

**ПЕДОЛОГИЧЕСКИЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ СВЯЗИ
ДЕТСКОГО САДА
СО ШКОЛОЙ И ЯСЛЯМИ**

*ПОД РЕДАКЦИЕЙ
ПРОФ. А. Б. ЗАЛКИНД
А. В. СУРОВЦЕВОЙ
ПРОФ. А. С. ДУРНОВО*

1928

**НАРОДНЫЙ КОМИССАРИАТ ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО**

ПЕДОЛОГИЧЕСКИЕ
И
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ СВЯЗИ
ДЕТСКОГО САДА
СО ШКОЛОЙ И ЯСЛЯМИ

ПОД РЕДАКЦИЕЙ

Проф. А. Б. ЗАЛКИНД

А. В. СУРОВЦЕВОЙ

Проф. А. С. ДУРНОВО

НАРКОМПРОС РСФСР—ГЛАВСОЦВОС
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКВА 1928 ЛЕНИНГРАД

Издат. часть НКП. № 263

Главлит № А9664.

ГИЗ № 25900

Тариф 4000.

6-я тип. Транспечати НКПС. Москва, Б. Переяславская, 46.

ПРЕДИСЛОВИЕ.

В пору определения и уточнения как общих принципов советской педагогики, так и содержания и методов работы с детьми — одним из актуальных вопросов является вопрос о преемственности в педагогической работе со всеми возрастами социального воспитания. Своевременно разрешение этого вопроса именно сейчас, в процессе уточнения педагогической работы, ибо в противном случае, достигнув некоторой стабилизации в смысле объема работы в данной возрастной группе, мы должны будем вторично приняться за пересмотр этой работы с целью ее увязки и наиболее полного ее согласования.

Настоящий педолого-педагогический сборник является результатом работы комиссии при Главсоцвосе, работающей над вопросами связи детского сада с яслями и школой. Работа комиссии носила практически исследовательский характер. Материалы сборника состоят из ряда педологических и педагогических статей, являющихся результатом проработки в комиссии освещенных в них вопросов.

Цель педологических статей заключается в том, чтобы дать педагогу характеристику каждого возраста со стороны возрастных его особенностей. До сих пор такого рода педологический материал не был так сконцентрирован, как это сделано в настоящем сборнике, и, при всем желании строить свою работу, учитывая особенности данного возраста, педагогу было трудно при отсутствии сжатого материала прорабатывать педологически вопрос о возрастных особенностях.

Внимательная проработка этих статей даст возможность педагогу сделать целый ряд выводов о построении педагогической работы с детьми данного возраста на основе учета его особенностей.

В этих статьях педагог найдет педологическое обоснование необходимости установить преемственность в этой работе.

Кроме того, комиссия проделала большую работу по обследованию круга навыков смежных возрастов (последней группы детских ясель, всех групп детского сада, нулевой и первой группы школы).

Навыки детей (культурно-гигиенические, коллективные, трудовые, ориентировочные и др.) обследованы в процессе педагогической работы с детьми — в естественной обстановке.

В результате полученного путем обследования детских навыков материала педологической характеристики возрастов, выработана напечатанная здесь примерная схема навыков. Правда, при обследовании большею частью пользовались материалом московских учреждений, и

потому схема представляет несколько повышенную программу навыков. Она предлагается как ориентировочный материал для проверки, чтобы, исходя из нее, прийти к схеме для массовых учреждений. Поэтому все практические работники приглашаются к проверке ее в своей практической работе и к обобщению результатов для присылки их затем в центр. Ряд статей, освещающих практическую и методическую работу ясель, детского сада и школы, поможет работникам учреждений каждого типа ознакомиться с тем, как строится в них работа и над какими вопросами они работают в последнее время.

Схема навыков предопределяет построение плана работы по возрастным группам, дает возможность при построении плана каждой нижестоящей возрастной группы ориентироваться на требования, предъявляемые программой к последующей группе, и наоборот. Таким образом программа навыков частично помогает разрешить вопрос и о последовательности в работе с разными возрастными группами.

Вопрос о воспитании навыков детей имеет огромное значение в работе с детьми. Работа эта отнюдь не должна проводиться как тренировка навыка: навык должен развиваться и закрепляться на фоне общего содержания работы с детьми, определяемого в связи с общими целями воспитания и с интересами детей.

В последующей работе необходима подробная разработка вопросов объема и метода воспитания навыков. В статьях, дающих общую картину работы ясель, детского сада и школы, скорее ставятся, чем разрешаются эти вопросы.

В процессе дальнейшей работы будет собираться материал, который поможет разрешить вопрос о более точной программной увязке работы этих учреждений.

Но вопрос связи детского сада со школой усложняется еще несоответствием в сети дошкольных и школьных учреждений. В интересах большего охвата детей дошкольным воспитанием необходимо, одновременно с развитием сети детских садов и очагов, содействовать развитию нулевых групп. Поэтому в сборнике дан также материал, освещающий вопросы организации, содержания и методов работы нулевых групп.

Таким образом, все три категории работников смежных возрастов найдут в этом сборнике педолого-педагогический материал как по постановке работы в своих группах, так и по вопросу о преемственности в работе со смежными возрастами. Дальнейшая работа должна заключаться в более углубленной проработке поставленных здесь вопросов и в собирании программного материала для детского сада и смежных возрастов.

В разработке материалов по данному вопросу, кроме авторов сборника, принимали также участие опытные учреждения Наркомпроса, центральные учреждения отдельных губерний, учреждения МОНО, аспиранты и студенты педологических и педагогических учреждений и ВУЗ'ов.

А. Суровцева.

ПЕДОЛОГИЯ И НАВЫКИ.

Проф. А. Б. ЗАЛКИНД.

Вопрос о детских навыках лишь тогда получит научное разрешение, если будет исходить из педологического обоснования. Воспитываемые нами навыки должны соответствовать возможностям детского организма и должны включать в себя действия, представляющие наибольшую жизненную ценность для развивающегося ребенка.

Педологическое построение детских навыков должно основываться на следующих предпосылках: 1) каждый из воспитываемых нами навыков должен быть педологически расчленен, т.-е. должны быть точно выяснены те органы тела и те его функции, которые, в определенном сочетании, составляют данный навык; 2) детский организм должен быть изучен с точки зрения его функциональной пригодности для выполнения именно тех специализированных действий, которые связаны с содержанием данного навыка; 3) навык должен быть изучен в его развитии, т.-е. необходимо уяснить, каким образом навык постепенно формируется — с самого начала его образования и до полного его вызревания; 4) навык должен быть изучен с точки зрения взаимодействия организма со средой, т.-е. необходимо знать, в какой мере рост навыка подталкивается внутренними силами организма и в какой мере рост этот зависит от воспитательных влияний; 5) система воспитываемых нами навыков должна опираться на непрерывную органическую связь между тенденциями и развивающегося организма и теми целями, которые лежат в основе советской педагогической системы.

Лишь выполнив эти пять обязательств, можно быть уверенным, что воспитываемые нами навыки идут действительно на пользу обществу и самому ребенку.

Основные опасности, угрожающие ребенку при неправильном воспитании у него навыков, сводятся к следующему: 1) опасность «хвостизма», когда воспитание плетется в хвосте процессов детского развития, когда оно пассивно прислушивается к «мудрому голосу» детских инстинктов, не учитывая наших колоссальных возможностей активного воздействия на это развитие; 2) вторая опасность — обратная первой — это опасность преждевременного «вдавливания» навыков в организм, слишком быстрого их оформления — еще до создания вполне готовой для них биологической базы ¹⁾. Обеих опасностей можно избежать лишь при правильном анализе содержания навыка, при

¹⁾ Чем моложе возраст, тем больше эта опасность.

точном изучении психофизиологических особенностей ребенка и при закономерном построении методов воспитания навыка.

Какими методическими путями формируется детский навык? Ребенок, с одной стороны, идет к навыку путями инстинктивного нащупывания, путями такого инстинктивного комбинирования своих органов и функций, которое является для него наиболее удобным при овладении навыком. С другой стороны, это путь воздействий окружающей среды, которая определенными своими обязательствами и организацией своего материала подталкивает ребенка именно к такому, а не к иному приему формирования навыка. Умелая увязка обоих этих путей — синтез инстинктивного и средового воздействия на растущий навык — и является главной задачей правильного педологического подхода к воспитанию навыков.

Можем ли мы серьезно доверять инстинктивным детским прощупываниям путей для создания навыка? Слишком сложна окружающая ребенка среда, слишком высоки ее требования, чтобы организм мог с ними справиться одним лишь укоренившимся в нем древним опытом. Новый опыт, создающийся под воспитательными давлениями среды, опыт, растущий через процессы в мозговой коре, оказывается решающим в построении навыков. Поэтому нельзя ждать, пока сам ребенок «инстинктивно» сформирует навык, — необходимо и направить его, и перестроить его неумелые установки. Однако, где же педологическая грань нашего вмешательства? Ведь если мы всю ответственность за навык возложим на среду, т.-е. на воспитание, — в таком случае где же место для чутья ребенка, для его инициативы? Ведь, если мы будем вмешиваться в каждую неудачную детскую пробу построить навык, мы превратимся в дрессировщиков, ребенка же мы сделаем автоматом, пассивной пешкой, неспособной к гибкому, творческому применению приобретенных навыков и к творческому росту вообще. Очевидно, есть граница и для вмешательства.

Во-первых, необходимо серьезно считаться с утомляемостью ребенка и не переобременять его такой работой по построению навыков, от которой он инстинктивно отталкивается, благодаря ее чрезмерной для него нагрузке. Во-вторых, поправки в самостоятельные детские попытки организовать навык следует вносить лишь в тех случаях, если ошибки угрожают зафиксироваться, или если они слишком длительны и не окупаются результатом (не говоря уже о тех случаях, когда они непосредственно опасны для благополучия ребенка). Во избежание же хвостизма, следует так организовать среду, чтобы самостоятельные пробы ребенка не шли вслепую, а подталкивались и направлялись достаточно рациональными стимулами¹⁾. Каков же наиболее рациональный метод организации этих средовых стимулов?

¹⁾ Чем элементарнее навык, тем меньше времени и усилий должен тратить ребенок на усвоение его.

Метод преимущественного словесного указания является наименее педологически ценным, так как целиком заменяет собой самостоятельную детскую активность. Навык оказывается тем более прочным и тем более гибким, чем больше интереса, сосредоточения, напряжения (преодоления) и дифференцирующей работы было проявлено мозговой корой в моменты его оформления. Слова же воспитателя, давая готовые указания, пресекают эти активные процессы, и навык формируется, не имея для себя прочных и активных следов в мозговой коре. Малоценным оказывается и чистый метод подражания (метод исчерпывающего показа), так как при нем процесс дается уже готовым, и коре не приходится проявлять активности для его проведения. Наиболее правильным является метод частично регулируемого задания, когда ребенку (примерами, пробными уроками) уясняется основная цель и главные этапы процесса с предоставлением ему возможности выбирать самостоятельные варианты как в частях процесса, так и в их последовательности,— конечно, без нарушения основного целевого задания. Пусть немного подольше он не научится хорошо чистить зубы, но зато, научившись, наконец, этому навыку, пусть он включит его не только в количество своих приобретений, но и в рост общих своих творческих качеств.

Нельзя рассматривать навыки, как изолированные куски деятельности, не связанные с общим творческим фондом ребенка. Вот почему так опасна гонка за количеством формальных навыков, без серьезного учета общих качественных приобретений, связанных с этими навыками. Пассивно усвоенный навык чистки зубов ведет лишь к одному результату: к гигиеническому состоянию полости рта. Активно же воспитательный (хотя бы и более длительным путем) навык чистки зубов — это не только гигиенический навык, но и навык к большому корковому и двигательному сосредоточению вообще,—навык к сложным дифференцирующим процессам вообще, навык к правильному пользованию зрением, мускульным чувством, осязанием вообще и т. д. Путь роста специальных навыков оказывается тут и путем для широкого общего творческого развития, а не только для механической фиксации узко-специальных кусочков практического опыта. Именно такого подхода и требует педология навыков.

Нельзя говорить и о жестком возрастном стандартизировании навыков. В зависимости от стимулов воспитания и от гигиенических условий, стандарты эти оказываются очень текучими. Ходьба, речь, санитарные, бытовые навыки, чтение и т. д. могут у одних и тех же детей формироваться с разной успешностью и быстротой в зависимости от различных средовых обстоятельств. Поэтому при воспитании навыков возрастные стандарты следует считать лишь ориентировочными. Окончательная ответственность за качественные и количественные возможности лежит на педагогической среде и на педагогическом подходе.

Ни в коем случае нельзя исчерпывать содержание воспитания одним лишь воспитанием деловых навыков. Деловые навыки, конечно, являются общетворческой, общеприспосабливающей основой всей личности в целом,— однако, вся психическая деятельность в целом не является механической суммой тех деятельностей, из которых складываются деловые навыки. Психическая деятельность — это о с о б о е к а ч е с т в о, требующее и своих особых методов воздействия. Кроме «навыков делания» надо создавать и «навыки мышления». К сожалению, эта область еще меньше изучена, чем первая, и требует специального педологического внимания.



ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.

Проф. А. С. ДУРНОВО.

Развитие человека с момента рождения протекает под влиянием трех факторов — биогенных (задатки, полученные по наследству от предков), физиогенных (условия окружающей природы) и социогенных (условия окружающей жизни людского коллектива, в котором воспитывается ребенок). Во всех случаях мы имеем перед собой не изолированное влияние тех или иных из указанных трех факторов на ход развития ребенка, а комплексное перекрестное влияние совокупности всех этих факторов с некоторым преобладанием в отдельных случаях каких-либо из них. Человеческий младенец, по сравнению с младенцами других животных, является существом, обладающим от рождения наибольшей пластичностью и наибольшей приспособленностью к социальным проявлениям. Это обеспечивает ребенку возможность максимальной разносторонности развития под влиянием условий окружающей материальной и социальной среды. Детскому организму в раннем возрасте (от рождения до 3 лет) присуща наибольшая пластичность по сравнению со всеми последующими возрастами; это выражается в том, что на детях этого возраста особенно сильно отражаются влияния окружающей среды: при ближайшем знакомстве с ходом развития детей в раннем возрасте постоянно приходится наблюдать не только чрезвычайную податливость неокрепшего детского организма неблагоприятным влияниям извне (дефекты питания, плохие жилищные условия, неправильное воспитание и т. д.), но и влияниям положительного свойства. Это последнее обстоятельство не может не привлечь нашего особого внимания, так как, опираясь на это свойство, мы можем подойти к построению системы воспитания, рассчитанной на максимальные достижения целей, выдвигаемых советской педагогикой. Но при этом мы не должны упускать из вида тех границ, в пределах которых мы можем использовать эту пластичность без риска перераздражить ребенка и тем самым направить его развитие в нежелательную сторону. В теснейшей связи с чрезвычайной пластичностью ребенка раннего возраста находится еще одно типичное свойство человеческого организма вообще и организма ребенка раннего возраста особенно: это — его чрезвычайная динамичность, значительно превышающая таковую в последующих возрастах. Каждый ребенок в каждый момент своей жизни является существом, находящимся в

одной из непрерывно сменяющихся стадий индивидуального развития, но быстрота перехода из одной стадии в другую особенно велика именно в раннем возрасте. Эта изменчивость видна и в изменении пропорций тела, и в росте функций отдельных органов, в частности—деятельности нервной системы и мозга, и в суммарных реакциях организма.

Многочисленные наблюдения над детьми раннего возраста с полной ясностью вырисовывают следующее положение: непрерывный процесс накопления ребенком навыков и приспособительных реакций (для наиболее успешной борьбы за существование) протекает наиболее успешно при обеспечении ребенку возможности наибольшего проявления активности и самостоятельности—индивидуальной и коллективной. Мало этого, мы убеждаемся и в том еще, что и активность и самостоятельность особенно хорошо развиваются в правильно организованном детском коллективе. В основных чертах внешние проявления таких детей сводятся к непрерывному упражнению органов движения и органов чувств, к овладению пользованием этими органами и к установлению через посредство их связей с окружающей внешней средой. Ребенок все время находится в движении, хватается своими рученками за все попадающиеся ему под руку предметы, передвигается с места на место теми способами, которые ему доступны по уровню его развития, ощупывает руками и ртом игрушку, пеленку и пр., направляет свои глаза в сторону появляющихся световых ярких раздражителей, направляется или поворачивается в сторону звуков или, наоборот, отстраняется от них и т. д. Во всем этом нельзя не видеть чрезвычайно ярко выраженного исследовательского устремления, которое в начальном периоде не имеет еще признаков целенаправленности. В дальнейшем ребенок становится типичным исследователем, обнаруживающим чрезвычайную активность при соприкосновении со всем новым; при этом ребенок не ограничивается пассивным соприкосновением с новыми явлениями, но он ими постепенно овладевает, поднимаясь в этом овладении со ступеньки на ступеньку, все выше и выше.

Мы видим, как на основе безусловных рефлексов у ребенка формируются разнообразнейшие условные рефлексы, как результат повторного личного опыта. В своих столкновениях с внешней средой ребенок приобретает все более и более совершенствующуюся способность к так называемым адекватным реакциям, под которыми разумеются такие ответные действия организма на раздражители внешней среды, в которых заметно соответствие вида внешних проявлений и количества затрачиваемой энергии с совокупностью данных условий деятельности и с силой этих раздражителей. Для примера приведу следующий случай. Ребенок увидел новую игрушку и побежал по направлению к ней; не достаточно еще овладев механизмом ходьбы, ребенок производит много лишних движений и, приблизившись к игрушке, протянутую для овладения игрушкой руку заносит дальше игрушки. В данном случае мы имеем дело с элементами адекватности реакции (ребенок направился в надлежащую

сторону) и с элементами и н а д э к в а т н о с т и (ребенок не соразмерил своих движений с реальными условиями достижения).

Другой случай. В повседневной жизни приходится наблюдать, что в детском коллективе одни дети при ничтожных внешних неудобствах бурно реагируют на перемену обстановки, плачут, производят разнообразные сильные движения, в которых виден протест и т. д., в то время как при совершенно тех же условиях обстановки, режима и проч., остальные дети (обычно таких детей бывает в организованных коллективах огромное большинство) ведут себя так, что для наблюдателя совершенно ясна наличность способности у этих последних детей к приспособлению в меняющихся условиях. В первом случае мы имеем дело с ярко выраженной и н а д э к в а т н о й реакцией, а во втором — с а д э к в а т н о й. Процесс формирования и накопления условных рефлексов, начиная с самого раннего возраста, в конечном счете и определяет путь, по которому идет нарастание способности к адекватным реакциям, максимально обеспечивающим ребенку возможность успешной борьбы за существование и наибольшую возможность приспособления к жизни в людском коллективе.

В отношении установления связей с внешней людской средой в жизни ребенка с раннего возраста играет большую роль постепенно формирующаяся р е ч ь. Речь, как известно, является одной из сложных двигательных реакций. Говоря об уровне развития ребенка, мы отмечаем наличность у него, на ряду с прочими особенностями, так называемых «речевых навыков», но под этими навыками мы разумеем отнюдь не овладение лишь одним из двигательных механизмов, а сложный комплекс проявлений ребенка во вне, зависящий от сложнейших функций мозговой коры, являющейся центром, регулирующим формирование условных рефлексов. Речевые проявления ребенка в их последовательном развитии мы можем понять лишь в аспекте учета не только физиологической стороны, но и тех социальных ситуаций, которые способствуют или наоборот препятствуют развитию речи.

На ряду с этим при характеристике общих тенденций развития ребенка в раннем возрасте следует особо остановиться на с о ц и а л ь н ы х проявлениях в раннем детстве. Вряд ли нужно доказывать то, что человек из примитивного животного состояния «вышел в люди» именно благодаря коллективному труду, при посредстве которого наши отдаленные предки могли не только выжить в непомерно тяжелых условиях беспощадной борьбы за свою жизнь, но и совершенствовать свою породу. Ясно, что человек из всех животных является наиболее приспособленным по задаткам, заложенным в его организме, к сложным видам деятельности; к числу последних относятся все виды взаимодействия людей друг с другом, так как именно эти взаимодействия требуют от человека максимальной пластичности организма и максимальной способности к адекватным реакциям. В связи с вышеизложенным становится совершенно понятным то, что социальные проявления у человека не могут быть уделом лишь детей старших возрастных групп. Наши наблюдения над детьми раннего возраста убеждают нас в том, что социальные проявления у детей можно обна-

ружить вскоре после рождения, но, конечно, в самых элементарных формах, а именно: в первых взаимодействиях ребенка с кормящей матерью уже лежат начальные корни приобретения навыков общения с другими людьми. В дальнейшем мы видим, как постепенно эти взаимодействия усложняются, как из случайных превращаются в организованные формы, как ребенок от общения с двумя детьми переходит к общению с тремя детьми и более, как он от жизни «рядом» с другими людьми постепенно переходит к жизни «вместе». Отсюда мы видим, что нормального развития ребенка «вне людского коллектива» быть не может, и тщетны все стремления к изоляции ребенка от окружающей людской жизни по довольно распространенным гигиеническим соображениям, в основе которых лежит страх перед остро-заразными заболеваниями. Следует дать себе совершенно ясный отчет в том, что эти опасения по существу являются обоснованными, но не следует упускать из вида и того, что в этих опасениях много преувеличений, которые толкают многих родителей и детучреждения, особенно закрытого типа, на почти полную изоляцию детей раннего возраста от окружающей жизни и особенно от чужих детей. Ясно, что здоровая профилактика не является равнозначной с паническим отношением к инфекции; такое паническое состояние воспитывающих приводит, как правило без исключений, к уродованию детей, к изнеживанию их и к тому, что такие дети становятся мало подготовленными к тем адекватным реакциям в меняющихся условиях жизни, без чего не может быть обеспечена ребенку возможность бороться с теми же инфекциями, подстерегающими ребят на каждом шагу.

У детей раннего возраста имеется целый ряд анатомо-физиологических особенностей, характеризующих незаконченность развития. Эти особенности в наибольшей степени выражены у новорожденных младенцев. По мере развития эти особенности видоизменяются, постепенно приближаясь к типу морфологических (формы тела и пропорции отдельных частей его) и функциональных признаков (функции отдельных органов и организма в целом) к тому, что мы видим у детей старших возрастных групп.

Для новорожденного ребенка типично следующее: а) богатство тканей клеточными элементами и кровеносными мелкими сосудами, незаконченная дифференциация клеточных элементов; с этим ближайшим образом связана рыхлость тканей, их чрезвычайная нежность, легкая ранимость под влиянием незначительных внешних вредностей и высокая способность к восстановлению тканей при повреждениях; б) интенсивность роста отдельных органов и организма в целом, при чем усовершенствование функций органов несколько отстает от интенсивности происходящих анатомических и морфологических изменений; в) интенсивность обмена веществ; г) неустойчивая температура тела, меняющаяся под влиянием незначительных поводов; д) повышенная потребность в питании наиболее полноценной пищей как в отношении калорийности, так и в отношении качественного состава; потребность в такой качественно высокой пище связана с

тем, что у ребенка раннего возраста особенно велика теплоотдача при недостаточности функций терморегулирующих механизмов в нервной системе и чрезвычайно интенсивен обмен веществ; поэтому при нарушениях условий питания младенцев наблюдается резкое нарушение жизнедеятельности всего организма; е) повышенная потребность в кислороде; это связано с тем, что указанными особенностями обмена веществ и с интенсивно протекающими в организме ребенка процессами сгорания; но наряду с такой повышенной потребностью в кислороде наблюдается у младенцев чрезвычайная узость верхних дыхательных путей; это последнее обстоятельство влечет за собой то, что при незначительных набуханиях слизистых оболочек носа, дыхательного горла и тем более бронхов происходит задержка доступа воздуха в легкие, что влечет за собой резкие нарушения газообмена; ж) слабое развитие высших отделов мозга, общее недоразвитие нервной системы, чрезвычайно слабо выраженная способность к торможению и наличие ярко выраженной пищевой доминанты; по совокупности эти особенности нервной системы дают нам картину таких проявлений новорожденного ребенка, в которых сказывается вся примитивность его проявлений во вне; жизнь его наполнена лишь сном (большая часть дня), актами питания и освобождения мочевого пузыря и прямой кишки от содержимого и теми элементарными сенсо-моторными проявлениями, о которых я упоминал выше.

По мере развития ребенка только что приведенные особенности заметно видоизменяются в сторону приближения к тому, что мы видим у детей более старших возрастов.

Этот процесс видоизменения морфологического типа ребенка, его функциональных особенностей и особенностей поведения всего удобнее проследить при рассмотрении всех этих особенностей по возрастным периодам.

В настоящей краткой статье я не имею возможности с желательной полнотой осветить весь ход развития ребенка от рождения до 3-4 лет. Я намерен фиксировать внимание читателя лишь на основных тенденциях развития, которые могут помочь педагогу ориентироваться в особенностях детей старших групп дошкольного возраста и младшей группы — дошкольного возраста.

Наиболее удобной для изучения ребенка и для целей педагогических является следующая группировка детей раннего возраста по этапам развития: а) новорожденный младенец — от рождения до 2-3 недель; б) грудной младенец — до 6 месяцев; в) грудной младенец — от 6 месяцев до 1 года; г) ребенок от 1 до 3 лет. При группировке детей для педагогических целей последняя группа обычно делится на 2 подгруппы — по общему уровню развития и, в частности, по двигательным умениям.

При наблюдении за ходом развития ребенка от рождения до 3 лет выясняется следующий тип происходящих видоизменений:

1) Указанная выше пластичность (и динамичность) с течением времени за эти 3 года не становится меньше, но выражается в за-

метно усложняющихся внешних проявлениях. Чрезвычайная податливость организма вредным влияниям и повышенная утомляемость, особенно резко бросающиеся в глаза в наиболее ранних этапах, в связи с ростом приспособляемости к условиям существования становятся менее резко выраженными. Происходит постепенно нарастающее укрепление организма в борьбе с внешними неблагоприятными условиями.

2) Ярко выраженное преобладание в самом раннем возрасте пищевой доминанты, определяющей в основных чертах все реакции организма, постепенно начинает ослабевать; начинают формироваться другие доминанты под влиянием растущей активности ребенка и устанавливаемых связей с внешней средой.

3) На основе простейших ориентировочных рефлексов происходит формирование условных рефлексов, все более и более усложняющихся по мере того, как ребенок вступает в связь с предметами и явлениями окружающей среды при посредстве своих органов чувств и органов движения; эти последние в свою очередь в своих функциях все более и более совершенствуются, и ими ребенок начинает владеть все более и более умело. С этим теснейшим образом связано то, что ребенок постепенно овладевает приемами четко дифференцированной ориентировки в окружающей среде.

4) Развитие нервной системы и усовершенствование ее функций в основных чертах идет по пути постепенного ослабления импульсивных проявлений ребенка (порывистое вскидывание ручек, и другие по внешнему виду совершенно случайные движения рук, ног, головы и всего туловища, вскрикивания, безудержный плач или смех и т. п.), появления таких реакций, в которых видно развитие тормозных аппаратов в мозгу (ребенок явно начинает сдерживать свой плач, начинает регулировать свои движения и пр.), появления дифференцировки в реакциях на те или иные раздражители (ребенок в одних случаях проявляет себя так, в других иначе, при чем в этих проявлениях видны элементы согласования действий с реальными условиями), появления выбора и направленности в действиях в определенную сторону с определенной ориентировкой во времени и в пространстве. В связи с выработкой таких адекватных реакций у ребенка постепенно вырабатываются все более и более усложняющиеся виды поведения в людском коллективе, стимулируемые наличием соответствующих раздражителей в окружающей среде.

Соответственно ходу развития сенсо-моторной сферы (органы чувств и органы движения), коры головного мозга и проводящих путей идет усовершенствование и усложнение всех видов деятельности ребенка, что особенно ярко бросается в глаза при наблюдении за усовершенствованием игрового процесса, постепенно пополняемого признаками появляющихся целеустановок в действиях. Постепенно ребенок начинает переходить в своих действиях от так называемой процессуальности (бегание ради движений без претензий на достижение кого-либо или чего-либо, колочение ручками по какому-либо

предмету без претензий на какое-либо достижение и т. п.), к целевому использованию своей энергии при овладении какими-либо предметами, при согласовании своих действий с действиями других и пр. Постепенное появление в игровом процессе элементов трудовых процессов, что бывает связано в значительной мере с подражанием окружающим людям. Постепенное появление элементов творчества и фантазии в игре и в других видах общения ребенка с окружающей средой и в различных видах использования ее. Постепенное нарастание коллективизма, благодаря которому ребенок все более и более расширяет свои приобретения и повышает адекватность своего поведения.

Таковы в коротких чертах пути, которые проходит ребенок от рождения до 3 лет.

Возникает вопрос, с кем же мы имеем дело в возрасте 3 лет, какие требования мы вправе предъявлять к дошкольнику, который переводится в дошкольное учреждение для нормальных детей?

Постараюсь в возможно кратких чертах ответить на этот вопрос на основании данных науки и собственного опыта.

Ребенок 3-3½ лет прошел уже большую школу в отношении овладения своими органами чувств и органами движения: он умело пользуется всеми органами чувств, свободно бегаёт, прыгает, поворачивается во все стороны, при падении свободно поднимается, влезает и слезает с лестницы, поднимается и спускается по некрутой наклонной плоскости, переходит канавки, перелезает через невысокие препятствия и т. п., пользуется руками для хватания мелких предметов, может пользоваться молотком для вколачивания, может уже пользоваться ножницами для начальных движений отрезания кусочка бумаги (без тонкой координации режущих движений).

К этому возрасту ребенок уже различает и называет не только большую часть основных цветов, но и некоторые другие (черный и белый, а иногда даже розовый и голубой); различает большие и малые предметы, длинные и короткие, затем — высоту, глубину, ширину, толщину, различает предметы по контурам на рисунке; различает мелкие предметы в виде букашек, муравьев.

В отношении слуха — различает предметы по издаваемым ими звукам и ориентируется в пространстве по звукам, у него наблюдается звукоподражание. Имеется налицо способность к ритмическим движениям. В отношении развития сенсо-моторной сферы можно отметить то, что ребенок довольно отчетливо различает тяжелое и легкое.

Из житейских навыков необходимо отметить следующие: умение самостоятельно одеваться и раздеваться, есть аккуратно, опрятно, не обливаясь, мыть руки перед едой, вытирать нос. В числе мелких движений рук можно отметить такие: ребенок может рисовать карандашом, кисточкой, наклеивать бумажки. Он может убирать свою кровать, что является для ребенка этого возраста сложной операцией, может вытирать стол тряпкой, орудовать лопаткой в саду, может сорвать цветок не за головку, а за стебелек.

Чем владеет ребенок этого возраста для ориентировки в окружающей среде? Мы видим, что ребенок ориентирует свое поведение по повседневным процессам дня; ребенок разбирается в режиме дня, знает приближение обеда по некоторым признакам жизни семьи или детучреждения, знает по наступающей темноте время отхода ко сну, замечает изменения порядка дня и т. п.

Ребенок знает назначение наиболее ходовых в данной среде предметов, привычные действия и имена окружающих людей и животных и проч. Ребенок различает то, что кругом его имеется; он знает, как подойти к одному человеку, как — к другому; это — весьма сложного вида ориентировки в окружающей социальной среде. Ориентируется ребенок и в явлениях природы: он различает снег, дождь, грозу, ветер. Ребенок ориентируется в организованных занятиях: он ориентирует свое поведение по различным видам занятий применительно к особенностям каждого вида занятия, в одном случае он ведет себя так, в другом — иначе. В отношении счета — в это время ребенок, как бы находится в стадии развития полинезийцев, а именно, он считает — один, два, три и много (большая часть считает лишь один, два и много). Но в некоторых случаях дети к этому возрасту достигают и большего, они считают: один, два, три, четыре, много, а в редких случаях считают даже до пяти. На большее в этом возрасте ни в каком случае претендовать не следует.

По отношению к высшим проявлениям человеческой деятельности мы имеем ясно выраженную способность к творчеству, фантазии и комбинаторную способность, мы видим оперирование окружающим материалом, которым ребенок овладел, ориентировку в потребностях данного момента и расходование энергии соответственно уровню потребностей ребенка, его запасу сил и особенностям условий окружающей среды, т.-е. то, что мы называем ясно выраженной способностью к адекватным реакциям. Привыкание к такому экономному расходованию энергии достигается, как видно из предыдущего, постепенно. Невропаты обладают пониженной способностью к таким адекватным реакциям: они затрачивают энергии больше, чем нужно, и потому являются в этом отношении существами не полноценными. Нормальное развитие ребенка идет по пути постепенного приобретения все большей и большей способности к адекватным реакциям; с этим связано привыкание детей к организованному труду — индивидуальному и коллективному. Если ребенок воспитывается в неблагоприятных условиях, способность к адекватным реакциям у него развивается слабее, и такой ребенок с течением времени будет превращаться все более и более в неполноценное существо, мало приспособленное к жизни и творчеству в непрерывно меняющихся условиях жизни. Чем же определяется тот или иной вид нашего участия в общественной жизни?

Каждый из нас умеет взять от общественной среды то, что нам надо, и умеет в свою очередь дать окружающей среде то, что нужно обществу. Эта приспособляемость к общественной жизни зависит от

выработанной способности к адекватным реакциям. Наблюдения над детьми раннего возраста дают множество фактов, указывающих на то, что значительная часть жизни ребенка наполнена именно накоплением опыта в овладении адекватными реакциями этого типа.

Далее посмотрим, чем владеет ребенок этого возраста в отношении трудовых навыков?

Мы видим у него способность к самообслуживанию в одевании, в раздевании, в уборке игрушек после игры, в участии в уборке помещения, своей кровати и т. д. Эта сложная деятельность, в которой кроются известные целевые моменты: ребенок имеет цель, рассчитанную на короткое расстояние вперед и на более или менее близкое время. Но, по мере того, как у ребенка вырабатываются сложные условные рефлексy, его целеустановки делаются более сложными: ребенок начинает помогать в домашней работе, при поливке огорода и др. Все это ребенок делает, играя; игра, как таковая, направляет всю жизнь ребенка; в игре закладывается то, что делает из него человека в его последующей сложной жизни; в игре ребенка кроются корни сложных трудовых процессов. То, что дети делают в организованных детских коллективах — дежурства и т. д. — указывает на то, что достижения ребенка в трудовой деятельности к 3-4 годам и значительны и важны.

Теперь посмотрим на социальные проявления ребенка этого возраста. Тут мы видим, что дети, начиная с самого раннего возраста, в нормальных условиях воспитания уже начинают устанавливать взаимодействия с окружающими их взрослыми: прежде всего, с матерью, с кормилицей, с няней, с воспитательницей и затем друг с другом. К 3-4 годам мы видим, что коллективы детей группы для совместных коллективных действий достигают даже 8-10 чел. Они уже умеют согласовать свои действия в таком коллективе детей. Правда, таких игр у детей не много; игры по 2-3 человека — это самые распространенные игры в этом возрасте; интересно то, что ребята не только «рядом», но и «совместно» выполняют те или иные действия по своей инициативе. К 3-4 годам ребята начинают больше играть в коллективные, чем в индивидуальные игры. Мало этого, в этом возрасте в детской игре видны уже элементы сотрудничества и зачатки разделения труда. Мы видим, что в этом возрасте в учреждениях, где имеются воспитательницы, няни и т. д. — один, например, изображает ребенка, которого укладывают спать, а другой того, который укладывает спать подобно няне или воспитательнице, они делят между собой труд и за одним ребенком, например, ухаживают двое. Затем, например, детям нужно передвинуть какой-либо предмет — они друг другу помогают.

Несколько слов о речи ребенка в этом возрасте: ребенок должен обладать минимум 300 словами. Если у ребенка этого возраста запас слов менее этого количества, то мы можем сказать, что имеем перед собой ребенка не достаточно развитого. Если вы подсчитаете у семейного ребенка, воспитывающегося в хороших условиях, количество упо-

требляемых им слов, то вы встретите много больше 300 слов. В речи ребенка этого возраста уже имеются на ряду с определениями предметов также определения действий и качеств. Ребенок говорит уже простыми предложениями, а не отдельными словами. Ребенок задает целый ряд вопросов,— куда, зачем, почему и т. д., т.-е. он уже старается разбираться, пользуясь речью, в явлениях окружающей среды. И, наконец, к этому возрасту детская речь в отношении чистоты произносимых звуков должна быть такой, что в ней и картавость и шепелявость остаются в слабо выраженной степени.

Если к этому времени у ребенка не выправляются в основных чертах эти недостатки речи, которые до этого времени могли объясняться чисто физиологически, то мы говорим уже о недостатках речи, могущих остаться и на последующую жизнь.

Вот какого человека мы имеем перед собой в возрасте 3-4 лет. Спрашивается, то, что я сейчас обрисовал в общих чертах, случайно, сразу появляется, или развивается постепенно от самых ничтожных задатков при рождении ребенка в течение первого трехлетия его жизни? Конечно, не катастрофически, а постепенно, на что мною уже обращено внимание выше.

Спрашивается, благодаря чему ребенок может стать таким? Главным образом потому, что внешняя среда дает ему раздражители, стимулирующие его развитие; известно, что если орган бездействует, то он не развивается, наступает атрофия. Это можно показать на многих примерах из области медицинской практики. То же самое мы наблюдаем и в общем развитии ребенка.

Итак, для того чтобы развиваться, он должен действовать, а для того чтобы действовать—ребенок должен иметь соответствующий материал. Какой же материал? Тот материал, в первую очередь, который окружает ребенка в его повседневной жизни. Но мало этого. Нужно давать ребенку искусственный дидактический материал— игрушки. Игрушка не есть роскошь, не есть лишь забава,— это ложный и вредный взгляд. К сожалению, нам до сих пор еще приходится доказывать, что игрушка — могущественное средство воспитания для направления развития ребенка в окружающей среде в желательную сторону. Игрушка для ребенка то же самое, что для нас, взрослых, орудия производства. Игрушка для ребенка то же развивается нормально. Если вы его этого лишите, то он сам найдет недостающую ему игрушку и для этого воспользуется чем угодно. Вы посмотрите на заключенного в своего рода тюрьму (называемую детской кроваткой) ребенка; ему ничего не дают, он начинает играть пеленкой, какой-нибудь тесемкой, своими органами тела, он добивается до своих половых органов и начинает онанировать; и в этом виноваты взрослые, которые лишили его возможности проявлять то, что заключено потенциально в его организме. В организме от природы заложена потребность к активному творчеству, и если вы не даете ребенку материала для выявления этой потребности, то ничего кроме плохого не получится. Ребенок не может развиваться нормально

без активности и самостоятельности; на самостоятельности основано нормальное развитие ребенка. Тем не менее мы наблюдаем в детских учреждениях и в семьях уход за детьми: за детей взрослые делают все, совершенно не задумываясь над указаниями науки. Все только что сказанное имеет отношение ко всем периодам раннего детства.

Вышеуказанные данные дают нам основание наметить следующие основные вехи для планирования педагогической работы с детьми раннего возраста:

а) правильно организованное воспитание детей раннего возраста по своим принципиальным исходным пунктам, целям и методам должно быть согласовано с воспитанием, применяющимся в дошкольных учреждениях, в которых при правильной организации должна по существу продолжаться начатая работа в учреждениях для преддошкольного воспитания; должна быть обеспечена возможность естественного перехода преддошкольников в учреждения дошкольного воспитания, без катастрофической ломки поведения детей и применительно к изменяющимся условиям их жизни в учреждении другого типа (и ведомства, что также не безразлично);

б) для установления руководящих вех построения правильного воспитания детей раннего возраста должна быть четко намечена цель воспитательской работы, опирающаяся на законы развития ребенка, на учет возрастных особенностей и задач, выдвигаемых современной жизнью и современной педагогикой; из наиболее важных моментов при планировке воспитания детей раннего возраста следует отметить такие: обеспечение детям простора для выявления активности и самостоятельности, обеспечение фактической возможности исходить ребенку в своем личном опыте от известного, понятного и могущего быть непосредственно использованным при помощи органов чувств и движений, обеспечения фактической возможности ребенку развивать коллективистическую направленность действий с одновременным сохранением того индивидуального, что обеспечивает ребенку максимальную жизнеспособность и выявление творческих и исследовательских задатков; обеспечение возможности ребенку развиваться без отрыва от внешней среды взрослых и детей в окружении современности, но в границах доступных для уровня развития детей данной возрастной группы; обеспечение детям возможности близкого соприкосновения с трудовой жизнью человека и непосредственного участия в этой жизни, применительно к наличным силам ребенка.

В организационном отношении особо важное значение должно быть придано следующим моментам: а) обеспечение детучреждений открытого и закрытого типа соответствующими целям воспитания помещениями, питанием, оборудованием, дидактическим материалом; б) наличие теоретически и практически подготовленного воспитательского персонала, могущего строить свою работу на педологических основаниях, в) наличие полной согласованности медицинской и педагогической работы, которые должны составлять единое целое; г) организованное широкое распространение приемов правильного вос-

питания детей раннего возраста - среди массовой матери, что может быть осуществлено через массовые детучреждения открытого типа — ясли, консультации и площадки, где должны разрешаться не только медико-профилактические задачи, но и педолого-педагогические.

Развитые мною в настоящей статье теоретические и практические положения основаны отнюдь не на одних лишь литературных данных, а на учете живого опыта в области педологической и педагогической работы, ведшейся в Государственном Научном Институте отдела охраны материнства и младенчества Наркомздрава РСФСР с 1923 г., и того опыта в других местах СССР, который нашел отражение в литературе.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА СО СТАРШЕЙ ГРУППОЙ ПРЕДДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

ФАЙВУСИООВИЧ.

Реорганизация педагогической работы в старшей группе ясель Государ. Научного Института началась с марта 1925 г. Понятно, что за такой короткий срок разработать полностью удалось лишь некоторые вопросы, другие только намечены в плане нашей работы.

Если обслуживают детей рабочих и служащих Института. 40 детей от 2 месяцев до 3 лет разбиты на 4 группы по 10 детей в каждой.

Обслуживает группу сестра-воспитательница, в технической работе ей помогает няня.

Дети проводят в яслях с 7½ часов утра до 5 час. вечера. За этот период они кормятся два раза: в 10½ час. и в 2½ часа. В остальные часы кормления дети получают пищу в готовом виде домой. Последнее обстоятельство мы считаем нужным подчеркнуть, так как это не только материально облегчает положение матери и экономит ее время, но и обеспечивает ребенку рациональное питание на весь день и тем самым предохраняет его от болезней расстройства питания.

Столь же важное значение для благополучия и правильного развития детей имеет дневной сон. Вопрос этот — сложный и ответственный, и в периоде организации работы нам приходилось несколько раз пересматривать, менять время отдыха для каждой группы. Тщательная разработка этого вопроса и проверка его на многих детях в течение 2-х лет убедили нас, что, при установлении времени дневного отдыха, нужно исходить не только из времени кормления, но принять во внимание и другие моменты жизни как в учреждении, так и в семье ребенка. Обследование семейных условий показало, что большинство детей просыпается очень рано — в 5-6 часов утра.

Опыт показал, что, когда детей укладывали после обеда, т.-е. после 8-часового бодрствования, получался ряд нежелательных явлений: наиболее слабые дети часто засыпали на полу или на руках у воспитательницы, остальные значительно перевозбуждались, что приводило к пониженному аппетиту за обедом.

Такой порядок мешал также правильному проведению режима дома, так как детей после 3-х часового дневного сна (от 2-х часов до 5) не удавалось укладывать спать раньше 12 часов ночи, и это понятно вызывало недовольство родителей. Все это заставило нас пересмотреть вопрос и изменить режим дня. В настоящее время мы детей

старшей группы начинаем укладывать в 11½ часов дня и спят они до 2 часов.

Опыт показал, что в эти часы дети лучше и легче всего засыпают. Даже в летнее время, когда обыкновенно дети хуже засыпают, мы не встречаем почти никаких затруднений при укладывании. Установленное нами время дневного сна кажется нам целесообразным еще и потому, что при таком порядке период бодрствования рассекается на относительно равные промежутки времени, что дает возможность правильно распределить игровой материал, и дети получают равномерную нагрузку до и после отдыха. Конечно, мы ни на минуту не забываем, что после приема пищи ребенок нуждается в отдыхе и, оставляя детей играть после обеда, мы принимаем все меры, чтобы игры и занятия были спокойны и не утомляли детей. Сон детей проводится на открытом воздухе, после сна дети гуляют ½-1 час. так что в общем они проводят на свежем воздухе около 3-х часов. В летнее время ясли переезжают в специально устроенные бараки, и вся работа проводится на открытом воздухе.

При организации педагогической работы мы придаем большое значение развитию трудовой направленности детей. Во всех санитарно-гигиенических процессах дети принимают посильное участие: сами моют руки, лицо, надевают некоторые части одежды, вешают и снимают свои полотенца, нагрудники, по очереди выполняют несложные дежурства — за столом (дежурные, двое за каждым кормлением, раздают нагрудники, хлеб и тарелки). Те же дежурные вместе с воспитательницей следят за общим порядком в помещении: ухаживают за цветами, меняют салфетки на тумбочках, картины и украшения на стенах.

Центр тяжести нашей работы лежит в организации трудовых процессов, к которым привлекается вся группа. К таким процессам относится работа с водой, тестом и приготовление пищи.

Работа с водой в начале проводилась только в летнее время, и только после тщательной методической проработки мы перенесли это занятие и в зимнее помещение. Работа с водой проводится раз в неделю, в ванной комнате. Каждый ребенок снабжен клеенчатым фартуком, отдельным тазом и ведеркой. Все это он сам переносит из музея в ванную и после работы ставит на место. Занятие это оценивается нами и детьми преимущественно как трудовой процесс; детям дают отмывать песочки, мыть кукол, деревянных животных, лоскуты, которыми они в течение недели играют. Допускается нами и игровой момент: к концу работы детям даются бутылки, воронки и чашечки, и дети в течение 10-15 минут свободно играют, наполняя бутылки и выливая их. Занятие это используется нами для естественных бесед с детьми: при них зажигается газ для согревания воды, с помощью воспитательницы они смешивают холодную воду с горячей, чтобы получить смесь нужной температуры. Работа с водой служит также ценным средством для развития сосредоточения и координации движений: в течение 20-30 минут дети спокойно сосредоточенно работают.

После нескольких занятий удалось достигнуть полного успеха и в смысле поддержания внешнего порядка: дети совершенно сухи после занятия, на полу не налито.

Такой же трудовой характер носит работа с тестом. Проводится она раз в неделю в игралке — за специальным рабочим столом.

Дети и воспитательница надевают клеенчатые фартуки и моют руки. При детях воспитательница готовит тесто, называя и объясняя значение каждого продукта, затем дети получают кусочки теста, из которого готовят печенье. В последнее время вся группа настолько технически овладела процессом, что каждый ребенок в течение 5-10 минут успевают приготовить 3-5 печений. Своим изделием дети угощают всех взрослых и детей младшей группы.

Мы привлекаем детей и к более сложным трудовым процессам. Раз в неделю они вместе с воспитательницей варят к обеду картофель, кашу, суп. Участие детей выражается в том, что они участвуют вместе с руководительницей в закупке в кооперативе продуктов, тупыми ножами нарезают очищенную картофель и морковь, промывают все, опускают в горшок и время от времени пробуют вкус пищи.

Все эти работы являются любимыми занятиями детей; они радостно принимаются за них и сосредоточенно наблюдают интересные процессы. Во время работы у детей возникает много вопросов, значительно обогащается их опыт, а главным образом, укрепляются в них трудовые навыки.

Для накопления детского опыта нами намечено несколько экскурсий. Проведена экскурсия в кооператив, помещающийся в том же доме, где ясли. Каждый ребенок был снабжен небольшой корзинкой и деньгами. Предварительно детям было сказано, что каждый купит, и никто из ребят не перепутал. Время выбрано было с таким расчетом, чтобы в кооперативе было мало покупателей; заручились мы и согласием кооператива выделить отдельного продавца. В яслях купленные продукты были разложены по ящикам, часть была пущена для игры (дети играют в кооператив), из других была приготовлена пища.

Дети посетили еще дровяной склад, откуда привезли песок для игры, и столярную мастерскую, где чинится их мебель и игрушки.

Проведена экскурсия на набережную, где дети наблюдали ужение рыбы, купанье на реке, катанье на лодках, полосканье белья.

Вопрос об экскурсиях очень сложен, и боязнь перегрузить, утомить детей заставляет нас очень осторожно подойти к нему, не спешить с количеством экскурсий. Устраиваются они раз в две недели в ближайшее место, или до сна, — тогда дети имеют возможность отдохнуть два часа, — или же после длительного отдыха. Состояние детей, их настроение, аппетит тщательно нами проверяются, каждый ребенок взвешивается до и после экскурсии.

Большое значение мы придаем занятиям, развивающим творческие способности ребенка. К таким занятиям относится работа со строительным материалом, песком, карандашом, глиной и молотком.

Строительный материал дается детям к 1½ годам. В начале дается крупный разборный материал, содержащий небольшое коли-

чество форм. Затем вводится материал средней величины, состоящий из основных геометрических форм (куб, шар, цилиндр, пирамида), и только затем дается мелкий материал. Дети занимаются строительным материалом с большим интересом. За короткий период от 2 до 3 лет характер их построек быстро меняется. В 2 года конструктивные способности еще слабо проявляются. Крупный строительный материал привлекает ребенка тем, что в нем можно поселиться, усаживаться на кубах, прыгать с них; ребенок ставит его в ряд, превращает в жилище, поезд.

Из материала средней величины ребенок делает уже более совершенные постройки: в домиках появляются стены, отдельные перегородки для животных.

К 3 годам конструктивные способности детей значительно развиваются; в его постройках появляются мелкие детали: поезд делается с трубой, домик с окошечками, печку ставит на ножках, оставляя отверстие для горшка с пищей. В этот период дети прекрасно используют мелкий строительный материал. Занятие с песком проводится 2 раза в неделю. Для этих занятий имеется специальный круг со вделанными неглубокими ящиками, которые заполняются песком. Детям даются песочники различной величины и формы, при помощи которых они выделывают различных форм печенье. Старшие дети начинают использовать песок для более сложных сооружений: делают горки, мостики, канавки. Чтобы не загрязнять помещение, на полу расстилается клеенка, дети одевают клеенчатые передники. После работы дети очищают ящики и круг от песка, помогают воспитательнице ставить все на место.

Рисование и лепка также проводятся обычно по одному разу в неделю — в спокойной комнате, за рабочим столом. Детям даются небольшие листы бумаги, цветные карандаши. По причинам технического характера мы до сих пор не могли ввести краски для рисования.

Для лепки дается пластилин, небольшими кусками, окрашенными в основные цвета. Интересно отметить, что в работе с глиной и карандашом сравнительно мало было отмечено моментов процессуальности и исследования материала. Только в первый момент дети брали пластилин в рот, стучали карандашами, но тут же приступили к настоящей работе. Этот материал оказался прекрасным стимулом для выявления речевых реакций детей. Во время работы со всех сторон слышатся возгласы детей: «смотри, вот мышка схватила хлеб!», «тетя, вон сколько собак, они злые, кусаются». И тут же, подражая лаю собаки, тычет куском глины в лицо соседу. Так создают они образные картины, выявляя посредством этого материала весь накопленный опыт. Многие дети и технически овладели материалом; продукты их творчества по основным признакам часто напоминают реальные объекты.

Работа с молотком у нас пока не носит систематического планового характера. Дети вбивают гвозди в старые стульчики, бруски, ломаные игрушки.

Много места в нашем учреждении уделяется рассказыванию. Оно проводится 2 раза в неделю. Материал подбирается из жизни живот-

ных, людей и детей. В начале материал брался из жизни наших детей в яслях и дома: о трудовых процессах их, об играх.

Новых слов и понятий почти не вводилось. Такой материал ребенку не дает ничего нового, но активизирует его речь, выявляет накопленный опыт.

Затем подбирался материал из жизни других детей и людей, особое внимание обращалось на трудовую деятельность их. Такой материал ценен потому, что сосредоточивает внимание детей, приучает их прислушиваться к человеческому слову, значительно расширяет их горизонт. Опыт показал, что к 2-м годам у детей появляется исключительный интерес к слову: они готовы очень долго слушать и смотреть картинки. При благоприятных условиях, т.-е. при наличии речевых стимулов, дети в короткое время обогащаются большим количеством слов; каждая картинка служит материалом для бесконечных разговоров. Дети часто сами показывают друг другу картинки, дают объяснения младшим товарищам. Интересно отметить, что, несмотря на то, что дети предоставлены в это время самим себе, они очень бережно относятся к книжке и за все время не было случая порчи ее. С таким же интересом дети относятся и к музыкальным занятиям.

Организованно музыка проводится 3 раза в неделю. В начале перед детьми заводили музыкальный ящик, с тихой мелодичной песенкой, затем перешли к игре на цымбалах: воспитательница играет несложную песню и затем дает детям возможность по очереди извлекать звуки. Затем был введен рояль: дети под звуки музыки идут короткими, свободными шеренгами в комнату, где стоит рояль; тут дети приносят себе стульчики и, усевшись, слушают пение и музыку. Поет руководительница не более 2-х песен, 3-я песня поется руководительницей вместе с кем-нибудь из детей, все другие напряженно слушают пение товарища. К концу занятия поют все дети. Поставив стульчики на место, дети тем же порядком под звуки рояля уходят в игралку.

Все занятие продолжается не более 10-12 минут. Положительное влияние музыкальных занятий за короткое время успело сказаться на детях: они научились стройно и в такт ходить, при играх часто подтягивают знакомые песни.

В последнее время дети устраивают своеобразные и интересные концерты. Организатор усаживает всех детей на стульчики, сам садится за стол и, подражая руководительнице, поет и постукивает пальцами по столу. Такие концерты продолжаются минут 20, и дети спокойно и внимательно слушают выступающих по очереди певцов.

Все перечисленные виды организованных занятий проводятся в определенное время, в заранее установленной последовательности. В остальное время дети получают материал для свободных игр и физических упражнений.

Особое место в нашем учреждении занимает физическая культура, развитие моторного аппарата. В основу мы кладем естественные движения ребенка—ползание, лазание, бег, прыжки и работу крупных мускулов, верхних конечностей. Для этой цели дети обеспечиваются

специальными пособиями и приборами. В их распоряжении имеются ящики, скамеечки и диванчики разной высоты, специально устроенные горки с лестницей и со скатом, круг для ползания и координации движений. Для той же цели служат различного рода двигатели и производственные игрушки (машины, мельницы, автомобили).

Наши дети без помощи взрослых поднимаются и спускаются со второго этажа, ловко взбираются на высокие диваны, прыгают со скамеек, ползают и ходят по узкому кругу, сохраняя при этом полное равновесие, легко и быстро взбираются по лестнице.

Потребность в движении у детей настолько велика, что предоставленные самим себе дети часто тратят слишком много энергии, слишком возбуждаются. Все это должно определенным образом дозироваться, регулироваться, чередоваться с организованными спокойными играми. К материалам, способствующим спокойным занятиям, нужно отнести специально устроенные пирамиды, мельницы, предметы домашнего обихода (тарелки, горшки, ложки и др., куклы и кукольные принадлежности). Все эти материалы дети прекрасно используют для игр. Спокойно снимают и нанизывают кольца на пирамидах, группируют их по цвету и по величине, измеряют сложенные стопки колец. Кукол они одевают, везут в ясли, повторяют все детали приема в ясли.

Необходимо еще сказать несколько слов о производственных игрушках.

Всем известно, какой интерес ребенок проявляет к машинам или просто вращающимся колесам. Конечно, настоящие машины вводить в учреждение нельзя, но мы приготовили несколько примитивов, и оказалось, что дети интересно их используют. Так, машина, состоящая из двух колес, прикрепленных к широкой площадке, служит стимулом для творческих игр. Дети живо превращают ее в трамвай, поезд, автобус, быстро распределяют между собой роли кондуктора, машиниста и пассажиров.

При организации педагогической работы большое значение приобретает правильное распределение раздражителей по времени и дозировка их.

На каждый раздражитель ребенок тратит определенное количество энергии. Всякий новый или сложный раздражитель заставляет ребенка напрягать все силы, отнимает у него много мышечной и нервной энергии. Естественно, что такие раздражители следует давать детям редко и при том в такие моменты, когда нервная система в наилучшем состоянии. Раздражители несложные, хорошо знакомые детям, могут быть даны чаще и на более длительное время. Так как нервная система двухлетнего ребенка неустойчива и состояние его меняется в зависимости от времени кормления и сна, то естественно, что при распределении раздражителей мы исходим из этих двух факторов.

По времени раздражители распределяются так. С утра дети не получают игрушек, они в это время с интересом и творчески используют круг, горку, диванчик, все то, что постоянно находится в

комнатах. За $\frac{1}{2}$ часа до кормления дети получают небольшой комплект знакомых игрушек. Вызывается это тем, что с утра состояние ребенка недостаточно выявлено, и снабжать его в это время сложными раздражителями нецелесообразно. После завтрака у детей на некоторое время наблюдается подъем энергии. В это время они часто нецелесообразно тратят свою энергию. Чтобы отвлечь детей от резких движений и в то же время дать им возможность излить накопившуюся энергию, мы на короткое время предоставляем им набор легких двигателей. От легких движений дети переходят к спокойному организованному занятию.

До сна дети получают набор знакомых игрушек, чаще всего тот, которым они играли до завтрака. Этот материал дает детям возможность двигаться, но не перевозбуждает их нервной системы. После 2-х часового сна у детей накапливается достаточно энергии. В этот момент детям предоставляется возможность двигаться на открытом воздухе, а затем они получают комплект тяжелых двигателей в комнате. После обеда дети опять получают набор легких каталок, а затем проводятся спокойные занятия: рассказывание, рассматривание картинок, строительный материал, пирамида, куклы. Все эти занятия чередуются по дням.

Такое распределение раздражителей ритмически вызывает то процессы возбуждения, то процессы торможения и таким образом правильно регулирует поведение ребенка. Для практической работы большое значение имеет правильный способ хранения материала. Маленький ребенок реагирует на внешнюю среду непосредственно, для него всякий раздражитель служит стимулом развития только на короткое время. Если раздражитель находится перед глазами детей все время, то ребенок теряет интерес к нему и часто начинает нецелесообразно им пользоваться. Отсюда понятно, что в игралке, где дети проводят большую часть времени, должно находиться небольшое количество раздражителей, которые периодически меняются. Чтобы обеспечить детям в некоторых случаях возможность свободно выбирать игрушки и вместе с тем приучить самостоятельно убирать их, мы в низких шкафчиках оставляем небольшое количество игрушек.

Все раздражители, имеющие специальное назначение, хранятся в музее, откуда воспитательница с помощью детей на короткое время переносит их в игралку.

Путем длительного наблюдения нам удалось приблизительно установить, сколько времени дети могут продуктивно использовать каждый имеющийся у нас раздражитель. Эти данные мы кладем в основу нашей работы, продолжая все время их проверять. Вся работа, все виды организованных занятий вызывают исключительный интерес у всех детей; проводимые при строго определенных условиях, они развивают в них ряд ценных условных рефлексов.

Всякая материальная среда хорошо используется детьми только при правильно организованной социальной среде. У детей очень рано проявляются социальные инстинкты; ребенок не только тянется к товарищам, но прекрасно ориентируется в их индивидуальных осо-

бенностях: он знает, кто из товарищей сильнее, у кого просто можно забрать игрушку, а кому в обмен нужно дать другую. У двухлетних детей возникают сложные социальные отношения, образуются довольно стойкие группы в 3-4 человека, во время работы и общих игр происходит разделение труда, выделяются вожаки, которым подражают более пассивные дети. Нужно отметить, что после 2-х лет подражание у детей особенно усиливается: каждое слово, каждое движение отдельного ребенка тотчас же повторяется всей группой. Отсюда ясно, что качественный, а также количественный состав группы приобретает исключительное значение. Подбирать детей по индивидуальным особенностям не представляется возможным, поэтому при распределении детей по группам мы руководствуемся следующими принципами. Группы составляются не столько по возрасту, сколько по общему развитию. Особое внимание при этом мы обращаем на силу нападательного и оборонительного рефлекса. Дети, не умеющие защищаться, задерживаются на некоторое время в младших группах, те же, у которых резко проявляется нападательный рефлекс, переводятся в старшие возрастные группы. Такая группировка обеспечивает детям возможность спокойного сожительства без резких конфликтов. От времени до времени мы к старшим детям переводим двух детей из младших групп. Живя среди старших детей 2-3 месяца, малыши многое от них воспринимают: они научаются дежурить, правильно пользоваться игровым материалом, здесь горизонт их значительно расширяется. Весь накопленный опыт малыши переносят затем в свою группу. Совместная жизнь старших и младших детей ценна еще и потому, что у старших развиваются ценные социальные навыки: они помогают младшим, уступают им свои игрушки, по своему ухаживают за ними. Очень важно при этом переводить таких детей, которые вызывают общую симпатию, в противном случае они могут стать предметом эксплуатации старших. Чтобы лучше использовать социальные инстинкты детей и развить в них коллективные навыки, должна быть проведена специальная и строго продуманная работа. Лучшим средством служит специально подобранный набор раздражителей. Громоздкие вещи, которыми ребенок в нашем учреждении пользуется, естественно приучают его обращаться за помощью к товарищу, и в нужных случаях он спешит также помочь другим. Многие наши раздражители не только объединяют детей, но служат прекрасным стимулом для более сложных взаимоотношений: при игре с пирамидой роли распределяются так, что один снимает кольца, а другой аккуратно складывает их в стопку. Получив в свое распоряжение корзины, чемоданы, посуду, дети быстро распределяют между собой работы: двое отправляются на рынок, часть детей с чемоданами спешат к поезду, а оставшиеся готовят пищу для товарищей.

Общие организованные занятия также объединяют детей.

Недоразумения, возникающие при индивидуальном пользовании игрушками, устраняются нами таким образом: детей приучают при уходе домой передавать игрушки оставшимся товарищам, затем они

начинают пользоваться игрушками в порядке очереди, или добровольно обмениваются ими.

Громадное значение для организации коллектива в дошкольном возрасте приобретает количественный состав его. Опыт показал, что предельной нормой является 10 человек, и дальше этой нормы коллектив начинает уже возбуждающе действовать на его членов.

Объединение всей группы вокруг одного раздражителя проводится только тогда, когда нервная система детей находится в наилучшем состоянии. В остальные моменты дня нами принимаются все меры, чтобы дети естественно делились на небольшие группы в 3-4 человека.

Две смежные игралки, выделенные для старшей группы, дают возможность некоторым детям уединиться от других. Для этой цели раздражители в игралках распределяются так, чтобы образовывались открытые уголки. Каждый уголок привлекает то одну, то другую группу детей. Но главным средством, регулирующим количественную группировку детей, является особая система раздражителей. Часть раздражителей конструируется нами так, чтобы они вовлекали в игру всю группу; другие рассчитаны на совместную игру 2-3 детей; имеются также раздражители, которыми может играть только один ребенок. Указанные меры действительно развивают в детях ценные коллективные навыки. Дети с большой заботливостью относятся друг к другу: справляются о здоровье заболевшего товарища, с радостью встречают его, часто ждут друг друга, чтобы вместе отправиться домой, напоминают воспитательнице, если она при распределении игрушек или материала забыла когонибудь.

Исключительную роль в работе с детьми дошкольного возраста играет коллектив взрослых. Здесь меньше, чем где бы то ни было, можно руководствоваться только интуицией. Работа должна быть спланирована, соответствовать возрастным особенностям детей; каждое слово, каждое движение воспитательницы должно быть строго рассчитано, так как оно значительно регулирует поведение ребенка. Роль воспитательницы, участие ее в том или другом процессе, а также степень вмешательства во взаимоотношения детей меняется в зависимости от того, насколько организована группа. В первое время, в период организации материальной и социальной среды, воспитательнице приходится явно руководить работой.

Учитывая степень влияния детей друг на друга, воспитательница усаживает детей на определенные места во время кормления; во время организованных занятий дети определенных мест не имеют, но воспитательнице также приходится часто перераспределять и вообще часто вносить коррекцию в поступки детей. Когда дело идет об организации детей, мало подвергшихся педагогическому влиянию, или когда приходится реорганизовывать работу в группе, воспитательница должна проводить свою работу с большим напряжением; она ни на одну минуту не должна оставлять детей, незаметно, но постоянно перенаправляя нецелесообразно проявившуюся энергию детей. По мере организации группы, закрепления в детях ценных и стойких рефлексов роль руководительницы несколько меняется: она, правда,

должна еще напряженно следить за поведением детей, но уж нет необходимости равномерно и точно распределять свое внимание между всеми детьми. К этому моменту отношения между отдельными детьми настолько укрепились, что получив от руководительницы подходящий материал, эти небольшие группы активно и целесообразно его используют. В такие моменты воспитательница имеет возможность присоединиться к пассивным или менее организованным детям.

Бывают моменты, когда воспитательница сама работает: шьет белье для куклы, prepares коробку для карандашей и этим привлекает внимание уставших в это время детей. Конечная цель всей работы воспитательницы заключается в том, чтобы из безформенной детской массы вырастить крепко спаянный коллектив. В моменты высшей организации, когда каждый ребенок усвоил режим дня, правильно научился пользоваться материалом, когда между отдельными детьми уже нет резких и тяжелых конфликтов, руководство воспитательницы принимает другой характер: она уже имеет возможность время от времени оставлять детей одних. Но даже в такие моменты роль воспитательницы в нашем учреждении не сводится к роли регистраторши детских реакций, даже в этот период воспитательница и внешне и внутренне активна: она распределяет материалы, следит за правильным его использованием, во время его убирает, она в значительной степени предопределяет, на какие группы время от времени распадается детский коллектив, в некоторых случаях она при помощи указанных нами средств видоизменяет состав создавшихся уже группировок. Конечно, работа ее сложна и ответственна; она должна каждый шаг своей работы долго и тщательно проверять, вести строгий учет как сделанных ошибок, так и положительных результатов, тем более, что в нашем учреждении многие вопросы ставятся впервые.

Из всего сказанного выделен и план и методы нашей работы. В начале каждого года мы выделяем один, два ударных вопроса, которые стараемся разработать. К таким вопросам принадлежат указанные виды организованных занятий. Каждое занятие мы старались педагогически проанализировать со следующих сторон: выяснить, какие функции данное занятие напрягает (этим уже и решался вопрос о том, какое место оно должно занять среди других занятий), какие условные рефлексы оно должно и может развить, в какой постепенности занятия должны вводиться. Отсюда делался вывод, как постепенно следует то или другое занятие усложнять. И, наконец, решался вопрос о том, при каких условиях можно его проводить и какова продолжительность его. По тем же разрезам прорабатывается и анализируется созданная нами система раздражителей.

Планированию соответствуют формы учета работы. В настоящее время изучаются реакции всего коллектива при всех организованных процессах: во время игры с водой, песком, со строительным материалом, при занятиях с глиной, карандашом, тестом, а также во время музыки и рассказывания. Во время этих же процессов ведется запись поведения и отдельных ребят. Особенно тщательно проверяется вся материальная среда. Каждый вновь приобретенный раздражитель,

Прежде чем попасть в группу, проверяется над каждым ребенком: в одной из игралок ставят данный раздражитель, и по определенной схеме ведется запись реакций детей. Затем раздражитель вводится в группу, и в течение некоторого времени записываются реакции всего коллектива. Через некоторый промежуток времени тот же раздражитель снова проверяется на отдельных детях. Таким образом мы получили большой материал для учета влияния коллектива на реакции его членов и наоборот. В последнее время нами произведено обследование круга навыков по схеме, выработанной исследовательской комиссией по связи дошкольных учреждений с учреждениями раннего возраста. В связи с этой работой нами выработаны тесты для детей от 2 до 3-х лет.

Мы полагаем, что углубление и расширение намеченных нами форм учета, а также углубленное изучение поведения ребенка в домашней среде даст нам возможность правильно планировать работу и подвести под нее научный фундамент.

ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

А. А. НЕВСКИЙ и Р. М. ЯКУБ.

1. ОБЩАЯ СОЦИАЛЬНО-БИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

К дошкольному возрасту мы относим возраст от 3 до 7 лет. Выделение этого возраста из единого динамического процесса роста и развития, характеризующего детство, делается в значительной степени условно, ибо совершенно очевидно, что нет резких граней, которые действительно позволили бы отделить один этап развития от другого. В отдельные периоды роста ребенка выступают, однако, некоторые своеобразные морфологические и функциональные комплексы, т.-е. особенности его внешнего облика и жизнедеятельности, корни которых, правда, органически связаны с предшествующим периодом и которые, в свою очередь, неуловимо сливаются с последующими. Для характеристики дошкольного возраста мы и должны попытаться выявить эти своеобразные комплексы, как определенные биологические тенденции в их взаимодействии с социальной средой и, в частности, с теми социально-патологическими влияниями, которые она в себе несет.

Для правильного понимания поведения ребенка дошкольника, так же как и для организации сознательной планомерной культуры его поведения, нам прежде всего приходится учитывать некоторые общепатологические и социально-гигиенические особенности детского и, в частности, дошкольного возраста.

Основной особенностью жизнедеятельности детского организма является его способность к росту и развитию, т.-е. к увеличению массы тела и усложнению строения, а следовательно и функций как всего организма, так и отдельных органов. Эти два процесса — рост и развитие — не вполне совпадают между собой как хронологически, так и по существу. Взаимоотношение их в различные моменты может быть очень различно. Они то идут рука об руку, то контрастируют между собой. В общем, первоначальный усиленный рост обычно предшествует развитию, т.-е. значительный рост связан обычно с функциональной недостаточностью. При этом периоды роста и развития отдельных органов и организма в целом не вполне совпадают между собой. Это обстоятельство и лежит, отчасти, в основе трудности закономерного деления единого процесса развития на отдельные этапы. Но именно эти основные особенности и должны быть учтены, по

предложению проф. Гундобина, в общей характеристике основных периодов детства. В общем и целом первый период детства, так называемый ясельный возраст, характеризуется значительным преобладанием процессов роста, поглощающими основные биологические ресурсы возраста. Это не означает, конечно, что недостаточно интенсивны здесь процессы развития. Достаточно указать на тот в сущности колоссальный путь, который проделывает ребенок в первый год жизни. Но в соотношении этих двух несовпадающих процессов — роста и развития — первый является преобладающим. Эта высокая интенсивность процессов роста сопровождает и первый дошкольный возраст (от 3-х до 4-х лет). В последующем мы имеем относительное ослабление процессов роста при преобладающем значении процессов развития, т.е. рост функций, когда отдельные органы развивают и согласовывают свои функции. Этот период развития охватывает второй дошкольный (5-6 лет) и первый школьный возраст, причем 7-й год жизни является в морфологическом и функциональном отношении переходным в отношении этих двух возрастов. Третий период детства — период совершенствования — охватывает, по Гундобину, второй школьный возраст. Это — время полового созревания, когда организм приобретает высшую способность — производить себе подобных. Мы снова имеем здесь дело с усиленным ростом и высоко дифференцированными процессами развития при наличии своеобразного их соотношения: рост органов здесь в общем идет одновременно с совершенствованием их строения.

Таким образом, в общем и целом, для дошкольного возраста характерна высокая интенсивность роста и развития при интенсивном обмене веществ.

Второе обстоятельство, которое нам приходится учитывать, это высокая пластичность ребенка дошкольника. В основе этой пластичности лежат большие еще неиспользованные возможности роста и развития всего организма дошкольника и его отдельных органов. Одним из основных проявлений этой пластичности является высокая чувствительность к влиянию окружающей социальной среды, как ближайшего, так и более широкого окружения. В процессе взаимодействия с этой средой и оформляются те возможности, совокупность которых и составляет социально-биологический фонд этой пластичности. Из этого же фонда черпает и педагог в своей творческой конструктивной педагогической работе, оформляющей те большие возможности, которые присущи ребенку. Правильная организация педагогической среды в широком смысле этого слова имеет в этом отношении огромное значение. Вместе с тем для педагога дошкольника приобретает особый смысл вся предшествующая педагогическая работа и все социальное окружение ребенка в преддошкольный период, поскольку они уже использовали и оформили многие потенции ребенка в этот период.

В то же время пластичность дошкольного возраста нам приходится учитывать и как источник высокой напряженности его гигиенических потребностей и значительной ранимости в отношении неблагоприятных социально-гигиенических влияний. С этой последней

стороны мы имеем ряд воздействий, ограничивающих, ущербляющих положительный фонд этой пластичности еще во внутриутробном и грудном периоде. Другими словами, одним из социальных факторов, формирующих современную дошкольную массу, являются те болезнетворные (патогенные) влияния, которые социальная среда в себе несет. Упомянем здесь всю совокупность явлений социальной патологии материанства, накладывающих свой неблагоприятный отпечаток на ребенка. Сюда же нужно отнести ряд хронических инфекций и интоксикаций (отравлений) родителей (туберкулез, силифис, алкоголизм и др.), хроническое их недостаточное или нерациональное питание: эти моменты оказывают существенное влияние на полноценность ребенка. В нашу эпоху еще очень существенно приходится учитывать пережитую империалистическую и гражданскую войну с их неблагоприятными евгеническими ¹⁾ последствиями: гибель сильных на фронтах, рост венерических заболеваний и туберкулеза, эпидемии, массовое голодание, вызвавшее ряд патологических изменений у родителей и захватившее в сферу своего непосредственного влияния наших старших дошкольников, наконец, обилие перво-исихических травм у родителей. Все эти социально-патологические влияния еще яркой печатью лежат на нашей современной дошкольной массе. И с этой стороны возникает ряд социально-гигиенических профилактических требований в отношении нашего дошкольного воспитания; в частности, необходим серьезный учет и организация культуры навыков в дошкольном учреждении. Необходимо учесть и то, что, влияя на организм ребенка, эти неблагоприятные моменты отражаются и на его поведении, одним из основных факторов которого является детский организм. В эту же сумму влияний, ослабляющих положительный фонд детской пластичности, нужно отнести и много фактов из области патологии преддошкольного возраста. В этом отношении особенно ярко ощущается необходимость выдержанной цепи всей нашей системы социальной охраны материнства и младенчества и, в частности, здорового социального воспитания преддошкольного возраста. Всякие в этом отношении дефекты пред'являют ряд требований к дошкольному воспитанию в отношении их исправления, отвлекая часть сил от прямой творческой работы. С другой стороны сеть учреждений дошкольного воспитания — это необходимое преемственное звено в широкой социально-гигиенической культуре детства, вне существования которого много сил и работы в области охраны материнства и младенчества тратятся впустую.

Особо приходится учитывать педагогу патологию самого дошкольного периода.

В дошкольном возрасте мы имеем много меньшую смертность, чем в предыдущий ясельный, особенно грудной период. Однако, в первом дошкольном возрасте смертность еще достаточно высока, при чем она равна, приблизительно, смертности всего зрелого периода

¹⁾ Евгеника—наука об улучшении человеческой породы.

жизни (старше 20 лет). Картина резкого падения смертности дошкольного возраста говорит о нарастании защитных, приспособительных реакций в этом периоде, о росте сопротивляемости детской массы вредностям окружающей среды. Однако, поскольку последние налицо, мы видим, как в процессе приспособления к среде возникает ряд патологических уклонений. И поскольку уже сама физиологическая нагрузка процессов интенсивного роста и обмена, падая на функционально несовершенный организм дошкольника, делает его физиологически более ранимым, мы именно в дошкольном возрасте имеем чрезвычайное богатство разнообразных патологических проявлений. Основные факторы патологии этого периода — острые инфекции и диатезы с их последствиями, рахит, туберкулез и проч. Сюда же нужно отнести и связанное с жилищными условиями и уровнем экономической и гигиенической культуры массовое кислородное голодание и недостаточное и по большей части нерациональное питание дошкольной детской массы. Не останавливаясь за недостатком места на некоторых существенных для педагога особенностях патологии дошкольника, нам необходимо указать следующее обстоятельство: хронические интоксикации (отравление организма туберкулезными, сифилитическими и другими ядами), нарушения здорового обмена и те или иные проявления качественного голодания, так же как и явления малокровия отражаются на всей жизнедеятельности ребенка дошкольника и что для педагога особенно существенно — на его высшей нервной деятельности. Здесь, вероятно, лежат многие источники истощаемости нервной системы и ее повышенной возбудимости. Отсюда нередко выходят влияния, определяющие недостаточное богатство социальных установок ребенка. По отношению к голоданию и к хронической туберкулезной интоксикации мы это можем считать вполне установленным. Не приходится сомневаться, что если голодные годы выявили нам это влияние голодания в ярких и бесспорных фактах, то хронические явления качественной и количественной недостаточности питания в широком смысле этого слова, не давая таких резко выраженных проявлений, по существу влияют в том же направлении и органически подрывают социальную полноценность ребенка.

Интересно, что те профилактические пути, которые в этом отношении намечает социальная гигиена, в частности, требования профилактики туберкулеза и детских неврозов, с одной стороны, и требования нашего социального воспитания с его культурой социальных навыков с другой, в полной мере совпадают. Ритм, пронизывающий всю жизнь ребенка, соразмерный режим труда и отдыха, широкое использование естественных гигиенических факторов, в частности, питание, соответствующее потребностям растущего организма и, наконец, организованный детский коллектив, обогащающий и оздоравливающий социальные проявления детской массы, все это играет весьма существенную роль в профилактике детского туберкулеза. Но это же делает и та педагогическая среда, на базе которой мы можем говорить о культуре навыков и о формировании социально-полноценной детской массы.

Наконец, есть еще одно обстоятельство, которое должен учитывать педагог при построении своей работы по культуре навыков. В поле зрения педагога всегда должен быть организм ребенка, личность, во всем ее органическом единстве. Физиологически мы никогда не имеем дело с изолированными функциями тех или иных органов или систем, а всегда с их сложным коррелятивным взаимоотношением. Попытки изолированной культуры отдельных органов или систем ведут всегда к недоучету условий жизнедеятельности организма в целом, а, следовательно, и к недоучету гигиенических и педагогических потребностей ребенка. Отсюда—педагогическая практика по культуре навыков должна всегда учитывать потребности организма в целом и, в частности, гигиенические требования к самой обстановке и организации педагогических процессов (в качестве иллюстрации отметим глубокую интимную связь между моторными функциями и функциями дыхания и кровообращения и то огромное значение, которое в силу этой связи и взаимовлияния принадлежит в организации детских трудовых процессов всей гигиенической обстановке помещения и оборудования).

2. БИОЛОГИЧЕСКИЙ ФОНД ДОШКОЛЬНИКА.

Имея в виду эти общие предпосылки, остановимся в первую очередь на особенностях внешнего облика и организма ребенка дошкольника.

Внешний облик ребенка дошкольника и его объективный учет в антропометрической характеристике чрезвычайно своеобразны и, отражая своеобразие функциональных процессов, говорят о чрезвычайной динамичности и напряженности процессов роста и формирования, столь характерных для дошкольного возраста. Сложность и многофакторность процессов роста и, в частности, то исключительное значение, которое в этом отношении принадлежит конкретным условиям данной социальной среды и конституциональным особенностям, позволяет наметить только основные тенденции, которые можно считать характерными для дошкольного возраста. Невозможность дать в этом отношении более детальные и конкретные данные определяется в значительной степени и недостаточной проработкой современного массового дошкольного материала. В общем и целом для дошкольника характерно ослабление яркого доминирования первоначальных процессов роста, которые мы отмечаем в раннем детстве. При сохранении довольно значительной интенсивности процессов роста, начинают доминировать процессы развития, функционального роста, что находит яркое выражение во внешнем облике дошкольника, особенно во второй период дошкольного возраста. Достаточно в этом отношении указать на общий внешний облик семилетки, его общую осанку, позу и движения, которые в глубокой степени проэцируют во вне функциональный рост костной и мышечной системы, нарастание нервной координации движений и прочих сложных внутренних процессов.

Что касается роста тела в узком смысле этого слова, то в первом периоде дошкольного возраста энергия его нарастания заметно падает,

чтобы в старшем дошкольном возрасте дать волнообразное его нарастание. Рост отдельных частей тела прodelывает разнообразные кривые, при чем именно в дошкольном возрасте мы наблюдаем основные сдвиги взаимоотношения отдельных частей и пропорций тела. Особенно характерен для дошкольника более медленный, по сравнению с предыдущим периодом, рост черепа и окружности грудной клетки, также как и интенсивный рост нижних конечностей. Различные конституциональные типы дают различие в закономерности развития отдельных частей тела.

Вес ребенка дает волнообразную кривую, при чем периоды его нарастания соответствуют в общем периодам замедленного роста в длину, и обратно. Старший дошкольный возраст, в связи с более энергичным увеличением роста в длину, замедлением в нарастании подкожного жирового слоя и повышением тонуса мускулатуры, дает нам впечатление физиологической худощавости.

Чрезвычайная пластичность дошкольника и не меньшее богатство социально-патологических влияний, также как и высокая изменчивость и динамичность социальных процессов современности настойчиво требуют изучения внешнего облика современного дошкольника и его антропометрических данных. Вскрывая их экзо- и эндогенные факторы, мы подойдем и к своеобразию функциональных, био-химических и социально-гигиенических особенностей современной детской массы. Вместе с тем и все наше социальное воспитание и, в частности, культура навыков в дошкольном возрасте получают более конкретные, более реальные директивы в отношении наших современных детей.

Внешний облик ребенка дошкольника,—особенности его телосложения, равно как и вся совокупность специфических особенностей в строении и жизнедеятельности его органов и тканей,—находится в тесной связи с состоянием и взаимным соотношением желез внутренней секреции, органов химической регуляции процессов обмена, формообразования и роста. Для ребенка — в первом дошкольном возрасте — наиболее характерным является преобладающее значение в организме зобной железы (thymus), при пониженной внутрисекреторной функции половых желез и мозгового придатка (гипофиза). Своеобразный тип ребенка дошкольника, особенно ярко выраженный в первой половине этого возрастного периода — коротконогость, обильное количество рыхлых подкожных жировых отложений, пониженный тонус мускулатуры и общая водянистость тканей, все это ближайшим образом связано с указанными особенностями его железистого аппарата (с его «полигlandsулярной формулой»).

На протяжении дошкольного возраста роль зобной железы постепенно отходит на задний план, и на смену ей увеличивается функциональное влияние на организм мозгового придатка. Выражением этого является усиленный рост нижних конечностей, повышение мышечного тонуса и общей упругости тканей,— короче говоря,— все те особенности внешнего облика ребенка, которые характеризуют его в старшем дошкольном возрасте. К концу дошкольного возраста — у семилеток — все эти особенности выражены особенно резко.

Кости и скелет ребенка, так же как и одевающая их мускулатура прodelывают в дошкольном возрасте очень существенную и ответственную фазу своего развития. В общем для процессов этого развития характерны: общая интенсивность процессов формирования кости как в отношении их общей структуры (приближение к типу кости взрослого), так и в отношении процессов окостенения. Ребенок вступает в дошкольный возраст с достаточно мягким, еще не окрепшим костяком. Изучение процессов окостенения путем использования рентгеновских лучей показывает, что на дошкольный возраст падает основное нарастание островков окостенения, т.-е. огромное число костей только начинает окостеневать в этом периоде. Процесс этот заканчивается далеко за пределами дошкольного возраста.

Отметим, что именно в этом периоде мы имеем значительные сдвиги в росте и формировании конечностей, имеющих такое существенное значение в трудовой деятельности ребенка. В это же время мы наблюдаем ответственный момент в формировании грудной клетки и черепа с лицом. В отношении последнего следует отметить, как резко падает здесь прирост размеров черепа по сравнению с предыдущим периодом, в полном соответствии с окончанием прироста мозговой субстанции, на смену которого в дошкольном возрасте идет преобладание процессов качественного усовершенствования строения и функций мозговой коры.

Незаконченность процессов развития костной системы дошкольника и их интенсивность объясняют ее высокую пластичность и, как следствие последней, чувствительность к воздействиям среды. Пластичность костной системы дошкольника отражается и в ее высокой ранимости, которая сказывается в богатстве патологии костей этого периода, более значительной в первом дошкольном возрасте (рахит, туберкулез и проч.). Мы знаем, как резко падает число этих поражений в последующем периоде в связи с падением интенсивности процессов формирования и развития костной системы. Эта повышенная заболеваемость органов и систем в периоды их наиболее интенсивного роста и развития красной нитью проходит через патологию детства: высокая физиологическая нагрузка истощает запас жизненных сил данного органа или системы и их не остается на развитие защитных, приспособительных реакций в отношении вредностей среды.

Для педагога указанные процессы имеют существенное значение, требуя определенного их учета, особенно в отношении трудовых процессов и организации режима. В отношении более конкретных директив приходится учитывать весь моторный аппарат, пассивным органом которого являются кости.

Для эволюции мышечной ткани дошкольника характерны как общий ее рост, так и, — главным образом, — ее развитие, т.-е. повышение ее функциональных возможностей. В основе последнего лежит падение количества воды в мышцах и нарастание плотных веществ, главным образом за счет того белка, с которым связана активная сократительность мышц. Нарастает также возбудимость мышц. Экспе-

риментально доказано, что в начале дошкольного возраста сила и тип сокращения мышцы в ответ на раздражения получаются совершенно другие, чем в конце его. Это изменение идет в сторону нарастания силы сокращения и большей быстроты ответа на раздражения.

В отношении отдельных групп мышц нужно отметить, что развитие крупных мышц конечностей в общем предшествует развитию мелких и верхние конечности в своем развитии также опережают нижние.

В процессах роста и развития костяка и мускулатуры огромную роль имеет питание как всего организма, так, в частности, и питание самих растущих тканей. Усиленный приток крови достаточно нагруженной необходимым питательным материалом и кислородом, является основной предпосылкой правильного развития. В этом отношении возникает ряд сложных взаимоотношений с дыхательной и сердечно-сосудистой системой, деятельность которых вообще значительно стимулируется работой мускулатуры.

Моторные функции, т.-е. работа костей, мускулатуры и соответствующего нервно-рефлекторного аппарата играет в жизнедеятельности дошкольника и в развитии его высшей нервной деятельности, как мы увидим ниже, доминирующее значение. Это доминирование моторных функций, их богатство, нарастание силы и точности движений особенно характерно для старшего дошкольного возраста (5-7 лет), в значительной мере определяя его морфологические и функциональные особенности.

Чрезвычайно существенная роль моторного аппарата и недостаточная изученность моторных, а, следовательно, и трудовых возможностей ребенка дошкольника требуют дальнейшего, более детального изучения, в котором методические наблюдения педагога дошкольника могут сыграть немаловажную роль. Здесь, быть может, следует подчеркнуть желательность использования, в отношении изучения труда дошкольника, тех достижений, которые мы имеем в области научной физиологии труда и психотехники. С другой стороны, безусловный интерес представляют попытки эмпирической стандартизации моторных возможностей ребенка дошкольника на основании изучения массового материала при соответствующем его социально-биологическом анализе (например, скала моторной одаренности д-ра Озерецкого).

Так или иначе, недостаточная изученность этих вопросов ведет к тому, что современная гигиена воспитания не может дать какие-либо конкретные рецептные указания в отношении труда дошкольника. Последние при современном состоянии наших знаний могли бы только затормозить и даже извратить процесс научно-обоснованной проработки вопросов организации детского труда. Мы должны поэтому ограничиться только общими указаниями, вытекающими из указанных особенностей моторного аппарата. Другими словами, в культуре моторных функций дошкольника (игра ребенка, трудовые навыки, некоторые технические навыки и проч.) педагог прежде всего должен учитывать: 1) несовершенство всех элементов моторного аппарата и его высокую физиологическую нагрузку; 2) последовательность раз-

вития различных мышечных групп (верхняя и нижняя конечность, крупные и мелкие мышцы); 3) те требования и влияния, которые возникают при моторных функциях в отношении органов кровообращения и дыхания. Отсюда необходимость осторожной постепенной дозировки и крайняя важность гигиенического уровня всей педагогической обстановки, специального оборудования трудовых процессов и всего педагогического режима.

Кожа дошкольника имеет ряд особенностей, как морфологических, так и функциональных. При этом особенности кожи предыдущего периода (тонкость рогового слоя, богатство кровеносными сосудами и проч.) отчасти сохраняются, особенно в первом дошкольном возрасте, отчасти изживаются. В общем на дошкольный возраст и здесь падает функциональное развертывание биологических возможностей. При этом нужно иметь в виду крайнее богатство и разнообразие функций кожи: защитных, терморегулирующих, выделительных и нервных. В процессе формирования гигиенических навыков крайне важна активная культура кожи, т.-е. не только уход за чистотой и охрана от повреждений, но и тренирование кожи. Процессы тренирования кожи дошкольника, целесообразно проводимые, способствуют не только культуре функциональных возможностей кожи, но влияют благотворно на всю жизнедеятельность организма и процессы его приспособления к окружающей физической и природной среде.

Интенсивность процессов роста и дифференцировки тканей и функций, свойственная дошкольному возрасту, держит в высоком напряжении всю пищеварительную систему и систему обмена веществ. Высокая рабочая нагрузка, при незаконченном и продолжающемся на протяжении дошкольного возраста морфологическом и функциональном росте органов пищеварения, ведет к тому, что количественные и качественные нарушения питания возникают сравнительно легко, особенно в первом дошкольном возрасте. Вместе с тем в связи со всем сказанным, процессы здорового и гигиенического питания и обмена веществ приобретают особое значение в жизнедеятельности дошкольника и, в частности, в его высшей нервной деятельности. В этом отношении нужно подчеркнуть, что сложность и высокая дифференцированность строения, процессов роста и работы нервной системы делает ее крайне чувствительной ко всяким расстройствам или нарушениям питания. Мелкие повседневные нарушения, качественные и количественные, влияют в этом отношении крайне неблагоприятно и могут быть одним из источников повышенной возбудимости и истощаемости нервной системы. Не приходится, конечно, забывать, что процесс питания отнюдь не исчерпывается работой только пищеварительного аппарата; — здесь, как и везде, приходится учитывать связь и взаимовлияние его с другими системами, т.-е. иметь в виду всегда организм в целом, в его физиологическом единстве.

Необходимо также подчеркнуть роль нарушения питания для выявления конституциональных аномалий в детском возрасте.

Гигиенические навыки в отношении питания должны быть ориентированы на существенную роль питания в формировании здоровой

личности дошкольника и учитывать возрастные и индивидуальные особенности. В культуре этого вида гигиенических навыков приходится внимательно учитывать социально-бытовые условия окружающей среды.

К особенностям собственно органов пищеварения нужно отнести следующее: появление во втором дошкольном возрасте первых постоянных зубов и начало смены молочных зубов на постоянные; продолжающийся, — хотя и значительно менее интенсивно, чем в предыдущий период, — рост кишечника, при чем в нем отличается относительная слабость мышечных слоев и эластической сети подслизистой, нежность слизистой и богатство ее кровеносными сосудами и лимфатической тканью: в общем кишечник больше подготовлен к процессам всасывания, чем переваривания. Химизм пищеварения еще не вполне совершенен. Все эти особенности, главным образом, выражены в младшем дошкольном возрасте, и заболевания органов пищеварения здесь, в связи с этим, чаще.

В питании растущего организма дошкольника нужно особо подчеркнуть роль витаминов в обмене веществ, осуществляющуюся через посредство желез внутренней секреции.

Интенсивность процессов обмена веществ, свойственная ребенку дошкольного возраста, предъявляет большие требования и к органам дыхания. Между тем и для них в этом периоде характерна незаконченность морфологического и функционального развития. Тип дыхания в дошкольном возрасте остается грудным. В младшем дошкольном возрасте дыхание поверхностно, в старшем оно становится глубже, в связи с развитием мускулатуры и приближением формы грудной клетки к форме взрослого. Дыхательные пути узки, слизистая их нежна и тонка, богата кровеносными сосудами и лимфатической тканью; эластическая ткань и в дыхательной трубке и в легких развита недостаточно. Рост легких и нарастание эластической ткани идет постепенно на протяжении дошкольного возраста; последняя достаточно хорошо развита к 7-ми годам.

Вследствие указанных особенностей дыхательные пути дошкольника, особенно в младшем дошкольном возрасте, являются высоко ранимыми, отсюда их довольно высокая заболеваемость, отсюда же напряженность их гигиенических потребностей и необходимость активной их культуры.

Учет педагогом возрастных и индивидуальных особенностей органов дыхания крайне важен в культуре гигиенических и трудовых навыков, в организации детской игры, так же как и в построении всего режима дошкольного учреждения.

В отношении органов кровообращения дошкольник сохраняет те общие особенности, которые отмечены для предыдущего периода: относительно большие размеры сердца, при относительно меньшей силе сердечной мышцы, и более широкое русло сосудов, а отсюда — более низкое кровяное давление и повышенная частота сердечных сокращений; также характерна и большая возбудимость сердечно-сосудистой

системы, связанная с несовершенством нервно-рефлекторных механизмов, особенно тормозящих.

Однако, на протяжении дошкольного возраста мы имеем непрерывную, но ритмическую эволюцию этих особенностей в смысле приближения их к большему морфологическому и функциональному совершенству.

Особенности роста отдельных органов и всего организма дошкольника в их своеобразных требованиях к сердечно-сосудистой системе должны быть учтены в организации всех педагогических процессов, и, в частности, в режиме ребенка дошкольника (чередование относительного покоя и движения, достаточно длительный сон, возможно более широкое пользование чистым воздухом).

3. ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ СРЕДИ ДРУГИХ ПЕРИОДОВ ДЕТСТВА.

Говоря о биологических законах развития детского организма, следует твердо усвоить то положение, что процесс развития организма ни в каком случае нельзя рассматривать как какой-то самодовлеющий процесс развертывания внутренних возможностей, заложенных природой в организм ребенка. Речь может идти лишь об известных тенденциях развития, о некоторой сумме скрытых, потенциальных возможностей, реализация которых в огромной мере зависит от тех условий, в которых протекает развитие растущего организма. При благоприятных условиях окружающая среда обеспечивает полноценную реализацию и расширение биологических возможностей детского организма, стимулируя рост его функциональной активности; неблагоприятные условия среды, различные моменты социальной патологии, наоборот, резко задерживают развитие организма, ограничивают и патологически извращают его функциональные проявления.

Итак, процесс развития растущего организма — это прежде всего процесс активного взаимодействия с окружающей средой и приспособления к этой среде. В этом взаимодействии вырабатывается система приспособительных реакций, обеспечивающих интересы жизнеспособности организма и удовлетворения его биологических потребностей, формируется личность ребенка, формируется его поведение.

Совершенно ясно, что в этом процессе в равной мере приходится считаться как с системой стимулов внешней среды, окружающей ребенка, так и с состоянием и особенностями самого организма, а поскольку речь идет о растущем организме — прежде всего необходимо учитывать основные тенденции и закономерности его развития и роста.

Биологически — взаимодействие живого организма со средой определяется моментами самосохранения и сохранения вида, при чем в жизни эти моменты реализуются в форме определенных первичных рефлексов, свойственных всякому живому организму: рефлексы — пищевой, половой, защитный и ориентировочный. Это же — «первичные нервные цепи безусловных рефлексов» (И. П. Павлов), на базе которых строится система приобретенных

условных рефлексов, т.-е. все те сложные формы поведения высших животных и человека, которые вырабатываются в процессе индивидуального опыта.

Физиологически — непосредственная связь организма с внешней средой осуществляется через посредство цереброспинальной (анимальной) нервной системы (головного и спинного мозга) с ее периферическими механизмами: 1) органы внешних восприятий или рецепторы, по старой терминологии — органы чувств и 2) моторный аппарат, т.-е. органы движения и органы внешней секреции..

Если с этой точки зрения мы подойдем к процессу развития растущего организма и к отдельным фазам этого процесса, мы должны будем констатировать следующее: процесс приспособления к окружающей среде характеризует весь период развития, т.-е. период детства в целом; однако, формы этого приспособления закономерным образом эволюционируют с возрастом, и притом не только количественно, но и качественно.

Прежде всего, не все первичные рефлексy на протяжении длинного периода человеческого детства являются биологически равноценными. Организм как бы прорабатывает их в определенном последовательном порядке, шаг за шагом закрепляя и углубляя отдельные формы контакта или связи с окружающей средой. Так, в раннем и, в особенности, грудном возрасте, пищевой рефлекс несомненно имеет основное, доминирующее значение: процессы питания кладут решающий отпечаток на всю жизнедеятельность ребенка этого возраста и на его «поведение»; в частности, на основе пищевого рефлекса базируются все основные условно-рефлекторные надстройки этого возраста (первичная ориентировка ребенка в окружающей среде и образующиеся у ребенка примитивные навыки).

Если мы возьмем заключительную фазу возрастного развития, период полового формирования, то и здесь совершенно ясно бросается в глаза доминирующая роль полового рефлекса. Половая доминанта ¹⁾ кладет яркий отпечаток на все поведение подростка, придавая своеобразный колорит всем его жизненным функциям.

Итак, первое, с чем следует считаться в процессе возрастной эволюции ребенка, — это смена доминант, преобладающая роль определенного первичного рефлекса для каждого возрастного периода. Этим определяются качественные особенности каждого возраста, его специфическая жизненная направленность.

Второй момент имеет по преимуществу количественный характер и сводится к закономерной эволюции тех механизмов и функций, при помощи которых осуществляется связь организма с внешней средой. Сущность всей этой эволюции сводится к тому, что реакции ребенка (вся сумма проявлений ребенка, из которых складывается его пове-

¹⁾ Доминантой в физиологии называется тот участок мозговой коры, который в данный момент находится в состоянии наибольшего возбуждения и тем самым оказывает определенное влияние на соседние участки мозга и на деятельность нервной системы в целом, т.-е. в конечном итоге кладет определенный отпечаток и на внешнее поведение субъекта.

дение) приобретают все более и более адекватный характер. Под «адекватным поведением» мы понимаем те проявления живого организма, которые характеризуются максимальной биологической целесообразностью, наиболее соответствуют условиям среды и потребностям организма и при наименьшей затрате сил дают наибольший эффект, т.-е., в конечном итоге — в наибольшей степени способствуют жизнесохранению и биологическому благополучию организма.

В общих чертах—адекватность детских реакций или что то же—степень педагогической полноценности детского поведения определяется степенью дифференцированности этих реакций (различное отношение к различным раздражителям в зависимости от их биологической значимости), сложностью и организованностью детского опыта, его устойчивостью и подвижностью. Указанные качественные особенности детского поведения характеризуют как степень приспособленности ребенка к данным реальным условиям, так и степень его приспособленности к меняющимся условиям среды, к сложной динамике социально-биологического окружения.

Итак, в основе возрастной эволюции ребенка лежит, с одной стороны, смена доминант, определяющих общую биологическую направленность организма, и — с другой стороны — процесс функционального усовершенствования нервно-рефлекторного аппарата, определяющий в каждый данный момент степень приспособленности организма к условиям среды, степень эластичности, совершенства и динамичности связей между средой и живым организмом.

Первая фаза приспособления ребенка к среде — это подготовка тех механизмов, при помощи которых ребенок устанавливает непосредственный контакт с внешним миром — период развития сенсомоторного аппарата (органов внешних чувств и двигательного аппарата) и речи. Период этот охватывает преддошкольный возраст и характеризуется наличием ярко выраженных процессуальных элементов в игровой деятельности ребенка, тех элементов, биологическая сущность которых и сводится к упражнению периферических, сенсомоторных механизмов ¹⁾. Основной комплекс приспособительных реакций этого возраста строится на основе господствующей пищевой доминанты. Это возраст органического самоутверждения ребенка и первичных связей ребенка с окружающим миром.

Овладев рабочими механизмами своего тела, ребенок вступает в широкое общение с окружающим миром и, в процессе этого общения, вырабатывает ряд навыков, т.-е. систему более или менее устойчивых условных рефлексов, которые в общей совокупности определяют тип поведения ребенка, тип индивидуальных отношений его с внешним миром. Это период дошкольного возраста. К этому периоду господство

¹⁾ Так называются двигательные исследовательские игры, без определенного содержания или сюжета, в которых ребенка привлекает самый процесс деятельности, манипуляции с тем или иным материалом. В этих манипуляциях ребенок приобретает двигательные умения и упражняет свои органы чувств — зрение, слух, мышечное чувство и пр.

органически-вегетативных установок в поведении ребенка, т.-е. тех элементов поведения, которые связаны с удовлетворением его непосредственных физиологических потребностей (пищевая доминанта), мало по малу изживается и вытесняется ориентировочно-исследовательскими установками, которые к дошкольному возрасту приобретают доминирующее значение. Итак, дошкольный возраст — это период формирования навыков, т.-е. более или менее устойчивых (в смысле их индивидуальной точности) условно-рефлекторных установок, которые вырабатываются у ребенка в процессе активного приспособления к условиям окружающей материальной и социальной среды. Для ребенка дошкольника наиболее характерным является развитие приспособительных реакций на основе сенсорной ориентировки, т.-е. непосредственного знакомства с окружающим при помощи органов внешних чувств (сенсорно-исследовательская доминанта). На базе первичного ориентировочного рефлекса главным образом и происходит формирование и накопление приобретенных условных рефлексов (элементарного и более сложного порядка), которые закрепляются в речевых функциях ребенка и в общей системе его поведения («запас представлений» и «навыки»).

Начало дошкольного возраста, таким образом, совпадает с тем моментом, когда ребенок достаточно овладел своим сенсомоторным аппаратом (органами внешних чувств и движениями), как системой рабочих органов, для элементарной ориентировки в окружающей среде, овладел основными элементами речи, как средством выражения и средством социального общения в человеческом коллективе, приобрел элементарные ориентировочные навыки (в пределах непосредственного материального и социального окружения), культурные навыки (по крайней мере в области собственных физиологических отправлений) и простейшие навыки коллективной связи.

Для массового ребенка это грань между преддошкольным (младенческим) и дошкольным периодом падает на 3-х летний возраст.

В пределах указанного выше содержания дошкольный этап в развитии ребенка представляет из себя как бы законченный цикл; на протяжении этого цикла ребенок усваивает относительно законченную систему навыков, которая в дальнейшем лишь укрепляется, совершенствуется технически и ложится в основу организованной активно-трудовой деятельности школьника и подростка. Деятельность ребенка дошкольника, его активность соединяет в себе элементы исследовательского, активно-творческого и социального характера; она еще богата процессуальными моментами (увлечение процессом, как таковым, без четкой ориентировки на конечную цель) и насыщена эмоциональным содержанием. Этот специфический тип детской активности определяется понятием *детской игры*. К концу дошкольного возраста активность ребенка мало по малу дифференцируется, игра расчленяется на составляющие ее элементы; в качестве самостоятельной формы деятельности появляется *труд*, т.-е. деятельность, направленная к определенной цели и дающая в итоге определенные общественно-полезные результаты. Этот момент расчленения игры и труда и

знаменует собою грань между дошкольным и школьным возрастом. С точки зрения общей направленности детского поведения, конец дошкольного возраста характеризуется изживанием сенсорной доминанты; на смену специфически сенсорных, исследовательских интересов приходят интересы целевого, моторного характера; вместе с тем нарастает и деятельность интеллектуальная, мыслительная.

Таким образом, грань между дошкольным и школьным возрастом характеризуется новой сменой доминант, изменением общей направленности детского поведения. Система навыков и умений, приобретенных в дошкольном возрасте, становится базой для развертывания организованной, целеустремленной деятельности школьника.

Для массового ребенка грань эта совпадает с 7-8-летним возрастом.

Граница между дошкольным и школьным возрастом достаточно отчетливо обозначается и в чисто биологическом отношении. Есть много оснований рассматривать конец дошкольного возраста, как своего рода переходный период, приближающийся по своим особенностям к критическому периоду полового созревания. Значительное повышение интенсивности процессов роста (главным образом, вытяжение длинников тела, усиленный рост конечностей) сопровождается в этом периоде понижением общей устойчивости детского организма: явления «физиологической худощавости», повышенная ранимость детского организма, склонность к нарушениям обмена, к упадку питания и к обострению хронических заболеваний — такова биологическая характеристика этого периода. Если до сих пор кривые биологического роста ребенка и его биологической устойчивости нарастали равномерно и параллельно (по мере роста ребенка нарастала и его биологическая устойчивость), то для ребенка семилетки характерно расхождение этих кривых: интенсивность пластических процессов, процессов роста нарастает, в то время как биологическая устойчивость организма, степень его выносливости относительно понижается¹⁾.

Биологическая сущность этого переходного периода до сих пор еще мало изучена; есть много оснований думать, что период этот характеризуется изменением в «полигландулярной формуле» ребенка, т.-е. в состоянии и взаимном соотношении желез внутренней секреции: происходят какие то сдвиги в соотношениях желез внутренней секреции, регулирующих процессы обмена и роста; внутреннее равновесие железистого аппарата временно нарушается. Кстати сказать, если второй переходный период определенно связан с процессами полового формирования, то и семилетний возраст является началом выраженной половой дифференциации: до 7-8 лет имеются на лицо определенные половые особенности как морфологического, так и функционального характера (в строении тела и в его физиологических отправлениях), но развитие этих особенностей идет параллельно у того и

¹⁾ Отмеченные черты этого переходного периода индивидуально у отдельных детей не всегда достаточно выражены; однако, на массовом детском материале особенности эти выступают совершенно отчетливо.

другого пола. После 7-8 лет пути развития расходятся, и в дальнейшем это развитие идет разным темпом, а половые отличия приобретают все более и более экзаквитный, т.-е. отчетливый, ярко выраженный характер.

Этим периодом заканчивается дошкольный этап в развитии ребенка; к началу школьного возраста биологическое равновесие организма вновь становится более устойчивым, кривые биологического роста и биологической устойчивости снова нарастают параллельно.

В заключение считаем необходимым лишний раз подчеркнуть, что все указанные выше возрастные границы имеют очень относительное значение; это лишь условные вехи на общем пути возрастного развития, которое в целом представляет из себя единый процесс непрерывного роста и непрерывного приспособления к условиям окружающей социальной и биологической среды.

4. РАЗВИТИЕ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ.

(Эволюция нервно-рефлекторного аппарата).

Связь организма с внешней средой осуществляется через посредство нервной системы — центральных мозговых механизмов и периферических (концевых) аппаратов воспринимающего (сенсорного) и двигательного (моторного) характера. Развитие нервной системы в общей эволюции растущего организма имеет особенно крупное значение: если «биологический фонд ребенка», общее соматическое состояние его организма является одним из существенных факторов, определяющих содержание и особенности детского поведения, пределы его рабочих возможностей, — то в нервной системе кроются внутренние механизмы поведения, и состоянием этой системы в конечном итоге определяется самый тип поведения, специфически характерный для того или иного возрастного периода. Кстати сказать, поскольку функциональная жизнедеятельность нервной системы развертывается в порядке непосредственного контакта с внешней средой, влияние этой среды сказывается на функциональном развитии нервной системы особенно отчетливо.

Здесь необходимо четко разграничить в процессах роста организма моменты анатомического формирования, непосредственно связанные с увеличением массы органов и дифференциацией их клеточных элементов, и моменты функционального развития, связанные с развертыванием рабочих функций того или иного органа или системы. Как правило, эти моменты не совпадают: анатомическое формирование органов обычно предшествует их функциональному развитию, которое в полной мере осуществляется уже при наличии и более или менее готового, сформированного рабочего механизма. По отношению к нервной системе ребенка следует иметь в виду, что ее анатомическое формирование в основных чертах заканчивается уже в утробном периоде и в первые месяцы внеутробной жизни ребенка. Масса мозга особенно интенсивно нарастает в тече-

ние первых трех лет жизни ребенка, и к началу дошкольного возраста мозг ребенка достигает $\frac{2}{3}$ своей окончательной величины. На протяжении дошкольного возраста дальнейшее увеличение массы мозга идет очень медленно, причем это увеличение происходит исключительно за счет опорной, промежуточной ткани (нейроглии), в то время как специфические клеточные элементы (нервные клетки с их отростками — нервными волокнами) имеются на лицо во всей своей массе уже к моменту рождения ребенка; теперь происходит только их качественная дифференциация — превращение недостаточно совершенных, близких к эмбриональному типу нервных клеток в более совершенные, законченного типа, развитие сети отростков и миелинизация нервных волокон в пределах отдельных проводящих путей, обеспечивающих внутренние связи между отдельными участками и центрами мозга. Основные детали строения мозга имеются на лицо уже к 3-м годам, а к 8-ми годам внутренняя структура мозга представляется совершенно законченной. Для дошкольника, таким образом, характерным является функциональное развитие высшей нервной деятельности — при наличии в основных чертах готового центрального аппарата. В еще большей степени это относится к периферическим сенсомоторным механизмам.

Система сенсорных механизмов или анализаторов ребенка (органы внешних чувств с соответствующими проводящими путями и воспринимающими центрами в коре головного мозга) анатомически уже очень рано представляется вполне законченной: на протяжении дошкольного возраста речь идет лишь о ее функциональном развитии и усовершенствовании. Как мы уже видели, для дошкольника эта система является основным источником роста и обогащения его непосредственного опыта (сенсорно-исследовательская доминанта), и функциональное состояние отдельных воспринимающих аппаратов или системы анализаторов в целом оказывает на развитие ребенка чрезвычайно большое влияние.

Последовательность в функциональном развитии системы анализаторов и роль каждого из них в отдельные периоды дошкольного детства в общих чертах представляются в следующем виде: доминирующее значение вкусового анализатора падает на ранний возраст (грудной период), — в связи с тем, что пищевой рефлекс в этом периоде занимает основное место в жизненных проявлениях и поведении ребенка. Функция обоняния играет при этом лишь вспомогательное второстепенное значение, но во всяком случае опыт определенно показывает, что уже в грудном возрасте ребенок реагирует не только на вкусовые свойства пищи, но и на ее запах, причем последний уже очень рано может послужить основой для формирования первичных условных рефлексов ориентировочного характера (напр., ребенок отворачивается от пищи, запах которой связан с отрицательными вкусовыми свойствами). Однако, в развитии человеческого ребенка функция обоняния никогда не играет значительной роли. В непосредственной связи с вкусовыми ощущениями находятся те осязательные (тактильные) ощущения, которые получаются при самом попа-

дании вкусовых раздражителей (пищевых веществ) в полость рта: как известно, слизистая оболочка губ чрезвычайно богата концевыми разветвлениями чувствительных нервов и осязательными тельцами, являясь одним из важнейших органов осязания. Таким образом, при том же акте приема пищи завязываются новые условно-рефлекторные связи, и ориентировочный опыт ребенка обогащается новыми механизмами. По мере того, как ребенок начинает овладевать простейшими движениями, в качестве источника осязательных ощущений используются и конечности, главным образом—пальцы рук. Зрение и слух также уже очень рано начинают принимать участие в жизненной ориентировке ребенка: уже на первом году жизни мы наблюдаем у ребенка не только непосредственные реакции на соответствующие раздражители, но и образование ряда условных рефлексов, связанных с раздражителями зрительного и звукового характера (ребенок узнает мать, проявляет беспокойство при звоне посуды в моменты, предшествующие кормлению и т. п.). Наконец, в период развития общих движений (ползание, ходьба) на помощь ребенку приходят мышечные ощущения, и он широко использует эти последние для непосредственной пространственной ориентировки и двигательного самоконтроля. Таким образом, уже на протяжении раннего возраста все основные анализаторы используются ребенком в процессе обогащения его жизненного опыта; однако, чем моложе ребенок, тем опыт этот беднее и уже в своем содержании, поскольку сенсорные восприятия ребенка и его ответные реакции непосредственно связаны с его пищевой функцией и моментами вегетативного самосохранения: из всей массы сенсорных раздражителей внешнего мира ребенок выборочным порядком реагирует по преимуществу на те раздражители, которые непосредственно затрагивают интересы его тела, его физическое благополучие; при этом и самые реакции ребенка носят непосредственный положительный или отрицательный характер, который определяется не совокупностью объективных свойств раздражителя, а его общей биологической значимостью (ребенок положительно реагирует на раздражитель, являющийся источником непосредственного приятного ощущения и отвергает раздражители болевого и т. п. характера); наряду с этим сенсорные восприятия ребенка раннего возраста чрезвычайно мало дифференцированы; сложные раздражители воспринимаются ребенком суммарно: так, частичное изменение внешних признаков предмета сплошь и рядом воспринимается как новый предмет, и — наоборот — предметы, имеющие те или иные общие внешние признаки, нередко ребенком отождествляются (ребенок определенным образом реагирует на внешний облик матери, а когда этот последний частично изменяется, — напр., когда мать надела необычный костюм, привычная реакция исчезает, ребенок не узнает мать, пугается).

К дошкольному возрасту тесная и непосредственная зависимость сенсорно-исследовательских функций ребенка от функций пищевого и оборонительного характера постепенно изживается; они мало-по-малу приобретают не только относительно самодовлеющее, но и доминирующее значение; импульсивно-двигательный тип реакций сменяется

более сложными, комплексными видами реакций; сенсорные раздражители внешней среды приобретают значение стимулов для развертывания все более и более сложных форм детской активности; в процессе этой активности формируются навыки, складывается устойчивый тип поведения. Наряду с этим совершенствуется и самый механизм сенсорных восприятий: последние в процессе непрерывного упражнения становятся все более и более дифференцированными, благодаря чему детский опыт не только обогащается, но и уточняется. Итак, в дошкольном возрасте на долю анализаторов падает исключительно ответственная роль, и всякого рода недостаточность (органическая или функциональная) со стороны органов внешних чувств в этом возрасте неизбежно влечет за собой существенные дефекты в общем развитии ребенка. Глухонемой ребенок - дошкольник, или просто тугоухий ребенок, с дефектами зрения, с двигательными расстройствами (поскольку движения служат источником так называемого мышечного чувства) неизбежно будет в той или иной степени отсталым ребенком; и только в более позднем возрасте эта недостаточность может компенсироваться — частью в порядке замещения одного анализатора другим (развитие осязания у слепых), частью в силу того, что с возрастом роль периферических сенсо-моторных механизмов отодвигается на задний план за счет развития функций центрального характера (развитие памяти у слепых). — Отсюда становится совершенно ясным значение гигиены органов чувств в жизни ребенка дошкольника. При этом нужно иметь в виду, что хотя анатомически так наз. высшие органы чувств у дошкольника вполне сформированы, — структура их характеризуется значительной хрупкостью и ранимостью. Так, глазное яблоко ребенка отличается большой податливостью, в связи с чем всякое длительное и частое напряжение зрения, особенно при неблагоприятных условиях освещения, неизбежно ведет к развитию близорукости (в норме дети раннего и дошкольного возраста обычно дальнорезки, т. к. глазная ось у ребенка относительно коротка; при всяком напряжении зрения глазное яблоко сдавливается боковыми отводящими и проводящими мышцами и таким образом удлиняется в передне-заднем направлении; если эта деформация глазного яблока приобретает стойкий характер, глаз становится близоруким). Положительной стороной зрения ребенка является очень хорошая острота зрения (в 2-3 раза больше, чем у взрослых) и высокая способность аккомодации (видение на близком расстоянии). Орган слуха ребенка дошкольника также отличается большой ранимостью, так как Евстахиева труба соединяющая среднее ухо с полостью носоглотки, относительно коротка и широка; в силу этого при различных заболеваниях инфекция очень легко проникает из носоглотки в среднее ухо: отсюда столь частые у детей осложнения острых инфекций с остороны уха с последующими, часто очень длительными, хроническими заболеваниями ушей, что неизбежно влечет за собой понижение слуха. Другой причиной, часто понижающей слух ребенка, являются аденоидные разращения в полости носоглотки, которые сдавливают, а иногда и совсем закупоривают глоточное отверстие

Евстахиевой трубы и тем самым нарушают обмен воздуха в полости среднего уха.

Слух приобретает исключительно важное значение в развитии ребенка в период развития речи, т.-е. начиная уже со второго года жизни. Дальнейшее формирование и обогащение детского языка происходит на протяжении всего дошкольного возраста, причем существует тесная связь между общим развитием ребенка и эволюцией его речи. Как средство выражения — с одной стороны — и средство социального общения — с другой, речь является базой для оформления и закрепления детского опыта; в частности, система ориентировочных навыков ребенка (так назыв. «запас представлений») теснейшим образом связана с развитием речи, а эта последняя, — в свою очередь, — развивается и обогащается в связи с расширением и обогащением детского опыта. Таким образом, слуховые восприятия приобретают двойное значение — и как непосредственный источник детского опыта, и как необходимое звено в его речевом оформлении.

Зрительные восприятия также уже очень рано становятся важным источником в обогащении детского опыта; ребенок главным образом зрительным путем приобретает пространственную ориентировку (за пределами непосредственного контакта). Однако, на протяжении преддошкольного возраста зрительные восприятия ребенка мало дифференцированы и служат источником лишь относительно примитивных рефлексов ориентировочного характера. По мере функционального усовершенствования зрительного аппарата (развитие дифференцировки в области глазного анализатора) ориентировочный опыт ребенка расширяется и уточняется (элементы детальной качественной характеристики предметов и явлений в запасе представлений ребенка: ориентировка в цвете, форме, величине, местоположении, расстоянии и т. д.); наряду с этим, на основе непосредственных зрительных восприятий развертываются сложные формы детской деятельности — подражательного, творчески-имитационного и изобразительного характера. Наконец, так наз. стереогностическое или мышечное чувство, играющее крупную роль в пространственной ориентировке ребенка и в развитии его двигательных умений, особенно большое значение приобретает во второй половине дошкольного возраста (6-7 лет), когда в связи с интенсивным ростом конечностей и развитием мелкой мускулатуры кисти, возрастает двигательная активность ребенка и вырабатывается ручная умелость — основа технически-трудовых навыков.

Итак, по отношению ко всей системе анализаторов (сенсорному аппарату) дошкольный возраст может быть охарактеризован, как период функционального развития, период дифференцировки и период наиболее широкого и активного использования сенсорного аппарата для всестороннего расширения детского опыта.

Развитие моторного аппарата дошкольника также в основных чертах сводится к его функциональному усовершенствованию, хотя здесь в большой степени приходится считаться и с процессами анатомо-морфологического формирования двигательных, ра-

бочих органов тела. Как мы уже указывали, младший дошкольный возраст характеризуется преобладающим развитием мышц верхнего пояса, при относительной слабости нижних конечностей, — и более ранним развитием крупной мускулатуры по сравнению с мелкой мускулатурой кисти. Отсюда вытекает: значительная статическая неустойчивость ребенка, а, следовательно, и относительно большая затрата мышечной силы на поддержание собственного равновесия, с соответствующим понижением внешнего рабочего эффекта — это с одной стороны, и — с другой стороны — сравнительно медленное развитие навыков ручной умелости и координации мелких движений. К этому следует прибавить, что и самая масса мышечной ткани у ребенка относительно мала, мышечная ткань богата водой и относительно бедна плотными белковыми частями (сократительная субстанция), что обуславливает собой относительную функциональную недостаточность мышечного аппарата (пониженная возбудимость, замедленная реакция, недостаточная сила мышечного сокращения и быстрая истощаемость).

Таким образом, хотя к началу дошкольного возраста ребенок уже овладел основными двигательными умениями, его движения в этом периоде еще очень несовершенны: они неуверенны, неуклюжи, неточны; ребенок употребляет много лишних движений и быстро утомляется. Наряду с анатомо-физиологическими особенностями двигательного аппарата, здесь необходимо иметь в виду и нервную регуляцию движений, которая вырабатывается также с большой постепенностью, в процессе непрерывного упражнения. Основным моментом в развитии экономики движений, их точности и координации является развитие тормозных функций со стороны центральной нервной системы: торможение ненужных, сопутствующих движений, ограничение объема движений в пределах объективной необходимости, задержка одних движений при смене их другими и т. д. Когда ребенок учится управлять своими движениями, подчинять их определенным внешним стимулам (команда, ритм) и согласовать свои движения с движениями другого (коллективные игры и трудпроцессы), здесь также основное значение имеют процессы нервной регуляции, процессы торможения. Как мы увидим дальше, развитие тормозных процессов лежит в основе и всей высшей нервной деятельности ребенка, в ее последовательной эволюции на протяжении детского возраста. Отсюда становится ясной и та связь, которая существует между развитием моторики ребенка и его общим интеллектуальным развитием. То и другое в свою очередь теснейшим образом связано с условиями окружающей среды, с моментами упражнения. Этим определяется место моторной культуры, активно-трудовых методов в системе дошкольного воспитания. Во всяком случае, и нервная регуляция движений вырабатывается с известной постепенностью; у ребенка младшего дошкольного возраста она еще очень несовершенна.

В старшем дошкольном возрасте (6-7 лет), наряду с энергичным ростом нижних конечностей, происходит интенсивное нарастание мышечной массы и изменение структуры мышц — в сторону умень-

шения воды и увеличения количества сократительных элементов. Таким образом, двигательные возможности ребенка расширяются, да и статические условия становятся более благоприятными: эволюция пропорций тела и рост нижних конечностей обеспечивают телу ребенка относительно большую устойчивость. Движения становятся более быстрыми и разнообразными, ловкость и координация их парастает: повышается и общая двигательная активность ребенка; но все же мышцы еще относительно слабы, мышечная сила недостаточна, и легко наступают явления утомления, в особенности при однообразных движениях (бег утомляет меньше, чем ходьба, ходьба меньше, чем стояние или сидение на одном месте).

По отношению к центральным механизмам нервной системы ребенка — их функциональное развитие на протяжении дошкольного возраста может быть охарактеризовано в следующих основных направлениях: а) функциональное взаимоотношение между корой головного мозга и подкорковыми центрами (соотношение между кортикальными и субкортикальными механизмами); б) рабочее взаимоотношение между вегетативной нервной системой, регулирующей внутренние соматические функции организма, и цереброспинальной системой, устанавливающей связь его с внешним миром (включая сюда все те сложные формы связи, которые составляют содержание так называемой высшей нервной или «психической» деятельности); в) соотношение в сложных нервно-рефлекторных актах центральных аппаратов (кортикальных центров) и периферических сенсо-моторных механизмов. Эволюция высшей нервной деятельности ребенка-дошкольника во всех указанных направлениях в основном сводится к следующему:

а) По мере роста ребенка повышается роль кортикальных рефлексов в его поведении, в то время, как руководитель субкортикальных центров (наследственно-организованные установки типа безусловных рефлексов) мало-по-малу отодвигается на задний план. Первичные рефлекторные цепи, из которых складывается поведение ребенка, уже очень рано пополняются условно-рефлекторными звеньями, выкованными в процессе индивидуального опыта, в процессе приспособления к данной реальной окружающей ребенка среде. По мере того, как обогащается личный опыт ребенка, элементы индивидуального характера в его поведении становятся все более и более выраженными; вместе с тем в поведении ребенка появляются элементы выбора, целевой установки, дифференциального, избирательного отношения к окружающей действительности, короче говоря, все то, что принято называть «сознательной» деятельностью, в противоположность выраженному господству так называемых «инстинктивных» влечений в деятельности ребенка раннего возраста. Преобладающая роль коры головного мозга в деятельности ребенка-дошкольника практически выявляется в интенсивном накоплении системы условных рефлексов, которые и ложатся в основу формирующегося поведения ребенка — в процессе оформления его индивидуального опыта, в систему жизненно-рабочих установок или **н а в ы к о в**.

Следует иметь в виду, что в младшем дошкольном возрасте формирующиеся условные рефлексы, ребенка—это еще по преимуществу условные рефлексы первого порядка, тесно связанные с первичной безусловной базой; иными словами, функции коры головного мозга здесь еще тесно связаны с работой подкорковых центров. Прimitивные органические влечения играют в поведении ребенка еще достаточно крупную роль. Процесс «эмансипации мозговой коры» растягивается на весь дошкольный возраст (по существу — и дальше) и является одним из важнейших моментов, характеризующих весь процесс развития ребенка и основные тенденции этого развития на протяжении дошкольного возраста.

б) В тесной связи с предыдущим находится и другая чрезвычайно существенная тенденция в эволюции нервной деятельности ребенка-дошкольника: эволюция взаимоотношений между цереброспинальной и вегетативной нервной системой. Чем моложе ребенок, тем большую роль играют вегетативные реакции в его поведении; всякое внешнее раздражение, помимо непосредственной двигательной реакции, как правило, вызывает соответствующие изменения со стороны органов дыхания, кровообращения и т. д.: ребенок реагирует весь целиком, и чем интенсивней раздражитель, тем интенсивней и эта общая «иррадиированная» реакция. С другой стороны, всякие изменения в области вегетативной нервной системы (в состоянии соматических органов) неизбежно отражаются на высших нервных функциях ребенка, на работе его кортикальных механизмов. Отсюда — то значительное, подчас решающее влияние, которое оказывает соматическое состояние ребенка на всю систему его поведения,— и отсюда же огромная роль органических эмоций в поведении ребенка. Высшая регуляция вегетативных процессов, т.-е. внутренних физиологических отправления организма, связана с деятельностью подкорковых центров головного мозга. Стало быть, по мере эмансипации коры головного мозга и работа цереброспинальной нервной системы в целом становится все более автономной. Вегетативная нервная система мало по малу перестает играть в поведении ребенка решающее значение.

У ребенка дошкольника наличие сопутствующих вегетативных рефлексов (или рефлексов с широкой вегетативной иррадиацией) все еще продолжает играть огромную роль в его поведении. Отсюда яркий иррадиированный (развитой) эмоциональный тон реакций ребенка и его общая аффективность. По мере роста ребенка, по мере формирования сложных внутрикортикальных связей (т.-е. связей между отдельными участками коры головного мозга) на основе личного опыта, жизненная значимость вегетативных реакций неизменно убывает. Во всяком случае, и здесь речь идет лишь об определенных тенденциях развития, которые наиболее ярко характеризуют дошкольный возраст, но практически развиваются далеко за пределы этого возраста.

в) По мере развития высших рефлекторных функций нервной системы — центр тяжести мало по малу перемещается от периферических механизмов рефлекторной дуги к ее центральному кортикаль-

ному аппарату. Мы уже видели, что в ранних фазах развития ребенка непосредственная сенсо-моторная деятельность и состояние сенсорных и моторных механизмов играют исключительно крупное значение. Центральные нервные (корковые) связи играют в этом периоде лишь роль передаточных механизмов—от воспринимающих аппаратов к непосредственной ответной моторной реакции. По мере роста ребенка роль центральных корковых механизмов становится все более значительной. На смену непосредственной передачи (с сопутствующей широкой и хаотической иррадиацией, т.-е. распространением нервного возбуждения на соседние участки коры и подкорковые центры) приходит организованное распределение нервного возбуждения по системе проторенных путей, организация прочных внутрикортикальных связей. Рефлексы ребенка приобретают сложный цепной характер. Теперь уже далеко не каждый внешний раздражитель вызывает непосредственную двигательную реакцию; чаще и чаще реакции принимают усеченный характер, когда за счет торможения ответной, моторной части реакции повышается интенсивность центральной переработки полученных с периферии возбуждений, и закрепляются сложные внутрикортикальные связи; таким образом возникают, условия для так наз. интеллектуальной, мыслительной деятельности (по определению И. М. Сеченова—мысль есть усеченный рефлекс).

Наряду с постепенным нарастанием системы цепных рефлексов усеченного типа в реакциях ребенка дошкольника непосредственная деятельность периферического сенсо-моторного аппарата играет еще чрезвычайно крупную роль: детская активность в значительной мере стимулируется непосредственными внешними сенсорными раздражителями, а в своих двигательных проявлениях дошкольник характеризуется выраженной импульсивностью.

Система условных рефлексов ребенка, формирующаяся в процессе индивидуального опыта, складывается из процессов возбуждения и процессов торможения (задержки). Нормальное, адекватное поведение человека определяется наличием известного динамического равновесия между процессами того и другого порядка.

Между тем, чем моложе ребенок, тем менее устойчивым является это равновесие, тем более процессы возбуждения преобладают над реакциями тормозного характера. Процесс формирования тормозных механизмов (накопление тормозных реакций) является основным моментом в развитии высшей нервной деятельности ребенка (кортикальных функций центрального нервного аппарата), и к этому, по существу, сводится вся педагогическая культура детского поведения. В связи с этим высшая нервная деятельность ребенка эволюционирует от разлитых, иррадиированных рефлексов к концентрированным, к созданию прочных доминант, от разлитого возбуждения нервных центров к стойким организационным сочетаниям и фиксированному распределению нервного возбуждения по проторенным путям, от суммарных реакций к реакциям выборочным, дифференцированным (дифференцировка в области анализаторов, т.-е.

уточнение процессов восприятия, и дифференцировка в области моторных функций — выработка точных, координированных, размеренных движений).

В конечном итоге и все те основные тенденции развития высших нервных функций растущего ребенка, которые были отмечены выше — эмансипация мозговой коры и нарастающее доминирующее значение корковых функций — сводятся к формированию устойчивых тормозных механизмов: возникающие в коре головного мозга доминантные очаги действуют тормозящим образом на соседние участки мозга; в силу этого, в частности, ограничивается иррадиация возбуждения в область подкорковых, вегетативных центров: ограничивается непосредственная моторная отдача и так. обр. создаются благоприятные условия для формирования сложных внутрикорковых связей для процессов «мыслительного», «интеллектуального» характера.

У ребенка-дошкольника тормозные механизмы находятся еще в зачаточном состоянии, и реакции возбуждения явно преобладают над реакциями торможения. В тесной связи с этим для младшего дошкольного возраста характерной является недостаточная дифференцировка в области анализаторов (неточный поверхностный характер детских восприятий) и недостаток задержки в области моторных функций (наличие непосредственных моторных реакций в ответ на всякое внешнее сенсорное раздражение; повышенная возбудимость и импульсивность ребенка). Вся высшая нервная деятельность ребенка носит еще ярко выраженный «экстенсивный» характер: всякий сильный раздражитель дает обширную иррадиированную (разлитую), но нестойкую реакцию. Образующиеся доминантные очаги непрочны и неустойчивы, первичные регулятивные механизмы работают еще недостаточно: реакция сосредоточения слабо выражена (внимание неустойчиво и мало концентрировано); рефлексорные цепи носят недлительный, прерывистый характер; момент целевой направленности в деятельности ребенка выявлен слабо и неустойчиво ¹⁾.

5. ПОВЕДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКА.

В преддошкольном возрасте ребенок овладевает своими органами внешних чувств, основными двигательными умениями и речью — в порядке процессуальной игровой деятельности. Так наз. двигательно-

¹⁾ Для отчетливого понимания процессов развития ребенка и его поведения знакомство со строением и деятельностью нервной системы и достаточная ориентировка в соответствующих понятиях (цереброспинальная и вегетативная нервная система, кора мозга и подкорковые центры, условные и безусловные рефлексы и пр.) представляется совершенно необходимым.

Не имея возможности останавливаться здесь на содержании этих понятий достаточно подробно, мы настоятельно рекомендуем читателям познакомиться с учением о нервной системе по специальным руководствам. Для первоначального знакомства можно воспользоваться следующими книжками: 1) А. А. Капустин. — Основы анатомии и физиологии центральной нервной системы. Изд. „Новая Москва“, 1927 г. 2) И. А. Арямов. — Общие основы рефлексологии. 3-е изд. „Новая Москва“, 1927 г.

исследовательские игры ребенка раннего возраста по существу и сводятся к упражнению сенсомоторного и речевого аппарата: это игра, где нет сюжета, нет определенного содержания, где самый процесс игры, те или иные манипуляции с материалом, исчерпывают ее содержание.

В дошкольном возрасте деятельность сенсомоторного аппарата ребенка мало по малу утрачивает свой процессуальный характер. Поскольку ребенок овладел основными сенсорными, двигательными и речевыми механизмами, приобрел соответствующие элементарные умения, аппарат этот включается в систему рабочих механизмов и служит целям жизненной ориентировки ребенка — в соответствии с основной биологической направленностью этого возраста (сенсорно-исследовательская доминанта). На протяжении дошкольного возраста происходит энергичное обогащение детского опыта, интенсивное формирование условных рефлексов, которые в конечном итоге складываются в законченную систему навыков. При этом весь опыт ребенка-дошкольника носит специфически конкретный, реалистический характер, поскольку черпает свой материал из непосредственных сенсорных восприятий ребенка и закрепляется в его моторных реакциях.

Последовательные этапы развития нервно-рефлекторных функций ребенка находят себе наиболее яркое отражение в эволюции основной формы детской активности — в детской игре. Неизменно черпая свой материал из окружающей реальной действительности, игра ребенка по своей форме и типу на протяжении дошкольного возраста постепенно эволюционирует от разрозненных импульсивных действий, от процессуальных форм к сложным организованным видам деятельности конструктивного подражательного и изобразительно-творческого характера. Для младшего дошкольного возраста наиболее типичными являются игры строительные (постепенное появление сюжета и конструкции в процессуальных манипуляциях с материалом) и подражательные игры с элементами драматизации; при этом ребенок вначале является сам действующим лицом, перевоплощаясь в процессе игры; затем в своих инспенировках ребенок переходит на роль организатора и режиссера; тем самым самый сюжет игры приобретает более законченный и четкий характер. В старших группах ребенок уже не довольствуется одним воспроизведением действительности; путем подражания он начинает вносить в свою игру новые комбинации, стремится сам активно воздействовать на окружающую действительность; игра обогащается элементами конструктивизма и творчества. Вместе с тем весь игровой процесс приобретает более законченный и организованный характер; при этом внешне-организующими моментами в игре являются — материал, объекты игры — с одной стороны — и наличие определенного сюжета, правил, плана и целевой установки — с другой. Короче говоря, — игра ребенка в своем последовательном развитии мало по малу начинает пронизываться элементами организованной трудовой деятельности.

Столь же отчетливо отмечается эволюция и в другой форме детской активности, — в работе с материалом. Так же как и в

игре, и здесь эволюция идет от процессуальности к обогащению детской деятельности определенным сюжетом, планом и целью (элементы изобразительного творчества и конструктивная деятельность ребенка).

В процессе игры и работы с материалом, в результате непрерывного и активного контакта с окружающей средой (наиболее целесообразные формы этого контакта и создаются в условиях организованного социального воспитания) ребенок приобретает ряд устойчивых ориентировочных и приспособительных реакций или навыков, которые в конечном итоге и составляют основу его формирующегося социального поведения (навыки ориентировочно-исследовательские, культурно-гигиенические, коллективные и трудовые).

Органической основой и необходимой предпосылкой для формирующихся сложных форм детского поведения являются элементарные умения и навыки — формально-ориентировочные (сенсорные), двигательные и речевые. Совершенно ясно, что ориентировочно-исследовательский опыт ребенка строится на работе анализаторов (сенсорные восприятия) и процесс дифференцировки вносит в этот опыт элементы точности и отчетливости: вместе с тем опыт этот закрепляется путем речевого оформления, поскольку запас ориентировочных представлений ребенка облекается в устойчивые словесные формы. Речь же, как средство выражения и средство социального общения, является одним из важнейших элементов в формировании и укреплении системы коллективных навыков. Двигательные умения ребенка, совершенно очевидно, являются основой для формирования трудовых навыков как в области индивидуального самообслуживания и повседневной культуры детского быта (элементарные культурно-гигиенические навыки), так и в более сложных формах общественно-полезного труда в коллективе.

С другой стороны — элементарные навыки ребенка сами закрепляются и развиваются в процессе ориентировочно-исследовательской, коллективной и активно-трудовой деятельности. В частности, речь ребенка по мере обогащения детского опыта обогащается в своем содержании (запас слов), и параллельно с усложнением детской деятельности развиваются и усовершенствуются ее структурные формы (грамматизация речи, построение фраз, связное рассказывание).

Таким образом, существует тесная внутренняя связь между отдельными элементами детского поведения. Все навыки ребенка складываются в единую целостную систему, рост и развертывание которой происходит при наличии полного согласования и организованного взаимодействия составляющих ее элементов.

Итак, на протяжении дошкольного возраста эволюция детской активности идет от процессуальной игровой деятельности к постепенному обогащению ее элементами исследовательского, изобразительного, конструктивного и трудового характера. Игра, как наиболее элементарная и, тем самым, универсальная форма детской деятельности в процессе своего развития расчленяется, дифференцируется и из нее вырастают сложные формы деятельности — ориентировочно-исследователь-

ской (образовательной, интеллектуальной), культурно-бытовой (и эстетической), общественной (коллективной) и трудовой.

Наряду с приспособлением к условиям окружающей материальной среды, ребенок-дошкольник, вступая в широкое общение с себе подобными, неизбежно становится и на путь приспособления к коллективу. В процессе совместной игровой и трудовой деятельности вырабатываются элементарные формы общения и координации действий отдельных детей при совместной работе: вырабатываются устойчивые социальные установки, которые являются базой для формирования детского коллектива. Через систему рефлексов социального контакта рамки индивидуального опыта расширяются: ребенок становится членом коллектива; в его деятельность, наряду с элементами борьбы и соревнования, мало по малу проникают элементы сотрудничества и организованного разделения труда.

6. ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ.

1. В самом начале мы уже указывали, что так называемые «биологические особенности» возраста по существу сводятся к некоторой сумме потенциальных возможностей, полноценная реализация и расширение которых в значительной мере зависит от условий и непосредственных воздействий окружающей ребенка среды. Таким образом одной из задач воспитания и является реализация тех возможностей, которые заключаются в развивающемся нервном аппарате ребенка — в смысле культуры его приспособительных реакций в наиболее биологически-целесообразных и социально-ценных формах. Процесс выявления этих потенциальных возможностей осуществляется в тесном органическом взаимодействии с социальной средой; среда в конечном итоге определяет и все специфические особенности реальной детской массы, с которой практически имеет дело педагог.

2. В основе развития ребенка лежит накопление системы условных рефлексов, формирующихся в процессе индивидуального опыта, в процессе активного приспособления к окружающей среде. Следовательно, и педагогическая работа в основном должна сводиться к организации детского опыта путем организации среды, как системы стимулов, формирующих в конечном итоге индивидуально-устойчивые формы детского поведения (систему навыков). При этом единство и неразрывность всех функций социально-биологической личности ребенка вызывает необходимость при организации педагогической среды строгого учета биологических особенностей дошкольника в их постоянном динамическом взаимодействии и взаимовлиянии.

3. Ребенок не пассивно воспринимает впечатления и воздействия окружающей среды, а неизбежно сталкивается с ней в порядке взаимодействия; только законченный рефлекс, с его заключительной фазой в форме активной моторной реакции, оставляет после себя прочный след и ложится в основу формирующихся навыков. Поэтому педагогическая значимость окружающей ребенка среды опре-

деляется ее активно-стимулирующим влиянием на ребенка (принцип активизма в системе дошкольного воспитания).

4. Вся активность ребенка-дошкольника носит ясно выраженный сенсорно-исследовательский колорит. Поэтому необходимо, чтобы и вся система педагогически-организованного детского опыта носила исследовательский, реалистический характер и в значительной мере базировалась на непосредственных сенсорных интересах ребенка. При этом быстрый темп развития ребенка неизбежно динамизирует и процесс восприятия ребенком окружающей действительности: динамика собственного роста заставляет ребенка динамически подходить и к среде, чувствовать диалектику природы и социальной жизни. Отсюда — весь детский опыт, в процессе его педагогической организации, должен строиться в реалистически-динамических формах (принцип диалектического материализма).

5. Прогрессивное развитие высших нервных функций ребенка-дошкольника теснейшим образом связано с образованием регулирующих, тормозных реакций, с процессом формирования тормозных механизмов. Таким образом одной из основных задач воспитания дошкольника является систематическая культура тормозных реакций ребенка, наряду с организованной стимуляцией его активности (принцип организации).

6. В условиях социального воспитания центральное место в системе приспособительных реакций ребенка-дошкольника занимают реакции приспособления к социальной среде (коллективные навыки). Вместе с тем здесь кроются богатейшие возможности в смысле стимуляции сложных, педагогически-ценных форм детской активности (коллективный труд) и развития тонких регулятивных приспособлений в общей системе детского поведения. В связи с этим организация детского коллектива должна являться основным стержнем педагогического процесса в дошкольном возрасте (принцип коллективизма).

7. Яркий эмоциональный колорит детской активности в дошкольном возрасте требует от педагога исключительного внимания к эмоциональным реакциям ребенка. Организация детской жизни и среды должна быть насыщена положительным эмоциональным содержанием. Однако, поддерживая положительный эмоциональный тонус в детском коллективе, педагог должен и здесь стремиться к развитию регулятивных механизмов (борьба с детской аффективностью). Руководствоваться в педагогической работе интересом ребенка — это не значит предоставить ребенку свободный выбор материала (ибо ребенок часто идет не по линии активного интереса, а по линии наименьшего сопротивления, минимальной затраты сил); это значит лишь подносить ему материал в интересной форме. Считаясь с положительной эмоциональной установкой ребенка, как с цепной реакцией, нужно стремиться к тому, чтобы эта реакция в то же время не приобрела значения направляющего или решающего фактора детского поведения.

8. Придавая огромное значение непосредственной сенсомоторной деятельности ребенка в общем формировании его поведения, мы в то же время не должны забывать, что развитие нервных механизмов, органов чувств и двигательных умений ребенка идет параллельно с общим ростом детского опыта, с обогащением его содержания. Навыки элементарные и сложные, взаимно стимулируют и подкрепляют друг друга, сливаются в целостную систему детского поведения, и, чем моложе ребенок, тем менее его поведение поддается искусственному расчленению. Поэтому тонко-дифференцированная, формальная культура сенсомоторного аппарата в дошкольном возрасте не должна иметь места, равно как нельзя говорить и об изолированной культуре отдельных навыков, вне организации детского поведения в целом.

9. Наконец, в педагогической работе с дошкольниками необходимо учитывать огромное влияние, которое оказывает на поведение ребенка его соматическое состояние (система соматогенных факторов). Тесная связь высших нервных центров ребенка с вегетативной системой влечет за собой то, что все изменения в соматической области, в физическом состоянии ребенка неизбежно отражаются и на его кортикальных рефлексах, т.-е. на всем его поведении. Отсюда ясно, что культура тела ребенка, планомерная забота о его физическом благополучии является необходимым элементом общей культуры его поведения.

10. Планирование педагогической работы должно строиться на основах предварительного объективного учета детской массы — в смысле ее социально-биологических особенностей, объективных возможностей и потенций. При этом педагог должен ориентироваться не на ребенка вообще («среднего ребенка»), а на живого конкретного массового ребенка в реальных условиях современности. Обилие социально-патологических факторов и наличие многообразных проявлений детской патологии в современной дошкольной массе диктует современному дошкольному воспитанию (и в частности всей педагогической работе в области организации и культуры навыков) ряд оздоровительных и профилактических задач.

При этом, учитывая влияние хронических интоксикаций, т.-е. заболеваний, длительно отравляющих детский организм (напр., туберкулез), и гигиенических вредностей окружающей среды на всю систему детского поведения, мы должны признать, что требования социальной профилактики детского возраста и социального воспитания в целом — фактически совпадают.

Профилактически-оздоровительная работа и рациональное физическое воспитание в общей системе работы детского сада должны занимать исключительно видное место. Исходя из повседневных гигиенических потребностей ребенка, следует подчеркнуть особенно существенное значение в повседневной педагогической работе гигиенической организации среды, помещения, оборудования и режима.

РАБОТА С ДОШКОЛЬНЫМ ВОЗРАСТОМ.

(По материалам дет. очага центральной опытно - показательной станции СПОН им. Коминтерна).

Л. КРАСНОГОРСКАЯ и Д. МЕНЖЕРИЦКАЯ.

Детский очаг станции СПОН им. Коминтерна обслуживает 60 ребят. Состав их следующий: 52% — дети рабочих (преимущественно с военно-пошивочной фабрики «Труд»), 18% — из дет. дома станции СПОН и остальные 30% — дети просвещенцев, партийных и общественных работников, имеющих нагрузку свыше 8 часов.

Учреждение работает с 7 часов утра до 6 часов вечера, т.-е. 11 часов в сутки (рабочие часы передвигаются в зависимости от передвижки их на производстве).

Дети разделены на возрастные группы по 20 человек каждая. К каждой группе прикреплены 2 постоянные руководительницы, которые доводят данных детей до выпуска их в школу. Работают руководительницы в 2 смены, по 5½ часов.

Весь штат учреждения следующий: зав. учреждением, зав. хозяйственной частью, педолог, ведущий исследовательскую работу учреждения (она же — секретарь педагогического совета), 6 руководительниц, кухарка, 2 уборщицы, 1 дворник.

Врач прикреплен от станции и посещает учреждение 3 раза в неделю.

Работа планируется по схеме Главсоцвоса, принятой на III Всероссийской дошкольной конференции, и учитывается по схеме ежедневного учета проф. Моложавого. Учет, как и планирование, ведется групповыми руководительницами. Планирование и учет каждого организующего момента обсуждается и утверждается советом учреждения (причем каждый новый организующий момент планируется на учете предыдущей работы).

Общественная задача дет. очага — освобождение трудящейся женщины для общественной и производственной работы (что и определяет 11-часовой рабочий день учреждения).

Производственная цель — социально-классовое воспитание детей, в результате которого дети должны получить ряд навыков, с одной стороны, необходимых для ориентировки и приспособления детей нашей современности, с другой, — подготавливающих ребенка к школе. Такими навыками мы считаем навыки трудовые, коллективистические, организационные, гигиенические, речевые и ориентировочные.

Основной задачей очага является организация такой среды внутри учреждения, которая способствовала бы достижению намеченных целей воспитания. Под средой учреждения мы подразумеваем всю систему раздражителей, которая организуется и подбирается нами в целях педагогического воздействия на ребенка, как-то: обстановка, материалы для игр, рассказывание, работы и т. д. При организации среды внутри учреждения, кроме общих задач воспитания, учитываются биологические особенности каждого возраста и данные учета окружающей среды.

Биологические особенности возраста в нашем учреждении определяют: а) режим детской жизни, б) возрастное и количественное деление детей по группам, в) соответствующее оборудование помещения и всех процессов, г) количественные и качественные нормы системы раздражителей.

Весь режим детской жизни прорабатывается совместно с врачом, обуславливается соответствующим оборудованием режимных моментов и целесообразным чередованием труда, отдыха, питания и сна.

Распорядок дня следующий:

С 7 час. утра до 8 часов. Свободная группировка детей вокруг материалов. Отметка в календаре посещаемости. Осмотр детей. Приготовление к завтраку. Мытье рук.

С 8 до 8½ час. Завтрак.

С 8 до 10 час. Работа дежурных. Плановые занятия с детьми.

С 10 до 12 час. Прогулка.

С 12 до 12½ час. Накрывание на стол дежурными. Мытье рук.

С 12½ до 1 часа. Обед.

С 1 часа до 1½ час. Приготовление ко сну. Чистка зубов.

С 3½ до 4 час. Одевание.

С 4 до 5 час. Прогулка.

С 5 до 6 час. Ужин. Сборы домой.

Учитывая легкую возбудимость детей дошкольного возраста, малый охват и неустойчивость детского внимания — детский коллектив деточага делится на возрастные группы в 15, максимум в 20 человек (опыт показывает, что группы в 20 человек уже громоздки, но слишком большая нуждаемость населения в очаге заставляет брать эту нагрузку). Каждая группа ведется определенными руководителями, ограничивается определенным местом, что, по нашим наблюдениям, создает атмосферу спокойного планомерного строительства жизни данного коллектива.

Считая, что опыт ребенка должен расширяться постепенно и организованно, мы делим детей, приблизительно, по возрастам, но с учетом имеющегося у ребенка общего развития. Так, в каждой группе имеются колебания, приблизительно, на 1 год: младшая группа — 4 - 5 лет, средняя — 5 - 6 лет и старшая — 6 - 7 лет. Как исключение — встречаются отклонения в 2 года, например, в средней группе — девочка 7 лет.

Учитывая легкую утомляемость ребенка-дошкольника и малый охват его внимания, содержание и методы работы с детьми ограни-

чиваются качественными и количественными нормами. Так, например, если намечается плановая экскурсия учреждения на фабрику, то предварительно обсуждается, сколько времени экскурсия может занять, чтобы не переутомить ребенка (обычно на самое посещение производства уделяется минут 20), и насколько то, на что будет обращено внимание ребенка, понятно ему и может быть увязано с имеющимся у него опытом.

Данные учета среды, окружающей наше учреждение, с одной стороны дают богатое социально-классовое и производственно-трудовое окружение, дающее возможность отобрать из этой среды целый комплекс раздражителей в целях планового использования их в наших педагогических целях (связь с пионер-организацией, школой, производством, обществом политкартожан и т. д.), а с другой стороны,— в окружающей среде много отрицательного, идущего в разрез с нашими задачами воспитания (антигигиеническая среда дома, церковь, мелко-собственнический Смоленский рынок, пивные в ближайшем окружении улиц и т. д.). Таким образом, эти данные до некоторой степени уже определяют содержание нашей работы и ставят перед нами конкретную задачу так организовать среду внутри учреждения, чтобы она своей четкой направленностью могла противостоять отрицательным воздействиям извне. Так, например, учитывая антисанитарное состояние быта детей в семьях, учреждение, учитывая общие цели воспитания, ставит себе следующие задачи:

1. Влиять на улучшение санитарно-гигиенических условий в семье ребенка через непосредственную работу с родителями.

2. Обратить ударное внимание на оздоровление детского быта внутри учреждения.

Данные задачи определяют следующий режим учреждения:

а) проводить ежедневную влажную уборку помещения;
б) еженедельно менять полотенца, халатики и т. д.;
в) учитывая недостаток воздуха в домашней обстановке, проводить пребывание на свежем воздухе не менее 3-4 часов в зимние месяцы и по возможности все моменты работы и игры перенести на свежий воздух летом; занятия и сон проводятся с открытой форткой и т. д.;

г) дневной сон в продолжение двух часов;

д) ежедневный осмотр детей руководительницей и санитарной комиссией; мытье рук, лица, шеи, ушей, чистка зубов после обеда, мытье рук перед обедом и после уборной;

е) аккуратное пользование уборной, посещение уборной по одному человеку;

ж) пользование индивидуальным полотенцем и носовым платком;

з) принимая во внимание повышенную нервную возбудимость, с которой дети приходят из дома, необходимо создание спокойной атмосферы в деточаге: полный покой за столом и во время отдыха, спокойные занятия;

и) систематический медицинский осмотр детей: еженедельно — общий, ежемесячно — более тщательный, раз в триместр — антропометрические измерения;

к) врач принимает участие в педсоветаниях, в работе с родителями, руководит работой по физ. воспитанию.

Опыт показывает, что неуклонное проведение этого режима в жизнь настолько воздействует на привитие детям соответствующих навыков, что они уже могут противопоставлять их антигигиеническим влияниям семьи.

Учитывая, что в большинстве семей инициатива детей подавляется, трудовые навыки не воспитываются и уклад семей часто стимулирует к индивидуализму и собственничеству (то же они видят, проходя Смоленским рынком), учреждение ставит конкретную задачу так организовать среду, чтобы она могла максимально стимулировать ребят к коллективизму: например, оборудование материалами (игровыми и строительными — для занятий), стимулирующими к коллективизму и организованности. Проведение хозяйственных обязанностей по принципу распределения труда, посещение производства, доступного детям, где четко выявляется значимость коллективного строительства и т. д. — все эти раздражители, планомерно и организованно подобранные, как показывает опыт, дают детям коллективистическую установку, которая значительно атрофирует в них отрицательное влияние семьи и улицы.

Еще пример: некоторые семьи полны еще старых верований, праздники проводят по старому, т. е. вместо 1-го мая — Пасха, вместо Октябрьской революции — Рождество и т. д. В эти дни бабушки водят ребят в церковь, где они видят обряды прошлого, слышат песнопения, дающие определенные эмоциональные настроения. Деточаг, учитывая эти влияния, обращает особенное внимание на организацию и проведение внутри учреждения бытовых и революционных праздников, на их яркость и красочность. Из окружающей среды отбираются другие раздражители, которые по своей эмоциональной напряженности — сильнее старых, по своему содержанию — близки нашей современности. Например: наши моменты объединения с рабочими и детьми жилтоварищества в процессе подготовки к 1-му мая, приветствие рабочих с красочного автомобиля в самый день праздника, торжественное пение вместе с ними Интернационала и первомайского гимна и т. д. Так содержание работы учреждения определяется учетом окружающей среды и строится на связи с нею.

Основными моментами, через которые детский коллектив получает навыки, определяемые нашими общими задачами воспитания, в деточаге считаются следующие: а) режимные моменты, б) труд, в) самоорганизация коллектива, г) игра, д) организованные занятия с материалами, е) рассказывание и беседы, ж) музыка и ритмика, з) участие в работе с окружающей средой.

Содержание всех этих видов деятельности объединяется основным организующим моментом, выделенным в данный отрезок времени. Так, например, основным организующим моментом на данный отрезок

времени намечается участие в подготовке и проведении празднования 8-го марта. Это дает определенное содержание детским собраниям, на которых планируется работа и распределяются обязанности (например, хоз. комиссии поручается закупка материала для изготовления подарков работницам, выбирается делегация для передачи подарков и приветствия и т. д.), и определяет содержание организованных занятий (приготавливается рамка для портрета Клары Цеткин, рисунки для газеты и в уголок для работниц и т. д.). Ознакомление с окружающей средой тоже увязывается с содержанием подготовительной работы (дети идут на фабрику посмотреть, что делают их матери после того, как отведут детей в очаг; в день 8-го марта идут на торжественное заседание, посвященное этому дню, поздравить работниц и преподнести им свои подарки). Беседы, рассказывание, пение и музыка уточняют и углубляют намеченную работу (в беседах выявляется, что дети знают о 8 марте, что вынесли из посещений производства и т. д.; в занятиях по пению дети разучивают песенку о швее, которая связана с трудом работниц нашей фабрики и т. д.).

В связи с основным организующим работу моментом, в данное время вводится тот или иной новый материал. Например, в связи с подготовкой к 8 марта вводится красная материя для приготовления подарков техничкам (платки), материал для рамки к портрету Клары Цеткин (подарок работницам фабрики), журналы, посвященные 8 марта и т. д.

Таким образом, через подбор соответствующего материала к каждому организующему моменту создается динамичная, стимулирующая детскую деятельность среда.

Младшие дети объединяются вокруг материала небольшими группами. Изредка проводятся объединенные занятия всей группой. В старшей переходной группе ведутся систематические обязательные занятия, объединяющие всю группу. Руководительница так регулирует детскую деятельность, чтобы ребенок проходил через все виды деятельности, предупреждая застой на одном материале.

Как говорилось выше, одной из задач деточага является воспитание в детях определенной системы навыков. Объем навыков для каждой группы ограничивается биологическими возможностями возраста и учетом состояния навыков детей. От младшей группы к старшей последовательно усложняется среда, организуемая для привития навыков, и в связи с этим постепенно нарастает объем навыков у детей. Для привития навыка, безразлично, ориентировочного, двигательного, гигиенического или другого, детям не даются специальные упражнения, а навыки приобретаются в процессах игровой и трудовой деятельности ребенка, связанной с его интересами и жизненными потребностями. Деятельность ребенка обставляется таким образом, чтобы ребенок упражнял в ней те или иные функции. При этом всегда учитываются особенности ребенка: его эмоциональность, которая тем выше, чем моложе ребенок, его неустойчивость.

Конкретно, организация среды для воспитания навыков в ее по-

следовательном усложнении и полученные результаты — навыки, которыми обладают наши дети, представляют такую картину:

О р и е н т и р о в о ч н ы е н а в ы к и.

По отношению к детям младшей группы целью является расширение опыта в пределах ближайшей среды, по отношению же к старшим — не только расширение, но и усложнение опыта.

Элементарно-бытовая ориентировка для младших детей заключается в том, чтобы ориентироваться в пределах сперва своей группы, а затем и всего учреждения; для детей среднего возраста эта ориентировка распространяется, кроме того, и на ближайший район: нашу улицу, соседний бульвар; для старших необходимо уже умение самостоятельно применять на практике свой опыт. Для развития бытовой ориентировки, прежде всего, упорядочивается быт деточага, устанавливается стройный распорядок жизни, доступный для охвата ребенка, при активном участии малышей в некоторых моментах: организация раздевальной, распределение обуви, устройство уголков и т. д. Детям даются поручения на кухню, в другую группу. В связи с их работой или вопросами ведутся короткие беседы-разговоры о быте деточага и семьи. В средней группе поручения даются более сложные. С этой группой проводятся экскурсии на близлежащие улицы, на бульвар. Работа дежурных и комиссий, в особенности в старшей группе, заставляет детей ближе соприкасаться с работой взрослых и тем расширяет их бытовую ориентировку. Например, бельевая комиссия непосредственно работает с завхозом, комиссия по материалу принимает участие в закупках и т. д.

Малыши знают имена всех детей своей и других групп, всех руководительниц и технических работников, их обязанности; ориентируются в обстановке учреждения и двора; знают, чем занимаются их родители; знают названия одежды, частей тела; отличают вещи — свои и товарищей (салфетки, постельки); исполняют поручения. Средние, кроме того, знают свой возраст, адрес, детально знают обязанности взрослых, названия ближайших улиц, номера трамваев; у них есть самостоятельные навыки простейшего обихода: не забывают погасить свет, открыть форточку в спальне. Старшие уже самостоятельно ходят домой, в кооператив, находят дорогу на фабрику и т. д.

Развитие сенсорной и пространственной ориентировки достигается благодаря игровой и трудовой деятельности ребенка. Дидактический материал детям не дается, но материал для разных видов детской активности подбирается таким образом, чтобы он способствовал развитию анализаторов. Для игр дается строительный материал разных форм, размера и веса (в младшей группе — меньше форм, они проще, в средней и старшей — усложняются), лоскуты материи ярких цветов (в младшей группе — основных, в старших группах — основных и дополнительных), вкладыши и т. д. Для занятий предоставляется цветная бумага, гладкая и шероховатая, краски, карандаши. Широко используется в процессе работы природный материал: песок, глина, дерево, листья разного цвета, формы и величины, колючие иглы елки

и т. д. В процессе работы руководительница фиксирует внимание детей на качестве материала вопросами, указаниями, заданиями. В младшей группе воспитывается различение по контрасту, в старших — более тонкие дифференцировки. Слух развивается в музыкальных занятиях — пении, ритмических играх, шумовом оркестре — и в повседневной жизни (шум улицы, пение птиц, звуки животных, автомобилей и т. д.). Младшие дети различают все формы строительного материала, не всегда, однако, правильно называя их, знают и называют все основные цвета, а из дополнительных — черный и голубой. Они знают некоторые плоскостные формы; различают — далеко и близко, большой и маленький, высокий и низкий, гладкий и шероховатый, легкий и тяжелый; улавливают темп музыки. Средние знают и называют все дополнительные цвета, называют все формы строительного материала, начинают различать простейший ритм. Старшие, сверх того, различают правую и левую сторону, практически различают меры длины, веса и качества предметов.

Количество и счет.

Жизнь ребенка деточага ставит перед ним необходимость ориентироваться в количестве. Навыки в счете развиваются через упражнения, связанные с деятельностью ребенка в коллективе. Дежурные считают детей, посуду. Комиссия пересчитывает белье, материал. Старшие дети платят при покупках, получают сдачу. В старшей группе связываются со счетом некоторые игры. Младшие умеют считать до 10, средние — до 20, старшие — до 100, складывают и вычитают в пределах первого десятка.

Ориентировка во времени.

В младшей группе в беседах и разговорах вводятся термины: вчера, сегодня, завтра, утро, вечер, зима, лето (в связи с работой детей, играми, одеждой). В средней группе употребляются и более сложные термины: позавчера, послезавтра, названия дней недели, вводится недельный календарь погоды, фиксируется внимание детей на часах.

В старшей группе практическое знакомство с основными мерами времени достигается введением отрывного календаря, недельной регистрации посещаемости, отметкой даты в тетрадях, использованием часами. Руководительница фиксирует внимание детей на этом материале в процессе работы, в разговоре.

Младшие различают день и ночь, зиму и лето. Путают «вчера», «сегодня», «завтра». Средние употребляют эти термины правильно, знают, кроме того, названия дней недели. Старшие знают названия месяцев, относящихся к определенному времени года, дату, пользуются календарем и часами.

Ориентировка в явлениях природы.

Основной метод развития ориентировки в явлениях природы — непосредственное общение ребенка с природой через его трудовую деятельность и наблюдение. Уголок природы продолжает опыт, получен-

ный непосредственно в природе. Работа в природе обставляется таким образом, чтобы ребенок мог экспериментировать, исследовать. Опыт закрепляется в иллюстративных работах, беседах, рассказывании, музыкальных занятиях.

Малыши знакомятся с наиболее яркими и в то же время самыми близкими и доступными явлениями природы без установления связи между ними: солнце, дождь, снег (во время прогулки, работы во дворе и в комнате), домашние животные, елка, береза, овощи, некоторые цветы (при устройстве огорода и цветника).

В средней и в особенности в старшей группе не только расширяется объем ориентировки, но устанавливается и некоторая причинная связь между явлениями. Например, при организации огорода малыши знакомятся со свойствами почвы (рыхлость, цвет), с некоторыми овощами, учатся различать их по цвету, форме, запаху. Средние знакомятся с процессом посадки, прорастания семян, с уходом за ними, а старшие — со всеми условиями, от которых зависит прорастание семян.

Младшие дети знают домашних животных, некоторых птиц, знают простые полевые цветы, различают деревья хвойные и лиственные, знают лягушку, плавунца и улитку, знакомы со свойствами некоторых природных материалов: песка, глины, снега. Средние знают, что растет в поле, в лесу, на огороде, отличают некоторые породы деревьев по листьям и почкам, знают образ жизни и способы питания наиболее близких животных и птиц, знают характерные отличия времен года, устанавливают некоторую зависимость явлений друг от друга (растения тянутся к свету, земля быстро высыхает на солнце), знают, что корова дает молоко, курица — яйца. Старшие знают метаморфозы бабочки и лягушки, знают, каково влияние света на растения, определяют температуру воздуха.

Социально-бытовая ориентировка.

Социально-бытовая ориентировка развивается, главным образом, через общение и наблюдение некоторых видов труда: монтера, при работе его в деточаге, фотографа, трубочиста, столяра, продавца в кооперативе, работы столярной мастерской, кузницы (во время экскурсий).

Старшие дети знакомятся с фабричным трудом (военно-пошивочная фабрика, которую обслуживает деточаг). Где возможно, дети знакомятся с трудом через непосредственное участие: помощь крестьянам в складывании снопов, сгребании сена и т. д.

К осознанию современности дети подводятся, главным образом, через подбор соответствующих раздражителей из окружающей среды и активного участия в строительстве нового быта в этой среде. Например, готовясь к 1 мая, дети непосредственно соприкасаются с рабочими и активно переживают моменты единения. В процессе подготовки дети посещают рабочих близких им производств и организуют у себя соответствующие уголки. Затем очаг объединяется

с неорганизованными детьми большого жилтоварищества и накануне 1 мая устраивает вместе с пионерами праздник древонасаждения, кладя этим начало летней площадке для данных детей. Все это является элементами подготовки к 1 мая, и самый праздник завершается торжественным моментом организованного участия в празднике рабочих всего мира.

Степень подведения к современности старших и младших детей различна. Старшие дети, как видно из приведенных примеров, принимают уже осознанное активное участие в работе с окружающей средой, малыши же скорее соучаствуют в этой работе эмоционально, через соприкосновение и объединение со старшими детьми. Так, малыши, наблюдающие за подготовительной работой к 1 мая у старших ребят, за изменениями в обстановке их группы, просят руководительницу так же украсить и их группы. Затем старшие ребята постепенно вовлекают малышей в подготовку праздника внутри очага. На праздниках выступают обыкновенно все дети, хотя бы с простой маршировкой или пением.

Опыт нашей работы показывает, что подведение детей к социальному и производственному окружению, — путем непосредственного соприкосновения с данной средой и по возможности путем активного воздействия на нее, — дает детям определенные навыки ориентировки в окружающей среде и вполне определенное отношение к рабочим, крестьянам, комсомольцам, пионерам и т. д. Ребята не только переживают сочувственные эмоции по отношению к данным группировкам, но и в той или иной мере знакомятся с их функциями.

Малыши знают, что делает трубочист, вагоновожатый, кондуктор, извозчик, имеют представление о работе на кузнице, знают, что на фабрике «Труд» шьют для красноармейцев, в больнице лечат, в школе учатся. Средние знают, что на фабрике работают машины, имеют некоторое представление о личности Ленина (он учил рабочих, заботился о детях), знают, что 1-е мая — праздник всех рабочих, а 8-е марта — праздник работниц. Старшие знают, как организуется работа на фабрике, знают функции отдельных лиц, знают, что фабрика приводится в движение электрическим током, имеют некоторое представление о взаимоотношениях классов (рабочие и крестьяне друг другу помогают, с буржуазией борются), знают, что есть другие народы и страны.

Д в и г а т е л ь н ы е н а в ы к и.

При воспитании двигательных навыков учитывается, с одной стороны, чрезвычайная важность развития двигательной сферы у ребенка - дошкольника, с другой стороны, — отсутствие строго выработанной методики. Поэтому никаких специальных физкультурных занятий в деточаге не ведется, но большое внимание уделяется тому, чтобы в режиме дня достаточно времени оставалось для свободных движений, главным образом, на свежем воздухе, чтобы материал для игр и труда подбирался сообразно особенностям двигательной сферы

ребенка. Для развития двигательных навыков в играх даются: мячи, вожжи, прыгалки, крупный строительный материал, движущиеся игрушки, зимой — санки.

В трудовых процессах подбирается инструментарий, посильный для ребенка и способствующий его моторной культуре: лопаты и метлы для очистки двора — определенного размера и веса, столярные инструменты и т. д.

Мелкая ручная умелость достигается в занятиях с материалом (ленка, рисование), в самообслуживании (одевание, зашнуровывание ботинок), в трудовых процессах.

Большое значение придается ритмическим движениям под музыку, которые воспитывают и координацию движений, и тесно с ней связанные процессы торможения в центральной нервной системе. В младшей группе ритмические упражнения - игры очень элементарны, а в старших группах они постепенно усложняются.

Малыши умеют ходить гуськом и парами, свободно бегают, сходят с лестницы, не держась за перила, спрыгивают с небольшого возвышения, ловят и кидают мяч на небольшом расстоянии, владеют ложкой, карандашом. Средние перепрыгивают через небольшое препятствие, зашнуровывают ботинки. Старшие могут влезть на дерево и перелезть через забор, владеют вилкой и ножом.

Н а в ы к и р е ч и.

Речь развивается в разговорах, сопровождающих всякую деятельность детей (правильной речью руководительницы и старших детей), в рассказывании, в беседах, при рассматривании картинок, в рассказах детей друг другу.

Графическая речь начинается с рисования, которое вводится с младшей группы. В этой группе дети овладевают орудиями рисования — карандашом, кистью; сюжетных рисунков еще очень мало, содержание рисунков всегда свободно. В средних группах иногда проводится и рисование по заданию. В старшей группе задания даются чаще, вводится обучение грамоте: письмо и чтение.

Грамоте дети обучаются по методу целых слов; занятия грамотой проводятся не как специальные упражнения, а связываются со всей жизнью и работой детей. Например: готовят надписи на ящиках с посадками, делают пометки на полках с зубным порошком и т. д.

У младших детей произношение, большей частью, еще не чистое: они не произносят одного - двух звуков, свою мысль могут выразить при помощи простых предложений, в которых есть лишь главные части, часто коверкают слова, неправильно их расставляют. Рисунки их, большей частью, — примитивная схема.

В средней группе реже встречается неправильное произношение. Запас слов больше, хотя вообще на богатстве языка не так отражается возраст, как домашняя среда ребенка. Дети средней группы могут передать содержание небольшого рассказа или рассказать какое-

нибудь событие из своей жизни. Рисунки их представляют более сложную схему, дают большее количество деталей изображаемого предмета. Содержание рисунков — разнообразнее.

У старших детей произношение, за редким исключением, чистое. Они могут рассказать более длинный и сложный рассказ, и у них реже встречается искажение слов. В рисунках начинают появляться признаки реального изображения предмета. Дети могут уже прочесть и написать простую фразу печатными знаками, а некоторые из них владеют уже и письменными навыками.

Культурно-гигиенические навыки.

Для воспитания культурно-гигиенических навыков, прежде всего, детально продумываются и неуклонно проводятся меры по поддержанию порядка и гигиены учреждения: чистота помещения, аккуратность, четко установленное место для каждой вещи, удобное для ребенка, определенное время для каждого гигиенического процесса. Оборудование приспособляется таким образом, чтобы вырабатывался навык при наименьшей затрате энергии и времени: удобные умывальники, посуда, самостоятельные салфетки, носовые платки, легко одевающая одежда. Большое значение имеет поведение руководительницы, ее пример. Чем строже руководительница к себе, тем большего достигат она в воспитании навыков у детей.

Все оборудование для привития культурно-гигиенических навыков, по возможности, делается эстетичным, вызывающим положительную эмоциональную установку: простые, но изящные полочки для умывальных принадлежностей, фаянсовая посуда и т. д. В старшей группе, кроме того, прививается некоторое сознание необходимости выполнения гигиенических процессов: зачем нужно чистить зубы, спать днем и т. д.

Требования, предъявляемые детям, усложняются от младшей группы к старшей и тщательно обдумываются, чтобы получилась полная однородность требований. Младшие дети умеют самостоятельно раздеться, частью одеться, сами старательно моют и вытирают руки и лицо, спокойно сидят за столом, аккуратны при приеме пищи, спокойно ложатся спать, поддерживают в порядке свои постели и вещи, с помощью и напоминанием руководительницы. Средние умеют вымыть шею, правильно чистят зубы, самостоятельно одеваются, следят за чистотой носа, костюма. От старших требуется не только умение выполнить все эти процессы, но и активное наблюдение за порядком, за выполнением гигиенических правил.

Коллективные навыки.

Коллектив всего деточага объединяет детей, техников и педагогов и работу свою строит, главным образом, на хозяйственном труде и организации жизни учреждения.

Опыт учреждения показывает, что правильная организация коллектива обуславливается четким распределением обязанностей между

всеми членами коллектива и определенными взаимоотношениями между старшими и младшими детьми. Так, в ежедневном хозяйственном труде каждый имеет определенные твердые обязанности, напр., к завтраку дежурные припасают на столе посуду, техничка приносит горячий чайник с какао или чаем, руководительница разливает, затем дежурные приносят воду, моют посуду, клеенку и т. д.

Приспособление ребенка к коллективу, развитие коллективных навыков происходит постепенно. В связи с этим изменяются и формы организации детского коллектива.

Уже в младшей группе создаются такие условия, чтобы ребенок чувствовал потребность в объединении с другими детьми: даются общие игрушки и материал, который требует совместной деятельности; дети понемногу привлекаются к общественно-полезному труду, например, помогают руководительнице убрать комнату. Из этой добровольной помощи постепенно вырастают общественные обязанности в виде дежурств по очереди. В младшей группе, в силу неустойчивости поведения ребенка этого возраста, дежурства очень недлительны: во время завтрака дежурит одна пара детей, за обедом — уже другая. Содержание работы дежурных постепенно усложняется: например, сначала они только моют чайную посуду, потом моют и вытирают и т. д.

В средней группе дежурства продолжительнее, и в течение дня там вводится уже несколько видов дежурств: по столовой, по умывальнику, по уголку природы. Усложняется организация детей в коллективном труде и игре: появляются моменты разделения труда, некоторые занятия проводятся объединенно, всей группой. Дети подводятся к организованному разрешению вопросов: например, коллективно обсуждают, куда прятать лопатки, потом следят, чтобы все исполняли то, что решили.

В старшей группе, кроме дежурств, существуют выборные группы — комиссии (хозяйственная, по материалу), обязанности которых не технические, как у дежурных, а организационные: получать чистое белье от завхоза, пересмотреть его, организовать починку. Комиссия выбирается на определенный срок на детских собраниях. Собрания проводятся руководительницей без обычных атрибутов собрания взрослых (председатель, секретарь), но с соблюдением определенных правил: говорить по очереди, решать вопросы большинством голосов. Собрания используются, главным образом, для планирования работы с детьми (что нам нужно сделать и как мы это сделаем) и для учета работы комиссий.

Большое значение для развития коллективных навыков имеет междугрупповое объединение детей: дежурства старших у малышей, коллективная работа всех трех групп, например, уборка двора, организация огорода, общая комиссия старшей и средней группы.

Дети младшей группы владеют навыком общего пользования материалом, могут сговориться между собой. Ссоры из-за материала редки. Играют или рядом или, чаще, коллективно, 3-5 человек. Трудовые процессы проходят коллективно, если организуются руко-

водительницей. Дежурства выполняют с помощью руководительницы или старших детей; круг своих обязанностей знают без напоминания и в последнее время отказываются уже от помощи старших.

Игры средних детей объединяют большой коллектив, проходят более организованно: соблюдается выполнение своих ролей, подчинение установленным правилам. Трудовые процессы также проходят более организованно, с разделением труда. Работа дежурных выполняется без напоминаний, — руководительница помогает лишь в трудных моментах. На многих занятиях дети организуются самостоятельно. Часто наблюдается помощь друг другу, забота о товарище или, наоборот, коллективный отпор ребенку, мешающему коллективу.

В старшей группе на играх и труде бывают объединения всего коллектива, организованное разделение ролей, деление на группы. Дежурства выполняют уже совершенно самостоятельно, знают время своего дежурства и круг обязанностей. Собрания проходят организованно и активно: высказывают свое мнение, вносят предложения. Организованно, в отсутствие руководительницы, проводят некоторые моменты режима: умывание, укладывание спать.

Т р у д о в ы е н а в ы к и.

Стимулом к трудовой деятельности всегда служат потребности группы или всего учреждения. Продукты своего труда всегда используются. Дети не просто упражняются в навыке вбивания гвоздя или в шитье, а делают нужные вещи: подшивают носовые платки, вбивают гвоздь для того, чтобы повесить картинку и т. д.

Для развития технических навыков самым важным считается правильная организация среды: удобные тазы и полотенца для мытья посуды, щетки и совки для подметания пола, тряпки для вытирания пыли. При подборе инструментов учитывается двигательное развитие детей. В младшей группе даются такие инструменты и материалы: кисть, клей, ножницы с тупыми концами, молоток, гвозди, небольшие распиленные и обструганные дощечки, небольшие деревянные лопатки, весной — железные. В средней группе добавляется пила, бурав, материал для шитья. В старшей группе добавляется рубанок, стамеска, а остальные инструменты употребляются большие по размеру.

Руководительница дает ребенку возможность самостоятельно приспособиться к орудиям труда, но в то же время она следит за правильным техническим выполнением трудового процесса, так как всякое неправильное действие ведет к закреплению неправильного навыка.

Во всех группах проводятся одни и те же виды труда: хозяйственный труд, труд в природе, производственный (столярничество, шитье и т. д.). В зависимости от неодинаковых двигательных возможностей детей различных возрастов, неодинаковой устойчивости и развития комбинаторных способностей — охват работы, ее сложность постепенно возрастают. Дети младшей группы принимают участие в труде старших детей. Средние работают с помощью руководительницы. Старшие самостоятельно, под руководством руководительницы, организуют и проводят работу. В хозяйственном труде малыши в начале

только участвуют в мытье чайной посуды или в уборке комнаты, а работа проводится, главным образом, руководительницей или старшими детьми. В средней группе дети сами моют и вытирают посуду, а руководительница им помогает, выполняет наиболее тяжелую работу: вымыть и свернуть клеенку, подмести пол с опилками. В старшей группе требуется уже самостоятельное выполнение этих процессов.

Труд в природе заключается, например, в организации огорода, в которой сообща принимают участие все группы: малыши участвуют в приготовлении почвы, в посадке крупных семян, в поливке; средние участвуют в мочке семян, делают грядки, сеют разнородные семена, участвуют в полке; старшие выбирают семена, мочат их, руководят работой по приготовлению грядок, определяют глубину посадки семян, полют.

В младшей группе еще довольно много места занимает процессуальная деятельность, например, дети без видимой цели вколачивают и выколачивают гвозди из дощечек. Если деятельность целевая, то делаются вещи несложные, работа не затягивается надолго. Например, из обструганных и распиленных дощечек сколачивают ящички. Помощь руководительницы — очень значительна.

В средней группе с помощью руководительницы проводятся более сложные работы: делаются санки, игрушки, ящики, при чем дети сами распиливают, сколачивают, а к концу года и строгают.

В старшей группе делаются вещи, изготовление которых занимает несколько дней. Дети не только производят ряд процессов, но сами комбинируют, измеряют, пробуют. Старшие дети могут самостоятельно сконструировать игрушку или нужную вещь: делают тачки, автомобили, шкапчики; умеют обращаться со всеми имеющимися у них инструментами; могут пришить пуговицу, вешалку к полотенцу, вышить метку.

Самыми затруднительными моментами в работе учреждения до сих пор являлась организация жизни вновь набираемой группы младшей и передача старшей группы в школу.

Первая причина затруднений заключается в том, что учреждение не имеет плановой связи с определенным дошкольным учреждением. Работницы нашей фабрики живут в разных районах, и учреждение вынуждено принимать детей из нескольких дошкольных учреждений. Опыт наш констатирует, что дети из ясель входят в коллектив деточага с большими трудностями, чем дети из семей. Иногда ребенок из семьи дня два плачет и дичится, но, привыкнув, быстро усваивает установленный режим и правила общежития. Ребенок из ясель, по нашим наблюдениям, наоборот, входит в очаг свободно, например, сразу же садится за стол, если попадет во время обеда; но зато он с большим трудом входит в жизнь группы, как член коллектива, не подчиняется установленным правилам, не умеет играть и работать коллективно и т. д. Наша дальнейшая задача — связаться с определенными яслями и идти по линии увязки в содержании и методах работы дошкольного учреждения и нашего.

Второе затруднение — передача в школу. Школа, с которой связано наше учреждение, в прошлом не имела определенных требований к детям деточага и недостаточно учитывала запросы последнего. В результате сказывается отсутствие преемственности в методах организации среды деточага и первой группы школы, что, с одной стороны, делало болезненным переход дошкольников в школу, а, с другой, — как показывают данные наших наблюдений, вело к ослаблению у детей, перешедших из очага в школу, гигиенических и коллективистических навыков.

В настоящем году между деточагом и школой установилась систематическая связь, которая идет по линии установления связи между детьми деточага и школы (совместные экскурсии и подготовка к праздникам), между педагогами первой ступени и дошкольными (совместное обсуждение планирования и методов работы), а также по линии установления круга навыков и знаний у возрастных групп деточага и 1-й группы школы, что в результате должно привести к полной преемственности в содержании и методах работы дошкольного учреждения и школы.

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ПЛАНА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.

А. В. СУРОВЦЕВА.

Необходимость связи в методах и в содержании работы детского сада и школы ставит вопрос о том, чтобы работа того и другого учреждения планировалась на общих положениях, с учетом в то же время некоторых особенностей того и другого возраста.

С введением программ ГУС'а школа в своей работе с детьми все дальше и дальше отходит от словесного метода обучения. Связь учебной жизни школы с живой жизнью района является одним из основных принципов работы школы. Этот же принцип является основным и в работе дошкольных учреждений. Но все же биологические особенности того и другого возраста заставляют несколько видоизменять работу с данной возрастной группой, в основном придерживаясь единого направления.

Ребенок-дошкольник в своем биологическом росте и развитии проходит путь первичного приспособления к окружающей его материальной среде. Он в значительно большей мере сам приспособляется к ней, чем наоборот. Весь его организм в общем и, в частности, отдельные органы, развиваясь в своем росте и укрепляясь, в то же время проходит и первичную стадию функционального развития. Органы ребенка все время упражняются в приобретении тех или других навыков. Ребенок, таким образом, накапливает основной фонд навыков и жизненных ориентировок, накапливает жизненный опыт. От того, насколько богат будет этот основной фонд навыков, доступных организму ребенка дошкольника, зависит его дальнейшее развитие. Конечно, отнюдь нельзя понимать, что все воспитание ребенка этого возраста сводится к воспитанию навыков. Настолько же важно уже в дошкольном возрасте создать правильную основу и для идеологического развития ребенка.

Отсюда — дошкольный возраст является очень важным периодом в развитии человека. В этом периоде закладывается основной фундамент для дальнейшего развития человеческой личности.

Последующий школьный возраст есть возраст, в котором закрепляется и расширяется опыт ребенка дошкольника. В то же время ребенок школьник имеет некоторую возможность более широкого охвата и тех жизненных явлений, в которых он сам не участвует, как действующее лицо. В нем начинает развиваться способность к усвоению и использованию чужого опыта. Иначе

говоря, это есть период развития не только навыков и умений, но и знаний. Программы ГУС'а и учитывают эту возможность ребенка-школьника. Школы, работающие по ним, в основу своей работы, действительно, ставят задачи закрепления и расширения опыта дошкольника, но в то же время организуют этот опыт в более широком масштабе в смысле участия в каких-либо работах вне школы и получения некоторых знаний отвлеченного характера.

Таким образом, в построении работы детского сада и школы в последнее время намечается единая основная линия. Работникам той и другой категории необходимо вплотную подойти к усвоению основных положений планирования работы как в дошкольных, так и в школьных учреждениях.

По вопросу о планировании работы в школе литературный специальный материал у нас много богаче, чем по вопросам планирования работы в дошкольных учреждениях, и поэтому подробно на этом вопросе останавливаться не нужно.

Здесь предлагаются только самые основные положения построения плана работы дошкольных учреждений, имея в виду, что более подробные разъяснения практики планирования можно найти в специальных работах по этому вопросу (методические письма).

Остановимся теперь на тех принципиальных и практических положениях, которые должны быть положены в основу планирования работы в дошкольных учреждениях.

Согласно основным принципам советской педагогики, жизнь и работа детских учреждений должна строиться так, чтобы она не замыкалась в стенах учреждения, а была связана с живой действительностью, с жизнью окружающей среды.

Дети в огромной части своего физического состояния и поведения являются продуктом окружающей их среды. Естественная среда, в которой они проводят время вне детского учреждения, имеет на них не меньшее влияние, чем среда детского учреждения. Оба эти положения предъявляют к педагогу требование о знании им хотя бы в общих чертах как семейной обстановки детей, со стороны положительных и отрицательных ее влияний, так и среды района, в котором находится детское учреждение, со стороны природной, трудовой, социальной и бытовой. Эта хотя бы общая ориентировка в окружающей среде даст педагогу возможность понять основные причины, влияющие на поведение детей. Анализ же окружения детучреждения поможет отобрать то, что из окружающей среды можно использовать для работы с детьми, поможет решить, с какими явлениями нужно бороться в своей будущей работе и какие задачи выдвигает перед общественником-педагогом эта среда.

Для правильного определения педагогических задач по отношению к детям необходимо присмотреться к тому, каково их физическое состояние, какими задатками, навыками и ориентировками они обладают, учесть их слабые стороны.

Необходим учет и тех условий, средств и сил, с которыми приступит детучреждение к своей работе, или которых

у него недостает для будущей работы, чтобы по мере сил и возможностей стремиться к созданию условий, обеспечивающих эту работу.

Согласно учета и анализа окружающей детучреждение среды, семейных условий детей, состояния и поведения детей, педагогических сил, материальных возможностей и средств учреждения в настоящем и в ближайшем будущем — намечаются задачи работы. Задачи эти намечаются еще в общих чертах для всего учреждения и могут быть разделены на следующие категории: 1) в области общественно-педагогической работы, 2) в области работы с детьми, 3) в области повышения квалификации педагогического и технического персонала и 4) в области улучшения среды учреждения.

На основе общих целей воспитания, учета среды учреждения, домашней среды ребенка, общего состояния детей и природных и материальных условий устанавливается общий режим детской жизни. Сюда включаются все режимные моменты дня, как-то: прогулки, отдых, питание, умывание, обтирание и т. д., а также все мероприятия, содействующие укреплению физического состояния детей.

Дальше перед нами встает задача о подборе содержания работы с детьми, прорабатывая которое мы и будем стремиться в общей жизни детучреждения к выполнению намеченных нами задач.

На основе указанных положений и составляется годово́й ориентировочный план всего учреждения.

Общий ориентировочный годово́й план объединяет педагогов в работе с детьми и в общественной работе, создает общие интересы и у педагогов и у детей и, таким образом, дает общее направление всей жизни учреждения.

Но ориентировочный план еще не есть рабочий план. Руководитель каждой группы, пользуясь ориентировочным планом, составляет для себя конкретный рабочий план на квартал. Для этого он пользуется учетным материалом среды внутри и вне учреждения, конкретизируя его в части использования для своей группы и отмечая те изменения, которые произошли со времени учета среды, для того чтобы учесть эти изменения в последующей своей работе: напр., детское учреждение переехало в новое помещение, изменился состав детей, состав руководителей и т. д.

Беря за основу режим детской жизни всего учреждения, руководитель кратко намечает и те изменения и особенности режима детской жизни, которые необходимы применительно к данной возрастной группе.

Эти изменения учитываются и при определении жизненно-педагогических задач для работы с данной группой на квартал. Здесь индивидуализируются, главным образом, задачи по отношению к детям. Большая часть из них конкретизируется в виде определенных конкретных навыков ¹⁾, после предварительного учета навыков, имеющих у детей.

¹⁾ Программы навыков для всех групп дошкольников смотри в методическом письме № 11: „О связи дошкольных учреждений со школой и о планировании работы“.

Нередко один и тот же навык, смотря по его сложности, дается и в одной и в другой группе. Напр., — навык «умываться»: малыши в начале могут самостоятельно мыть руки и лицо, дальше — уши и шею, а еще позднее дети могут умываться до пояса. Или — в младшей группе отдельные природные явления берутся без их взаимной связи; дети наблюдают что-либо, фиксируя внимание на самом факте: напр., замерзание воды, таяние снега; в средней группе уже встает вопрос, почему и отчего, т.-е. устанавливается некоторая элементарная взаимозависимость; в старшей группе возможно установление более сложной и углубленной связи между явлениями природы.

Организирующий момент в ориентировочном плане дается для всех групп общий; в ориентировочном годовом плане намечается и общее краткое его содержание. Задача квартальных (возрастных) планов заключается в том, чтобы более подробно и конкретно развернуть его содержание в применении к возрастным группам. Здесь тоже необходимо ориентироваться на возрастные особенности каждой группы, при чем учитывается, 1) что чем младше группа, тем больше времени необходимо уделять на привитие детям навыков самообслуживания, личной гигиены и режимных моментов и, следовательно, меньше — работам, вытекающим из содержания основного организующего момента, и 2) что работа, не имеющая прямого отношения к организующему моменту, — так называемая текущая работа, — может быть занесена в план и помимо организующего момента. Все содержание работы, которая может быть проведена учреждением в связи с проработкой организующего момента, разбивается на ряд моментов — трудовых, природных и общественных, т.-е. намечается: а) какие работы могут быть наблюдаемы детьми, с целью стимуляции их труда, и какие могут быть организованы с детьми — с целью развития тех или других трудовых навыков; б) какие явления природы могут быть наблюдаемы детьми или в связи с экскурсиями, или при проведении трудовых моментов, с целью ориентировки детей в природных явлениях; в) какие моменты общественной организации жизни или труда, в которых ярко выражены общественно-организационные принципы, можно наблюдать с детьми с целью стимуляции или с целью выработки у них общественно-организационных установок и навыков. И в содержании, и в методах, и в организации тех или других занятий необходима ориентировка на возрастную программу навыков. Название тех или других моментов кратко и четко заносится в соответствующий раздел плана, при чем труд или занятие учебного характера (напр., рисование), не носящие ярко выраженной результативной трудовой установки и проводимые с целью закрепления тех или других впечатлений, заносятся в следующий раздел плана — методы. Туда же рекомендуется заносить игры, организованные или стимулированные материалом; игры же свободные должны быть учтены в распорядке дня и зафиксированы при учете работы.

Такое четкое разнесение содержания работы необходимо для четкого выявления метода, которым будет проработан тот или другой из отдельных моментов, входящих в основной организующий

момент, занесенный в соответствующий раздел плана (напр., работа на огороде, выбор комиссий и т. д.).

Под методом здесь подразумевается более или менее точная организация работы (стимуляция работы, подведение детей к цели работы, учет количества детей в работе, распределение времени) и регулирование процесса (роль руководителя). Для большей точности рекомендуется указывать цель работы для педагога, чтобы педагогу легче было фиксировать внимание на основных целевых установках данной работы, способствующих развитию или закреплению тех или других приемов, умений, навыков и знаний детей.

Если при проработке данного организующего момента какая-либо из работ организуется несколько раз одним и тем же методом — без изменений, то делается лишь ссылка на метод или просто метод не заносится (с целью сокращения письма).

Заносить в план метод рекомендуется основными штрихами, четко, без лишних слов.

Занесение метода по отношению к основным видам работ, организуемых с детьми, не понимается так, что планируется и методически проводится вся жизнь детей. Будет время в течение дня, когда дети будут заниматься и свободно, без особых методов. Важно, чтобы в течение дня в связи с планом был один или два вида работ, — экскурсия, собрание, — проведенных организованно, с учетом соответствующих условий, на которых фиксируется максимум внимания и руководителей и детей.

В ориентировочном плане материалы намечаются применительно ко всему основному организующему моменту в целом и только основные, с целью их постепенного приобретения и заготовки в учреждении, без указания их количества. В квартальном плане указание материалов необходимо по отдельным моментам — и с указанием приблизительного их количества. Соблюдать это условие необходимо с целью обеспечения наиболее правильного проведения намеченной работы.

Как в отношении содержания, так и в отношении метода и материалов необходимо исходить из возрастных особенностей детей: чем старше возрастная группа, тем организация работы одного и того же вида может быть более сложна и тем больше может быть моментов, выполняемых детьми самостоятельно, и наоборот; в работе младшей группы руководительнице приходится самой демонстрировать многие приемы, показывать детям, как это нужно сделать; в старшей таких моментов значительно меньше, а больше приходится обращать внимания на регулирование самого процесса, как процесса более сложного.

Общественно-педагогическая работа в большей своей части планируется в общем ориентировочном плане. В той части, в которой она является общей для всего учреждения, она распределяется независимо от квартального плана, в части же, относящейся к данной возрастной группе, она вносится в квартальный план. Постановка вопросов общественно-педагогической работы на

квартал, по отношению к данной группе детей, входит уже в качестве жизненно-педагогических задач в соответствующий раздел; в разделе же общественно-педагогической работы необходимо конкретно указать, какая работа, с какой целью и каким методом будет проведена.

В виду того, что указанный метод планирования недостаточно усвоен массой работников, в составлении квартального плана допускается некоторая постепенность. Разделы, относящиеся к среде внутри и вне учреждения, к жизненно-педагогическим задачам, к режиму детской жизни и к основным организующим моментам, заполняются на весь квартал; конкретное же планирование основных организующих моментов можно производить постепенно, один после другого, в течение выполнения плана, приблизительно за неделю до начала проработки нового момента. После же усвоения метода планирования необходимо делать попытки к составлению плана на весь квартал, чтобы после учета этого опыта окончательно остановиться на том или другом пути.

Пользуясь планом, составленным на квартал, делается отбор содержания работы на один следующий день. Прежде всего, здесь обращается внимание на режимные моменты и учитывается время, необходимое для них, для так называемой текущей работы и для свободных детских игр. Затем выбираются из квартального плана моменты проведения плановой работы и включаются в план работы дня. Бывает так, что иногда, в силу каких-либо условий, нельзя выполнить работу по квартальному плану: тогда проводится работа по инициативе руководителя или детей. Иногда бывает, что окружающая среда дает интересные моменты для организации экскурсии или для другой работы. Таким образом, бывают иногда дни, когда работа как будто идет вне плана, но обязательно по тому пути и в том направлении, которые этому плану соответствуют. Бывает и так, что работа, внесенная в план под общим названием (напр., посадка цветов или овощей), может быть организована в течение нескольких дней. Квартальный план построен не на точном учете времени, и придать ему такую гибкость вполне возможно. Работа, намеченная на следующий день, может быть включена прямо в лист учета, так как там есть соответствующий раздел, который связан с последующим разделом, учитывающим расхождение с планом.

Таким образом, графическое изображение схемы квартального плана будет следующее (схемы годового и квартального плана см. на стр. 83):

Изложенные положения планирования работы в дошкольных учреждениях в основном не только не расходятся с положениями, положенными в основу программ ГУС'а, но являются для дошкольных и школьных учреждений общими.

Центральным местом для той и другой схемы является здесь основной организующий момент, а в схеме школы — комплекс. Организующий момент организует, главным образом, двигательную, моторную активность детей и лишь в очень незначительной части познава-

СХЕМА ОРИЕНТИРОВОЧНОГО ПЛАНА НА ГОД.

Учет и анализ условий. Среда, окружающая учреждение.	Жизненно-педагогические задачи.		Основные организующие моменты.	Режим детской жизни.	Основное содержание и формы работы.	Материалы.	Общественно-педагогическая работа учреждения.
	Детский коллектив и среда внутри учреждения.						

СХЕМА КВАРТАЛЬНОГО ПЛАНА.

Изменения в среде: окружающая и в среде учреждения.	Жизненно-педагогические задачи на данный отрезок времени.		Содержание и планирование работы на данный отрезок времени.		Методы.	Материалы.	Общественно-педагогическая работа учреждения.
	в детском коллективе	и в среде внутри учреждения.	Природные явления.	Трудовые моменты.			

тельную, отвлеченную. Программы же ГУС'а организуют и ту и другую почти в равной степени.

Программы ГУС'а своей триадой стройно и последовательно выдерживают марксистский принцип взаимозависимости природы, труда и общества. В настоящей схеме тоже есть стремление подвести к этой логической связи; однако полной выдержанности здесь нет благодаря тому, что жизнь и работа детей здесь строятся, главным образом, на жизни, связанной с детским учреждением, с организацией деятельности, имеющей непосредственное отношение к детучреждению и лишь в небольшой своей части захватывающей несколько дальше. Но в некоторой части есть тесная связь: напр., между разделами труда и природы; главным образом, она достигается в методе работы. В работе же, построенной по программам ГУС'а, получается значительно большая и четкая возможность выдержать этот принцип. Детишkolьники, как и указывалось в начале этой статьи, уже биологически подготовлены к пониманию и усвоению такого материала. Во всяком случае здесь нет разрыва, а наоборот — работа по одной схеме подготавливает и детей и работников к работе по другой схеме.

Кроме того схема дошкольных учреждений заставляет работников больше уточнять, конкретизировать весь педагогический процесс. Поскольку методика дошкольной работы мало разработана и мало отражена в литературе и поскольку строится она на практике работы, — необходимо самого работника заставлять более точно продумывать работу при построении плана.

Нужно только, чтобы эта конкретизация педологического процесса фиксировалась самыми основными штрихами, чтобы план работы не загружался подробными разъяснениями, так как всякий подобный материал, затемняя основной ход построения работы, затрудняет пользование им при ежедневной работе.

В остальных своих частях обе схемы увязаны во единое целое: та же ориентировка на среду; общая установка и в содержании, и в методах использования окружающей среды в работе с детьми.

Для большей связи в работе тех и других учреждений работникам их необходимо уметь составлять план по схемам не только теоретически, но и практически.

Определение же объема навыков и знаний в первой группе школы дает возможность стереть грани требований к тому или другому учреждению, мешающие в настоящее время своей непоследовательностью и педагогам, и правильному последовательному развитию детей.

ПЕДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРВЫХ ЛЕТ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (8-9-10 ЛЕТ).

Я. С. ШАПИРО.

Когда ставят перед собой задачу дать характеристику возрастных педологических особенностей, не предоставляется возможным представить ее в рамках узких возрастных границ, ибо нет возможности при характеристике развития ребенка провести резкие границы между отдельными возрастными периодами. Если в своих общих очертаниях процессы роста и развития идут параллельно возрасту, то этот параллелизм может быть отнесен лишь к самым общим тенденциям процесса, а не к частным его проявлениям.

Между тем, при исследовании процессов роста и развития, общие тенденции улавливаются лишь на основе выявления частных проявлений, на основе установления законов нарастания этих проявлений, кривых их развития.

Чем медленнее в определенные возрастные периоды идет темп роста и развития ребенка, тем длительнее эти периоды должны быть для выявления в них основных тенденций, основной направленности в процессах развития морфологических, структурных и функциональных особенностей организма, и тем шире должны быть раздвинуты рамки возрастных периодов, избираемых для изучения и характеристики. Но и при этих условиях проведение четких граней между отдельными возрастными периодами невозможно.

Попытки проведения границ между отдельными возрастными периодами, вытекающие из потребностей практики педагогической работы, неизбежно дают всегда весьма искусственные, крайне схематичные границы. При крайней сложности процессов роста и развития организма ребенка, при большой разнообразности и изменчивости кривых роста отдельных его органов, систем и развития функций, при большой широте индивидуальных отклонений вследствие многообразия факторов как экзогенных, кроющихся в окружающей растущий организм материальной и социальной среде, так и эндогенных, вытекающих из наследственных и врожденных особенностей организма, можно говорить не о четких границах между отдельными возрастными периодами, а лишь о процессах перерастания одних тенденций роста и развития организма в другие; можно говорить лишь об установке общих вех, намечающих возрастные периоды, когда эти процессы перерастания совершаются, и о выявлении возрастных особенностей характера и темпа развития этих тенденций в организме.

В зависимости от этого педагогический процесс, построенный на педологических основах, на базе достаточного учета законов роста и развития ребенка, не может мыслиться иначе, как процесс непрерывно развивающийся. Расширение круга средств педагогического воздействия, организуемых вокруг ребенка — в педагогическом процессе — раздражителей, усложнение ситуаций организованной в процессе воспитания среды, содержания, методов педагогической работы, объема дидактического материала — все это должно совершаться с большой постепенностью и перерасти из одних форм в другие без перерывов, без скачков, без резких переходов. Несоблюдение этого основного условия в системе воспитания или в частных проявлениях педагогической деятельности неизбежно ведет к несоответствию между развитием педагогического процесса и развитием ребенка, между раздражителями, организуемыми в процессе воспитания, и состоянием биологических механизмов, на которые они действуют, что должно вести не к здоровому физиологическому, а к болезненному, патологическому, иногда уродливому росту и развитию ребенка. Всякий прорыв, всякий скачок в процессе воспитания неизбежно должен являться источником патологических ответных реакций со стороны организма ребенка, благодаря несоответствию между темпом развития педагогического процесса и темпом развития организма.

Школьная гигиена дает много примеров детской патологии, обусловливаемой переходом ребенка от семейного воспитания к школьному. Многочисленные наблюдения врачей и педагогов указывают на то, что и переход из дошкольных учреждений в школу для детей является небезболезненным актом вследствие резкого перемещения в школе центра тяжести педагогического процесса от задач воспитания к задачам обучения, что фактически имеет место и в нашей советской трудовой школе. Несмотря на поставленные перед нашей школой широкие задачи воспитания, она — по современному состоянию ее устройства, оборудования, объему программных требований, уровню подготовки учительства, фактически применяемым ими методам и приемам работы — более приспособлена к выполнению задач обучения, чем воспитания, что на практике работы резко отличает массовую школу от массового дошкольного учреждения.

Ставя перед собой задачу дать в настоящей статье краткий очерк педологических особенностей возраста начала обучения в школе, мы заранее оговариваемся, что эти особенности не являются резко специфическими именно для этого возраста. Речь идет лишь о тенденциях, преобладающих в этом возрасте, но нарастающих и развивающихся еще раньше, в дошкольном возрасте, и продолжающихся, может быть, менее интенсивно, менее отчетливо и в конце первого школьного возраста.

В общем и целом возраст детей первых школьных групп (8-9-10 лет) характеризуется не столько тенденциями роста, сколько тенденциями развития и в особенности усовершенствования функций, достигших значительного развития уже в предыдущем дошкольном возрасте. В этом возрасте продолжает энергично нарастать общая

биологическая приспособленность организма, поскольку она характеризуется высшим пределом его сопротивляемости вредным воздействиям среды, показателем чего служит смертность. Начало школьного возраста находится на грани возрастной группировки 10-14 лет, характеризующейся меньшей смертностью, чем все другие 5-летние группы возрастов, по которым принято разрабатывать данные о смертности населения как у нас, так и за границей. Это видно из следующей таблицы, характеризующей возрастную смертность. На 1.000 живущих (в первой группе — родившихся) в течение года умерло ¹⁾):

Возраст	Пруссия		Бавария		Швеция		Италия		Европ. Россия.	
	1900—1901 гг.		1900—1901 гг.		1899—1902 гг.		1899—1902 гг.		1897 г.	
	М.	Ж.	М.	Ж.	М.	Ж.	М.	Ж.	М.	Ж.
0—1	221	189,4	278,5	273,3	—	101,8	174,8	158,3	391,4	329,3
1—5	24,3	23,4	29,8	20,6	—	36,9	38,4	39,8	59,2	59,9
5—10	4,9	5,1	3,3	4,9	—	5,9	6,1	3,7	12,8	12,7
10—15	2,7	3,0	2,1	2,3	—	3,6	3,2	3,8	5,4	5,5
15—20	4,2	3,7	3,7	4,6	4,6	4,2	4,6	5,4	5,5	6,5

Вместе с тем в начале школьного возраста продолжает интенсивно нарастать и нижний порог приспособляемости организма ребенка к воздействиям среды, показателем которой является заболеваемость. Непрерывно повышается сопротивляемость к детским инфекциям, кори, скарлатине, дифтерии. Так, например, по Московской губернии за годы 1906—1910 заболеваемость детскими инфекциями по отдельным возрастным пятилеткам выражалась в следующих коэффициентах на 10.000 населения ²⁾):

Возраст	Корь		Скарлатина		Дифтерия	
	М.	Ж.	М.	Ж.	М.	Ж.
1—4	203,4	203,1	133,0	122,1	115,9	100,4
5—9	99,3	97,8	114,1	115,8	60,7	64,7
10—14	36,7	33,6	58,9	67,1	33,5	41,2
15—19	14,6	5,4	15,9	20,9	16,0	22,4

¹⁾ Яковенко—„Медицинская статистика“; цитировано по „Руководству социальной гигиены“ под редакцией проф. А. В. Молькова. ГИЗ. 1927 г., стр. 341.

²⁾ Куркин—„Санитарно-статистические таблицы“, изд. Наркомздрава, 1925 г., стр. 29.

Уменьшение заболеваемости детскими инфекциями является результатом роста иммунитета (невосприимчивости) организма ребенка к ним. Так, например, для Москвы этот рост иммунитета по отношению к дифтерии характеризуется следующим процентом детей — безусловно невосприимчивых (с отрицательной реакцией по Шикку)¹⁾. 7 лет — 3,6%, 8 лет — 3,7%, 9 лет — 6,1%, 10 лет — 6,9%, 11 лет — 8,3%, 12 лет — 8,6%, 13 лет — 9,2%, 14 лет — 10%.

При продолжающемся нарастании в начале школьного возраста процента детей, инфицированных туберкулезом, о чем свидетельствуют многочисленные данные разных авторов о росте процента детей с положительной реакцией Пирке, частота туберкулеза, как причины смерти, продолжает убывать (данные Зайдман, по вскрытиям в Софиевской больнице в Москве).

Поскольку заболеваемость характеризуется не только нижним порогом сопротивляемости организма, но является и отражением усложнения среды, начало школьного возраста, сопровождающееся резким переходом детской массы из домашней в новую более сложную школьную среду, дает отмечаемое многими исследователями повышение общей заболеваемости на первом году школьного обучения.

Если, таким образом, начало школьного возраста характеризуется общим повышением «жизненной потенции» организма, нарастанием его биологической устойчивости и сопротивляемости, то все же эта устойчивость еще недостаточна. Основные системы и функции организма все еще малоустойчивы, отличаются легкой ранимостью и большой утомляемостью. Переоценка устойчивости и сопротивляемости организма в этом возрасте может очень легко вести к значительным и стойким патологическим изменениям, почва для которых в организме еще весьма благоприятна.

Кривая общего роста тела в возрасте 8 и 9 лет, а для мальчиков — и 10 лет, обычно менее крута, чем в предыдущие и последующие возрасты. Ускоренный темп роста, характерный для дошкольного возраста и для начала полового созревания, — в начале школьного возраста замедляется. Это замедление темпа общего роста тела в длину происходит в этом возрасте за счет замедления роста туловища, а также и за счет замедления роста нижних конечностей. Если на 6-м году прирост туловища равен 3 см, а прирост нижних конечностей — 5 см (Чулицкая), то для 10-го года прирост туловища равен для мальчиков 0,6 см, а для девочек 1,0 см, прирост ног — для мальчиков 2,3, а для девочек — 2,5 см (Николаев). В зависимости от этого изменение пропорций между верхними и нижними отделами тела, выявление характерного для общего процесса роста ребенка нарастания длинностности и короткотуловищности — по весьма суммарной характеристике П. П. Блонского — в начале школьного возраста замедляется. Принимая общий рост за 1.000, отношение длины верхней части тела к нижней выражается как $\frac{574}{426}$ в 3 года, $\frac{505}{495}$ в 7 лет и $\frac{502}{498}$ в 10 лет (Лангер).

¹⁾ Данные проф. Коршуна и д-ра Спириной („Гигиена и эпидемиология“, № 5 за 1925 г.).

Поскольку замедление темпа общего роста не сопровождается замедлением темпа накопления массы тела, оно является биологически благоприятным фактором; однако по ряду прежних наблюдений (Зак, Жбанков) факт пребывания ребенка в школе действует на организм отрицательно, вызывая ускорение роста при общем снижении показателей физического развития: явление, имеющее много общего с влиянием урбанизации на физическое развитие детей (бóльшая длина тела при относительно низких показателях физического развития городских детей по сравнению с сельскими).

Рост окружности груди в первые годы школьного возраста продолжает замедляться параллельно с темпом замедления общего роста тела в длину, и первое выражено еще более сильно, чем второе. Отношение окружности груди к росту в % (показатель Бругша) продолжает снижаться от цифр выше 50% к цифрам ниже 50%. При большей зависимости от влияний среды размеров грудной клетки, чем длины тела, неблагоприятные условия внешней среды, задерживая более сильно рост грудной клетки, понижают возраст выравнивания окружности груди с полуростом. На отборном детском материале это выравнивание падает на 15 год (Штрац), а на массовом материале русских детей наиболее часто — в возрасте между 8-10 годами для мальчиков и ранее для девочек (материалы Государственного института социальной гигиены и кафедры гигиены воспитания медфака 2 МГУ — для московских детей) ¹⁾.

Н а р а с т а н и е в е с а т е л а в конце дошкольного и начале школьного возраста по давно установившемуся взгляду совершается ускоренным темпом, а возраст 7 - 8 лет по делению Штраца считается возрастом второго округления. Эта закономерность, установленная Штрацем на небольшом отборном детском материале, крайне относительна в виду большой зависимости темпа нарастания массы тела от условий среды и большой изменчивости этого признака физического развития. Коэффициент вариации, характеризующий изменчивость, для веса тела в 2-3 раза больше, чем для роста.

О б щ а я у с т о й ч и в о с т ь с к е л е т а детей в первые годы школьного возраста, по сравнению с дошкольным, увеличивается. Процессы окостенения в основной своей массе наиболее интенсивно протекают до начала школьного возраста, — на последний падает лишь их завершение. Вместе с тем в эти годы относительно крепнут связки и мышцы. Происходит окончательное формирование нормальных кривизн позвоночника, которые в дошкольном возрасте еще непостоянны и выражены лишь при вертикальном положении тела, а в лежачем обычно сглаживаются (Игнатъев).

Несмотря однако на это нарастание устойчивости скелета, она еще в начале школьного возраста не столь значительна, чтобы противостоять даже относительно слабым внешним воздействием. Если

¹⁾ Материалы любезно предоставлены в наше распоряжение завед. Антропометрическим кабинетом Гос. института соц. гигиены — Л. А. Сыркиным.

изменения формы скелета и отдельных его частей (искривление позвоночника и образование кривых ног 0-образной или X-образной формы) обычно имеют начало уже в дошкольном возрасте, то и в начале школьного возраста отмечается рост процента детей с этими изменениями скелета, в особенности с искривлениями позвоночника, чему способствуют специфические вредности школьной работы детей, частые длительные вынужденные положения тела, школьная мебель, несоответствующая размерам тела учащихся, неправильные позы при сидении — часто вследствие отсутствия достаточного надзора педагога за посадкой детей — и т. д.

Мышечная система в начале школьного возраста имеет те же тенденции развития, что и в последние годы дошкольного возраста. Она продолжает укрепляться и совершенствоваться за счет развития преимущественно длинных мышц, обуславливающих быстроту и гибкость движений, менее за счет мелких мышц, обуславливающих точность мелких движений, и еще менее за счет развития толстых (силовых) мышц. В зависимости от этого в начале школьного возраста движения ребенка значительно оформляются, делаются более гибкими, точными, менее аляповатыми, чем в предыдущие возрасты, причем выносливость организма ребенка по отношению к длительным напряжениям еще незначительна, вследствие относительной слабости мускулатуры и легкой утомляемости.

Жизненная емкость легких нарастает в начале школьного возраста весьма неравномерно. Общих закономерностей, особых тенденций в развитии дыхательной системы по имеющимся материалам для этого возраста установить не удастся. По материалам Госуд. института социальной гигиены средняя прибыль в жизненной емкости легких для 9-го года равна 242 куб. см у мальчиков и 60 см у девочек, а для 10-го года — 54 куб. см у мальчиков и 166 куб. см у девочек: однако, эти цифры едва ли можно признать нормами. В этом возрасте, как и в предыдущих и последующих, развитие жизненной емкости легких находится в крайней зависимости от условий среды и воспитания, воздействию которых оно поддается легче, чем многие другие признаки физического развития.

Сердечно-сосудистая система развивается у детей в начале школьного возраста примерно тем же темпом, что и в дошкольном возрасте. Достигнув к 7-ми годам объема в 70 куб. см, сердце в течение всего первого школьного возраста до начала периода полового созревания растет медленно, достигая к этому возрасту объема в 130-140 куб. см. Более усиленный прирост ($\frac{1}{4}$ объема в год) сердца начинается лишь в периоде полового созревания. Рост кровяного ложа в первые годы идет параллельно росту сердца. Кровяное давление остается низким, как и в дошкольном возрасте; частота пульса большая, чем у взрослых — 80-85 в минуту. Удельный вес крови непрерывно нарастает. Общее число белых кровяных шариков в 1 куб. см крови такое же как и у взрослых: 5.000 в 1 куб. см у мальчиков и 4.500 у девочек. Среди них преобладают лимфоциты, число которых равно 58% у новорожденного, 34% в 8 лет,

30% в 14 лет и 19-22% у взрослых (Молчанов). Содержание гемоглобина в крови меньше, чем у взрослых, и сильно колеблется в зависимости от условий среды. Школьная работа детей, длительное пребывание в классах с ненормальным по своим физическим свойствам и химическому составу воздухом, недостаточное использование свежего воздуха, частое кислородное голодание отдельных органов, вследствие нарушения кровообращения при неправильных позах детей во время работы, — все это является условиями роста числа детей с низким процентом содержания гемоглобина в крови в первые годы школьного возраста.

Таковы в общих чертах основные биологические тенденции, характеризующие первые годы школьного детства.

Основной вывод, естественно возникающий у педагога, когда он знакомится с этой биологической характеристикой, заключается в том, что педагогический процесс в первую очередь должен быть рассчитан на развитие поведения ребенка и на формирование этого поведения согласно поставленным перед воспитанием социальным задачам. Развитие поведения ребенка в первую очередь обусловлено воздействиями неорганизованной среды и организованных в процессе воспитания ситуаций этой среды на механизмы нервной системы.

В какой же мере тенденции в развитии этих механизмов соответствуют выявленным общим тенденциям физического развития? Надо определенно подчеркнуть, что состояние наших педологических знаний в области развития центральной нервной системы в начале школьного возраста еще крайне недостаточны, чтобы на этот вопрос дать ответ. Для этого возраста имеется меньше всего данных даже о грубых соотношениях между ростом и накоплением массы тела и ростом и накоплением массы мозга. О законах тонких функциональных соотношений в настоящее время еще и вовсе говорить не приходится. Более разработан вопрос об общих соотношениях между физическим развитием и общим функциональным развитием больших полушарий головного мозга, поскольку последнее характеризуется общим умственным развитием ребенка. Здесь большинство прежних исследователей устанавливало прямое соотношение. Надо однако оговориться, что речь здесь идет о прямом соотношении не у отдельных детей, а у детской массы, при том выраженном лишь в периоды роста и развития. Это четко формулировано Уипплом¹⁾: «Соотношение между ростом и умственными особенностями, говорит он, касается важного вопроса, возникающего каждый раз, как мы рассматриваем соотношение между любой физической чертой, например, весом, силой, жизнеспособностью и т. д., и умственными способностями. Многие говорят за то, что все подобные соотношения, там, где их констатируют, до известной степени объяснимы, как явления роста, т.-е. как соотношения с относительной зрелостью. Этим объясняется факт, почему, в общем, определенность

¹⁾ Уиппл. — „Руководство к исследованию физической и психической деятельности детей Москвы“. 1913 г., стр. 59.

всех подобных соотношений уменьшается с возрастом, так что многие из них действительно трудно или и совсем невозможно установить у взрослых». Недавняя работа Эдны Гейдбрёбер ¹⁾ об умственном развитии и росто-весовом показателе в общем подтверждает отсутствие значительной корреляции между этими комплексами признаков у взрослых (исследование производилось на студентах).

Было бы однако ошибочным сделать отсюда вывод, что учет общих возрастных биологических тенденций не имеет значения для построения педагогического процесса. Недоучет этих тенденций неизбежно должен вести к отрыву воспитания от своего объекта (ребенка), ибо задачи воспитания сводились бы только к передаче ребенку опыта, навыков, формированию поведения, и упущены были бы другие важные моменты: защита организма от вредных влияний и обеспечение его всем необходимым для жизни и развития.

Другой вопрос, который иногда возникает у педагогов, заключается в том, — не дают ли отмечаемые различия в кривых физического развития мальчиков и девочек оснований для вывода о необходимости для них различного объема навыков, и не вытекает ли отсюда необходимость ставить вопрос о нерациональности единой программы для обоих полов. Такой вывод основан на недостаточном учете того обстоятельства, что, несмотря на безусловную разницу в ходе физического развития мальчиков и девочек, пределы отклонений в этом развитии у отдельных детей одной и той же возрастно-половой группы крайне велики и не меньше пределов отклонений в разных половых группах, в виду чего эти отклонения не могут давать ни к а к и х оснований для разделения объема навыков и построения разных программ для мальчиков и девочек не только в начале школьного возраста, но и позже, когда половые различия становятся ярче и резче.

Переходя к развитию нервной системы в первые годы школьного возраста, надо отметить, что грубых анатомических и функциональных изменений в ней в этом периоде не отмечается. Общий рост мозга в это время совершается крайне медленно; прирост массы мозга за весь период дошкольного и первого школьного возраста равен около 200 г (1100 г в 4 года, 1300 г в 14 лет, 1350 — 1400 г у взрослого). При этом нарастание массы мозга идет преимущественно за счет роста клеток нейроглии (поддерживающей промежуточной ткани) и лишь крайне незначительно за счет роста нервных волокон. Удельный вес мозга продолжает нарастать вследствие продолжающегося обеднения мозга, как и всего организма, водой. Общие тенденции в анатомическом и структурном развитии центральной нервной системы, таким образом, в начале школьного возраста остаются те же, что и в дошкольном, особенно в конце его.

Из свойств рецепторного аппарата необходимо остановиться на строении и функциональных особенностях органа зрения и отметить, что в начале школьного возраста здесь еще достаточно выражены отличия от органа зрения взрослого. Эти отличия в основном сводятся

¹⁾ „Американский журнал прикладной психологии“. Март 1926 г.

к выраженному преобладанию дальнозоркости, что является результатом относительно недостаточной длины передне-задней оси глаза. Большинство детей приходят в школу еще дальнозоркими, и лишь позже под влиянием роста глаза зрение их делается нормальным или близоруким. По отношению к развитию близорукости, рост которой у детей отмечается уже в начале школьного возраста и наиболее часто появляется после 10 лет, в настоящее время все более укореняется взгляд, что явление это не столько зависит от специфических условий школьной работы (школьная близорукость), чем до последнего времени приписывали решающее значение, а от наследственной конституции глаза, врожденных условий его роста, связанных с общими условиями роста организма (Холина)¹⁾. Поскольку однако и общие условия роста организма являются не только наследственно обусловленными, но находятся и под воздействием среды, постольку и глаз ребенка, находясь под вредными воздействиями школьной среды, безусловно может претерпевать изменения условий роста и подвергается патологическим изменениям.

Из других свойств детского глаза, значительно выраженных еще в начале школьного возраста, приходится отметить большую остроту зрения, чем у взрослых, вследствие большой прозрачности сред в детском глазу (острота зрения у 10-летних в 2 раза больше, чем у 30-летних), большую чем у взрослых способность аккомодации, превышающую в 10-летнем возрасте способность аккомодации взрослого в 2 раза (Дондерс), и, наконец, большую податливость оболочек детского глаза к растяжению и чувствительность их к повышению внутриглазного давления. Последнее обстоятельство имеет особенно важное значение в школьном возрасте в виду предъявления школой запросов к длительным напряжениям органа зрения, часто при неблагоприятных условиях освещения и при обычных для наших школ учебных книгах и учебных пособиях, по качествам своим не удовлетворяющих минимальным требованиям гигиены¹⁾.

В поведении ребенка начала школьного возраста необходимо отметить следующие особенности. В этом возрасте у детей доминирует творчески-подражательная, конструктивная и исследовательская деятельность. Как раздражитель для творчески-подражательной деятельности все большее значение начинают приобретать социальные проявления взрослых. Значение поведения взрослых, их социальных взаимоотношений, для развития поведения ребенка в первые годы школьного возраста становится наиболее значительным.

Исследовательская деятельность детей в начале школьного возраста значительно расширяется. При этом в отличие от творчески-имитационной деятельности преобладающими стимулами для нее в

¹⁾ А. А. Холина. — „Об изменчивости рефракции и наследственности миопии“. — „Русский офтальмологический журнал“, т. IV. 1925 г. № 7.

²⁾ Я. С. Шапиро и И. Л. Фрейдгейм — „Учебная книга школы I ступени в гигиеническом отношении“ („Московский медицинский журнал“, № 8 за 1926 г.) — и Я. С. Шапиро — „Гигиеническое значение бумаги в учебной книге“ („Московский медицинский журнал“, № 4 за 1927 г.).

этом возрасте все еще являются преимущественно предметы и явления из окружающей природы и гораздо менее проявления социальной жизни. Из последних детскую исследовательскую деятельность стимулируют конкретные проявления трудовой деятельности и менее всего социальные отношения¹⁾. Эта разница в стимулах для развития творчески-имитационной и исследовательской деятельности детей в начале школьного возраста на первый взгляд может показаться противоречием. Между тем, такой взгляд слишком поверхностен. Сущность имитационной и исследовательской деятельности детей такова, что по отношению к любым сложным раздражителям, какими является окружающая жизнь у них раньше проявляется имитационная, а позже исследовательская деятельность, понимая под последней не примитивный начальный ориентировочный рефлекс, а более сложные процессы анализа и синтеза. На базе этой исследовательской деятельности ребенок проходит через имитационную деятельность, сначала проявляющуюся в форме «слепого», а потом творческого подражания. Опыт, получаемый ребенком в результате его исследовательской деятельности, изменяет подражание, вносит в него коррективы, способствует его изживанию²⁾.

В чем же кроется причина того, что социальные проявления раньше начинают стимулировать творчески-имитационную и лишь затем исследовательскую деятельность детей.

Дело здесь, конечно, не в факторах эндогенных, зависящих от свойств самого организма ребенка, а в факторах экзогенных, влияющих на ребенка. Часто, однако, склонны из-за этих экзогенных факторов слишком переоценивать неумение педагога подобрать соответствующий материал. Между тем значение этих факторов весьма относительно, ибо корень явления кроется в свойствах самого раздражителя, в том, что общество, социальные взаимоотношения по сути своей являются для ребенка более сложными комплексными раздражителями, чем факты и явления из окружающей природы. В этом кроется основная причина того, что по единодушному мнению педагогов-практиков, и массовых и высококвалифицированных, преобладающий исследовательский интерес детей в первые два года обучения в школе направлен на природу. В художественной литературе этот факт отмечен многими крупными художниками. Стоит напомнить описание Максима Горького в «Детстве» похорои его отца, во время которых все внимание маленького Горького было направлено не на людские проявления, а на лягушку, случайно попавшую в могилу, и на разрешение вопроса о том, сумеет ли она выбраться из могилы и каким путем.

На базе творчески-имитационной деятельности детей, достаточно интенсивно стимулируемой в начале школьного возраста социальными

¹⁾ Редакция, как и большинство членов комиссии Главсоцвоса по связи дошкольных учреждений со школой, не согласна с таким категорическим утверждением автора.

²⁾ См. об этом у Бехтерева.—„Общие основы рефлексологии человека“. Изд. 3-е. 1926 г. стр. 209.

факторами, можно воспитывать у детей и социальные навыки, давать им примитивнейшие сведения, но не знания. Последние могут и должны являться результатом исследовательской деятельности, которая стимулируется у детей социальными факторами лишь к концу школьного возраста ¹⁾).

В области конструктивной деятельности детей в начале школьного возраста начинает выявляться все более совершенная конструкция форм, вследствие усовершенствования пространственных дифференцировок и выявления большого количества деталей. При этом воспроизведение форм более совершенно, чем воспроизведение отношений.

В целом, однако, и на конструктивную, и на творчески-имитационную, и на исследовательскую деятельность детей в начале школьного возраста все еще большое влияние оказывает их эмоциональность и относительное богатство фантазии, вследствие недостатка опыта, точных ориентировок; проявления этих свойств детской деятельности очень сильно зависят от условий среды, окружающей ребенка до этого возраста.

Для эмоциональных проявлений детей в этом возрасте типичны легкая возбудимость, яркость, сильно выраженная мимика. Длительность эмоциональных проявлений и их следов, однако, не велика. Более длительные настроения у детей в начале школьного возраста могут являться лишь результатом патологических изменений в психике.

В области интеллекта ребенок в начале школьного возраста характеризуется относительной слабостью внимания. Установки детей в этом возрасте еще очень неустойчивы, недостаточно концентрированы; внешнее сосредоточение на раздражителе конкретного содержания играет большую роль, чем внутреннее сосредоточение. Некоторую роль здесь играет, повидимому, и недостаточно тонкое владение ребенком мимической мускулатурой. Мимика ребенка хотя и сильна, но бедна, так как многими тонкими мышечными движениями ребенок к началу школьного возраста еще не владеет. Между тем наша мозговая работа зависит от состояния кровенаполнения мозга, которое до известной степени регулируется сокращением некоторых мимических мышц, целесообразное упражнение которых дает бессознательное умение управлять ими, сокращать их с известной силой, и в результате получать достаточное кровенаполнение мозга, в зависимости от этого — стойкую мозговую работу и, в первую очередь, устойчивое сосредоточение ²⁾).

Рядом с этим память детей в начале школьного возраста характеризуется все еще относительно небольшим объемом; преобладанием механического закрепления над логическим, ассоциативным, которое начинает развиваться и быстро расти лишь с 11-ти или

1) Я. С. Шапиро. — „Врачебно-педагогические основы школьных программ 1 ступени“ („Вестник Просвещения“, № 10 за 1926 год).

2) См. по этому вопросу интересную работу Г. И. Кузьминой: „Механизм рефлекса сосредоточения или внимания (анатомио-физиологический базис его)“. Изд. „Наука и школа“. Ленинград.

12-ти лет (Шурнилов). При этом наиболее легко детьми воспроизводятся по преимуществу зрительные и двигательные моменты реакций. Слуховая же память играет относительно меньшую роль, хотя в этом возрасте она уже начинает проявляться значительно чаще, чем в дошкольном, и ей в процессе школьного обучения необходимо придавать большое значение уже с самого начала. При этом лучше удерживаются в памяти детей конкретные предметы, чем их символы (слова), а закрепление последних более продуктивно после их зрительного, чем после слухового восприятия; точность же запоминания детей в начале школьного возраста еще сравнительно мала.

В связи и в зависимости от особенностей внимания, памяти и эмоциональности детей—в этом возрасте и мышление их отличается большой конкретностью, яркостью образов. Преобладают в нем процессы анализа и примитивнейшего синтеза. Более сложный синтез ребенку в этом возрасте не доступен и начинает развиваться позже, лишь к концу первого школьного возраста. Несовершенство синтеза является одним из моментов, обуславливающих все еще относительное богатство фантазии ребенка в этом возрасте ¹⁾.

Речь детей в начале школьного возраста еще бедна. Сама служа источником обогащения круга представлений и мышления детей, она в этом возрасте все еще отстает от развития последних, так как круг представлений и мышление детей обогащается помимо речевых реакций и реакциями двигательными и всякого иного порядка; круг представлений детей богаче, чем их речь, за счет конкретных предметных образов, не связанных еще или неверно связанных со словесными символами.

Подводя итоги изложенному, приходится сделать следующий основной педагогический вывод: педологические особенности детей возраста начала обучения в школе не дают основания для отчетливо выраженного в школьной практике уже с первого года обучения уклона в сторону обучения, преобладающего над воспитанием, в сторону развития так называемых технических навыков (чтение, письмо, счет) за счет ограничения работы над развитием гигиенических, моторных и трудовых навыков, что вытекает не только из системы школьного воспитания, но и из конкретных условий, существующих в школе в смысле ее помещения, оборудования, режима, объема программных требований и фактически проводимых методов работы с детьми. Вместе с тем в педологических особенностях ребенка начала школьного возраста нет ничего такого, что резко отличало бы его от ребенка конца дошкольного возраста и не давало бы права говорить о возможности включения некоторого объема технических навыков и в программу последнего года дошкольного возраста. Центр тяжести здесь заключается не в сущности этих навыков, а в методах их сообщения детям, в том, чтобы сообщение этих навыков не повело к подмене воспитательной работы «учебой». Мы слишком затягиваем дошкольный возраст в смысле содержания работы с детьми и слишком ускоряем начало школьного возраста в смысле объема работы, ее методов и обстановки.

¹⁾ Я. С. Шапиро — „Синтез и фантазия в детском поведении“ („Вестник просвещения“, № 4 за 1927 г.).

НА ПОРОГЕ ШКОЛЫ.

(О СОДЕРЖАНИИ И МЕТОДАХ ЗАНЯТИЙ В 1-й ГРУППЕ ШКОЛЫ I СТУПЕНИ ¹⁾).

А. И. КОНДАКОВ.

В школьных книжках есть рассказ о речке Серебрянке.

Текла, струилась эта речка близ деревни сотни лет; люди пользовались чистой водой, с речкой была связана людская жизнь, но никому невдомек было узнать, откуда Серебрянка берет свое начало, какие источники ее питают. Так было до тех пор, пока не нашлись молодые следопыты, которые дошли до истоков Серебрянки и рассказали людям о том, что узнали.

Каждый ребенок, приходящий в школу, — Серебрянка.

Всегда много новых ребят поступало осенью в первую группу, в школу вливались ручейки человеческой жизни. От их слияния должен был бы получаться сильный поток детской энергии, активности, а между тем в старой школе получался застой, запруда.

Почему? Потому, что учитель выполнял «социальный заказ», который был указан в старых программах и который сам ученик приносил в школу: родители отдавали их учиться грамоте — читать, писать, считать. При поступлении в школу дети не знали обычно букв, не имели понятий о числах, слабо ориентировались во времени и пространстве. В этом отношении, в области грамоты, каждый ребенок был «белой доской», на которой можно было выводить какие угодно узоры. Не к чему было, как будто, и изучать ребенка, заведомо зная, что у него нет личного опыта в области грамоты.

Там, где и теперь школа ставит своей задачей учебу, там до сих пор ребенок интересуется учителя только со времени прихода в школу: сажай детей за парты и начинай с ними курс обучения, — ясно, просто и определенно.

Другое дело, если школа берет на себя задачу воспитания современного человека: жизнедеятельного активиста, материалиста, коллективиста. В этом случае необходима точная пригонка работы школы к воспитательной работе той среды,

¹⁾ Сокращенное изложение доклада, сделанного в феврале 1927 г. на заседании методич. комиссии Главсоцвоса по связи дошкольных учреждений со школой.

из которой ребенок вышел. Необходимо изучение ребенка, как весьма сложного продукта социальной среды, необходим учет всех тех жизненных навыков, умений, представлений, которые приобретены ребенком в дошкольный период жизни.

Социальные задачи воспитания, стоящие перед школой, могут быть осуществлены лишь при условии учета личного опыта детей, который подлежит дальнейшей обработке, доработке, переработке. Семья, улица, дошкольные учреждения — вот та среда, из которой приходит ребенок в школу. Установить связь дошкольного воспитания со школьным можно лишь тогда, когда уяснены взаимосвязи семьи и школы, дошкольных учреждений и школы.

Нормально переход в школу должен быть безболезненным, постепенным, без резких скачков. Школа должна продолжать воспитательную работу, начатую в дошкольный период жизни ребенка. Нормально, принципиально должно быть так, а на деле получается иначе: получается резкая ломка в поведении ребенка, устанавливается новый порядок жизни, дается новый круг впечатлений.

Различные причины порождают этот скачек, эти резкие переходы: наша школа отстает от дошкольных учреждений в технике педагогического процесса (в школе нет новой мебели, приспособленной к деятельности ребенка, нет материалов для игр, для конструктивного творчества и т. д.), отстает в подготовке педагогических работников (школьные работники, предположим, слабо разбираются в методах работы с детьми восьмилетками), существует несогласованность в содержании их педагогической работы, в программах.

При этих неблагоприятных условиях в школе получается вредная, ненужная ломка той здоровой жизни детей, которая началась в дошкольных учреждениях: школа учебы уменьшает активность ребенка, принуждает его к непосильной, зачастую неинтересной работе.

Возьмем непосредственный переход ребенка из семьи в школу, минуя дошкольные учреждения.

На ряду с положительными чертами воспитания ребенка в семье (например, развитие трудовых навыков у крестьянских детей), необходимо совершенно определенно учесть минусы семейного воспитания. Педагогическое воздействие на ребенка в школе, направленное на устранение этих минусов, на осуществление идеалов рабочего класса, а не замкнутой семейной среды, будет, безусловно, выдвигать новые моменты в жизни ребенка. Скачки этого порядка необходимы, полезны для детей, так как они способствуют воспитанию современного человека.

Крестьянин, как и рабочий — человек труда, крестьянин, как и рабочий, испытывал на себе гнет царской власти. Крестьянин, как и рабочий, был заинтересован в разрушении старого строя. У крестьянина есть производственная установка. Но, с другой стороны, крестьянин — собственник и индивидуалист.

Деревенский ребенок, приходящий в школу, несет в себе все особенности крестьянской идеологии, основные черты взрослых членов семьи. Школа, как государственное учреждение, обязана с первых

шагов ребенка в школе развивать положительные стороны детского поведения и, с другой стороны, бороться с тем, что мешает строительству новой, лучшей жизни — с собственнической идеологией, с темнотой, невежеством и т. д.

Следовательно, переход ребенка от семьи в школу в данное время неминуемо должен вызывать некоторые конфликты, некоторые скачки в переживаниях ребят, в их поведении.

Неправы те товарищи, которые говорят о полной преемственности дошкольного и школьного воспитания. Принципиально это так, но мы далеки еще от того времени, когда будет возможно установить (путем полного охвата детей дошкольными учреждениями) единую систему воспитания до школы и в школе. С другой стороны, неправы и те товарищи, которые настаивают на полном разрыве с семейным воспитанием на том основании, что семья — рудиментарный орган, что все, полученное ребенком в семье, надо в процессе школьной работы выкорчевать, заменить новым.

Школьному работнику первой группы нужно изучить ребенка с тем, чтобы составить себе ясный план своей работы, чтобы понять, какие навыки, умения и представления детей нужно укреплять и развивать, какие, наоборот, необходимо перерабатывать, заменять новыми.

На этот путь — изучения ребенка — встали уже наши передовые школы. Освещение ценных результатов наблюдений над ребенком, поступающим в школу, мы находим, например, в ежегодных отчетных сборниках Третьей опытной станции имени Н. В. Чехова.¹⁾

Результаты такого изучения детей, как и другие педологические исследования, дают возможность определить, что из себя представляет ребенок восьмилеток, тот мальчик, который появляется на пороге школы.

Это — человек, крепко стоящий на ногах, с интенсивно развивающейся мускулатурой, с ловкими и достаточно координированными движениями, но с пониженной (вследствие быстрого роста, вытяжения конечностей) выносливостью, с повышенной возбудимостью и утомляемостью.

Восьмилеток — это ребенок, который уже может отчасти систематизировать и концентрировать личный опыт для выработки целого ряда практически жизненных навыков повседневного обихода. Поведение этого маленького человека носит практический характер, так как оно основывается на сложных жизненных навыках (трудовых, гигиенических, моторных), на богатых уже представлениях комплексного и практического характера.

Имеющиеся результаты изучения ребенка дают также возможность совершенно конкретно осознать задачи школы и способы ее работы. Ребята втянуты, например, в производ-

¹⁾ А. С. Толстов. — „Практика трудовой школы. Четвертый год работы“ (3-й станции). Гиз. 1927 г.

То же. — „Пятый год работы“. Гиз. 1927 г.

ственный труд взрослых, но труд этот очень тяжел, непосилен детям: задача школы — урегулировать детский труд. Ребята не умеют жить и работать сообща: задача школы — организовать их в совместном труде и играх. Дети живут в отвратительных санитарно-гигиенических условиях: задача школы — привить детям навыки здоровой жизни и перенести эти навыки в домашнюю жизнь. Дети имеют весьма сбивчивые представления о явлениях окружающей жизни, не умеют связывать их и т. п.: задача школы — приучить ребенка мыслить диалектически, приучить находить причину явления и его зависимость от бесконечного ряда других явлений, проследивать развитие их. У детей слабо развит речевой аппарат: нужно обратить на это большое внимание и т. д.

Все эти задачи и ряд других задач постепенно разрешаются при проработке тех комплексов, которые намечены в программах ГУС'а.

В комплексных программах для школы I ступени ¹⁾ нашли выражение содержание и формы того педагогического процесса, который определяется целями и задачами социального воспитания и данными педологии.

«Вводная записка к программам школы I ступени», изданным в 1923 году, так говорит о содержании занятий:

«В основе программ ГУС'а лежит изучение трудовой деятельности людей, на основе которой развивается общественная жизнь и сущность которой состоит в подчинении природы потребностям человека. В первом отделении начальной школы изучается наиболее близкий для ребенка труд — труд в школе, труд домашних — в связи с изменениями природы в различные времена года».

Ребята пришли в школу. В естественной обстановке игр, прогулок, бесед, в обстановке, не создающей резкого для детей перехода от прежнего образа жизни к школьным занятиям (что может подавить детей), дети знакомятся друг с другом, выявляют свои навыки и представления, привыкают к свободному рассказыванию, привыкают к первым действиям в коллективе, приходят к выводу, что для того, чтобы работать всем вместе, нужно организовать порядок. Таковы первые шаги детей в школе.

Во время работы по второй теме — «Осенние работы в семье» — будет идти уборка урожая. Дети ведут наблюдения над осенней природой, совершают экскурсию на осенние работы, принимают в них посильное участие, вовлекаются в работу старших школьников на земельном участке. Основной вывод, который осознают дети в результате проработки второй темы, это — что человек изменил свой труд потому, что произошли изменения в природе.

С третьей темы — «Охрана здоровья» — начинается непрерывная и в дальнейшем все углубляющаяся работа по регулированию поведения ребенка в школе, семье и на улице в отношении охраны здоровья,

¹⁾ См. „Программы ГУС'а для первого и второго годов сельской школы I ст.“ Изд. „Раб. Просв.“ М. 1926 г.

устанавливаются первые (и в дальнейшем опять-таки все углубляющиеся) связи с семьей ребенка для совместной деятельности в данной области.

В труде по самообслуживанию, в осуществлении мер по охране здоровья, в разумных играх дети получают необходимые гигиенические, трудовые и коллективные навыки, продолжая в то же время занятия по обучению грамоте.

В празднике годовщины Октябрьской революции дети принимают участие вместе со старшими: помогают украсить помещения, выступают на общих собраниях со своими песенками, сценками, хоровой декламацией и пр. Такое же участие дети принимают и в других годовщинах (проведение дня памяти Ленина, участие в празднике 1-го мая).

Приготовление к зиме и к зимним работам, которое ведут взрослые, вовлекает и детей в круг деятельности по утеплению жилищ, в частности школы, по приспособлению одежды школьников к зиме и т. д.

Исследовательский подход к природным явлениям находит выражение и в это время. Обращается внимание и на организацию домашних игр детей.

Зимой (пятая тема — «Жизнь и труд зимой») дети ведут наблюдения природы, осознают зависимость трудовой деятельности людей от изменений в природе, помогают взрослым в этой деятельности, например, ухаживают за домашними животными, сравнивая жизнь последних с жизнью диких животных. Зимой, когда вновь оживает уличная жизнь, прекращающаяся в осеннюю слякоть, школа берет на себя организацию разумных детских развлечений и игр, так как игра для этого возраста является огромным воспитывающим средством.

Проработка темы «Приближение весны и подготовка к весенним работам» начинается с наблюдения природных явлений весны, которые целиком захватывают внимание детей. На фоне приближающейся весны прослеживается новая, сравнительно с зимой, деятельность человека. Дети, готовясь к участию в земледельческом труде, занимаются посевом семян и выводом рассады, дома ведут уход за домашними птицами и животными, проводят ряд мер, направленных к охране здоровья, и, наконец, пользуясь новыми (весенними) условиями и материалами, школа организует детский коллектив для новых игр и развлечений.

Проработка последней темы — «Весенние работы и участие в них детей» — дает возможность ввести детей в посильное участие в огородных и садовых работах (на пришкольном участке и дома). При чем школа, как и на протяжении всего года, обращает особенное внимание на регулирование домашнего труда детей.

Весной группа проводит несколько экскурсий (в поле, в лес и т. п.), посещает ближайшие школы для знакомства с их весенней работой.

После участия в отчетной выставке школы дети переходят к самостоятельной летней жизни, которая все-таки не уходит от контроля

школы, так как дети выполняют определенные задания (например, ухаживают под руководством школы за растениями) и осенью сообщают о своей летней жизни.

Так идет круг занятий первой группы, основанных на полной жизнедеятельности детей ¹⁾).

Остановимся несколько подробнее на вопросе об объеме обществоведческого материала в программах первой группы, так как сопоставление этих программ с дошкольной практикой может натолкнуть на неверные выводы о разрыве в содержании занятий.

Исследовательская деятельность детей восьмилеток направляется преимущественно на конкретные явления природы и трудовой деятельности.

Для ребенка первой группы пока еще недостаточно интересны установившиеся социальные отношения, регулируемые общественными учреждениями и организациями. Для него интересны выдающиеся события жизни общества: революционные праздники, прибытие в деревню машины, стихийное бедствие и т. д.

Опыт применения программ ГУС'а (1924 г.) в школах I ступени обратил внимание на то, что объем программ необходимо сократить и упростить.

Во введении к программам ГУС'а (изд. 1926 г.) указывается, что «в младших группах сокращение должно пойти, между прочим, и по линии проработки тем, связанных с революционными праздниками (и вообще днями ознаменованности общественных событий). Эти темы, как длительно прорабатываемые самостоятельные комплексы, здесь могут быть опущены. Общественно-политические моменты достаточно представлены в программе, а для маленьких детей праздники должны дать больше эмоциональных переживаний, чем материала для теоретической проработки» (7 стр.).

Интересно отметить, что в программах 1-й группы школ I ступени, сравнительно с программами дошкольных учреждений, берется значительно меньшее количество подлежащих изучению явлений и фактов общественной жизни.

В наши задачи не входит разбор современной системы дошкольного воспитания, нас интересует вопрос о том, чем можно объяснить такое расхождение в программах.

Школа, как и дошкольное учреждение, строит свою работу на связи детей с современностью. В дошкольных учреждениях восприятие современности идет преимущественно путем наблюдений во время прогулок (прогулки на рынок, в кооператив, в мастерскую и т. д.), затем идет воспроизведение восприятий в играх (в частности, в подражательных), в конструктивных работах, в рассказывании и проч. В школе же I ступени ставится, кроме того, задача изучения, исследования окружающей жизни и активного участия в ней.

Важно не количество комплексных тем. «Важнее добиться дей-

¹⁾ Занятия в 1-й группе городской школы немногим отличаются от занятий деревенских детей, так что на них мы не будем останавливаться.

ствительной естественной увязки между накапливаемыми детьми в школе навыками и той общественно-полезной работой, которую они могут на себя взять по уровню своей подготовки, между этой работой и понятными для ребят нуждами хозяйственной, культурной и бытовой жизни окружающей их среды и в первую очередь детской» («Введение к программам ГУС'а», стр. 7).

«Особенное значение имеют в ряде тех навыков, которые школа должна развивать в детях, навыки общественно-трудовые. Поскольку школа имеет дело в первом году обучения с семьей и в дальнейшем не порывает с ней связи, постольку она не только изучает деревню и город, но и во все время учения детей принимает посильное участие в их жизни; школа вырабатывает для себя достаточно простой и выполнимый план общественной работы, организуя для этого соответствующую подготовку. Нам кажется весьма целесообразным связывать программу с осуществлением тех или иных практически-жизненных задач. Такая постановка дела не даст нашей школе стать школой учебы, а свяжет ее живыми нитями с окружающей жизнью» (там же).

Следовательно, связь школьников с современностью выражается прежде всего в их действиях в окружающей среде, в действиях, направленных на улучшение жизни общества.

Учитывая, что в школе дети находятся в течение четырех лет, нет надобности преждевременно в 1-й группе охватывать все разнообразие окружающей жизни: нет надобности вести детей в кооператив, в ближайший совхоз, на завод с целью систематического изучения и т. д. Всему свое место. Третья группа школы устанавливает связи с кооперативом и совхозом, школьные же занятия детей первой группы направлены на регулирование жизни самих детей и на культурное воздействие на семью.

Некоторые товарищи, настаивающие на максимальном круге восприятий детей первой группы (по аналогии с работой в дошкольных учреждениях), недоучитывают то обстоятельство, что частое повторение одних и тех же наблюдений (например, наблюдения над работой фабрики, мастерской) убивает интерес детей и создает вредную перегрузку.

Возвращаясь к общей оценке программ первой группы, мы приходим к выводу, что в них отразились основные требования педологии по вопросу о воспитании детей восьми леток: в этих программах дается картина такого поведения детей, в котором преобладает деятельность исследовательская, трудовая, творчески-имитационная и конструктивная.

Эта деятельность находит выражение: а) в свободных и организованных играх; б) в труде по самообслуживанию, по охране здоровья, в производственном труде (например, посильное участие в сельскохозяйственных работах), в творческом труде над различными материалами; в) в применении исследовательского метода (экскурсии, наблюдения над природой и проч.); г) в самоорганизации детского коллектива (дежурства, детские собрания, комиссии, участие детей в планировании и в учете выполнения определенных конкретных заданий):

д) в рассказывании детей; е) в участии детей в проведении революционных праздников и годовщин, в общественно-полезном труде и пр.

Ориентировка в природной и социально-трудовой среде, развивая личный опыт ребенка, при правильной постановке школьной работы дает начало материалистическому мировоззрению, которое развивается постепенно в последующие школьные годы.

Следовательно, при нормальных занятиях в первой группе школы находят свое естественное развитие все элементы того педагогического процесса, который имеет место в дошкольных учреждениях.

Применение программ ГУС'а в лучших школах (в опытных, в городских, в опорных) способствует тому, что переход ребенка от дошкольной жизни к школьной происходит незаметно и безболезненно.

Однако, в большинстве школ I ступени программы ГУС'а, в силу всевозможнейших неблагоприятных условий, еще не проводятся в достаточной степени, а потому ребенок, поступающий в школу, испытывает на себе резкий переход.

Проблема безболезненного перехода ребенка от дошкольной жизни к школьному воспитанию будет разрешена при двух условиях: 1) при достаточном развитии сети дошкольных учреждений и переходных групп при школе, через которые проходили бы все дети, и 2) при полном осуществлении программ ГУС'а.

В самом деле, мы видели выше, что программы ГУС'а достаточно обеспечивают здоровую и интересную, педологически обоснованную деятельность ребенка. Но в данное время мы находимся в лучшем случае еще на путях к новой школе, в худшем же — наши школы являются школами учебы, где словесное сообщение ученику технических навыков грамоты и общеобразовательных знаний превалирует над моторной деятельностью ребенка.

Рабочая система (мускулы и проч.) восьмилетки еще весьма неустойчива, а в наших школах ребята неподвижно сидят за партами несколько часов. Ребенку нужно действие, а в школе он вынужден вести бесконечные беседы с учителем или пассивно воспринимать слова другого. Ребенок мыслит конкретными образами, а мы даем ему отвлеченные понятия иногда весьма сложного порядка и т. д. Для всех очевидно, что на практике переоцениваются силы детей, что школа, одной рукой давая им ценные навыки (например, технические) и знания, в то же время приносит им вред, нарушая основные требования данного возраста.

Произведенное в 1927 году под руководством Невского обследование детей, перешедших из детсада в школу, привело к следующему выводу: «Школьная группа характеризуется высоким уровнем навыков — ориентировочных, двигательных и речевых, в то время как культурно-гигиенические и трудовые навыки почти не отличаются по своему уровню от старшей группы детсада, а коллективные навыки школьников даже несколько ниже, чем в старшей группе дошкольников. Указанные особенности школьного профиля, очевидно, связаны

со специфическими особенностями школьной работы: превалирующее значение элементов образовательной работы при недостаточной культуре навыков культурно-гигиенического и трудового характера. Снижение коллективных навыков, повидимому, связано с тем, что коллективная деятельность школьника в условиях обычной школьной работы по типу своему более примитивна, чем те виды организованной коллективной деятельности, которые культивируются в старших группах детского сада (в то время, как в детском саду элементы организованного разделения труда занимают видное место, классная работа школьника строится по типу индивидуального труда в коллективе или, в лучшем случае, — по типу элементарного сотрудничества). На ряду с этим здесь приходится учитывать и возрастной момент — расчленение детского коллектива в связи с налаживающейся деловой дифференциацией».

Данные этого обследования показывают, что концы педагогических ножиц (дошкольное и школьное воспитание) еще далеки один от другого.

Правда, дети, пришедшие из семьи (особенно из крестьянской семьи), находятся в более выгодных условиях: из неорганизованной массы детей образуется организованный (хотя бы на учебе) детский коллектив, дети приобретают необходимые навыки социальной жизни, из «замарашек» крестьянские дети обращаются в довольно дисциплинированных в гигиеническом отношении людей, приобретая основные гигиенические навыки. Но и эта категория детей, пришедших из семьи, теряет в отношении моторности.

Что же мешает полному осуществлению программ ГУС'а, что создает разрыв в единой воспитательной системе? Прежде всего то же обстоятельство, которое не дает возможности развить и полную сеть дошкольных учреждений, т.-е. отсутствие достаточных материальных средств. Наша школа бедна, слабо оборудована. Техника педагогического процесса имеет громадное, а иногда и решающее значение. Техника (здания, обстановка, учебные пособия, инструменты и пр.) определяет и методы занятий. В данное время уже можно говорить о том, что учителю ясны цели и задачи школы, довольно точно определено содержание школьной работы, учитель в процессе поднятия квалификации начинает овладевать правильными методами работы, но на пути к осуществлению последних зачастую стоит отсталая техника.

Эта беда нашей школы медленно, но неизменно и неуклонно изживается вместе с ликвидацией общегосударственной разрухи: сегодня лучше, чем вчера, завтра будет лучше, чем сегодня.

Строятся и ремонтируются мало-по-малу здания, Главсоцвос и местные органы наробраза вступили на путь планового снабжения школ учебными пособиями, качество которых к тому же повысилось, и т. д. Мы стоим на верном пути строительства трудовой школы, но путь этот нельзя пройти сразу.

С другой стороны под школу нужно подводить фундамент — увеличивать сеть дошкольных учреждений. В данное время лишь 1,5% всех детей дошкольного возраста пользуются ими, крестьянские же

дети на 99,5% проводят детство в семье и на улице. Необходимо ясно и определенно признать, что полная сеть постоянных дошкольных учреждений не будет осуществлена в ближайшее время. Сейчас необходимо стремиться к максимальному развитию при школах переходных (от семьи к школе) групп¹⁾. Только в этом случае может произойти и разгрузка занятий в первой группе. В самом деле, опыт показывает, что дети семилетки прекрасно усваивают технические навыки (грамоты), если пользоваться при обучении интересными для ребенка методами, применяемыми в детских садах (метод целых слов, живых звуков и проч.).

Как правило, в школу должны приходиться уже грамотные, элементарно организованные ребята, у которых несколько обработан речевой и мускульный аппараты, у которых развит исследовательский подход к жизни. Это даст возможность значительно улучшить работу первой группы, увеличивая моторную деятельность детей.

В городских условиях возникает вопрос, где целесообразнее организация переходных групп: при школах, или при дошкольных учреждениях. Здесь не может быть, конечно, одного категорического ответа. Нам кажется, что, как правило, переходные группы должны быть при школах — при условии, если в школе найдутся необходимые материальные предпосылки (помещение, оборудование и пр.), педагогический персонал, хорошо знакомый как с дошкольным, так и со школьным воспитанием. В этом случае переход детей из переходной в первую группу будет для детей совершенно незатруднительным (легким) и будет иметь, так сказать, лишь официальное (а не фактическое) значение.

Ребятам семилеткам, находящимся при школе, легче приспособиться к школьному режиму, по деловому здесь организовать; в детском же саду семилетки растворяются в массе малышей, подражают последним, задерживаются в своем развитии. «Веселая», подвижная переходная группа при школе может оказать положительное влияние и на старшие группы (в смысле оживления методов работы в них), особенно при циркуляции работников, при передвижке их со своими учениками по всем школьным группам.

Впрочем, в практике существуют группы семилеток как при школах, так и при дошкольных учреждениях одного и того же города, и в этом нет особенной беды до тех пор, пока программы и методы работы и там и тут одни и те же. Разнобой начинается при отсутствии выполнения этого условия. Семилеток при школе учат грамоте, в детском саду — нет, семилетки школы переходят в 1 группу той же школы, семилетки же из детского сада поступают лишь в переходную группу школы и т. д.

Нужно точное указание со стороны Наркомпроса об объеме и методах занятий с семилетками. Нужна полная договоренность между

¹⁾ Насколько нам известно, Вятский гороно намеривался закрыть все переходные группы в г. Вятке. Этот факт показывает, что на местах недооценивается значение этих групп.

дошкольными и школьными работниками, работающими с одними и теми же детьми.

Работники всех переходных групп должны, безусловно, входить в объединенный (губернский, уездный и проч.) коллектив дошкольных работников.

Между дошкольными и школьными работниками должна быть прочная взаимосвязь, формами которой будут взаимные посещения занятий, взаимное представительство в советы учреждений и пр.

Сближение детей школьников с дошкольниками может происходить во время совместного проведения праздников, общих экскурсий, во время совместной работы на земельных участках, при взаимных посещениях занятий и проч.

Особенно полная согласованность должна быть у школы с дошкольными учреждениями, передающими детей в данную школу.

Учителя первых групп часто встают в тупик при разнообразии состава ребят: как заниматься в группе, где есть безграмотные и грамотные, дети из семьи и из детсада, организованные и не организованные. Хорошо, если деление детей на подгруппы выявляется ярко: одни совсем неграмотны, другие уже хорошо читают и т. д. В этом случае, как показал опыт, происходит самотеком быстрое уравнивание детей: грамотные дети передают неграмотным умение читать, писать, считать, дети, организованные в детском саду, усвоившие ряд необходимых гигиенических и моторных навыков, передают их ребятам, пришедшим из семьи. Четкая дифференциация детей по степени подготовки поможет даже учителю: обычно ребята, пришедшие из детсада, «задают тон», дают пример другим новичкам. Хуже обстоит дело, если степень подготовленности детей неопределенна.

Перед дошкольными учреждениями нужно выдвигать определенные требования: например, достигать определенной стадии обучения чтению всех детей, передаваемых в школу.

Важное значение для установления единой системы воспитания детей дошкольного и школьного возраста имеет и режим жизни ребенка в учреждениях соцвоса. В первых группах школы уроки продолжаются, например, не менее 45 минут, что чрезвычайно утомляет детей. Стремясь дать детям как можно больше знаний и навыков, мы в то же время подрываем их здоровье. Надо надеяться, что указания, данные Главсоцвосом о составлении рабочего плана для школ I степени ¹⁾, помогут приблизить количество работы детей к нормам, установленным органами здравоохранения и педологами.

¹⁾ „Как составлять рабочий план к программе ГУС'а и Главсоцвоса“. Методическое письмо. Составили И. Смирнов и М. Тимофеев. НКП — ГИЗ. 1928 г.

РАБОТА В ПЕРВОЙ ГРУППЕ ШКОЛЫ ЖИЗНИ.

Н. ПОПОВА.

Общие условия работы.

В моей статье идет речь о работе в школе семилетке с составом учащихся из рабочей среды, с прослойкой детей учителей и мелких служащих. Среда — плохо обеспеченная и в громадном большинстве мало культурная. Поэтому и школа бедная, помещение тесное, плохо приспособленное, давно не отремонтированное; мебель тоже непригодная: в первой ступени парты таковы, что не дают детям возможности свободно располагаться во время работы. Словом, условия обычной бедной школы. Преимущества наши перед большинством московских школ заключались в том, что у нас учащихся было всего 160-170, а в первой группе 26-28; т.-е. не было большого скопления детей. В каждой группе первой ступени была одна руководительница, которая вела все занятия, кроме пения и рисования, переданных в руки специалистов; эти специалисты работали в полной согласованности с основным учителем, помогали ему.

Особенность нашей школы заключалась в ее плане работы. Мы ставили себе задачу организовать жизнь детей в школе так, чтобы, с одной стороны, она отвечала общим целям современного советского воспитания, с другой — интересам детей. Насколько позволяли материальные условия, мы старались создать среду для нормального развития детей, сделать школу местом детской «жизни», а не учебы. В соответствии с этой задачей подбирался учебный материал и вырабатывался жизненный метод образовательной работы.

С этой же целью школа была открыта для детей весь день. После окончания учебной работы дети могли оставаться в школе для свободных клубных занятий. Все это организовало детей, создавало атмосферу труда и совместного строительства учителей и учеников.

Общая атмосфера школы отражалась благоприятно и на малышах, хотя первое полугодие младшая группа жила несколько обособленно и не принимала участия в клубе.

Необходимо еще указать на основную задачу нашей школы: сближение детей города и деревни путем организации совместной работы деревенской и городской школы. Это накладывало отпечаток на всю работу.

Таковы были общие условия, которые нужно иметь в виду, знакомясь с постановкой нашей первой группы.

Прием детей.

В первые годы, когда налаживалась работа нашей школы, мы пробовали проводить однородный прием детей восьми лет, неграмотных, не бывших в детских садах. Потом установили связь с одним детским садом и хотели наладить с ним планомерную работу. Но продолжать наш опыт не удалось, так как МОНО предложило школе при приеме детей в школу руководствоваться, главным образом, социальным положением поступающих детей. Таким образом, группы стали смешанными: различный возраст — 8-10 лет, грамотные и неграмотные; а иногда вследствие дачи неправильных сведений родителями или по предложению административных органов, попадали и семилетки; бывали даже случаи приема шестилеток.

Такое изменение состава первой группы дало нам возможность сделать некоторые сопоставления. Работа с однородной группой оказалась много легче и продуктивнее; дети работали покойно и ровно продвигались. Случаи же приема семи и шестилеток в группу детей более старшего возраста тяжело отзывались на этих детях и мешали всей группе; семилетки быстрее утомлялись, менее самостоятельно работали, вносили дезорганизацию и легко поддавались влиянию отрицательных элементов, попадавших среди учеников старших классов.

Самый главный недочет в работе — смешанный характер группы, который заставлял излишне подтягивать и торопить совсем неграмотных детей и несколько задерживать грамотных. Это не позволяло методически правильно ставить обучение грамоте, в особенности в последние годы, когда среди класса в 26-28 человек оказывалось, напр., 6 неграмотных. Повидимому, теперь придется считаться с тем, что в городах многие дети научаются читать еще до школы.

Коснувшись немного детской среды, с которой нам приходилось работать, переходим к основам нашей педагогической работы.

Воспитательные основы работы.

Исходя из общей цели современного воспитания, в основу занятий мы клали в первой группе такие воспитательные задачи: организовать жизнь ребенка, привить навыки порядка, гигиены, коллективной работы и игры. Учебная работа сливалась с воспитательной. В учебном материале мы старались не выходить за пределы непосредственного опыта детей и не считали возможным искусственно толкать детей на обобщения. Все обучение было конкретно. Материал брался из жизни самого ребенка и сливался с воспитательной работой.

Так разрабатывалась тема «Жизнь детей в семье»; сюда входили вопросы: как я сплю, как моюсь, как одеваюсь, как работаю, играю, провожу праздники, наши домашние животные, мое здоровье и т. д. Эта тема строилась на обсуждении условий домашней жизни детей; подвергались критике привычки, домашняя гигиена, вкусы и занятия.

И вместе с тем всегда ставился вопрос: как надо жить, работать.

питаться, спать и т. д. И сейчас же: что мы сами можем сделать, чтобы внести улучшение в нашу жизнь.

Дети рассказывали о своей жизни и впечатлениях, рисовали ее картины; потом кратко формулировали вывод или давали описание, записывали.

Обучение грамоте, счету и письму шло на том материале, который нужен детям, связан с их жизнью: на наблюдениях, домашних делах и переживаниях. Так навыки грамотности осознавались детьми, как необходимое орудие в интересной и нужной для жизни работе. Для них это — не подготовка к будущему, к взрослому состоянию, но то, что нужно детям сейчас, в их текущей работе.

Как только дети овладевали несколькими буквами, они писали плакаты, которые развешивали по классу и дома, например: «Не забывайте чистить зубы»: «Мойте руки перед едой»: «Берите по субботам полотенце домой, а в понедельник приносите чистое» и т. д.

Так учебная работа заключалась в обработке принесенного детьми жизненного материала, в переработке его с целью внести изменение в жизнь. Обучение становилось в истинном смысле воспитывающим.

О р г а н и з а ц и я ж и з н и д е т е й и о б щ е с т в е н н о е в о с п и т а н и е.

Весь год в школе шел анализ жизни самого ребенка и ее организация, но вместе с тем и расширение рамок его жизни путем постепенно увеличивающегося участия в общественной жизни, а также путем знакомства с жизнью двора, улицы, с жизнью других детей, с жизнью деревни и природы.

Со второго полугодия первоклассники начинали принимать участие в работе школьного самоуправления: на общих собраниях, в комиссиях (первое полугодие идет организация класса). С начала года они принимали участие в общешкольных праздниках. Так понемногу они втягивались в общую жизнь.

Со второй группой жили более тесно. Классы их были рядом; они интересовались работой друг друга. У них были общие интересы: иногда совместные игры, драматизации, совместные праздники.

Весной и летом первая группа уже принимала участие в более широкой общественной жизни — в совместном, общественно-организованном сельскохозяйственном труде, в трудовой помощи деревне, наконец, в пролетарском празднике 1-го мая и в юношеском дне.

Мы стремились заинтересовать детей вопросом: что они сами могут внести хорошего в жизнь семьи, в товарищескую среду, в школу, наконец, как мы уже видели, и в жизнь деревни. Отсюда с первого момента школьной работы вытекало воспитание гигиенических и трудовых навыков и школьная организация детей. Старосты, комиссии и дежурные появлялись не сами по себе, а с определенными задачами: исполнить то или другое задание, провести то или другое начинание, связанное с поставленным в классе вопросом, добиться, чтобы дети

приходили чистыми, чтобы не погибли растения и животные и т. д. Так сливались учебные, воспитательные задачи и школьная организация детей.

И г р а.

Игра занимает большое место в жизни детей, поэтому наша школа отдавала ей должное внимание. Мы предоставляли детям возможность приносить свои игрушки в школу и один раз в неделю отдавали время для свободной игры, которую дети организовывали по своему желанию. Вскоре эта свободная игра обогащалась новым материалом, внесенным школой: сооружались постройки домов, комнат, всевозможные модели под влиянием школьных занятий. Эти работы носили в большинстве случаев иллюстративный характер: они воссоздавали проработанное на уроках в моделях, лепке, рисунках. Так иллюстративный момент учебной работы сливался с свободной игрой детей.

Самые рисунки часто представляют собой один из видов игры, так как, изображая виденное и свои переживания, особенно игры, дети вновь играют. Иногда, не умея на рисунке передать картину и ход игры, они условными знаками, точками, черточками передают движение, свои переживания. Этот характер рисунка, как переживания игры, ясно выступает, когда учитель беседует с детьми об их художественных замыслах.

С другой стороны, сама детская игра дает материал для школьной работы на тему «Наши игры и игрушки». Одни из первых детских рассказов были связаны с описанием их игрушек и игр. Эта тема хорошо развязывала языки, выливалась в рисунки, и, наконец, она давала толчок организации коллективных игр, вначале в школе, а потом и дома, на своих дворах—вместе с домашними товарищами.

Школа должна организовать детей на подвижных играх, которые, кроме организационных целей, преследуют и цели физического развития. К сожалению, этой стороной в школах часто пренебрегают, и мало учителей, которые сами подготовлены к такой работе; а между тем она совершенно необходима в школе и в первой группе имеет особенно важное значение. В своей школе мы пришли к сознанию необходимости каждому учителю первой ступени выработать в себе умение руководить детскими играми. На первых же шагах этой работы мы увидели, как много она внесла оживления в первые группы.

Одним из видов игры в первой группе являлась драматизация. Дети «представляли» в классе прочитанные или рассказанные и особенно понравившиеся сказки и рассказы. В первой группе драматизации должны быть частыми; они не требуют ни костюмов, ни обстановки, но лишь детского одушевления и воображения. Здесь драматизация имеет особое значение: она развязывает язык, воспитывает выразительное произношение и подвижность, чего гораздо труднее достигнуть, применяя только чтение и рассказывание.

Но и рассказывание без драматизации имело свое место в первой группе. Рассказывали случаи из своей жизни, прочитанные рассказы и особенно охотно любимые сказки. Рассказывание доставляло детям такое удовольствие, что, научившись читать, они нарочно подготавливались к рассказыванию, прочитывая рассказы и сказки, неизвестные другим детям. Такое рассказывание не имеет ничего общего с пересказыванием только что прочитанного вслух в классе, когда вслед за последней фразой учитель говорит: «ну, теперь расскажи мне, что прочитал». И ребенок бесцельно повторяет прочитанное, стараясь ничего не пропустить, а остальные дети скучают, не слушая того, что им уже известно.

Ж и в о т н ы е .

Если игра занимает большое место в жизни детей, то на ряду с ней, или, вернее, даже как часть игры, значительное место занимают домашние животные. Нет ребенка, который не имел и не любил бы кошку, собаку, козу, теленка, птичку. Ребенок с ними играет; он их любит, о них заботится. Здесь он удовлетворяет многие свои потребности: потребности в игре, в привязанности к слабому существу, в деятельности. Поэтому мы всегда проводим в первой группе тему «Домашние животные», основывая ее на тех животных, которые были у наших учеников. В деревне предметами внимания являлись: корова, лошадь, свинья, поросенок, куры, утки, гуси. В Москве, как и многое в жизни детей, этот материал гораздо беднее, в особенности с тех пор, как перестали держать коз и свиней; у большинства есть только кошка, у немногих — собака, а коза, свинья или корова составляют исключения. Приходилось ограничиваться кошкой и собакой по личным переживаниям; с коровой и лошадью знакомили на экскурсии. Но отказываться от животных нельзя ни при каких условиях в виду того большого интереса, который проявляют к ним дети. Приведу два детских рассказа, показывающих, как дети относятся к своим животным.

Вот рассказ деревенской девочки о ее корове: «У меня корова большая, породистая и дает много молока. Она бурая и называется Буренка. У нее есть теленок. Коровку свою я очень люблю и теленок тоже».

Рассказ городского мальчика о котенке: «Я вышел на улицу и на дороге увидел котенка. Я взял его, принес домой, накормил, назвал Барсиком. Он скоро привык ко мне и спал со мной. Летом мы уехали в деревню, а котенок остался с папой в Москве. Котик долго искал меня, все мяукал, он скучал. Папа кормил его, не пускал гулять, чтобы он не убежал. Папа пошел выносить мусор, открыл дверь, а котик убежал».

Дети не только делились своими впечатлениями о домашних животных, но они получали в школе задания провести над ними наблюдения, например, какие у кошки глаза днем и ночью, как она

ловит свою добычу, как воспитывает котят и т. п. Несмотря на то, что иногда взрослых поражает наблюдательность детей в отдельных случаях, когда что-нибудь привлекло их внимание, систематически наблюдать и видеть они еще не умеют; их внимание разбросано. Школа приучала детей наблюдать. Сначала наблюдения проводили коллективно, например, рассматривая в классе то или иное животное, потом переходили к заданиям индивидуальных наблюдений. Самый лучший материал для наблюдений давала природа, особенно животные.

От домашних животных мы переходили к наблюдениям в природе, на улице, во дворе, в саду — за птицами и растениями. У детей этого возраста интерес к природе, особенно к животным, гораздо сильнее, чем к общественной жизни, и привлечь их внимание в эту сторону гораздо легче.

В классе мы постоянно имели каких-нибудь животных, за которыми дети наблюдали и ухаживали.

Бывали у нас ежи, кролики, белка, голубь, галка, воробей, синичка, сорока, мыши, белые крысы. Дети очень любили своих животных и с любовью их описывали, рисовали, лепили. Для городских детей совершенно необходимо иметь таких питомцев.

П л а н и р о в а н и е.

Работа над своим материалом, взятым из жизни, требующая самостоятельных наблюдений и непосредственного труда детей, делает совершенно необходимым планирование работы самими детьми. Необходимо совместно обсудить и наметить, что и как мы будем наблюдать, куда пойдем, что будем смотреть, с кем разговаривать, о чем спрашивать, как будем себя вести и как проведем в жизнь то, что постановили.

Конечно, в первой группе планирование элементарно и может проводиться только на короткий срок, на небольшие задания. Но все же оно приучает детей работать планомерно и сознательно; они знают, для чего им нужно сделать то или другое, цель поставлена ими самими, и они заинтересованы в ее достижении. Дети сознают себя самостоятельными работниками, а не слепыми исполнителями предписаний учителя.

Так сама учебная работа имеет воспитывающий и организующий характер. Для правильной ее постановки совершенно необходимо знать быт детей и их интересы.

И з у ч е н и е б ы т а д е т е й.

Изучение быта детей у нас достигалось тем, что с первого момента школьной работы все обучение строилось на выявлении детьми условий их жизни. Таким образом, учитель одновременно учил детей на близком им материале и сам учился, знакомясь с жизнью своих учеников.

Я не думаю, что одно обследование детей на дому может достаточно познакомить учителя с учениками. Но, конечно, недостаточно и одной учебной разработки материала, приносимого детьми: нужно сближение с семьей. Это достигается привлечением семьи к школе. Но об этом я скажу немного позже.

Построение программы на учете детских интересов.

Изучение детских интересов — дело более трудное, чем изучение быта. Педагогика еще не выработала точных методов изучения интересов. Но как бы мы не учитывали детские интересы, проявляться они в школе могут только при условии предоставления детям участия в выборе работ, планирования ими самими работы, выявления их запросов и творчества. При этих условиях, путем систематических наблюдений и учета, при повторяемости в течение ряда лет одних и тех же фактов, одного и того же отношения детей к ряду вопросов, — мы можем делать выводы о детских интересах данного возраста.

Педагогическая цель, поставленная нами для воспитания и образования детей, может быть достигнута полностью при условии, если мы в работе с детьми будем опираться на детские интересы. Если же мы не сумеем связать ее с детскими интересами и будем опираться на наши теоретические, отвлеченные представления о ребенке, то целевая установка так и не будет достигнута.

Для возбуждения же в ребенке интересов здоровья, соответствующих и целям воспитания и данному возрасту, педагог должен уметь создать соответствующие стимулы.

Детская деятельность в связи с семьей.

Заключительным моментом каждой работы, ее венцом, является детская деятельность, проведение того или иного мероприятия.

Мы уже видели, что основной задачей первой группы мы ставили организацию жизни детей в связи с целями воспитания и культурное влияние на семью. Проработав тот или иной вопрос, мы с детьми намечали, что нужно провести дома, например, надо спать на отдельной постели, чаще мыться, менять белье, стирать пыль, отворять форточки и т. д.

Но чтобы чего-нибудь добиться, надо заручиться сочувствием и поддержкой старших в семье. Не всякого ребенка дома серьезно слушают; ему нужна помощь школы. Тогда ставился вопрос об организации родительских собраний, на которых дети при помощи учителя рассказывали о своих начинаниях и добивались поддержки. Родительские собрания играли большую роль, помогая школе проводить ее влияние на семью. Дети являлись при этом организаторами родительских собраний — это была их общественная работа. Так получалось

сближение школы с семьей и осуществлялась главная задача — организация домашней жизни детей. Приведу несколько детских записей, из которых видно влияние школы на детскую жизнь.

«До школы я не чистила зубы, но в классе говорили, что надо чистить зубы, теперь я каждый день чищу».

«У нас в классе было общее полотенце для рук. У некоторых учеников больные руки и лицо. Каждый из нас принес свое полотенце. Дома у нас было тоже общее полотенце, а теперь я вывесил отдельное».

«Мама была на собрании в школе. Там доктор говорил, что ученикам надо мыться по пояс. И я теперь так моюсь каждое утро».

«У нас в комнате, когда вставляли раму, замазали форточку. Мама и папа боятся холода и не любят открывать форточку. Маленький брат часто болеет. Я и брат часто слышим в школе, что надо открывать форточку. Брат украдкой от мамы отмазал форточку. И мы ее открываем теперь, когда не бывает мамы дома».

Сотрудничество с семьей важно для всей школы, но для первой группы оно совершенно необходимо в виду того, что в этой группе задачи воспитания детей преобладают над обучением. Только заложив правильные трудовые, организационные и гигиенические навыки, можно успешно строить дальнейшую образовательную работу. Может быть, когда у нас будет всеобщее дошкольное образование и переходные группы для семилеток, воспитательские обязанности поделятся, и первая группа сможет усилить задачи обучения. Но пока она целиком должна брать на себя всю воспитательскую работу, не гонясь за новым учебным материалом.

Задачи и результаты воспитательной работы.

Укажу теперь, чего мы стремились достигнуть воспитательной работой с первой группой:

1) Приучить детей к организованной работе в коллективе — не мешать друг другу во время работы, не шуметь, не толкаться и т. д.; совместно ставить общую цель и совместно работать над ее достижением (коллективная запись, иллюстрация, коллекция, уход за растением, огородом, животными или экскурсия); помогать друг другу в работе, иногда оказывать материальную помощь, например, внести плату за питание, одеть особенно бедного товарища.

2) Подвести детей к понятной и доступной им общественной работе: собрать одежду для беспризорных, игрушки для ясель, приготовить самим альбомы картинок для ясель и т. д.

3) Большое место занимало привитие гигиенических навыков: научить подметать пол, стирать пыль, держать в чистоте платье, волосы, ногти, чистить зубы, мыть руки и т. д.

4) Много внимания обращали на искоренение дурных привычек: грызть ногти, держать руки у лица и т. д.

Надо сказать, что путем систематической работы это в достаточной степени удавалось.

О результатах учебной работы я не пишу, потому что достаточно сказать, что мы выполняем требования программы ГУС'а.

Физическое воспитание.

В план работы школы входило физическое развитие, забота о здоровье детей. В Москве, к сожалению, с этой стороны обстояло хуже всего: школьное помещение не приспособлено, класс перегружен, движения стеснены неприспособленной мебелью. Кое-что все-таки удавалось сделать.

Самый метод нашей работы создавал подвижность детей, свободу передвижения по классу. Я уже упоминала о подвижных играх. Особенно важно правильное питание. Дети рабочих и мелких служащих не имеют дома правильного питания; большей частью они не обедают до тех пор, пока родители не пришли с работы, а целый день жуют хлеб, ириски, подсолнухи. Школа должна научить детей во-время и как следует питаться. Это достигается с большим успехом при организации школьного обеда. Несмотря на бедный состав учащихся нашей школы, нам удалось довести родителей до сознания необходимости платить за обед, и почти все они регулярно делали нужные взносы.

После обеда все дети проводили $1\frac{1}{2}$ - $\frac{3}{4}$ часа на воздухе. Эта несложная организация (обед, прогулки на воздухе, подвижность в классе, игры, разнообразие и активный характер занятий) делала то, что дети сравнительно правильно физически развивались и утомляемость была не велика, несмотря на то, что дети уже с первой половины года в первой группе проводили в школе время с 9 час. утра до 2-х и до 3-х часов.

Приходилось, конечно, приспособливаться к общешкольному режиму. Дети приходили в школу к 9 час. утра; работали с перерывами до 12 часов; с 12 часов до 1 часу — обед и прогулка на воздухе; с 1 ч. до 2 часов, а к концу года и до 3 часов, опять работали. Перерывы делали по мере надобности по своему усмотрению. Сидячие занятия чередовались с подвижными: играми, пением, ручным трудом, экскурсиями в сад и на улицу.

Мы полагали, что для рабочей среды нужна школа длительная, и нужно стремиться не к ограничению, а к удлинению школьного дня. Дома детям хуже — они или без надзора, или в плохих жилищных условиях, или, вообще, в плохих материальных и духовных условиях.

Летняя колония.

Говоря о воспитательных задачах школы, мы должны остановиться на наилучших условиях организации детской жизни. Этих условий нельзя найти в большом городе, где жизнь ребенка ограничена каменными стенами, асфальтовым двором и улицей. Ребенку необходимо соприкосновение с природой, как для умственного развития, так и для физического. Это понятно и проводится в жизнь в детских садах. Но вывоз в деревню не менее необходим и для школьников.

На основании нашего восьмилетнего опыта мы можем утверждать, что наиболее полная организация жизни детей, их труда, наибольшее привитие культурных навыков достигается летом в колонии. Двухмесячное пребывание в деревне оказывает благотворное влияние на здоровье, привычки, организованность и работоспособность детей.

Жизнь в летней колонии с систематическими занятиями по изучению природы и деревни, организация труда и сближение с деревней являлись в нашей школе необходимой и самой ценной частью работы первой группы.

В задачу этой статьи не входит описание нашей летней школы; ей посвящены другие мои статьи. Ограничиваюсь тут только указанием на громадную важность вывоза в колонию для правильного развития детей.

Не даром дети так любили свою колонию и следующей зимой уже с начала учебного года начинали мечтать о том, как они опять поедут. А ведь поездка в колонию отрывала от семьи, от свободной праздной жизни и ставила в трудовую обстановку, требовавшую самоограничения и дисциплины.

Летом в колонии городские дети работали в школьном хозяйстве вместе с деревенскими. Городские учились труду у деревенских. Но этого, нам казалось, недостаточно; хотелось приблизить городских детей к жизни и труду крестьянской семьи. И это очень хорошо удалось. Дети уходили из колонии на день или два в гости к деревенским товарищам, жили и работали вместе. В воспоминаниях московских детей остались яркие картины этой работы. Они с восторгом рассказывали, как загоняли скотину, ходили в поле за лошадьми, помогали сушить сено, молотили цепями или верхом на лошади и т. д. Этот здоровый труд среди природы и деревенской обстановки был для городских детей полон прелести.

Я придаю большое значение организации сельскохозяйственного труда для детей большого города, так как в Москве дети совершенно лишены развивающего труда. Какой труд выпадает на их долю? Наше обследование показало, что дома дети помогают убирать комнату, ставят самовар, носят дрова, а в большинстве случаев стоят в очередях в лавочках, при чем часто за вином. Что может извлечь ребенок для своего развития из такого убогого труда? Он его ничему не научает, не организует и не дает общественного воспитания.

Вот почему дети так дорожат выездом в колонию. Привязанность наших детей к тому месту, где они проводят летнее время, говорит о том, как им нужна летняя деревенская работа.

Связь с деревней зимой.

Кроме неизмеримо большого значения, какое имеет для детей сама летняя работа, она дает школе возможность использовать в дальнейшем завязанные связи с деревней.

Дети продолжали переписываться. Зимой деревенские приезжали в гости к москвичам, сообщали о своей жизни. Так у тех и других

детей расширялся горизонт; они близко узнавали жизнь друг друга, жизнь деревни и города. Эти сведения не давались школой искусственно, а являлись естественным расширением их собственных впечатлений и переживаний.

Связь с деревенскими детьми начиналась в первой группе еще раньше летней поездки в деревню, благодаря тому, что предыдущая первая группа, т.-е. вторая, имела эти связи, приглашала из деревни гостей, что влияло и на интерес первой группы к деревне. Первые группы обменивались материалами: наши игры, праздники, наш труд, наши животные. Этот обмен и встречи заранее подготовляли москвичей к более близкому знакомству с деревней летом.

Вот образцы переписки первоклассников:

Из деревни: «Мы нарисовали нашу дорогу в школу. Мы идем, кто лесом, кто полем, а кто едет. Школа от нас далеко. Нарисуйте нам и вашу дорогу».

Из города: «Здравствуйте, дорогие товарищи! Поздравляю вас с новым годом, с новым счастьем. Уведомляю вас, что у нас в Москве ходить опасно: того гляди задавят — трамваи, автобусы, автомобили и извозчики. У нас то оттепель, то мороз и вьюга. Приезжайте к нам весной. Пойдем в сад зоологический. Затем до свиданья. Шура Звонарев».

«Дорогие товарищи! Мы сейчас изучаем овцу. Многие из ребят никогда не видали как прядут шерсть. Просим вас прислать немного шерсти и разных образцов от овцы. Если у вас будут вопросы к нам, пишите, мы вам ответим. Когда настанет лето, мы к вам приедем в деревню и познакомимся с вами».

Ответ: «Дорогие товарищи! Посылаем вам шерсти и наши рисунки, как прядут шерсть. Какие у вас работы дома. Напишите нам, как вы играете. Ждем вас на лето к нам. Ваши товарищи».

А вот описание встречи с приехавшей деревенской ученицей:

«К нам приезжала ученица Кожинской школы 1-й группы Ида Тимофеева и рассказала, что они проходят в классе, как разыгрывают сказки, во что играют. Мы узнали, какие у них дома работы — запасают дрова. Самое интересное в ее рассказе было, это как много у них сорок, которых можно ловить за хвост. Белок так много, что под окнами прыгают. Зайцев часто встречают в лесу. Лисицы иногда пробегают в деревне. Волки есть, но они их не видят, а ночью слышно».

С В Я З Ъ С Д О Ш К О Л Ь Н И К А М И.

Мне остается еще коснуться одного вопроса. Для правильного развития детей нежелателен скачок при переходе в школу. Очень хорошо, когда дети еще до школы знакомы с ней, любят ее. Это было бы возможно сделать, если бы все дети приходили в школу из определенных детских садов, с которыми налажена связь. Но этого мы не имели, потому приходилось пробовать другие пути. Наша вторая группа установила связь с детским садом, помогая там в работе с детьми, пригла-

шая в школу малышей для знакомства. Но больше чувствовалась потребность организации работы с дошкольниками, не посещающими детских садов. Задумали устроить для них детское утро. В этой работе деятельное участие приняла первая группа; она поставила для малышей одну из своих драматизаций в костюмах и с примитивной обстановкой. Организаторами этого утра были первые три группы. Они пригласили родителей с детьми дошкольного возраста со всей школы. Праздник очень удался; привели 40 ребятшек, и все они остались очень довольны и опять просились в школу. Само собою разумеется, что довольны остались и родители.

Перед нами стала новая задача: работать над систематическим проведением детских утренников для дошкольников, связанных со школой.

Итак, в первой группе (я не касаюсь сейчас других) все наше внимание было обращено на организацию жизни детей, на воспитательное воздействие. Учебный материал вытекает из этой основной задачи и тесно с ней сливается. Так достигается органический рост детей, взамен старого их натаскивания.

О РАБОТЕ НУЛЕВЫХ ГРУПП.

Л. К. ШЛЕГЕР.

Установление преемственности между дошкольными учреждениями, дошкольными и школами, для того чтобы дети безболезненно проходили эти ступени, не получали бы от этого перехода ущерба для их физического здоровья, не получали бы никаких травм,—является весьма ценной и важной задачей. Если бы сеть дошкольных учреждений совпадала со школьной сетью и все дети, попадающие в школу, проходили бы через детский сад, то теоретически вопрос решался бы просто установлением постепенности нарастания требований, постепенности в развитии навыков и согласованности программных требований. Но практически осуществить эту согласованность оказывается не так просто.

В методах работы с детьми в дошкольных и дошкольных учреждениях (лучших) имеется много общего. Как там, так и тут во главу угла ставится охрана здоровья детей, учет их возможностей, особенностей возраста. Материал постепенно усложняется, требования постепенно увеличиваются, создается среда, стимулирующая самостоятельную деятельность ребенка, постепенное развертывание его сил и возможностей, постепенное обогащение его личного опыта. Для развития и укрепления всех навыков создается соответствующая этим возрастам обстановка, материалы, режим.

Не так обстоит дело с другого конца — по связи детского сада со школой. Дошкольные учреждения больше заняты воспитанием, школа — обучением. Перед учителем стоит все-таки еще требование в определенный срок снабдить ребенка определенным количеством знаний, а не умений, и невольно у него большой уклон к учебе, отойти от него он боится: а ну как не пройдешь программу. Перейти к мысли, что дело не в объеме знаний, особенно в первые годы школы, а в выработке у ребят умения самостоятельно работать, навыка самому добывать знания, устанавливать элементарные связи между явлениями, перейти к этому учителю трудно — над ним висит программа. Кроме того — перегруженность класса и отсутствие пособий. В дошкольной группе нормой считается 15-20 человек, а в школе — 40-60 человек, в лучшем случае — 30. Но все-таки дело это не безнадежное: дошкольные принципы и методы все больше и больше пускают корни, и согласованности в методах и программах как-будто можно достигнуть; но к сожалению детских садов у нас еще мало, и очень ничтожный процент детей захватывается ими.

Что касается существующих детских садов, то вопрос о том, как объединить их со школами, может быть решен прикреплением двух садов к определенной школе, территориально близкой (я говорю о двух садах потому, что группа одного сада не заполнит первую группу школы). Коллективам этих садов надо начать совместную работу со школой. Дети семилетки, которые попадают в детский сад, по большей части, остаются в нем, и работа этой группы согласуется с работой первой группы школы, или эта группа передается школе.

Но масса детей этого возраста, особенно в деревне, остается вне детского сада и вне школы. Нужно ли их как-нибудь организовать и подготовить к школе? Эта масса детей, остающаяся вне педагогического влияния, нас в данный момент больше всего интересует и заботит. Рассчитывать на то, что увеличение сети садов пойдет быстрым темпом, пока не приходится; поэтому встает вопрос об организации переходных групп при школах. Конечно, учителя школ возражать не будут, так как эти группы разгрузят программу и дадут в первую группу школы подготовленных детей, но мы отстаиваем организацию этих групп не с точки зрения облегчения учителя, а с точки зрения необходимости их для детей этого возраста. Этот возраст, оставаясь вне педагогического воздействия, по его биологическим и социальным особенностям является очень опасным и в то же время очень богатым различными возможностями. Если мы не создадим должную установку в этом возрасте, то дальше это будет труднее. Эти дети тянутся к общению, к организации, жадно впитывают в себя все впечатления от окружающей их среды, их личный опыт обогащается, но очень хаотично, и тут нужна определенная установка, нужно внести порядок, помочь им этот опыт систематизировать. Сразу переводить этих детей от их подвижной жизни, от их активности в строгий режим школы, где не может быть работы без организации, трудно. К этой организованной работе нужно подвести их постепенно, без резкого разрыва с их предшествующей жизнью, и учителям школы будет легче работать с детьми подготовленными, получившими уже навыки организованной работы. В деревне, кроме того, организацией этой группы мы удлиняем пребывание большого количества детей в школе, потому что в четвертых группах остается обычно очень небольшое количество ребят, так как этот возраст нужен крестьянской семье, как рабочая сила; семилетки же остаются без всякого организационного воздействия и попадают в первую группу школы без всякой подготовки. Деревенские дети, начиная в этом возрасте принимать участие в хозяйственном труде семьи, имеют дело с грубым материалом и развивают свои грубые мышцы, мелкие же — пальцевые мышцы, которые нужны для письма и которые связаны с более сложными мозговыми центрами, не имеют упражнения; в переходных группах, подготовляющих детей к школе, нужно иметь это в виду и вводить разнообразный материал, с которым дети работают в детских садах. Для городских ребят нужно как раз обратное: вводить более грубый материал, требующий напряжения физической силы.

Если в деревне организовывать эти группы, то непременно

условием ставится грамота. Мы, дошкольники, возражать теперь против этого не будем, так как у нас уже достаточно материала, указывающего нам на тягу самих детей к ней и на их возможность преодолеть эту технику; вопрос только в методе, который уже сейчас нащупывается. Педологи также указывают, что целесообразнее перенести развитие некоторого объема школьных технических навыков, т.-е. чтения и письма, в дошкольный возраст, в практике же первых групп школы усилить работу над развитием навыков гигиенических, моторных и трудовых и создать для этого соответствующие условия.

Если мы примем это положение, то нужно иметь в виду, что, намечая объем навыков для этой группы, мы вторгаемся в программу школы, выработанную ГУС'ом: в ней должна произойти передвижка, потому что очень большая часть программы первой группы переходит в переходную группу.

Чтобы иметь право говорить о методе работы с этими группами и устанавливать объем навыков, необходимо ясно представлять себе особенности этого возраста, о которых говорят практические работники и педологи. Что же должен педагог учитывать, имея дело с этим переходным возрастом?

Характеристика практических работников.	Педологические особенности, объясняющие поведение ребенка.
<p>Практические работники, которые наблюдали этих детей, дают следующую характеристику их:</p> <p>Дети семилетки проявляют большую подвижность и активность. Если они не заняты чем-нибудь интересным, то сейчас же у них является желание помериться силами — начинается борьба, драки.</p> <p>Интересуются материалами, требующими физического напряжения. Все отмечают предпочтение дерева, работы с инструментами, копанье земли, носку дров. Зимой — катание на коньках, на санках.</p> <p>В уличной жизни замечается интерес к машинам в движении — автомобилям, трамваям, аэропланам, поездам.</p>	<p>Интенсивный рост нижних конечностей. Нарастание силы мышц, повышение функциональной возможности мышечной ткани.</p> <p>Мускулатура еще слаба, невынослива, быстро утомляема и не приспособлена для длительных упражнений.</p> <p>Сердце растет медленно. Кровяное давление низко. Возбудимость сердца значительна.</p> <p>Не закончен процесс развития кости, этим объясняется ее высокая эластичность и чувствительность к воздействиям среды и педагогическим воздействиям. Устойчивость скелета не может противостоять воздействию даже слабых патологических форм изменения скелета.</p> <p>Интенсивность процессов обмена веществ пред'являет большие требования к органам дыхания, которые недостаточно развиты, и потому учет особенностей дыхания крайне важен в культуре гигиенических, игровых и трудовых навыков.</p>

В колонии эти дети неузнаваемы, из трудных они делаются легкими и интересными. При строгом режиме жизни, гигиенических условиях, хорошем правильном питании, постоянном пребывании на воздухе они делаются спокойными.

Здоровое, богатое разворачивание социально-ценных возможностей нервной системы в этот ответственный период формирования требует со стороны педагога чрезвычайного внимания ко всем гигиеническим потребностям ребенка.

Крайне важна активная культура кожи, так как она имеет ряд особенностей—развитие защитных, регулирующих, выделительных и нервных функций. Нужен не только уход за чистотой, но и тренаж кожи. Процесс тренировки влияет благотворно на всю жизнедеятельность организма.

Умственная сторона.

Увеличение количества вопросов, которые доказывают более сознательный интерес к окружающему миру и явлениям.

Большая наблюдательность, стремление к исследованию, опыту. У этих детей большой интерес к реальному „к взаправдашнему“, стремление установить связи между наблюдаемыми явлениями. Большая тяга к грамоте, большой интерес к природе, к исследованию, всякому опыту в ней.

Рост черепа более медленный, формирование мозга почти закончено. На базе сформированной основной структуры нервно-мозговой ткани нарастают процессы функциональной дифференциации, качественного обогащения и усовершенствования.

Развитие ассоциативных путей; нарастает роль головного мозга. Доминирует творчески-имитационная, конструктивная и исследовательская деятельность.

Большое влияние на всю деятельность детей оказывает их эмоциональность, богатство фантазии и недостаток точных ориентировок, круг которых обусловлен условиями среды, предшествующими данному возрасту стимулами для накопления опыта и навыков. Исследовательская деятельность детей значительно расширяется.

Преобладающими стимулами для нее являются прежде всего предметы и явления из окружающей природы и затем проявления социальной жизни. Из последних стимулируют исследование конкретные проявления трудовой деятельности. Эмоциональные проявления легко возбудимы, ярки. Длительность их мала.

Коллективные игры занимают большое место в жизни детей. Вся деятельность взрослых отражается в свободных подражательных играх; полная жизненная драматизация, строгое соблюдение правил игры, договор в игре имеет для них серьезное значение.

В играх и работах группируются самостоятельно по интересам, силам и дружбе. У мальчиков на эти группировки имеют влияние их уличные сообщества — игральные, но и воровские и характера приключений.

Замечается резкое отмежевание мальчиков от девочек при свободных группировках на улицах, где они не смешиваются. Отчасти это может быть следствием влияния среды, отчасти от того, что в их уличных шайках девочки не могут участвовать и мальчики относятся к ним с презрением.

Все общественные события, которые имеют свой отклик на улице, привлекают кучки этих ребят и отражаются в играх.

Внешнее сосредоточение преобладает над внутренним. Длительность сосредоточения весьма ограничена.

Речь беднее круга представлений. В своем мышлении они оперируют все еще более конкретными представлениями, чем словесными символами. Преобладает анализ. Синтез ограничен.

В памяти детей преобладает зрительная и моторная над слуховой, механическая над ассоциативной.

В строении и функциональных способностях органа зрения достаточно выражены отличия от органа зрения взрослого: а) дальновзоркость, б) большая, чем у взрослых, острота зрения, в) большая способность аккомодации.

Относительно этой тяги к коллективным действиям и переживаниям педологи ничего не говорят, но практические работники это отмечают. Наблюдений в этой области над детьми этого возраста очень мало, но мы знаем по опыту о существовании таких уличных сообществ, об их сплоченности, их организации, о том, какое значение это имеет для работы с ними. Важно использовать это стремление, дать ему другое направление и содержание, более ценное и интересное. Поэтому нельзя замыкать этих детей только в жизнь в стенах учреждения; надо установить какую-то связь с жизнью этих детей вне учреждения.

Практические работники детских садов, особенно в детских домах, отмечают вспышку полового инстинкта в этом возрасте—большую возбужденность, перемену в отношении мальчиков и девочек, усиление онанизма, воровства продуктов питания, резкие перемены в настроениях, меньшую устойчивость внимания. Работники деревни отмечают то же самое, но объясняют это влиянием среды.

У некоторых из педологов и физиологов (у Аркина, Таубман, Пэрна) мы находим подтверждение того, что в этом возрасте наблюдалась вспышка полового инстинкта.

Пэрна отмечает, что возраст 6-8 лет представляет узловую точку, когда наблюдается как бы переход к новому циклу. Он связывает это с развитием и деятельностью желез внутренней секреции. На развитие вообще имеют большое влияние железы полового аппарата, собственное развитие которых сдерживается другими железами. Первые годы жизни половым железам противодействует шишковидная железа (эпифиз), которая как раз к 7-ми годам атрофируется. С прекращением ее тормозящего действия первый цикл развития закончен, и человек мог бы начать функционировать в половом отношении. К этому времени относится и вспышка полового инстинкта. Но шишковидную железу сменяет тотчас же зобная железа, точно также задерживающая развитие половых желез. Она развивается до 12-13 лет и затем подпадает атрофии, когда опять наблюдается вспышка сексуального чувства.

Этот вопрос для педагога настолько важен, что даже из-за него одного можно считать необходимым взять этот возраст под педагогическое наблюдение, а не оставлять его вне детского сада и вне школы. Ту массу энергии, которая тратится детьми в этом направлении, нужно направить в другое русло, переключить одну установку на другую.

Педагогическое воздействие должно заключаться в правильном режиме, усиленном питании, физическом труде, в поддержании интереса, усиленном пребывании на воздухе, работе на воздухе, экскурсиях, строгом наблюдении над сном ребенка, в отвлечении интереса ребенка в другом направлении и поддержании этого интереса.

При организации работы с этой группой нужно принимать во внимание все особенности этого возраста, отмеченные выше. Работа костей, мускулатуры и соответствующего нервно-рефлекторного аппарата играет доминирующую роль в жизни этого возраста и имеет существен-

ное значение для педагога. Он должен учитывать: 1) несовершенства всех элементов моторного аппарата и его физиологическую нагрузку (рост), 2) те требования и влияния, которые возникают при моторных функциях для органов кровообращения и дыхания. Отсюда важность гигиенического уровня всей обстановки и педагогического режима. Вся мускулатура и в частности мышцы конечностей в процессе роста требуют упражнения, поэтому дети эти подвижны и активны: школа должна учитывать это и организовать более частую смену занятий и вводить работу, не требующую долгого сидения на месте; дети не могут сидеть 45 минут за одним занятием, но движения их, к которым они так склонны, должны регулироваться и вводиться в норму, не переутомляющую ребят. Эти дети должны иметь материал, работа с которым давала бы выход накопившимся силам.

Большое место должно занимать привитие и укрепление гигиенических навыков: необходима работа в этом направлении с семьей, перенесение этих навыков в семью, что влияет на желательное изменение быта семьи.

Эти дети не организованы, не привыкли к совместной коллективной работе, но стремление к организованным действиям у них есть, и это стремление нужно использовать с самого начала, вводя их в школьную организацию, в общую работу, в систематические, хотя и кратковременные, занятия. Школа должна организовать среду, стимулирующую упражнения для укрепления всех навыков. Дети постепенно привлекаются к обсуждению всей школьной жизни, к планированию своих простых занятий, к установлению самых элементарных связей между жизненными явлениями, которые они наблюдают, к участию в посильном общественном труде и к ответственности. Жизнь, создаваемая в этой группе, должна быть частью их остальной жизни вне школы, а не идущей параллельно, оторванно от нее, и материал школьных заданий должен быть связан с нею. Для упражнения и развития органов внешних чувств (анализаторов), рук и пальцевых мышц, что необходимо для письма, а также для выявления творческой деятельности детей, для укрепления их мыслей, их опыта необходимо им дать весь материал, на котором развиваются и получают навыки дети детского сада. Но дети этого возраста осваиваются с этими материалами и проходят все ступени очень быстро. Возьмем, для примера, рисунок. Эти дети, не имевшие раньше такого материала—карандаша или красок, начинают с самого примитивного рисунка, по своей структуре подходящего к рисунку 4-леток, но очень быстро они достигают в этой области уровня детей детского сада—семилеток. Также и во всех других материалах. Эту постепенность в прогрессе дети переживают самостоятельно. Они должны сами изучить каждый материал и все возможности его.

Разница для этого возраста будет в масштабе материала, который они берут, и в быстроте прохождения и овладения.

К умственной стороне жизни ребенка все указанные физиологические особенности позволяют педагогу подойти более смело: систематизировать накопленный личный опыт, устанавливая самые элементарные связи, расширять сферу впечатлений, вводить разнообразный ма-

териал для деятельности детей, для проверки и укрепления своих впечатлений, использовать стремления к подражательным играм, давать разнообразный материал для развития их творческой конструктивной деятельности. Стремление к исследованию, наблюдению дает в руки учителя богатые возможности стимулировать интерес и активность детей, направить работу их мысли, бороться с неправильным толкованием явлений природы, суеверием, которое особенно сильно у деревенских ребят.

Для исследовательской деятельности преобладают стимулы из предметов и явлений окружающей природы, и это можно объяснить тем, что данный возраст интересуется тем, что имеет значение для жизни ребенка, что его непосредственно касается. Тесно связаны с его жизнью и интересами явления природы. Осенью слякоть, грязь—гулять нельзя. Зима, снег связаны с его забавами и т. д. Все движущееся в природе его больше захватывает. Социальные отношения ответственного характера мало влияют на его непосредственную жизнь. Превышенных социальных отношений он не знает, прошлого для него не существует, из нового быта он берет и понимает самое конкретное, связанное с условиями его жизни. Сталкивается он с трудом, особенно деревенский ребенок; некоторые виды труда его интересуют, он сам тянется к труду, труд его отца и матери врезается в его жизнь, и потому с труда человека и его значения приходится начинать. Исходя из его собственного труда и организации его, надо переходить на выяснение социальных отношений.

Все, что связано с эмоциональным переживанием, усваивается прочнее. Интерес играет доминирующую роль. Задания должны быть простыми и короткими, потому что длительного сосредоточения нельзя требовать, но у ребенка всегда должно быть впечатление законченности, сознание, что он что-то выполнил, у него должна получаться уверенность в своих силах, поэтому задания должны быть рассчитаны по силам ребенка.

Так как речь бедна, то педагог должен заботиться об обогащении лексикона детей рассказыванием, беседами, заучиванием художественных произведений, коротких, понятных им.

Принимая во внимание преобладание зрительно-моторной памяти, обучение грамоте должно базироваться на ней, развивая в то же время и слуховую память.

Особенности глаза имеют большое значение при занятии грамотой. Надо следить за правильной посадкой ребенка, за расстоянием глаз от тетради во время письма и рисования, так как в этот период идет развитие аккомодации и легко приобретается близорукость.

Если мы просмотрим программу ГУС'а для первой группы I-й ступени, то увидим, что объем ее не выходит за пределы возможностей ребят этого возраста; она почти целиком может быть взята для переходной группы, и дети из этой группы могут перейти в первую группу школы с навыками письма, чтения и счета. Грамоту эти дети преодолеть могут без особых затруднений, но она должна быть связана со всей жизнью, организацией, со всеми деятельностями детей, а не

должна быть оторванной дисциплиной. О методе грамоты приходится говорить особо, он уже нащупывается, и существуют уже опыты проведения его. Конечно, не все дети успевают одинаково, хронологический возраст далеко не всегда является показателем готовности ребенка к восприятию грамоты, некоторым требуется более продолжительное время для этого; в таком случае эта группа может служить контрольной для отбора детей в первую группу школы во избежание второгодничества в школе.

Для нас, дошкольных работников, есть опасность при организации таких групп в школах, опасность вырождения их в группы чисто школьного характера, с той же учебой, с тем же минимальным процентом времени, которое отдается на активные занятия, с минимумом личной исследовательской работы самих детей, их личного опыта, без материалов для их творческой деятельности. Дошкольные работники должны участвовать поэтому в контроле над работой этих групп. Объем навыков дается пока ориентировочный ¹⁾, он должен быть проверен на опыте. Намечая приблизительно этот объем, нужно принимать во внимание особенности деревенского и городского ребенка и той среды, в которой они живут. То, что может наблюдать и изучать не словесно деревенский ребенок, недоступно городскому, и наоборот. В этом возрасте желательно давать детям поменьше словесных знаний и побольше личных наблюдений.

¹⁾ См. методическое письмо № 11 „О связи дошкольных учреждений со школой и о планировании работы“. НКП—ГИЗ. 1928 г.

СВЯЗЬ ДЕТСКОГО САДА СО ШКОЛОЙ.

(ИЗ ОПЫТА МЕСТ).

М. БУРОВЦЕВА и Э. ЗАЛКИНД.

Детский сад и школа — две последовательные ступени в системе социального воспитания; единство задач, стоящих перед ними, требует единых принципов в постановке педагогической работы с детьми и общих методов их осуществления. Однако, это возможно только при условии полной преемственности в работе детсада и школы, договоренности между ними, систематической плановой связи в их работе.

На местах, среди дошкольных и школьных работников, чувствуется большое неудовлетворение от существующего в настоящее время разрыва между работой детсада и школы.

Вот что говорят об этом материалы практической работы:

«Необходимость разрешения вопроса связи дошкольных учреждений со школой назревала давно; родители каждый год с наступлением весны беспокоились о дальнейшей судьбе своих детей, и перед детскими садами была выдвинута задача организованной передачи детей в школу; с другой стороны, у руководительниц детсадов не были выяснены перспективы их работы, чувствовалась неувязка между работой детсада и школы, которая отразилась на болезненном переходе ребенка в школу» (Тульская губ.). «Налаженная связь детского сада со школой должна разрешить вопрос о согласованности методов дошкольной и школьной работы, вопрос навыков — программ в детских садах, без чего очень трудно вести дальнейшую работу в дошкольных учреждениях. Организованная связь со школой даст возможность практически осуществить планомерную передачу детей из одного учреждения в другое. Пока же дети без системы распределяются по школам и распыляются в общей массе, забывают навыки, которые они приобрели в детском саду» (Самарская губ.).

Незнакомство школьных работников с работой учреждения, передающего детей, отсутствие учета знаний, умений, навыков, с которыми пришли дети из детского сада, несогласованность в методах работы детского сада и школы — очень усложняют педагогическую работу школы с детьми, перешедшими из детского сада, нарушают непрерывность работы смежных учреждений и тем самым нередко в значительной мере аннулируют работу, сделанную учреждением, передавшим детей. «Различие в методах и обстановке работы школы и детсада», отмечают дошкольные работники Самарской губ., «приводит

к тому, что переданные ребята не могут освоиться с обстановкой, уловить, что от них требуется, и в первое время работа с ними чрезвычайно трудна для школьных работников». Работники одной из школ водного транспорта (Баку) указывают на трудности работы с детьми из детских садов— особенно в смешанных группах: «Дети из детсадов долго не могут освоиться со школьной обстановкой и труднее поддаются школьной дисциплине, чем дети из семей. Только в конце триместра они проявили бóльшую активность и успешность, нежели последние». Преподавательница первой группы школы (Тамбовская губ.), имевшая в своей группе 10 грамотных детей из детского сада, жаловалась, что дети все знают, а потому скучают, не интересуются занятиями, мешают другим.

Однако не только педагогу трудно правильно наладить работу при отсутствии договоренности между учреждениями относительно тех требований, которые должны быть предъявлены детям при переводе их в школу, но и дети очень страдают от этого в воспитательном отношении. Для детей при таких условиях перевод из одного учреждения в другое проходит далеко не безболезненно, тем более, что и внешняя обстановка школы, режим, распорядок занятий резко отличаются от привычной для них обстановки детского сада.

Наблюдения за детьми, перешедшими из детского сада в школу, в целом ряде учреждений показывает, что дети в новой обстановке часто теряют навыки, приобретенные в детском саду, забывают то, что давно знали, становятся менее организованными и общительными. Одна из железнодорожных школ Москвы отмечает: «Первое время дети были подавлены, не умели слушать, не умели работать вместе с другими и только потом, когда поняли требования школы, стали активны, и у них обнаружили трудовые и другие навыки, которые они получили в детсаду».

Особенно резко бросается в глаза атрофия санитарно-гигиенических навыков, привитию которых в детском саду придается такое большое значение и для укрепления и углубления которых в школе часто не имеется соответствующих условий и не уделяется достаточно внимания.

Показателем неблагоприятного влияния на поведение и проявления детей незнакомой и совершенно чуждой им обстановки могут служить также материалы одного из тульских детских садов: «При передаче детей в школу был устроен экзамен, который плохо повлиял на детей: они забыли свои имена, которые умели писать. Дети не были зачислены в школу. Тогда педагоги детского сада пригласили школьных работников понаблюдать за детьми в знакомой, естественной для них обстановке. В результате все дети были переведены». Ясно, что при налаженной связи между учреждениями, при наличии организованной передачи детей, когда дети заранее знакомятся с местом и обстановкой своей будущей работы, с будущим руководителем, а тот, в свою очередь, узнает заранее своих будущих воспитанников, наблюдая их в привычной для них обстановке, не было бы надобности в ненужной и мучительной для детей процедуры экзаменов.

Новый для детей школьный режим часто отрицательно отражается и на их здоровье. Работники вятского школьного городка на основании своего опыта отмечают: «Наблюдения за детьми, переданными в школу, показало, что дети худеют, бледнеют. Это объясняется скученностью группы, недостаточными возможностями поставить группу в благоприятные гигиенические условия, отсутствием прогулок на воздухе во время учебного дня». То же самое подтверждает и практика другой губернии: «Отсутствие в школе горячих завтраков очень скверно отражается на здоровье детей, как и весь режим школы».

Резкое изменение окружающих ребенка условий и приемов педагогической работы при переходе его из детского сада в школу не оправдывается и педологическим анализом младшего школьного и старшего дошкольного возраста, который говорит об отсутствии резких биологических отличий между этими двумя смежными возрастами. Это диктует необходимость полной преемственности и последовательности в работе старшей группы детского сада и младшей группы школы.

Та неоднородная оценка, которую дают школьные работники контингенту детей, переходящих в школу из детского сада, является не столько следствием качественно различной постановки работы в отдельных школах и детских садах, сколько именно результатом несогласованности в приемах и методах работы школы и детского сада и отсутствием четких программных требований к работе детских садов.

Материалы мест дают следующую картину оценки школьными работниками работы детских садов.

Школьные работники, гор. Тамбова находят, что дети, переведенные из детских садов, отличаются неустойчивым вниманием, резко выраженным индивидуализмом и потому требуют к себе индивидуального подхода, но они приучены содержать в чистоте тело, одежду, помещение, производить уборку помещения, они трудолюбивее детей, взятых из семей. В гор. Туле на совещании работников школ и детских садов большинство работников первых групп отмечало недостаточную дисциплинированность детей, перешедших из детских садов, неумение их сосредоточиться на какой-либо работе больше 15 - 20 минут и довести ее до конца. На ряду с этим всеми школами отмечается умение детей ориентироваться в пространстве, во времени, в явлениях окружающей жизни. Школа-лаборатория при Тульском Педтехникуме указывает на наличие у детей детских садов организационных навыков: «В школу перешло 15 детей из детского сада; во время занятий дети делились на звенья. Дети детского сада были использованы, как вожаки звеньев, что дало хороший результат. Они вполне сознательно отнеслись к возложенной на них работе, исполняли ее добросовестно и не только не нарушили работу школы, но помогли скорей объединить всю детскую массу». В вятском школьном городке, при организации детского коллектива пришкольной группы, дети детских садов тоже были использованы, как организаторы: «В группе первый раз проводилась звеньевая система самоуправления. Дети детского сада равномерно вошли в каждое звено, проявили инициативу, навыки в самоуправлении, легко ориентировались в работе по сравнению с

детьми, пришедшими из семьи. Грамотные дети были использованы при составлении календарей, списков, плакатов». Дети детских садов г. Пензы, по мнению школьных работников, с первых же шагов проявили свою подготовленность к самоорганизации.

Опыт некоторых московских школ подтверждает наличие у детей навыков в проведении дежурств, в коллективной работе и в то же время неумение детей приспособиться к новому режиму, к новым требованиям, нежелание их выполнять работу, предлагаемую им руководители, и резко выраженную тенденцию заниматься в урочное время только той работой, которую они считают для себя интересной сейчас.

В остальных материалах повторяются те или иные варианты этих мыслей: с одной стороны отмечается довольно высокое общее развитие детей, перешедших из детских садов, достаточная их ориентировка в явлениях социального порядка и явлениях природы, наличие у детей организационных навыков, активность их на собраниях и в проведении дежурств,— с другой стороны указывается на неустойчивость внимания детей, недостаточную их дисциплинированность, неусидчивость.

Эти наблюдения школьных работников над воспитанниками детских садов должны заставить дошкольных работников призадуматься над методами и содержанием работы детского сада, особенно в старшей переходной группе.

Надо учесть также, что переход из детского сада в школу проходит иногда болезненно для детей не только в силу резкого различия в обстановке, но и в силу недостаточного умения некоторых школьных работников правильно использовать в своей работе детей, окончивших детский сад, в то время, как в других школах дети детских садов очень быстро приспосабливаются к новой обстановке, являясь чрезвычайно благоприятным элементом при организации коллектива первой группы школы, как более спаянное ядро, вокруг которого легче организовать остальную детскую массу. Работники первой группы первой ступени должны внимательнее отнестись к анализу поведения детей, переведенных из детсада, и сделать соответствующие выводы в отношении работы с ними.

Чтобы действительно сделать безболезненными условия перехода ребенка из одного учреждения в другое, и школа и детский сад должны пойти на ряд уступок — изменений в организации, формах и методах своей работы.

Эти изменения должны коснуться не только приемов непосредственной работы педагога с детьми, но и вопросов организации среды учреждения (обстановка, режим), главным образом, первой группы школы, и ряда организационных моментов в работе детсада.

В основном это должно свестись к следующему: «Поскольку педологические особенности детей начала школьного возраста не дают основания для существующего в школьной практике узкого уклона в сторону развития, так называемых, технических навыков (чтения, письма, счета) при крайне ограниченной работе школ над развитием навыков гигиенических, моторных, трудовых,— в практике школьных групп за счет работы над навыками техническими должна быть усилена

работа над закреплением и дальнейшим развитием навыков, приобретаемых в дошкольных учреждениях (гигиенических, технических, трудовых), для чего должны быть созданы в школе соответствующие условия в смысле помещения, оборудования, режима, объема программных требований и методов работы с детьми. С другой стороны, в целях заполнения прорыва, существующего между дошкольным и школьным воспитанием, — в практику работы последней группы дошкольных учреждений может быть включено развитие некоторого объема школьных технических навыков» (из доклада д-ра Шапиро в методической комиссии при Главсоцвосе по вопросу о связи дошкольных учреждений со школой).

В отношении организации работы в первых группах школы в первую очередь встает вопрос о помещении. Для занятий 1-й группы необходимо выделить отдельную комнату, «чтобы дети в своем классе могли чувствовать себя хозяевами, располагаться, как им нравится, как этого требует жизнь их группы и их работы; чтобы они не должны были бояться, что через час после их занятий придут взрослые ребята, которые посмеются над их работой и уничтожат ее» (Брянская школа М.-К.-Ворон. ж. д.). При существующем жилищном кризисе, при работе школ в две и три смены, это требование выполнить трудновато. Однако, за то, что оно выполнимо, говорят факты: в ряде школ выделяются под первую группу лучшие, наиболее светлые, просторные и изолированные комнаты.

Вторым вопросом организации необходимой материальной среды для создания преемственности в работе детсада и школы является вопрос о соответствующей обстановке в классе: «Теснота помещения, громоздкость и уродливость обстановки тяжелы для ребенка» (Свердловская школа Пермской жел. дороги), особенно для ребенка, побывавшего 2-3 года в детском саду, где оборудование и мебель, может быть, часто несколько примитивны, но приспособлены к росту, силам и потребностям детей. Основным препятствием к созданию аналогичной обстановки в первой школьной группе является ограниченность средств, отпускаемых на дооборудование школ. Однако при достаточно внимательном отношении к этому вопросу кое-что может быть сделано педагогом первой группы в отношении приспособления имеющегося в школе инвентаря и при существующих условиях. При введении же нового оборудования в школу следует стремиться к введению его по возможности с младших групп школы (приближая оборудование к типу дошкольного), учитывая, что чем моложе ребенок, тем отрицательней на его организме отражается пользование несоответствующей мебелью и инвентарем.

Минимально-необходимая обстановка должна быть создана в школе и для поддержания и укрепления навыков, привитых детям в детсаду, — санитарно-гигиенических, трудовых, организационных и др. В обиход школы должны быть введены умывальники, полотенца, мыло; в группе необходимо выделить место (стол, полки на окнах) для уголка природы, для хранения работ и материалов (шкаф, полки). Материал для работы детей требует большего разнообразия. Младшие школьники работают,

главным образом, с книгой (букварь), тетрадью, пером, карандашом, изредка используется в работе цветная бумага, глина. Необходимо широкое использование этих материалов, а также введение бросового материала: обрезков дерева, картона.

Для работы с материалами должен быть приобретен соответствующий инвентарь (ножи, ножницы, молотки, пилы, рубанки, огородный инструментарий и т. д.) и приспособлено для него определенное место, чтобы пользование им было всегда возможно и удобно ребенку.

Обстановка 1-й группы школы должна быть изменена не только в смысле обогащения ее и большего приспособления к возрасту ребят, но и в смысле соответствующего более свободного ее расположения в классе и создания необходимого уюта в группе.

Необходимо пересмотреть и режим первой группы школы. Нельзя обойти молчанием вопрос о том, что в большинстве школ вся работа с детьми строится почти исключительно в помещении, к тому же часто тесном и плохо проветриваемом.

Неблагоприятные результаты этого достаточно ярко выявились при обследовании состояния здоровья детей школьников — недаром работники детских садов указывают на отрицательное влияние школьного режима на здоровье детей, переходящих в школу из детсада.

При организации работы с детьми 1-й группы это должно быть принято во внимание. Нет надобности говорить о том, что и плановую работу с детьми можно и нужно в значительной мере проводить вне помещения, но уж, во всяком случае, перерывы в занятиях («перемены») должны быть использованы детьми для пребывания на свежем воздухе, а не в пыльных и тесных коридорах школы. В связи с этим встает вопрос о выделении какого-то свободного времени, более длительного, чем 15-минутная школьная «перемена», для регулярных прогулок детей младшей школьной группы.

Отсутствие в ряде школ горячих завтраков является тоже моментом, резко отличающим режим школы от режима детсада и со своей стороны влияющим на ухудшение здоровья детей, тем более, что в большинстве случаев это не компенсируется получением горячей пищи дома сейчас же после возвращения ребенка из школы. В первую очередь вопрос о введении горячих завтраков должен быть разрешен для первых групп школы, где возраст детей, определяющий неустойчивость, хрупкость и ранимость организма, — требует правильно налаженного питания и режима школы, приближающегося к режиму детсада.

Школьный режим тесно связан с системой организации занятий с детьми. Пребывание ребенка в школе длится в первой группе 3-4 часа и складывается из 40-45-минутных уроков по звонку с небольшими перерывами в 15-20 (1 раз — 30) минут, когда дети свободно предоставлены самим себе.

Такая организация работы неприемлема для младших групп школы. Учителю 1-й группы должна быть предоставлена некоторая свобода в распоряжении времени занятий с детьми, сообразуясь с силами и интересами ребят.

Занятия должны быть более разнообразны, чему может способствовать и перечисленный выше материал; более частные перерывы между организованными общими занятиями детей — «уроками» особенно в первое время, когда ребенок еще мало освоился с новой для него обстановкой. В содержании работы с детьми 1-й группы должно быть уделено место и игре, в чем у ребят, переходящих в школу, еще чувствуется большая потребность. Дети одного из детсадов г. Москвы после перехода в школу часто посещали детсад и с большим сожалением говорили о том, что «в школе никаких, никаких игрушек нет, да и играть там некогда». Один ребенок, более предприимчивый и изобретательный, устроил «игральный уголок» в углу своей парты и использовал для игры все, что попадалось под руку: пенал, старые перья, бумагу, веревки и т. д. Этот уголок служил предметом внимания и интереса всей группы. Помимо свободных игр, проводимых детьми во время перерывов и требующих тоже создания некоторых минимально благоприятных условий, встает вопрос о плановом проведении педагогом ряда организованных игр, способствующих развитию тех или иных умений и навыков ребенка. Здесь частично могут быть использованы и так называемые игры на столе (лото разных видов, игры — путешествия и др.), вводимые педагогом в плановые занятия, но без большого увлечения ими, т. к. сидячих занятий в школе и без того достаточно.

Содержание работы 1-й группы школы, как оно мыслится по программам ГУС'а, составляет, в сущности, прямое продолжение работы детсада. Однако, проработка этого материала с детьми на практике далеко не всегда строится комплексным методом, и часто материал, преподносимый детям, мало увязан сам по себе и еще меньше связан с окружающей жизнью и жизнью школы. Особенно это относится к занятиям по усвоению детьми технических знаний (чтение, письмо, счет). Внесение в эту работу коррективов в отношении более тесной связи содержания работы по усвоению этих навыков с непосредственной жизнью группы и окружающей среды — с одной стороны будет способствовать сближению методов работы детсада и школы, с другой — явится по существу правильным построением работы школы по программам ГУС'а.

Детский сад должен в свою очередь учитывать замечания школы относительно малой дисциплинированности детей, неумения доводить начатое дело до конца и нежелание их участвовать в мало интересующей их в данный момент общей работе, — должен внести ряд изменений в организацию работы с детьми, особенно в старшей группе. В старшую группу необходимо внести обязательные для всей группы занятия в определенное время. Приучать к ним детей следует постепенно, начиная с 10 - 15 минут и доведя их до конца года до 20 - 25 минут. В отношении выполнения определенных заданий и доведения детьми начатой работы до конца детям старшей группы должны быть предъявлены более строгие требования.

Поскольку школьные работники часто указывают, что дети, особенно в первое время, не обнаруживают навыков, над привитием которых

работал детсад, необходимо более тщательно продумать вопрос о методах привития навыков. Здесь, повидимому, в работу старшей группы должны быть введены такие моменты, когда дети полученные ими в определенной обстановке навыки должны применить в новых условиях.

Вопрос о преемственности в работе детсада и школы не может быть разрешен без установления точного объема навыков и знаний для детей, поступающих в школу.

В настоящее время, как видно из материалов мест, имеет место большое разнообразие в требованиях, предъявляемых школой при приеме детей не только в пределах одной губернии, но даже в пределах одного и того же города. И это очень осложняет работу детсадов, не знающих к чему они должны готовить детей, передаваемых в школу. Одни школы считают, например, нежелательным передачу в школы грамотных детей из детсада, потому что они, по их мнению все знают, скучают и мешают другим. Отдельные школы, в которых состав 1-й группы комплектуется почти исключительно из детей детсадов (20-25 чел.— Владимирская школа имени Крупской, школа им. Рылеева в Н.-Вовгороде, жел.-дор. Пермская школа и др.), указывают, что навыки по грамоте, полученные детьми в детсаду, «освобождают школу от траты времени на приобретение технических навыков и дают возможность в большей мере проводить программы ГУС,а». Само собою разумеется, что, только при условии приема в школу большого количества грамотных детей из детсадов и незначительного пополнения группы грамотными же детьми из семей, проведение грамоты в детсадах может явиться плюсом в работе школы I-й ступени.

Практический же опыт дошкольных работников по работе с детьми семилетками, а также педологическая характеристика старшего дошкольного возраста говорит о возможности и желательности проведения грамоты в старших группах детсадов, тем более, что и дети проявляют к ней большой интерес. При соответствующем методе (целых слов) и правильной постановке работы, когда проведение грамоты неразрывно связано с общим планом работы и вытекает из жизненных потребностей группы,— грамота вполне может быть введена в работу детсада и легко усваивается детьми.

Передачей обучения грамоте из школы в детсад еще, конечно, не определяются навыки, которыми должны обладать дети, окончившие детсады. Необходимо уточнить, какими именно навыками по чтению, письму и счету, а также навыками другого порядка (ориентировочные, трудовые, организационные и т. д.) должны обладать дети при переходе в школу. Необходимо определить объем всех навыков.

Программа, предложенная в результате работы комиссии при Главсоцвосе по вопросу о связи дошкольных учреждений со школой (см. ниже статью тов. Невского), и пыгается на основании практического опыта наметить такой объем навыков для всех трех групп детского сада; но только после проверки ее на практике в учреждении, после широкого обсуждения, оценки ее дошкольными и школьными работниками, она может быть настолько уточнена, чтобы сделать работу

детсада действительно облегчающей работу школы первой ступени по программам ГУС'а, а работу школы — непосредственным продолжением работы дошкольного учреждения.

Осуществление преемственности в работе детского сада и школы встречает значительные трудности в связи с целым рядом объективных условий.

Одним из основных препятствий к установлению связи между двумя этими учреждениями налаживанию нормальных условий для перехода ребенка из одного учреждения в другое — является незначительность сети детских садов по сравнению с сетью школ первой ступени и в связи с этим очень небольшой процент в школах детей, перешедших из детских садов. Отсюда и малая заинтересованность педагогов школы работой дошкольных учреждений и построение содержания работы первых групп с ориентировкой на детей, перешедших из семьи, а не из детского сада.

Этим, главным образом, и объясняется тот прорыв в работе детского сада и школы, который наблюдается в практике настоящего времени и зачастую болезненно отражается на детях, перешедших в школу из детского сада, и на организации работы первой группы школы, особенно в начале первого квартала. В связи с этим встает вопрос о необходимости организации нулевых групп при школах, которые облегчили бы ребенку переход из семьи в школу, уравнили бы подготовку детей из семьи с детьми, выпускаемыми детским садом (см. статью о переходных (нулевых) группах).

Конечно, большую роль в создании разрыва между детсадом и школой играют и недочеты материального характера, имеющиеся в массовых школах (недостаточность оборудования, теснота помещения, работа двух смен в одном здании и т. п.), о чем уже говорилось выше.

Незначительностью сети дошкольных учреждений объясняется и территориальная отдаленность их от школ и ряд дефектов в комплектовании детских садов (прием детей в первую очередь по социальному признаку, а не территориальному, как это делается в школах, пестрый возрастной состав детей, прием новых детей среди года). Все это мешает налаживанию правильной, организованной передачи детей из дошкольного учреждения в одну определенную школу.

Часто налаживание связи между учреждениями встречает препятствия и со стороны родителей, руководящихся при определении детей в школу близостью той или иной школы, наличием в данной школе старших братьев и сестер, лучшей постановкой работы в школе. Опыт ряда учреждений (учреждений Цутранпроса и г. Вятки) показал, однако, что путем плановой систематической работы с родителями в течение года удается урегулировать этот вопрос и добиться вполне сознательного отношения родителей к значимости для ребенка перехода в школу, с которой детский сад установил плановую связь.

Тормозом к организованной передаче детей из детского сада в школу является еще и несогласованность в сроках приема и выпуска детей в школе и детском саду, а также количественный (20 чел. в группе) и возрастной (6-7 лет) состав детей старшей группы дет-

ского сада, мешающий нормальному комплектованию первой группы школы.

Все эти затруднения однако, преодолевались на практике, и анализ материалов мест дает целый ряд конкретных примеров, подсказывающих пути налаживания связи между детским садом и школой как по линии организационной, так и по линии программно-методической.

Путем прикрепления детских садов и очагов к определенным школам для организованной передачи детей было положено начало договоренности в работе этих двух учреждений (гор. Казань, Самара, детсады Цутранпроса). Далее, «чтобы вызвать заинтересованность со стороны школы работой дошкольных учреждений, в первую очередь необходимо было увеличить количество детей, передаваемых в школу, что достигалось работой по упорядочению комплектования детсадов (подбор в старшую группу детей семилеток) и прикреплением нескольких дошкольных учреждений к одной школе» (материалы Цутранпроса). «Детсады были прикреплены к определенным школам по районам. Если несколько детсадов находились в одном районе, они прикреплялись к одной школе, чтобы заполнить группу первого года обучения целиком детьми из детсадов» (г. Тула).

Организованная передача детей из одного учреждения в другое налаживалась не только путем согласования времени приема и выпуска детей и не ограничивалась передачей в школу характеристики и материалов по обследованию физического состояния и домашней среды ребенка. Практика некоторых учреждений ушла значительно вперед и выявила целый ряд интересных форм организации перехода детей из детского сада в школу, которые способствовали налаживанию преемственности в работе и в обстановке смежных учреждений, что тем самым создавало безболезненные условия для перехода ребенка. Так, например, на Пермской жел. дороге дошкольные учреждения, прикрепленные к одной школе, весной объединили при одном из детских садов детей, подлежащих переводу в одну группу, и в течение месяца с ними проводил работу в привычной для них обстановке педагог первой группы школы. Это дало возможность школе при построении плана своей работы исходить из учета реальных навыков и знаний детей. Детские же сады при организации работы в новом году приняли во внимание указания на недочеты, отмеченные школьными работниками при наблюдении ими детей из детских садов и в процессе проведения непосредственной работы с ними.

В одном из детсадов на М.-Киево-Воронежской жел. дор. дети были весной переданы в школу, где в течение месяца педагог вел с ними предварительную работу; затем дети перешли на летнюю дошкольную площадку, а осенью были переведены, в первую группу той же школы к работавшему с ними педагогу. Имеется ряд примеров, когда дети детского сада переходят в школу организованной группой вместе со своим групповодом.

Самая организация перехода детей продумывается таким образом, чтобы сразу же создать в классе соответствующую привычную для ребенка среду: дети идут в школу со своими полотенцами, живностью

и растениями из уголка природы, с плакатами, заготовленными заранее, дидактическим материалом и пр.

Учет и анализ практической работы убеждает нас в том, что потребность в согласованности и договоренности в работе школы и детского сада все больше осознается дошкольными и школьными работниками и, несмотря на новизну этого дела и указанные трудности, имеется целый ряд достижений в отношении намечения конкретных форм связи между учреждениями.

Формы связи между учреждениями намечаются по линии педагогических коллективов, по линии детских коллективов и по линии общего руководства административных органов.

Связь по линии педагогов выражается: 1) во взаимном участии в педагогических совещаниях и советах учреждений при обсуждении планов, отчетов работы (особенно планов проработки отдельных комплексных тем и организующих моментов), вопросов учебного и воспитательного характера; 2) во взаимных посещениях педагогами учреждений во время работы с детьми, для ознакомления с методами работы, с составом детей передаваемой группы, с проявлениями детей в процессе работы, с внутренним распорядком жизни учреждений, а также для частичного проведения занятий с детьми во время посещений; 3) в совместной работе по повышению квалификации в форме кружковой работы, методических совещаний, конференций для проработки вопросов — общих для того и другого учреждения, как например: вопросы организации детского коллектива, дисциплины, организация среды детского учреждения, круг навыков — программа для 7 и 8-леток, метод прохождения грамоты и пр.; 4) в совместной общественно-педагогической работе: а) с родителями (по вопросам воспитания детей: питание, сон, организация досуга, и т. п.), б) населением района, путем организации совместных выставок и проведения агитационной кампании за правильное воспитание ребенка и улучшение быта детей в семье, в) в деревне — по организации площадок для детей школьного и дошкольного возраста.

Интересной является постепенная эволюция и углубление связи между педагогическими коллективами, которая, начавшись с формального представительства в советах, переходила в систематическую плановую совместную педагогическую работу.

По линии детских коллективов связь налаживается путем взаимных посещений детей, совместного проведения праздников, общих отчетников, выставок, прогулок, экскурсий, совместных трудовых процессов (по организации огорода, цветника, изготовлению пособий, игрушек, организации аквариума, террариума и т. п.), а также по линии пионер-работы (подготовка в октябрята) и общественной работы. Здесь выявляются чрезвычайно интересные формы общественно-полезного труда школы для детского сада (приготовление школой игрушек, плакатов, альбомов, знамен и разного рода пособий для детского сада. помощь детсаду в проведении праздников и т. п.) и совместно с детским садом для населения (организация районной библиотеки для детей дошкольников, лотереи в пользу беспризорных, площадки для бес-

призорных, массового праздника для детей, выставки по вопросам воспитания для населения и т. п.).

Связь по линии детей не ограничивается связью только двух смежных групп — старшей детсада и первой школы, но втягивает в общую работу и всю школу; конкретной формой такого рода связи является принятие шефства школой над детским садом.

Связь детсада и школы по линии педагогических и детских коллективов оценивается работниками учреждений, как положительный момент в работе, внесший много интересного и ценного в педагогическую работу с детьми и оказавший благотворное влияние как на детей детского сада, так и на детей школы.

Однако, опыт работы показал, что совместная работа школы и детсада имеет конкретные результаты только лишь в том случае, если проводится по определенному, заранее составленному плану, общему для детсада и школы, когда моменты соприкосновения и объединения работы школы и детсада не являются случайными, а выделены в начале года при планировании работы того и другого учреждения и тогда же намечено содержание их, обусловлена необходимость.

Несмотря на разнообразие и относительное богатство опыта мест по созданию связи между педагогическими и детскими коллективами в этой работе чувствуются еще стихийное течение и отсутствие определенной систематичности. В связи с этим выдвинутые вопросы требуют дальнейшей детальной проработки по линии конкретизации форм связи, выявления содержания ее, дозировки этого содержания и увязки этой работы с общим планом работы учреждений.

Со стороны руководящих органов есть ряд попыток, направленных по линии налаживания преемственности в педагогической работе смежных учреждений: 1) в последнем выпуске программ ГУС'а, в объяснительной записке о работе школы I ступени, указывается на необходимость для педагога, при внесении определенного материала и при организации работы в первой группе, учитывать наличие детей, перешедших из детского сада, и стремиться использовать их в отношении имеющихся у них умений и навыков (организационных, коллективных, трудовых и т. д.); 2) в отдельных губерниях имеют место такие мероприятия, как: а) рассылка инструкции по учреждениям, передающим друг другу детей, о необходимости налаживания систематической связи задолго до передачи детей в учреждение, б) организация общих конференций и разработка методических указаний об организованной передаче детей из одного учреждения в другое и о совместной предварительной работе этих учреждений.

По линии учреждений Цутранпроса эта работа выявила следующие формы методического руководства: 1) тематическое обследование дошкольных учреждений и школ, к которым прикреплены данные дошкольные учреждения, с последующей обработкой полученного материала в методическом бюро и попутным инструктированием учреждений по данному вопросу; 2) общие методические письма для школы и дошкольных учреждений по общим вопросам работы с детьми (организация детской жизни, организация и содержание трудовых процессов

в работе с детьми семи и восьми лет, организация детской среды и пр.), 3) выработка в методическом бюро конкретных указаний школе об использовании опыта детей, перешедших из детсада в школу, при планировании и организации работы первых групп школы.

Этих указаний, конечно, еще недостаточно, но совместная работа школы и детсада на основании их и на основании постепенного осознания работниками особенностей работы каждого типа учреждений приводит к взаимному влиянию на построение работы как в первой группе школы, так и в старшей группе детсада и к попутному улучшению качества педагогической работы с детьми. Так, например, школа несколько разнообразит приемы работы с детьми первой группы, вводится более частая смена занятий, особенно в первый квартал, появляются уголки природы, вводится новый дидактический материал, иногда меняется самая обстановка класса первой группы. «За период связи детсада со школой — есть достижения: в смысле оборудования первой группы школы, мебелью, соответствующей детям этого возраста, и разведения комнатных цветов, в посадке и уходе за которыми главная роль принадлежала детям детсада» (материал вятского школьного городка).

В некоторых случаях школа путем обогащения своего опыта через практическое знакомство с формами, содержанием и приемами работы детсада пересматривает свои требования к работе детсада, которые она предъявляла раньше (по вопросу о грамоте, дисциплине и проч.).

С другой стороны, работа старшей группы детсада перестраивается таким образом, что она действительно является переходной группой от сада к школе: 1) в работу старшей группы вводятся обязательные занятия для всей группы по одному общему плану для всех детей — по заданиям, начиная с $\frac{1}{4}$ часа в начале года и доводя до получаса в конце его; 2) при работе с детьми, особенно по заданиям, обращается особое внимание на доведение работы до конца, учитывая жалобы школы на малую усидчивость детей, перешедших из детсада; 3) время, отводимое на санитарно-гигиенические процедуры, уменьшается за счет занятий; частично санитарно-гигиенические процедуры переносятся в семью, а за детсадом остается контроль за их выполнением и т. п.

В заключение следует отметить, что учет и анализ опыта мест по установлению связи между детсадом и школой и по созданию преемственности в их работе не только выявляют трудности этой работы и указывают пути их преодоления, но и дают ценный материал для установления форм связи между учреждениями, четко ставят ряд вопросов, над разрешением которых в одинаковой мере должны работать школьные и дошкольные работники — в интересах создания единой системы социального воспитания, уточнения методики педагогического процесса и улучшения тем самым качества педагогической работы с детьми.

СИСТЕМА ДЕТСКИХ НАВЫКОВ И ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ПРОГРАММА ДЕТСКОГО САДА.

А. А. НЕВСКИЙ.

Возраст детского сада — это период формирования навыков, т.-е. устойчивых условно - рефлекторных установок, которые вырабатываются у ребенка в процессе активного приспособления к условиям окружающей материальной и социальной среды.

Детский сад, исходя из общих целей воспитания при подборе содержания работы с детьми, в то же время в своей работе должен ориентироваться на воспитание навыков, и в построении программы детского сада система навыков должна занимать центральное место.

Задача воспитания навыков (организация детского поведения) сводится к тому, чтобы приспособительные реакции ребенка сделать наиболее адекватными, т.-е. в полной мере отвечающими тем условиям, в которых они вырабатываются, требованиям окружающей среды и жизненным интересам индивидуума и коллектива. С этой точки зрения далеко не все навыки ребенка можно считать равноценными; и судить о поведении ребенка (а, следовательно, и о педагогических достижениях) только на основании наличия или отсутствия тех или иных навыков совершенно не представляется возможным. Если из двух детей, умеющих выполнять ту или иную гигиеническую процедуру (умывание, чистка зубов и проч.), один делает это неохотно, часто забывает, или выполняет лишь в условиях привычной обстановки детского сада, а другой, прочно усвоив навык, переносит его в семью и выполняет не только в связи с требованиями режима, но и в зависимости от реальной необходимости в любой обстановке, мы в праве сказать, что и тот и другой ребенок обладают гигиеническими навыками, но у первого навык мало дифференцирован, неустойчив и адинамичен, в то время как у второго навык характеризуется достаточной организованностью (органически увязан с общей системой поведения ребенка), устойчивостью и подвижностью.

В конечном итоге, адекватность детских реакций или, иными словами, степень педагогической полноценности детского поведения определяется не только наличием или отсутствием основных навыков, но также степенью их дифференцированности, сложностью и организованностью детского опыта, его устойчивостью и подвижностью (см. программу изучения ребенка и детского коллектива С. С. Моложавого). Указанные качественные особенности детского поведения характеризуют как степень приспособленности ребенка к данным

реальным условиям, так и степень его приспособленности к меняющимся условиям среды, к сложной динамике социально-биологического окружения. Последнее обстоятельство имеет исключительно важное значение. В практике детских учреждений нередко наблюдается такое явление: при переводе детей из одного учреждения в другое дети не обнаруживают в новом учреждении тех элементарных навыков, которые, — казалось, — так прочно были усвоены и безукоризненно проводились в старом учреждении. Разумеется, здесь приходится считаться с неизбежной нервно-психической травмой, которая имеет место при переброске детей в новые условия и которая влечет за собой разрыв привычных условно-рефлекторных установок и возникновение защитных реакций тормозного характера. Однако, здесь не малую роль играет и то, что в самой методике воспитания навыков слишком мало внимания уделяется их динамичности (особенно в условиях закрытых учреждений). Каждый навык ребенка есть не что иное как условный рефлекс, связанный с определенной системой условных раздражителей. По отношению к навыкам детского поведения в условиях определенного режима детучреждения роль этих условных раздражителей играют определенное время дня (условный рефлекс на время), обстановка, в которой проводится та или иная процедура, последовательность отдельных элементов режима в порядке дня и т. д. Если указанный комплекс условных раздражителей стереотипно повторяется изо дня в день, естественно, что и связанная с ним система навыков приобретает консервативный, адинамический характер, и поскольку в новой обстановке хотя бы часть элементов условного комплекса отпадает, отпадают, разрушаются и те условно-рефлекторные установки (навыки), которые были воспитаны на этой статически-консервативной базе.

Элемент динамичности в поведении ребенка таким образом имеет исключительно важное педагогическое значение, и при разрешении методических вопросов с этим обстоятельством приходится считаться в первую очередь.

По словам Иваннова-Смоленского: «оптимум биологической приспособляемости отдельного индивидуума, повидимому, заключается не только в высшей специализации его реакций, но и в том диапазоне, в пределах которого он может их варьировать в зависимости от внешних и резких изменений окружающей его среды, ибо эта последняя может потребовать реакций самого разнообразного типа»¹⁾.

Высшая степень развития для той или иной категории навыков характеризуется проявлениями особой заинтересованности со стороны ребенка (специфическая направленность детского поведения), активности и инициативы.

Итак, основными предпосылками для построения программы детского сада являются: 1) рациональная классификация детских навыков, которая охватывала бы и систематизировала все основные элементы детского поведения, являющиеся объектом педагогической культуры; 2) отчетливо проработанная методика объективного учета и оценки

¹⁾ „Новые идеи в медицине“, сборн. № 4—1924 г.

навыков (как при планировании педагогических заданий, так и в процессе самой работы) и, наконец, 3) группировка навыков по возрастным группам детского сада, построенная на основе учета биологических особенностей возраста.

Основными критериями, определяющими практическую пригодность той или иной классификации навыков, очевидно должны быть: а) ее биологическая обоснованность, б) биологическая преемственность навыков в общей системе и в) педагогическая значимость. Иными словами, — практически — педагогическая классификация детских навыков должна отвечать следующим основным требованиям: 1) каждая категория навыков должна соответствовать определенной категории биологических функций, принимающих участие в выработке приспособительных реакций у ребенка; 2) последовательность навыков в системе классификации должна отвечать той последовательности, в которой они формируются в процессе развития растущего организма, и 3) классификация навыков должна выявить основные комплексы детских реакций в том виде, в каком с ними практически сталкивается педагог в процессе педагогической культуры детского поведения.

С точки зрения биологической последовательности, в первую группу должны быть выделены те навыки, которые формируются на основе первичных сенсомоторных функций ребенка. Сюда относятся: 1) ориентировочно-исследовательские навыки (система сенсорных реакций; работа анализаторов), 2) элементарные двигательные навыки и 3) навыки речи (система моторных реакций); эти категории навыков, в свою очередь, являются базой для развития более сложных приспособительных реакций, к числу которых относятся: 4) элементарные культурно-гигиенические навыки (приспособление к материальной среде), 5) коллективные навыки (приспособление к социальной среде) и 6) трудовые навыки (активно-творческое воздействие на окружающую среду; использование материальной среды для нужд социальной среды).

С педагогической точки зрения все перечисленные категории навыков в целом являются конкретным оформлением тех основных принципов, на которые должен ориентироваться педагог - дошкольник в своей работе (принципы активизма, коллективизма, материализма и организации). Этим определяется их педагогическая значимость.

Таким образом, педагогическая классификация детских навыков может быть представлена в следующем виде (см. стр. 145 — 146).

Под названием «элементарной бытовой ориентировки» мы выделяем тот комплекс простейших навыков, при помощи которых ребенок ориентируется в условиях своего повседневного быта (свое имя, фамилия, возраст, имена окружающих детей и взрослых, название и назначение предметов окружающей обстановки, частей своего тела, частей одежды и т. д.; ориентировка в условиях своей квартиры, детучреждения, двора и улицы; наличие элементарных умений в области повседневного обихода). Далее идет формальная ориентировка ребенка в качественных особенностях предметов и явлений, ориентировка в пространстве, во времени, в числовых величинах

Классификация навыков.

	I	II	III
I. Ориентировочно-исследовательские навыки.			
1. Элементарная бытовая ориентировка	4	4	5
2. Сенсорная и пространственная „	3	4	4
3. Ориентировка во времени	3	4	4
4. Количество и счет	3	4	4
5. Ориентировка в явлениях природы	3	4	4
6. Социально-бытовая ориентировка.	3	3	4
II. Элементарные двигательные навыки.			
1. Общие движения	3	4	4—5
2. Координация мелких движений и ручная умелость	3	4	4
III. Навыки речи.			
А. Устная речь:			
1. Запас слов.	3	4	4
2. Структура и грамматизация речи.	3	4	4
3. Звукопроизношение.	3	4	5
Б. Графическая речь:			
1. Рисование	2	3	4
2. Письмо	1	1—2	3
В. Чтение.	1	1—2	3
IV. Элементарные культурно-гигиенические навыки.			
1. Пользование уборной	4	4	5
2. Одевание и раздевание	3	4	5
3. Умывание	3	4	4
4. Выполн. установл. правил личной гигиены	3	4	4

	I	II	III
5. Самостоятельный прием пищи	4	4—5	5
6. Чистоплотность за едой.	4	4	4
7. Поддержание в порядке носа, рук, костюма . . .	3	4	5
8. Поддержание в порядке помещения и своих вещей.	3	4	4
9. Выполнение режима	3	4	4

V. Коллективные навыки.

(Тип ребенка: активно-замкнутый, активно-социальный, пассивно-замкнутый, пассивно-социальный).

1. Отношение к коллективу и его отдельным членам	3	4	4
2. Коллективная игра	3	4	4—5
3. Коллективный труд (организованные занятия, работа с материалом, трудпроцессы)	3	3	4
4. Дежурство и выполнение ответственных обязанностей по группе	2	4	4
5. Работа в детских комиссиях.	1	3	4
6. Участие в детских собраниях	1	3	4

VI. Трудовые навыки.

1. Технические умения в работе с инструментами и материалом (ножницы, нож, иглолка, молоток, пила, кисть, гвозди, клей, картон, дерево и т. д.)	3	4	4
2. Организованная работа с материалом и иллюстративные работы	3	3	4
3. Конструирование элементарных пособий и игрушек.	1—2	3	4
4. Самообслуживание и хозяйственный труд.	3	4	4
5. Уход за животными, растениями и работа в природе.	3	4	4

Примечание: цифры в гр. I, II и III обозначают уровень навыков по группам детского сада, согласно проведенного учета (см. ниже).

и их измерения (ориентировка в количестве и порядковый счет). Все эти категории навыков принято объединять под общим названием «запас элементарных представлений ребенка».

Мы считаем целесообразным говорить именно о «навыках», а не о «представлениях», так как последние обычно мыслятся в их словесном оформлении (знакомство ребенка с соответствующими терминами), а в связи с этим,— и обследование их обычно принимает характер анкетирования. Между тем, нас интересует практическая жизненная ориентировка ребенка, вне зависимости от того, обладает ли ребенок соответствующими речевыми реакциями, так как нарастание последних далеко не всегда идет параллельно с общей ориентировкой, и эти последние подлежат особому учету (навыки речи)¹⁾.

По тем же соображениям и то, что обычно принято учитывать как «запас представлений ребенка» в области явлений природы и общественного быта, мы рассматриваем как ориентировочные навыки, тем самым подчеркивая и здесь основное требование — не становиться на путь чисто словесного учета.

Кстати сказать, ставя на первом месте в программу навыков детского сада систему ориентировочных навыков, мы рисковали бы получить законный упрек в стремлении к «учебе», если бы самым решительным образом не подчеркнули, что здесь мы мыслим активную ориентировочно-исследовательскую деятельность ребенка, которая является необходимым элементом его здорового развития и неизбежной предпосылкой для формирования более сложных приспособительных реакций. Опасность образовательного уклона, опасность учебы в детском саду заключается в элементах формально-словесного обучения, в стремлении облечь в трафаретные словесные формы опыт ребенка, в то время, как опыт этот сам по себе еще не оформился, а находится в процессе непрерывного роста. С этой опасностью необходимо всемерно бороться (задача методическая),— но вместе с тем мы не можем не считаться с интенсивным ростом детского опыта и обязаны вносить в этот опыт элементы системы и организации.

В группе двигательных навыков мы различаем общие движения (ходьба, бег, прыжки, метание, перелезание через препятствие и т. п.) и ручную умелость (*Handfertigkeit*— по терминологии немецких авторов). Это разделение диктуется тем, что та и другая категория двигательных умений имеют различные анатомо-физиологические предпосылки и развиваются не параллельно. Даже у взрослого, когда двигательные механизмы вполне сформировались, мы обычно наблюдаем неодинаковый уровень развития той и другой категории движений — в связи с чисто-конституциональными особенностями индивидуального типа (например, у типичных астеников наблюдается хорошо развитая ручная умелость при угловатости, порывистости и

¹⁾ Г. И. Россолимо в предложенном им наборе пособий („ящик для исследования элементарных представлений“) стремится именно к такому учету детской ориентировки, вне зависимости от понимания общепринятой терминологии. С этой точки зрения набор Россолимо представляет несомненно дидактический интерес.

неловкости общих движений); тем более у ребенка приходится считаться с особенностями его индивидуальной и возрастной конструкции, что на фоне той или иной педагогической обстановки может дать в области двигательных навыков самые разнообразные комбинации.

Следующая группа — навыки речи — особых пояснений не требует. Здесь мы объединяем устную речь и те навыки, которые являются биологическими аналогами речи (графическая речь) или ее технической модификацией (чтение).

В группу элементарных культурно-гигиенических навыков включены все те практические умения, которые культивируются в дошкольном учреждении и из которых складывается общая культура детского быта. Мы сознательно не выделяем гигиенических навыков в особую группу, полагая, что педагогическая ценность этих навыков отнюдь не ограничивается их специфическим, практически оздоровительным значением; сливаясь с навыками режима и личного самообслуживания, они приобретают более широкое культурно-бытовое значение.

В группе коллективных навыков мы, прежде всего, выделяем ту общую установку ребенка, которой определяется его поведение во всех видах совместной коллективной деятельности («отношение к коллективу и его отдельным членам»). Эта установка в значительной мере зависит от индивидуальных особенностей ребенка, и здесь мы можем выделить, по крайней мере, четыре основных типа детей ¹⁾: 1) ребенок активно-социального типа, коллективист, для которого коллектив является стихией, как вода для рыбы; при отсутствии достаточной приспособленности к коллективу — он проявляет себя агрессивно и является источником постоянных конфликтов; в высших формах приспособления — это вожак, инициатор и организатор; 2) активно-замкнутый тип, индивидуалист, который или активно противится всяким попыткам вовлечь его в состав коллектива или, — при наличии достаточного приспособления, — может установить с коллективом добрососедские отношения, считается с его требованиями и нуждами, отдает коллективу результаты своего индивидуального труда, — но никогда не сливается с ним органически; 3) пассивно-социальный тип — это рядовой член коллектива, который сливается с общей массой, может быть организатором и творчески-активным членом группы, никогда, однако, не выставляя себя на первый план и ставя превыше всего нужды и интересы коллективного целого; и, наконец, 4) пассивно-замкнутый тип — ребенок, не обнаруживающий особого влечения к коллективу, предпочитающий действовать в одиночку, но в то же время не оказывающий особого противодействия при попытках привлечь его к совместной деятельности с коллективом; в коллективе играет обычно пассивную, подчиненную роль, или выполняет возложенные на него коллективом обязанности в порядке индивидуальной работы, не претендуя на ответственные, руководящие роли.

¹⁾ По классификации, предложенной А. Б. Залкиндом.

Совершенно ясно, что развитие коллективных навыков у каждого из этих типов детей протекает совершенно своеобразно, и с этим необходимо считаться в процессе педагогической работы и учета.

В ту же группу коллективных навыков включены все те практические формы коллективной деятельности детей, которые имеют место в условиях массового детского сада. Сюда, между прочим, мы включаем и коллективный труд, имея в виду здесь оценку не самых трудовых достижений (это относится к следующей группе трудовых навыков), а степени организованности детей при совместной работе. Здесь важно учесть роль различных организующих моментов: 1) организация извне, со стороны педагога; 2) организующая роль отдельных детей, членов коллектива; 3) организующая роль материала и 4) организующая роль целевой установки в процессах специфически-трудового характера.

Наконец, в группу трудовых навыков мы включаем специфические технические умения, имеющие место в самых разнообразных формах трудовой деятельности, и основные типические трудовые процессы детского сада.

В данной системе навыков бросается в глаза их внутренняя связь и последовательность. Совершенно ясно, что культурно-бытовые навыки ребенка находятся в тесной связи с его ориентировкой; речь, как основное средство социального общения, играет немаловажную роль в формировании коллективных навыков, а двигательные умения являются необходимой предпосылкой в системе трудовых навыков. Уровень развития той или иной категории навыков, очевидно, должен определяться состоянием всех других категорий; в целом же мы имеем единый комплекс навыков, из которого складывается в огромной части целостная система детского поведения; в этой системе отдельные элементы связаны между собою в порядке внутренней коррелятивной зависимости. Система эта — вместе с тем — отчетливо выявляет основные направленности детского поведения (по терминологии С. С. Моложавого) — бытовую, социально-классовую и трудовую; сюда же, по существу, следовало бы отнести и ориентировочно-исследовательскую направленность (элементарная бытовая ориентировка, ориентировка в явлениях природы и социально-бытовая), как основу для будущей интеллектуально-творческой деятельности, — в то время, как формальная ориентировка (время, пространство, счет и проч.), наряду с системой двигательных-речевых навыков, является лишь предпосылкой для развития сложных форм поведения с определенной социально-биологической направленностью.

Вслед за построением системы навыков, необходимо установить определенные руководящие принципы их учета и оценки как в отношении отдельного ребенка, так и для целого детского коллектива (группы). Только что указанная особенность самой системы — внутренняя коррелятивная связь между ее отдельными элементами — заставляет и при учете ориентироваться на всю систему в целом, т.-е. все время иметь перед собой целостный комплекс детского поведения. Изолированный учет отдельных навыков — вне их внутренней связи

и взаимной зависимости — с этой точки зрения совершенно не выдерживает критики. Наряду с этим необходимо считаться и с тем, что вся система навыков ребенка формируется и развертывается при определенных условиях (при определенной педагогической ситуации) и под влиянием определенных факторов, анализ которых необходим, поскольку к самому учету детских навыков мы подходим с практическими педагогическими целями. Такого рода учет не может иметь формального характера; он должен вестись на фоне педагогического процесса и при одновременном учете основных факторов, определяющих тип и содержание детского поведения (пол, возраст, социальное положение, среда внутри и вне учреждения, физическое состояние ребенка, его наследственность и прошлое — в соматическом, социально-бытовом и педагогическом отношениях).

Из всего предыдущего изложения совершенно ясно, что при учете навыков у ребенка нельзя ограничиться констатированием их наличия или отсутствия (грубая ошибка, особенно часто встречающаяся на практике). Важно не только то, владеет ли ребенок тем или иным навыком; важно установить, насколько приобретенный навык в своих практических проявлениях выливается в биологически-полезные и педагогически-ценные формы, насколько он устойчив и в то же время динамичен, насколько богат и дифференцирован опыт ребенка в данной области и т. д., — короче говоря, — насколько адекватны реакции ребенка, которые лежат в основе данного раздела его поведения. По отношению к каждой категории навыков необходимо установить ряд последовательных градаций в соответствии с их естественным развитием и нарастанием тех элементов, которыми определяется степень педагогической полноценности навыка. В конечном итоге мы должны стремиться к тому, чтобы результаты объективного учета навыков ребенка или детского коллектива получили чисто количественное, цифровое выражение (хотя бы и условного, относительного характера). Несмотря на некоторую схематичность, подобного рода цифровой метод оценки имеет колоссальное преимущество в силу своей наглядности. В результате учета можно построить (графически) индивидуальный или групповой профиль навыков, где самая конфигурация профиля, наличие провалов или западений в той или иной его части будет демонстративно сигнализировать слабые места в общей системе детского поведения и тем самым даст возможность педагогу в каждый данный момент установить, куда должно быть направлено острие его педагогического внимания.

На основе только что указанных принципиальных предпосылок и была построена программа для учета детских навыков, при помощи которой в течение нескольких зимних месяцев 1926/27 года был собран материал по навыкам в ряде детских учреждений Москвы — по заданию комиссии при Главсоцвосе по связи детского сада с дошкольными учреждениями и школой. Задача этого обследования сводилась к тому, чтобы установить фактический уровень навыков по возрастным группам дошкольного детства (включая старшую группу ясельников и первую группу школы) выявить влияние различных

факторов на формирование навыков и связанную с этим вариabильность (изменчивость) отдельных навыков в пределах каждой возрастной группы, в частности, — влияние педагогической обстановки в учреждениях различного типа (открытые и закрытые учреждения; ясли, детский сад, школа) и, наконец, установить типичные комплексы навыков для каждой группы детского сада как материал для построения ориентировочной программы детского сада.

Обследование велось методом объективного наблюдения, с регистрацией наблюдений в индивидуальных и групповых дневниках; наряду с этим по отношению к каждому ребенку был использован весь имеющийся педагогический материал (данные руководительниц, детские работы и проч.). Параллельно с регистрацией навыков отдельных детей велась регистрация педагогической работы в группе с тем, чтобы, с одной стороны, иметь ориентировочный материал по учету навыков в коллективе и, с другой стороны, — выявить фактический бюджет времени группы, формы и содержание педагогического процесса, обстановку внутри учреждения и т. д. и таким образом расценивать навыки каждого ребенка на фоне определенных педагогических условий и обстановки. При учете педагогической работы пользовались следующей схемой: 1) обстановка, 2) фактический состав группы; 3) название и тип процесса; 4) содержание процесса; 5) материал; 6) роль руководителя и 7) проявления навыков (выборочная целевая запись — по навыкам наиболее типичным для каждого данного процесса — в отношении ко всему коллективу).

Результаты индивидуальных наблюдений (с использованием общих педагогических данных и групповых записей) после соответствующей обработки и оценки заносились на индивидуальные карточки с условной балльной оценкой каждой категории навыков (схему оценки см. в 1-м приложении к статье).

Таким образом, было собрано и подвергнуто вариационно-статистической обработке 300 индивидуальных карточек из 16 детских учреждений (ясли — 4; детсады — 9; дошкольные детдома — 2 и школа — 1). Распределение материала по возрасту представляется в следующем виде:

2—3 лет (ясли)	— 59 чел.	6—7 лет (дет. сад)	— 45 чел.
3—4 лет (дет. сад.)	— 25 »	7—8 лет »	— 42 »
4—5 лет »	— 52 »	8—9 лет »	— 11 »
5—6 лет »	— 56 »	8—9 лет (школа)	— 10 »

Малочисленность материала, разумеется, не позволяет нам строить на основании этого материала какие-либо заключения решающего характера, и мы склонны придавать полученным выводам лишь ориентировочное значение. Однако, вместе с тем, тщательный статистический анализ материала определенно показал, что с качественной стороны он является совершенно полноценным. В частности, на это указывают высокая корреляция между педагогической оценкой детей и объективным уровнем навыков (коэффициент корреляции — r — по отдельным учреждениям колеблется в пределах $+0,70 - 0,80$), равно как и корреляция уровня навыков с возрастом детей, свидетельствующая о

том, что при регистрации удалось уловить объективные возрастные сдвиги навыков, отрешившись от субъективной оценки в пределах каждого отдельного возраста. О доброкачественности материала свидетельствует и определенная закономерность тех выводов, которые получены при его обработке.

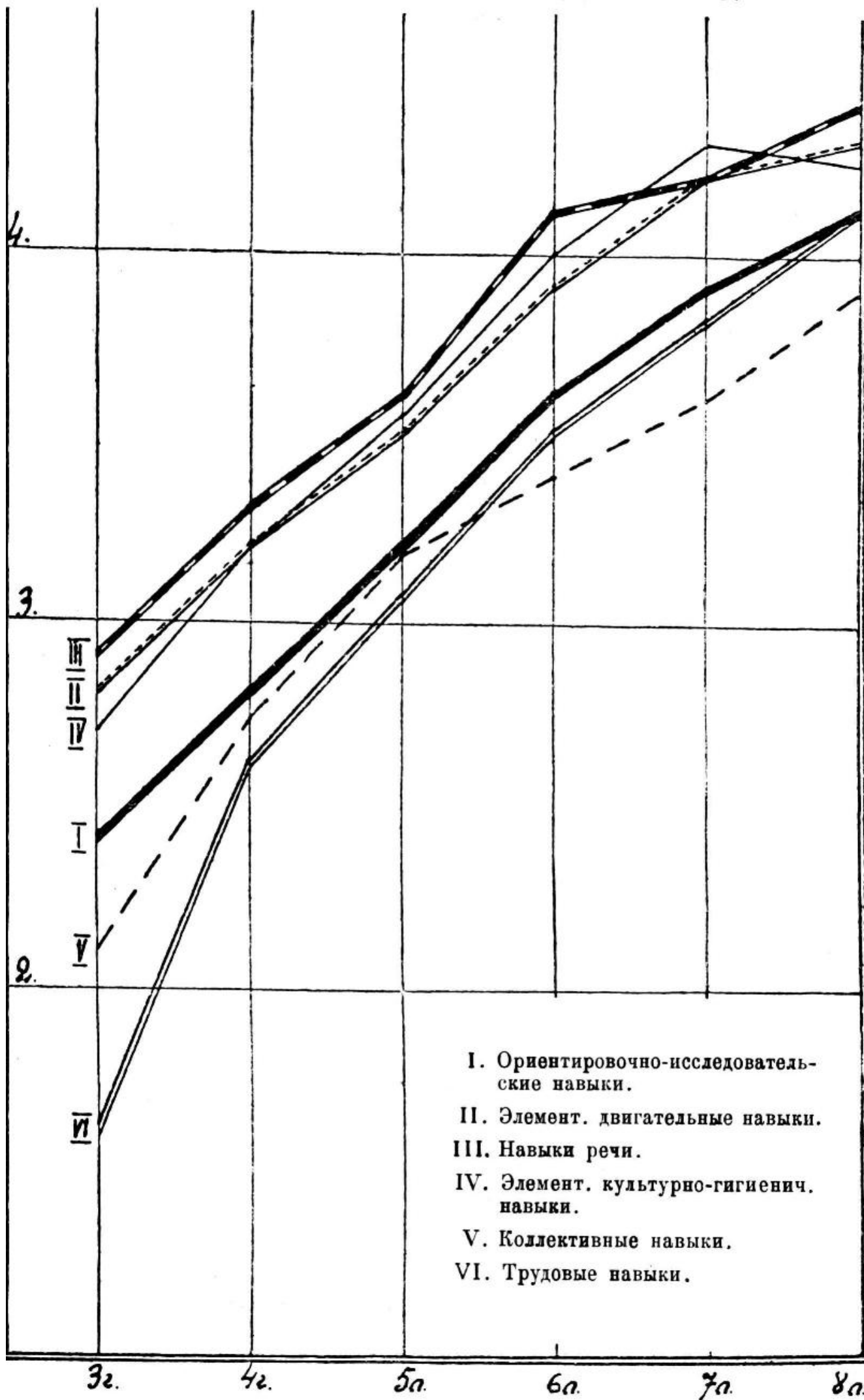
Первая часть наших выводов относится к характеристике отдельных категорий навыков в их возрастной эволюции. Если мы обратимся к соответствующей графике (см. диаграмму на стр. 153), то увидим, что все группы навыков закономерно нарастают с возрастом, сохраняя в то же время определенное соотношение между собою в пределах каждого возраста. Сущность этого соотношения сводится к тому, что навыки по своей высоте делятся на две отдельных группы, при чем разница в уровне этих групп неизменно сохраняется во все возрастные периоды. В первую, более высоко стоящую группу входят навыки двигательные, речевые и культурно-гигиенические. Более низкий уровень во всех возрастных группах занимают ориентировочно-исследовательские навыки, коллективные и трудовые. Обращаясь к характеристике каждой из этих групп, мы видим, что в первую группу попали навыки, развивающиеся в повседневной жизни ребенка (движение, речь, культурно-бытовые навыки, связанные с повседневными физиологическими отправлениями и потребностями ребенка), тогда как во второй (более низко стоящей) группе стоят навыки более сложного порядка, формирующиеся в условиях специальной педагогической культуры. Этим совершенно объективно подтверждаются те предпосылочные положения, которые мы имели в виду при составлении самой классификации навыков (см. выше), говоря о закономерных связях между отдельными группами навыков в общей системе.

То же соотношение сохраняется и в пределах каждой отдельной группы навыков. Так, в группе ориентировочно-исследовательских навыков наиболее высокое место во всех возрастах занимают — элементарная бытовая ориентировка и сенсорно-пространственная. Более сложная ориентировка во времени и количественная ориентировка — соответственно снижены.

В группе двигательных навыков общие движения во всех возрастных группах стоят выше, чем ручная умелость; однако, соответствующие кривые с возрастом заметно сближаются (развитие ручной умелости в старших группах детского сада). Графические навыки (рисование) нарастают параллельно с общей ручной умелостью, но во всех группах кривая графических навыков идет соответствующим образом ниже, поскольку в оценке их мы принимаем во внимание не только технику детского рисунка, но и его содержание (наличие определенного сюжета и степень его сложности; точность воспроизведения действительности; общая композиция рисунка и т. д.).

В навыках речи наиболее высокое место занимает звукопроизношение, однако, оно характеризуется широкой индивидуальной изменчивостью в пределах каждого возраста. Запас слов и структура речи нарастают совершенно параллельно, обнаруживая очень тесную внутреннюю связь и зависимость.

Таблица возрастной эволюции навыков.



В группе культурно-гигиенических навыков наиболее высокий уровень во всех возрастных группах занимают навыки повседневного обихода, теснейшим образом связанные с чисто-физиологическими отправлениями ребенка,— самостоятельный прием пищи и пользование уборной; наоборот, навыки специфически-культурного порядка, требующие для своего развития системы специальных педагогических мероприятий (поддержание в порядке носа, рук, костюма, помещения и своих вещей), повсюду занимают несколько более низкое место.

Наиболее интенсивный рост обнаруживают навыки одевания и раздевания: максимально отставая у 3-леток, они достигают наиболее высокого уровня в старших возрастных группах, превышая все остальные навыки данного раздела. Здесь обнаруживается тесная зависимость от двигательных умений ребенка (ручной умелости), недостаточность которых задерживает рост навыка в младших группах, а затем навыки интенсивно нарастают в связи с постоянными упражнениями в условиях повседневного обихода.

В разделе коллективных навыков нет резких различий в сравнительном уровне отдельных категорий навыков по возрастным группам. Но здесь бросается в глаза другое чрезвычайно любопытное обстоятельство, а именно: разница в интенсивности нарастания отдельных навыков на протяжении всего дошкольного возраста и степень их индивидуальной вариабильности в пределах каждого возраста (или, что то же,— корреляция навыков с возрастом). Навыки, формирующиеся в повседневной жизни детского коллектива, вне системы специальных педагогических мероприятий (отношение между членами коллектива и коллективная игра), обнаруживают равномерное нарастание с возрастом и значительную изменчивость в пределах каждого возраста (коэффициент корреляции с возрастом для этих навыков — $+ 0,32$ и $+ 0,38$); иными словами, здесь в пределах каждого возраста встречаются дети с самым разнообразным уровнем данных навыков. Наоборот, те навыки, которые культивируются в порядке специальных педагогических мероприятий и выливаются в определенные педагогически-организованные формы (коллективный труд, дежурства), нарастают гораздо более интенсивно и дают гораздо более высокую корреляцию с возрастом ($r = + 0,56$ и $+ 0,68$); значительно отставая у малышей (3 - 4-леток), эти навыки в дальнейшем быстро догоняют и перегоняют первую группу и при этом в пределах каждого возраста обнаруживают сравнительно небольшую индивидуальную изменчивость.

Это же явление отмечается и во всех остальных группах навыков: навыки повседневного быта обнаруживают наибольшую изменчивость в пределах каждого возраста (низкий коэффициент корреляции с возрастом), в то время, как навыки, связанные в своем развитии с определенными специальными формами педагогической работы (рисование, технические умения и др.) нарастают гораздо более закономерно, центрируясь в пределах каждого возраста вокруг определенного уровня (высокий коэффициент корреляции с возрастом). Отмеченным явлением лишней раз совершенно объективно подтверждается то положение, что

в основе возрастной эволюции навыков лежит не «самопроизвольное развертывание врожденных способностей ребенка», а нарастание и конденсирование тех педагогических и социальных стимулов, под влиянием которых навыки формируются. Если эта стимуляция принимает педагогически-организованные формы, рост навыков идет закономерно; там же, где система стимулов растворяется в хаосе повседневного быта, — мы неизбежно сталкиваемся с обилием индивидуальных вариантов, более или менее уклоняющихся от среднего уровня, типичного для данного возраста.

В группе трудовых навыков опять-таки наиболее высокое место занимают навыки, формирующиеся в естественных условиях повседневного детского быта (самообслуживание, хозяйственный труд, уход за животными и растениями и работа в природе), и соответствующим образом отстают навыки, вырабатывающиеся при наличии специфических форм педагогической работы и требующие от ребенка наряду с общефизиологическими предпосылками (достаточное развитие двигательных умений) также и специального опыта, своего рода выучки (иллюстративная и конструктивная работа с материалом).

В этой последней группе кривая нарастания иллюстративной работы ребенка все время идет несколько выше, чем кривая конструктивной деятельности (наиболее сложная форма деятельности, предполагающая наличие элементов синтеза).

Любопытное явление отмечается в отношении навыков грамоты (письмо, чтение); несмотря на то, что в большинстве обследованных учреждений элементы грамоты систематически с детьми не прорабатываются (исключение представляют жел.-дор. детские сады), уже с пятилетнего возраста у детей начинают появляться начальные навыки грамоты; среди шестилеток абсолютно неграмотных только 35 - 40%, а среди семилеток такие дети отмечаются только в виде редкого исключения; большинство семилеток и восьмилеток в детских садах не только механически усвоили начертание знакомых слов (как это делается при обучении по методу целых слов), но и достаточно овладели процессом чтения и письма, манипулируя с отдельными буквами и звуками. Отсюда, как думается, можно сделать следующий весьма существенный вывод: грамота является не начальным этапом школьной работы ребенка, а естественным заключительным этапом в работе детского сада. Если для массовой школы грамота — это «навыки вне комплекса», которые нередко занимают до 50% рабочего времени школьника в младшей группе, вклиниваясь как элемент классной учебы в систему комплексного преподавания, то в жизни дошкольника, в условиях организованной работы детского сада, — грамота является неизбежным результатом естественного влечения ребенка к словесно-графическому оформлению своего богатого и многообразного опыта. Обучение грамоте здесь неизбежно приобретает «естественный» характер, и задача детского сада заключается только в том, чтобы придать этому естественному усвоению детьми элементов грамоты (часто в порядке самообучения) педагогически-организованные формы.

Вслед за обзором отдельных категорий навыков остановимся в кратких чертах на их взаимном соотношении — в общей системе детского поведения. Уже в самом начале мы указывали, что отдельные категории навыков нельзя рассматривать (а стало быть и культивировать, воспитывать) изолированно, вне их внутренней связи и закономерной взаимозависимости. Это теоретическое положение блестящим образом подтверждается на нашем материале, о чем наглядно свидетельствует приводимая ниже корреляционная таблица ¹⁾:

Корреляции навыков у дошкольников.

Коэффициент корреляции (r).	Ориентировочно-исследовательские навыки.	Элементарные двигательные навыки.	Навыки речи.	Элементарные культурно-гигиенические навыки.	Коллективные навыки.	Трудовые навыки.
I. Ориентировочно-исследовательские навыки . . .	—	+0,45	+0,43	+0,46	+0,34	+0,44
II. Элементарные двигательные навыки	+0,45	—	+0,33	+0,41	+0,23	+0,51
III. Навыки речи . . .	+0,43	+0,33	—	+0,27	+0,16	+0,22
IV. Элементарные культурно-гигиенические навыки	+0,46	+0,41	+0,27	—	+0,42	+0,41
V. Коллективные навыки	+0,34	+0,23	+0,16	+0,42	—	+0,47
VI. Трудовые навыки	+0,44	+0,51	+0,22	+0,41	+0,47	—

¹⁾ При коэффициенте корреляции (r) в пределах от 0 до 0,25—низкая корреляция (практически—ее отсутствие); при r —0,25-0,50—средняя степень корреляции и при r —выше 0,50—высокая корреляция.

Отметим по этой таблице наиболее характерные моменты. Ориентировочно-исследовательские навыки обнаруживают наибольшую связь с культурно-гигиеническими и двигательными навыками. Очевидно, источником ориентировочного опыта ребенка - дошкольника прежде всего является система окружающих бытовых стимулов, и рост организованности и культуры детского быта идет параллельно (в порядке взаимного влияния?) с обогащением детского опыта; наряду с этим в обогащении детского опыта крупную роль играют элементы двигательной активности; речь имеет в этом отношении для дошкольника относительно меньшее значение, и, наоборот, сама по себе речь ребенка в своем развитии и формировании прежде всего находится в тесной связи с ростом ориентировок ребенка (навыки речи дают наиболее высокую положительную корреляцию с ориентировочно-исследовательскими навыками).

Наиболее высокая корреляция отмечается между двигательными и трудовыми навыками; трудовые навыки, — в свою очередь, — дают высокую корреляцию с коллективными навыками; вместе с тем коллективные навыки обнаруживают значительную корреляцию с культурно-гигиеническими навыками. Невольно напрашивается вывод, что в организации детского коллектива наиболее существенными факторами являются организованные трудовые процессы, с одной стороны, — и общая организация детского быта (культурно-гигиенические навыки), — с другой.

Помимо внутренней связи между отдельными категориями навыков следует отметить тесную зависимость системы навыков ребенка от внешних факторов, из которых на первый план должны быть поставлены условия социальной среды. Связь эта отчетливо раскрывается в процессе статистического анализа материала методом корреляции.

По отношению к общему уровню навыков наиболее существенным фактором оказывается домашняя среда, в ее непосредственном отношении к ребенку («непосредственная забота о ребенке» и «влияние окружающей среды»); на втором плане стоит материальное положение семьи ($r = + 0,26$) и ее культурный уровень ($r = + 0,21$). Из отдельных навыков домашняя среда больше всего оказывает влияние на культурно-гигиенические навыки ребенка ($r = + 0,30$); в том же направлении влияет на ребенка материальное положение семьи ($r = + 0,22$) и ее культурный уровень ($r = + 0,24$); наряду с этим культурный уровень семьи ярко отражается на ориентировочно-исследовательских навыках ребенка ($r = + 0,37$) и навыках речи ($r = + 0,27$). Помимо влияния на навыки ребенка, перечисленные факторы домашней среды отчетливо отражаются и на физическом состоянии ребенка: для домашней среды коэффициент корреляции с физическим состоянием ребенка (r) выражается цифрой $+ 0,43$ и для материального положения $+ 0,42$.

Казалось бы совершенно естественным ожидать и достаточно высокой положительной корреляции между уровнем навыков ребенка и его физическим состоянием. Однако, самый тщательный анализ на-

шего материала не дал в этом отношении никаких результатов — ни для отдельных категорий навыков, ни для уровня навыков в целом: никакой, сколько-нибудь заметной корреляции мы здесь не получили.

Этот факт как будто бы находится в грубом противоречии с тем общепризнанным положением, что степень физического благополучия ребенка - дошкольника оказывает на все его поведение весьма существенное, подчас решающее влияние; не даром и среди педагогически трудных дошкольников дети соматически-неполноценные занимают очень видное место (туберкулезная интоксикация, рахит).

Однако, это противоречие по существу лишь кажущееся. Дело в том, что различные специфические формы соматической недостаточности (физическая отсталость; флоридная форма детского туберкулеза с явлениями повышенной возбудимости и раздражительной слабости; торпидная форма туберкулеза с преобладанием тормозных реакций; своеобразная картина позднего рахита и т. д.) отражаются в поведении ребенка различным образом; здесь мы имеем ряд качественных вариантов, и если физическое состояние ребенка свести только к количественной оценке (а это и имело место в нашем материале)¹⁾, естественно, что никакой закономерной зависимости и связи с уровнем навыков ребенка мы здесь и не получим. Этим только лишний раз подтверждается то положение, что оценка физического состояния ребенка может иметь практический смысл только тогда, когда она имеет не суммарный («слабый», «крепкий» и т. п.), а строго-дифференцированный характер, с выделением основных элементов, из которых складывается физический статус ребенка, как «биологический фонд» его поведения: состояние нервной системы, физическое развитие в его соответствии с возрастом (физиологический возраст), тип телосложения, состояние питания и проч.

Из данных педагогической оценки детей отмечается некоторая положительная корреляция физического состояния детей со степенью их активности ($r = + 0,17$); но и здесь картина затемняется тем, что в оценке педагога нередко активность здорового, соматически-полноценного ребенка смешивается с возбудимостью, которая у слабого ребенка является лишь начальной фазой нервного истощения (явления раздражительной слабости). Как несомненный факт можно на данном материале отметить только одно, а именно, что отклонения в степени активности и возбудимости детей в ту и другую сторону (т.-е. повышенная и пониженная активность и возбудимость) у физически-неполноценных детей отмечаются несравненно чаще, чем у детей здоровых.

Наряду с учетом домашней среды, при регистрации навыков в каждой индивидуальной карте были подвергнуты учету и педагогические условия детучреждения (общая налаженность педагогической

¹⁾ Поскольку этот вопрос не стоял в центре настоящего исследования, а в условиях массового детучреждения только и можно было претендовать на суммарную ориентировочную оценку каждого ребенка со стороны обслуживающего учреждения врача.

работы в смысле ее плановости и квалификации персонала; обеспечение материалами и пособиями; степень однородности и устойчивости детской группы и степень ее организованности). Любопытно было и в этом отношении установить определенную зависимость между уровнем навыков детей и условиями педагогической среды. Однако, анализ материала показал, что в наше обследование попали лишь учреждения с заведомо хорошо или удовлетворительно поставленной работой и не оказалось ни одного учреждения, где работа поставлена заведомо плохо. Таким образом, при отсутствии контрастирующего материала установить интересующую нас зависимость в форме объективно-цифровых показателей (методом альтернативной корреляции) — мы не имели возможности. Достаточно отчетливо можно указать только один момент, а именно то, что — при отсутствии резких различий в общем уровне детских навыков между отдельными учреждениями — в каждом учреждении та или иная категория навыков занимает как бы основное, преобладающее место, что несомненно является результатом тех специфических уклонов в работе, которые свойственны тому или иному учреждению (преобладание культурно-гигиенических навыков в одних, трудовых — в других и т. п.).

Совершенно отчетливо выявляется различие в уровне навыков у детей из учреждений открытого и закрытого типа. В целом дошкольники из детских домов отстают в развитии навыков; причем это снижение идет главным образом за счет ориентировочно-исследовательских навыков, культурно-гигиенических и речи (ниже возрастной нормы по указанным навыкам оказываются в детдомах 72 %, т.-е. почти $\frac{3}{4}$ обследованных детей).

В детских садах отмечается некоторое отличие между детьми, бывшими в яслях и поступившими из семьи. А именно — при отсутствии заметной разницы в общем уровне навыков, — «ясельники» слегка отстают в ориентировочных и культурно-гигиенических навыках и несколько превосходят «семейных детей» в двигательных навыках и в речи. При малочисленности материала мы не берем на себя смелости дать какие-либо истолкования отмеченным фактам и отнюдь не думаем настаивать на том, что отмеченное здесь является чем-то закономерным, тем более, что для массовых яслей трудно установить и какую-либо типичную картину их педагогической организации: здесь мы встречаемся с самыми разнообразными вариантами, начиная от планомерно-организованной, продуманной педагогической работы (пока, пожалуй, только в единичных учреждениях) и кончая рядовыми яслями без какой бы то ни было педагогической работы, где безраздельное господство узко-медицинского ухода неизбежно создает элементы «педагогического госпитализма».

Попытка установить связь уровня навыков с длительностью пребывания ребенка в детучреждении не дала сколько-нибудь показательных результатов, так как в огромном большинстве случаев этот момент шел параллельно с возрастом ребенка, и возрастной фактор ¹⁾

¹⁾ В том его понимании, о котором мы говорили выше.

во всяком случае оказывался решающим, тем более что из опыта мы знаем, насколько быстро в условиях детского сада выравнивается вновь поступающий ребенок до уровня соответствующего детского коллектива.

Наконец, отметим некоторые характерные отличия в навыках у представителей того и другого пола.

По общему уровню навыков мальчики несколько отстают от девочек (46% отстающих среди мальчиков и 40% среди девочек, и—наоборот—выше среднего уровня соответствующего возраста стоят 50% девочек и только 43,7% мальчиков), причем эта отсталость падает главным образом за счет культурно-гигиенических и коллективных навыков (по культурно-гигиеническим навыкам выше среднего уровня стоят 52,3% девочек и только 31,2% мальчиков; по коллективным навыкам те же цифры—53,2% и 43,5%); наоборот, мальчики заметно превосходят девочек в области двигательных навыков (выше среднего уровня—57,4% мальчиков и 50% девочек) и в сравнительно незначительной степени, но все же стоят несколько выше, в навыках ориентировочно-исследовательских, трудовых и в навыках речи. Повидимому, более высокая двигательная активность мальчиков,—при недостаточно-полноценном педагогическом использовании этой активности в условиях массового детского сада (отсутствие планомерно-налаженных элементов организованной моторной культуры), служит некоторым препятствием и развитию и закреплению системы навыков культурно-гигиенического и коллективного характера. Отметим, что именно в этих категориях навыков особенно крупное значение имеет развитие тормозных реакций, элементы саморегуляции в приспособлении к правилам культурного общежития и требованиям коллективного целого; между тем мы уже раньше указывали, что число случаев с нарушенной и, главным образом, с повышенной возбудимостью (т.-е. недостатками тормозной регуляции поведения) особенно велико среди физически-неполноценных детей, а кадр этих последних комплектуется главным образом за счет мальчиков¹⁾. Таким образом, комбинация высокой двигательной активности и некоторой нервной неустойчивости у мальчиков и влечет за собой то, что интенсивно нарастают навыки, формирующиеся на основе индивидуальной активности, но отстают навыки, требующие коллективной регуляции и подчинения внешним требованиям режима.

Общая сводка результатов по учету навыков с вычислением средних величин по возрастным группам и по отдельным категориям навыков подводит нас к ориентировочной штандартизации навыков по возрастным группам детского сада. А это в свою очередь может

¹⁾ Ряд исследований,—и наши в том числе,—определенно указывают, что различные формы физической неполноценности у дошкольников среди мальчиков отмечаются несравненно чаще, чем среди девочек, что несомненно связано с общеустановленным фактом большей биологической устойчивости женского организма, по сравнению с мужским—при наличии неблагоприятных внешних условий (см., напр., работы проф. В. Г. Штефко).

и должно быть использовано для построения ориентировочной программы навыков детского сада.

Результаты возрастной группировки навыков в виде графических профилей представлены на прилагаемой диаграмме (см. стр. 162).

Анализ этой диаграммы приводит к следующим выводам:

1) В возрасте с 3-х до 7 - 8 лет, за время пребывания ребенка в детском саду, все группы навыков нарастают, сохраняя вместе с тем определенные закономерные соотношения между собою.

2) Наиболее интенсивный рост навыков падает на период с 3-х до 4-х лет (первый год пребывания ребенка в детском саду) и период с 5 до 6 лет (возраст наиболее высокой активности ребенка и вместе с тем период наибольшей устойчивости, в противоположность следующему за ними семилетнему возрасту, который характеризуется особой физиологической, а стало быть и нервной неустойчивостью). Из отдельных навыков наиболее, интенсивно нарастает на протяжении дошкольного возраста группа трудовых навыков.

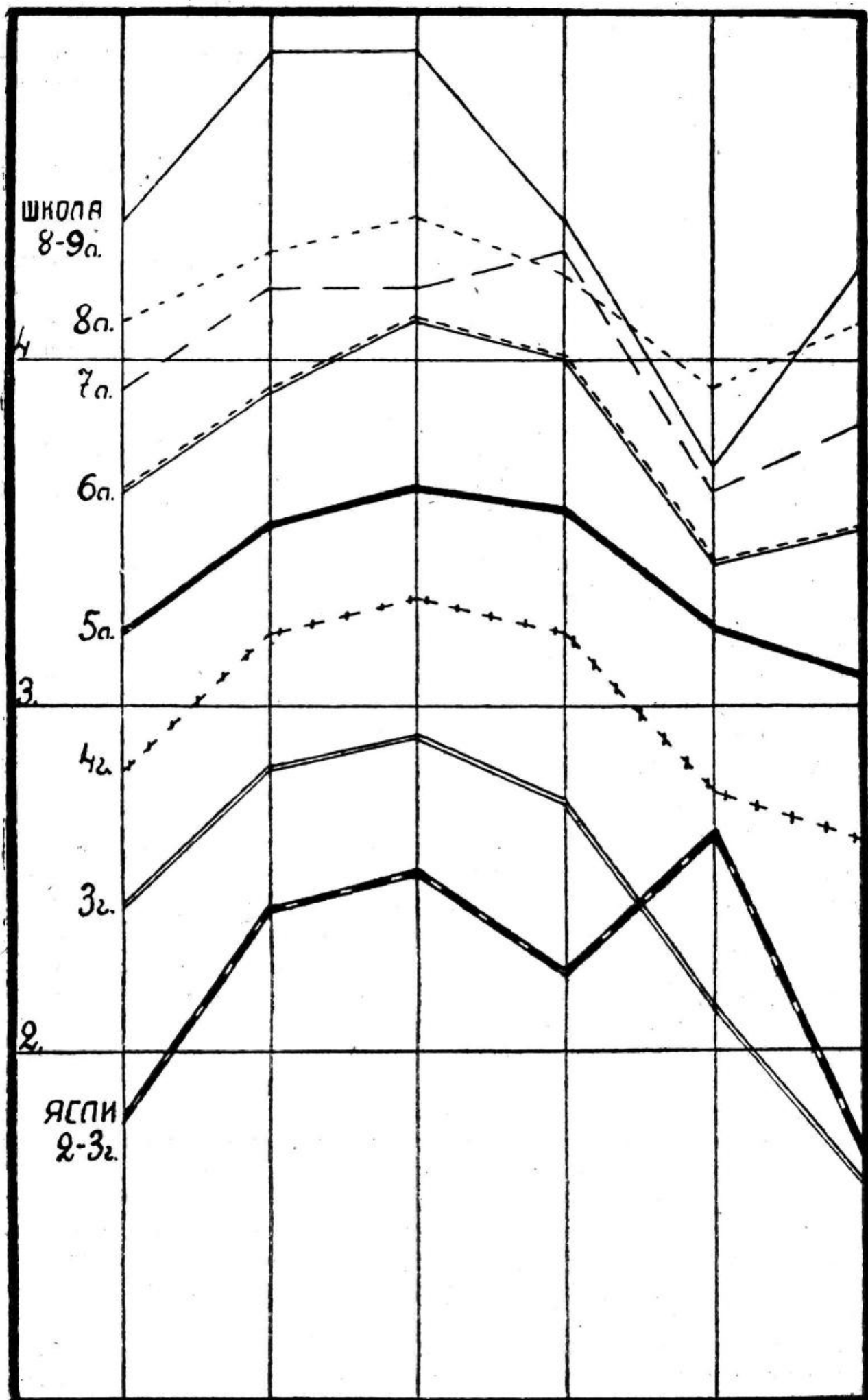
3) Восемилетки в детском саду почти не продвигаются в своих навыках по сравнению с семилетками, а в отношении культурно-гигиенических и трудовых навыков даже несколько отстают; причиной этого, повидимому, является то, что восьмилетка детского сада это не массовый восьмилетка, а переросток, по каким-то причинам задержавшийся в детском саду; среди этих причин есть и такие, которые связаны с индивидуальной недостаточностью того или иного ребенка, его отсталостью и т. п. Вместе с тем, занимая несколько обособленное место среди 6 - 7 леток старшей группы детского сада, восьмилетки, естественно, чаще остаются вне поля зрения педагога, тем самым являя картину некоторой относительной «педагогической запущенности».

4) Кривая навыков старшей группы яслей идет параллельно кривой трехлеток - дошкольников и соответствующим образом ниже этой последней. Исключение представляют трудовые и — в особенности — коллективные навыки, которые у ясельников стоят выше, чем в младшей группе детского сада. Повидимому, это связано с тем, что навыки эти культивируются в яслях более или менее систематически, в то время как детские сады в огромной массе комплектуются из семьи; уже у 4-леток та и другая группа навыков дают энергичный сдвиг, значительно оставляя за собой ясельников.

5) Младшая школьная группа характеризуется высоким уровнем навыков ориентировочных, двигательных и речевых, в то время как культурно-гигиенические и трудовые навыки почти не отличаются по своему уровню от старшей группы сада, а коллективные навыки школьников даже несколько ниже, чем в старшей группе дошкольников (следует иметь в виду, что вся без исключения группа обследованных школьников состоит из детей, непосредственно перешедших в школу из детского сада).

Отмеченные особенности школьного профиля навыков, очевидно, связаны со специфическими особенностями школьной работы: превали-

Возрастные профили навыков.



I Ориент.-исслед. нав. II Двигат. нав. III Навыки речи. IV Культ.-гигиенич. нав. V Коллект. нав. VI Трудовые навыки.

рующее значение элементов образовательной работы при недостаточной культуре навыков гигиенического и трудового характера. Снижение коллективных навыков, повидимому, связано с тем, что коллективная деятельность школьника в условиях обычной школьной работы по типу своему более примитивна, чем те виды организованной коллективной деятельности, которые культивируются в старших группах детского сада: в то время как в детском саду элементы организованного разделения труда занимают видное место, классная работа школьника строится по типу индивидуального труда в коллективе или, — в лучшем случае, — по типу элементарного сотрудничества. Наряду с этим здесь, несомненно, приходится учитывать и возрастной момент — некоторое расчленение детского коллектива в связи с начинающейся половой дифференциацией.

Распределяя материал по учету навыков применительно к практической группировке детей в дошкольных учреждениях, мы устанавливаем программный уровень навыков для каждой группы детского сада. При этом за основу программной стандартизации навыков мы считаем целесообразным брать не средние величины (по условной балльной оценке, принятой нами при учете навыков), а модус, т.е. тот уровень навыков, который отмечается у преобладающей части детей данной возрастной группы. Считаясь с фактическим возрастным составом детей в группах детского сада, за «программную норму» для младшей группы мы берем штандартный (модальный) уровень четырехлеток, для средней группы — шестилеток и для старшей — семи-восьмилеток (здесь нужно иметь в виду, что учет проводился в середине года, а программа должна ориентироваться на конечные результаты к концу годичной работы группы; таким образом, то что в середине года было типичным для старших возрастов каждой группы, надо думать — к концу года станет достоянием всей группы в целом).

Полученные таким образом программные штандарты навыков приведены выше в таблице, дающей классификацию навыков.

Этот материал и послужил основой для разработки схематической программы навыков детского сада (см. приложение 2-е), а затем — на основе этой последней — и более подробной, детализированной программы ¹⁾.

Таким образом, основные этапы нашей работы представляются в следующем виде:

1) Об'ективное наблюдение фактических проявлений навыков в условиях реального педагогического окружения, с описательной фиксацией материала.

2) Перевод зафиксированных описательных данных на язык цифр, при помощи условных балльных обозначений и на основе детально про-

¹⁾ Разработанные комиссией Главсоцвоса по вопросу о связи дошкольных учреждений со школой — программы навыков для всех групп детского сада и для нулевых групп даны в приложении к методическому письму Главсоцвоса № 11: „О связи дошкольных учреждений со школой и о планировании работы“ (ГИЗ. 1928 г.). Р е д.

работанной руководящей схемы, обеспечивающей максимум объективности в цифровой оценке ¹⁾).

3) Вариационно-статистическая обработка и объективный анализ цифрового материала, с последующей группировкой его по возрастным группам детского сада — и

4) Расшифровка цифрового материала, раскрывающая то объективное, конкретное содержание, которое кроется за условным балльным обозначением. Этот последний этап естественным порядком и вылился в проработку ориентировочной программы навыков детского сада.

Наряду с результатами проведенного учета, при разработке детальной программы самым широким образом был использован и непосредственный практически-педагогический опыт тех учреждений и лиц, которые принимали участие в работе комиссии.

Таким образом, предлагаемая программа навыков построена на основе специального изучения навыков современного дошкольника в условиях массового детского сада, с использованием данных непосредственного педагогического опыта и, — разумеется — с учетом основных педологических данных, характеризующих ребенка дошкольника в главных этапах его развития на протяжении данного возрастного периода.

Остановимся в кратких чертах на сущности этих педологических предпосылок.

Если общий объем навыков дошкольника в основном определяется практическими задачами дошкольного воспитания, если заключительный комплекс навыков в старшей группе должен строиться при ориентировке на школу с ее реальными условиями и требованиями (этим отнюдь не исключается актуальная необходимость и для школы в программно-методическом отношении ориентироваться на ту подготовку и установку, которую получает массовый ребенок в условиях детского сада), то при возрастной группировке программных заданий, очевидно, прежде всего приходится ориентироваться на биологические особенности каждой возрастной группы в пределах дошкольного возраста.

Поскольку весь комплекс навыков складывается в целостную систему детского поведения, — разумеется — и речи быть не может о том, чтобы программа той или иной группы заключала в себе нечто специфическое по своему содержанию, чтобы те или иные навыки культивировались в одной возрастной группе и отсутствовали в другой. Основная направленность детского поведения, основной комплекс навыков остается один и тот же на протяжении всех возрастных групп детского сада, но в то время, как в младшей группе реакции ребенка примитивны, имеют зачаточный, мало-дифференцированный и неустойчивый характер, — в старших возрастных группах речь идет о дифференциации, закреплении и углублении этих реакций; общий профиль навыков ребенка сохраняет свою структуру, но оценочный уровень его отдельных элементов, педагогическая квалификация навыков

¹⁾ Гарантшей объективности служило и то, что весь материал прорабатывался *ex consilio* коллективом исследовательской группы при комиссии Главсопвса.

должна неизменно повышаться: на это и должен ориентироваться детский сад в своей работе. Короче говоря, программа навыков детского сада должна носить выдержанный концентрический характер. При наличии единой принципиальной установки в работе детского сада (принципы коллективизма, активизма, материализма и организации), — очевидно, — во всех группах должны культивироваться навыки коллективного, трудового, ориентировочно-исследовательского и культурно-бытового характера; однако степень совершенства этих навыков или — что тоже — степень адекватности лежащих в основе их детских реакций повышается с возрастом ребенка в зависимости от расширения и укрепления той биологической базы, на основе которой формируются эти сложные надстройки детского поведения. Состояние этой биологической базы наиболее отчетливо выявляется в навыках формально-ориентировочного и двигательного-речевого характера, которые отражают в себе эволюцию сенсомоторного аппарата ребенка и его высших нервно-рефлекторных механизмов в целом.

В возрасте младшей группы детского сада (3-4-летки) реакции ребенка мало дифференцированы: дифференцировка слабо выражена как в работе анализаторов (суммарный, схематический характер детских восприятий или усвоение случайных деталей без связи их в общее целое), так и в ответных, моторных функциях нервного аппарата. Далее, реакции ребенка носят в это время очень элементарный, изолированный внешне-законченный характер; образование сложных цепных рефлексов здесь еще почти не имеет места. В связи с этим ребенок живет настоящим; содержание его активности определяется непосредственно действующей системой раздражителей данного момента. Это — возраст первичного формирования системы условных рефлексов, первичного обогащения детского опыта.

Таким образом, формально-ориентировочные навыки этого возраста неизбежно носят суммарный, мало-дифференцированный характер (различение по контрасту); ориентировка во времени ограничивается пределами текущего дня (суток); пространственная ориентировка — в пределах непосредственных передвижений самого ребенка, без точной регламентации пространственных соотношений условного характера (правая и левая сторона). Природная и социально-бытовая ориентировка в этом возрасте также неизбежно носит некоординированный, «предметный» характер (знакомство с отдельными явлениями, без достаточного учета их внутренней связи, соотношения и взаимозависимости). Указанный характер детского опыта отражается и в речевых проявлениях ребенка, которые также в этом возрасте носят по преимуществу предметный характер (названия отдельных предметов и явлений при отсутствии сложных речевых форм). Отсюда — педагогическая задача в отношении навыков речи в основном сводится к обогащению детского лексикона, параллельно с общим расширением детского опыта (и в пределах этого опыта). Состояние двигательных умений этого возраста определяется структурно-морфологическим типом

ребенка и состоянием его костно-мышечного аппарата (преобладающее развитие верхней части тела, при отставании нижнего пояса,— отсюда неустойчивая статика; недоразвитие костяка и общая слабость мускулатуры; функциональное недоразвитие мелкой мускулатуры ручной кисти). Педагогические возможности и задачи в этих условиях сводятся к выработке основных движений, связанных с передвижением своего тела и сохранением равновесия; в области ручной умелости,— при недостаточной координации мелких движений,— дело ограничивается навыками повседневного обихода (прием пищи, одевание и раздевание, элементарное самообслуживание).

Указанными биологическими возможностями в области сенсомоторного аппарата в значительной мере определяется и объем возможных достижений в навыках более сложного порядка—культурно-гигиенических, коллективных и трудовых. Здесь также пока речь идет о первоначальном накоплении опыта без претензий на систематическую увязку его в целостную систему социального поведения. Так,— с помощью взрослых ребенок усваивает технику отдельных гигиенических процедур, но не в состоянии еще увязать их в общей последовательности режима; ребенок привыкает к организованному общению в коллективе, вырабатывает определенные формы текущего социального контакта, но не связывает еще отдельные моменты своего коллективного опыта в целостную систему сотрудничества и разделения труда; наконец, ребенок усваивает отдельные элементы и формы труда, но не умеет еще связать их в целостный трудовой процесс законченного целевого характера; в качестве законченного трудового процесса здесь может фигурировать лишь самообслуживание, поскольку оно непосредственно стимулируется текущими жизненными потребностями самого ребенка.

В средней группе — возраст 5 - 6 лет — реакции ребенка приобретают более дифференцированный характер, в восприятиях появляются элементы анализа, уточнения. Между отдельными элементами детского опыта нарастает внутренняя связь и преемственность во времени (формирование цепных рефлексов, с использованием результатов предшествующего опыта). В двигательных функциях нарастают элементы устойчивости и координации. В связи с этим и по отношению к сложным навыкам появляется возможность их дифференциации, уточнения— с одной стороны и систематизации, усложнения— с другой.

В старшей группе детского сада — у семилеток — доминирующее значение в поведении ребенка приобретают элементы синтеза, отдельные навыки увязываются в целостную систему детского поведения; формально — ориентировочные представления и технические умения органически вплетаются в его повседневную деятельность. Так,— ориентировка в качественных особенностях предметов используется ребенком в его работе с материалом и в конструктивной деятельности; здесь же должна найти себе применение практическая ориентировка в форме, величине, пространственных и числовых соотношениях, вплоть до практического знакомства с единицами измерения

(основные меры — длины, веса, жидкости). Ориентировка во времени должна найти жизненное оформление путем планирования во времени своего дня, что в свою очередь связано с практическими навыками учета времени (часы, календарь). В области природной и социально-бытовой ориентировки ребенок подводится к пониманию связи явлений путем элементарного комплексирования материала (Гус'овский комплекс: природа — труд — общество); наряду с этим ориентировочные навыки используются в собственной трудовой деятельности детского коллектива (элементарные виды общественно-полезного труда; работа в природе). По отношению к двигательным навыкам в этом возрасте следует учесть интенсивный рост двигательной активности ребенка в связи с энергичным ростом конечностей (период вытяжения) и укреплением мускулатуры. Ребенку становятся доступными более сложные формы движений, повышается их правильность, точность, сила и координация. Этим расширяется техническая база для трудовых навыков, в то время как содержание последних, — как было указано выше, — обогащается в связи с обогащением и концентрацией (комплексированием) детского опыта. Общий рост детской активности и обогащение ее содержания, в свою очередь, способствуют укреплению и развитию коллективных навыков, которые — на основе предшествующего опыта — могут в этом возрасте приобретать более сложные и организованные формы (разделение труда в коллективе).

Итак, основным моментом, характеризующим возраст младшей группы детского сада, является процесс обогащения детского опыта, в средней группе происходит его дифференциация, а в старшей группе — концентрация детского опыта. Такова последовательная эволюция нервно-рефлекторной деятельности ребенка-дошкольника, и это должно быть положено в основу ориентировочной программы навыков для трех возрастных групп детского сада. Наряду с содержанием программных заданий для каждой группы, должен быть установлен практический предел достижений для всех основных категорий навыков, которые в свою очередь определяются состоянием их биологической базы, т.-е. возможностями со стороны сенсомоторного аппарата в пределах каждого возрастного периода. На основе указанных принципов и построена предлагаемая ниже программа навыков. Наряду с ориентировочной группировкой навыков мы делаем попытку установить и более конкретное их содержание — в пределах каждой возрастной группы детского сада. Само собой разумеется, весь этот материал — равно как и предлагаемая программа в целом, как мы уже оговаривались, — имеет лишь ориентировочное значение, и если тем не менее мы решаемся опубликовать настоящий материал, то это находит себе оправдание лишь в том, что к вопросу о навыках приковано в данный момент внимание каждого вдумчивого дошкольного работника. Если эти работники используют настоящую программу не как рецептурный шаблон, а как ориентировочный материал для конкретизации и проверки собственного опыта, мы будем считать нашу цель в полной мере достигнутой.

СХЕМА ДЛЯ УЧЕТА И ОЦЕНКИ НАВЫКОВ РЕБЕНКА.

Группировка навыков.	Принципы оценки.
<p>I. Ориентировочно-исследовательские навыки.</p>	
<p>1. Элементарная бытовая ориентировка. — Знает ли ребенок свое имя, фамилию, возраст, домашний адрес, занятие родителей, имена окружающих детей и взрослых, название и назначение предметов окружающей обстановки, частей своего тела, частей одежды и т. д.</p> <p>Ориентировка в привычных условиях своей квартиры или детучреждения, двора, улицы.</p> <p>Наличие элементарных навыков повседневного обихода (зажечь спичку, открыть и погасить свет, разыскать и принести нужную вещь, выполнить поручение и т. д.).</p>	<p>1. Отсутствие ориентировки. Ребенок беспомощен даже в привычных условиях своей комнаты или детучреждения. Запас элементарных представлений исключительно беден.</p> <p>2. Начальная неустойчивая ориентировка. Ограниченный запас элементарных ориентировочных представлений и малоустойчивый. То же—относительно предметов привычного обихода. — Ребенок выполняет лишь простейшие поручения, не справляясь с более сложными (приказание, как стимул, и непосредственная реакция).</p> <p>3. Удовлетворительная ориентировка. Запас элементарных представлений больше количественно и носит более прочный характер, хотя в более сложных вопросах ребенок и не совсем еще тверд (возраст, точный адрес и т. д.).—Ребенок ориентируется в привычной обстановке квартиры (детучреждения) и в этой обстановке может выполнять сложные поручения.</p> <p>4. Достаточная ориентировка. Ориентировочные представления достаточно отчетливы. Ребенок ориентируется в обстановке двора и дома и знает название многих предметов более широкого обихода, с которыми и не сталкивается изо дня в день. Наличие простейших навыков и повседневного обихода.</p>

2. Сенсорная и пространственная ориентировка. Наличие элементарных представлений о величине, форме, местоположении, расстоянии и т. д. (длина, высота, ширина, толщина, глубина и пр.).

Представление о цветах.

Представление о качественных особенностях предметов и явлений (твердый, мягкий, гладкий, шероховатый, густой, жидкий, тяжелый, легкий, громкий, тихий, быстро, медленно и т. д.).

Пространственная ориентировка: далеко, близко, высоко, низко, правая и левая сторона.

Отражение сенсорной ориентировки в играх и изобразительном творчестве ребенка.

Проявление сенсорно-исследовательской активности.

3. Ориентировка во времени. Усвоение элементарной терминологии (раньше, позднее, вчера, сегодня, завтра, днем, ночью и т. д.).

Ориентировка в единицах измерения времени (день, неделя, месяц, год, час, минута).

5. Хорошая ориентировка. Ребенок достаточно самостоятелен, хорошо ориентируется в привычных условиях окружающей среды, владея соответствующими жизненно практическими навыками.—Может самостоятельно прийти домой, сходить в лавку, ориентироваться в пределах знакомого района и т. д.

1. Отсутствие ориентировки.
2. Ребенок начинает ориентироваться в элементарных качественных особенностях предметов, но ориентировка имеет недостаточно отчетливый и непрочный характер.
3. Ребенок разбирается в качественных особенностях предметов и в простейших пространственных соотношениях и начинает ориентироваться в соответственной терминологии. Знает наиболее привычные цвета. Различает противоположности и резкие степени различий в пределах одного и того же качества.
4. Ребенок отчетливо разбирается в качественных особенностях предметов. Знает элементарные формы, все основные цвета. Различает правую и левую сторону.
5. Знает более сложные формы: оттенки цветов, разбирается в более тонких оттенках звука, практически различая элементы силы звука и темпа. Хорошо ориентируется в разнообразных качественных особенностях предметов, проявляя живой, исследовательский интерес в этой области.

1. Отсутствие ориентировки.
2. Ребенок разбирается в элементарной терминологии и начинает ею пользоваться, хотя иногда и с ошибками (путает „вчера“ и „завтра“ и т. д.).
3. Ориентировка во времени дня (утро, день, вечер). Начальные

Практические навыки, связанные с ориентировкой во времени и его учетом (определение времени по часам, пользование календарем, планирование работы во времени и умение располжить во времени свой день).

4. Количество и счет. Ориентировка в количестве предметов.

Порядковый счет.

Простейшие манипуляции с цифрами и усвоение элементарных правил арифметических действий.

5. Ориентировка в явлениях природы. Наличие представлений и непосредственное знакомство ребенка

- а) с основными явлениями природы,
- б) с домашними и дикими животными,
- в) с растительным миром,
- г) с временами года (с точки зрения связанных с ними природных явлений—в их последовательности),

недостаточно устойчивые представления о временах года и об основных мерах времени.

4. Достаточная ориентировка во времени, с правильным использованием соответствующей терминологией. Удовлетворительная ориентировка в основных мерах времени и наличие представления об их сравнительной продолжительности.
5. Отчетливое представление о мерах времени—достаточное отчетливое представление об абсолютной продолжительности того или иного процесса (период времени). Наличие практических навыков.

1. Отсутствие ориентировки.
2. Ориентировка в количестве предметов в пределах до 3-х.—Первые попытки порядкового счета.
3. Ориентировка в количестве в пределах первого десятка. Правильный порядковый счет в тех же пределах.
4. Порядковый счет в пределах сотни. Элементарные арифметические действия в пределах первого десятка; достаточная ориентировка в количестве (напр.: определить, что больше 38 или 52 и т. д.).
5. Свободный порядковый счет. Счет десятками и единицами. Простейшие арифметические действия (со знанием элементарных правил) в пределах сотни.

1. Отсутствие ориентировки.
2. Начальная, неустойчивая ориентировка. Очень ограниченный запас представлений; представления непрочны и недостаточно отчетливы.
3. Удовлетворительная ориентировка в явлениях природы. Ребенок знает домашних животных, некоторые растения, ориентируется в соответствующих изображениях, знает основные виды природного материала.

- д) с основными природными материалами и продуктами их обработки (дерево, металл, камень, глина и т. д.),
- е) с основными источниками добывания природных продуктов и способами их добывания (откуда и как добывается хлеб, откуда берется молоко, из чего делается масло и т. п.),
- к) с основными формами взаимоотношения человека с природой (борьба с природой, труд в природе, роль природы в экономике человеческого о-ва).

Степень точности и отчетливости представлений ребенка в данной области.

Наличие ориентировочных и практических навыков в области общения с природой (пользование термометром, оценка погоды по отдельным признакам, календарь природы, уход за животными, с учетом их особенностей и потребностей, учет при работе свойств материала и т. д.).

Наличие активного интереса к явлениям природы. Стремление к наблюдению и самостоятельному исследованию.

8. Социально-бытовая ориентировка. Наличие представлений о различных видах человеческого труда, о профессиях (что делает кузнец, столяр, плотник, милиционер, доктор, инженер).

Наличие представлений о названии и характере работы различных учреждений (что делают в больнице, библиотеке, театре, на почте, на фабрике, на рынке).

Элементарная ориентировка в различных формах общественной организации людей и социальных взаимоотношений

- 4. Достаточная ориентировка. Представления ребенка в данной области достаточны по объему, прочны и отчетливы. Помимо знакомства с отдельными природными объектами ребенок начинает ориентироваться в их соотношениях и явлениях природы более сложного порядка.
- 5. Хорошая ориентировка в явлениях природы. Ребенок достаточно разбирается в сложных природных явлениях, проявляет активный интерес в этой области и умеет использовать свое знакомство с природой в повседневной жизни, владея соответствующими навыками.

- 1. Отсутствие ориентировки.
- 2. Представления о явлениях социальной жизни очень ограничены по объему, отрывочны и непрочны.
- 3. Удовлетворительная ориентировка в элементарных явлениях социального порядка. Имеющийся запас представлений в этой области носит характер эмпирически и формально усвоенных знаний, без какого бы то ни было влияния на собственное поведение ребенка.
- 4. Достаточная ориентировка в основных явлениях социальной жизни. Ребенок начинает разбираться в простейших формах социальных

внутри человеческого общества (собрание, союз, труд, служба, заработок и т. д.).

Наличие элементарных представлений об основных социальных группировках людей (государство, национальность, класс).

взаимоотношений. Наличие простейших представлений о социально - политических явлениях современности.

5. Ребенок хорошо ориентируется в основных понятиях социально-бытового характера, разбирается в основных моментах современности, проявляет активный интерес к явлениям социальной жизни и стремится выразить в тех или иных формах свое собственное отношение к этим явлениям.

II. Элементарные двигательные навыки.

1. Общие движения. Простейшие двигательные умения: ходьба, бег, прыжки, метание, перелезание через препятствие и т. д.

Координация, точность и ритmicность движений.

Степень двигательной активности.

1. Ребенок двигательно беспомощен. Не умеет самостоятельно ходить. Движения примитивны, слабо координированы.

2. Ребенок самостоятельно передвигается (ходит), но еще слабо и неуверенно.

3. Ребенок свободно ходит, бегаёт, перелезает через небольшие препятствия. Самостоятельно поднимается на лестницу и спускается с нее.

Сложные движения еще недостаточно координированы.

4. Ребенок усвоил все основные формы движений. Движения быстры, отчетливы и достаточно координированы.

5. Ребенок прекрасно владеет движениями, ловок, двигательно активен. Легко справляется с движениями более сложного порядка (перелезть через забор, влезть на дерево и т. д.)

2. Координация мелких движений и ручная умелость.

1. Движения рук чрезвычайно неловки, неуклюжи. Ребенок совершенно не умеет держать ложку, карандаш, застегнуть и расстегнуть пуговицу и т. д.

2. Движения рук неуверенны и недостаточно координированы. Ложку

держит, но разливает.—При работе с материалом руки еще „плохо слушаются“.

3. Ручные умения удовлетворительны. Ребенок хорошо держит ложку, может застегнуть и расстегнуть пуговицу и т. д.—Удовлетворительно продельвает простейшие манипуляции при работе с привычными материалами.
4. Движения рук достаточно ловки и координированы. Ребенок овладел более сложными видами ручных умений: зашнурование ботинок, более тонкая работа с материалом и т. д.
5. Ребенок обнаруживает прекрасную ручную умелость, легко справляется при работе с материалом с наиболее тонкими и сложными заданиями.
Движения рук ловки и быстры. Особый интерес к активности в различных формах ручного труда.

III. Н а в ы к и р е ч и.

А. Устная речь.

1. Запас слов (лексикон ребенка).

1. Отсутствие членораздельной речи или отдельные звуки-символы, выражающие элементарные потребности ребенка.
2. Очень ограниченный запас слов (название немногих предметов ближайшего обихода и слова, выражающие элементарные потребности ребенка).
3. Удовлетворительный запас слов; название всех предметов непосредственного обихода, употребление слов, характеризующих действия и качества предметов.
4. Достаточный запас слов: ребенок относительно свободно владеет речью, употребляя название многих предметов, и не входящих в его непосредственный обиход. В речи фигурируют слова, обозначающие более сложные соотно-

2. Структура и грамматизация речи.

шения между предметами (числительные, предлоги, наречия).

5. Богатый запас слов. Ребенок свободно владеет речью и проявляет высокую речевую активность.

1. Отдельные звуки и слоги без определенного содержания.

2. Отдельные слова, выражающие сложную мысль или потребность ребенка („слова - предложения“). Речь аграмматична.

3. Элементарные фразы из нескольких слов. Начальные попытки грамматизации, часто неудачные, с искажением словесных форм и неправильным построением более сложных фраз.

4. Фразы из нескольких предложений. Удовлетворительная грамматизация, с правильным соотношением основных частей предложения.

5. Хорошая грамматизация; правильное построение фраз. Умение связно рассказать о событии, передать содержание услышанного или прочитанного и т. д.

3. Звукопроизношение.

1. Нечленораздельная речь с ограниченным количеством звуков.

2. Неотчетливое произношение слов со многими дефектами.

3. Ребенок произносит 2—3 звука.

4. Не произносит один какой-нибудь звук.

5. Чистое произношение.

Б. Графическая речь.

1. Рисование.

1. Отдельные штрихи-каракули.

2. Начальные попытки сюжетного изображения.

3. Изображение элементарных линейных форм по образцу и по заданию. Схематическое изображение предметов обихода.

4. Изображение предметов с большим количеством деталей. Начальные попытки воспроизведения с натуры. „Элементы композиции в рисунке“ (комбинация нескольких предметов в их взаимном

2. Письмо.

соотношении, изображение действия).

5. Большая сложность сюжета и наличие сложной композиции (целостность рисунка). Более тщательная отделка деталей. Элементы натурализма (более правильное соотношение частей, индивидуальные детали предметов и пр.).

1. Не умеет писать.
2. Пишет несколько букв „по печатному“ или отдельные знакомые слова (метод целых слов).
3. Пишет „по печатному“ все буквы и составляет простые слова.
4. Письменные буквы. Может самостоятельно написать простую фразу.
5. Пишет свободно и сравнительно бегло. Может самостоятельно написать изложение несложного события и рассказа.

3. Чтение.

1. Не умеет читать.
2. Знает отдельные буквы или слова.
3. Знает все буквы и читает по слогам отдельные несложные слова.
4. Читает по слогам более сложные слова и небольшие фразы.
5. Читает сравнительно бегло целые слова. Может связно прочесть небольшой рассказ.

IV. Элементарные культурно-гигиенические навыки.

1. Пользование уборной.
2. Одевание и раздевание.
3. Умывание.
4. Выполнение установленных правил личной гигиены.
5. Самостоятельный прием пищи.
6. Чистоплотность за едой.
7. Поддержание в порядке носа, рук и костюма.

1. Ребенок не выполняет самостоятельно и даже при наличии некоторых умений постоянно забывает и нередко сопротивляется, когда выполняют взрослые.
2. Первые попытки самостоятельного выполнения. При отсутствии достаточных умений и навыка, ребенок охотно подчиняется при выполнении с помощью взрослых и при напоминании.

8. Поддержание в порядке помещения и своих вещей.
9. Выполнение режима.

3. Ребенок удовлетворительно овладел техникой данной процедуры, хотя иногда и забывает своевременно выполнить.
4. Наличие достаточного умения и самостоятельное выполнение — без напоминаний.
5. Навык вполне усвоен и безукоризненно выполняется. Проявление особой активности при проведении данного навыка в коллективе.

V. Коллективные навыки.

1. Отношение к коллективу и его отдельным членам:

Активно-социальный тип.

1. Резкие конфликты с коллективом и его отдельными членами. Дезорганизующее влияние на группу.

2. Конфликты не часты и сравнительно легко ликвидируются. Стремится влиять на коллектив, но не умеет считаться с интересами других.

Активно-замкнутый тип.

1. Уходит из коллектива. Замыкается в себя. — Противится при попытках вовлечь его в общую работу.

2. Отчуждение от коллектива продолжается, но ребенок начинает избирательно сходить с его отдельными членами (дружит с одним-двумя и

Пассивно-социальный тип.

1. К коллективу не может приспособиться, не находит себе соответствующей роли и места, но и вне коллектива чувствует себя „выбитым из колеи“.

2. Попытки войти в коллектив, принять участие в общей работе, но сотрудничество с коллективом не вполне еще налажено.

Пассивно-замкнутый тип.

1. Чуждается коллектива, не умеет работать совместно. В коллективе чувствует себя беспомощным.

2. Начинает приглядываться к коллективу, но все же в одиночку чувствует себя лучше и работает более продуктивно.

<p>3. Ребенок принимает участие в общей работе, предпочитая активные, руководящие роли (претензии на роль вожака).</p>	<p>3. Ровные отношения с товарищами. Ребенок не уходит из коллектива, но живет своей жизнью, не участвуя активно в общей работе, но и не нарушая ее.—Подчиняется установленным правилам (индивидуалист, приспособившийся к коллективу).</p>	<p>3. Ребенок чувствует себя в коллективе спокойно и может продуктивно работать в составе коллектива, не выделяясь особенно по своей активности из общей массы (рядовой член коллектива).</p>	<p>3. Ребенок вошел в коллектив, но не проявляет там особой активности, играя по преимуществу пассивные, подчиненные роли.</p>
<p>4. Ребенок проявляет в коллективе инициативу и оказывает заметное влияние на товарищей. Нередко подчиняет своему влиянию группу.</p>	<p>4. Полезный член коллектива. Выполняет возложенные на него коллективной обязанностью и результаты своего индивидуального труда нередко отдает коллективу, однако не смыкаясь с ним.</p>	<p>4. Активный участник во всех видах коллективной работы. Считается с интересами коллектива и охотно подчиняется его правилам и требованиям.</p>	<p>4. Ребенок приспособился к коллективу, принимает участие во всех видах коллективной деятельности, являясь хорошим исполнителем коллективных заданий без претензий на руководящие роли.</p>
<p>5. Вожак и инициатор в коллективе. Держит в руках группу и ведет ее за собой.</p>	<p>5. Ребенок ценен для коллектива своей индивидуальной активностью. Продуктивно работает для коллектива, отдавая себя в его распоряжение, но не сливаясь с коллективом органически.</p>	<p>5. Организующая роль в коллективе. Активно заботится об интересах коллектива и легко поступает своими личными интересами.</p>	<p>5. Ребенок является полезным членом коллектива, выполняет возложенные на него коллективной обязанностью, в пределах этих обязанностей проявляет дос. аточную индивидуальную активность и инициативу.</p>

2. Коллективные игры.

1. Играет только индивидуально.
2. „Игры - рядом“. Недлительное участие в элементарной коллективной игре. Неустойчивость коллективных навыков, частые столкновения.
3. Коллективные игры с несложным сюжетом и правилами. Пассивное участие в более сложных коллективных играх. Столкновения бывают, но не часто.
4. Активное участие в сложных коллективных играх с выполнением определенных правил. Ребенок знает свою роль в игре и поддерживает общий распорядок, установленный правилами игры.
5. Организующая роль ребенка в игре. Проявления инициативы и элементов творчества в коллективной игре.

3. Коллективный труд (организованные занятия, работа с материалом, трудпроцессы).

Оценка аналогична предыдущему.

4. Дежурство и выполнение ответственных обязанностей по группе.

1. Совершенно не дежурит и не несет обязанностей по группе.
2. Может нести медлительное дежурство под непосредственным руководством взрослых.
3. Самостоятельно выполняет несложные обязанности дежурного, нуждаясь не в помощи, а лишь в напоминаниях. Дежурство более длительное (весь день).
4. Справляется с обязанностями дежурного хорошо.—Знает время своего дежурства и круг обязанностей, выполняет их без особых напоминаний.
5. Проявляет в дежурстве большую активность и инициативу.

5. Работа в комиссиях.

Оценка аналогична предыдущему.

6. Участие в детских собраниях.

1. Не участвует или вносит дезорганизацию.
2. Пассивное участие.

3. Принимает участие в обсуждении несложных вопросов.
4. Активное участие в собраниях.
5. Проявление особой активности и инициативы. Организующая и руководящая роль на собраниях.

VI. Трудовые навыки.

1. Технические умения в работе с инструментами и материалом.

Умение пользоваться:

- 1) ножницами,
- 2) ножом,
- 3) иглой,
- 4) молотком,
- 5) пилой,
- 6) кистью.

Умение обращаться в работе:

- 1) с гвоздями,
- 2) с клеем,
- 3) с картоном,
- 4) с деревом.

2. Организованная работа с материалом и иллюстративные работы.

3. Конструирование элементарных пособий и игрушек.

4. Самообслуживание и хозяйственный труд.

5. Уход за животными и растениями и работа в природе.

1. Не умеет пользоваться.
2. Первые попытки пользования инструментами и материалом в работе.
3. Ребенок удовлетворительно владеет данным инструментом (материалом) в простейших формах его использования.
4. Ребенок достаточно владеет данным инструментом (материалом).
5. Ребенок прекрасно владеет инструментом и умело пользуется им для разнообразных практических целей.

1. Полное отсутствие навыков.
2. Ребенок выполняет лишь простейшие элементы данного вида труда—при непосредственной помощи взрослых.
3. Самостоятельно выполняет несложные виды работы, нуждаясь лишь в напоминаниях.
4. Справляется с работой, хорошо знает круг своих обязанностей и выполняет их без особых напоминаний.
5. Проявляет особую активность и инициативу в работе.—Вносят в работу элементы творчества.

СХЕМАТИЧЕСКАЯ ПРО
По возрастным групп

Классификация навыков.	Младшая группа (3-4 года).
I. ОРИЕНТИРОВОЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ НАВЫКИ.	
1. Элементарная бытовая ориентировка.	1. Первоначальная ориентировка в пределах учреждения.
2. Сенсорная и пространственная ориентировка.	2. а) Различение по контрасту и усвоение элементарной терминологии. б) Элементарная пространственная ориентировка.
3. Ориентировка во времени.	3. Ориентировка в пределах суток.
4. Количество и счет.	4. Количество и счет до 5.
5. Ориентировка в явлениях природы.	5. Первоначальное знакомство с основными явлениями природы, домашними животными и растениями (в пределах своего двора).
6. Социально-бытовая ориентировка.	6. Первоначальное знакомство с основными видами труда (в пределах повседневного опыта ребенка).
II. ДВИГАТЕЛЬНЫЕ НАВЫКИ.	
1. Общие движения.	1. Выработка основных движений—индивидуально и в группе. Ритм при ходьбе.
2. Координация мелких движений и ручная умелость.	2. Ручная умелость повседневного обихода.

ГРАММА НАВЫКОВ.
пam детского сада.

Средняя группа (5-6 лет).	Старшая группа (7 лет).
<ol style="list-style-type: none"> 1. Практическая ориентировка в пределах учреждения. 2. а) Различение и определение качественных градаций. б) Уточнение пространственной ориентировки (правая, левая сторона). 3. Ориентировка в пределах недели. Последовательность времен года. 4. Количество и счет в пределах первого десятка. 5. Последовательность явлений природы по времени года. Расширение знакомства с животными и растительным миром в их значении для человека. 6. Первоначальное знакомство с предприятием и типичными учреждениями района. Первоначальное знакомство с основными моментами революционного календаря (1-е мая, 8-е марта). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Практическая ориентировка в пределах района. 2. а) Уточнение терминологии в определении качественных особенностей предметов. б) Знакомство с основными единицами измерения. 3. Основные единицы измерения времени. Практические навыки (часы, календарь). 4. Количество и счет до 20 и счет десятками. Элементар. действия в пределах первого десятка (на конкретн. материале). 5. Времена года в их значении для человека (сезонные работы). Основные природные продукты и их использование для нужд человека. Практические навыки в учете явлений природы. Знакомство с важнейшими отправлениями своего тела. 6. Более углубленное знакомство с предприятием и учреждением района. Дальнейшее знакомство с революционным календарем (Ленинские дни, Октябрь).
<ol style="list-style-type: none"> 1. Дальнейшее развитие и координация основных движений. Элементарные ритмические имитационные движения. 2. Первоначальные навыки в обращении с инструментами и материалами. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Правильность, точность и ловкость основных движений. Более сложные ритмические движения. 2. Укрепление навыков ручной умелости в работе с инструментами и материалами.

Классификация навыков.	Младшая группа (3-4 года).
<p>III. НАВЫКИ РЕЧИ.</p> <p>1. Устная речь.</p> <p>2. Графическая речь.</p>	<p>1. Обогащение лексикона в пределах непосред. опыта.</p> <p>2. Предварительные технические навыки.</p>
<p>IV. ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИЕ НАВЫКИ.</p>	<p>1. Выполнение режима и основных гигиенических процедур с помощью взрослых.</p>
<p>V. КОЛЛЕКТИВНЫЕ НАВЫКИ.</p>	<p>1. Простейшие навыки организованного общения в коллективе и организованное проведение процессов дня. Элементарные дежурства.</p>
<p>VI. ТРУДОВЫЕ НАВЫКИ.</p>	<p>1. Элементарные технические навыки в повседневном обиходе и в работе с материалом. Элементарное самообслуживание.</p>

Средняя группа (5-6 лет).

Старшая группа (7 лет).

1. Правильное построение фраз и звукопроизношение.
2. Схематическое изображение в рисунке.

1. Связное рассказывание.
2. Сюжетное изображение в рисунке. Элементарные навыки грамоты.

1. Тоже под общим руководством взрослых.

1. Тоже самостоятельно.

1. Навыки организованного сотрудничества в коллективе. Более сложные формы индивидуальной ответственной работы и подход к коллективной ответственности (комиссии).

1. Организованное разделение труда в коллективе. Коллективная ответственная работа (дет. комиссии) и участие в дет. собран.

1. Иллюстративная работа с материалом и пользование более сложными инструментами. Закрепление навыков самообслуживания. Работа в природе под непосредственным руководством взрослых.

1. Иллюстративная и конструктивная работа с материалом. Участие в хозяйственном обслуживании своего учреждения. Навыки ухода за растениями и животными и работа в природе.

СО Д Е Р Ж А Н И Е.

	<i>Стр.</i>
Предисловие А. В. Суровцевой	3
1. Проф. А. Б. Залкинд. Педология и навыки	5
2. Проф. А. С. Дурново. Особенности детей раннего возраста	9
3. Файвусович. Педагогическая работа со старшей группой дошкольного возраста	21
4. А. А. Невский и Р. М. Якуб. Педологическая характеристика дошкольного возраста	32
5. Л. Красногорская и Д. Менжеричкая. Работа с дошкольным возрастом (по материалам дет. очага станции СПОН им. Коминтерна)	62
6. А. В. Суровцева. Общие принципы составления плана работы дошкольных учреждений	77
7. Я. С. Шапиро. Педологические особенности первых лет школьного возраста (8-9-10 лет)	85
8. А. И. Кондаков. На пороге школы (о содержании и методах занятий в 1-й группе школы I ступени)	97
9. Н. Попова. Работа в первой группе школы жизни	108
10. Л. К. Шлегер. О работе нулевых групп	120
11. М. Буровцева и Э. Залкинд. Связь детского сада со школой (из опыта мест)	129
12. А. А. Невский. Система детских навыков и ориентировочная программа детского сада	142
Приложения к статье А. А. Невского:	
1) Возрастная эволюция навыков (диаграмма)	153
2) Возрастные профили навыков (диаграмма)	162
3) Схема для учета и оценки навыков ребенка	168
4) Схематическая программа навыков	180
