новорожденный ребенок, по истечении 2 недель со дня рождения, никак не реагирует на резкий звук: развортыwanie с шумом газеты, звонок и т. п., то необходимо показать ребенка врачу, иначе глухота ребенка неминуемо повлечет за собой и немоту. При этом не следует полагаться на то, что ребенок „гулит“, так как этим свойством обладают и глухонемые дети. А когда ребенок начнет говорить, то в случаях явно выраженных дефектов в произношении: крайней невнятности, шепелявости, усиленной картавости и т. п., необходимо опять показать ребенка врачу-специалисту для осмотра органов речи, так как часто достаточно самой пустяковой операции, чтобы устранить у него крупные дефекты.

Затем не следует забывать, что причины многих недостатков речи могут происходить под влиянием природной робости и застенчивости детей, каковы немота при нормальном слухе, боязнь слов, заикание и т. п. Вот почему, если вы хотите, чтобы ваши дети свободно владели речью, создайте прежде всего такие условия, при которых у вашего ребенка явилось бы желание и охота говорить. Ведь все мы знаем, как трудно иногда вызвать на разговор маленьких детей. Часто незначительное на первый взгляд новое условие в окружающей жизни способно вызвать речевую задержку у ребенка. А физическая слабость и нервность ребенка, малое доверие его к своим силам, присущая ребенку робость и застенчивость, а тем более осторожное ироническое отношение старших к разговору ребенка иногда могут вызвать в буквальном смысле „боязнь слов“, своеобразное детское упрямство, которое надолго затормозит у ребенка нормальное развитие речи или даже может вызывать заикание, скороговорку, неясное и неуверенное произношение. Да и не только дети, но бывают и взрослые, которые не могут научиться говорить на иностранном языке только потому, что их первые и неудачные попытки были подавлены отрицательным отношением к себе окружающих. Не забудем того крайне поучительного факта, что число заикающихся через год обучения в школе удваивается: так подавляюще действует на детей эта новая и чуждая их природным запросам тяжелая атмосфера школы. Вот почему и необходимо озабочиваться о том, чтобы создать для маленького ребенка, особенно в периоде формирования его речи, близкую, уютную и жизнерадостную среду, где бы ребенок мог вполне свободно и ничуть не стесняясь лепетать все, что придет ему в голову, включительно до самых простейших нелепиц. Одним из необходимых элементов этой

среды должно быть общество сверстников для ребенка, в котором лучше всего культивируется речь ребенка. Вот почему дети, у которых имеются старшие братья и сестры, начинают говорить раньше, нежели первенцы и дети-одиночки.

Одним из необходимых условий дальнейшего совершенствования детской речи — правильного и ясного произношения слов, — является совершенное владение речью лицами, окружающими ребенка. Руссо был прав, когда говорил: „хотите улучшить ваш стиль — читайте первоклассных писателей-стилистов“. То же можно сказать и относительно детей дошкольного возраста: вы хотите, чтобы ваш ребенок в совершенстве произносил слова, научитесь сами в совершенстве владеть речью. И это совершенство не столь уж высокого качества, чтобы им не могла овладеть каждая мать или отец, по крайней мере, в такой степени, чтобы не портить произношения у ребенка. Ясное, отчетливое и вполне правильное, без всякого подражания и подделывания под детский язык, произношение слов и фраз, слегка замедленное при разговоре с ребенком, — вот что можно выставить в качестве нормы для окружающих ребенка лиц. Не следует оказывать ребенку преждевременную помощь в произношении затруднительных для него слов, как не следует одинаково и спускаться до уровня искусственного калечения слов и фраз в целях удобопонятности их для ребенка. Не нужно забывать того, выше нами установленного положения, что все внешние раздражения, независимо от их содержания, оставляют определенный след в нервной системе и, следовательно, не-правильно воспринимаемое ребенком произношение слова имеет такие же шансы упрочиться, как и правильное. Вот почему всегда давайте ребенку только правильное произношение слов и избегайте ошибочного. Пусть ребенок говорит „кука“, вместо кукла, а вы произносите правильно — кукла, если хотите, чтобы ребенок не задерживался излишне на этом неправильном произношении и при первом же достаточном сформировании его органов речи перешел к произношению этого, трудного для него вначале, звука „л“.

Дальнейшая задача, стоящая перед воспитателями в развитии детской речи в пределах дошкольного возраста это — увеличение запаса слов и уяснение точности их значения. Что касается культивирования этой стороны детской речи, то она стоит в самой тесной связи с вопросом о запасе и точности детских знаний, о чем мы подробно будем говорить в следующей главе.

Перейдем теперь к рассмотрению вопроса о воспитании детского мышления. Надо заметить, что много говорить об этом не приходится, ибо в этом возрасте мышление находится только в зачаточном состоянии. Мне хотелось бы остановиться только на одном, с моей точки зрения, основном моменте, относительно которого допускаются обычно крупные промахи, спо-

собиные затормозить и даже подавить пробуждающееся мышление ребенка. А между тем это пробуждение человеческой мысли бывает исключительно прекрасно: такого повышенного, бьющего через край интереса и любознательности к окружающему миру, которые мы находим почти у каждого ребенка в раннем детстве, — этого интереса мы не найдем впоследствии у большинства людей: сначала ненормальный строй школы, а затем не менее ненормальные условия социальной жизни погасят этот светильник любознательности, так ярко зажженный в детстве.

Отсюда-то и возникает первая задача при воспитании мышления — поддержать эту природную любознательность ребенка, не дать ей угаснуть преждевременно. Это является тем более нетрудным, что этот период детской любознательности протекает не скрыто, а, наоборот, слишком ярко бьет наружу, реализуясь в этих, указанных нами выше, двух периодах вопросов: первом, в конце второго года жизни ребенка, когда он беспрестанно спрашивает: „а это что?“, т. е. как этот предмет называется? И затем, во втором периоде, на 4 году, когда ребенок, доискиваясь до причинной связи вещей, так усиленно осаждаст родителей своими вопросами: почему? и отчего? Оба эти периода до сих пор никогда не были предметом особого внимания для воспитателей: чаще несколькими небрежными словами или улыбкой, шуткой, а иногда и просто окриком и раздражением реагировали взрослые на эту любознательность ребенка, вместо того, чтобы дать самый точный и исчерпывающий ответ. И что же? Часто этих немногих небрежных брошенных слов ребенку бывает достаточно, чтобы удовлетворить его любознательность: как маленький дикарь, ребенок легковерен до странного и принимает без всякой критики первое подвернувшееся объяснение, как бы нелепо оно ни было по своему существу. И понятно, почему это происходит: жизненный опыт ребенка так мал, что нет никаких оснований для внесения нужных коррективов в это объяснение. Вот почему нет ничего удивительного в примерах Ломброзо, что один ребенок объяснял белый цвет молока белым цветом коровы, а черный кофе, он полагал, берется от черной коровы; другой — 5-летний мальчик — считал, что сердце — это часы, находящиеся в животе; одна девочка вполне верила тому, что когда она говорит, то мысли из ее мозга спускаются в рот; а другая, увидев первый раз слона, была глубоко убеждена, что у него хвост растет посредине лба, и т. п. Когда одна из руководительниц петербургского детского сада, Орлова („Дневник детского сада“), спросила однажды детей, где живут селедки, то дети отвечали — в огороде, в лесу, даже в земле, а когда она им сообщила, что в воде, то ребята отнеслись иначе даже с недоверием и пытались опаривать. Все, что для нас кажется просто невероятным, вполне вероятно с точки зрения ребенка. Конечно, впоследствии ребенок изменит и испра-

вит эти свои неленные и ложные идеи и приобретет к 6—7 годам довольно много точных знаний, но вся беда в том, что он приобретает их ошущью, постепенно видоизменяя свои знания, тогда как при планомерных и подробных беседах, сопровождаемых непосредственными наблюдениями, мышление ребенка привыкло бы базироваться на фактах, не удовлетворяясь фантастическими объяснениями. Вот почему нельзя так пассивно и полусерьезно относиться к этому периоду детских вопросов, а нужно на него смотреть, как на первый период формирования детского мышления, как на школу, которая должна дать удовлетворение природным запросам ребенка в его стремлении познать окружающий мир. Не прерывать эти бесконечные детские расспросы, а, наоборот, пользоваться ими, как удобными случаями для прояснения знаний ребенка, — вот одна из основных задач при воспитании мышления в дошкольном возрасте.

ЗАДАЧИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОРАБОТКИ.

А. РЕЧЬ.

1. Наблюдение над криком детей.

Понаблюдайте, имеет ли крик ребенка в первые недели его жизни выразительный характер. Имеются сведения, что в пределах уже первого месяца жизни ребенка крик приобретает выразительный характер, с различными интонациями для выражения голода, холода, радости и т. п. Проверьте, так ли это?

2. Наблюдение над „гулением“ ребенка.

Соберите данные, когда ребенок начинает „гулить“. Какие первые звуки он произносит — гласные или согласные. Запишите порядок появления этих звуков и их слияния. Попробуйте „разговаривать“ с ребенком по премь „гуления“, произнося перед ним какой-нибудь звук. Имеются данные, что дети 3—5 месяцев начинают повторять этот звук. Так ли это?

3. Установление порядка появления гласных и согласных звуков.

Понаблюдайте и составьте точную запись порядка появления гласных и согласных звуков в речи ребенка. Имеются данные, что гласные появлялись приблизительно в таком порядке: а, е, о, у, и, а согласные м, б, д, т, л, н, с, р. Проверьте это.

4. Составление словаря.

Запишите все слова, которыми располагает ребенок в возрасте от одного года и до двух лет. Имеются сведения, что запас слов годового ребенка не превышает в среднем 6—8 слов, полуторагодового — 30 слов, а двухлетнего ребенка 200—300 слов. Учтите, какое количество разных частей речи входит в этот словарь. Имеются сведения, что у детей до полутора лет преобладают существительные и междометия, а у двухлетних соотношение частей речи приблизительно таково же, как и у взрослого человека: около 60% — существительных, 20% — глаголов и 20% — др. частей речи. Проверьте это.

5. Учет неправильного произношения слов детьми.

Учите по детскому словарю, какие из звуков искажаются ребенком — путем ли замены одних звуков другими, или путем опущения или прибавления некоторых звуков. По имеющимся данным, в детской речи наблюдаются следующие неправильности: выпущение (забыв) отдельных звуков (какао — а-а-а) или целых слогов (картина — кати); превращение звуков (шар — шар, рис — рис, чай — чай и т. д.); упрощение (ассимиляция) одного звука другому того же слова: перестановка (метатеизм) звуков в одном слове; слияние элементов двух слов в одно (контаминация). Проверьте, нет ли этих принципов неправильности детской речи.

6. Связывание слов в предложения.

Понаблюдайте, когда ребенок впервые начинает связывать слова в двух-словные предложения, а затем и в многословные. Обратите внимание на способ и своеобразную расстановку этих слов. По имеющимся данным, связывание слов начинается на третьем году: иногда соединяют существительное с глаголом, при чем глагол часто не произносится, а наглядно демонстрируется жестом; иногда ряд канонических существительных в именительном падеже. В отрицательных предложениях отрицание иногда ставится в конце. Проверьте, так ли это?

7. Появление падежей, чисел, времен и т. д.

Понаблюдайте, когда ребенок впервые начинает именовать слова по падежам, числам, временам и т. д. Имеются данные, что раньше всего (на 2 году) появляется дательный падеж, затем винительный, в конце 3 года — творительный, остальные падежи только на 4 году. Глаголы употребляются по преимуществу в 3 лице настоящего времени. Прилагательные появляются к концу 3 года. Проверьте это.

8. Появление придаточных предложений.

Понаблюдайте, когда впервые появляются придаточные предложения в речи ребенка, а также условные и вопросительные формы предложений. Сделайте запись этих предложений и обратите внимание на расстановку и соединение слов между собой. По имеющимся данным, придаточные предложения появляются около четырехлетнего возраста, а вопросительная форма появляется далеко раньше условной (вопросительная — на третьем году, условная — на пятом году). Проверьте это.

9. Проверка некоторых положений о речи ребенка.

- Верно ли, что девочки начинают говорить раньше мальчиков?
- Верно ли, что первенцы в дети-одиночки жаднее овладевают речью, нежели последующие дети, особенно те, у которых есть братья и сестры?
- Верно ли, что дети, рано начавшие ходить, начинают позже говорить, и наоборот?
- Верно ли, что пролетарские дети позже овладевают речью, нежели дети буржуазных классов, а в связи с этим верно ли мнение Руско, что деревенские дети страдают в меньшей степени недостатками речи, чем дети горожане, особенно на состоятельных семьях. Проверьте это.

Б. МЫШЛЕНИЕ.

1. Образовании индивидуальных и родовых понятий у детей.

Назавши несколько индивидуальных предметов: стул, стол и т. п., и расставив их под ряд, предложите детям, начиная с двух и до четырехлетнего возраста, вопрос: что это? Дети, не умеющие образовывать родовые понятия и обладающие только индивидуальными понятиями, будут называть каждый предмет в отдельности: это — стул, это — стол и т. д.; дети же, обладающие

родовыми понятиями, скажут: это — стулья, куклы и т. д. Выясните, когда у детей впервые образуются родовые понятия. Есть мнение, что не раньше начала пятого года. Проверьте это.

2. Выяснение характера детских суждений (опыт Фогеля).

Попросите детей 6—7-летнего возраста сказать вам все, что придет им в голову относительно следующих семи слов: лягушка, стакан, мать, часы, птица, дорога, почтальон. Слова называйте детям по одному (можно дать образчик ответа) и с точностью запишите все суждения, которые назовут вам ребенок. В полученных суждениях обратите внимание на количество данных ответов в зависимости от возраста детей и их пола, а также на характер ответов: интерес ко всему движущемуся, переход от родовых понятий к видовым, преобладание синтеза или анализа и т. д. По исследованию Фогеля получилось, что девочки дают большее количество суждений, чем мальчики, что мышление у маленьких детей развивается от общего к частному, что преобладает интерес ко всему живому и движущемуся, что анализ преобладает над синтезом и т. д. Проверьте это.

3. Возникновение умозаключений.

Проследите, когда и в какой последовательности возникают умозаключения у ребенка. Имеются наблюдения, что вначале у ребенка возникают умозаключения по аналогии (около трехлетнего возраста), затем возникают индуктивные умозаключения, когда единичные наблюдения обобщаются общим выводом (около пятилетнего возраста), и, наконец, позже идут дедуктивные умозаключения от общего к частному. Проверьте это.

4. Опыты на сообразительности детей.

а) Опыт с веревочкой, привязанной к игрушке. Посадите ребенка $1\frac{1}{2}$ —2 лет удобно за стол, положите от него подальше игрушку, к которой привязана веревочка, проведенная прямо по направлению к ребенку, и наблюдайте, сообразит ли ребенок потянуть игрушку за веревочку или же он будет тянуться к ней, торопясь достать ее руками. Если задача благополучно разрешена ребенком, проведите веревочку в сторону от ребенка, но так, чтобы он мог достать ее. Наблюдайте сообразительность ребенка при таком изменении опыта.

б) Опыт с доставанием привешенной игрушки. Понесите игрушку так, чтобы ребенок мог ее достать только со стула. Внесите ребенка и наблюдайте, догадается ли он взять стул или же будет торопясь тянуться к игрушке. Если ребенок не догадается, покажите ему, как нужно достать игрушку. Повторите опыт на другой день и посмотрите, насколько легче ребенок теперь разрешает задачу. С более сообразительными детьми усложните опыт: поставьте два стула или два ящика различной высоты и наблюдайте, догадается ли ребенок доставать один ящик на другой, чтоб достать игрушку.

в) Опыт с барьером. Положите игрушку по другую сторону какого-нибудь барьера (например, за решетку сада). Наблюдайте, будет ли ребенок пытаться достать ее через решетку или барьер, или же он сообразит, что их надо обходить через близлежащую и известную ему калитку.

г) Опыт с затворами. Положите какую-нибудь игрушку или лакомство на глазах ребенка в шкаф и закройте шкаф на крючок, надевающийся снаружи, и наблюдайте, с точностью записавши все приемы, при помощи которых ребенок будет пытаться открыть шкаф. Если ребенок разрешил задачу, повторите опыт на другой день или через несколько дней и сравните, усвоил ли ребенок приемы открывания шкафа. Усложните заперы, переставив крючок в другую сторону, зажав крючок подвижной, замком с ключом и т. д. Зафиксируйте все приемы ребенка при открывании шкафа при всех вариациях опыта.

Глава XIII.

ЗАПАС ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ.

Вместе с развитием и ростом детского языка и мышления, растет и запас знаний ребенка, растет его кругозор и осведомленность в окружающей среде.

Остановимся сначала на характеристике того, как ребенок воспринимает эту среду.

Здесь прежде всего бросается в глаза тот факт, что ребенок вначале не может справиться со всем многообразием раздражителей, которые ему в таком изобилии доставляет эта окружающая среда; вот почему вначале ребенок не воспринимает отдельных предметов, а воспринимает среду в ее целом. Для восприятия отдельных предметов требуется уже умение локализовать, относить к определенному месту объект нашего восприятия, что предполагает способность анализа. А этого у ребенка мы не находим. Так, по наблюдениям Шинн, ее племянница, когда ей было 17 месяцев, будучи вынесена в первый раз на улицу, была ошеломлена многообразием нахлынувших впечатлений и не останавливала своего внимания на отдельных предметах, а воспринимала все в целом и лишь постепенно научалась различать отдельные предметы. А научившись выделять предметы, ребенок постепенно учится дальнейшему анализу предмета на его качества, отношения и т. п. Экспериментальным путем удалось выяснить, какие стадии проходит ребенок в этом прогрессирующем анализе.

Один из психологов (Штерп) показывал детям дошкольного возраста картинки простенького содержания и просил детей рассказать, что изображено на них. Оказалось, что дети различного возраста в своем восприятии находились на определенной стадии, строго соответствующей их возрасту. Так, дети, в возрасте полутора лет, находились на предметной стадии, т. е., смотря на картинку, называли только предметы; дети в 1 г. 9 м. были уже в стадии действия, т. е. указывали на то, что делает определенный предмет или что с ним делается; дети в 2 г. 9 м. находились в стадии отношений, устанавливая определенную связь или зависимость между предметами, и, наконец, дети старше 2 л. 9 м. были в стадии качественной, давая в своем описании название различным свойствам или качеств предметов.

Интересно отметить, что те же самые стадии и в том же самом порядке повторяются у детей более старшего возраста при их описаниях содержания картин, но не при непосредственном восприятии, а при воспоминании содержания картины. Так, оказалось, что дети 6-летнего возраста в своем воспоминании находились на предметной стадии, семилетки — на стадии дей-

ствия, 8—9-летние — на стадии отношений и, наконец, 10—11-летние — на качественной стадии.

Мы видим, таким образом, с какой медленной последовательностью ребенок доходит до более или менее полного анализа предметов по их частям. Вот почему и при обучении детей грамоте в настоящее время рекомендуется начинать не с знакомства с элементами, т.-е. со звуками и буквами, а с целой фразой, ибо ребенку легче схватить фразу, нежели слово, а слово — легче, чем отдельную букву.

Но если ребенку с большим трудом дается анализ, то с не меньшим трудом он учится и обратному процессу — синтезу — объединению всех частей в одно целое. Для этого, с одной стороны, необходимо умение локализовать предметы, т.-е. все части их отнести на соответствующие места, а с другой — необходима часто сложная мыслительная работа, чтобы объединить все эти части воедино. И то, и другое трудно дается ребенку. Интересный пример в этом отношении приводит нам г. Болдырева из своих наблюдений над рисунками детей в Петроградском Педологическом институте. Двухлетний ребенок, научившийся показывать у тети на лице глазки, начинает рисовать тетю, при чем у тети появляется пять глазков в виде каких-то клубочков, и все вокруг тети и ни одного на самой фигуре. Другой ребенок в 2 года 4 месяца, рисуя человека, изображает руки и ноги совершенно отдельно от головы, не соединяя эти части. То же самое отсутствие объединяющего синтеза сказывается у детей и при рассматривании ими картин: они схватывают и перечисляют все детали, но часто общий смысл картины не улавливается ими. Лишь к 12 годам в своих восприятиях ребенок приближается к характеру восприятий взрослого человека.

Зная теперь эти характерные черты детских восприятий предметов, для нас становится ясным педагогическое требование — никогда не загромождать ребенка обилием воспринимаемого материала, касается ли это картин, моделей, предметов, рассказов, фактов обыденной жизни и т. п. Ребенок, особенно дошкольного возраста, не сумеет схватить всех деталей и объединить их, или же он синтезирует это многообразие самым фантастическим образом, надолго затормозивши себе выработку правильного восприятия окружающего.

От рассмотрения восприятия предметов у ребенка мы перейдем теперь к рассмотрению характерных черт мышления у детей при накоплении знаний.

Когда взрослый человек думает о чем-либо, то он не всегда вызывает в своем сознании наглядный образ воспринятого им когда-то предмета, он чаще всего этот образ заменяет соответствующими этому образу — словом, речью.

В самом деле, понаблюдайте, что у вас имеется в сознании, когда вы мыслите какое-нибудь суждение, например: „мы

пойдем гулять". Ведь не бывает при этом в нашем сознании образа всех гуляющих, мы не представляем наглядно процесса ходьбы и т. п. Вместо вымывания этих наглядных образов, мы чаще всего прибегаем к словам, — вот почему мышление взрослого человека это почти всегда неслышная речь. Совсем не так мыслит ребенок: он мыслит по преимуществу наглядными, наглядно представляемыми предметами; отсюда и вытекает установленная экспериментально медлительность течения мысли у детей. Почти всякая мысль о предмете вымывается сейчас же и соответствующий — зрительный, слуховой, осязательный и т. п. образ предмета. Вот почему даже самые отвлеченные понятия, которые у взрослого человека часто не вызывают никакого представления, ребенком сейчас же конкретизируются. В этом отношении очень показательны данные опроса детей, полученные нами в детском очаге относительно таких абстрактных понятий, как — бог, душа, рай, смерть и т. п. Вот образцы этих ответов:

На вопрос: что такое бог? — дети отвечали:

Бог — он в церкви (3-летний мальчик).

Бог — хлеб нам дает (мальчик 4 лет).

Бог — висит (девочка 5 лет).

Бог — медку даст, живет в церкви (мальчик 7 лет).

Душа — сердце ходит (мальчик 3 лет).

Душа — живот (девочка 5 лет).

Душа — дух у нас есть, находится в горле (мальчик 6 лет).

Смерть — он умер (3 лет мальчик). Маленькие дети или

не знают или отвечают „помирают“, „кладут в гроб“, „закапывают“ и т. п.

„Ад“ маленькие дети не знают или дают какие-то странные ответы, с чем-то, повидимому, смешивая ад. Они говорят:

Ад — это кадка, куда воду носят (девочка 4 лет).

Ад — будет горячий, как тронешь, так и умрешь (мальчик 6 лет).

Ад — огонь, сажают грешных (девочка 7 лет).

Ад — чорт (мальчик 7 лет) и т. п.

Таким образом наглядность и конкретность — вот основная характерная черта детского мышления. Этот факт имеет громадное педагогическое значение. Отсюда-то и берет свое начало наглядный метод обучения детей. Родители и воспитатели не должны забывать того, что всякое сообщаемое ребенку знание должно быть облечено в конкретную, наглядную форму. Знакомьте ребенка всегда с самой вещью, — если это невозможно, с ее изображением на картине, — и по возможности воздерживайтесь от словесных описаний, а тем более если эти описания носят отвлеченный характер. Все абстрактное по возможности должно быть исключено из воспитательного воздействия на маленького ребенка, ибо это абстрактное или проходит поверх сознания ребенка, не достигая таким образом цели, или же — еще хуже — оно уродливо преломляется в сознании ребенка и приводит к нежелательным результатам.

Но, проводя в жизнь метод наглядного обучения ребенка, мы должны запомнить, что обычного применения этого метода в виде показывания предметов или картин и бесед по ним, как это практикуется в большинстве наших школ еще и сейчас, — этого пассивного метода наглядности далеко недостаточно. Экспериментально удалось выяснить, что воспроизведение при обычном зрительном восприятии предмета или картины — и не только у ребенка, но и у взрослых людей — бывает очень неточно. Одним из психологов был произведен такого рода эксперимент: перед аудиторией, состоявшей из 240 взрослых людей, была демонстрирована картина несложного содержания. По истечении 20 секунд эта картина была убрана, и присутствовавшие должны были точно передать ее содержание. Оказалось, что из всей аудитории только пять человек дали безошибочное описание, остальные внесли те или иные неточности. Но если так обстоит дело со взрослыми, то что же говорить о детях, восприятия которых еще менее точны. Самый простой эксперимент показывает это. Один из психологов попросил ребенка, которому накануне было показано чучело совы, о которой шла беседа на уроке, нарисовать ее и обозначить все то, что он у нее видел. Ребенок нарисовал большой круг, изображавший голову совы, и внутри этого круга два маленьких кружка, представляющих собой глаза совы. Таким образом оказалось, что только два больших глаза привлекли ребенка, остальные характерные черты все исчезли из его памяти.

В том-то и заключается основной недостаток обычного метода наглядности, что знания, получаемые при этом, очень неточны. И понятно, почему это происходит: ребенок остается при этом лишь пассивным созерцателем, что несвойственно природе ребенка. Ребенок — активное существо, и всякое живое и глубокое переживание у него сейчас же выявляется в действии. Этот психологически очень важный факт подмечен не только у ребенка, но и у взрослых людей, хотя они и являются менее активными, чем дети. Так, например, когда мы стоим над пропастью или слишком близко находимся к подходящему паровозу, мы невольно испытываем влечение броситься в пропасть или под паровоз, что происходит потому, что мы слишком живо представляем себе близость этой возможности. Мы знаем также, что есть очень живые, подвижные люди, которым никогда нельзя доверять никаких секретов. Слишком живо вызывая в своем воображении тот эффект, который может произвести сообщаемый секрет, они не в силах воздержаться, чтобы не рассказать того, о чем следовало бы молчать. У ребенка этот переход от живо переживаемой мысли к действию совершается гораздо легче и естественнее.

Насколько сильно этот момент изобразительной деятельности развит у ребенка, это видно из следующего эксперимента: ученикам показывали картины печального и веселого содер-

жания и фотографировали мимику детей и положение их рук в том и другом случае. Оказалось, что при демонстрации печальной картины личики у детей принимали сейчас же грустное выражение, а руки умильно складывались на груди, выражая сострадание; наоборот, при рассматривании веселой картины, лица распылались в улыбку, а руки сейчас же приходили в движение или складывались в жест, выражавший беззаботно-веселое настроение.

Применить этот момент изобразительной деятельности к наглядному обучению и стремиться трудовой метод в педагогике. Не только показать ребенку предмет или его изображение и тем создать у ребенка те или иные познания, но дать возможность ребенку сейчас же закрепить эти знания в действии — вот к чему стремится этот трудовой метод. Отсюда-то и берут свое начало те занятия лепкой, рисованием, вообще ручным трудом, на которые старая школа недавно еще смотрела как на забаву, и которым новая школа вполне справедливо отводит столь почетное место.

В защиту этого трудового метода говорит прежде всего то обстоятельство, что он находится в полном соответствии с активной природой ребенка. Ребенок не любит пассивно воспринимать, он любит учиться действуя. Вот почему по анкете одного из преподавателей оказалось, что любимыми предметами у детей являются не те, которые приходится пассивно усваивать по книгам или со слов, а те, в которых этот изобразительный момент имеет место, как, например, гимнастика, пение, рисование, рукоделие и т. п.

Положительная сторона этого метода заключается и в том, что только при этом методе ум ребенка обогащается точными знаниями. В самом деле, попробуйте ответить на столь простые вопросы: сколько крыльев у комнатной мухи? Какие части у вороны покрыты серыми перьями и какие черными? Я уже не riesкую вас спросить, сколько тычинок у мака и т. п. Ваше затруднение ответить на эти вопросы происходит только потому, что нам ни разу не пришлось закрепить эти знания, хотя бы в рисунке. Когда ребенок рисует предмет, ему все время приходится сравнивать свой рисунок с оригиналом, подробно рассматривать все детали этого оригинала и таким образом знакомиться с предметом всесторонне, закрепляя в памяти не только его зрительный образ, но и движения своей руки. А лепка имеет еще большее значение: в рисунке нет рельефа, рисунок дает вид предмета лишь с одной стороны, в лепке же и тот, и другой момент выражены гораздо полнее; пропорциональность частей и предмета также легче усваивается ребенком при лепке, чем при рисовании.

Другие виды подобного рода занятий детей, как, например, ручной труд и рукоделие, имеют еще большее значение. Здесь у ребенка развивается проворность и ловкость рук, воспитыв-

ваются зрение и мускульные навыки, вырабатывается аккуратность, прилежание, терпение, изощряется его эстетический вкус, а также развивается уважение к труду.

На ряду с точностью приобретаемых знаний, этот метод обуславливает и прочность усвояемого материала. Одно зрительное или слуховое усвоение посредством устной передачи или книги является значительно менее надежным, нежели в том случае, когда к нему присоединяется двигательный момент, закрепление этого знания в действии. Мы не должны забывать, что прочно мы знаем лишь то, что мы можем сделать, что закреплено в нашей практической деятельности. И если так часто мы видим, что окончившие даже среднюю школу забывают большую часть усвоенного ими учебного материала, на изучение которого они потратили часто несколько лет, если они не знают часто того, что такое удельный вес тела или не отличают в цветах тычинок от пестика, то это происходит просто от того, что их заставляли зубрить эти знания по книжке, ни разу не заставивши на опыте произвести это определение удельного веса тела или рассмотреть строение цветка на действительном растении, а не на плохом книжном рисунке.

Наконец, — и это, может быть, самое ценное в трудовом методе, — он развивает в детях социальное чувство, любовь к совместной дружной работе всем классом, с выработкой в каждом отдельном ребенке самостоятельности, склонности к самостоятельным наблюдениям и изысканиям, стремлению к личному творчеству.

Этот трудовой метод, нашедший себе полное оправдание и поддержку в экспериментальных работах психологов, произвел громадный переворот в деле преподавания. Являясь основным методом при занятиях с детьми дошкольного возраста в детских садах, этот метод лег также в основу и той капитальной реформы всей нашей низшей и средней школы, которая уже кое-где начата в Западной Европе и которая проведена у нас в виде так называемой трудовой школы.

Выяснив характер детских знаний, посмотрим теперь, каков же запас этих знаний у ребенка и насколько они точны. Оба эти вопроса уже неоднократно подвергались экспериментальному исследованию, но, к сожалению, хотя эти исследования охватывали и дошкольный возраст, однако, они распространялись по преимуществу только на год поступления детей в школу.

Рассмотрим сначала вопрос о запасе детских знаний. Метод этих исследований приблизительно таков: детей, по возможности, поодиночке, спрашивают по особо строго выработанной программе, охватывающей различные стороны природы и жизни людей. Так, начиная с того, как ребенка зовут, сколько ему лет, постепенно переходят к вопросам о природе, чтоб выяснить, какие деревья, животные, птицы, насекомые и т. д. знакомы ребенку. Затем спрашивают его относительно домашних

условий его жизни, относительно имеющихся у ребенка социальных, моральных знаний и т. п. Планомерно выработанная программа должна охватить все стороны жизни ребенка и таким образом выяснить запас знаний, имеющихся у него. При рассмотрении результатов этих исследований мы остановимся по преимуществу на данных, имеющих отношение к нашим русским деревенским и городским детям. Мною самым было произведено обследование круга детских знаний и детей 1½ — 3-летнего возраста в детских яслях. В виду того, что полугорастные дети не умеют называть многие предметы окружающей обстановки, пришлось отойти от метода опроса, когда вы спрашиваете ребенка „это что?“, а пришлось изобрести метод заданий, когда, желая проверить знает ли ребенок, что такое, например, стол или кукла, говорят ребенку: „поставь чашку на стол“ или „принеси куклу из шкафа“ и т. п. Или же приходилось прибегать к методу указаний: покажи стол, куклу, стул, дерево и т. п. Пришлось изменить также коренным образом программу обычно принятую для обследования более старших детей. Я начал прежде всего с выяснения знакомства ребенка с самим собой и частями своего тела. Я спрашивал ребенка: „Как зовут тебя? Мальчик ты или девочка? Покажи, где у тебя голова? шея? грудь? живот? руки? ноги? пальцы? ногти? Где у тебя — глаза? нос? рот? брови? волосы? зубы? и т. п.

Результат этих выяснений был таков: все дети от 1½ до 2½ лет знают, как их зовут. Но далеко не всегда знают свою принадлежность к тому или другому полу. Иногда отвечают: „Я матик (мальчик) и Аля — матик, и Коля, и Лена, и Вова — матик, и тетя Аида — матик“. Из своих органов тела показывают голову, руки, ноги, глаза, нос, зубы, язык, волосы, но не знают спины, затылка, бровей, ногтей и т. п.

На втором месте стояло выяснение знакомства с одеждой и бельем. Большинство детей называют три вещи: пята (платье), бати (ботинки) и фатя (фартук). Показывают: рубашку, лифчик, штанишки, чулочки, карман, платок, одеяло, подушку, простыню, клеенку.

Из домашней обстановки знают: стол, стул, шкаф, рояль, двери, окна, стены, пол, но не знают потолка.

С хозяйственными принадлежностями оказались знакомыми очень слабо. Не знают: кастрюля, самовара, топора, утюга, ковша, шила, решета и т. п., что объясняется тем, что дети никогда не бывали на кухне и замкнуто жили только в своих комнатах.

При выяснении знакомства с пищей и продуктами результаты также были плохи: дети знали только готовые кушанья, но не знали: муки, крупы, сырых овощей. Крупы называли семечками, кофе молотый называли черной кашкой, вишни и маслины — яблочками.

При выяснении знакомства с домом и двором, дети знали все комнаты, кроме кладовой и прачечной, но не знали ни крыши, ни трубы у дома, ни забора, ни сарая, ни водосточных труб.

При знакомстве с садом и его населением знают цветочки и травку, однако, не отличая их от деревьев.

Из насекомых знают только двух: му (муха) и коля (коровка божья), именем которой называют без разбора всех жуков. Не знают ни таракана, ни червяка и т. п.

Из птиц знают: куль-куль (курицу). Не знают летающих: воробья, голубя, ласточку и т. п.

Из животных знают, лошадь, собаку и кошку. Не знают коровы, поросенка, овцы, козы и т. п. Принесенный впервые кролик был назван собакой, кошкой, даже курицей.

Одним словом, кругозор ребенка московских опытно-показательных яслей оказался до чрезвычайности узким. Недаром же для того, чтобы его расширить, после этого выяснения пришлось прибегнуть к своеобразному экскурсионному методу, планомерно совершая экскурсии с детьми на кухню, в кладовую, на улицу и т. д., чтобы познакомить ребенка с такими предметами, как мука, крупа, топор, метла, корона, воробей и т. п., отсутствие знакомства с которыми казалось бы странным для 2—3-летнего ребенка.

При обследовании деревенских и городских детей, впервые приходящих в школу, результаты оказались также не блестящими.

Здесь, прежде всего, находит свое полное оправдание когда-то высказанное и казавшееся парадоксальным положение американского педолога Стенли Холла, что у приходящего в школу ученика учитель не должен предполагать никакой наличности обязательно имеющихся знаний. Это положение на первый взгляд кажется действительно страшным. В самом деле, неужели ребенок, приходящий в школу, может не знать даже своего имени или фамилии, или названия своей деревни и т. п. И тем не менее оказалось, что из 164 крестьянских детей 8 не знали своего имени, а 27 знали лишь уменьшительное имя, 26 человек не могли назвать деревни, где они живут. Половина детей не знали ни своего отчества, ни фамилии, что, впрочем, вполне понятно: в деревне ведь никто не величает ребенка, а все зовут обычно уменьшительным именем. Неужели, казалось бы, московские дети приходящие в школу, могли не знать, сколько ног у кошки, а тем не менее нашлись такие, которые говорили, что у кошки три лапы. В числе животных, например, одна из московских девочек назвала мужиц, а также мальчиков и девочек. Птиц она совсем не видала, а другая утверждала, что она видала на улице жар-птицу. Оказалось, что часто дети как-будто и знают предмет, но вкладывают в него совсем другое содержание. Так, они утверждали, что

знают ворону и воробья, но на вопрос, кто же больше, 12% не могли дать ответа, а 5% утверждали, что воробей больше. На вопрос: „Видел ли анезды?“ — мальчик отвечает: „Видел“. А на контрольный вопрос: „Где?“ — дает ответ: „В газетах“ и т. п.

При сравнении запаса знаний у деревенского и городского ребенка, громадное преимущество, особенно относительно знакомства с природой, оказывается на стороне первого. Оказалось, деревенские дети знали и видели: 21 — дикое животное, 46 — птиц, 33 — рыб, 6 — пресмыкающихся, 24 — насекомых, 29 — деревья и 25 — цветы. А на ряду с этим 17% городских московских детей не видали коровы, леса, поля, огорода. 30% не бывали никогда в лесу; 45% не собирали никогда грибов и ягод; 50% не слышали кукушки; 50% не знают признаков березы и всякое дерево называют березою; 40% не видали гнезда птиц (а из деревенских детей 90% разоряли гнезда); 30% не видали оуц; 40% не могли назвать ни одной рыбы. Одним словом, природа для городских детей была неведомым миром.

Результаты этих исследований указали также на крупное различие между кругом знаний, имеющимся у мальчиков и девочек. Оказалось, что у девочек гораздо больше знания семейных и домашних обстоятельств, чем у мальчиков, но зато у мальчиков больше сведений из жизни природы и общественной жизни.

Таков в общих чертах запас знаний у детей дошкольного возраста.

Но выяснение этого умственного инвентаря ребенка составляет только одну сторону детских знаний. Для нас не менее важно вскрыть ту и другую сторону знаний ребенка, а именно — выяснить, насколько точны эти знания у детей.

Для этой цели обычно применяется также метод опроса детей, но вопросы касаются уже того, что ребенок понимает под тем или иным словом, и как он истолковывает значение его. Для этого обычно ставится вопрос: что такое, положим, муха? молоток? и т. п. Ребенок должен дать определение этого слова. Давались ребенку слова обычно систематизируются; так даются, например: 1) слова, обозначающие конкретный предмет (хлеб, чашка, лампа, книга, зеркало); 2) качества предмета (белый, светлый, тяжелый, сладкий, холодный); 3) материалы (золото, сукно, стекло, бумага, железо); 4) орудия и инструменты (молоток, ложка, ведро, ножик, часы); 5) животные (рыба, заяц, лошадь, птица, муха); 6) слова, выражающие родство (мама, папа, бабушка, дядя, крестный); 7) социальные и нравственные понятия (школы, дворник, солдат, скудость, бедность); 8) религиозные понятия (бог, смерть, ад, молитва) и т. п.

Что касается результатов этих исследований, то здесь прежде всего наблюдается такой факт: малоразвитые дети

самого младшего возраста (3 — 4 лет) не дают никакого определения, а просто повторяют данное слово. Так, например: „Что такое птица?“. Ответ: „Птица — так и есть птица“, „Вода — это вода“, „Картина — просто картина“ (дев. 4 л. 6 м.). Развитой ребенок обычно стремится так или иначе дать определение, хотя бы посредством другого слова, иногда даже мало согласованного с данным. Например: „Что такое человек?“ — „Человек — девочка“. „Что такое снег?“ — „Снег — это выюга“. „Что такое лошадь?“ — „Лошадь — это извозчик“ (дев. 3 л. 6 м.).

В громадном же большинстве, особенно от детей до 6 — 7-летнего возраста, мы получаем ответы, в которых относительно неодушевленных предметов дается характеристика их употребления, а относительно одушевленных — их действий.

„Что такое хлеб?“ — „Хлеб — едят“ (дев. 3 л. 6 м.).

„Что такое зеркало?“ — „Зеркало — что смотрят, посмотри и узнаешь“ (дев. 3 л. 6 м.).

„Что такое лампа?“ — „Огонь гасить“ (м. 4 л.).

„Что такое чашка?“ — „Делается из стекла“ (д. 5 л.).

„Что такое хлеб?“ — „Мука“ (д. 6 л.).

„Что такое зеркало?“ — „Стекло“ (м. 7 л.).

„Что такое книга?“ — „Читать, писать“ (м. 6 л.).

„Что такое книга?“ — „Бумага“ (м. 8 л.).

В этой рубрике только самые маленькие и малоразвитые дети 3 — 4 л. иногда отвечают „не знаю“. Большинство же дает определение по употреблению предмета.

Относительно свойств и признаков предмета дело обстоит хуже: на вопрос „что такое белый? светлый?“ и т. п. — Ответы „не знаю“, даже у 5 — 6-летних, встречаются часто. В большинстве же случаев признаки относят к тем или иным предметам:

„Что такое тяжелый?“ — „Горшок“ (м. 3 л. 6 м.).

„Что такое сладкий?“ — „Чай пить“ (м. 3 л. 6 м.).

„Что такое холодный?“ — „Вода холодная“ (м. 4 л.).

„Что такое светлый?“ — „Из золота делается“ (д. 4 л.).

„Что такое белый?“ — „Бумага“ (м. 6 л.).

Начиная с 7 — 8-летнего возраста, дети обычно не ограничиваются названием одного предмета, а перечисляют целый ряд их.

„Что такое белый?“ — „Тело, полотно, бумага, лошадь“ (м. 7 л.).

„Что такое сладкий?“ — „Конфеты, сахар, шоколад“ (д. 8 л.).

Что касается определения материалов, то здесь наблюдается тот же факт: часто отвечают „не знаю“, обычно же или относят к предмету, или отвечают, для чего употребляется. Например, о золоте говорят — „конфетка золотая“ (д. 4 л.). „Оно такое из серебра делается“ (д. 4 л.). Только с 7-летнего возраста делаются попытки объяснения, например: „Золо-

тая — это вся ясная такая" (д. 7 л.); и приблизительно с этого же возраста делаются указания не на один, а на несколько предметов: „Золото — это кольцо, часы" (м. 7 л.).

При определении орудий и инструментов ответов „не знаю" не встречается. Определение сводится обычно к указанию, для какой цели служит этот предмет, маленькие же дети иногда указывают какой-нибудь признак. „Что такое ложка?" — „Кашу ем" (м. 3 л. 6 м.). „Что такое часы?" — „Бом-бом" (м. 4 л.). „Что такое ножик?" — „Режут" (д. 5 л.). С шестилетнего возраста опять-таки наблюдается факт перечисления целого ряда употреблений данного предмета. „Что такое молоток?" — „Гвозди забивают, дом строят" (м. 6 л.).

Относительно животных даже восьмилетние не дают правильного определения, а указывают лишь на то, что это животное делает или что с ним делают: „заяц — бегаёт"; „птица — поёт"; рыба — которую поймают, ударит о дерево, она ответит от удочки, потом чистят, варят и едят" (м. 6 л.).

Понятия, выражающие ближайшее родство, детям известны, но определения их дается опять-таки с точки зрения действий того или иного лица: „мама — на фабрику ходит, делает по-наду", „папа — на войну поехал", „бабушка — ходит за керосином в лавку" и т. д.

Определения по существу, что „мама — человек" или „бабушка — это мамина мама" начинают встречаться только с восьмилетнего возраста, при чем понятия, выражающие не столь близкое родство, употребляются очень неумело, в роде того, что „племянница — это мамина бабушка" и т. п.

Социальные и нравственные понятия мало знакомы детям. Ответы „не знаю" здесь встречаются чаще других всех рубрик, даже у восьмилетних; объяснение дается иногда крайне неумело. „Что такое начальство?" — „Начальство — не знаю, это я еще не учил" (м. 5 л. 6 м.). „Каких людей мы называем завистливыми?" — „Ну, это вот у них есть какая-нибудь вещь, они ее и завидуют" (д. 6 л. 3 м.). Но зато такие из этих понятий, которые стоят в непосредственной связи с условиями жизни детей, им хорошо знакомы: „Что такое бедность?" — На этот вопрос дали ответ — все, даже трехлетние дети. — „Не обедает" (м. 3 л.). „Бедных солдаты стреляют" (м. 5 л.). „Что такое завидовать?" — „Вот одна барышня хорошо одета, а другая плохо, и та, которая плохо, та завидует" (д. 5 л. 8 м.).

Накопец, религиозные понятия мало доступны маленьким детям и конкретизируются до невозможного, о чем я уже говорил выше.

Таким образом из этих исследований о запасе и точности детских знаний мы видим, насколько бедны и неточны эти знания ребенка в дошкольном возрасте. Это выдвигает перед родителями и воспитателями целый ряд задач в смысле расширения и прояснения кругозора ребенка. В этом отношении

можно рекомендовать следующие меры воспитательного воздействия. Прежде всего нужно постараться как можно ближе поставить ребенка к живой природе; мы видели, какое образовательное значение в смысле расширения запаса знаний у детей имеет деревня; поэтому, если не постоянно, то хотя бы летнее пребывание ребенка в деревне является крайней необходимостью. А если и это невозможно, то пусть это пребывание на свободе в деревне хотя бы до некоторой степени заменят загородные прогулки и экскурсии.

Начальным моментом, когда ребенок ощущает особенную потребность в такого рода ознакомлении с природой, является период пробуждения любознательности у ребенка к окружающим его явлениям, когда дети без конца предлагают взрослым вопросы: почему? и отчего? Обычно этот период вопросов охватывает время с 3 до 7 лет.

Затем родителям не следует стремиться к тому, чтобы пораньше приучить ребенка к книжке. В этом отношении мы часто наталкиваемся на такого рода факты, что 6—7-летние дети, что называется, запоем читают книжку за книжкой, и родители гордятся этой рано пробудившейся склонностью к книге. А между тем это чрезвычайно нежелательное явление. Мы видим, насколько мал и неточен запас детских знаний, что в значительной степени объясняется недостатком личного опыта в личных наблюдениях ребенка, и вот, вместо этого непосредственного знакомства с предметами и явлениями живой природы, ребенку дают словесный материал, содержание которого им не уяснено и способно породить самые странные представления. В самом деле, мы видели, что половина детей, поступающих в школу в Москве, никогда не бывали в лесу, не собирали ни грибов, ни ягод, не видели ни овец, ни коровы. Чрезвычайно интересно было бы вскрыть, как представляет себе такой ребенок, читающий, положим, сказку о „Красной шапочке и волке“, — лес, грибы, ягоды и самого волка? Или как он себе представляет в сказке „Кот, козел и баран“ двух последних животных, которых он никогда не видал? Или, может-быть, так же, как та пятилетняя девочка, которая, впервые увидевши ежа, назвала его волком, или тот мальчик, который, впервые увидевши овец, назвал их „маленькими коровками“.

Нельзя в этом отношении полагаться и на помощь картин. Экспериментально выяснено, что изображаемые на картине предметы, которых ребенок не видал никогда в природе, ведут к невообразимым ошибкам или прямо даже сбивают детей с толку. Так, например, по исследованиям одного автора, олень был назван коровой, зайцем, зверем; белка — зайцем, кошкой, даже птицей и т. д.

Вот почему так нежелательно раннее приучение детей к книге: она может углубить только и так присущую детям

нечеткость их знаний. Книга хороша в руках ребенка, когда она идет вслед за личным опытом ребенка, а не предупреждает его. Поэтому живая природа и знакомство с ее явлениями — вот лучшая книга для ребенка в дошкольном возрасте.

Наконец, не следует родителям торопиться отдавать ребенка в школу. Мы видели, насколько мал запас знаний у ребенка, чтобы с ним можно было уже заниматься систематическим обучением. Московские учительницы, на исследование которых относительно круга детских знаний я ссылался, вполне правильно сделали вывод, что нельзя начинать занятия с только-что пришедшими в школу детьми с азбук и их запас знаний так ничтожен, что почти весь первый год должен быть употреблен на беседы. Но школа не может уделять столь много времени на расширение детского кругозора, а без этого обучение не может быть плодотворным. Вот почему так действительно необходимо родителям рекомендовать, чтобы, прежде помещения ребенка в школу, они отдавали его хотя бы на год в детский сад.

ЗАДАЧИ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПРОРАБОТКИ.

(Качественная и количественная сторона детских знаний.)

1. Метод сопоставления (по Штерну).

Возьмите целый ряд предметов или их изображений, среди которых значительная часть имеет некоторое грубое сходство (кошки, филины, летучая мышь и т. п.). Предложите их 1½ — 2-годовалым детям на короткое время и, спрятавши, спросите, что это такое. Проверьте, будут ли дети называть одним именем сходственные восприятия.

2. Метод схематических изображений (по Гейльбрин-веру и Горрену).

Детям различного возраста показывают схематические рисунки, на которых представлены хорошо знакомые детям предметы, начиная с простейших контуров при все возрастающей полноте обрисовки. Напр., рыба, стул, самолет и т. п.

Предложите эти рисунки нужно в порядке номеров и затем выяснить, какою степень полноты изображения необходима для того, чтобы ребенок узнал по схеме данный предмет. Вычислите процент распознавания в зависимости от возраста и пола.

Перед глазами ребенка постепенно выдвигается рисунок, который преобразуется в тот момент, когда ребенок узнает предмет. Так, например, рисуют стрижками стул, на третьем штрихе двухгодовалый ребенок назовет предмет. Выясните зависимость узнавания от возраста и пола.

3. Опыт с описанием картинок (по Штерну).

Возьмите картинку или открытку простого и понятного, даже для двухлетнего ребенка, содержания, желательно раскрашенную, и, показывая на картине отдельные ее части, спросите, что это такое. Запишите с точностью все свои вопросы, так и все ответы ребенка. Подсчитайте результаты, учтя возраст ребенка. Вспомните, что ребенок, начиная с двух лет, в течение ближайших месяцев проходит в своих восприятиях четыре следующие стадии.

1) предметную, называя на картине по преимуществу предметы; 2) стадию действия, когда покоящиеся изображения толкуются, как фазы определенных действий; 3) стадию отношений, когда ребенок начинает устанавливать определенные отношения между предметами, и 4) стадию качеств, вскрывающую те или иные свойства в предметах. Проверьте, так ли это?

4. Конкретизация детьми абстрактных понятий.

Опросите каждого ребенка в отдельности, что такое бог? душа? смерть? рай? и т. п. Запишите все ответы с абсолютной точностью, и вы убедитесь, насколько в наглядной и конкретной форме мыслят дети абстрактные понятия.

5. Фотографирование детской пантомимики.

Выберите две картины — грустного и веселого содержания, vhodné для дошкольного возраста. Покажите и ту, и другую картину целой группе детей и обратите внимание (а лучше сфотографируйте) на мимику детей и положение их рук в том и другом случае. Вы наглядно увидите, как живая детская мысль претворится и найдет свое наглядное выражение в действии.

6. Выявление запаса детских знаний.

Возьмите хорошо вам знакомого ребенка в спокойном, уравновешенном состоянии, оставайтесь с ним наедине и побеседуйте, ставя ему вопросы и задания по нижеприведенной программе. Пусть он не спеша дает ответы и выполняет задания, достаточно обдумавши их. Запишите все данные опыта или сами, или пусть это сделает другое лицо, скрытое от ребенка, чтобы он и не подозревал, что его поведение регистрируется. Желательно записать детские ответы сделать стенографически. Хорошо было бы параллельно привести данные о физической стороне ребенка. При массовом исследовании детей, желательно взять одинаковое количество мальчиков и девочек. Для каждого ребенка необходимо составить отдельную личную ведомость со всеми данными. Чтобы не утомлять ребенка, вся программа может быть заполнена не в один, а в несколько сеансов.

При этом, если ребенок неговорящий, знакомство его с различными предметами может быть вынесено при помощи метода заданий: поставь чашку на стол; принеси кулаку из шкафа и т. п. или же метода указывания: покажи стол, стул, дерево и т. п. Для говорящих же детей может быть применен непосредственно метод опроса: что это? — или же для более старших детей: что находится в комнате? что есть в саду? и т. п.

Глава XIV.

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ.

До сих пор мы рассматривали у ребенка отдельные виды его реакций и различные формы их проявления. Но не следует забывать, что в цельной, живой, конкретной личности ребенка все эти отдельные виды и формы реакций настолько тесно и неразрывно слиты в одно целое, что говорить о всех этих отдельных реакциях можно лишь в абстракции, преследуя методические цели удобства изучения столь сложного объекта, каковым является поведение ребенка в его целом.

Поэтому, поднимая вопрос о типах поведения детей, мы должны понимать под ними совокупность всех его реакций и врожденных, и приобретенных, неразрывно слитных в одно законченное целое.

Какие же типы поведения детей существуют? И что мы положим в основу нашего деления детей на эти типы поведения? Я думаю, что буду прав, если в основу этого деления я положу различия в тех факторах, которыми определяется поведение людей вообще и, следовательно, поведение детей в частности. Такими факторами, определяющими поведение, являются, как известно, два: биологический, под которым мы подразумеваем анатомо-физиологические особенности данного индивида, все многообразие которых объединяется одним понятием — конституцией тела, и социальный фактор, под которым разумеется та структура общественных отношений, среди которых живет данный индивид. Ясно, что если этими факторами определяется вообще поведение ребенка, то и типичные формы поведения детей должны определяться не чем иным, как именно этими же факторами.

Что касается типичных форм поведения, определяемых биологическим фактором, то мы будем здесь исходить хотя и из различия в конституции детей, но только постольку, поскольку эта конституция имеет отношение к поведению ребенка, т. е. проявляется в различии реакций детей на внешние раздражения. Эти же различия в реакциях детей сводятся к различию в основных формальных свойствах всякой реакции: к скорости, интенсивности и форме их протекания. Вот наглядный пример различия в этих реакциях у детей. Один, родившись, сейчас же проявляет всю свою жизнедеятельность: двигает руками и ногами, звонко кричит и громко делает сосательные движения губами; другой — спокойно лежит и тихо плачет. Позже — в грудном возрасте — первого матери назовут беспокойным, а второго — спокойным ребенком; еще позже — в периоде вопросов — один не даст вам покоя своей любознательностью, другой — больше наблюдает сам, приобретая знания молча. Первый всегда лезет на неприятности, это озорник и забияка, громко выражающий свои неудовольствия гневом и плачем; другой — робкий, покорный, выражающий свое горе тихим плачем и продолжительной грустью. Из первого впоследствии, может быть, выйдет прекрасный воин, общественный деятель, организатор, из второго — созерцатель, ученый, философ.

Этот характер реакций на внешние раздражения является врожденным человеку, так как он обуславливается физиологическими особенностями организма: величиной тела, строением кровеносных сосудов, пластичностью нервной системы, запасами энергии и способом расходования ее и т. д. Так, выяснено, что люди высокого роста обычно имеют замедленное

кровообращение, что сопровождается по большей части и замедленным темпом психики. Установлено также, что строение кровеносных сосудов, в смысле величины их диаметра, влияет на быстроту, а толщина стенок сосудов — на интенсивность циркуляции крови, что в свою очередь обуславливает и психический темп человека как в смысле быстроты или медленности, так и в смысле силы или слабости проявления реакций и т. п.

Что же касается типичных форм поведения детей, определяемых социальным фактором, то здесь в основу мы кладем различие в содержании реакций, в их идеологической сущности и направленности на достижение тех или иных целей и задач, что определяется прежде всего принадлежностью ребенка к тому или иному общественному классу. В этом отношении можно говорить о поведении буржуазного, пролетарского, интеллигентского ребенка и т. п., которые и будут теми типичными формами поведения детей, которое определяется принадлежностью этих детей к тому или другому классу, или группе, в общественном производстве.

Посмотрим, к чему же сводятся типичные различия в поведении детей по их биологическому признаку, т. е. по быстроте и интенсивности их реакций. Мои экспериментальные исследования в смысле измерения быстроты и интенсивности реакций установили четыре основных типа детей: 1) моторно-пассивный тип, т. е. реагирующий быстро и слабо; 2) сенсорно-пассивный тип, т. е. реагирующий медленно и слабо; 3) моторно-активный тип, т. е. реагирующий быстро и сильно, и, наконец, 4) сенсорно-активный тип, т. е. реагирующий медленно и сильно.

В виду того, что попытки более подробно характеризовать аналогичные типы делались не раз в педологической литературе, можно на основании их дать более подробную характеристику означенных типов.

Вот ребенок моторно-пассивного типа (рис. 41): он худощав, слоен, изящен. В своих движениях он слишком быстр



Рис. 41. Ребенок моторно-пассивного типа.

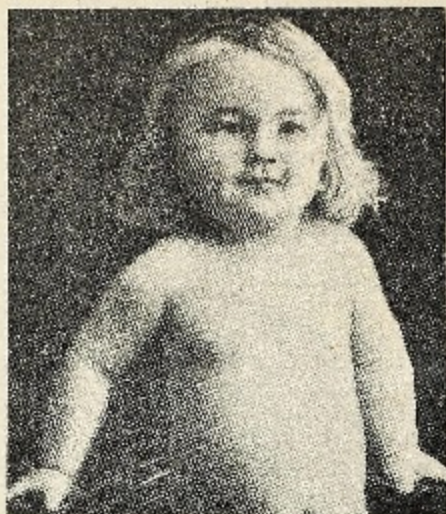


Рис. 42. Ребенок сенсорно-пассивного типа.

Физически упитанный, он медлителен в своих движениях, даже инертен и ленив. Его ум, последовательный, вдумчивый и наблюдательный, блещет осведомленностью, в ущерб оригинальности и творчеству. Его чувства не горячи, но постоянны; в общем добродушное, уравновешенное дитя, так мало доставляющее хлопот своим родителям и воспитателям.

Полную противоположность этим двум слабым типам детей составляют два остальных — сильные типа. Вот ребенок моторно-активного типа (рис. 43). Худощавый и стройный, он слишком решителен и быстр, а потому часто и опрометчив в своих движениях. Он смел, настойчив и резок в осуществлении своих замыслов. Его острый, проникательный и насмешливый ум слишком категоричен в своих выводах. Его чувства слишком страстны и резки в проявлении своих симпатий и антипатий. Он властолюбив, мстителен и склонен

и подвижен, даже суетлив; он хватается с горячностью за всякое новое предприятие, но, не имея настойчивости довести его до конца, быстро к нему охлаждает. Ум его живой и острый, но недостаточно глубокий и вдумчивый. Его чувства быстро нарастают, но захватывают его слишком поверхностно; он жизнерадостен, любит наслаждения и стремится к ним. В общем милое, прелестное дитя, „без тревожных дум о будущем, без глубоких сожалений о прошлом“.

Несколько иного склада ребенок сенсорно-пассивного типа (рис. 42).



Рис. 43. Ребенок моторно-активного типа.

ко всякого рода борьбе. Ребенок наиболее беспокойный и наименее уравновешенный, доставляющий так много забот своим руководителям, но зато, при благоприятных условиях воспитания, много обещающий в будущем.

Иного склада ребенок сенсорно-активного типа (рис. 44), сумрачный и не по летам серьезный, он медлителен и основателен в проявлениях своей воли. С сильным, глубоким и вдумчивым умом, он непреклонен и настойчив до фанатизма в своих излюбленных взглядах. Крайне впечатлительный, мрачный и замкнутый, он редко проявляет свои чувства. Это рано составившееся дитя, так мало похожее на жизнерадостного ребенка, внушает своим руководителям и невольное уважение, и затаенную боязнь за его будущее.

Что касается типов поведения детей по их социальному, классовому признаку, то здесь можно говорить о пролетарском городском, пролетарском деревенском, интеллигентском, буржуазном, аристократическом ребенке и т. п. Каждый из представителей этих различных социальных групп имеет свой специфический облик и свое поведение. К сожалению, вопросы классовой педологии и классового поведения детей почти не затронуты в науке. Это вопрос, который требует дальнейшей разработки.



Рис. 44. Ребенок сенсорно-активного типа.

УКАЗАТЕЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПОВЕДЕНИЮ РЕБЕНКА.

Данный указатель не претендует на исчерпывающую полноту: здесь указаны лишь наиболее распространенные книги, имеющие отношение к поведению ребенка. Автор отмечает одной звездочкой (*) книги, доступные для малоподготовленного читателя, двумя звездочками (**) — книги для читателей, более или менее подготовленных к чтению книг педологического и педагогического характера, и, наконец, тремя звездочками (***) — книги, требующие очень серьезной подготовки для усвоения.

I. ДНЕВНИКИ РОДИТЕЛЕЙ О РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ.

- * Гаприлов, Н. и Стахорская, М. Дневник матери. М. 1916 г.
- * Левоневский, А. Мой ребенок. СПб. 1914 г.
- * Кричевская, Е. Моя Маруся. Петроград. 1916 г.
- ** Прейер, Е. Душа ребенка.
- * Павлова, Дневник матери. 1923 г.
- * Станчинская, Дневник матери. 1925 г.
- * Шляхид, Мой дневник. 1924 г.

II. ОБЩИЕ КУРСЫ ПО ПОВЕДЕНИЮ РЕБЕНКА.

- ** Арямов, Рефлексология детского возраста. 1924 г.
- ** Басов, Опыт объективного изучения детства. 1924 г.
- *** Бюлер, Духовное развитие ребенка. 1924 г.
- ** Бине, Современный психизм в детях. М. 1910 г.
- *** Гросс, Душевная жизнь детей. Киев. 1916 г.
- * Гаупт, Психология ребенка. СПб. 1909 г.
- * Селли, Очерки по психологии детства. М. 1904 г.
- * Селли, Душевная жизнь детей. Изд. СПб. Педагогич. акад. 1910 г.
- ** Дриштонд, Вводные в изучение ребенка. М. 1910 г.
- * Койлер, Г. Умственное и нравственное развитие ребенка. М. 1912 г.
- ** Кирпатрик, Э. Основы педологии. М. 1917 г.
- *** Клапаред, Психология ребенка и экспериментальная педагогика. СПб. 1911 г.
- * Лоиброво, П. Жизнь ребенка. СПб. 1905 г.
- ** Штерн, В. Психология раннего детства. Пгр. 1915 г.

III. ЧАСТНЫЕ ВОПРОСЫ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА.

- * Боддырова, Рисунки ребенка, как материал для его изучения. Изд. СПб. Педагогич. инст.
- ** Декендр, Развитие ребенка от 2 до 7 лет. 1925 г.
- ** Калонди, Детские игры, М. 1909 г.

- ** Кейра. Детские игры. М. 1908 г.
- ** Кершенштейнер. О характере и его воспитании. СПб. 1913 г.
- * Лесгафт. Семейное воспитание ребенка. СПб. 1903 г.
- ** О.Ш. Роль активности в жизни детей. М. 1910 г.
- ** Мэтир. Поведение ребенка. 1926 г.
- ** Монашанский и Шимкевич. Программа изучения ребенка и детского коллектива. 1924 г.
- * Писарева. Детские интересы. СПб.
- ** Рыбников и Бибанова. Как изучать ребенка. 1923 г.
- * Рыбников, Н. Идеалы деревенского школьника. М. 1916 г.
- * Рыбников, Н. Детские игрушки и их выбор. 1926 г.
- ** Рубинштейн, М. Эстетическое воспитание детей. М. 1915 г.
- * Фаусек. Развитие интеллекта у маленьких детей. 1922 г.
- * Флерина. Детский рисунок. 1924 г.
- * Чад. Педагогическое значение рисунков. СПб. 1911 г.
- ** Энергетов. Методы объективного изучения ребенка. 1924 г.

IV. ПЕДОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА.

- ** Басов. Методика психологич. наблюдений над детьми. 1925 г.
- * Бибанова. Очерки по педагогике младенчества. 1924 г.
- ** Блонский, П. Курс педагогики. 1924 г.
- ** Блонский, П. Педология. 1925 г.
- * Блонский, П. Очерк научной психологии. 1921 г.
- ** Веселовская. Педологический практикум. 1924 г.
- ** Дернова-Ермоленко. Рефлексологический подход к педагогике. 1925 г.
- * Джемсон. Очерк психологии. 1924 г.
- * Джеме. Психология в беседах с учителями. М. 1910 г.
- ** Залкинд. Пересмотр педологии. Труды 3-го съезда по дошкольному воспитанию.
- * Криченская. Практическое руководство по воспитанию детей в первые три года жизни. М. 1923 г.
- * Корнелов. Учебник психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма. 1926 г.
- ** Лай. Экспериментальная педagogика. СПб. 1906 г.
- * Липман, О. Очерк психологии для педагогов.
- ** Монтессори, М. Метод научной педагогики. М. 1918 г.
- ** Мейман. Лекции по экспериментальной педагогике, чч. I, II, III.
- ** Мюнстерберг. Психология и учитель. М. 1911 г.
- * Нечасов, А. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам обучения. СПб. 1917 г.
- ** Основы педологии и педагогики младенчества, под ред. Дурново.
- * Румянцев. Педология, или наука о детях. СПб. 1910 г.

Примечание. Подробный указатель литературы см. у Рыбникова; Библиографический указатель литературы по педологии. 1925 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

Предисловие к 3-му изданию	Стр. 3
Отдел первый. Основные положения науки о поведении ребенка.	
Глава I. Предмет науки о поведении ребенка	5
Глава II. Методы изучения реакций ребенка	9
Глава III. Основные принципы развития ребенка	15
Отдел второй. Факторы, обуславливающие поведение ребенка.	
Глава IV. Значение социальных факторов	22
Глава V. Биологические факторы, обуславливающие поведение ребенка: конституция и желаемая внутрисексуальная сфера	32
Глава VI. Роль нервной системы в поведении ребенка	43
Отдел третий. Основные свойства реакций ребенка.	
Глава VII. Закрепление и воспроизведение реакций у детей	59
Глава VIII. Устойчивость при реакциях у детей	69
Глава IX. Творческая переработка реакций у детей	79
Отдел четвертый. Основные виды реакций и типы поведения детей.	
Глава X. Врожденные реакции ребенка	98
Глава XI. Приобретенные реакции ребенка	116
Глава XII. Речевые реакции и мышление ребенка	120
Глава XIII. Знание и навыки у детей	136
Глава XIV. Основные типы поведения детей	149
Приложение. Указатель литературы	154



ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО РСФСР
МОСКВА — ЛЕНИНГРАД

ЛИТЕРАТУРА ПО ВОПРОСАМ ПЕДОЛОГИИ.

Дьюи, Д. — Школа и общество. Перевел с англ. Г. А. Лучинского.
Стр. 164. Ц. 65 к.

Игра и игрушка. Педагогический сборник. Под редакцией Н. А. Рыбникова. Допущ. ГУС'ом. (Б-ка педагога.) Стр. 76. Ц. 60 к.

Кайданова, О. — Беспорядочные дети. Практика работы опытной станции. (Б-ка педагога.) Стр. 76. Ц. 60 к.

Как изучать ребенка. — Руководство к изучению ребенка от рождения до 3-х лет. Под ред. Е. Г. Вишневской и Н. А. Рыбникова. Стр. 41. Ц. 20 к.

Кашенко, В. П. — Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрасте. Охрана душевного здоровья детей. Пособие для родителей и педагогов. Стр. 122. Ц. 40 к.

Клейн, М. — Развитие одного ребенка. Перев. д-ра В. А. Белоусова. Предисл. И. Д. Ермакова. (Психологическая и психоаналитическая библиотека. Под ред. проф. И. Д. Ермакова. Вып. XIII.) Стр. 85. Ц. 75 к.

Корпилов, К. Н., проф. — Методика исследования ребенка раннего возраста. Руководство для педагогов и врачей. С приложением схемы развития ребенка в раннем возрасте. Изд. 2-е. Стр. 81. Ц. 60 к.

Лешинлов, Е. М., проф. — Рисование и моделирование ребенка-дошкольника. С 57 рис. в тексте. Издание второе, дополненное. (Б-ка педагога.) Стр. 140. Ц. 60 к.

Монтессори, М. — Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка. Вып. I. Стр. 80. Ц. 40 к.

Нечаев, А. П., проф. — Простейшие измерения степени умственного развития детей. (С приложением особого альбома таблиц.) Стр. 43, 52. Ц. 30 к.

Оршанский, Л. Г. — Игрушки. Стр. 155. Ц. 35 к.

Павлова, А. Д. — Дневник матери. Записки о развитии ребенка от рождения до 6½ лет. С предисловием и под редакцией Н. А. Рыбникова. Изд. 2-е. Стр. 186. Ц. 65 к.

Робное и игрушка. Сборник статей под ред. Н. А. Рыбникова. Изд. 2-е. (Педагогическая библиотека.) Стр. 83. Ц. 55 к.

Рясов и Шульман. — Опыт коммунистического воспитания от школы-коммуны к детскому городку имени Октябрьской революции. (Педагогическая библиотека. Серия III. № 2.) Стр. 178. Ц. 75 к.

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО РСФСР
МОСКВА — ЛЕНИНГРАД

ЛИТЕРАТУРА ПО ВОПРОСАМ ПЕДАГОГИИ.

- Рыбников, Н. — Введение в изучение ребенка. Изд. 2-е. Стр. 44. Ц. 12 к.
- Рыбников, Н. — Детские рисунки и их изучение. (Б-ка педагога.) Стр. 48. Ц. 40 к.
- Рыбников, Н. — Язык ребенка. (Б-ка педагога.) Стр. 84. Ц. 60 к.
- Рюде, О. — Воспитание детей. Основные положения. Советск. Приемы. Перев. с немецк. Г. Ангелта. Стр. 136. Ц. 60 к.
- Рюде, О. — Основные вопросы воспитания. Перев. с немецк. Г. Ангелта. (Б-ка педагога.) Стр. 48. Ц. 30 к.
- Рюде, Отто. — Психика пролетарского ребенка. Сокращенный перевод с немецк. Г. Ангелта. (Б-ка педагога.) Стр. 80. Ц. 60 к.
- Словарь русского ребенка. Материалы по развитию детского языка. Под редакцией и с припиской Н. А. Рыбникова. (Б-ка педагога.) Стр. 112. Ц. 1 р. 15 к.
- Стерн, В. — Психология раннего детства до шестилетнего возраста. С использованием в качестве материала напечатанных дневников. К. Стерн. С дополнениями Л. Оршанского. Пер. М. Энгельгарта. Вып. I—VI. Стр. 303; VI таблиц. Ц. 1 р. 50 к.
- Фадеев, Ю. И. — Детский сад Монтессори. Опыты и наблюдения в течение семилетней работы в детских садах по системе Монтессори. Стр. 215. Ц. 1 р. 25 к.
- Холл, Д. — Педагогика детского сада. Под ред. и с предисл. А. Золотко. Стр. 98. Ц. 10 к.
- Цервер, А. — Школа будущей матери. Перевод с 2-го изд. П. Павлова. Стр. 68. Ц. 12 к.
- Чулицкая, Л. д-р. — Физическая культура ребенка дошкольного возраста. С 40 рис. и текстом. (Б-ка педагога.) Стр. 163. Ц. 1 р.
- Шлегер, Л. — Особенности работы с детьми семилетнего возраста. Стр. 43. Ц. 30 к.
- Шнейерсон, Ф. З. — Психология интимной жизни ребенка. Новые методы исследования фантазии и эмоций нормального и ненормального ребенка. Стр. 94. Ц. 25 к.
- Штерп, Едара. — Из жизни одной детской. Обработка Тони Майер. Пер. с нем. М. Гиссен, под ред. А. Г. Цирус. Стр. 204. Ц. 80 к.
- Штрёмайер, А. — Психопатология детского возраста. Перев. под редакцией проф. А. С. Греховедова. Стр. 220. Ц. 1 р. 75 к.

СОУНЬ им. В. Г. Белинского

СОУНЬ им. В. Г. Белинского