

# ПЕДОЛОГИЯ

**УЧЕБНИК**  
**ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНИКУМОВ**

*Под редакцией*  
*проф. А. Б. Залкинда*

Цена 1 р. 75 к., перепл. 26 к.



**ГОСУДАРСТВЕННОЕ**  
**УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО**  
**МОСКВА 1934**

# ПЕДОЛОГИЯ

УЧЕБНИК  
ДЛЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНИКУМОВ

ПОД РЕДАКЦИЕЙ  
ПРОФ. А. Б. ЗАЛКИНДА

*Допущен коллегией НКП РСФСР*



ГОСУДАРСТВЕННОЕ  
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО  
МОСКВА • 1934

В составлении этой книги, кроме проф. А. Б. Залкинда, написавшего главу „Педология и работа педагога“, принимали участие следующие авторы: В. М. Торбек, А. А. Файвуснович, Е. И. Радина, Г. А. Фортунатов и А. Ф. Федосенко.

Ими написаны следующие главы:

Учение о развитии, возрастная периодизация, физическое развитие дошкольника, классовые установки ребенка-дошкольника — В. М. Т о р б е к.

Младенческий и ясельный возраст — А. А. Ф а й в у с н о в и ч.

Психическое развитие дошкольника. Трудные дети в дошкольном возрасте и педологический подход к программе детского сада — Е. И. Р а д и н а.

Общая характеристика дошкольника, игра и труд. Подросток — Г. А. Ф о р т у н а т о в.

Школьный возраст — А. Ф. Ф е д о с е н к о.

Отв. редактор А. П. Кубарева.  
Техн. редактор М. П. Ткачуков.

Сдано в набор 10/IX 1933 г. Подписаю к печати 13/XI 1933 г.  
Издат. лист. 14<sup>1</sup>/<sub>2</sub>. Бум. лист. 7<sup>1</sup>/<sub>4</sub>. Тип. зн. в 1 бум. листе 90 680.  
У-72. Мчпедгиз № 5421. Заказ № 3500. Тираж 10 000.  
Уполном. Главлита Б-34263.

1-я Образцовая тип., Огиза РСФСР треста „Полиграфкнига“, Москва, Валовая, 28.

## ПРЕДИСЛОВИЕ.

Предлагаемый учебник построен в соответствии с программами по педологии для дошкольных отделений педагогических техникумов, утвержденными коллегией Наркомпроса в 1933 г.

Давая систематический курс педологии с учетом бюджета времени, подготовки и возможностей учащихся педтехникумов, учебник развертывает материал программы всех трех лет обучения в одной книге.

Хорошо сознавая все трудности написания учебника по педологии в силу состояния самой науки, мы должны были проявлять непрерывную бдительность как в методологическом анализе современных научных материалов, так и в проверке их эмпирической оправданности. К сожалению, нового экспериментального, научно проверенного материала в отдельных разделах педологии недостаточно, а потому пришлось по отдельным вопросам брать старый материал иностранных авторов, подвергая его тщательному анализу и проверке. Поэтому ряд глав получился недостаточно насыщенным и требует подкрепления экспериментальными данными в последующих изданиях (о коллективных проявлениях детей, о возрастных особенностях в построении педпроцесса).

Несмотря на то, что в процессе работы мы получили много ценных критических замечаний (со стороны руководящих работников Наркомпроса, отдельных специалистов и практических работников), видимо, далеко не все дефекты его изжиты.

От научных и практических работников на местах мы ждем новых замечаний, которые помогут в последующем издании избавить учебник от его изъянов как в самом содержании материала, так и в методических приемах его построения. Лишь при этом условии наш учебник в дальнейшем сможет стать стабильным.

## I. ПЕДОЛОГИЯ И РАБОТА ПЕДАГОГА.

Детство является решающим периодом жизни, когда закладываются основы поведения человека, основы его производственно-творческих знаний и умений: то, что не достигнуто в детстве, в значительной степени невосместимо в последующие годы. Борьба за детство является важнейшим разделом в борьбе за воспитание нового человека. Решающую роль в этой борьбе играет организованный педагогический процесс, организованная учебно-воспитательная работа в детских учреждениях, работа, начинающаяся с первых лет жизни ребенка: в яслях, в детсаду, в школе.

Постановления ЦК ВКП(б) о школе дают исчерпывающие указания о путях и приемах педагогической работы в детских учреждениях, требуя *возрастного подхода* к программам, к методам преподавания, к учету работы.

*Возрастной подход к педпроцессу — это педологический подход.* Данные о возрастных особенностях ребенка вскрывает наука *педология*.

Когда педагог имеет дело с ребенком, он бессилён правильно применять те или иные меры воздействия, если не знает возрастных особенностей детей. На различных стадиях развития ребенок по-разному воспринимает окружающий мир и по-разному представляет его. Его чувствования, интересы, его двигательные возможности, его физиологическая емкость резко изменяются в различных возрастах.

То, что кажется интересным и ярким в 10 лет, может совершенно игнорироваться ребенком 3—4 лет и обратно. Характер внимания, особенности памяти, движения пальцев, острота зрения, мускульная выносливость, — каждый возраст имеет здесь своеобразные особенности, которые и должны лечь в основу педагогической работы. Педагог должен знать особенности того возраста, с которым он ведет работу. На основе этих особенностей он должен строить режим детей и расписание занятий; исходя из этих особенностей, он должен организовать для детей среду, наиболее соответствующую своеобразию их интересов и возможностей. Приемы педагогического воздействия, т. е. объяснения, учебные пособия, книги, дидактический материал, в первую очередь должны учитывать возрастное своеобразие той детской группы, для которой они предназначаются.

Ребенок — это не маленький взрослый, не «взрослый маленького роста», которому надо, будто бы, давать лишь «уменьшенные» порции тех же влияний, что и взрослому. *Ребенок не только количественно, но*

*и качественно отличается от взрослого, и в той же степени отличается и система педагогического влияния в детстве. Педология и является наукой, исследующей закономерности в развитии своеобразия каждого возраста, вскрывающей качественные особенности каждого возраста.*

Ребенка изучают различные науки: медицина, психология, психотехника, и др. Медицина изучает физиологические проявления детей и болезненные их отклонения. Психология изучает психические процессы, в том числе и психические процессы ребенка. Педология же изучает ребенка в его полном, целостном содержании, во взаимной связанности всех процессов его развития.

Педология изучает развитие ребенка в условиях конкретной среды и в первую очередь сосредоточивает свое внимание на качественных изменениях в деятельности ребенка на каждом этапе его роста. В деятельности ребенка выражены все процессы его развития в их взаимной связанности и обусловленности. Переход от ползания к хождению — качественный переворот не только в физическом развитии, но и в психике ребенка: он не только физиологически способен передвигаться, но он расширяет для себя окружающий мир, приобретает новые желания и возможности. Переход от рефлекторных движений ранних месяцев к целенаправленным действиям — это не только этап совершенствования центральной нервной системы, но и глубочайший поворот в сторону осознанного, волевого, планового поведения; игровая деятельность — это не только процесс развития органов чувств, мускулатуры и т. д., но и работа творческого воображения, рост умственной инициативы, культуры воли. А для педологии психические и физиологические процессы ребенка неотрывны, она изучает эти процессы в их единстве, в их связях и опосредствованиях.

Педагог имеет перед собой *целостного* ребенка, не разделенного пополам на «душу» и «тело»: когда он играет или учится, ребенок мыслит и чувствует, движется и дышит в одно и то же время. Педагог должен знать все те процессы, какие происходят с детьми, с которыми он работает: что бывает с дыханием и кровообращением, если дети внимательны, заинтересованы, или, наоборот, утомлены, вялы; он действует не только на детское сознание, не только на детские чувствования, но и на весь детский организм в целом.

Скучные занятия — это не только расстройство внимания детей, но и расстроенное кровообращение, причем в разных возрастах эти изменения являются различными.

Педагог должен знать, какие изменения происходят у детей в каждом возрасте и какие процессы вызывает он сам в детях своей работой с ними. Он должен уметь подмечать эти явления, учитывать, оценивать их и перестраивать методы своей работы, если оказывается, что он вызвал нежелательные проявления. Это значит, что педагог должен овладеть педологической культурой, серьезной педологической грамотностью: никаким «педагогическим чутьем» он не заменит этой педологической культуры; путем «чутья» он может лишь «догадываться» о тех изменениях, которые вызывает в детях его работа; между тем, педология должна ему помочь научно осознать эти изменения, должна помочь ему строить педпроцесс на основе научных знаний о детском развитии и детском поведении.

## II. УЧЕНИЕ О РАЗВИТИИ В ПЕДОЛОГИИ.

### § 1. ЗНАЧЕНИЕ ДЕТСТВА.

Нет существа беспомощнее человеческого новорожденного младенца. Ему далеко до цыпленка, который, только что вылупившись из яйца, уже самостоятельно бегаёт и клюёт корм, или до утенка, смело плавающего и ныряющего в первый день жизни.

Новорожденный ребенок так слаб, что не может даже держать голову, у него нет никакой самостоятельности, и он легко гибнет при недостатке ухода и забот.

Но эта незрелость ребенка имеет и обратную, положительную сторону: в этой незрелости таятся богатые возможности дальнейшего развития, кроется гибкость, пластичность, позволяющая изменяться и совершенствоваться. Долог путь, который предстоит пройти ребенку, прежде чем он сможет вести самостоятельное существование в сложных общественных условиях, созданных человеком в процессе исторического развития. Только в течение длительного периода детства формируется человеческая личность, развиваются основные черты характера, накапливаются знания и опыт, складывается тип социального поведения.

На низших ступенях биологической лестницы детство очень коротко и несложно. Низшие классы позвоночных — рыбы, земноводные, пресмыкающиеся — также почти не имеют детства. Им почти нечему учиться: их поведение в основном является наследственно закрепленным; почти все их реакции (безусловно-рефлекторные и инстинктивные) даны им в готовом виде и нуждаются лишь в очень незначительном совершенствовании; молодая рыбка, ящерица, лягушонок отличаются от взрослых особей почти исключительно своим меньшим ростом. У птиц мы уже видим слабых, неоперенных, не умеющих летать и добывать себе пищу птенчиков, нуждающихся в заботах родителей. Мы видим у них первые зачатки обучения, подражания и игры.

В замечательной монографии Макферсона подробно описывается развитие горного орленка<sup>1</sup>. «Из яйца он выходит совершенно беспомощным. Пищу получает из клюва матери, притом только мягкую — кусочки печени куропатки. Через неделю птенец начинает становиться на лапы; через две недели он ползает, самостоятельно ищет защиты на груди у матери во время бури. В 3 недели орленку дается первый урок самостоятельной еды: мать держит перед ним труп животного, очищенного от внутренностей. В 4½ недели он настойчиво упражняется в ходьбе и делает быстрые успехи. В 6 недель играет мхом и кусочками вереска, поднимает и вновь бросает их. В 7 недель мать «показывает» ему, как нужно разъединять кости в суставах, чтобы было удобнее глотать, — курс обучения продолжается около недели. На 8-й и 9-й неделе орленок по нескольку раз в день упражняет свои крылья: сильно и непрерывно хлопает ими. В 10 недель мать начинает давать первые уроки летания: манит орленка из гнезда, держа в когтях кусок пищи и отлетая понемногу все дальше. В 11 недель он распускает свои огромные крылья и исчезает в свободном полете. В 12 недель молодой орел впервые охотится — хватает куропатку и зайца. Родители отгоняют его от родного гнезда».

<sup>1</sup> Цитировано по Гезеллу.

Детство птиц коротко. Чем выше животное стоит на биологической лестнице, чем сложнее его функции, тем беспомощнее оно рождается на свет и тем длительнее его детство.

Чем выше животное, тем ярче у его детенышей выражены формы поведения, специфически свойственные детскому возрасту, — игра и обучение; играя и обучаясь, получая «уроки» от старшего поколения, детеныш животного упражняет и совершенствует врожденные инстинкты, дополняя и изменяя их приобретенными навыками.

При средней продолжительности жизни человека в 75 лет относительно длительности человеческого детства мнения несколько расходятся. Рост человеческого тела, хотя и затухающими темпами, продолжается до 25 лет; к этому же возрасту приурочивается окончательная зрелость и возмужалость как организма, так и социальной личности человека. На этом основании ряд авторов рассматривает юность (от 18—25 лет) как последнюю, завершающую стадию человеческого детства; при таком расчете детство составляет целую треть человеческой жизни.

Другие авторы рассматривают юность уже как начальную стадию развития взрослого человека, которое несомненно продолжается и по окончании детства, но подчиняется уже другим закономерностям и не подлежит педологическому изучению. Так или иначе, детство человека чрезвычайно длительно. Даже человекообразные обезьяны, т. е. животные наиболее развитые и наиболее близко стоящие к человеку, имеют значительно более короткое возрастное развитие.

По данным американского ученого Иеркса, специально изучавшего обезьян, период раннего детства у шимпанзе тянется приблизительно до конца первого года жизни; следующий период, характеризующийся игривостью, обилием движений и разнообразных проделок, длится до пятого года; затем начинается период отрочества, заканчивающийся полной зрелостью у самки в 7—8 лет, а у самца в 9—10 лет. Между тем предельный возраст шимпанзе и человека в благоприятных условиях можно считать приблизительно одинаковым.

## § 2. ОТЛИЧИЕ ДЕТСТВА ЧЕЛОВЕКА ОТ ДЕТСТВА ЖИВОТНЫХ.

Но не только большей длительностью отличается детство человека от детства животных. Между ними есть гораздо более существенное, качественное различие.

Развитие молодого животного есть процесс биологического вызревания организма и биологического формирования поведения, в основном определяющегося врожденными инстинктами. Даже приобретенные функции животных — сложные условные рефлексы и начатки высших интеллектуальных форм поведения — все же остаются теснейшим образом связанными со своей инстинктивной основой. В развитии же человека «воспитание» унаследованных инстинктов играет гораздо меньшую роль, чем в воспитании животного. «Тигренок рождается хищным животным, а человек не рождается охотником или земледельцем, воином или торговцем, он *делается* тем или другим под влиянием окружающих его условий. Австралийская девочка, появляясь на свет, не приносит с собой инстинктивного стремления к вырыванию из земли корней или к исполнению других, подобных этой, хозяйственных работ» (Плеханов).



Детство ребенка, в том числе биологическое его развитие, есть процесс социально-обусловленный.

С первого дня жизни ребенок находится в социальной среде, в которой он вступает во все более активное и с годами качественно изменяющееся взаимодействие. Классовый характер среды с ранних лет оказывает свое влияние на все развитие ребенка, на его основные установки, интересы, симпатии и антипатии. С ранних лет ребенок близко соприкасается и с производственной деятельностью взрослых: она отражается в его играх, она делается составной частью его обучения. Играя, трудясь и обучаясь, ребенок становится сознательной личностью и усваивает культурный опыт человечества.

Отношение между старшим и младшим поколением также совершенно различное в животном мире и у человека: животные обучают своих детенышей, следуя исключительно родительскому (чаще всего материнскому) инстинкту. В обучении и воспитании ребенка не только родители, но и общество ставят себе сознательные задачи; в классовом обществе система воспитания детей отражает задачи господствующего класса.

В связи со всем этим, детство человека не представляет собой такого единообразия, как детство того или иного животного вида. В зависимости от среды и системы воспитания формируются совершенно различные типы детей, а впоследствии и взрослых.

Даже длительность детства различна в различных классовых условиях. Последняя стадия возрастного развития — юность — в условиях капиталистического общества является полностью достоянием только буржуазной молодежи. Рабочий подросток там в значительной степени лишен юности: в 17—18 лет он уже почти вполне взрослый человек: бремя забот и труда, производственная деятельность, оторванная от обучения, не дают развернуться всем его возможностям.

Особенно большое значение детство приобретает у нас, в условиях социалистического строительства, так как впервые создаются условия, обеспечивающие детям рабочих и крестьян возможность полного и всестороннего развития. Впервые детство и юность освобождаются от эксплуатации, перестают быть привилегией небольшой кучки. Тем более ответственные задачи возлагаются на наши детские учреждения (детские сады, школы) и на наши детские организации: осуществляя задачи коммунистического воспитания, они должны полностью учитывать особенности и потребности детского возраста, с тем чтобы максимально использовать все заложенные в нем возможности.

Только коммунистическое воспитание, направляющее деятельность ребенка в широкое социальное русло, связывающее производственный труд с обучением, подчиняющее общественно-полезную деятельность ребенка, подростка и юноши задачам воспитания, — может привести к полному и всестороннему развитию человеческой личности.

### **§ 3. РОЛЬ НАСЛЕДСТВЕННОГО И ПРИОБРЕТЕННОГО В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА.**

Перейдем к вопросу об основных закономерностях возрастного развития ребенка.

Прежде всего необходимо уяснить себе, *чем это развитие определяется.*

Какую роль в развитии ребенка играют заложенные в организме

наследственные задатки? Какое влияние на развитие оказывает социальная среда?

На все эти вопросы представители различных научных направлений дают различные ответы; необходимо в них критически разобраться.

Многие буржуазные ученые считают, что развитие ребенка в основном определяется его наследственностью. Согласно этой теории, все наиболее существенные качества человеческой личности заложены уже в зародышевых клетках родителей, в генах. Ядро личности, ее тип, ее наиболее характерные свойства, таким образом, биологически predetermined. Конечно, не предполагается, что сложнейшие психологические функции заключены в генах как какие-то готовые качества; имеются в виду только их задатки, но развитие личности понимается как *самораскрытие, саморазвертывание этих задатков*. Среда может способствовать этому саморазвитию или задерживать его, но внести сколько-нибудь существенные, качественные изменения она якобы не может.

По данной теории потребности, симпатии, интересы ребенка развиваются и формируются по таким же законам, как развивается яйцо. Развитие цыпленка в яйце есть органический процесс, подчиненный чисто биологическим законам. Развитие личности в этом понимании является также процессом чисто биологического созревания. Выше мы уже говорили о недопустимости такого отождествления. Ребенок является существом, живущим в *социальной*, созданной людьми среде; он неотрывно связан с этой средой. Несомненно, что наследственностью нам даны некоторые задатки, но не может быть и речи об их самостоятельном, независимом от среды, саморазвитии в заранее predetermined направлении. В различных социальных условиях эти задатки могут не только развиться в *большой или меньшей* степени; одни и те же наследственные задатки (например, у двух однояйцевых близнецов) в разных условиях воспитания могут развиться в *разных направлениях* и дать в конечном итоге *разные качества*.

Совершенно иной подход к этому вопросу мы видим в другом научном лагере. К этому лагерю принадлежит целый ряд буржуазных ученых, но особенным распространением эта точка зрения пользовалась в советской педологии на ранних этапах ее развития. Только за последнее время она преодолевается. Заключается эта точка зрения в следующем.

Борясь против учений об отрыве личности от социальной среды, против недооценки этой среды, многие советские педологи обратили свои выводы в противоположную сторону: среда в их понимании стала всемогущей; ребенок же при рождении являлся как бы чистой доской. *Что* будет написано на этой доске, — *целиком* ставилось в зависимость от среды. Все качества личности, за исключением того ничтожного багажа, с которым ребенок появляется на свет, *целиком* рассматривались как приобретенные, как прямой результат среды и воспитания; наследственные задатки совершенно не учитывались. Самый процесс развития рассматривается как процесс пассивного приспособления к окружающей среде. Ребенок как бы отражал в себе среду, рассматривался как простая копия, слепок со среды. Активность ребенка, его сознание, его меняющееся отношение к среде оставались в полном пренебрежении.

Какова среда — таков и ребенок, при одинаковой среде и дети все должны быть одинаковыми, так — короче всего — можно сформулировать эту точку зрения.

Эта точка зрения считалась оптимистической, так как она открывала широкий простор влияниям среды и воспитания. Очень легко, казалось, «на заказ» создавать желаемый тип ребенка, не встречая препятствий ни со стороны наследственных задатков, ни со стороны возрастных возможностей. Стиралось качественное отличие между ребенком и взрослым; казалось, что из ребенка сразу можно сделать хорошего производственника и сознательного коммуниста — стоит только соответствующим образом его воспитывать. Но если взглянуть с другой стороны, то эта же точка зрения окажется пессимистической: ребенок в сущности рассматривался как покорная жертва внешних сил и при плохих условиях воспитания неминуемо должен был бы погибнуть; каким образом угнетение могло порождать борцов и революционеров, с этой точки зрения становилось непонятным.

В условиях нашей советской действительности мнимое всеисие среды и недоучет возрастных возможностей ребенка толкали на то, чтобы ставить себе неосуществимые воспитательные задачи. Пытались включать ребенка-дошкольника в выполнение промфинплана, найти ему место на производстве; возлагали на школьника чрезмерную общественную нагрузку и т. п. Все это являлось практическим отражением неверных теоретических установок.

Мы рассмотрели две противоположные теории, объясняющие значение среды и наследственности, социальных и биологических влияний в развитии ребенка. Обе оказались неприемлемыми. Нужно отметить и попытку создать из этих двух крайних точек зрения одну промежуточную. Попытка эта принадлежит германскому ученому Штерну. «Если из двух противоположных точек зрения каждая может опереться на серьезные основания, то истина должна заключаться в соединении обеих», — говорит Штерн.

Штерн рассматривает социальные и биологические влияния как две силы, два фактора, противостоящие друг другу. Душевное развитие Штерн рассматривает «как результат *конвергенции* (схождения, скрещивания) внутренних данных с внешними условиями развития».

Теория конвергенции оказала огромное влияние на буржуазную (и отчасти на советскую) науку о ребенке. Согласно этой теории, ребенок первоначально является биологическим существом, животным. Но благодаря воздействию социальной среды он постепенно становится человеком.

Нас никак не может удовлетворить и эта промежуточная, эклектическая точка зрения. Среда и наследственность не должны рассматриваться как две силы, действующие на личность независимо друг от друга; как образно говорит американский педолог Гезелл, «развитие не есть «марионетка», управляемая дерганием двух ниточек». Развитие есть процесс, в котором социальное и биологическое диалектически неразрывны. Нельзя представлять себе влияния среды как внешнее наслоение, из-под которого можно вышелушить внутреннее неизменное биологическое ядро. Наследственно-обусловленные задатки человека непрерывно изменяются и преобразуются в процессе социального развития, но и приобретенные качества строятся на известной биологической основе, без которой не-

мыслимо было бы развитие. Каждая последующая ступень развития включает в себя все предыдущие и строится, таким образом, на непрерывно изменяющейся основе; ребенок, подросток, взрослый человек являются результатом их собственной истории развития. Биологическое в его первоначальном чистом виде перестает существовать, оно подчинено социальному, изменено им, и выделить его «в чистом виде» не представляется возможным. В свою очередь влияние среды не является простым, механическим напластованием. Среда направляет развитие ребенка, но одна и та же среда влияет по-разному, в зависимости от того, как он ее воспринимает, осознает, как он научился действовать в этой среде на предшествующих стадиях своего развития.

#### § 4. ВОПРОСЫ КОНСТИТУЦИИ, ХАРАКТЕРА И ТЕМПЕРАМЕНТА В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА.

Проблема конституции издавна занимает ученых. Уже давно вызывало интерес наблюдение, что по внешним признакам, по особенностям телосложения людей можно разделить на несколько основных типов, и уже давно делались попытки связать с тем или иным типом телосложения определенные особенности психики, характера. В научной литературе мы имеем очень большое количество классификаций, предложенных различными авторами; несмотря на различия в терминологии и в подходе к вопросу, все же можно отметить, что все эти классификации имеют между собой много общего; в основном (не считая некоторых промежуточных форм) выделяются два противоположных типа: 1) тип длинный, узкий, тонкий и 2) тип короткий, широкий, толстый. Тонкий тип характеризуется длинноногостью, тонким костяком, тонкими пальцами, узкой, гибкой спиной, узкими плечами, плоской грудью; кожа тонкая, жировой слой развит слабо. Черты лица тонкие или острые, узкое лицо на длинной, тонкой шее. Таков этот тип в своем крайнем выражении. Тип короткий и широкий характеризуется коротконогостью, объемистыми полостями черепа, груди и живота, склонностью к полноте.

Разумеется, внешние особенности телосложения не являются изолированными, независимыми от внутренних особенностей организма. Пропорции телосложения, строение скелета, толщина кожи, характер жирового отложения и тому подобные внешние признаки связаны с деятельностью эндокринных желез, с обменом веществ, со всей структурой и функциями внутренних органов. Другими словами, *тип телосложения в ряде своих элементов есть только частичное выражение всей совокупности анатомо-физиологических и биохимических особенностей организма.* Весь этот комплекс организма в целом и называется конституцией. С определенным конституционным типом связан и весь тип жизнедеятельности организма, характер его реакций на влияние среды, степень его выносливости, сопротивляемость по отношению к вредным влияниям, специальные предрасположения к определенным заболеваниям и т. п.

Помимо двух указанных крайних типов различными авторами описаны еще средние, промежуточные формы, а также и некоторые другие варианты. Так, немецкий ученый К р е ч м е р, классификация которого осо-

бенно распространена, помимо длинного типа (по терминологии Кречмера — *лептозомного*, или в своем крайнем выражении — *астенического*) и короткого (*пикнического*) — описывает еще тип *атлетический* с грубым костяком, статной грудью, хорошо развитой мускулатурой и крепкой, толстой кожей. «Астенический» тип телосложения нельзя считать определяющим признаком органической слабости, астеничности. Кречмер не считает, что мы всегда имеем дело с чистыми, ясно выраженными типами; нередко приходится наблюдать смешанные формы, имеющие признаки различных типов, а также типы неопределенные, невыраженные.

Конституциональные различия людей Кречмер объясняет индивидуальными различиями в функционировании желез внутренней секреции, в соотношении между ними. Эндокринная система действительно играет очень большую роль в создании различных типов: рост, обмен веществ, кожа, костяк, черты лица и другие особенности организма чрезвычайно чутко реагируют на всякие изменения в функциях эндокринных желез; мощное влияние оказывают они и на центральную нервную систему и в свою очередь центральная нервная система оказывает огромное влияние на железы внутренней секреции.

Как уже упоминалось выше, многие авторы делали попытки связать тип телосложения с определенным типом психики. Наиболее яркую и разработанную попытку такого рода мы видим именно у Кречмера. Эта попытка, вместе с тем, наиболее порочна по существу.

Есть ли связь между телесными и психическими особенностями человека? Отрицать подобную связь может только идеалист, рассматривающий «душу» независимо от «тела». Целостный подход к личности признает *единство психического и физического*. Нужно только разобраться в характере этой связи.

Конституциональные свойства предопределены уже в момент зачатия, и вся жизнь есть только *выявление* этих заложенных в организме свойств. Конституция, по Кречмеру, не может быть сколько-нибудь существенно изменена.

О конституциональных особенностях однако можно говорить не как о готовых качествах, а лишь как о некоторых тенденциях развития, притом непрерывно изменяющихся в самом процессе этого развития под влиянием социальной среды. Конституция организма не предопределена; она формируется, складывается на всем протяжении детства, на нее оказывают влияние условия питания, труда, различные болезни и т. п.

Известны опыты Лесгафта с кормлением щенят одного помета различной пищей: щенята, получавшие только растительную пищу, были вялы, апатичны, малоподвижны; получавшие только молочную пищу, были веселы, бодры, игривы; получавшие только мясную пищу, были злы и трусливы. Конечно, пример этот нельзя переносить на ребенка, закономерности развития которого не могут быть отождествлены с развитием щенка. Нельзя считать питание единственным или даже основным условием развития конституции.

Этот пример говорит лишь о том, что конституция не есть готовое к моменту рождения качество, что она при одних и тех же наследственных задатках может сформироваться очень различным образом в связи с условиями развития (в том числе и с условиями питания). В форми-

ровании конституциональных свойств человека громадное значение имеет характер трудовой деятельности. Представьте себе ребенка, отданного в обучение портному, и другого, отданного кузнецу (в дореволюционных условиях). Сидячий образ жизни, почти постоянно согнутое положение, спертый воздух, отсутствие физических упражнений в одном случае будут оказывать известное влияние на формирование ряда черт слабогрудого астеника. В другом случае физический труд (если только он окажется посильным) будет способствовать выработке отдельных атлетических черт. Очень значительную роль в формировании конституции играет туберкулез — болезнь, теснейшим образом связанная с социальными условиями. Раннее заболевание туберкулезом содействует астенизации, ослаблению организма и усиливает эту слабость, если наклонность к астенизму имела еще до заболевания.

Наконец, необходимо отметить, что влияние на конституцию организма может иметь вообще все то, что длительно и глубоко изменяет функции желез внутренней секреции. Мы знаем, что эндокринные железы, оказывая сильнейшее воздействие на нервную систему, в свою очередь подчинены ей; таким образом, на деятельности желез внутренней секреции могут глубоко отразиться не только питание, болезни и т. п., но и *всякие длительные и глубокие изменения нервной регуляции*, связанные с психическими переживаниями и с социальной активностью.

Известно, например, что эмоции страха и гнева вызывают усиление деятельности надпочечников; психические травмы могут вызвать расстройства щитовидной железы и т. п.

Мы видим, что в самом процессе формирования конституции немалую роль играет характер переживаний и социальной активности человека.

Перейдем теперь к вопросу о том, существует ли обратная зависимость между конституцией человека и его характером.

Вспомним, что, по Кречмеру, все основные свойства нашей психики целиком определяются конституциональными свойствами организма. Нельзя ограничиться тем, чтобы вскрыть неправильность самого понимания конституции у Кречмера; мало доказать, что конституция не является неизменной и биологически предопределенной. Необходимо ответить еще на вопрос — зависит ли вообще характер человека от свойств его организма (хотя бы изменяющихся и формирующихся в процессе развития). Здесь также необходимо резко размежеваться с Кречмером и вот по какой линии: не все свойства нашей психики и нашего поведения *в одинаковой степени и одинаковым образом* связаны со структурой организма. Более четкую, хотя и не решающую связь с конституциональным типом обнаруживает, например, наша двигательная активность: свободная легкость и выразительность движений или некоторая их неловкость и угловатость, двигательное богатство или заторможенность, темп движений, порывистость или спокойствие — одним словом, *тип моторики* в ряде его черт зависит от структуры и функциональных особенностей нервной системы, от соотношений, какие имеются на данном этапе развития человека между корой и подкорковыми центрами его. Известную зависимость от свойств организма мы видим и в отношении *эмоциональности*: подъем или упадок эмоционального тонуса, живость или вялость эмоций, раздражительность или спокойствие, свобода и легкость выявления эмоций во-вне или склонность к их задержке, к «внутреннему» их переживанию — не-

сомненно, что на все эти процессы значительное влияние оказывают особенности нервной и эндокринной систем на данном этапе развития человека. Изменения функции мозга и желез внутренней секреции — (будь то изменения болезненные или физиологические) — в первую очередь и наиболее заметным образом отражаются на характере моторики и эмоциональной жизни.

В описанных выше особенностях нашей психики (темп реакций, тонус их, эмоциональная их окраска, их сила, бурность или сдержанность, заторможенность и т. п.) имеются элементы, более тесно связанные с конституцией данного организма, называемые темпераментом. Темперамент, однако, никак нельзя считать неизменным, так как в процессе развития человека он подвергается ряду перестроек под влиянием социальных условий; темперамент неотрывен от характера.

Вместе с тем темперамент еще не является характером личности в целом. Он составляет только неотъемлемую часть характера, но часть подчиненную. Конституциональные особенности темперамента, т. е. состояние его в данный момент, придают переживаниям и действиям человека известную индивидуальную окраску; рост личности в целом тем самым зависит в известной мере и от темперамента человека на данной стадии его развития. Но решающее значение в формировании характера имеют не эти особенности, а социальные условия развития человека.

## § 5. ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ.

Наследственные задатки, возможности развития, конечно, не у всех людей совершенно одинаковы. Индивидуальные варианты этих возможностей не могут быть скинуты со счетов в истории развития личности.

В области мышления также необходимо считаться с возможностью умственной неполноценности или с возможностями выдающегося развития. Не все люди, даже при наилучших условиях, могут развиваться одинаковыми темпами и достигать одинакового уровня развития. Не из каждого человека может получиться гениальный писатель, художник, ученый и т. п. Эти индивидуальные варианты наследственных задатков связаны с анатомо-физиологическими особенностями нервной системы, эндокринного аппарата, организма в целом.

Но глубоко неправильно было бы объяснять «талант» непосредственно биологическими особенностями организма. В конечном итоге и талант не есть predetermined, заложенное в готовом виде в генах качество. Он в огромной степени является результатом социального формирования личности; он достигает того или иного уровня развития, принимает то или иное направление, выливается в те или иные конкретные формы в процессе сложного взаимодействия со средой. Во всяком случае с уверенностью можно утверждать, что так называемые «средние» люди обладают гораздо большими возможностями развития, чем те, которые обычно выявляются. При капиталистическом строе бесчисленное количество талантов из среды трудящихся гибнет, не находит социальных путей для своего формирования. Привилегированные классы, напротив, выделяют большое количество выдающихся политических деятелей, ученых, писателей, художников и т. п. На этом основании буржуазные ученые делают выводы о «биологической неполноценности» пролетариата

и крестьянства по сравнению с «одаренными» представителями господствующего класса. «Интеллигентный класс, — говорит американский ученый К. Пирсон, — производит сравнительно с рабочим классом гораздо более значительный процент талантов; в основе этого различия лежит не недостаток образования, а недостаток породы».

В условиях строящегося социализма трудящиеся массы выделяют из своей среды растущее количество талантливых деятелей в разнообразнейших областях науки, техники, политики и т. п. Коммунистическое общество приведет каждую отдельную личность к еще невиданному и немыслимому в других условиях расцвету.

### ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ.

1. В чем качественное отличие ребенка от взрослого?
2. Чем отличается детство человека от детства животных?
3. Каковы взаимоотношения среды и наследственности в развитии ребенка?

### ПРИЛОЖЕНИЕ.

## МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ СРЕДЫ.

В предыдущем материале многократно указывалось, что социальные условия, классовая принадлежность человека оказывают очень существенное влияние на формирование всего облика человека, на его физическое и психическое развитие. Поэтому совершенно ясно, что всякому педагогу, занимающемуся вопросами воспитания молодого поколения, необходимо уметь понимать, уметь анализировать окружающие условия жизни ребенка, взятые на различных этапах его возрастного развития.

Для изучения среды в педологии пользуются методом опроса и непосредственного наблюдения.

В методических целях, для того чтобы можно было материал наиболее четко собрать и обработать количественно и качественно, принято пользоваться различными схемами. Одна из таких схем с характеристикой приемов работы по ней приведена здесь.

Схема построена так, что вскрывает не только характеристику семьи по соответствующим разделам и условия жизни ребенка в семье, но и его активность, и роль детсада, влияние его через ребенка на соответствующие стороны жизни семьи.

Как собирать материал по данной схеме? Схема охватывает целый ряд моментов жизни ребенка; на часть вопросов ее педагог может легко, с первого раза, получить ответы от родителей во время беседы, во время первого же посещения на дому. Но часть вопросов такова, что для получения сведений по ним необходимо более глубокое ознакомление с семьей, например: вопрос о взаимоотношениях в семье, о религиозности семьи, об отношении семьи к работе детсада и т. д. Чтобы получить вполне доброкачественный материал по этим вопросам, педагог должен добиться соответствующего доверия со стороны родителей. Кроме того, педагог должен, не ограничиваясь беседой с родителями, использовать и другие источники, из которых можно получить сведения о семье, например об отношении к производству, об общественной работе родителей можно узнать от других родителей из актива, от членов совета сада, от представителей общественных организаций; часть сведений педагог может проверить путем осторожной беседы с ребенком на соответствующую тему, например: после выходного дня педагог может побеседовать с ребенком о том, что он делал в этот день, где был с родителями и т. д.

Сведения по схеме накапливаются педагогом планомерно, систематически. В начале учебного года при первом ознакомлении с семьей педагог узнает о жизни семьи то, что легче поддается учету в беседе и при первом посещении, например: получает частично сведения о социально-экономическом положении семьи, о жилищных условиях, о гигиене, частично узнает и кое-что по II, III и IV



разделам и, таким образом, имеет возможность использовать полученные материалы после соответствующей обработки их для составления годового ориентировочного плана работы с детьми и родителями: спланировать, на что можно опереться в работе, с чем бороться, с какими общественными организациями в этой работе связаться, и т. д.

Далее, планируя работу поквартально более детально, педагог может, намечая определенный участок работы (например, работу по внедрению культурно-гигиенических навыков, по организации досуга ребенка в семье, по углублению вопросов антирелигиозного воспитания), провести целевое выборочное обследование для выявления того, как в семьях детей обстоит дело по соответствующему разделу. Педагог с этой целью проводит индивидуальные беседы с отдельными родителями, с соседями, посещение на дому и т. д.

Таким образом, постепенно к концу, примерно, первого полугодия, у педагога уже накапливается материал по всей схеме. Обработка материала также идет постепенно. Так как ребенок остается в детсад 3—4 года, то по ряду наиболее существенных разделов необходимо бывает провести и повторное обследование, которое позволяет учесть: а) те изменения, которые могли произойти в жизни семьи за протекшее время, и б) то влияние, которое детсад оказал на жизнь ребенка в семье.

Чтобы не смущать схемой родителей и чтобы получить более доброкачественный материал, рекомендуется не идти со схемой в семью и тут же вписывать ответы на вопросы, но, запомнив основные вопросы схемы, по которым нужно получить сведения, собрать по ним материал в форме непринужденной беседы с родителями, внося полученные ответы в схему тотчас после окончания беседы, при возвращении домой, с тем чтобы правильно записать все, пока материал еще свеж в памяти.

Заполняется схема по соответствующим разделам, причем нельзя ограничиться просто подчеркиванием соответствующего выражения в схеме: „религиозен“, „антирелигиозен“, „ударник“, но обязательно нужно указывать, в чем проявились это ударничество, религиозность и т. д., а иначе сведения носят формальный характер.

Если даются сведения о детском уголке, то важно указать, какие именно игрушки имеет ребенок и т. п. Все это позволит глубже использовать полученные сведения, укажет, в чем, в каких советах и помощи нуждается семья в этой области.

Массовую обработку материалов обследования можно проводить количественно таким образом, что выясняется количество религиозных родителей, средний расход на ребенка в семье (с указанием высшей и низшей цифры: от—до), выясняется процент наказываемых детей, за что и как наказывают их и т. д.; все это дает соответствующий материал для докладов на родительских собраниях, для докладов и статей на производстве и т. д.

Для того чтобы иметь возможность таким образом обработать материал, необходимо придерживаться единых принципов при оценке соответствующего раздела, например: что считать «ласковым» отношением к ребенку, что «строгим», и т. д., договорившись об этом заранее и руководствуясь указаниями схемы.

### СХЕМА ОБСЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ УСЛОВИЙ ЖИЗНИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В СЕМЬЕ.

Дата обследования	Фамилия, имя .....	Детсад .....	Домашний адрес
1-го	Дата рождения .....	Группа .....	
2-го	Национальность .....		

## I. СОСТАВ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ СЕМЬИ.

1. Ребенок живет с отцом, матерью, отчимом, мачехой, у родственников, у чужих (подчеркнуть).

2. Состав семьи: взрослых.....; детей до 7 лет.....; с 8 до 17 лет.....  
Итого.....

Основная профессия	Место работы	Занимаемая должность	Профстаж	Заработок	Бюджет семьи
Отец Мать Старшие Члены семьи					

## II. УЧАСТИЕ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ И ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ.

1. Партийность членов семьи: члены ВКП(б), ВЛКСМ (с какого года), пионеры.

2. Кто и какую общественную работу выполняет. Премирован ли и за что.

3. Делятся ли взрослые дома впечатлениями о своей общественной работе (при детях). Беседуют ли с ребенком на общественно-политические темы, читают ли книжки общественно-политического характера.

4. Как отмечаются в семье революционные праздники и как проводят их дети. (Куда берут с собой детей.)

5. Переносит ли ребенок моменты общественно-политического характера из детсада в семью и как к этому относятся родители, в чем это выражается.

6. Антирелигиозность, религиозность семьи. Кто в семье религиозен, ходят ли в церковь, как часто, отмечают ли в семье религиозные праздники — как. Имеются ли в семье иконы. Крещен ли обследуемый ребенок (или другие дети в семье). Водят ли ребенка в церковь, заставляют ли молиться. Кто из членов семьи проявляет антирелигиозные настроения, ведет активную антирелигиозную работу (участие в кружке безбожника, проведение антирелигиозных кампаний). Ведется ли активное антирелигиозное воспитание детей (в чем выражается). Каково отношение взрослых к антирелигиозной работе детсада.

7. Отношение к другим национальностям. Национальность семьи. Как относятся в семье к другим национальностям (евреям, татарам). Кто в семье является членом МОПРа и какую работу ведет.

Играет ли ребенок с детьми других национальностей и каково отношение к этому взрослых.

## III. ТРУДОВАЯ ЖИЗНЬ СЕМЬИ И ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА.

Отношение взрослых к производственному труду и соцстроительству. Кто является ударником, кто премирован, участвует ли в соцсоревновании.

Водят ли ребенка на производство, рассказывают ли о нем.

Какие виды работы видит ребенок в семье, у соседей — домашний, ремесленный (стирка, шитье, столярничество и т. д.). Отношение взрослых к труду. В каких видах работы участвует ребенок и какую выполняет (как часто, охотно ли или отказывается). Помогают ли взрослые ему, показывают ли приемы работы. Переносит ли ребенок в семью трудовые навыки и установки, полученные в детсаду. В чем это сказывается. Какие имеются в квартире машины, инструменты, предметы техники, пользуется ли ими ребенок (швейная машина, телефон, радио, газовая плита).

## IV. КУЛЬТУРА И БЫТ СЕМЬИ.

### А. ОБРАЗОВАНИЕ. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ.

1. Полученное образование; кто из членов семьи грамотен, неграмотен, в каких учебных заведениях учился (окончили ли или нет).

2. Повышает ли в настоящее время свою квалификацию и образовательный уровень (на каких курсах: рабфак, вуз, политические, профессиональные, технические кружки, заочные курсы).

3. Регулярно читаемые книги, газеты, журналы (беллетристика, специальная литература, научно-популярная и др.).

#### Б. КАК ИСПОЛЬЗУЕТСЯ ДОСУГ ВЗРОСЛЫМИ.

1. Заняты ли домашние трудом, чтением (посещают ли клуб, кицо, театр, спорт), прием гостей (карты, выпивка и пр.).

Берут ли с собой ребенка в клуб (в клубную деткомнату), кино (театр) и как часто.

Как проводит ребенок время после прихода из детсада и в выходные дни.

2. Принимают ли взрослые участие в проведении досуга ребенка (кто именно). Гуляют ли с ним, читают ли ему, ведут ли с ним беседы, занятия. Проводит ли ребенок время один или общается с другими детьми (какого возраста).

3. Каковы взаимоотношения между родителями и другими взрослыми в семье (дружеские, неровные, разлад — причины).

4. Общий уклад жизни семьи (устойчивый, беспорядочный, в чем выражается).

#### В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД СЕМЬИ.

1. Кто в основном проводит время с ребенком и кто оказывает на него наибольшее влияние.

2. Забота о ребенке (достаточная, недостаточная, безнадзорность).

3. Отношение к ребенку в семье (ласковое, спокойное, неровное, строгое, жестокое).

4. Кто и за что наказывает ребенка. Пугают ли ребенка и чем именно.

5. Где преимущественно проводит время ребенок. Наиболее излюбленные ребенком занятия.

6. Есть ли у ребенка уголок для игр и занятий (да — нет), имеются ли игрушки, пособия, инструменты, книги, что именно. Интересуется ли ребенок уголком. Помогают ли взрослые в устройстве уголка, участвуют ли в занятиях ребят, кто именно.

7. Кто из родителей участвует в общественной работе детсада (какую именно работу ведет). Проявляет ли интерес к педагогическим вопросам (посещают ли доклады, консультации в детсаду, педкружки, курсы).

#### Г. ЖИЛИЩЕ СЕМЬИ И ОКРУЖЕНИЕ.

1. Тип дома: жакт, дом-коммуна, казарма (спальни), многонаселенный, мало-населенный ...

2. Семья занимает отдельную квартиру, ... комнат, одну комнату, часть комнаты (угол) ...

3. Жилплощадь семьи ... кв. м; на 1 человека ... кв. м.

4. Жилое помещение — сухое, сырое, теплое, холодное, светлое, темное, чистое, загрязненное, хорошо вентилируемое, плохо вентилируемое.

5. Происходят ли в жилом помещении: приготовление пищи, стирка белья, ремесленная работа (в случае положительного ответа подчеркнуть, что именно).

6. Помещение общего пользования, где ребенок чаще проводит время: коридор, кухня, лестница — светлое, темное, сырое, сухое, теплое, холодное, чистое, загрязненное, хорошо вентилируемое, плохо вентилируемое.

7. Преобладающий классовый состав населения дома и квартиры (кратко охарактеризовать).

8. Производственное, природное окружение прилегающего района (кратко охарактеризовать).

#### Д. ГИГИЕНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЖИЗНИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ.

##### а) П и т а н и е.

1. Питание общее со взрослыми, готовят ли отдельно для ребенка, получает ли добавочное питание: молоко ... стаканов, фрукты ... штук. Есть ли режим в питании (да, нет).

2. Сколько раз в день получает пищу и в какое время ... бегают с куском (да, нет).

3. Какой аппетит, что любит, чего не ест ...

б) Одежда и обувь.

1. Имеет ли ребенок теплую одежду, чего не имеет ... одежда общая с кем ...

2. Верхняя одежда, носильное платье, обувь, валенки (по росту, не по росту).

в) Условия сна.

1. Сон от ... часа до ... часа, итого ... (регулярно, нерегулярно).

2. Спит на кровати, на полу.

3. Постель — отдельная, общая с ...

4. Имеются ли одеяло, подушка, простыни, наволочка, пододеяльник.

5. Покой ребенка не нарушается, нарушается, чем нарушается ...

6. Спит ли днем (да, нет). Спит спокойно или нет. Есть ли ночное недержание мочи (да, нет).

г) Пребывание на воздухе.

1. Регулярно, не регулярно ... где ... сколько времени ...

2. Выезжает ли на лето в деревню ...

д) Гигиенический режим.

1. Горячее мытье (баня) ... раз в месяц.

2. Смена носильного белья ... раз в месяц.

3. Умывает лицо ... раз в день; не каждый день.

4. Руки умывает перед едой — регулярно, нерегулярно, не моет.

5. Чистит зубы — регулярно, не регулярно, не чистит.

6. Имеется ли отдельное полотенце.

7. Отношение ребенка к гигиеническому режиму в семье. Вносит ли изменения под влиянием детучреждения. Напоминает (да, нет) об отдельном полотенце, смене белья, проветривании комнат и т. д.

8. Как относится семья к культурно-гигиенической работе детского сада.

#### Е. СВЕДЕНИЯ ПО ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.

1. Которая по счету беременность закончилась родами обследуемого ребенка ...

2. Родился недоношенным на ... мес. в срок, здоровым, слабым. Роды были легкие, трудные, оперативные (подчеркнуть).

Вес ребенка при рождении ...

3. Возраст родителей к моменту рождения обследуемого: матери ... отца ...

4. Вскармливание грудью. Сколько месяцев, искусственное вскармливание, с какого месяца ... прикармливался ... с какого месяца ... чем ...

Когда отняли от груди ...

5. Когда начал стоять ... сидеть ... ходить ... говорить ...

Когда прорезались первые зубы ...

Когда начал говорить ... не переставал ли ... в каком возрасте ... долго ли ...

6. Перенесенные болезни и в каком возрасте: корь ..., коклюш ..., дифтерит ..., скарлатина ..., свинка ..., натуральная оспа ..., тиф брюшной ..., сыпной ..., возвратный ..., дизентерия ..., малярия ..., ревматизм ..., грипп ..., плеврит (сухой, влажный) ..., воспаление легких ..., рахит ..., золотуха ..., прочие ...

Какие болезни были повторными и в каком возрасте ... Каковы последствия перенесенных заболеваний ...

### III. ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.

Вернемся к возрастному развитию ребенка и рассмотрим более углубленно и конкретно закономерности, которым оно подчиняется.

О развитии ребенка существуют два различных представления. В первом понимании ребенок — это маленький взрослый; от взрослого он отличается только *количественно*: он *меньше* ростом, у него *меньше* сил, ловкости, выносливости, у него *меньше* ума, *меньше* опыта и знаний и т. п. Возрастное развитие ребенка в этом понимании будет представляться как постепенное увеличение всех тех качеств, которые у него уже имеются, но только в недостаточной степени. Такое понимание развития «мертво, бедно и сухо». (Так говорит Ленин о всяком чисто-количественном понимании любого процесса развития.) Мы никогда не поймем ребенка, если будем рассматривать его как неполноценного, недоразвитого взрослого.

В характеристике ребенка в основном необходимо вскрыть, *что в нем есть*, в чем заключаются свойственные ему особенности, и совершенно недостаточно указывать на то, *чего в ребенке не хватает*.

Вторая точка зрения приводит нас к тому, что возрастное развитие есть не только постепенное количественное увеличение; самым существенным в нем является «*уничтожение старого и возникновение нового*» (Ленин). Развитие ребенка характеризуется не только непрерывностью и постепенностью; оно является также *скачкообразным*: в процессе количественных изменений мы можем наблюдать узловые, критические периоды образования *новых* качеств и отмирания старых. Каждый возраст имеет свое *качественное своеобразие*, свои, одному ему свойственные, особенности и потребности. В каждом возрасте ребенок *по-своему* полноценен, если он в полной мере обладает теми качествами, которые для данного возраста специфичны, характерны. Но то, что для одного возрастного этапа является основным признаком, на следующем этапе изменяется, превращаясь в новое качество. Сохранение черт более ранних возрастов на более поздних стадиях свидетельствует о задержке или об извращении развития.

Изменяются особенности детского организма. Изменяются детские интересы, детские формы мышления, памяти, восприятия, детские формы социальной активности и т. п.

В процессе развития мы должны различать стабильные (устойчивые) и критические стадии.

Переломные периоды между возрастами, когда качества предшествующего возраста уже отмирают, а качества нового еще не сформировались, переживаются ребенком как периоды ломки и неустойчивости. Чрезвычайно бурный кризис ребенок переживает в период новорожденности (переход от внутриутробного к внеутробному существованию). В течение первой недели, а иногда и дальше, младенец падает в весе и т. п. Но в то же время у него входят в действие и совершенствуются те функции, которые необходимы ребенку в новых условиях жизни, на новой стадии развития. Различными авторами описаны кризисы годовалого ребенка, трехлетки, семилетки и полового созревания. Вопрос этот еще недостаточно изучен, характеристики отдельных критических возрастов, длительность их и т. п. еще не вполне ясны; но самое наличие

кризисов не подлежит сомнению. Признаками их являются: понижение сопротивляемости организма, повышение нервной возбудимости, возникновение различных трудностей в характере ребенка и в его воспитании, временные задержки развития. Но одновременно с этим мы видим и проявления новых качеств — рост личности, возникновение тех черт, которые поднимают личность на более высокую ступень развития.

## § 1. СВОЕОБРАЗИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РЕБЕНКА НА РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ СТУПЕНЯХ.

Качественное своеобразие ребенка, изменяющееся на каждой новой возрастной ступени, проявляется во всем и прежде всего в характере его социальной активности, его взаимодействия с окружающей средой. Среда может оставаться одной и той же, но отношение к ней ребенка с возрастом изменяется. Становясь старше, ребенок не только соприкасается со все более расширяющимся кругом влияний среды, но, главное, он на каждом возрастном этапе по-новому осознает среду и по-новому действует в ней.

Мир *грудного ребенка* тесен. Он почти целиком ограничивается кроваткой и тем, что его непосредственно окружает в семье или в яслях. В тесное общение младенец входит только с людьми, постоянно ухаживающими за ним. Деятельность его ограничена: он много спит. Во все растущие промежутки бодрствования мы наблюдаем у здорового младенца еще чрезвычайно недифференцированную, но интенсивную и окрашенную в яркие эмоциональные тона сенсо-моторную активность. Младенец двигает ручками, ножками, он приподнимает головку, садится, становится на ножки, он хватает предметы, рассматривает, ощупывает, бросает их, он гулит, лепечет, смеется, он с растущей выразительностью звуками и движениями проявляет во-вне свои внутренние состояния. Без этой деятельности не может совершаться нормальное физическое и психическое формирование ребенка. Задержка активности, недостаток социального общения влечет за собой и замедление темпов развития.

В *раннем детстве* (от 1 до 3 лет) ребенок овладевает основными специфическими человеческими средствами общения с вещами и людьми: он приобретает вертикальную походку, элементарные умения и речь. Основным и почти единственным видом активности в данном возрасте является игра: без игры вся жизнь ребенка почти целиком свелась бы к еде и сну, и никакое развитие не было бы возможным. Игры в раннем детстве имеют преимущественно характер *упражнения* и *простейшего исследования*: ребенок взбирается на лесенку, скатывается с горки, плещется водой, разбирает и собирает складные игрушки, катает и возит все, что только может сдвинуть с места, нагромождает кубики, стучит ими и т. п. Действия ребенка определяются свойствами игрового материала. Только к концу этого возраста ребенок начинает придавать предметам мнимое (символическое) значение, играет с палкой, «как будто» это лошадка, укладывает и кормит куклу, гудит и шипит, «как будто» он паровоз, и т. п. Но это еще только зачатки тех игр, которые получают свое полное развитие уже в следующем возрасте.

В *дошкольном возрасте* (от 3 до 7 лет) взаимоотношения ребенка со средой поднимаются на более высокую ступень. Социальные связи и социальная активность ребенка значительно расширяются: в семье он

приобретает растущую самостоятельность; он приучается к самообслуживанию и в некоторой степени освобождается от опеки взрослых. Он выполняет элементарные поручения, принимает небольшое участие в хозяйственных работах. В дошкольном учреждении он становится уже активным участником в деле организации педагогической среды и жизни. Но среда дошкольника уже не ограничивается семьей и детским садом: он входит в непосредственное соприкосновение с более широким окружением; он обогащается массой новых впечатлений, он начинает знакомиться с общественно-политическими и производственными явлениями. Ведущим видом активности на данном этапе все еще остается игра, но она выливается в качественно иные формы — насыщается новым содержанием, приобретает новый смысл. Ребенок, играя, вживается в окружающую его жизнь.

Труд ребенка на ранней стадии дошкольного детства еще очень мало отличается от игры; изображая в игре постройку дома, ребенок серьезно убежден в том, что он «работает». Но в течение дошкольного возраста труд и игра все больше дифференцируются и разграничиваются как в сознании ребенка, так и в его объективных проявлениях. В игре и посильном возрасте труде формируется личность дошкольника, и его умственное развитие достигает такого уровня, что назревает возможность *систематической учебы*, которая и становится основным видом деятельности ребенка школьного возраста.

*В первом школьном возрасте (7—12 лет)* ребенок начинает систематически обучаться, т. е. систематически усваивать достояния человеческой культуры. В связи с этим перестраивается личность ребенка; изменяется характер его мышления, памяти и других психологических функций. В этом же возрасте советский ребенок организованно принимает участие в общественно-политической жизни взрослых, включаясь в детское коммунистическое движение. Крепнут и расширяются его связи с коллективом, его общественно-политические понятия становятся более оформленными.

*В подростковом и юношеском возрасте* личность окончательно оформляется: происходит выбор профессии и включение в производство. Учеба, общественно-политическая и производственная деятельность, сохраняя свою тесную связь и взаимозависимость, перестраиваются по форме и содержанию, значительно приближаясь к формам активности взрослых. Оформляется классовая идеология, приобретаются профессиональные навыки, занимает определенное место в общественно-производственной жизни.

## **§ 2. СВОЕОБРАЗИЕ В РАЗВИТИИ ОСНОВНЫХ СВОЙСТВ РЕБЕНКА НА РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ СТУПЕНЯХ.**

Ребенок качественно отличается от взрослого не только по характеру своей социальной активности, но и по особенностям своего организма и своих психических функций. Он представляет собой качественно-своеобразное целое.

Одной из основных физиологических особенностей, отличающей ребенка от взрослого, являются процессы роста. Темпы и предельные возможности роста в сильнейшей степени зависят от влияний социальной среды, от питания, от степени и качества моторной активности, а в под-

ростковом возрасте — от условий и характера труда. Чем благоприятнее средовые влияния, тем длительнее период роста и тем интенсивнее он совершается. В условиях капитализма средний рост пролетарского ребенка ниже среднего роста его одноклассника из буржуазной среды; полное прекращение роста также наступает раньше — все это в условиях эксплуатации создает более низкорослый тип пролетария. Но, хотя рост ребенка и носит на себе яркий отпечаток социальной среды, все же в нем можно отметить некоторые внутренние закономерности, обнаруживающие известную общность даже в различных своих социальных вариантах.

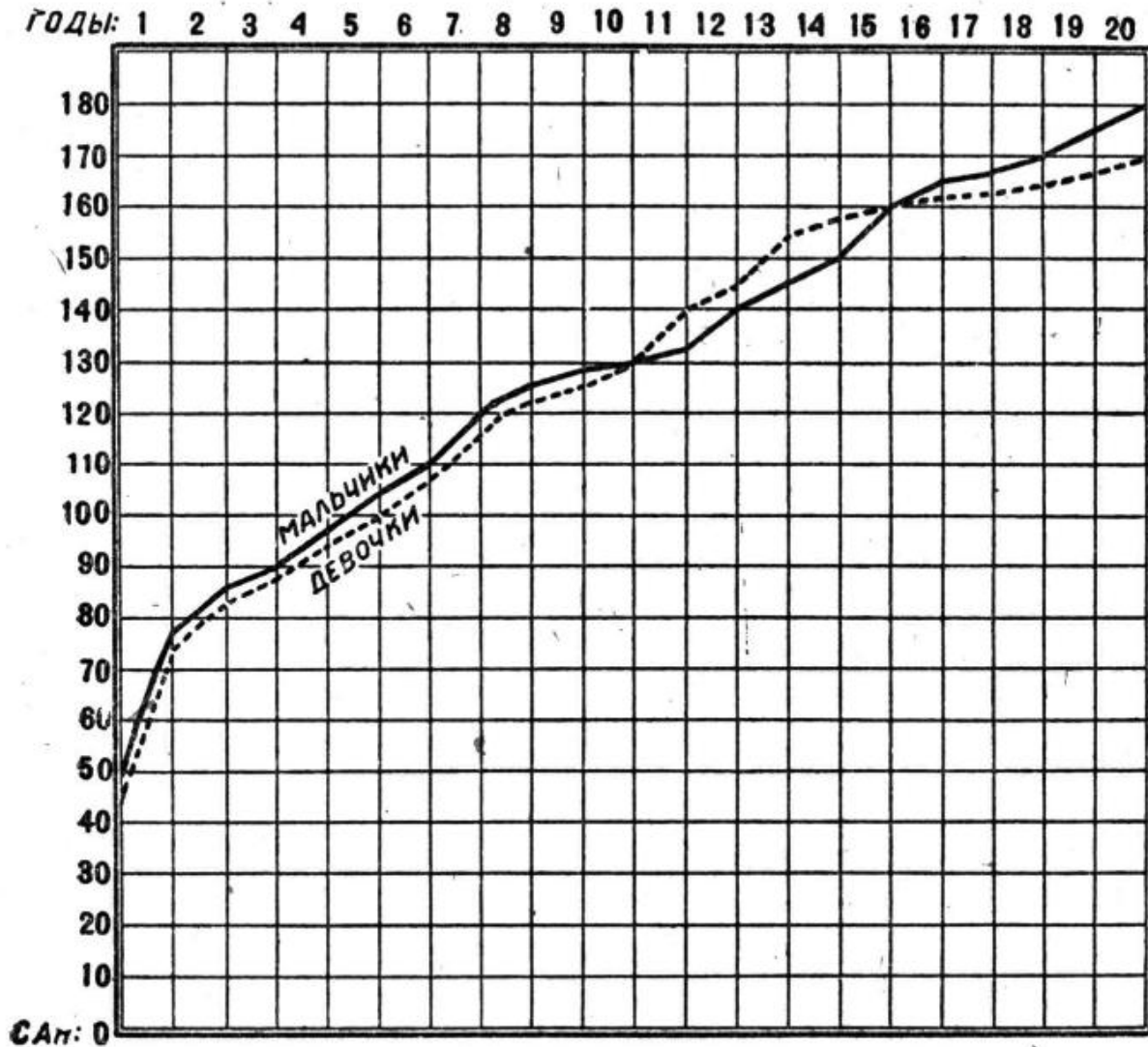


Рис. 1. Кривая нормального роста по Штрайцу.

Прежде всего отметим *неравномерность роста*: различные части тела, различные его органы растут не с одинаковой быстротой. Благодаря этому между различными частями тела в каждом возрасте создается иное, характерное для данного возраста, соотношение.

Чрезвычайно характерной особенностью процесса детского роста является его *волнообразность*. Периоды усиленного роста сменяются периодами некоторого замедления. Приводим кривую, которая ярко отражает эту закономерность (рис. 1).

Периоды усиленного роста сопровождаются повышенной неустойчивостью организма, понижением его сопротивляемости по отношению к вредным влияниям. Наоборот, периоды замедленного роста говорят о некоторой стабилизации организма, о закреплении завоеванных позиций;



эти периоды характеризуются процессами совершенствования и дифференциации тканей и органов и ростом общей устойчивости организма. Наибольшей, неповторимой интенсивностью, как мы видим из кривой, рост отличается в первый год жизни (увеличение длины тела на 25 см). Это в то же время и период наибольшей хрупкости, неустойчивости. С годами темпы роста падают, но наблюдаются отдельные волнообразные подъемы кривой (большей частью в 7 лет и особенно в период, предшествующий половому созреванию).

Но не только ростом отличается организм ребенка от организма взрослого; его развитие не сводится к одному только увеличению размеров. Тело ребенка не только *меньше* тела взрослого, оно имеет совершенно иное строение, иное соотношение частей, иной химический состав,

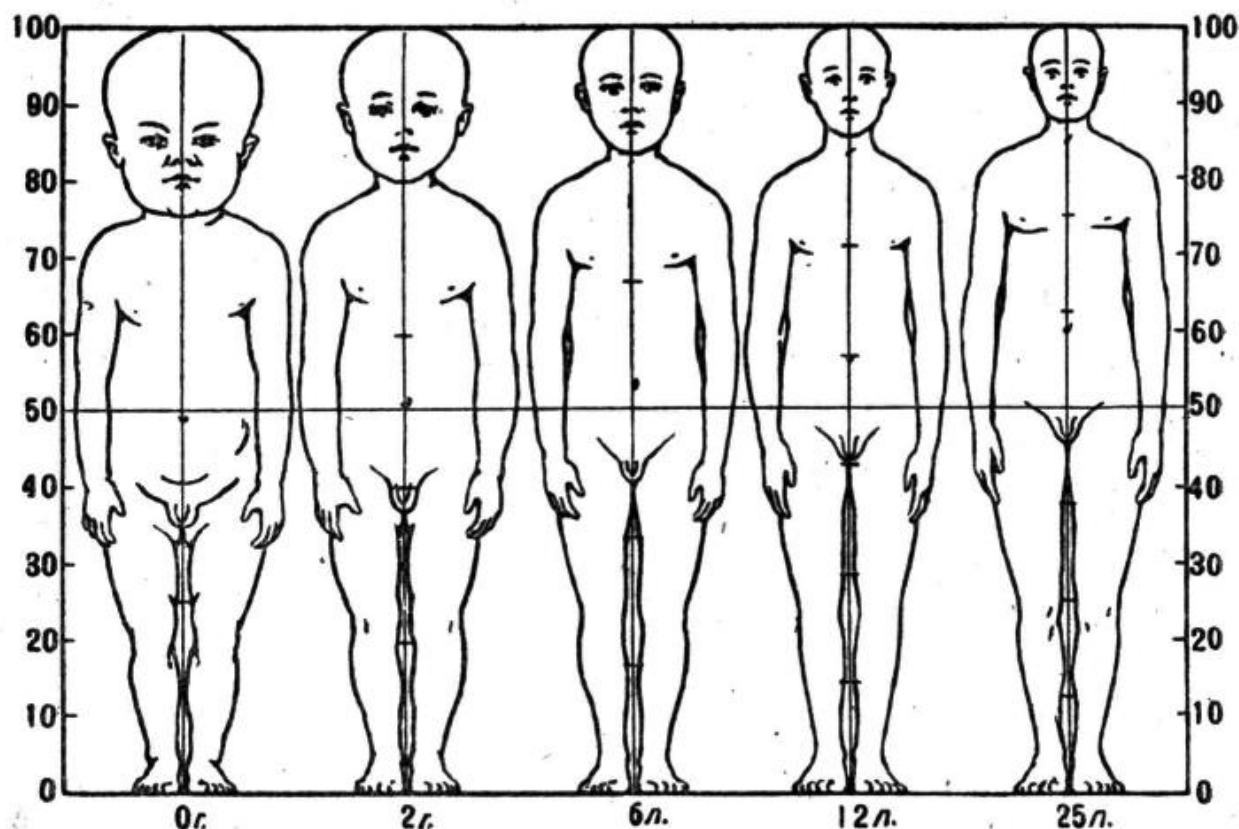


Рис. 2. Пропорции тела в разные возрасты жизни.

иначе совершающиеся физиологические функции. Сравним организм новорожденного и организм взрослого. Прежде всего рассмотрим их внешний облик. Основными особенностями телосложения новорожденного являются большеголовость и коротконогость: ноги составляют только 33% всей длины тела, голова равняется  $\frac{1}{4}$  всего роста. Окружность головы обычно является самой большой окружностью тела и превышает окружность груди. Очертания тела новорожденного округлые, мягкие, ткани его рыхлы; это связано с тем, что тело его содержит около 70% воды и только 30% твердых частей. Скелет ребенка хрящевой, мускулатура неразвита. Половые различия мальчиков и девочек (за исключением наружных половых органов) выражены очень нерезко.

Совсем иным представляется нам тело взрослого. Пропорции телосложения его совершенно изменились: он стал длинноногим (ноги составляют уже 46—47% всего роста); голова равняется уже только  $\frac{1}{8}$  всей длины тела. Скелет обызвествился и оформился, мускулатура развилась и окрепла. Ткани стали более плотными — содержат уже

около 41% твердых частей. Внешние очертания и признаки мужчин и женщин резко дифференцировались. Очевидно, что на протяжении детского возраста происходит не только рост, но и полная, коренная перестройка всего организма, изменение его конституции. Эта перестройка детского организма теснейшим образом связана с перегруппировкой желез внутренней секреции; каждый возрастной этап характеризуется определенным соотношением между железами внутренней секреции, определенной «эндокринной формулой»: железы, играющие первостепенную роль в одном возрасте, в другом — отодвигаются на задний план или даже вовсе перестают функционировать и заменяются другими. (Подробности об этом смотри в соответствующих главах, характеризующих отдельные возрасты.) Упомянутые выше неравномерность и волнообразность роста также связаны с изменениями его эндокринных возбудителей. Различные части нервной системы также созревают и формируются разными темпами и в разные сроки. Нервная система всегда функционирует как единое целое. Но в каждом возрасте это целое характеризуется различным уровнем развития отдельных своих частей и различным соотношением между ними. Это накладывает своеобразную печать и на соотношение между психическими функциями ребенка. Так, например, кора полушарий созревает значительно позднее, чем подкорковые центры; поэтому мышление маленького ребенка в огромной степени зависит от эмоций, настроений, влечений. Ребенок считает хорошим то, что он любит, что ему нравится. И только при достаточном развитии коры человек может полностью овладеть своей эмоциональностью, подчинить ее своей сознательной воле, направлять ее в сознательно избранное русло.

Не следует однако представлять себе, что развитие психических функций ребенка идет, как бы *следуя* за развитием его центральной нервной системы, и что каждое психологическое изменение *непосредственно* вызвано изменением и созреванием нервных центров. Накопляя социальный опыт, ребенок вооружается всеми культурными достижениями человечества и идеологией своего класса. Социальный опыт возвращает и формирует психику ребенка. Поэтому при учете глубочайшей *зависимости психического развития от нервной системы* мы, конечно, не можем рассматривать ее как простой результат биологического созревания.

Приведем еще один пример. Мышление маленького ребенка, помимо своей яркой эмоциональной краски, характеризуется конкретностью, образностью, непосредственной связью с личным опытом ребенка. Мышление вытекает из опыта; ребенок сначала делает, а потом осознает то, что он сделал. Представления ребенка связаны с его собственными действиями, поступками и переживаниями. У ребенка нет, например, отвлеченного понятия о доброте; если он говорит: «Мама добрая», то потому, что она добра лично к нему, ласкова с ним, ему дарит подарки. Если ребенку говорить о «строительстве социализма», то это строительство он представляет себе буквально, как «постройку», так как он только такое *конкретное* строительство имеет в своем личном опыте. Один дошкольник сказал, что Ленин был лучшим инженером, и на вопрос удивленной руководительницы ответил: «Он всех учил строить».

Развитие отвлеченного логического мышления, свойственного взрослому человеку, есть не только следствие созревания коры; оно есть

результат объединения личного опыта с культурным опытом человечества, результат всего сложного социального развития человека, протекающего в классовом обществе, в условиях борьбы классовых противоречий. Богатство жизненного опыта, широта и глубина социальных связей, определяет содержание мышления взрослого человека.

Мы видим, что детство представляет собой ряд стадий, каждая из которых имеет свою собственную ценность и свое значение для всего последующего развития. На каждой стадии должен быть полностью использован своеобразный, характерный для нее, вид социальной активности. Если ребенок не будет иметь возможности играть, учиться, трудиться в соответствии со своими возрастными особенностями и потребностями, это будет невознаградимой потерей для будущего взрослого.

### § 3. ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ.

Как уже ясно из предыдущего, детство распадается на целый ряд стадий развития, каждая из которых имеет своеобразные особенности. Для того чтобы создать правильную классификацию, правильную схему возрастного деления детства, необходимо прежде всего установить, *какой признак* является наиболее существенным в развитии ребенка. Только установление правильного критерия для деления детства на возрасты даст возможность создания правильной их классификации. В научной литературе мы имеем многочисленные попытки этого рода; необходимо критически разобрать хотя бы некоторые из них, получившие наибольшую известность.

Очень распространена схема германского ученого Штратца, основавшего свое деление, с одной стороны, на созревании половых желез, с другой — на интенсивности роста тела. Штратц различает 4 периода: 1) грудной возраст (до года); 2) нейтральное, или бесполое, детство (от 2—7 лет), 3) второе, или двуполое, детство (8—15 лет) и, наконец, период созревания (15—20 лет). Внутри этих возрастов Штратц различает еще смену периодов округления и вытяжения, в течение которых энергия роста либо идет на убыль, либо снова ускоряется. Так нейтральный возраст подразделяется на период первого округления (1—4 лет) и период первого вытяжения (5—7 лет).

Многие авторы в основу возрастных делений берут «зубной» признак, различая беззубое детство (от 0 до 1 года), детство молочных зубов (до 7 лет) и детство постоянных зубов (до 20 и даже до 25 лет), заканчивающееся появлением «зубов мудрости». К числу советских педологов, придающих смене зубов решающее для возрастной периодизации значение, принадлежит проф. Блонский.

Вышеописанные классификации имеют между собой то общее, что в основу возрастных делений кладутся чисто биологические признаки — прорезывание зубов, созревание половых желез, рост.

Эти признаки носят совершенно *частичный* характер; мы никак не можем считать сколько-нибудь очерченным тот или иной возраст, если мы скажем, что он характеризуется усиленным или замедленным ростом или же наличием молочных или постоянных зубов. Мы рассматриваем развитие ребенка как процесс социально обусловленный, в котором особенности организма играют подчиненную роль. Поэтому

биологический критерий возрастной периодизации нас удовлетворить не может. Многие авторы выдвинули как основной возрастной признак степень развития центральной нервной системы. Нервная система объединяет деятельность организма в целом и является органом связи между организмом и средой. От развития нервной системы, особенно от уровня развития коры полушарий, в значительной степени зависит и развитие психических функций. Но и этот критерий, хотя и более широкий, все же остается чисто биологическим; выше уже говорилось о том, что нельзя выводить закономерности психологического развития и социальной активности личности *непосредственно* из физиологических закономерностей развития нервной системы.

Необходимо упомянуть о многочисленных попытках построить возрастную периодизацию на *биогенетическом законе*. В чем сущность этого закона? Германский ученый Мюллер впервые формулировал мысль, что в своем внутриутробном развитии человеческий организм повторяет весь длинный ряд форм, который прошли его животные предки за сотни миллионов лет, — начиная от простейших одноклеточных существ до первобытного человека. Геккель дал этой мысли следующую краткую формулировку: онтогенез (т. е. развитие индивида) есть сокращенное, сжатое повторение филогенеза (т. е. эволюции вида).

Эта научная гипотеза и получила название «биогенетического закона Мюллера — Геккеля». Критика биогенетического закона в применении к внутриутробному периоду будет дана в следующей главе. Сейчас нас интересует то, что большое число педологов расширяло рамки биогенетического закона за пределы утробного периода, распространяло его на весь период детства. Так, один из виднейших американских педологов, *Стенли Холл*, полагал, что если человеческий зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека, то ребенок в течение периода детства повторяет весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры.

Согласно этому реакционному толкованию биогенетического закона, ребенок рождается дикарем. Он обладает всеми инстинктами и потребностями дикаря. В дальнейшем его развитие в основном должно определяться биологическими силами, под влиянием которых одна стадия развития должна со строгой закономерностью сменяться другой, когда наступит для этого время.

Гетченсон детально развил биогенетический закон применительно к развитию ребенка. Он доказывал, что ребенок проходит пять периодов человеческой культуры, соответственно которым сменяются его интересы и потребности.

I период — период дикости. Здесь преобладает стремление к копанью и рытью в земле. Все, что ни попадется, тащится в рот. Съедобность как бы является мерилем всего. Этот период длится до 5 лет; максимального развития он достигает к 3 годам.

II период — период охоты и захвата добычи. Он длится приблизительно от 4 до 12 лет и главным образом характеризует возраст семилетки. Здесь характерны: страх перед чужими, действия тайком, жестокость; дети составляют шайки: преобладают игры в пленных, в засады, в прятки.

III период — период пастушества. Длится от 9 до 14 лет, наибольшего развития достигает к 10 годам. У ребенка ясно выражена нежность к животным; у него наблюдается стремление иметь что-нибудь собственное; он любит строить себе хижинки, шалаши, рыть подземелья.

IV период — период земледельческий. Продолжительность от 12 до 16 лет; высшая степень к 14 годам. Здесь преобладающей страстью ребенка является садоводство.

Наконец, V период — период торгово-промышленный. Начинается в 14 лет и продолжается у взрослого. Максимум развития к 18—20 годам. На первый план выступают денежные интересы — подросток начинает понимать значение и смысл арифметики. Любимое занятие — обмен, продажа, торговля и т. п.

Согласно этим реакционным толкованиям биогенетического закона, ребенок — дикарь: он по природе своей чужд современности; явления окружающей среды могут только испортить его, «исковеркать», его надо тщательно охранять от современности, от ее техники, культуры, надо предоставить ему возможность жить простой, близкой к природе жизнью.

Ребенок — дикарь: он соответствует той стадии, когда человечество «на заре своего развития» создавало своих богов. Поэтому ребенок по природе своей — мистик. Для удовлетворения этой потребности ему необходимо религиозное воспитание.

Стенли Холл утверждал, что основным инстинктом дикаря является инстинкт самосохранения, а отсюда его основные свойства: крайний эгоизм, индивидуализм, собственничество. Надо дать ребенку возможность изжить эти свойства. Когда настанет время, они сами собой сменяются другими, соответствующими следующим стадиям развития. Если не дать ребенку изжить свои инстинкты своевременно, они скажутся впоследствии. Один из учеников и последователей Стенли Холла сказал: «Позвольте ребенку быть эгоистом, позвольте ему лгать, обманывать». Яркие эгонистические поступки порождают у ребенка идею его «я».

Под углом зрения такого толкования биогенетического закона, вмешательство в «естественный» ход развития ребенка рассматривается как насилие над ним. В биогенетическом законе многие представители буржуазной педагогической теории «свободного» воспитания находят себе теоретическое подкрепление.

Такой подход к возрастному развитию основан на предположении, полном отрыве ребенка от социальной среды, на полном игнорировании его социальной активности, на которую современность накладывает яркую печать.

На каком же критерии нужно строить возрастную периодизацию?

Наиболее существенным признаком возрастного развития надо считать изменяющуюся социальную активность ребенка, изменяющееся взаимоотношение его с социальной средой. Характер социальной активности на той или иной стадии является результатом всего предшествующего развития ребенка и определяет пути его будущего развития. В каждом возрасте характер социальной активности качественно изменяется, отражая в себе всю совокупность особенностей психики ребенка и особенностей его организма. Попытка построить возрастную периодизацию на основе характера социальной активности еще далеко не до конца разработана в советской педологии. Предстоит еще большая исследовательская работа для уточнения характерных особенностей отдельных возрастов. Но самый подход к вопросу обещает дать более полные и более правильные результаты, чем могли дать прежние схемы.

### Краткие выводы.

1. Детство является периодом социального формирования человеческой личности. В этом процессе, благодаря активному взаимодействию между личностью и средой, мы видим единство противоположных сил —

социальных и биологических, наследственных и приобретенных. Ведущими являются влияния социальные, так как они подчиняют себе биологические задатки и изменяют их.

2. Возрастное развитие включает в себя ряд стадий, которые теснейшим образом *генетически связаны* между собой. Особенности каждого возраста являются результатом предшествующего развития. Каждый возраст может быть понят только как звено в цепи остальных. Но развитие ребенка характеризуется не только связанностью и постепенными *количественными* изменениями; оно является также *скачкообразным*. В процессе количественного нарастания мы можем наблюдать узловые периоды образования новых качеств. Каждый возраст характеризуется своими *качественными новообразованиями*.

3. Развитие ребенка совершается *неравномерно*. Как отдельные части тела и органы, так и отдельные психологические функции развиваются *разными темпами*. Вследствие этого каждый возраст характеризуется специфическим соотношением органов и функций и специфической структурой личности.

4. В процессе возрастного развития мы должны различать стабильные (устойчивые) и критические возрасты. Кризисы сопровождаются временными трудностями, но являются залогом подъема на более высокий уровень развития.

5. Каждый возраст, в первую очередь, характеризуется своеобразием социальной активности ребенка.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ.

1. Какие принципы периодизации возрастов известны в педологии?
2. Чем характеризуются ранний, дошкольный, школьный и подростковый возрасты в отношении социальной активности?

## IV. ПЕРИОД ВНУТРИУТРОБНОГО РАЗВИТИЯ.

### § 1. УСЛОВИЯ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЗАРОДЫШЕВУЮ ПЛАЗМУ И НА ВНУТРИУТРОБНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА.

Врожденные особенности новорожденного зависят не только от условий жизни матери во время беременности, но и от тех влияний, которые могли воздействовать на зародышевые клетки — материнские и отцовские, — положившие начало развитию нового организма еще до их слияния, до оплодотворения.

Большое значение имеет возраст родителей: слишком старый или слишком молодой организм не может производить крепкие зародышевые клетки. Чересчур ранние браки представляют поэтому большую социальную вредность. Еще более резкое влияние оказывает изношенность организма: дети пожилых родителей, а особенно дети «последыши» в многодетных семьях обыкновенно бывают неудачными. Последнее неудивительно, так как слишком частые роды, а также и аборт являются одной из существеннейших причин ослабления женского организма.

Громадное влияние на зародышевые клетки оказывает питание родителей.

Проф. Штефко в своей работе «О влиянии голодания на организм» приводит материалы, из которых явствует, что голодание вызывает умень-

шение числа спермиев, производимых мужским организмом, и ухудшение их качества (много недоразвитых и уродливых форм), а из голодавших женщин  $\frac{1}{3}$  вообще оказалась бесплодной.

Правильное питание беременной женщины является также одним из необходимых условий для нормального протекания внутриутробного развития. Правда, некоторые авторы утверждают, что плод ведет «паразитическое» существование в утробе матери и даже в случае ее голодания использует для своего роста все необходимое ему, хотя бы за счет разрушения тканей материнского организма. Согласно этому взгляду, плод мало зависит от питания беременной женщины: беременность может ослабить или даже разрушить здоровье плохо питающейся матери, но плод всегда якобы сумеет взять свое. Авторы, придерживающиеся этой точки зрения, ссылаются на взвешивания новорожденных, производившиеся во время империалистической и гражданской войн и показавшие, несмотря на плохое питание матерей, почти неизменный средний вес младенцев. Все же эта точка зрения неверна. Вес — слишком грубое и упрощенное мерило для оценки столь сложных явлений. Опыты, производившиеся над собаками и кроликами, показали, что у голодавших во время беременности самок вес помета, правда, оказывался нормальным, но резко изменялся состав тканей плода: увеличивалось количество воды, и уменьшалось количество плотных составных веществ. Так же и дети голодающих матерей — если они даже и не отстают в весе, то во всяком случае обнаруживают глубокие качественные изменения организма: их ткани более рыхлы, водянисты, — за счет воды они и достигают достаточного веса. Неполноценное питание беременных — недостаток белков, витаминов и минеральных солей — находит себе отражение в ребенке, создавая у него предрасположение к рахиту, туберкулезу, инфекциям, легкой разрушаемости зубов и т. п.

Еще большее значение, чем питание, имеют общие условия труда беременной женщины: переутомление непосильным трудом, отравление ядами утомленного организма могут привести к преждевременному рождению недоношенного ребенка.

Letourneur<sup>1</sup> приводит следующие цифры, ярко иллюстрирующие значение профессии матери для будущего ребенка. Измеряя вес новорожденных, он нашел значительные его колебания в связи с характером труда и особенно в связи с наличием или отсутствием отдыха перед родами.

Группы	Условия труда матери	Вес новорожденных
I	Тяжелый физический труд в течение всего периода беременности . . . . .	3 081 г
II	Легкий труд в течение всего периода беременности . . . . .	3 131 „
III	Тяжелый физический труд, но возможность отдыха перед родами . . . . .	3 319 „
IV	Не работавшие в течение всей беременности . . . . .	3 318 „

Приведенные данные говорят за то, какое огромное значение имеет отдых именно в последний месяц беременности: труд, хотя бы и легкий,

<sup>1</sup> Цитировано по Николаеву, Влияние социальных факторов на физическое развитие детей.

но продолжающийся до самых родов, отражается на плоде более заметно, чем труд тяжелый, но при условии пользования отдыхом перед родами.

Французский гинеколог Биндо также нашел, что у работающих до конца беременности по сравнению с имевшими отдых перед родами вес новорожденных был в среднем на 300 г ниже.

Наше законодательство по охране материнства и младенчества, освобождая женщину-родильницу от труда в последние 8 недель до родов, оказывает, таким образом, решающее благотворное влияние на внутриутробное развитие плода.

Необходимо еще подчеркнуть, что вредное влияние на плод оказывает не самый труд, — напротив, бодрый и здоровый труд может оказать влияние только благотворное. Вредным является отсутствие отдыха в последние месяцы беременности, а также общие негигиенические условия труда и различные профессиональные вредности: таскание непосильных для женщины тяжестей, вдыхание ядов, ночной труд и т. п.

Советское законодательство особо тщательно охраняет труд женщины; на многих вредных производствах применение женской рабочей силы вообще запрещено.

Нельзя обойти молчанием значение для внутриутробного развития и общего психического состояния матери: тяжелые эмоции — испуг, заботы, потрясения, огорчения — глубоко изменяют функции всех внутренних органов, весь обмен веществ, вредно отражаются на развитии плода, а иногда вызывают и преждевременные роды.

Перейдем теперь к вопросу о влиянии различных болезней на зародышевые клетки и на внутриутробное развитие плода.

Первое место здесь занимает сифилис. При врожденном сифилисе плод заражается от матери-сифилитички во время внутриутробного развития. Плод родителей-сифилитиков мало жизнеспособен; чрезвычайно часто наблюдаются выкидыши на 6—7-м месяце беременности и мертворожденные дети. По данным Менденхалла, 80% детей сифилитиков гибнет до рождения и только 20% рождаются живыми. По Биргеру (Ленинград), у несомненных сифилитичек родилось живыми до 47% детей. Разница данных здесь зависит, повидимому, от степени свежести или залеченности сифилиса: чем он свежее, чем менее он лечен, тем губительнее последствия. Дети сифилитиков, даже родившиеся живыми, настолько нежизнеспособны и неполноценны, что, по Менденхаллу, они умирают уже на первом году жизни в 25% случаев, а по Биргеру — даже в 42%. Если учесть их последующую смертность, то они в общей сложности дают до 90% погибших в детском возрасте. Из оставшихся 10% большинство обнаруживает те или иные признаки дегенерации, умственную отсталость, общее недоразвитие, психопатию и т. п. Все же с определенностью можно сказать, что вполне излеченные сифилитики могут иметь здоровое потомство. Лечение сифилиса беременной женщины также может привести к рождению нормального ребенка.

Тяжелой болезнью, отражающейся на потомстве, является также туберкулез. Можно ли говорить о врожденном туберкулезе? Мнения различных исследователей по этому вопросу сильно расходятся. Одно время совершенно отрицали эту возможность и считали, что туберкулезом ребенок заражается впоследствии от окружающих, но не может иметь его уже при рождении. Но за последнее время установлено, что мать,



«страдающая туберкулезом, может заразить им вынашиваемого ею ребенка, подобно тому как это бывает при сифилисе. Повидимому, однако это наблюдается не часто и преимущественно в более тяжелых случаях. Большею частью туберкулезная инфекция, отравляя весь организм, отражается и на зародышевых клетках, ослабляя их и способствуя созданию *астенической конституции* (см. выше). Дети туберкулезных родителей в большинстве случаев рождаются здоровыми, но благодаря своей астенической конституции они предрасположены к туберкулезу, не имеют достаточной сопротивляемости по отношению к нему и легко заражаются им при соответствующих условиях.

Ни сифилис, ни туберкулез не являются, таким образом, *наследственными* болезнями в собственном смысле этого слова. Болезни эти не заложены в генах, они являются *инфекционными*, вызываются живыми возбудителями, микробами.

Плод может *заразиться* этими болезнями в утробе матери; в таком случае мы будем иметь врожденный сифилис (что у нелеченных родителей-сифилитиков неизбежно) или врожденный туберкулез, что бывает, повидимому, редко.

Но, помимо самих болезней, новорожденный младенец может иметь косвенные, отраженные последствия заболевания своих родителей или даже дедов: сифилитический или туберкулезный яд мог ослабить зародышевые клетки и *создать, таким образом, различные дегенеративные явления* у потомков сифилитиков и астеническую, ослабленную конституцию у потомков туберкулезных больных.

Алкоголизм родителей, ведущий к отравлению зародышевых клеток, также резко сказывается на потомстве. Сильнее всего алкогольное отравление отражается на наиболее дифференцированном и сложном и в наиболее молодом и раннем органе — на головном мозге и особенно на его коре. Поэтому до 30% детей алкоголиков бывают умственно-отсталыми (Штротмайер); в большом количестве среди них встречаются неустойчивые, психопаты. Нередко наблюдается у них и эпилепсия.

«Оплодотворение, а не появление на свет отмечает начало жизненного цикла», — говорит американский педолог Гезелл. В течение девяти месяцев, отделяющих оплодотворенную яйцеклетку от новорожденного младенца, развиваются и формируются те индивидуальные конституционные особенности, с которыми ребенок рождается и которые ложатся в основу его дальнейшего развития.

Питание, труд, общий режим матери во время беременности, заболевания ее и т. п. оказывают влияние на формирование врожденных особенностей новорожденного. Даже врожденная неполноценность, умственная или физическая, вовсе необязательно является следствием «порочных» генов; она может быть приобретенной благодаря неблагоприятным условиям внутриутробного развития.

Необходимо отметить, что закономерности внутриутробного развития совершенно отличны от закономерностей развития внеутробного. Ребенок активно действует в быстро изменяющейся социальной среде; плод же в утробе матери только пассивно воспринимает те внешние влияния, которые отражаются на нем через посредство организма матери. Благодаря этому приложение биогенетического закона гораздо более оправдано по отношению к внутриутробному развитию, чем к внеутробному; во внутриутробном периоде онтогенез, или развитие индивида

в значительной степени (хотя, как мы увидим ниже, далеко не полностью), повторяет филогенез, или развитие вида.

Внутриутробное развитие человеческого организма дает нам ряд фактов, в общих чертах подтверждающих правильность применения к нему биогенетического закона.

Развитие зародыша начинается с оплодотворенной яйцеклетки, представляющей аналогию одноклеточных простейших животных, общих прародителей всего живого. После оплодотворения яйцо начинает дробиться: оно делится на две клетки, на четыре, на восемь и т. д. (рис. 3 а, 3 б, 3 в); вскоре образуется шаровидная кучка клеток — это так называемая «морула» (рис. 3 г); морула соответствует филогенетически наиболее древним, наиболее простым по своему строению многоклеточным, являющимся скорее собранием, колонией совершенно однородных одноклеточных существ, сохранивших между собой тесную связь.

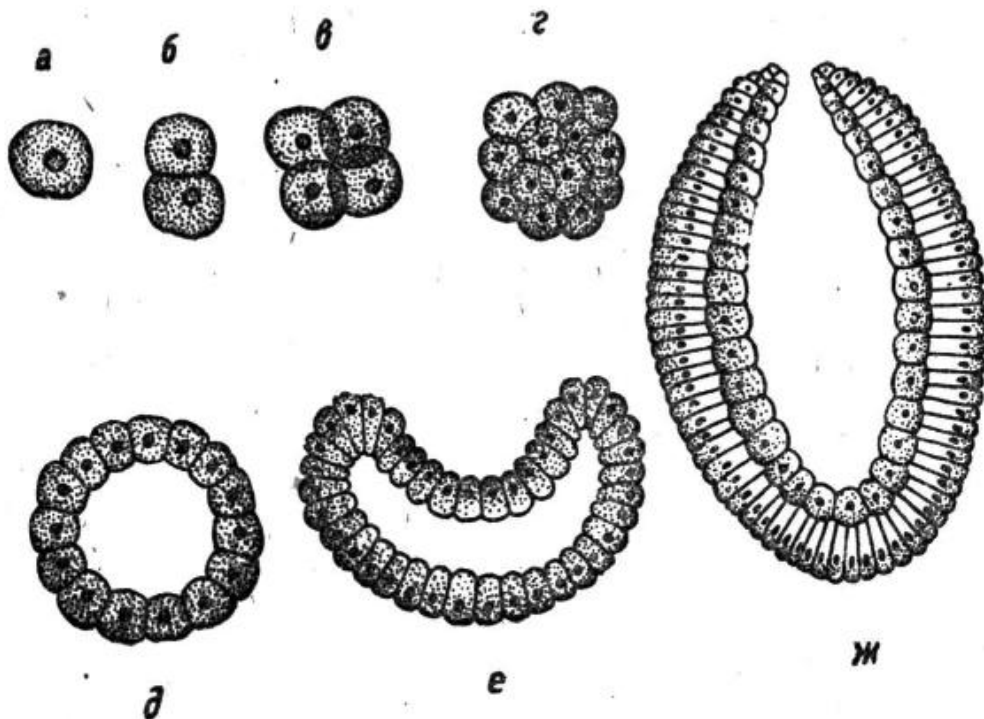


Рис. 3. Схема дробления яйца.

Внутри морулы постепенно образуется все более расширяющаяся полость, наполненная жидкостью; клетки морулы начинают уплощаться и располагаться правильными рядами по ее поверхности. Приблизительно к концу первой недели получается так называемая «бластула», или зародышевый пузырь (рис. 3 д). В таком состоянии яйцо внедряется в ткань матки и прикрепляется к ней.

На следующей стадии у бластулы в определенном месте образуется и постепенно углубляется вдавление; одна часть пузыря начинает как бы вдаваться внутрь другой до тех пор, пока ввернувшийся слой клеток не коснется противоположного слоя. При этом образуются два слоя зародыша: поверхностные клетки составляют так называемый «наружный» зародышевый листок, а ввернувшиеся — «внутренний». Таким образом, на этом этапе развития мы имеем уже начальную дифференциацию клеток, т. е. разграничение их по положению и по функциям. Эта стадия называется «гаструлой» (рис. 3 е и ж). Зародыш, или эмбрион, здесь уже двусторонне симметричен, имеет головной и хвостовой концы, спин-

ную и брюшную стороны, первичную кишечную полость и одно наружное отверстие — первичный рот, впоследствии зарастающий. Гастроула соответствует классу кишечнополостных животных (например гидре).

Здесь нужно заметить, что описанный выше ход развития в действительности имеет место лишь у низших позвоночных животных; у высших позвоночных и у человека дело обстоит несколько сложнее, но в основном все же стадии и здесь остаются те же.

В дальнейшем между двумя зародышевыми листками (наружным и внутренним) образуется третий — средний. Начинается сегментация зародыша, т. е. образование заметных даже на-глаз отграниченных отрезков. На этой стадии зародыш напоминает червеобразное животное.

Из наружного зародышевого листка (эктодермы) образуются впоследствии наружные кожные покровы, органы чувств, а также и центральная нервная система; при этом сначала намечается наиболее древняя ее часть — спинной мозг: на спинной стороне зародыша образуется продольная борозда; эта борозда постепенно углубляется, и, наконец, края ее соприкасаются друг с другом и срастаются; таким образом, борозда превращается в «спинно-мозговую трубку» с образующимися впоследствии тремя пузырьками на головном конце. Из этих пузырьков разовьется головной мозг.

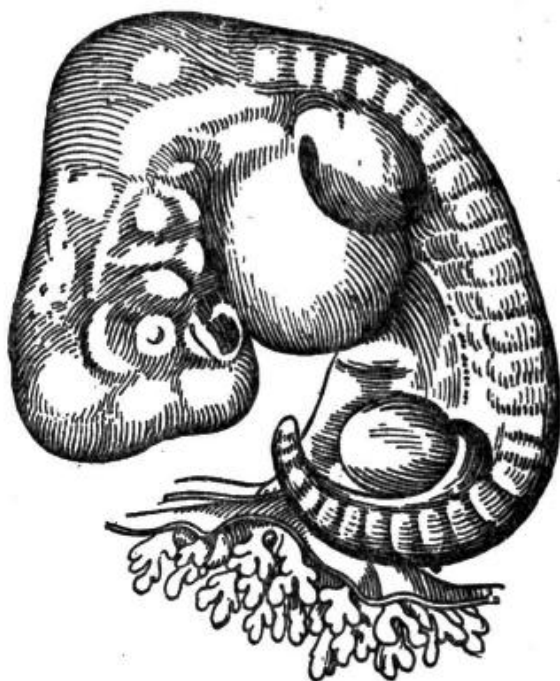


Рис. 4. Зародыш на 4-й неделе внутриутробного развития.

Из среднего зародышевого листка (мезодермы) образуются кости, скелетная мускулатура, соединительная ткань, кровеносные и лимфатические сосуды, кровь, половые железы, почки, а также гладкая мускулатура, составляющая стенки внутренних органов.

Из внутреннего зародышевого листка (энтодермы) образуются слизистые оболочки, выстилающие пищеварительный канал: рот, пищевод, желудок, кишечник, а также различные железы внешней и внутренней секреции — печень, поджелудочная железа, зубная, щитовидная и т. п.

Проследим дальнейшие стадии эмбрионального развития. На второй неделе образуются зачатки двух пар конечностей в виде крупных приплюснутых почек, несколько напоминающих плавники рыбы. В то же время спереди, по обе стороны кишечного канала, открываются жаберные щели и образуется нечто вроде жаберных дуг; эта стадия, по многим признакам, соответствует тому уровню эволюционной лестницы, на которой находятся рыбы. Жаберные щели зарастают на третьей неделе внутриутробного развития (рис. 4).

До начала третьей недели нет возможности провести различие между зародышем человека и зародышем любого позвоночного животного. В дальнейшем его еще некоторое время можно смешать с зародышем млекопитающего, а в течение всего второго месяца — с зародышем человекообразных обезьян. Лишь к началу третьего месяца внутриутробной жизни уже достаточно ясно выражены отличительные черты человека. С этого

времени говорят уже не о зародыше, а о плоде. Все же еще долго у плода сохраняются отдельные черты сходства с плодом человекообразной обезьяны. Хвост, например, сохраняется до четвертого месяца; на пятом-шестом месяце плод густо покрыт шелковистыми волосками. Волосятость эта наблюдается даже у новорожденных младенцев.

Новорожденный имеет еще много признаков, напоминающих о животном происхождении человека: пропорции тела (коротконогость), строение черепа, необычайная цепкость рук (новорожденный может повиснуть, уцепившись за перекладину), стопа, приспособленная для хватанья, — все это сближает человеческого младенца с детенышем обезьяны.

## § 2. БИОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ЗАКОН В ЕГО ПРИМЕНЕНИИ К ВНУТРИУТРОБНОМУ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА.

Следует ли из всего вышеизложенного, что биогенетический закон безоговорочно применим хотя бы в приложении к внутриутробному периоду? В современной биологии накопился ряд фактов, сильно ограничивающих значение этого закона и здесь.

Отдельные формы, принимаемые зародышем и плодом в ходе его развития, действительно имеют сходство с организмами, стоящими на различных уровнях биологической лестницы. Но сходство это далеко не полное; в сущности, имеются лишь отдельные, разрозненные признаки, намекающие на тот или иной уровень эволюционного развития животного мира; полного же соответствия с каким-либо из наших животных предков найти не удастся. Различные стадии развития как бы оказываются перемешанными: одни органы напоминают одну стадию, другие — другую; целостной картины нигде нет.

Причины этой неравномерности развития заключаются в следующем: ряд органов, имевших большое жизненное значение у более примитивных животных, постепенно утрачивает свое значение по мере биологического совершенствования и усложнения организма. Как пример можно привести средний мозг, который у рыб, а отчасти у пресмыкающихся и земноводных (например у лягушек, змей, ящериц) имеет первенствующее значение; на более высоких ступенях развития (у птиц, млекопитающих) средний мозг уступает первенство переднему, а сам не только не совершенствуется, но приходит в упадок. У человека он уже играет сравнительно небольшую роль.

Эти регрессивные органы в течение внутриутробного периода развиваются замедленно; многие стадии их развития вовсе опускаются, выбрасываются; наивысшие ступени развития, какие были достигнуты этими органами у более простых животных, у человека вообще не воспроизводятся.

Напротив, имеются органы, приобретающие все большее жизненное значение по мере восхождения организмов по эволюционной лестнице. Это — *органы прогрессивные*. Наиболее ярким примером являются полушария головного мозга, совсем неразвитые у рыб, имеющие ничтожное развитие у земноводных и пресмыкающихся, получающие все более внушительные размеры у птиц и млекопитающих и достигающие, наконец, той поразительной мощности и сложности, которая характеризует мозг человека.

Прогрессивные органы развиваются ускоренным темпом, «перескаки-

вают» через промежуточные стадии и быстро достигают большой сложности.

Необходимо также обратить внимание на то, что развитие зародыша и плода протекает в совершенно своеобразных условиях, имеющих мало общего с условиями, в которых жили и вели борьбу за существование наши животные предки. Ряд органов начинает функционировать уже во внутриутробном периоде (например органы кровообращения, почки, некоторые части нервной системы и т. п.). Все, что мешает функционированию этих органов в новых условиях, отбрасывается; сами органы приобретают некоторые специфические особенности; плод даже развивает ряд совершенно новых органов. Проф. Северцев в своих «Этюдах по теории эволюции» по этому поводу говорит: «Некоторые стадии развития могут быть подавлены, другие изменены до неузнаваемости вследствие приспособления к различным условиям существования».

Особенно ярки эти изменения в тех случаях, когда эмбрион на некоторых ступенях своего развития начинает вести самостоятельную жизнь, как это бывает у личинок насекомых, у головастиков. Но даже в тех случаях, когда плод ведет паразитическое существование внутри организма матери, все же эти изменения довольно значительны.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что биогенетический закон даже для внутриутробного периода сохраняет свое значение только в самой общей форме. Развитие индивида повторяет историю развития вида лишь в самых общих чертах без всяких деталей и со многими изменениями. По словам биолога Маршала: «...это история, из которой целые главы потеряны, а в сохранившихся многие страницы находятся не на своем месте; иные так замазаны, что их почти невозможно прочитать... и, еще того хуже, позднейшими руками бесцеремонно внесены изменения и добавления».

## **V. ОСОБЕННОСТИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА.**

### **§ 1. РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.**

Большинство буржуазных исследователей, сообщая фактический материал, относящийся к отдельным этапам развития ребенка, даже не считает нужным указать, к какому классу принадлежат исследуемые ими объекты. По мнению этих исследователей, законы развития ребенка одинаковы для всех детей, независимо от среды.

Наша наука, основанная на марксистско-ленинских принципах, утверждает другое: классовая среда влияет на ребенка с раннего детства. Поведение взрослых, непосредственно окружающих ребенка, методы воспитания, которые они применяют к ребенку, отражают классовые общественные отношения. Само собой понятно, что формы взаимоотношений ребенка раннего возраста со средой несколько иные, чем у детей старших возрастных групп, дошкольных и школьных. В раннем возрасте на ребенка главным образом действует семья, и в первую очередь те взрослые, которые за ним непосредственно ухаживают, и все то, что находится в близком окружении ребенка.

Ребенок реагирует очень рано на окружающую его среду. Он поворачивает глаза к свету через несколько дней после рождения. К четырем месяцам он тянется и хватает все, что попадет в поле его зрения.

Вместе с развитием моторного аппарата ребенок все больше соприкасается с большим количеством предметов, которые оказывают на него сильное воздействие. Ребенок в этот период постоянно меняет свои действия под влиянием внешних стимулов. При восприятии предмета для ребенка имеет значение не только самый предмет, но и то, в каком соотношении данный предмет находится с другими предметами. Если соотношения между предметами меняются, ребенок воспринимает и реагирует на них как на совершенно новые объекты.

В течение нескольких лет мы имели возможность наблюдать следующие факты: при каждой перестановке мебели в комнате у детей повышается интерес к предметам, они экспериментируют над ними, рассматривают их, садятся, прыгают с них, словом, ведут себя так, точно перед ними новые предметы.

С того момента, когда ребенок начинает переносить свойства одного предмета на другие предметы, он вступает в новую фазу развития, он вместо пассивного реагирования приобретает способность по своему желанию производить определенные изменения в среде. Эта ступень развития уже начинает выявляться в игровом процессе.

Действительно, когда ребенок из отдельных кирпичиков складывает поезд или строит домик, он безусловно преобразует материал, одну форму превращает в другую.

Уже в раннем возрасте у ребенка вырабатывается способность устанавливать различия в особенностях окружающей среды: очень рано он начинает улавливать отношение отдельных членов семьи к нему и соответственно этому меняет и свое отношение к ним. Ребенок в присутствии матери ведет себя не так, как при отце; с няней он также другой, и еще по-другому он ведет себя, когда остается один. То же самое наблюдается в учреждениях; дети ведут себя различно при разных воспитательницах: при одной они капризны и требовательны, а при другой ведут себя спокойно и исполняют все предъявляемые им требования.

Таким образом, мы видим, что окружающая ребенка среда оказывает огромное влияние на поведение его. Но наблюдается ли обратный процесс: может ли ребенок раннего возраста влиять или активно изменять окружающую его социальную среду?

Уже с момента зачатия будущий ребенок резко меняет облик и все поведение матери, а с момента появления на свет ребенок меняет весь уклад семьи. Но эти изменения происходят без участия сознания ребенка, он производит изменения в среде в силу своего существования в ней. Правда, отдельные попытки активно изменить среду появляются у некоторых детей на третьем году жизни. Но эта тенденция не характерна для раннего возраста. Возраст в целом характеризуется своеобразным отношением к среде.

Ребенок способен жить в двух различных средах, не смешивая их между собой и не перенося элементы одной среды в другую. Больше того, отношение, созданное со взрослыми в одной обстановке, не сохраняется при другой обстановке. В новой обстановке с теми же взрослыми создаются совершенно другие отношения. Даже тогда, когда в детском учреждении у ребенка создается прекрасное отношение к воспитатель-

нице, у себя дома он к этой же воспитательнице относится как к совершенно чуждому человеку — стесняется, прячется, иногда даже плачет. Нам сплошь и рядом приходится констатировать положения: взрослый, часто бывая в семье ребенка, устанавливает хорошие отношения — ребенок с ним играет, разговаривает. Но если этот же взрослый встретит ребенка на улице, то ребенок ведет себя так, будто он никогда не встречался со своим знакомым.

В социальный контакт с детьми ребенок вступает несколько позже, чем со взрослыми.

По нашим данным, совместная игра возможна и до года. В хорошо поставленных яслях дети, начиная с 8—9 месяцев, усаживаются группами и играют одновременно одним предметом. Затем, дальше игра, усложняясь, приобретает к трем годам характер настоящей социальной игры с разделением ролей между ее участниками.

Сознание огромной роли среды в развитии ребенка обязывает педологов и педагогов раннего детства особенно тщательно продумать организацию ее. Среда яслей должна способствовать привитию ребенку ряда навыков, необходимых для коллективной жизни: 1) приучить ребенка не мешать другим детям во время игры; 2) помогать друг другу; 3) совместно пользоваться игрушками и пособиями.

## § 2. АНАТОМО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА.

Ребенок раннего возраста как по внешнему виду, так и по анатомо-физиологическим особенностям отдельных систем резко отличается от взрослых.

Большая голова с сравнительно маленьким лицом и короткой шеей, длинное туловище с большим животом, короткие ноги придают новорожденному своеобразный вид. Соотношение частей тела новорожденного выражается в следующих числах: длина головы составляет  $\frac{1}{4}$  общего роста, длина туловища —  $\frac{5}{12}$  общего роста, а длина конечностей —  $\frac{3}{8}$  роста. Такое соотношение частей наблюдается приблизительно в течение всего раннего детства. Так, к двум годам длина головы составляет  $\frac{1}{5}$  общего роста. Длина конечностей начинает сильно увеличиваться только в дошкольном возрасте.

Процесс роста и накопление массы тела в раннем возрасте происходят чрезвычайно энергично. По Гундобинову, к моменту рождения младенец имеет в среднем рост 48,6 см, к одному году — 72,3 см, к двум годам — 84,7 см, к трем годам — 91,7 см. Отсюда видно, что наибольшая энергия роста падает на первый год жизни. К этому времени прирост в среднем равен 24,7 см, причем особенно энергично растет ребенок в первые четыре месяца.

После года энергия роста падает, давая к концу второго года 10 см прироста, а к концу третьего — 8 см. К пяти-шести месяцам первоначальный вес новорожденного удваивается, к концу года утраивается, при этом наиболее энергично нарастание веса происходит в первый месяц после периода новорожденности. В это время прибавка веса — 800 г. После года энергия весовых нарастаний замедляется. В течение второго года нарастание веса достигает 2,5—3,5 кг, а в течение третьего года — 1,5—1,7 кг. Таким образом, наиболее энергичное нарастание веса и роста происходит на первом году жизни.

Состав тела ребенка также отличается от состава тела взрослого. Организм ребенка богат водой, она составляет 70% массы его тела против 58% у взрослого. Этим и объясняется общая рыхлость тканей ребенка. Тело его так же богато жирами, но зато гораздо беднее белком и солями по сравнению с взрослым. Это накладывает особый отпечаток на развитие отдельных систем.

Скелет новорожденного богат хрящевой тканью; связки, соединяющие концы костей, еще не так упруги и прочны, как у взрослого; швы, соединяющие черепные кости, еще слабо сращены, образуя отверстия, или роднички. Все это вместе взятое создает особую хрупкость скелета ребенка и требует большой осторожности при уходе за ним.

В течение первого и второго годов жизни происходит усиленный процесс окостенения благодаря накоплению солей кальция и фосфора. К 16 месяцам срашиваются швы и закрывается родничок. К двум годам уже имеются налицо 20 молочных зубов. Конечно, процесс окостенения далеко не завершается в раннем возрасте, — законченными и приближающимися к костям взрослого являются только основные части скелета.

При неблагоприятных условиях процесс окостенения нарушается: недостаток в организме солей кальция приводит к различным отклонениям в развитии детей раннего возраста.

Довольно распространенным отклонением является рахит, или английская болезнь, характеризующаяся запоздалым закрытием родничков и швов, беспорядочным и запоздалым прорезыванием зубов и общим размягчением костей, которое ведет к искривлению нижних конечностей и других частей скелета.

Мышцы ребенка в раннем возрасте недостаточно развиты, волокна их тоньше и незакончены. Функционально раньше готовы крупные мышцы, и только к двум годам начинают развиваться мелкие мышцы.

Одна из важнейших жизненных функций ребенка — функция питания — осуществляется у ребенка целой системой органов. Органы пищеварения ребенка по своим анатомо-физиологическим особенностям также несколько отличны от соответствующих органов взрослого. Раньше всего следует указать, что во рту у новорожденного имеются специальные приспособления, благодаря которым происходит акт сосания. К ним относится особая складка слизистой оболочки, которая располагается на свободном крае десен на месте будущих резцов и клыков. Для этой

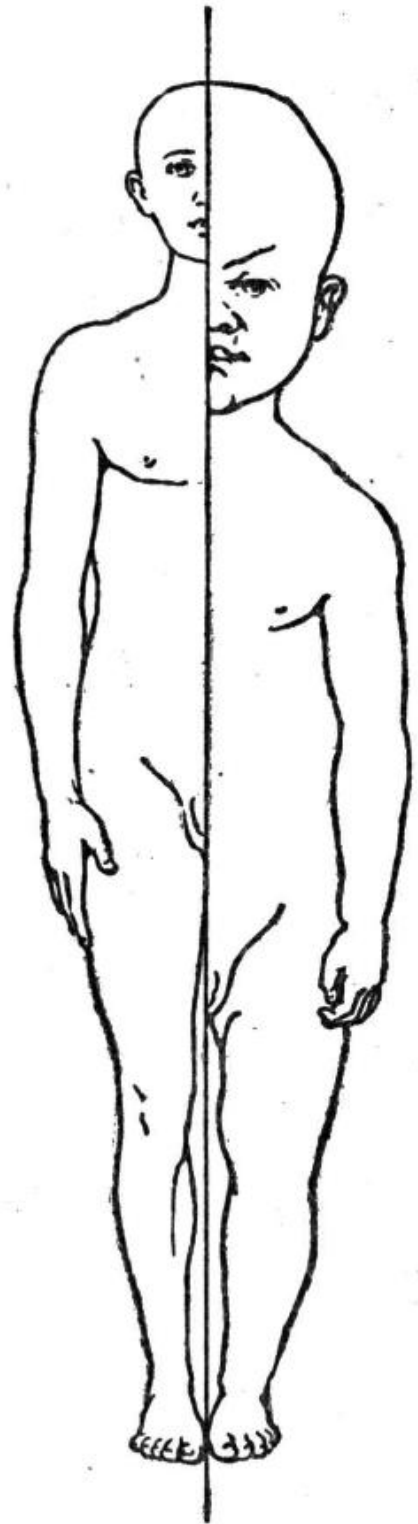


Рис. 5. Пропорции тела новорожденного (справа) и взрослого (слева).



же цели служат особые образования, представляющие собой ряд валиков, расположенных на слизистой оболочке губ. Сосательным движениям помогают еще жировые подушки, находящиеся на щеках в области жевательных мышц.

Из других особенностей пищеварительной системы следует указать, что желудок в первые четыре месяца занимает вертикальное положение, и это является причиной срыгивания, часто наблюдающегося в этом возрасте. Желудок, небольшой по объему, имеет округленную форму со слабо развитым дном. Пища переваривается в течение 2—3 часов. Все это приводит к тому, что ребенок в первые месяцы, с одной стороны, нуждается в частом кормлении (через 3 часа), а, с другой стороны, лишняя пища вызывает срыгивание и расстройства.

Кроме того, небольшое количество (в сравнении со взрослым) соляной кислоты, являющейся антибактериальной силой желудочного сока, делает вполне возможными и частыми инфекционные заболевания пищеварительного тракта в грудном возрасте.

Описанные нами особенности органов пищеварения большей частью относятся к первому году жизни, но нежность этих органов, особая эластичность их, сильное развитие слизистой оболочки сохраняются в течение первых годов жизни, поэтому возможность отклонения в функциях пищеварительного тракта очень велика.

В системе органов дыхания ребенка обращает на себя внимание особенность строения внутренних дыхательных путей: носовые проходы короткие и узкие, бронхи имеют очень узкие просветы, слизистая оболочка дыхательных путей снабжена большим количеством сосудов. Вследствие всего этого ребенок склонен к частым заболеваниям дыхательных путей.

К характерным особенностям дыхания детей раннего возраста нужно отнести поверхностное и частое дыхание, которое особенно ярко выражено у новорожденных. Эти свойства объясняются особой формой грудной клетки и легких.

Увеличение объема грудной полости достигается благодаря сокращению диафрагмы. Поэтому и считают, что у новорожденных преобладает диафрагмальный тип дыхания.

У грудных детей уже заметно грудное дыхание, но преобладающим оно становится в старшем возрасте, с развитием мускулатуры плечевого пояса. Недостаток притока воздуха при вдохе компенсируется более частым дыханием.

В процессе дыхания у детей большую роль играет кожа. Выведение воды и углекислоты совершается главным образом через кожу.

Сальные железы хорошо развиты, выделяемый ими жир делает кожу мягкой и нежной, но жир закрывает поры, нарушает кожное дыхание и способствует развитию различных кожных заболеваний. Поэтому в раннем возрасте необходим особенно тщательный уход за кожей ребенка, особенно в первые месяцы жизни. Относительно органов кровообращения нужно сказать следующее: сердце у детей относительно большое, сосуды имеют широкий просвет, капиллярная сеть развита хорошо. Благодаря этому сердечная мышца меньше утомляется и мало подвергается заболеваниям. Отклонений в сердечной деятельности в раннем возрасте почти не наблюдается.

Для практических работников наибольший интерес представляют аномалии конституции, которые имеют место в раннем возрасте.

Наиболее распространенной аномалией является эксудативный катаральный диатез, характеризующийся своеобразным обменом веществ, склонностью к катаральным процессам, к кожным заболеваниям и раздражительностью нервной системы. По Маслову, среди ленинградских детей встречается 31,2% детей с эксудативным диатезом.

Основным профилактическим средством при наличии эксудативного диатеза является диета.

Дети должны получать небольшое количество пищи, но особенно легко усвояемой. Особого ухода требует кожа таких детей, ее необходимо содержать в исключительной чистоте.

Усиленный рост ребенка и особенности обмена объясняются деятельностью желез внутренней секреции. Большую роль в грудном возрасте играет вилочковая, или зобная, железа. Вилочковая железа является одним из главных регуляторов роста детей. Функция вилочковой железы способствует усиленному усвоению солей кальция. В грудном возрасте функционирует и шишковидная железа, которая также усиливает процессы роста.

На втором году жизни усиливается деятельность щитовидной железы. Щитовидной железе приписываются следующие функции: она влияет на сердечную и сосудистую мускулатуру, повышая возбудимость нервных окончаний; усиливает обмен веществ.

Особенности строения и функциональной деятельности отдельных систем накладывают особый отпечаток на весь организм ребенка. Высокая пластичность, интенсивный рост отдельных органов и организма в целом, повышенный обмен веществ характеризуют ребенка раннего возраста, но вместе с этим намечается общая неустойчивость, относительно малая сопротивляемость неблагоприятным внешним условиям: легкая ранимость тканей при незначительных раздражениях, резкое нарушение жизнедеятельности при недостаточном питании, большая подверженность инфекционным заболеваниям. Все это вместе взятое обязывает работников охраны материнства и младенчества создать особые условия для детей раннего возраста. К этим условиям в первую очередь относятся: гигиена жилища и питания, закаливание, правильный режим.

При условиях общественного питания борьба с инфекциями является чрезвычайно актуальной проблемой. Для борьбы с инфекциями в яслях принимаются следующие меры: 1) родителей обязывают заявлять в ясли о каждом случае инфекционного заболевания, имеющегося в квартире; 2) при приеме детей утром в ясли производится тщательный осмотр тела, зева и измерение температуры; в подозрительных случаях ребенок помещается в изолятор. При приеме же ребенок надевает халатик и отправляется в душевую. После душа он надевает ясельную одежду. В связи с возможностью проникновения инфекции в ясли к помещению предъявляются особые требования. Во время приема в комнате не должно быть большого скопления детей, поэтому рекомендуется выделить особую приемную для каждой группы. В этих же целях в помещении должно быть устроено несколько ходов, желательно по числу групп: это обстоятельство дает возможность в случае инфекции легко изолировать одну группу от другой. Дети грудного возраста хотя и меньше подвергаются инфекционным заболеваниям, но в случае проникновения инфекции она оказывается губительной для ребенка этого возраста. Инфекция кори, скарлатины в грудном возрасте дает высокий процент смертности или вызы-

вает тяжелые осложнения, поэтому необходимо максимально предохранять этот возраст от заболеваний такого рода.

Правильное питание ребенка в раннем возрасте является основой нормального роста и развития организма.

От 0 до 5—6 месяцев ребенок получает только грудное молоко. С 6 месяцев ребенок переходит на смешанное кормление: до года он еще получает преимущественно жидкую пищу, после года ребенок лишается грудного молока и вместе с этим постепенно переходит на твердую пищу. Пища старших детей должна быть так же полноценна в отношении калорийности и качественного состава, как и пища грудных детей. Во многих учреждениях дети раннего возраста получают специально приготовленные концентрированные смеси, которые при небольшом количестве содержат высокую калорийность. Особенно большое значение для правильного развития детей имеют витамины. В яслях дети начинают получать витаминные соки (морковный, лимонный) с 3—4 месяцев. Витаминные соки и рыбий жир расцениваются как профилактическое средство против рахита.

Пользование водой, солнцем и воздухом в яслях производится широко. Каждый день дети получают душ. Обязательным для всех групп является дневной сон на воздухе. В летнее время дети проводят на воздухе весь день. Ранний возраст, особенно первый год жизни, требует строгого соблюдения часов кормления. В первые 3—4 месяца ребенка кормят через 3 часа, а затем переходят к четырехчасовому промежутку между двумя кормлениями. В последнее время в яслях стали обращать особое внимание на организацию сна ребенка, причем чем моложе ребенок, тем больше времени ему отводится для дневного сна и тем короче промежутки между моментами сна и бодрствования.

Строго дозированный сон дает детям возможность с максимальной продуктивностью использовать время бодрствования.

### § 3. РАЗВИТИЕ ОРГАНОВ ЧУВСТВ У РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА.

Нервная система в раннем возрасте так же быстро развивается, как и организм в целом. За первые три года наблюдается усиленный рост всего мозга. Так, к 8 месяцам вес головного мозга удваивается, к концу года увеличивается в  $2\frac{1}{2}$  раза, к трем годам — в 3 раза.

Мозг новорожденного недоразвит. Поверхность его состоит из больших борозд, еще не соединенных друг с другом; отсутствуют боковые ответвления и борозды между мозговыми извилинами. Нервные клетки недостаточно развиты: они еще лишены древовидных разветвлений, не закончена миелинизация.

По данным Флексига, нервные волокна головного мозга покрываются миелиновой оболочкой к 9 месяцам, миелинизация же периферических нервов заканчивается к концу третьего года. За этот период нервные клетки быстро развиваются. Они дают обильную сеть древовидных разветвлений. В первые три месяца идет особенно усиленный процесс развития коры, а к  $2\frac{1}{2}$  годам все детали строения можно считать законченными.

Соответственно развитию центрального нервного аппарата развивается и функциональная деятельность высших органов чувств — зрения и слуха. Орган зрения ребенка по своему строению несколько отли-

чается от органа зрения взрослого. Пейпер указывает, что глаз новорожденного дальноророк, так как кривизна роговой оболочки более значительна, и хрусталик имеет более выпуклую форму, чем хрусталик глаз взрослого.

Движения глаз новорожденного не координированы. Глаза ребенка в первые дни после рождения двигаются в разные стороны; бывает, что один глаз двигается, а другой глаз остается неподвижным. В начале второго месяца координация глаз наблюдается у большинства детей. Способность фиксировать взгляд на предмете у новорожденного отсутствует.

Орган слуха новорожденного также отличается по своему строению. Из особенностей необходимо отметить следующее: наружный слуховой проход короток и настолько узок, что стенки его почти соприкасаются. Кожа, выстилающая проход, богата сальными железами, барабанная полость заполнена слизистой жидкостью. Благодаря этому слух в первые месяцы понижен. Ребенок реагирует только на очень сильные звуки. Одно время утверждали, что ребенок рождается глухим, но исследования Пейпера показали, что уже в последние месяцы беременности плод реагирует на звук усиленными движениями.

В раннем возрасте ребенок склонен к частым заболеваниям слухового аппарата. Так как носоглотка у ребенка коротка, отсутствует шейное искривление, то слизь легко попадает в Евстахиеву трубу и вызывает воспаление среднего уха.

Вкус и обоняние, по исследованиям многих авторов, у новорожденных имеются. Дальнейшее развитие их зависит от упражнений.

#### § 4. РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ.

В раннем детстве двигательные функции управляются главным образом экстрапирамидной системой, или подкорковыми узлами.

В первые месяцы жизни движения ребенка носят массовый иррадированный характер. Под влиянием внутренних раздражителей (голод, боль) ребенок начинает кричать, двигает головой, вскидывает ручками, сгибает и разгибает ножки. Такие же массовые движения вызываются и внешними раздражителями — сильным светом, звуком и др.

Этими движениями, как установлено, ведают филогенетически более древние узлы экстрапирамидной системы.

Во втором полугодии массовые импульсивные движения начинают постепенно тормозиться. В этот период главную роль начинают играть подкорковые узлы, а именно — полосатое тело. Роль полосатого тела состоит в торможении массовых импульсивных движений, благодаря чему становятся возможными расчлененные, или дифференцированные движения: сидение, стояние, ходьба. Кроме того, полосатое тело совместно с другими отделами экстрапирамидной системы ведает выразительными, защитными и автоматическими движениями.

Вместе с развитием соответствующих отделов нервной системы идет развитие всего двигательного аппарата — костяка, суставов и мускулов. Развитие двигательного аппарата происходит последовательно в таком порядке:

- 1) держит голову (1½—2 месяца);
- 2) подымает голову (2½—3 месяца);

- 3) поворачивается с боку на спину (3—4½ месяца);
- 4) поворачивается со спины на бок (3½—5 месяцев);
- 5) поворачивается со спины на живот (5—9 месяцев);
- 6) хватает (4—5 месяцев);
- 7) сидит без опоры (6—8 месяцев);
- 8) ползает (6—8 месяцев);
- 9) встает на ножки (8—10 месяцев);
- 10) стоит (10—12 месяцев);
- 11) ходит самостоятельно (12—14 месяцев).

Как видно из этой таблицы, развитие идет в последовательном порядке сверху вниз<sup>1</sup>.

Таким образом, в течение первого года жизни двигательный аппарат в основном сформировывается: ребенок принимает вертикальное положение, научается преодолевать препятствия — переходить через порог, взлезать на возвышения. На первом же году жизни начинает уже намечаться развитие руки как рабочего органа. Рука ребенка приобретает способность хватать предметы, удерживать их, перекладывать из одной руки в другую, бросать, стучать и производить ряд других манипуляций.

Второй и третий годы жизни идут под знаком развития пирамидных двигательных путей и начала развития фронтальных. В это время начинается развитие координации движений. Ребенок приобретает уверенность, смелость; он научается ходить по возвышенности, по кругу, по мостику, прыгает с невысоких ящиков. С году до трех лет идет усиленное развитие руки. Наряду с усовершенствованием крупной мускулатуры начинается развитие мелкой мускулатуры запястья и пальцев руки. Дети в этом возрасте научаются открывать и закрывать коробки, свободно нанизывать кольца, крупные бусы.

Во время работы с глиной дети 2½ лет пальцами отрывают мелкие кусочки, выделывают дырочки. К этому времени многие дети научаются производить некоторые рабочие движения — удар, вращательные движения. Большинство детей к трем годам жизни производит ряд движений, которые требуют некоторой координации мелкой мускулатуры, например: умывание, раздевание и т. п.

Часть детей в возрасте от 2½ до 3 лет обладает уже способностью одновременно совершать каждой рукой различные движения.

Таким образом, мы видим, что движение есть первая форма проявления активности детей. Посредством движений ребенок впервые связывается с объектами внешнего мира. Поэтому для педологов представляет большой интерес выяснить, чем в основном определяется развитие моторного аппарата, как сказывается на этом процессе влияние различных факторов.

Огромную роль в развитии моторики играет окружающая ребенка среда. В первую очередь оказывает влияние то, сколько внимания взрослые уделяют ребенку и какую систему воспитания они проводят с ним.

Различие между детьми, воспитывающимися в разнородной среде,

<sup>1</sup> Эта схема является ориентировочной с возможными отклонениями вверх и вниз

выражается, во-первых, в темпе развития моторного аппарата. В яслях, где имеются специальные технические приспособления для моторики и где проводится определенная плановая работа, дети быстрее развиваются, чем дети закрытых домов младенца, где до сих пор плановая педагогическая работа недостаточна и где к тому же дети почти изолированы от внешнего мира. Последние особенно резко отстают в развитии хватательных умений. Что касается темпа развития моторного аппарата у детей, воспитывающихся в семье, то там наблюдается такая картина: в первый год жизни, когда взрослый уделяет слишком много внимания моторным функциям ребенка, ребенок хорошо развивается в этом отношении.

С того момента, когда ребенок начинает самостоятельно ходить, взрослые начинают опасаться слишком интенсивного развития двигательных функций ребенка и вместо поощрения стараются подавить двигательную активность ребенка: ему запрещают взлезать на стулья, переходить препятствия, его не допускают к швейной машине, не разрешают пользоваться молотком, гвоздями и другими, опасными с точки зрения взрослых, орудиями и материалами. Постоянное опасение со стороны взрослых тормозит развитие моторного аппарата ребенка. В таких семьях ребенок к двум, а иногда даже к трем годам слабо координирует движения: не умеет есть ложкой, не умеет умываться, раздеваться. Эти дети оказываются беспомощными перед маленькими препятствиями. Ту особую неуклюжесть и неустойчивость движений, которая, по мнению некоторых педологов, характеризует моторику детей в возрасте от 1 до 3 лет, нужно отнести в значительной степени к детям, которые излишне опекаются семьей.

В яслях учитываются возрастные и индивидуальные возможности каждого ребенка: технические пособия и отдельные виды упражнений вводятся только тогда, когда соответствующий орган близок к биологической зрелости и поэтому требуется немного времени для того, чтобы он мог созреть функционально. Дети домов младенца, не получая стимулов для развития, начинают пользоваться двигательным аппаратом поздно, после того как соответствующий орган хорошо развился. Поэтому подготовительный этап у них отсутствует. В семье обучение обычно начинается очень рано, без учета сил ребенка, — естественно, что там между первым этапом, когда орган еще не совсем созрел для данной функции, и вторым проходит большой промежуток времени.

В связи с особенностями среды стоят также общая двигательная активность ребенка и степень целенаправленности, которую ребенок обнаруживает для овладения двигательным аппаратом.

В этом отношении наблюдается такая картина. В яслях дети отличаются большой моторной активностью, причем активность детей почти всегда носит целесообразный характер, т. е. ребенок пытается производить движения только тогда, когда он более или менее созрел для этого.

Дети закрытых учреждений отличаются моторной пассивностью, у многих детей совершенно отсутствует целеустремленность в движениях. Среди детей, наблюдаемых нами, были такие, у которых двигательный аппарат уже созрел, но ребенок им не пользовался. Требуются какие-то особенные стимулы, чтобы вызвать двигательную

активность ребенка: например, при виде яркого, блестящего предмета ребенок 5—6 месяцев еще не хватает его, но этот же ребенок схватывает пеленку и несет ее ко рту, хватается за перила кровати. Другой пример: ребенок сам не пытается встать на ножки, но стоит устойчиво, держась за опору, если его поднимет взрослый. Дети семьи в первый год жизни проявляют большую двигательную активность. Они стремятся производить такие движения, к которым еще не готовы: например, некоторые дети 2½ месяцев при виде яркой игрушки открывают рот, вытягивают все тело вперед, вскидывают ручками. В дневниках матерей часто указывается на то, что дети 6—7 месяцев требуют, чтобы взрослые водили их за руки.

Как видим, правильное развитие моторного аппарата требует создания соответствующей обстановки и определенного подхода взрослых. За последние годы этот педагогический раздел разработан довольно подробно и применяется во многих массовых учреждениях.

Во многих учреждениях в каждой группе имеются специальные технические пособия, точно рассчитанные для развития определенных двигательных функций. Пособия даются детям в такой последовательности, в какой происходит развитие моторного аппарата, например: манеж со столиками для сидения, барьер для хождения, лестницы для взлезания.

Кроме того, разработан ряд упражнений и занятий физкультурного характера. Работа эта сводится к следующему: в первые месяцы жизни ребенку в течение дня несколько раз меняют положение тела — кладут на бочок, на животик, держат в вертикальном положении. С 5—6 месяцев ребенка начинают сажать в специальное креслице с подушками. С 7—8 месяцев ребенок спускается на пол на подстилку для ползания, низкий барьер служит пособием для вставания, ящики, корзины и небольшая лесенка — для взлезания. В старшей группе имеются высокие лестницы со скатом, круг для развития координации движений.

Кроме того, развитие моторного аппарата достигается также определенным подбором игрушек и проведением специально организованных занятий. Так, после года в состав игровых комплектов вводятся коробки, пирамиды, вкладные чашки, обручи, сита и прочие материалы для движений. Старшая группа (2—3 лет) получает материал для нанизывания, глину, карандаши.

## § 5. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА.

Долгое время ученые рассматривали ребенка раннего возраста как спинномозговое существо, считая, что кора мозга в первые месяцы жизни ребенка не функционирует.

Но исследования последнего времени показали, что кора мозга начинает функционировать у ребенка довольно рано. По исследованиям, производившимся в детском отделении института мозга в Ленинграде, установлено, что у ребенка с момента рождения имеются две доминанты: пищевая доминанта и доминанта положения.

На третьей неделе образуется первый естественно выработанный сочетательный, или условный, рефлекс положения, который выражается в том, что, будучи взята матерью под грудью в определенном специфиче-

ческом положении кормления, ребенок начинает делать ритмические сосательные движения впустую, т. е. еще до прикосновения к слизистой оболочке рта какого-либо раздражителя.

Возможность образования условного рефлекса указывает на то, что к этому времени кора головного мозга уже функционирует.

Дальнейшее развитие ребенка характеризуется появлением сосредоточения в других воспринимающих органах. По данным Фигуринна, на второй неделе возникает слуховое сосредоточение, а между 3—4 неделями — зрительное.

С возникновением зрительного и слухового сосредоточения становится возможным образование условного рефлекса с этих воспринимающих органов.

Так, условный пищевой рефлекс на звонок экспериментально вырабатывается в начале или в середине второго месяца, а рефлекс на свет приблизительно к 2½ месяцам.

С этого момента на основе безусловного пищевого рефлекса начинает быстро вырабатываться целая система условных рефлексов.

Академик Павлов рассматривает процессы возбуждения и торможения, лежащие в основе высшей нервной деятельности коры головного мозга, как две стороны одного и того же процесса. Мы видели, что процесс образования условных рефлексов у ребенка, рассматриваемый преимущественно как процесс возбуждения, становится возможным только при наличии торможения.

Но особенно ярко выступает процесс торможения при анализе или дифференцировке внешних раздражений. По данным Фигуринна и Денисовой, первую дифференцировку на цвет и форму удалось выработать к семи месяцам. Причем авторы обращают внимание на то, что одним из основных условий осуществления дифференцировки является возникновение попеременного зрительного сосредоточения на раздражителе, сопровождающегося временной задержкой основной пищевой реакции.

Такое раннее возникновение как условных рефлексов, так и дифференцировки возможно в лабораторных условиях, где испытуемый ребенок подвергается специальной тренировке. В обычных жизненных условиях эти процессы возникают несколько позже. Условный рефлекс на бутылочку появляется к 4 месяцам. После 5—6 месяцев начинает вырабатываться целая система условных рефлексов на основе пищевого рефлекса.

Ребенок уже определенным образом реагирует, когда накрывают на стол, когда ему надевают нагрудник, и т. д. Умение различать цвета и форму у детей, даже воспитывающихся в хорошо организованных яслях, появляется к двум годам.

В обычных условиях сначала вырабатывается дифференцировка на социальный раздражитель: приблизительно к 5 месяцам при появлении в поле зрения нового лица ребенок сосредоточенно смотрит на него. Несколько позже (к 6 месяцам) временная задержка внимания часто переходит в крик и плач.

Особое отношение к новым предметам у ребенка появляется к 8—9 месяцам, причем если новый раздражитель отличается от старых только цветом и формой, то ребенок чаще относится к ним положительно. Таким образом, мы видим, что сосредоточение, или внимание,



которое является необходимым при восприятии и анализе внешнего мира, появляется у ребенка в первое полугодие жизни.

Установка внимания у ребенка появляется только на новый или яркий и сильный раздражитель. В этом смысле ребенок является еще элементарно реагирующим существом — его действия полностью зависят от внешней среды. Чем чаще в поле зрения ребенка появляется новый предмет, тем чаще появляется такая установка, но тем менее длительно внимание его.

Длительность сосредоточенности у детей, начиная с 2 месяцев, постепенно нарастает, а с момента самостоятельной ходьбы или даже ползания возможность длительного сосредоточения на одном каком-нибудь предмете или игре временно уменьшается.

С 1½ и 2 лет, когда отношение ребенка к предметам меняется, когда манипуляции его зависят не только от внешних стимулов, но связаны с предыдущим опытом, длительность внимания у ребенка начинает опять нарастать. Но и здесь внимание ребенка еще находится во власти предметов. Правда, в этом возрасте уже меньшее значение имеет сила раздражителя. Ребенок может проявлять длительное внимание к внешне более слабому раздражителю, но связанному с его прошлым опытом.

Способность воспроизводить полученные впечатления, как утверждают многие исследователи, появляется у ребенка к 3 годам. К этому времени ребенок способен воспроизводить небольшие стихи. Некоторые исследования указывают, что в раннем и даже дошкольном возрасте дети не в состоянии организовать свою память; они неспособны пользоваться внешним знаком для ее усиления.

Этим утверждениям противоречат как данные эмпирического характера, так и собранный исследовательский материал.

Дело в том, что вся обстановка в учреждениях для детей раннего возраста пестрит своеобразными условными знаками: над вешалками для полотенец прикреплена картинка, являющаяся как бы знаком того или другого ребенка; гнезда для чашек с зубными щетками украшены картинками, на горшках для высаживания также имеются картинки — словом, все в учреждении заполнено вспомогательными средствами. И оказывается, что ребенок к 1½ годам по своей картинке, своему «личному знаку» легко находит свое полотенце среди 10 других, совершенно сходных с ним полотенец.

В этом же возрасте ребенок, пользуясь картинкой, почти безошибочно выделяет свой горшок, чашку и другие предметы употребления.

Все это говорит за то, что так называемая «естественная» память недостаточна для быстрой и правильной ориентировки ребенка в окружающей среде, что и ранний возраст нуждается в каких-то внешних знаках, и первичные этапы употребления знаков надо искать именно в раннем возрасте.

Это положение целиком подтверждается экспериментальными данными.

Ряд фактов несомненно доказывает, что высшие психические процессы мышления возникают уже в раннем возрасте. Но необходимо указать, каким образом эти процессы возникают у ребенка и как одни формы мышления сменяются другими.

Этот вопрос можно правильно разрешить, только исходя из теории марксизма-ленинизма, указывающей, что человеческое мышление исторически возникло в процессе труда, в процессе активного взаимодействия человека с природой. Энгельс по этому поводу говорит: «Существеннейшей и первой основой человеческого мышления являются как раз изменения природы человека, а не одна природа как таковая, и разум человека развивался пропорционально тому, как он научился изменять природу». В процессе индивидуального развития мышление возникает как результат активного взаимоотношения ребенка со средой, мышление возникает и развивается в процессе активности ребенка, в его игровой, а затем и трудовой деятельности.

Функциональное употребление вещи как орудия для какой-нибудь цели рассматривается как первичная форма мышления. Эту форму мышления называют доречевым мышлением. Опыты Бюлера установили, что доречевое мышление возникает у детей к концу девятого месяца жизни. Один из простейших видов опытов, который Бюлер применял к детям, начиная с 9-месячного возраста, заключался в том, что ребенок подводился к столу, на котором лежало яблоко. К яблоку был привязан длинный шнурок, доходивший до края стола. Яблоко было настолько отдалено от краев стола, что достать его непосредственно рукой было невозможно, необходимо было пользоваться шнурком. Оказалось, что вначале ребенок непосредственно тянулся к яблоку, но после второго опыта связь установилась, хотя недостаточно прочно. К концу десятого месяца ребенок вполне овладел положением, пользовался шнурком, в каком бы положении он ни лежал.

Среди детей яслей начало развития доречевого интеллекта нам удалось констатировать к концу первого года. К этому моменту дети начинали пользоваться палкой, чтобы достать закатившийся далеко мячик, они взлезали на стульчик, чтобы достать игрушку. У некоторых детей доречевой интеллект появляется раньше, к 7—8 месяцам.

На втором году жизни ребенка начинается новый этап в развитии мышления, у ребенка появляются простейшие виды суждения, выраженные в словесной форме. Этот этап мышления называется речевым, так как он тесно связан с развитием речи ребенка. С одной стороны, мышление начинает выявляться посредством слова, а с другой стороны, речь становится средством для образования понятий. К этому времени ребенок начинает понимать функциональное значение слова как средства для называния предмета. Штерн считает, что ребенок внезапно открывает функциональное значение слова, он совершенно не увязывает данный этап в развитии мышления ребенка с предыдущим. В действительности новый этап мышления постепенно подготавливается предыдущим опытом ребенка. Начиная с третьего месяца жизни ребенка, а иногда и раньше, взрослые, фиксируя внимание ребенка на отдельных предметах, обычно сопровождают свои действия названием этих предметов. Таким образом, у ребенка накапливаются слова, связанные с определенными предметами. В тот момент, когда ребенок на основании своего опыта делает обобщение, что каждая вещь имеет свое название, когда он поднимается на более высокую ступень мышления, мы имеем дело с качественно новым процессом развития.

Вслед за этим наступает период быстрого накопления слов. Ребенок начинает активно искать слова для названия предметов. И вместе с этим

быстро развивается мышление. Приблизительно в это же время наступает период вопросов.

Штерн утверждает, что первые вопросы ребенка относятся к названиям вещей. По нашим материалам, в это время преобладают вопросы: «что это, где, куда». Вопрос «почему» в этом возрасте встречается, но он не носит характера причинных отношений. Вообще понимание причинной связи в раннем возрасте наблюдается редко.

Ребенок раннего возраста способен усвоить последовательность, которая существует между явлениями, причем он часто принимает последовательность за причинную связь, что очень ярко отражается в его речи.

Процесс мышления, как и другие виды деятельности ребенка, меняется в зависимости от среды. Отдельные этапы мышления — доречевого, речевого — у детей различной социальной среды наступают в разное время. Задача педологии заключается не в том, чтобы просто констатировать последовательность отдельных этапов и время их появления. Педологии сейчас необходимо заняться вопросом о том, как процессы мышления возникают и под влиянием каких факторов они развиваются.

Все психические процессы ребенка принимают своеобразный характер благодаря особому эмоциональному тону, который преобладает в раннем возрасте. Большинство исследователей (Пейпер, Штерн) указывают, что в первые месяцы у ребенка имеются только органические реакции. Голод, боль, холод вызывают у ребенка неудовольствие, наоборот — здоровый, сытый ребенок ярко выражает чувство удовольствия.

С развитием сенсорных функций начинают проявляться эмоции восприятия и деятельности. При виде блестящего, яркого предмета ребенок улыбается, издает радостные звуки. Двигательная разрядка (дрыганье ножками, барахтание) также сопровождается чувством удовольствия.

Как мы видели из материалов, на высшей ступени развития, когда ребенок начинает выступать в роли изобретателя, появляется эмоция, связанная с творчеством.

Органические эмоции и эмоции восприятия преобладают в раннем возрасте.

На определенной ступени развития между двумя видами эмоции наступает борьба. Исход этой борьбы зависит от того, в каком окружении воспитывается ребенок. У детей, с которыми мало занимаются, преобладают органические эмоции, они реагируют главным образом на голод, холод и боль; другие виды эмоции у них проявляются слабо. Дети, получившие более тщательно педагогически продуманное воспитание, эмоционально насыщены; малейшая перемена вызывает у них эмоции положительного или отрицательного характера, причем эмоции восприятия часто преобладают над органическими эмоциями: голодный ребенок при виде яркого предмета замолкает и некоторое время играет, т. е. отрицательная органическая эмоция под влиянием внешнего раздражителя переходит в положительную эмоцию восприятия.

Как мало похоже то, что мы сообщили о психическом развитии ребенка раннего возраста, на ту характеристику, которую дает ему ряд педологов, причисляя его к имбециллам. Мы видим, что кора голов-

ного мозга начинает функционировать с первых месяцев жизни ребенка. Уже на первом году жизни он переступает через те ступени развития, которые характерны для животных, через систему безусловных и условных рефлексов, и вступает на высшую ступень развития, свойственную человеку.

В течение первых трех лет жизни у ребенка быстрым темпом развивается ряд функций, которые, с одной стороны, уже выявляют качественные особенности человеческой личности, но, с другой стороны, вскрывают своеобразие структуры личности ребенка, отличающегося от взрослого.

«Язык становится орудием мощного развития жизни, представлений, эмоций и воли ребенка, только он делает, наконец, возможным всякое настоящее мышление: обобщение и сравнение, суждение и заключение, комбинирование и пожелание», — так оценивает Штерн значение языка. Но речь ребенка не сразу приобретает все вышеуказанные функции; развитие речи не всегда совпадает с развитием интеллекта. Опыт Келера показал, что развитие интеллекта возможно у человекоподобных обезьян, не владеющих речью. Исследование Бюлера подтвердило это положение и по отношению к ребенку. По данным Бюлера, начало доречевого мышления относится к десятому месяцу жизни, а осмысленная речь появляется только после года. С другой стороны, звуки, отдельные слова, — все, что обычно принято называть речью, — появляется задолго до того, как ребенок начинает мыслить в настоящем смысле этого слова.

В развитии речи ребенка раннего возраста Штерн намечает четыре стадии. Предварительная стадия (0—1 год) выявляется тремя моментами: у ребенка появляется лепет, подражание звукам и примитивное понимание речи взрослого.

*Первая эпоха* (1 год—1 год 6 месяцев). Ребенок пользуется однословными предложениями для выражения своих желаний. „В звуковом отношении, — говорит Штерн, — эти звуки еще близки к лепету, естественные символы—звукоподражания и звуковые двигательные реакции — сильно преобладают“.

*Вторая эпоха* (1 год 6 месяцев—2 года). В это время у ребенка пробуждается сознание значения речи: ребенок начинает понимать, что каждая вещь имеет название. Запас слов сильно увеличивается, появляются вопросы о названиях вещей. В это время однословные предложения заменяются двух- трехсловными предложениями.

*Третья эпоха* (2 года—2 года 6 месяцев). В этот период ребенок научается выражать тонкие формальные изменения понятий изменением слов. Образуются цепи предложений, появляются вопрошительные и восклицательные предложения. Вопросы относятся к названиям вещей.

*Четвертая эпоха* начинается с 2 лет 6 месяцев. В это время в речи ребенка появляются прилаточные предложения. Вопросы ребенка касаются временных и причинных отношений.

Классификация, данная Штерном, неправильна. Во-первых, Штерн совершенно игнорирует социальную среду, во-вторых, в классификации Штерна нет единства принципа: в некоторых случаях Штерн, намечая отдельные этапы в развитии речи ребенка, учитывает функциональное значение слов, в других случаях автор исходит из внешних формальных признаков. Этим объясняется, что к одному этапу Штерн относит такие формы речи, которые резко отличаются друг от друга; так, например, к предварительной стадии Штерн причисляет лепет и примитивное понимание ребенком речи взрослого; между тем, эти

формы различны по существу. Лепет есть форма проявления органических реакций ребенка, он не связан с целевой деятельностью коры мозга, способность же понимания речи взрослого есть корковый процесс, он возникает с развитием коры головного мозга.

Нельзя согласиться с Штерном в том, что обогащение словаря ребенка происходит в такой последовательности: сначала появляются существительные (стадия вещи); потом глаголы (стадия действия), а затем только появляются слова, выражающие свойства и отношения предметов (стадия отношений и признаков). Эти указания не подтверждаются фактами. Современный советский ребенок раннего возраста настолько активен, настолько поглощен действиями, происходящими вокруг него, что вся его собственная речь носит действенный характер, в ней преобладают глагольные и отглагольные формы. Небольшой запас глаголов, который имеется у ребенка к двум годам, компенсируется частым повторением одних и тех же глаголов, так что весь рассказ его состоит из одних действий. Даже существительные, которые ребенок употребляет в речи, носят глагольный характер, они указывают действие предметов: ведь названия животных, которые большинство детей употребляет в раннем возрасте, — «ав-ав», «мяу», «му-му», — есть не что иное как действия этих животных.

Ребенок воспринимает и передает действия главным образом в форме настоящего времени, глаголы прошедшего и будущего времени употребляются им реже.

Прилагательные в словаре ребенка появляются редко. Но там, где прилагательные употребляются, они выполняют своеобразные функции: они оттесняют само название предмета на задний план, особо выделяя его качество. Ребенок достигает этого путем удвоения прилагательного. Он говорит: «синенькое-синенькое платье; маленькая-маленькая девочка» и т. д.

Зависимость речи ребенка от социальной среды признают даже те исследователи, которые в других случаях игнорируют этот признак.

Действительно, речь ребенка, являясь формой социального общения ребенка со средой, в то же время питается этой средой, изменяет форму и содержание в зависимости от нее.

В зависимости от социальной среды наблюдается сдвиг в развитии отдельных этапов и даже выпадение некоторых из них. Так, например, лепет у детей семьи и яслей намечается в начале второго месяца, у детей же домов младенца этот этап совсем не наблюдается или появляется не раньше 5 месяцев, причем звуки, издаваемые ими, очень однообразны. В понимании речи взрослых дети домов младенца также отстают от семейных и ясельных детей. Особенно поздно развивается у них членораздельная речь.

Обычно дети домов младенца начинают произносить отдельные слова не раньше двух лет. В течение всего третьего года жизни запас слов мало расширяется, ограничиваясь 30—40 словами, в то время как запас слов у ребенка семьи и яслей достигает до 300 слов.

Интересно отметить, что так называемый «детский язык», о котором так много говорится в литературе, не наблюдается у детей, воспитывающихся в учреждениях. Конечно, и у этих детей имеется пропуск в трудных звуках, замена их более легкими. Но создание собственных, не имеющих употребления среди взрослых слов у этих детей встре-

чается очень редко. Это обстоятельство лишний раз доказывает, что развитие речи в основном идет под влиянием среды.

Классовая среда уже начинает накладывать определенный отпечаток на речь ребенка раннего возраста. Дети рабочих проявляют большой интерес к трудовым процессам, особенно к тем видам труда, на которых заняты члены их семьи. Определенная трудовая установка среды отражается в речи детей. По данным обследования кругозора детей раннего возраста, дети в возрасте от двух до трех лет знают названия ряда простых инструментов, материалов, они иногда правильно называют даже отдельные трудовые процессы; там, где взрослые дома говорят о производстве, в лексиконе ребенка появляются даже технические термины, характерные для отдельных видов производства. То же самое относится к проявляемому ребенком интересу к современной технике. Мы уже указывали, что в речи ребенка очень часто появляются слова, обозначающие предметы современной техники, как, например, трамвай, автомобиль, аэроплан и др., причем, несмотря на фонетические трудности некоторых из этих слов, они рано появляются в лексиконе ребенка. На речь ребенка сильное влияние оказывают формы речи взрослых, окружающих его.

Но это не значит, что ребенок пассивно воспринимает речевой материал. Записи, которые мы вели по развитию речи ребенка, указывают, что ребенок активно усваивает речь окружающих, он производит выбор слов. Ребенок в первую очередь овладевает теми словами, которые имеют жизненно необходимое значение, например, связаны с пищей, с помощью себе и т. д. Слово «мама», которое ребенок употребляет в семье одним из первых, у детей дома младенца вовсе не стоит на первом месте. Наряду с этим ребенок усваивает название или действие тех предметов, которые производят на него сильное впечатление.

На основе высказанных здесь положений строится программа педагогической работы по развитию речи. От педагогов требуется, чтобы они с первых месяцев жизни ребенка разговаривали с ним. Каждый раз, когда взрослый производит какое-нибудь действие над ребенком — моет, пеленает, кормит, — свои действия он должен сопровождать словами. Речь взрослого должна быть четкой, ясной, правильной. Кроме того, для развития речи в учреждениях производятся специальные занятия, которое по форме и содержанию соответствуют основным этапам развития речи ребенка.

Так, в первые месяцы жизни ребенка воспитательница в разговоре с ним часто выделяет отдельные звуки или комплексы, чтобы ребенок путем подражания усвоил их.

Незадолго до того как ребенок начинает понимать слова взрослого и сам произносит слова, воспитательница фиксирует внимание ребенка на отдельных предметах, произнося четко их названия. Начиная с первого года, с детьми проводятся короткие беседы об окружающих предметах. Во время беседы воспитательница обращает внимание детей на название предмета и действие его. Со старшими детьми (2—3 лет) проводятся рассказы из жизни детей, животных. Им также рассказывают о труде взрослых. В этой группе проводится работа по активизированию речи ребенка, для этого вводятся книжки с картинками и специальные игры в телефон, радио и т. д.

## § 6. ИГРА.

Внимательно проследив развитие игры ребенка раннего возраста, можно сказать, что игра есть первая форма проявления активного и целевого отношения ребенка к окружающей его среде. В игре ребенок впервые получает возможность активно изменять окружающие его предметы. В игре же он начинает ставить себя в определенные отношения с людьми.

Эти свойства игры проявляются не во все периоды детства; поэтому приходится указать на другие особенности игрового процесса, именно на процессуальный характер игры, который отличает игру от других видов деятельности ребенка.

Начатки игры имеются уже на втором месяце жизни. В этот период ребенок начинает активно искать источник света, он следит за движущимися предметами, причем все эти действия сопровождаются ярко выраженным чувством удовольствия. С этого же времени начинается специфический детский лепет, дрыганье ножками.

Игра ребенка частями своего тела даже в этом возрасте не занимает доминирующего места; она часто заменяется игрой предметами.

Значение игры в этом периоде заключается в том, что ребенок упражняет главным образом свои органы. С того времени, когда ребенок приобретает способность хватать предметы, начинается новый этап. Ребенок ощупывает предмет, стучит им, бросает его на пол. В этот период ребенок знакомится с основными свойствами предметов. Третий этап характеризуется тем, что ребенок во время игры становится в социальные отношения или с реальным субъектом — со взрослым, с другим ребенком — или с воображаемым лицом.

Конечно, нельзя думать, что эти этапы строго отграничены друг от друга во времени. В каждом этапе намечается только основная тенденция, которая продолжается в последующих этапах, но на другой основе. Упражнение органов, которое является основным в первом этапе, продолжается в течение всего раннего детства, но проявляется в другой форме. Особенно разнообразные формы приобретает тенденция «господства над предметами». Самый этот период можно разделить на несколько этапов.

Сначала действия ребенка мало увязываются с качествами, свойственными данным объектам: ребенок стучит всем, что ему попадает в руки, бросает все на пол, ощупывает каждый предмет.

Затем наступает другое, дифференцированное отношение к предметам: ребенок начинает увязывать свои действия со свойствами, характерными для данного предмета. Он стучит преимущественно деревянным молотком, палкой или погремушкой; для бросания ребенок пользуется мячом, а не первым попавшимся в руки предметом, как он это делал раньше. Наконец, наступает пора, когда ребенок снова начинает действовать независимо от внешней формы или других свойств предметов: он наливает молоко из кегли, хотя знает прекрасно, что это не бутылочка; ребенок делает вид, что откусывает кусочек кирпича, хотя знает, что кирпичик несъедобный предмет. На этой стадии ребенок активно отбрасывает одни свойства предметов и наделяет их другими.

Первые социальные отношения во время игры у ребенка проявляются ко взрослым. Очень распространенная во многих семьях игра

с ребенком в прятки красноречиво говорит об этих проявлениях. Сначала ребенок (в 5—6 месяцев) пассивно ждет, пока спрятавшийся взрослый появится, затем сам старается его найти, наконец, ребенок сам начинает прятаться.

Несколько позже, приблизительно к 9—10 месяцам, аналогичные игры возникают между детьми: они прячутся, ползают друг за другом.

Игра социального характера в настоящем смысле появляется у ребенка после года. К этому времени дети способны совместно выполнить какой-нибудь простой акт: играя, кормят друг друга, укладывают спать и т. д., причем роли еще не дифференцированы — в одной и той же игре ребенок изображает то маму, то дочку.

С расширением опыта ребенка социальные игры усложняются, роли приобретают более устойчивый характер; начинают выделяться вожаки, которые обычно выбирают себе активные роли в играх. В играх, отражающих социальные отношения, ребенок раннего возраста не является еще активным существом, преобразующим окружающую его среду; он берет из среды то, что производит на него наиболее сильное впечатление, или то, что чаще всего повторяется.

Этапы, перечисленные нами, не приурочены к строго определенному возрасту, они динамичны, передвигаются в зависимости от окружающей ребенка среды. Мы уже имели случай указать, что первый этап — игра ребенка с частями своего тела — надолго задерживается у детей домов младенца<sup>1</sup>, продолжаясь иногда до года. У детей, воспитывающихся в семье, первый этап проходит быстро, заменяясь более высокими формами игры, у детей яслей игра ребенка частями своего тела очень слабо выражена.

Основные стадии, характерные для второго этапа, также передвигаются во времени в зависимости от среды; и здесь наиболее отсталыми оказываются дети домов младенца. В три года они в игре с предметами еще часто находятся на второй стадии, т. е. их игровые манипуляции всецело находятся в зависимости от внешних свойств предметов, с которыми они играют. У ясельников способность переносить свойства одного предмета на другой предмет наблюдается уже к двум годам. То же самое мы видим у детей, воспитывающихся в семье. Они очень рано начинают по своему усмотрению наделять вещи новыми свойствами. При наступлении третьего этапа игры, игры специальной, замечается еще большее различие между детьми, воспитывающимися в различной среде.

В семье ребенок очень рано (в 4—5 месяцев) начинает играть со взрослыми, да и в более старшем младенческом возрасте предпочитает эти игры играм со сверстниками. При общественном воспитании у детей очень рано возникают совместные игры. На данном этапе, когда игра приобретает определенное содержание, начинает намечаться разница между детьми различных социальных групп. Содержание игры детей крестьян несколько иное, чем содержание игры детей рабочих. Любимая игра крестьянского ребенка — это игра в трактор, дети рабочих чаще играют в трамвай, в автомобиль. Если ребенок находится непосредственно в производственном окружении, живет на станции железной дороги или на территории завода, то игра его принимает более определенный характер, отражая отдельные виды производства. Дети железнодорожников строят паровозы, дети ткачей наматывают нитки, и т. д.

<sup>1</sup> Речь идет о плохо поставленных домах младенца.



В этом смысле игра является первой формой деятельности ребенка, посредством которой он отражает и закрепляет впечатления, полученные от непосредственного окружения. На форму и содержание игры оказывает влияние тот игровой материал, который находится в распоряжении ребенка. Там, где материал имеется в достаточном количестве и притом разнообразный по форме и качеству, игры ребенка более ярки и разнообразны по содержанию. Это подтверждается сравнением детей домов младенца и детей яслей.

К игральному материалу ребенок относится не пассивно, у него проявляется определенное избирательное отношение.

Особое предпочтение ребенок отдает тем материалам, которыми взрослые часто пользуются в обиходе или во время трудовых процессов. Ребенок с большим интересом играет стулом, ящиком, корзиной. Часто, чтобы привлечь внимание ребенка, предметы должны иметь какую-нибудь социальную значимость. Процесс игры у детей раннего возраста протекает своеобразно. Дети этого возраста не в состоянии регулировать время игры, у них не всегда является соответствие между интенсивностью игры и запасом своих сил. Часто мы видим, что когда ребенок устал, он не перестает играть, как следовало бы ожидать, но начинает пользоваться материалом более примитивно, чем во время бодрого состояния. В моменты усталости у детей преобладают игры разрушительного характера.

Для каждого возраста существует оптимальное время, в течение которого ребенок производит самые сложные манипуляции, на которые он способен. Можно сказать что правильное развертывание игры зависит: 1) от времени, которое отводится для каждой игры, 2) от игрового материала, который находится в распоряжении детей, 3) от группировки детей во время игрового процесса.

Эти данные кладутся в основу при организации игрового процесса в массовых учреждениях.

Прежде всего подбирается материал соответственно возрастным особенностям детей, причем в состав игрального материала входят не только игрушки, но и предметы обихода. Весь материал делится на несколько групп в зависимости от основных типов игры, имеющей место в раннем возрасте. На практике встречаются следующие группы материалов: 1) материал для игр моторного характера: каталки, автомобили, обручи, вожжи, мяч и др., 2) материал для игр сенсорного характера: пирамидки, вкладные чашки, коробки и др., 3) материал для игр бытового характера: куклы, предметы обихода, 4) материал для игр конструктивного характера: строительный материал.

В связи с задачей политехнического воспитания ребенка раннего возраста стоит вопрос о разработке игрушки и подборе бросового материала технического характера.

Игральный материал выдается детям определенными комплектами. Комплекты состоят из таких игрушек, которые необходимы для отображения какого-нибудь момента из домашнего быта или из общественной жизни.

Игровой материал распределяется в течение дня по такому принципу: крупный материал — по моторике — дается детям в такие моменты дня, когда у детей замечается избыток физической силы, например, после сна; сенсорный материал рекомендуется давать утром, когда ребенок

способен более сосредоточенно играть; бытовым материалом дается к концу дня, когда дети уже настолько устали, что нуждаются в покое перед сном.

Исходя из этих принципов, составляется игровой режим для каждой группы. Чем старше дети, тем чаще меняют для них игральный материал. В младших группах материал меняется 2—3 раза в течение дня, а в старших группах 4—5 раз. Время для игры с различными группами материалов также дозировано по возрастам. В младших группах отдельные игрушки или комплекты даются детям на 10—15 минут, в старших группах комплекты оставляются у детей 20—30 минут.

Педагогика ясельного возраста разработала ряд мероприятий для развития коллективных игр. В младшей группе дети чаще получают материал для индивидуальных игр, но и в этих группах время от времени детям даются крупные объекты, которые объединяют 2—3 детей во время игры. В старших группах распределение игрального материала производится по другому принципу. Чаще всего дети получают материал, объединяющий их небольшими группами в 2—3 человека. Несколько раз в шестидневку им дается такой материал, которым вся группа вовлекается в игру, но наряду с этим дети старших групп имеют материал, рассчитанный для индивидуальных игр.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ.

1. Чем характеризуется физическое развитие ребенка раннего возраста: его рост, анатомические признаки?
2. Каковы роль и особенности питания ребенка раннего возраста в связи с его анатомо-физиологической характеристикой?
3. В чем особенность развития моторики ребенка раннего возраста?
4. Как идет развитие психических особенностей и в чем его зависимость от влияния окружающей среды и общего развития организма?
5. Каковы требования к педагогической работе с ранним возрастом?

## VI. ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ.

### А. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

#### § 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКОЛЬНИКА.

Основным видом деятельности дошкольника продолжает оставаться игра. Дошкольник играет нередко по 7, 8 и даже 9 часов в сутки. Вместе с тем игровая деятельность дошкольника существенно отличается от игры ясельника. Процессуальные игры, связанные с развитием органов восприятия и двигательного аппарата и с элементарными формами овладения различными предметами; в значительной мере сменяются сюжетными играми, в действенной форме отражающими усложняющийся социальный опыт ребенка. Наряду с этим развиваются также более сложные подвижные игры, своеобразие которых по сравнению с играми ясельников заключается в возрастании контроля сознания над движениями, в согласовании действий одного ребенка с действиями других, в разделении обязанностей и в соблюдении правил. Игровая деятельность в дошкольном возрасте выделяется из общего материала активности ребенка и в свою очередь дифференцируется (расчленяется) на ряд отдельных видов игры (которые у ясельника встречаются еще в нерас-

члененной форме). При этом игра достигает как бы своего расцвета, — недаром дошкольный возраст часто называют «возрастом игры».

Наряду с игрой активная деятельность ребенка на протяжении дошкольного возраста начинает развиваться также и по линии простейших форм детского труда. Если в ясельном возрасте мы по существу наблюдали лишь отдельные зачатки и элементы будущей трудовой деятельности, то утилитарная деятельность дошкольника, носящая гораздо более плановый характер, включающая в себя моменты сознательного усилия, направленная на получение определенных результатов, осуществляющаяся нередко при помощи простейших орудий, может быть приближена к труду с гораздо большими основаниями. Ясно, что труд дошкольников коренным образом отличается от труда не только взрослых, но и детей школьного возраста. Продукты его (чаще всего — игрушки) имеют обычно ценность лишь для самих детей. Использование детей в возрасте от 3 до 7 лет в качестве рабочей силы на производстве, нанося исключительный ущерб их здоровью и общему ходу их развития, является совершенно недопустимым и решительнейшим образом было клеймено Ф. Энгельсом в «Положении рабочего класса в Англии» и К. Марксом в «Капитале». Вместе с тем наличие известных начальных форм детского труда является необходимым моментом развития ребенка-дошкольника, представляя собой фундамент дальнейшего политехнического воспитания.

Новыми по сравнению с ясельными возрастными особенностями отличается также и изобразительная деятельность дошкольника — рисование, лепка, моделирование, аппликации. И здесь, как в игре, мы наблюдаем смену процессуальной деятельности деятельностью, имеющей определенный сюжет, определенное содержание, схематически отражающей жизненный опыт ребенка.

Существенным моментом, характеризующим переход от ясельного возраста к дошкольному, является, наконец, богатое развитие речи — этого важнейшего средства социального общения и основного орудия развивающегося мышления. И в отношении словесного запаса, и в отношении правильности произношения отдельных звуков и их сочетаний, и в отношении употребления грамматических форм, и в отношении построения фраз дошкольник переходит, сравнительно с ясельником, на новую, высшую ступень развития и при благоприятных условиях среды достигает довольно высокого уровня.

Речевое развитие позволяет ребенку устанавливать новые связи с социальной средой, обогащать, углублять и уточнять свой опыт, а также использовать опыт других людей. Речь является необходимым моментом в развитии игровой и трудовой деятельности ребенка-дошкольника.

Характернейшей особенностью в развитии поведения и сознания дошкольника является нерасчлененное еще единство активно-действенных, познавательных и эмоциональных моментов. Опыт дошкольника качественно изменяется и обогащается чрезвычайно быстро, но это развитие опыта происходит главным образом на основе непосредственной активной деятельности ребенка в среде, и в первую очередь на основе игровой деятельности. Моменты теоретического мышления, моменты последовательного познания действительности, обособленные от активности ребенка, представлены в дошкольном возрасте лишь в зачаточной, неразвитой форме, что ограничивает возможности учебной работы с дошкольниками (в особенности с младшими) и требует совершенно осо-

бой методики при проведении этой работы. Это является характерным отличием дошкольного возраста от школьного — от возраста систематической учебной работы.

Из сказанного ясно, что рассмотрение дошкольного возраста следует начать с вопросов об игре, о начальном, воспитательном детском труде, об их развитии на протяжении данного возраста, об их зависимости от среды, об их взаимоотношениях.

## § 2. ИГРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

### а) Значение игры в развитии ребенка дошкольника.

Выше было указано, что игра является основным видом активности дошкольника. Именно ей принадлежит ведущая роль в развитии ребенка от 3 до 7 лет. Ребенок-дошкольник, по возрастным особенностям своим не может еще активно участвовать в общественно-трудовой жизни наравне со взрослыми и с детьми старших возрастов. Вместе с тем однако развитие сознательной деятельности, наличие способности ставить перед собой цели и преодолевать препятствия, стоящие на пути к их достижению, ведет к своеобразному активному включению ребенка в окружающую жизнь. Это и составляет сущность игры в дошкольном возрасте. Подобное своеобразное участие в жизни взрослых не есть уже простое приспособление типа инстинктивной и условно-рефлекторной деятельности животных, но является определенным необходимым этапом на пути возрастного развития социального поведения, обладающего признаками человеческой активности и сознательности. Играющий ребенок занимает активную позицию по отношению к окружающей материальной действительности, ориентируется в ней и вместе с тем воздействует на нее. Он отражает общественные отношения и по-своему включается в них. Он овладевает своими движениями и известным образом организует их. Изменяя среду на основе своих возникающих и развивающихся потребностей, на основе новых отношений с этой средой, ребенок переделывает и собственную природу. Игра дошкольника есть путь закономерного включения развивающейся человеческой личности в конкретную общественную среду.

Этот вид деятельности как правило значительно проще и легче трудовой деятельности, так как труд направлен на получение результатов, имеющих определенную потребительную ценность, требует ясного осознания цели, длительного напряжения активного внимания, планомерной затраты энергии, систематических сознательных усилий. Между тем, в игре ребенка ведущая роль принадлежит непосредственному интересу, направленному на самый процесс деятельности и на его ближайшие результаты, и связанному с этим интересом удовольствием от деятельности, от активного отражения действительности, от вмешательства в нее или от совершения каких-либо движений.

Ребенок-дошкольник радуется, изображая милиционера, управляющего уличным движением, или взобравшись на оставленный шофером автомобиль и пытаясь повернуть его руль, или, наконец, просто прыгая со ступенек крыльца. Яркая выраженная эмоциональность является, хотя и не единственным, но существенным и необходимым признаком игры. Без удовольствия, без положительной эмоции, сопровождающей деятельность, игра не может длиться долго. Недаром несогласный с товарищами

или недовольный какими-либо их поступками ребенок обычно заявляет: «Я так не играю» и прекращает игру.

Труд в различных условиях может быть радостным и безрадостным, он может выполняться в приподнятом, эмоциональном состоянии и спокойном, он может удовлетворять человека и не удовлетворять, игра же всегда имеет положительную эмоциональную окраску. Активный интерес не только к деятельности в целом, но и к отдельным конкретным ее элементам особенно характерен для игры. Играя в колхозные ясли при помощи нескольких палочек, изображающих помещение, и нескольких камешков, выполняющих роль детей и воспитательницы, девочка-четырёхлетка радостно смеется, заворачивая каждый камешек в древесный лист и укладывая его спать. С такой же радостью передвигает она большой камень — воспитательницу среди уложенных уже на покой камешков — малышей.

Здесь мы подходим к другому существенному психологическому моменту игры — к моменту творческого преобразования действительности, к моменту деятельности воображения. Сложный и многосторонний социальный опыт, отражающийся в сознании ребенка в форме конкретных образов продуктов живого созерцания, перерабатывается в мозгу ребенка в неразрывной связи с его эмоциональными состояниями, интересами и потребностями и выражается в форме действий и слов, весьма свободно и непринужденно передающих исходные впечатления. Отражения действительности и продукты их переработки в игре дошкольника мало проверяются еще ребенком и недостаточно уточняются им в процессе первичной трудовой практики, и в связи с этим игры дошкольника носят характер свободного отношения к материалам, которыми пользуется ребенок, и к отдельным моментам процесса игровой деятельности.

Зависимость деятельности от свойств материала в игре ребенка значительно меньше, чем в труде. Один из стульев, сдвинутых вместе, оказывается в игре паровозом, другие — поставленные несколько иначе — изображают вагоны. Песок оказывается водой, щепка — лодкой. Игрушечный слон изображает собаку за отсутствием среди игрушек интересующей ребенка собаки. Во время игры в кооператив ребенок вместо уплаты денег в кассу просто протягивает руку и говорит: «Получите за кило сахару».

Важно отметить, что у старших дошкольников вместе с развитием зачатков трудовой деятельности и других моментов своеобразной детской практики отражение действительности в играх становится полнее и точнее; деятельность воображения начинает развиваться по линии усложнения сюжета и более стройного оформления игры. Характер творчества в игре значительно изменяется и развивается на протяжении дошкольного возраста.

Для значительной части игр дошкольника характерен также элемент исследования, элемент активной ориентировки ребенка в окружающей его действительности и в своих отношениях с этой действительностью. Моменты познания, как указывалось выше, недостаточно расчленены еще в дошкольном возрасте с непосредственной активностью, и именно поэтому дошкольник познает мир и самого себя в значительной степени через игру.

Наблюдая работу тракториста, готовящегося к выезду в поле, дошкольник испытывает потребность отобразить его действия в игре, по-

пробовать и самому действовать таким же образом. В процессе подобного наблюдения, готового перейти и переходящего в непосредственную активность, ребенок задает окружающим ряд вопросов, приучается воспринимать действительность (в данном случае основные части и работу трактора, а вместе с тем и движения тракториста) гораздо глубже и полнее. Повторные восприятия в неразрывной связи с играми в трактор углубляют его знания, расширяют его политехнический кругозор.

В двигательных играх мы наблюдаем наряду с познанием свойств предметов также познание ребенком своих собственных сил и возможностей. Например, бросая в лесу с обрыва шишки, дошкольник не только полнее и глубже воспринимает, что они собой представляют, как летят и как падают, но узнает вместе с тем собственные свои силы и возможности. Взбираясь на крутую горку и сбегая с нее, дошкольник познает самого себя в отношении к окружающей действительности. В коллективных организованных играх с правилами он исследует и осознает свои отношения с другими детьми. Так развиваются в игре элементы детского, еще мало расчлененного, но постепенно оформляющегося самосознания.

Нередко исследовательский характер бывает настолько сильно выражен в игре дошкольника, что неясно даже становится, называть ли данную деятельность игрой или выделить ее в особый вид исследовательской деятельности.

Например, любимым занятием пятилетнего мальчика Л., жившего в детском доме, было, пробравшись в кухню или в ванную комнату, открывать водопроводные краны и наблюдать изменения струи, зажимаемой пальцем. Он же любил по многу раз подряд пускать воду в уборной, а однажды побросал белье, развешенное на дворе, в колодец с целью выяснения дальнейшей судьбы этого белья.

Постоянно встречаются среди детей-дошкольников экспериментаторы, зажигающие и гасящие электрический свет, так же как любители играть со спичками, любители всевозможных опытов-игр с животными и т. д. Наконец, можно привести пример игр с трамваем, когда дошкольник, становясь посреди рельсов, отплясывает и весело кричит, глядя на приближающийся вагон. В данном случае исследовательская игра носит уже характер опасной шалости.

Гораздо большую ценность для развития ребенка представляют исследовательские игры, включающие моменты изобретательства. Из бросового материала, из отдельных конструктивных элементов играющий старший дошкольник создает иногда интереснейшие сооружения, получающие названия «молотилки», «фабрики», «электростанции» и т. д. Сходство с названными предметами часто бывает весьма отдаленное, но сцепленные друг с другом проволоки, катушки и колесики вертятся, и ребенок на своем опыте узнает некоторые элементы механики, о первых источниках знакомства с которыми взрослый часто впоследствии забывает. Иногда приходится наблюдать, что подобное техническое сооружение получает название лишь после завершения, а иногда даже его название оказывается продуктом воображения самого конструктора. Так, например, шестилетний мальчик Миша называл подобное свое сооружение «электреб».

Важным моментом значительной части детских игр является также упражнение. Особенно показательны в этом отношении двигательные

игры, имеющие, благодаря ясно выраженному моменту упражнения, громадное значение для моторного развития детей. Но следует заметить, что и для сюжетных игр дошкольника, благодаря их повторяемости, с одной стороны, и действительному характеру, с другой стороны, момент упражнения также весьма типичен.

В играх упражняются и развиваются самые разнообразные мускульные группы. Наблюдая систематически игровую деятельность дошкольника в течение значительного промежутка времени, можно подметить исключительное разнообразие поз и движений. Игры развивают и общие движения тела, и крупные движения отдельных конечностей, и мелкие движения рук, называемые обычно ручной умелостью. В связи с тем, что элементы труда в дошкольном возрасте развиты еще недостаточно, игры являются главным источником и условием двигательного развития в этот период жизни. Сила движений, быстрота их, ритмичность, координированность, ловкость и точность, устранение лишних движений и способность к одновременному выполнению движений различного рода, соблюдение равновесия — все эти элементы двигательного развития постепенно совершенствуются в играх на протяжении дошкольного возраста (причем самое недоразвитие отдельных элементов, например, точности или силы движений, определяет своеобразные особенности детской моторики в игре).

Наряду с моторным упражнением, игры дошкольников постоянно включают в себя также моменты сенсорного упражнения. Игры, связанные с упражнением зрения, слуха, осязания и двигательного анализатора, в основном типичные для ясельного возраста, имеют еще широкое распространение и в дошкольном возрасте (особенно у малышей) в связи с углублением и утончением процессов восприятия, в связи с совершенствованием сосредоточения и памяти, в связи с развитием мышления, комбинирования и исследования, наконец, в связи с речевым развитием. Иногда в младших группах детских садов приходится наблюдать своеобразную игру, заключающуюся в том, что ребенок ходит по комнате и поочередно рассматривает и трогает пальцами находящиеся в ней предметы (яркие изразцы и заслонку печки, строительный материал, стулья, столы, цветочные горшки и аквариум, стоящий на подоконнике). Складывание и раскладывание пуговиц, разноцветных черепков или каких-нибудь предметов часто составляет содержание игр младших дошкольников, а как известный пережиток наблюдается иногда и у старших. Сенсорное упражнение является также существенным моментом таких отрицательных в педагогическом отношении игр, как стучание ложками по тарелкам в ожидании обеда. Моменты комбинирования, исследования и упражнения теснейшим образом переплетаются в играх дошкольника.

## **б) Теории игры и анализ их.**

В чем заключается сущность игры? Почему ребенок играет? Чем отличается игра от труда? На эти вопросы наука с давних пор пыталась дать ответ. Ни одна из теорий, предложенных буржуазными учеными за время с конца XVIII в. и до последнего времени, не является правильной в целом, но отдельные мысли об игре, высказанные в буржуазной науке, представляют большой интерес и могут быть критически использованы нами.

Еще философ Кант (в конце XVIII в.) в своих лекциях по педагогике останавливался на вопросах, относящихся к игре, и, между прочим, противопоставляя игру работе, отметил, что «при работе приятно не самое занятие, так как оно предпринимается для какой-либо посторонней цели. Наоборот, в игре приятно самое занятие, которое производится без всякой внешней цели». Эта мысль о том, что игра является «самоцелью», была усвоена многими педагогами и психологами. В те времена имел широкое распространение взгляд на игру как на отдых от более трудных занятий. Взгляд этот и в более позднее время имел своих защитников (например Лацаруса), хотя непригодность подобного объяснения детских игр ясна сама собой, так как основным занятием дошкольников как раз и являются игры, от которых они часто утомляются в величайшей степени, в то время как более трудные занятия занимают в их жизни лишь второстепенное место.

Знаменитый немецкий поэт Ф. Шиллер еще в 1794 г. выдвинул иную теорию, объясняющую происхождение игр (как у животных, так и у людей) от избытка энергии. Он говорил: «Животное трудится, когда потребность является мотивом его деятельности, и играет, когда избыток жизни и энергии побуждает его к действию». Эту мысль свою он подтверждал рядом примеров: «Утоливший свой голод лев, не видя вблизи хищного зверя, с которым можно было бы померяться силой, ищет иного приложения для своей свободной энергии. В бесцельном диком рычании, потрясающем пустыню, избыток его силы находит себе выход. В чистой радости бытия кружатся насекомые роями в луче солнечного света...» Вместе с тем Шиллер полагал, что из игры ребенка, имеющей много общего с играми животных, развиваются в дальнейшей жизни эстетические чувства и занятия искусством.

Взгляды Шиллера носили чисто идеалистический и скорее поэтический, чем научный характер. Впоследствии однако теория его была разработана и более глубоко обоснована уже во второй половине XIX в. ученым-энциклопедистом, известным идеологом английской буржуазии Гербертом Спенсером, который пытался дать физиологическое объяснение игре. Он указывал на то, что у высших животных, а в том числе и у человека, в отличие от низших животных, не все силы и не все время поглощаются заботами о поддержании существования, а остается известный избыток жизненной силы. Если стремящаяся к разряду энергия не находит никакого внешнего повода для настоящей деятельности, то вместо нее возникает подражание этой деятельности, из которого и происходит игра во всех ее видах. При этом в игре обычно воспроизводятся путем подражания те действия, которые особенно важны для жизнесохранения индивидуума, и в частности действия инстинктивные.

Теория эта опровергается тем, что дети играют часто до полного изнеможения, продолжая свои игры и тогда, когда избыток их сил уже истощился. Кроме того, далеко не все игры являются подражательными. Неприемлема эта теория и потому, что она ограничивается в основном физиологической стороной игры, а к вопросу о социальных корнях ее подходит лишь односторонне, с точки зрения подражания. В действительности же игры детей являются не только «чистой драматизацией деятельности взрослых», как говорит Г. Спенсер, но включают обычно в себя исследовательские и творческие моменты, представляющие со-



бой продукт сложной переработки отражаемой действительности на основе активных связей ребенка со средой. Наконец, самое понятие переливающего через край избытка энергии является механистическим упрощением.

Одновременно с Шиллером (еще в XVIII в.) вопрос о сущности и о воспитательном значении игр разрабатывался Гутсмутом, так называемым «отцом игр в Германии». Он считал, что игры развиваются из естественного влечения к деятельности, оказывают исключительно благотворное влияние на здоровье и творческие способности, «упражняя тело и душу человека», поводом же для игры являются усталость или скука. Гутсмут говорил, что «в игре, в собственном смысле этого слова, нет для играющего никакой другой цели, кроме удовлетворения в процессе свободного приложения сил». Игра, по его мнению, является естественным времяпрепровождением в детстве. Кроме того, игра как человеческая жизнь в миниатюре имеет большое воспитательное значение: она одна во многих отношениях формирует детей, подготавливая их к позднейшей разнообразной деятельности.

Мысли Гутсмута, и в особенности последняя из приведенных его мыслей, уже на границе XIX и XX вв. были развиты немецким психологом Карлом Гроосом, создателем теории упражнения или самовоспитания, которая является в настоящее время самой распространенной в буржуазной науке теорией игры. К. Гроос произвел подробное изучение как игр животных, так и игр людей. Исходным пунктом всей его теории, по его словам, «является вопрос о биологической цели детской игры». Если Спенсер указывал на излишний и бесполезный характер действий играющего ребенка, то Гроос, наоборот, подчеркивает значение игры для сохранения рода. Основу игры составляют, по его мнению, общее внутреннее побуждение к деятельности, унаследованные реакции (т. е. инстинкты) и привычные действия, выработавшиеся в течение жизни (т. е. навыки). Для понимания сущности и происхождения игры, по мнению Грооса, надо «исходить из унаследованных predispositions», а не из приобретенных реакций, так как последние развиваются на основе первых.

Таким образом, Гроос с самого начала делает ошибку, отворачиваясь от конкретного социального поведения ребенка, составляющего основу своеобразия детских игр, в сторону общих, по его мнению, у ребенка с животными инстинктов.

Основной ход рассуждений Грооса следующий:

1) Каждое живое существо обладает унаследованными predispositions, которые придают целесообразность его поведению. У самых высших животных к прирожденным особенностям их органической природы следует отнести и импульсивное стремление к деятельности, проявляющееся с особенной силой в период роста...

2) У высших живых существ, особенно у человека, прирожденные реакции, как бы необходимы они ни были, являются недостаточными для выполнения сложных жизненных задач.

3) В жизни каждого высшего существа есть детство, т. е. период развития и роста, когда оно не может самостоятельно поддерживать свою жизнь; эта возможность дается ему при помощи родительского ухода, который в свою очередь опирается на прирожденные predispositions.

4) Это время детства имеет целью сделать возможным приобретение приспособлений, необходимых для жизни, но не развивающихся непосредственно из прирожденных реакций. Поэтому человеку дано особенно длинное детство — ведь чем совершеннее работа, тем дольше подготовка к ней.

5) Возможная благодаря детству выработка приспособлений может быть различного рода. Особенно важный и самый естественный путь их выработки состоит в том, что унаследованные реакции, в связи с упомянутой импульсивной потребностью в деятельности, сами стремятся к проявлению и таким образом сами дают повод к новоприобретению, так что над прирожденной основой образуются приобретенные навыки и прежде всего — новые привычные реакции.

6) Этот род выработки приспособлений приводится при помощи тоже прирожденного человеку стремления к подражанию в теснейшую связь с привычками и способностями старшего поколения.

7) Там, где развивающийся индивидуум в указанной форме из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели проявляет, укрепляет и развивает свои наклонности, там мы имеем дело с самыми изначальными явлениями *игры*<sup>1</sup>.

Дальше Гроос высказывает свою известную мысль: «Мы играем не потому, что мы бываем детьми, но нам именно для того и дано детство, чтобы мы могли играть».

Работы Грооса, включающие ряд ценных мыслей и наблюдений, в целом не выдерживают серьезной научной критики. Инстинктивное поведение в действительности не является основой человеческой деятельности даже и в дошкольном возрасте, поскольку на основе общественного труда у человека выработались формы сознательного поведения. Человек не просто приспособляется к среде, но активно изменяет ее. Ведущим моментом игровой деятельности ребенка является опыт, приобретенный в условиях социальной среды и не могущий быть сведенным к подражанию. Унаследованные же реакции являются лишь общими возможностями, переходящими в действительность, приобретающими конкретное значение только в процессе сознательной деятельности ребенка как общественного человека.

Потребности и интересы ребенка, составляющие основу его игр, определяются условиями его деятельности в конкретной классовой среде, значение которой остается непонятным для Грооса. Таким образом, действительный социальный источник игры представляется ему чем-то второстепенным, а являющийся лишь абстракцией биологический момент разбухает в основной принцип объяснения игры. Увлечшись вопросом о происхождении игры в животном мире, Гроос не сумел раскрыть и объяснить своеобразия игры в жизни человеческого ребенка. *Биологизм* — первый порок Грооса.

Величайшей ошибкой Грооса является также его ссылка на биологическую целесообразность, на «мудрость природы», которая будто бы создала игру как школу самовоспитания, как школу «подготовки» к серьезной жизни. Нельзя анализ причин и условий развития игры у растущего человека подменять ссылками на стремление организма достиг-

<sup>1</sup> К. Гроос, Душевная жизнь ребенка, гл. VII. «Игра как естественное самовоспитание детей».

нать какой-то высшей цели. Мы знаем, что игра ребенка определяется не внутренними силами, заложенными в нем, а условиями его деятельности в объективно существующей материальной действительности. *Идеализм* Грооса, мирно уживающийся с биологизмом, — второй его порок.

Помимо разобранных теорий, в буржуазной науке существовали и другие, например выдвинутая Стенли Холлом и его последователями биогенетическая теория, которая объясняет игру детей «изживанием» инстинктов и влечений, имевших в жизни наших предков господствующее значение и отодвигаемых современной жизнью на задний план. Эта теория легко может быть опровергнута. Действительно, нет никаких оснований, например, предполагать, что мальчики, которые постоянно играют в драки и побоища, тем самым «изживут» свою драчливость и сделаются в дальнейшем более миролюбивыми, чем их сверстники, не играющие в подобные игры. Девочка, наряжающая свою куклу, не сделается от этого более равнодушной к костюмам, когда вырастет. Вместе с тем наблюдения за играми наших дошкольников свидетельствуют о том, что эти игры в громадном большинстве случаев *отражают* современность, а игры, связанные с пережитками далекого прошлого, передающиеся иногда в детской среде по традиции, быстро исчезают с изменением нашей среды. Основное содержание детских игр — окружающая действительность и в особенности то новое, что развивается в этой действительности и что привлекает к себе внимание и интересы ребят.

Итак, из критического рассмотрения «буржуазного наследства» мы приходим к выводу, что общие рассуждения об «игре вообще» являются бесплодными и не могут как осветить самую сущность игры ребенка и законы ее развития, так и вооружить педагога-практика знаниями, необходимыми для построения педпроцесса в дошкольном учреждении.

Место и значение игры в жизни ребенка-дошкольника качественно иное, чем в жизни взрослого (играющего, например, в шахматы) или чем в жизни подростка (играющего, например, в волейбол). С другой стороны, игра дошкольника совершенно не может отождествляться с движениями «танцующих мошек» или котенка, играющего с клубком. Вышеуказанные теории мало помогают нам понять сущность и закономерность процесса детской игры и овладеть ими в своей практической работе. Нельзя говорить об игре вне вопросов о развитии ребенка в целом, об особенностях определенных возрастных этапов, о накоплении ребенком активно-действенного опыта в условиях сложной изменяющейся действительности. Игру наших детей нельзя рассматривать вне конкретной среды, вне практики построения бесклассового, социалистического общества, вне задач коммунистического воспитания будущих строителей этого общества.

### **в) Игра дошкольника в различных условиях среды.**

Активные взаимоотношения дошкольника с конкретной средой обуславливают не только содержание его игры, но и их психологическую структуру, степень выявления и развития в них моторных, интеллектуальных, эмоциональных и волевых элементов. Чтобы понять особенности детской игры, необходимо заглянуть в самую глубь среды с ее основными классовыми особенностями и своеобразием заключаю-

щихся в ней противоречий. Взаимоотношения ребенка со сложной и противоречивой средой, пути развития его социальной активности настолько разнообразны, что иногда два брата, растущие в одной семье, играют по-разному.

Возьмем для иллюстрации пример. Костя М., 5½ лет, во время игр в детском саду проявлял исключительную возбудимость. Игры его постоянно сопровождался громким криком, беганием и «дикой» жестикующей. Со стороны нервно-психической никаких болезненных уклонений у него не наблюдалось. Обследование среды обнаружило, что он живет в очень маленькой комнате с матерью (трикотажницей по профессии) и двумя немолодыми незамужними тетками. Тетки не позволяют Косте ходить в коридор, чтобы он не научился «шалостям» у соседских детей. Они не позволяют ему также шуметь и возиться в своей комнате, а требуют, чтобы он сидел тихо — «как умные дети» — на сундуке и смотрел картинки в единственной, давно истрепанной им книжке. В детском саду Костя получал разрядку от этого стесненного домашнего режима.

Всякая дошкольная руководительница знает, как отражаются изменения в режиме и в методах работы с детьми или, например, смена педагогов не только на содержании, но и на характере организации детского поведения в игре. Теснейшая связь преобладания того или иного вида игр с условиями широкой среды (улицы, двора, коридора в общежитии) также не подлежит никакому сомнению.

Содержание игр в дошкольном возрасте в значительной части случаев определяется наиболее актуальными моментами среды, не всегда даже доступными для оформления, понимания дошкольника. Политические события, развитие техники и транспорта, постройка новых предприятий и домов, изменения в культурном укладе и быту получают в детских играх своеобразное конкретное отражение. Из практической работы любого дошкольного учреждения можно привести громадное количество примеров, иллюстрирующих, как преломляется в детских играх социалистическое строительство на настоящем этапе классовой борьбы.

В записях наблюдения за свободными играми детских коллективов мы можем проследить своеобразные иллюстрации к истории классовой борьбы. Возьмем на выборку игры детей-дошкольников во дворе рядового московского дома. Апрель 1920 г. — дети 5—7 лет играют в «крестный ход» (в связи с пасхой), а затем в игры с требованием «пропусков» и в «мешочников». Апрель 1922 г. — дети играют в «красных и белых», в «детскую столовую АРА» и в пирушку с распитием «самогона» и внезапным приходом милиции. Апрель 1924 г. — дети играют в «похороны Ильича», а затем в «общее собрание» (причем один из них, взобравшись на бочку, произносит речь). Апрель 1926 г. — дети играют в «пионеров» и в «мавзолей». Апрель 1928 г. — дети играют в «Красную армию» и в «осмотр автомобилей». Апрель 1931 г. — дети играют в «китайских революционеров» (в подражание ребятам школьного возраста). Апрель 1933 г. — дети играют в демонстрацию с красными флагами и плакатами, поют революционные песни и воспроизводят предстоящее вскоре празднование Первого мая, не интересуясь тем, что сегодня пасха.

Совершенно таким же образом можно было бы проследить ряд политических моментов в играх деревенских детей: появление первых сельсоветов, дезертирство «зеленых», приезд в деревню продотряда, борьбу

бедноты с кулачеством, бандитизм, приход домой отпускников-красноармейцев, коллективизацию и уничтожение «своих полос» в поле, проникновение в деревню новых машин — тракторов и комбайнов, посевную кампанию, закапывание кулаками хлеба в ямы; раскулачивание, проведение советских праздников и т. д.

Особенно часто в играх детей-дошкольников отражаются разнообразные виды транспорта. Например, игры в поезд в различных их вариантах являются, пожалуй, наиболее распространенными сюжетными играми городских ребят. Почти одинаково с ними распространены игры в автомобиль. Техника и строительство привлекают внимание ребят также в сильнейшей степени. Дети из заводского детского сада строят в игре «новые цехи», «фабрику-кухню»; дети-колхозники — «новый скотный двор», «новый клуб». Впечатления от машин, станков, механизмов — у окон ли фабрики, где работает мать, или на деревенской мельнице, — впечатления от производительного труда взрослых пронизывают игры детей-дошкольников. Трудовая деятельность, в которой они начинают подмечать власть человека над природой, имеет для них особенную привлекательность.

Одинаковым образом и культурная революция отражается в играх рабочих и крестьянских детей. Новые семейные отношения, раскрепощение женщины, ликбез, техническая учеба взрослых, чтение газет, домашнее радио, открытие яслей, детсадов и площадок составляют нередко темы для игр в дошкольном возрасте.

Существенно однако в перечисленных играх не только то, что политика, техника и культура дают сюжеты для игровой деятельности детей, но в чрезвычайной степени и то, что в этой деятельности отражаются и закрепляются основные моменты психологии нового, социалистического человека: социалистическое отношение к труду, соцсоревнование, ударничество и трудовой энтузиазм, новое отношение к общественной собственности, преданность пролетарскому классу, революционный интернационализм, активное безбожие, сознательная дисциплина, уважение к женщине. Не будучи в состоянии, по своим возрастным особенностям, ясно понять все эти сложные явления, ребенок-дошкольник однако эмоционально переживает их в своей игре, активно «вживаясь» в свои впечатления. Мы же знаем, что поведение и сознание человека определяются не только теми условиями, в которых он теперь живет, но и теми условиями, в которых раньше складывались и формировались основные черты его характера.

Необходимо однако отметить, что наша сложная среда вносит в детские игры и другое — отрицательное содержание. Случается, что пролетарские и крестьянские ребята отражают в играх безобразнейшие и педагогически вредные пережитки прошлого: пьянство, религиозные обряды, грубое обращение с женщинами, драки, ругань и т. д. Соответствующие впечатления получают детьми иногда в собственной семье, иногда же в среде широкого окружения. В результате мы наблюдаем, как во время игры «в дом» ребята демонстрируют мещанскую ограниченность вкусов, как ими повторяются обывательские разговоры на темы о снабжении, как обнаруживают они типичные черты сохранившейся собственнической психологии. Наглядевшись на пьяного, кривляющегося на улице, ребенок изображает его в игре. Наряду с пионерами, к которым так хотелось бы примкнуть дошкольнику и которых пока ему приходится

лишь изображать в своих играх, он видит одетых в византийские одежды попов, непонятных и несуразных среди социалистической стройки. Не только в деревне, но и в городе дошкольник может попасть иногда с бабушкой, а то и с несознательной матерью в церковь, где видит и слышит ряд непонятных, но эффектных вещей. В результате, сделав ризу из газеты, играющий ребенок поет гнусавым голосом: «господи помилуй».

Как пример отражения противоречий среды в игре дошкольника можно привести случай, когда ребенок, получающий в семье и в детском саду интернациональное воспитание и постоянно изображающий в играх борьбу пролетариата в Германии и в Китае, приносит с улицы реакционные по содержанию рифмованные «дразнилки» о евреях, татарах и даже о тех самых китайцах, за которых он недавно «сражался с винтовкой в руке». Случается, что под влиянием уличных впечатлений ребята-дошкольники начинают также играть в игры с сексуальным содержанием, с фотографической точностью повторяя щипки, объятия, насильственные поцелуи, визг и возбужденный хохот, подмеченный у молодежи, не нашедшей себе лучших развлечений.

В таких противоречивых условиях складываются игры дошкольников, получающих от среды и положительные, воспитывающие социалистическую направленность, и отрицательные впечатления. Дети задумываются над этим впечатлениями и по свойственной данному возрасту особенности отражают свой опыт действенным образом в разнообразнейших играх.

Некоторые цифровые данные о содержании игр московских дошкольников мы находим у Мельцер и Менжерицкой (см. статью в сборнике «Игра и труд», 1929 г.). Сюжетные игры детей были разбиты ими (по существу не совсем правильно) на три группы: социальные (отражающие общественно-политическую жизнь), производственные и бытовые. Оказалось, что бытовые игры в младшей группе детских садов составляли 51% всех сюжетных игр (из них отражающих семейный быт было 20%), в средней группе — 40%, а в старшей — 27% (из них отражающих семейный быт — всего лишь 3%). Изменение детских интересов в связи с переходом ребят из семейной среды в более широкую видно в данном случае очень ясно. Производственные игры составляли в младшей группе 30%, в средней — 34%, и в старшей — 43%, что свидетельствует о громадной роли и большой устойчивости производственных интересов в дошкольном возрасте. Социальные игры (общественно-политического содержания) составляли в младшей группе 15%, в средней — 26%, а в старшей — 30%. Анализ этих игр показывает, как изменяются на протяжении дошкольного возраста общественные интересы детей, как включаются последние в общественно-трудовую среду.

Интересно отметить попутно, что изменчивость содержания и видов детских игр в разной среде далеко не одинакова. Среди игр крестьянских детей (даже колхозных) до настоящего времени сохранилось сравнительно много старинных, традиционных, передающихся из поколения в поколение игр, поскольку реконструкция быта деревни несколько отстает от хозяйственной реконструкции. В то же время игры пролетарских детей за 16 лет сильнее всего изменились: совершенно иным сделалось отношение детей к религиозным обрядам, резко выросло коли-

чество игр с техническим содержанием, классовая настроенность сделалась в играх гораздо более четкой, сократилось количество игр «в дом», резко понизился удельный вес кукол, да и сами игры с куклами приобрели новое содержание в связи с изменением положения женщины в быту и на производстве, в связи с ростом пионердвижения.

#### г) Игра на различных этапах дошкольного возраста; индивидуальные и коллективные игры.

Переходя к характеристике игры в отдельные периоды дошкольного возраста, необходимо напомнить о том, что в разных условиях игры детей одного и того же возраста могут значительно отличаться друг от друга. Все же возможно наметить известные закономерности возрастных изменений детской игры, знакомство с которыми важно для методики проведения свободной деятельности и организованных игр в дошкольных учреждениях.

*Игры младших дошкольников* в связи с особенностями их развития отличаются обычно следующими чертами. Сюжет игр очень прост. Явления окружающей жизни изображаются чисто схематически, иногда при помощи одного характерного признака: топание ногами передает паровоз, ржание изображает жеребенка, тряпочка на шее обозначает пионера. Иногда это схематическое изображение так и остается непонятным для окружающих.

Значительное место среди видов деятельности младших дошкольников занимают еще бессюжетные игры ориентировочно-исследовательского или двигательного характера: например, пересыпание песка, вынимание предметов из коробок и складывание их обратно, катанье мячика, беганье вприпрыжку из угла в угол и т. п. В этих играх одно и то же действие повторяется иногда до 40—60 раз. Они имеют большое значение для двигательного развития и выработки ориентировочных навыков. Упражнение имеет в них значительный удельный вес.

Нередко у младших дошкольников можно наблюдать такие игры, где сюжет или, точнее, тема определяется лишь в процессе самой деятельности. Например, ребенок начинает без всякого сюжета накладывать бруски друг на друга, а затем с радостным изумлением говорит: «Чего вышло? Тамобиль вышел». Если игра имеет с самого начала тему, то все же плана, определяющего последовательность действий, обычно в ней нет.

Игры малышей-дошкольников не имеют, как правило, определенного завершения. Если же в игре наметился уже сюжет, то последний крайне прост, в связи с чем после завершения игры сразу же следует ее повторение (иногда по многу раз подряд). Играя в приезд гостей, трехлетки уходят в коридор, отворяют двери, здороваются, произносят простые, стереотипные фразы, после чего игра начинается сначала. В связи с неустойчивостью психических процессов младшие дошкольники часто в более сложных играх меняют сюжет: грузовик, поехавший на фабрику, превращается в моторную лодку, а затем в паровоз. Поэтому-то подобные игры часто прерываются восклицаниями играющего: «Нет, я не машинист, я — часовой» и т. п.

Среди сюжетных игр младших дошкольников большое место занимают строительные игры. Иногда сооружение построек бывает нерас-

членено с игровыми действиями подражательного характера: например, ребенок, складывая из крупного строительного материала автомобиль, одновременно изображает шофера и дает гудки. Однако, чаще строительная игра малышей состоит исключительно из сооружения построек, которые разрушаются их творцами, после чего строительство начинается вновь. Младшие дошкольники предпочитают строить из крупного, но не тяжелого материала: мелкие движения у них неразвиты, а мускульная сила еще недостаточна. Часто можно наблюдать, что дети довольствуются строительными элементами одного или двух сортов, не интересуясь их разнообразием. Во время строительных игр малыши предпочитают сидеть на корточках, передвигаясь с места на место самыми причудливыми и разнообразными способами.

Что касается материала для игр подражательного характера, то младшие дошкольники довольствуются минимальным сходством его с предметами: стул поочередно изображает и лошадь, и трактор, и железнодорожный вагон, и стену дома. Для ребенка достаточно в этом случае лишь одного сходного признака. Это относится и к игрушкам, изображающим людей и животных: детали их не нужны для детей 3—4 лет. Красивые камешки иногда предпочитают для изображения людей больше, чем покупные куклы, бесформенные остатки плюшевого медведя оказываются милее дорогих новых игрушек. В связи с этой особенностью малыш, изображающий красноармейца, бывает вполне удовлетворен, получив для игры палку вместо винтовки или бумажную шапку со звездой.

Двигательные игры младших дошкольников свидетельствуют о развитии общих движений туловища, о недостаточном развитии рук и об увеличивающемся значении движений ног по сравнению с ясельным возрастом. Все большее место в играх начинают занимать убеги и ловля.

Повторность движений и ритм особенно характерны для двигательных игр малышей. Несовершенство их моторного развития выражается в неточности, импульсивности и порывистости движений во время игры, а также в большом количестве движений побочных (вспомогательных и лишних). Это своеобразие движений должно учитываться педагогом при проведении организованных игр. Любимый материал для двигательных игр в этом возрасте — мячи большие и маленькие (в 25 см и в 6 см), вожжи, флажки, платформы, тачки.

Объединение младших дошкольников в игре носит еще примитивный характер. Игровой коллектив редко превышает 5—6 человек. Согласование действий, распределение ролей и соблюдение правил даются малышам нелегко. Бывают случаи, когда на «поезде» оказывается 5 машинистов и ни одного пассажира. Вместе с тем интересно отметить, что младшие дошкольники постоянно стараются включиться в игру более старших детей и, если это им удастся, проявляют большое удовлетворение, стараясь выполнять указания старших и подражая их действиям. Пионер или руководительница детского сада может использовать эту тягу малышей к игре под руководством старших для педагогических целей.

*Игры старших дошкольников* не похожи уже на игры младших. Сюжет приобретает в игре существеннейшее значение, и отдельные моменты игры подчиняются основной теме. К концу дошкольного возраста сюжет игры начинает разворачиваться в известной последовательности, и игра начинает представлять собой своеобразную драматизацию, обладающую признаками определенной композиции. Часто игра начинается



с определения темы: «Давайте играть в Октябрьскую революцию», или «Будем играть в наводнение», или «А я построю автомобиль». Тема определяет план действий. Разумеется, в процессе игры план пополняется и изменяется, но эти изменения (часто с натяжкой) осмысливаются. Игра в «автомобиль-грузовик» не просто превращается в «игру в столовую», а с объяснением, что шофер и рабочие обедают во время перерыва. Конечно, игра в этом возрасте часто не имеет завершения, определенного конца. С другой стороны, к концу дошкольного возраста мы наблюдаем нередко игры с продолжением, тянущиеся изо дня в день (в «человечков», в «пионерский лагерь», в «колхоз»). Эти игры свидетельствуют о значительной устойчивости детских интересов и о развитии памяти.

Жизнь отражается в играх старших дошкольников гораздо полнее, точнее и шире, чем в играх малышей. Дети стараются передать уже не один признак явления, а целый ряд. Стремление к более точному отражению жизни иногда вызывает у старших дошкольников замечания по адресу товарищей по играм: «Так не бывает». Построив из фанеры заводский клуб, дети стараются обставить его «по-настоящему» и даже с помощью одного из родителей (электротехника) проводят в него электричество. Мы видим здесь появление на общем фоне сложной игры трудовых моментов, представляющих собой зачатки характерных черт игры в школьном возрасте. У детей появляется интерес к деталям игрушек, дающим сходство с действительностью. Предметы для игры подбираются по возможности похожие на то, что изображается. Иногда они изготавливаются самими детьми.

Однако наряду с развивающимся «реализмом» в играх значительной части старших дошкольников мы нередко можем наблюдать здесь же и «необузданную» деятельность воображения. Ребята объединяют в игре самым неожиданным образом осколки своего опыта, мало считаясь с тем, соответствует ли игра действительности. Ребенок творчески комбинирует все, что обладает для него в жизни повышенной эмоциональной значимостью, осуществляя свои желания, выросшие из взаимодействия со средой, путем создания мнимой игровой действительности. Например, рассказ отца-партизана претворяется в игру, включающую в себя и события на Китайско-Восточной железной дороге, и элементы из фильма «Броненосец Потемкин», и рассказ руководительницы о 9 января, и многое другое... Понимание «мнимости» своих игровых построений у старших дошкольников выражено совершенно ясно. На замечания взрослых или критически настроенных товарищей, что так «по правде» не бывает, ребенок отвечает: «Ведь я играю» или «Это только понарошну».

Постройки становятся гораздо совершеннее, и количество разнохарактерных элементов строительного материала, используемых в игре, быстро возрастает, форма и величина их ясно распознаются детьми. Дети придумывают сами или заимствуют друг у друга конструктивные приемы, для того чтобы придать постройкам прочность и равновесие. С одной стороны, появляются определенные строительные шаблоны, с другой — приемы постройки постоянно рационализируются. К концу дошкольного возраста сооружения имеют иногда сложный и стройный план. В этих играх педагог находит базис как для политехнического, так и для художественного воспитания.

Движения занимают важное место как в свободных, так и в органи-

зованных играх дошкольника. Наряду с подвижными играми, подражательного характера и с сюжетными играми, включающими в себя как основной момент движения (например, катание игрушечного автомобиля по комнате с разговорами о мнимых подробностях поездки), широко распространены у старших дошкольников игры, единственное содержание которых составляют движения. Примерами могут служить: ловля с увертыванием, бег взапуски, прыжки на одной ноге, перепрыгивание и перелезание через препятствия, взлезание на деревья и на лестницы, игры в мяч, метание в цель, игры с сохранением равновесия (например хождение по бревнам, а к концу возраста — даже по качающейся доске). Наличие этих игр свидетельствует о быстром развитии мозжечка и других центров, регулирующих статическое и динамическое равновесие, согласованность и точность движений. Свидетельствует это и о развитии коры полушарий, связанном со способностью ребенка управлять своими движениями.

Среди любимых игрушек старших дошкольников можно отметить: мячи и ящики с отверстием для метания в цель, прыгалки, обручи для катания, веревки с колокольчиками для подбегания, крупные игрушечные автомобили, каталки и платформы, разнообразный по своим формам строительный материал, конструктивный материал, позволяющий изготавливать двигающиеся игрушки, фанерные фигурки животных и людей, куклообразные игрушки (педагогическое значение которых двойственно и зависит в значительной мере от впечатлений, получаемых из окружающей среды). Этот возраст самостоятельно находит себе разнообразнейший материал для игры, изготавливая игрушки из полуфабрикатов, бросового и природного материала. Некоторые старшие дошкольники любят также настольные игры интеллектуального характера (различные виды лото, мозаику «метеор» и др.).

Организационные формы, правила и обычаи игровых коллективов к концу дошкольного возраста отличаются значительной определенностью и устойчивостью. Договоренность занимает в игре важное место. Речь становится важнейшим средством общения и организации игры. Появляется коллективное обсуждение плана, распределение ролей между участниками игры. Увлечение коллективными играми часто бывает настолько сильным, что играющие не обращают внимания на то, что происходит рядом. Игровой коллектив охватывает до 10 человек и более, причем объединяет детей в значительной мере совместная деятельность, а не только материалы и игрушки. К концу дошкольного возраста в детских садах можно наблюдать иногда так называемую «федеративную» организацию игры. Отдельные подгруппы при этом играют самостоятельно, но в тесной связи и с известной договоренностью друг с другом.

Приведем типичный пример. В старшей группе фабричного детского сада часть девочек играет «в трикотажную фабрику», другая часть — «в дом», а мальчики — «в шоферов». Шоферы возят товар с фабричного склада и заезжают к девочкам чай пить: таким образом, три играющих группировки объединены в единую игру. Даже два мальчика из так называемых «трудных», не примыкая ни к одной группировке, изображают «пьянчужек» и, врываясь то на фабрику, то к домашним хозяйкам, хулиганят и дезорганизуют их работу (играя и дразня других детей одновременно). Можно было бы привести пример, когда «рабочие» и «пионеры», играющие отдельно, объединяются для совместной демонстрации.

### § 3. ТРУД В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

#### а) Значение труда в дошкольном возрасте.

Трудовая деятельность ребенка проходит на протяжении дошкольного возраста сложный путь развития. Нарастание целенаправленности и плановости, развитие активного внимания, возникновение способности к сознательному преодолению препятствий и затруднений, усиление контроля сознания над движениями, совершенствование двигательного аппарата открывают к концу дошкольного возраста новые возможности воздействия ребенка на среду, изменяют характер его социального поведения. Но вместе с тем, как уже указывалось выше, результативность детского труда коренным образом отличается от результата труда взрослых, и продуктивный производительный труд взрослых, конечно, еще не соответствует особенностям, возможностям и потребностям дошкольного возраста.

По существу дела, труд даже старшего дошкольника остается деятельностью, направленной на достижение несложных целей, удовлетворяющих элементарные потребности самого ребенка или детского коллектива. Типичными видами подобной деятельности являются упомянутое выше изготовление игрушек и самообслуживание (так называемый «хозяйственный труд» дошкольника). В тех случаях, когда мы наблюдаем участие дошкольников в труде взрослых, как, например, в работах на огороде, при уходе за птицей или при собирании грибов и ягод для заготовок, деятельность детей все же и качественно и количественно отличается от труда старших возрастов и в первую очередь должна рассматриваться не с точки зрения ее продуктивности, а с точки зрения ее влияния на организм и нервно-психическое развитие ребят.

Значение среды для характера и темпов трудового развития в дошкольном возрасте исключительно велико. Семейные условия так же, как условия педпроцесса в школьном учреждении, могут задержать трудовое развитие дошкольника на уровне, типичном для ясельника, с другой стороны — ускорить это развитие в пределах определенных возрастных возможностей. При этом, анализируя трудовое развитие ребенка, педология рассматривает данный процесс одновременно и со стороны формирования трудовых навыков, зависящего от хода мозгового и мускульного развития в связи с упражнением, и со стороны формирования моментов трудовой направленности, характеризующейся положительным эмоциональным отношением к труду и заинтересованностью ребенка его отдельными моментами, степенью сознательности труда и установкой на общественно-полезный результат. В этой направленности коренятся зачатки социалистического отношения к труду, трудового энтузиазма как одного из основных качеств социалистического человека.

#### б) Основные особенности в развитии трудовой деятельности дошкольника.

Следует отметить попутно, что хотя и навыки и направленность определяются одновременно и средой и возрастом, представляя собой две стороны единого процесса трудового развития, все же возрастной момент сильнее проявляется в развитии трудовых навыков, а конкретные условия классовой среды — в развитии трудовой направленности.

Если мы возьмем младшего дошкольника, развитие которого протекает нормально, то сможем констатировать у него следующие навыки, умения и возможности. Он способен сам раздеваться, а если одежда приспособлена, то и одеваться. Он может убирать игрушки и пособия, расставлять в порядке мебель, а под руководством взрослых — накрывать на стол, раздавать группе материал и убирать его. Он уже правильно держит лопатку при расчистке снега, прибивает (хотя и не особенно точно) коротким гвоздем одну дощечку к другой, отстригает ножницами кусок бумаги или картона и т. д. Главными моментами, препятствующими дальнейшему развитию трудовых навыков малыша, являются: недостаток точности и силы движений, быстрое утомление от повторения одних и тех же движений под контролем сознания, недоразвитие координации мелких мускульных групп и в частности мускулов кисти руки (что отражается, например, на том, как многие малыши держат во время еды ложку или во время рисования карандаш).

Основным видом труда младших дошкольников является труд по хозяйственному обслуживанию себя самих и товарищей. Младший дошкольник любит получать от взрослых небольшие задания: принести молоток, или подать коробку со швейными принадлежностями, или позвать кого-либо из другой комнаты. Наблюдая трудовой процесс взрослого, он охотно подает последнему нужные инструменты и орудия. Он испытывает часто ясно выраженную радость, самостоятельно спустившись с лестницы или самостоятельно сняв пальто и вязаный костюм. На основе этой тяги к самостоятельному деланию у малышей развивается интерес и к обслуживающему труду: к накрыванию стола, к раздаче бумаги и карандашей и т. д. Интерес этот для своего развития требует создания известного положительно-эмоционального отношения ребенка к данному виду деятельности, отношения, возникающего особенно легко в связи с поощрением со стороны педагогов и родителей, а отчасти в связи с отношением к этой деятельности других детей.

Близко примыкает к этому виду труда уход за растениями, кормление рыбок в аквариуме и другие виды работ в уголке живой природы, доступные малышам и обогащающие их опыт. Сюда же можно отнести работы на участке детского сада, где зачатки общественного труда переплетаются еще с характерной для младших дошкольников исследовательской деятельностью. Примером может служить копанье канавок в снегу для стока весенних вод.

Работа с материалами и орудиями носит у младших дошкольников еще зачаточный характер и по сути дела представляет собой нерасчлененное единство с игровой, исследовательской и изобразительной деятельностью. Назвать трудовым процессом изготовление аэроплана из двух кусочков фанеры, скрепляемых гвоздем, позволяет лишь установка ребенка на получение определенного результата и наличие сознательных усилий. Кстати сказать, нередко и эти элементы труда отодвигаются на задний план, и малыш вместо изготовления намеченного изделия начинает просто вбивать гвозди в фанеру.

Трудовые возможности у старшего дошкольника значительно шире, чем у младшего. Он уже легко приобретает технические умения в повседневной работе и пользуется соответствующими орудиями: лопатой, граблями, щеткой и т. д. Он может уже, руководясь заранее намеченным планом, предвидя результаты, работать над картоном, деревом и тканью

(а иногда даже и жестью), овладевая целым рядом инструментов, а именно: обычными ножницами, ножом, иглой, пилой лучковой или ножовкой, долотом, клещами, кистью. В то же время мы видим, что, в связи с особенностями двигательного развития, пользование многими инструментами еще непосильно для старшего дошкольника (например, обычным рубанком).

Предметы, изготовленные старшими дошкольниками, значительно разнообразнее, сложнее и совершеннее предметов, изготовленных малышами. Возрастание устойчивости психических процессов позволяет детям к концу дошкольного возраста изготавливать вещи, требующие для своего выполнения как значительного времени (до 30—40 минут и больше), так и недоступных для младших дошкольников усилий, а также совершения большого количества повторных движений под контролем активного внимания.

В простейших видах труда старший дошкольник обходится уже без руководства взрослых. Анализируя трудовые процессы старших дошкольников, мы констатируем их громадное значение для развития способности к целевому планомерному воздействию на окружающую среду, связанной с развитием правильного понимания соотношения вещей и явлений действительности. В этом отношении роль даже зачаточных форм труда значительно выше, чем игровой деятельности.

Виды труда в старшем дошкольном возрасте расчленяются и развиваются. Вместе с тем изменяется отношение ребят к различным трудовым процессам.

К концу дошкольного возраста удельный вес хозяйственно-обслуживающего труда среди других видов труда понижается, и интерес к нему ослабевает, если только он не рационализируется и не пронизывается политехническими моментами.

Старших дошкольников тянет к труду более осмысленному, удовлетворяющему их усложняющиеся потребности и в первую очередь потребности, вырастающие из их развитой игровой деятельности. Наряду с этим их интересует включение в такие виды труда, которыми занимаются старшие дети. Надо вспомнить однако, что это включение, как указано выше, ограничено рядом возрастных особенностей. Отсюда получается, что основным видом труда старших дошкольников являются труд по изготовлению игрушек и примыкающий к нему труд по изготовлению некоторых простых предметов утилитарного назначения, например, ящика для рассады в связи с отражением посевной кампании в работе детского сада, кормушек для птиц и т. п., а наряду с этим — другие трудовые операции сходного характера, например, окрашивание строительного материала.

Своеобразной чертой трудовой деятельности значительной части старших дошкольников является неумение соразмерять поставленные перед собой цели со своими силами и возможностями — особенность, требующая чрезвычайной бдительности со стороны педагогов. Например, два мальчика старшей группы (6½ лет) решили изготовить, в подражание пионерам, скворечник ко дню птиц. Хотя задача была для них непосильна, они упорно пытались ее выполнить и отвергали помощь руководительницы. В другом случае дошкольник-шестилетка упорно отпиливал тупой ножовкой от круглого бревна круг для изготовления колеса к автомобилю и лишь с большой неохотой согласился на помощь взрос-

лого. Здесь мы подходим вплотную к вопросу об инструментарии и о педологических основах методики труда.

Сельскохозяйственный труд детей-дошкольников, широко используемый в единоличном крестьянском хозяйстве (часто с большим ущербом для детей), при вдумчивой дозировке может занимать довольно значительное место среди деятельности старших дошкольников. Труд на огороде, в ягоднике, уход за птицами, кроликами и мелким скотом расширяет кругозор детей, дает им ряд конкретных практических знаний о природе и знакомство с сельскохозяйственными орудиями. Виды сельскохозяйственного труда следует подбирать понятные и интересные для детей, тщательно анализировать их влияние на организм и осторожно дозировать (даже для старших групп — не более 60 минут в день с перерывами). Понимание детьми производственного процесса при сельскохозяйственном труде, как показывают наблюдения, обеспечено, хотя они и видят результаты труда не сразу, а через большой промежуток времени.

К сельскохозяйственному труду примыкает труд во дворе и на участке: расчистка дорожек, сооружение ледяных горок, устройство канавок для стока воды. Этот труд, если он является посильным, увлекает ребят и с точки зрения их развития может быть признан ценным. Вполне ясная общественная полезность его, непосредственная связь с потребностями самих детей, организующее значение его для детского коллектива, наконец, моменты образовательного порядка и двигательного развития делают работу на участке одним из средств трудового воспитания. Необходимость вдумчивой дозировки, тщательного анализа орудий и самого процесса, а также соблюдения гигиенических требований ясна сама собой.

Работа старших дошкольников в уголке живой природы по сравнению с тем, что делают малыши, становится неизмеримо сложнее и разнообразнее, тесно связываясь с моментами учебных занятий и являясь областью приложения исследовательских интересов ребят.

Путь от уровня навыков и умений младшего дошкольника до уровня, достигаемого старшим дошкольником, — путь, характеризующийся постепенным нарастанием и расширением целенаправленных воздействий на окружающую среду, — может быть пройден только в определенных благоприятных условиях: при обеспечении ребенка материалами, орудиями и руководством со стороны взрослых. Вместе с тем путь этот ограничен последовательностью возрастных изменений в психо-физиологических особенностях ребенка, о чем педагоги и родители не должны забывать ни на минуту.

Что касается трудовой направленности, то по отношению к ней дело обстоит значительно сложнее. Конечно, и ее развитие ограничено возрастными физическими и психическими особенностями ребенка. Развитие способности предвидеть результаты, преодолевать препятствия путем сознательных усилий, так же как способности делать обобщения и выводы, является необходимой предпосылкой качественного роста трудовой направленности, но центральное значение имеют в данном случае конкретное общественно-производственное окружение во всей его сложности и характер активности самого ребенка. Так, например, соревнование и ударничество, высокая культура труда и заинтересованность производственной работой родных являются важнейшими мо-

ментами в развитии трудовой направленности ребенка. Наряду с этим надо отметить большое значение впечатлений от производства, трудовой направленности коллектива товарищей и ряд других моментов.

Ясно, что пути и последовательные ступени трудовой направленности наших дошкольников, развивающихся и воспитывающихся в условиях построения пролетариатом бесклассового, социалистического общества, совершенно несоизмеримы с тем, что происходит с детьми в условиях капиталистического строя. Новое, социалистическое отношение к труду слагается у наших дошкольников одновременно с формированием их детского самосознания. Поэтому, если мы можем еще количественно сравнить технические умения наших дошкольников с умениями немецких или североамериканских детей, то трудовую направленность дошкольников, растущих в различных общественных формациях, ни измерять, ни сравнивать по общей схеме нельзя. Формирование трудовой направленности (т. е. в конечном счете сознания, высших эмоций и волевых качеств) общественного человека в различной классовой среде идет качественно различными путями.

### **в) Игра и труд в дошкольном возрасте в их взаимоотношении.**

Игровая деятельность и зачатки трудовой деятельности ребенка далеко еще не дифференцированы в начале дошкольного возраста. У старших дошкольников игра представляет собой уже форму активности, развитую и расчлененную на ряд отдельных видов, но все же и у них, как было указано выше, процессы игры и труда теснейшим образом переплетаются друг с другом. Моменты плановости, подчинение своих действий поставленной цели, моменты активного воздействия на материал при помощи орудий, заинтересованности не только процессом, но и результатом деятельности постоянно наблюдаются в играх старших дошкольников: для примера можно взять постройку шалаша на участке летней колонии. С другой стороны, интерес к самому процессу «делания», интенсивное удовольствие от каждого момента этого процесса, свободное комбинирование материалов и элементов своего социального опыта постоянно наблюдаются в труде детей данного возраста: возьмем как пример изготовление детьми старшей группы красноармейского обмундирования и вооружения для выступления на празднике в день Красной армии. Таким образом, разделение игры и труда в применении к дошкольному возрасту вовсе не так уже легко.

Близость труда к игре в дошкольном возрасте, с одной стороны, и несомненное своеобразие этих видов деятельности — с другой, приводили некоторых советских педологов и педагогов к ошибкам двух родов: одни просто отождествляли игру и труд, считая, что именно игра и есть труд дошкольника, другие же слишком углубляли различие между игрой и трудом, механически и формально противопоставляя эти два вида деятельности друг другу, забывая о характерном переплетении их в дошкольном возрасте.

Первая ошибка была связана с ложными рассуждениями о том, что дошкольник неспособен к целенаправленным усилиям, что он представляет собой существо, действующее на основе инстинктов, что все виды деятельности в детском саду должны строиться по типу игр, что

ребенок может всему научиться играя и что свободной игре необходимо отводить в распорядке дня самые лучшие часы.

Непонимание различия между трудом и другими видами активности, физиологическое, а не социологическое толкование сущности труда, извращение основных принципов политехнического воспитания, недооценка воспитательно-образовательного значения детского труда, наконец, убеждение в том, что ребенок «развивается из себя» (в то время как в действительности он развивается на основе активного и сознательного взаимодействия со средой) являются главными ошибками данного направления.

Вторая ошибка приводила к забвению возрастного разнообразия деятельности дошкольников, к забвению того, что игра — основной тип детской деятельности в данном возрасте, что трудовая деятельность дошкольников есть по существу дела лишь зачаточная форма труда. Эта ошибка соединялась обычно с неверным определением игры как ориентировочно-приспособительного процесса, а труда — как жизненно-приспособительного (служащего целям непосредственного жизнесохранения), а также с пониманием всей деятельности ребенка как уравновешивания со средой и с недооценкой роли сознания в поведении человека. В педагогической практике эта теория приводила к недооценке воспитательного значения игры, к недопустимому сокращению времени, отводившегося на игру в распорядке дня, к перегрузке дошкольников «общественно-полезными делами». Родство данного направления с «левацкими» перегибами и с вредным увлечением методом проектов несомненно.

В настоящее время указанные извращения постепенно преодолеваются в советской педологии, так же как и в педагогике, но с отдельными отражениями их приходится еще вести борьбу.

#### **§ 4. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.**

Изобразительная деятельность является своеобразной деятельностью ребенка, качественно отличающейся от игры и труда, хотя на низших стадиях развития она очень близка к игре, а на высших — к труду. С игрой ее сближает определяющее значение эмоциональных моментов. В рисовании, лепке, моделировке, изготовлении аппликаций эмоция, возникшая в процессе взаимодействия ребенка со средой, организует вокруг себя элементы детского опыта, в результате чего получается определенный образ.

Этот образ, выражающий отношение ребенка к каким-либо актуальным для него явлениям или лицам, в одних случаях осознается ребенком до процесса изображения и является темой рисунка, в других случаях осознается лишь в самом процессе воздействия на материал, так что ребенок, начиная рисовать, не знает, что именно он нарисует. Наконец, часто бывает и так, что неясно осознанный образ уточняется или изменяется во время творческой деятельности, а иногда оттесняется на второй план другими образами. Все это сильно напоминает игру.

Сходство с игрой увеличивается и тем обстоятельством, что изобразительная деятельность, как и игра, может быть бессюжетной. Получивши в распоряжение бумагу, кисти и краски, ребенок иногда занимается просто «мазней», как непочтительно выражаются взрослые:



он исследует свойства материалов, радуется и любит на яркие пятна, смутно и еще неотчетливо выражая в рисунке свои чувства.

С другой стороны, на более высоких ступенях развития изобразительная деятельность становится активным и планомерным воздействием на материал с установкой на результат и с затратой сознательных усилий. Это сближает изобразительную деятельность старших детей с трудом.

Многие исследователи пытались вскрыть в содержании и технике детских рисунков воспроизведение следов унаследованного опыта. К этим идеалистическим попыткам применения биогенетического закона к детским рисункам следует отнести отрицательно. Содержание детских рисунков всецело определяется взаимодействием с конкретной исторической средой, а то, что сближает графическую технику ребенка с техникой примитивных культур, определяется своеобразным типом взаимоотношений со средой у ребенка по сравнению со взрослыми и вытекающей отсюда примитивностью детского сознания.

Главная ошибка вульгарных биогенетистов в вопросе о развитии детского рисунка заключается в том, что они из громадного материала детского творчества выбирают отдельные примеры, относящиеся к особенностям композиции рисунка или к употреблению красок, несколько напоминающие творчество культурноотсталых народов, и вопреки очевидности упорно не замечают того, чем творчество наших детей в корне отличается от графической деятельности этих народов.

Изменение содержания детских рисунков в зависимости от среды легко подметить, сравнив рисунки детей московских рабочих за последние 25 лет. Хотя домики с дымом и с перекрещенной косым крестом дверью, так же как и девочки с цветочками, часто фигурируют среди детских рисунков, являясь упорной традицией-шаблоном, передающимся от поколений к поколению, все же они уступают теперь место многоэтажным домам, аэропланам, автомобилям, мавзолею, красноармейцам, пятиконечным звездам, серпу и молоту, фабрикам, электростанциям и т. д.

Ребенок выбирает из среды или нечто существенное для него и тем самым интересное, или нечто в его опыте связанное с этим интересным, или, наконец, испытывая потребность в выражении эмоций, он рисует то, что умеет, чему научился у товарищей, вкладывая, однако, и в этот шаблон отражение своеобразных своих переживаний.

Таким образом, детский рисунок определяется целостным действием взаимосвязанных факторов, идущих одновременно и по линии классовой среды, и по линии двигательных и интеллектуальных возможностей. Ясно, что определяющая роль принадлежит здесь среде, но нельзя недоучитывать и других подчиненных моментов. Например, конституционально-характерологические особенности детского творчества особенно ярко вскрываются в рисунках детей с психопатическими чертами.

Известная общность в ходе двигательного, умственного и эмоционального развития детей-дошкольников позволяет наметить нам типические стадии или уровни в развитии их изобразительной деятельности, которые отнюдь не подтверждают биогенетической теории. Разумеется, не все дети идут теми же путями: закономерности в раз-

витии детского рисунка действуют на протяжении определенного исторического момента и в определенных условиях среды.

Влияние среды на особенности техники детских рисунков можно подтвердить рядом примеров. Так, в недавнем прошлом перспективные изображения появлялись в детских рисунках поздно — во всяком случае после 7—8 лет. В настоящее время у наших пролетарских дошкольников, живущих среди громадных корпусов, наблюдающих движение трамваев и грузовиков по длинным улицам, глядящих с громадным интересом на демонстрации, мы встречаем гораздо чаще смелые и порою даже удачные попытки передать перспективу.

Большое значение для развития графической деятельности имеют, конечно, и те впечатления от плакатов, афиш и иллюстраций, которые на каждом шагу получают современные ребята. Наконец, многое в графическом развитии ребенка зависит от того, дают ли ему и как часто рисовать в домашней среде. Нельзя недоучитывать значения упражнения в этой области. Важно отметить также, что темпы графического развития у различных детей совершенно не одинаковы. Иногда семилетний ребенок рисует человека без рук и без ног в виде овала с точками и черточками, иногда же четырехлетние дети дают дифференцированный рисунок с признаками сознательно осуществленной композиции.

Со сделанными оговорками можно указать, что наиболее ранней стадией графического развития, которую мы наблюдаем в дошкольном возрасте, является стадия *«доизобразительная»* или, иначе, стадия *«каракулей»*, на которой ребенок, *охваченный интересом к процессу*, рисует или лепит неизвестно что. Этот уровень графического развития, характерный для ясельников, нередко встречается и у трехлеток.

Изобразительная деятельность неотдифференцирована в этом случае от игры и ориентировочно-исследовательской деятельности. Результат, т. е. оставшийся след, заинтересовывает ребенка и вызывает повторение тех же движений.

У большинства младших дошкольников можно наблюдать более сложную деятельность: в появляющихся на бумаге в процессе бессюжетного рисования овалах, кружочках, кривых и прямых линиях они находят сходство с предметами. Случайно нарисованная форма называется иногда поочередно и *«собакой»*, и *«маманькой»*, и *«примусом»*, повидимому, на основании каких-либо отдельных черт, вызывающих воспроизведение прошлого опыта. Дальнейшая стадия заключается в том, что к случайно нарисованному дети сознательно пририсовывают части, неуверенно проводя черточки или ставя точки, изображающие ноги, руки, глаза.

Так переходит ребенок к стадии *«бесформенных изображений»*, когда у него возникает намерение нарисовать определенный предмет, что и осуществляется в весьма несовершенной форме. Иногда детский рисунок этой стадии оказывается совершенно непонятным для взрослых. Некоторые дети проходят своеобразную стадию в рисунке. Ребенок рисует, например, отдельно друг от друга голову, глаза, рот, руки, так что без его объяснений не поймешь, что это *«брат Петька»*.

Большинство младших дошкольников в графическом развитии находится на дальнейшей стадии, которую Г. Кершенштейнер на-

зывает «простой схемой». Ребенок рисует отдельные цельные предметы, изображая то, что вспоминает *как наиболее* яркое, и находясь в тесных границах своих неразвившихся возможностей. Ребенок при этом забывает или, скорее, не считает нужным изображать необходимые с точки зрения взрослых признаки. Человек иногда даже не имеет туловища. Линии ног и рук отходят прямо от головы. Постоянно отсутствуют уши, брови, шея, нос и т. д. Позднее появляется стандартное овальное, четырехугольное или треугольное туловище. Лица людей и животных рисуются одинаково, так что разница между девочкой и кошкой сводится к вертикальному или горизонтальному положению туловища. Пальцы, когда они появляются на рисунке, напоминают букет. Часто на очень неполной схеме появляются интересные для ребенка детали: зубы, пуговицы, красноармейский шлем, папироса с дымом. Аэроплан изображается крестом, паровоз — в виде бесформенного прямоугольника с трубой, дымом и неправильными кругами колёс. Для стадии простой схемы расположение предметов на листе обычно не существенно. Композиционной связи между отдельными фигурами еще нет.

Усложнение схематических рисунков при благоприятных условиях происходит очень быстро: дошкольники средней возрастной группы дают обыкновенно рисунки с гораздо большим числом подробностей, соединяют в простых композициях по несколько предметов, обращая внимание на расположение их на листе, уточняют изображения отдельных частей. Руки рисуются не одной чертой, а двумя параллельными, пальцы часто рисуются по счету, появляется одежда, сквозь которую нередко просвечивают ноги. У домов появляются окна и двери. В автомобилях, поездах, рисуются пассажиры. Темы становятся гораздо более разнообразными. Рисуя «с натуры», ребенок обычно не глядит на изображаемое. Для каждого предмета устанавливается определенное положение, в котором лучше всего можно передать наиболее характерные признаки или в котором его удобнее всего можно изображать: лошадь рисуется в профиль, у человека лицо и туловище — строго спереди, а ступни ног в профиль. Изображаемые предметы не заслоняют друг друга, пропорции в рисунке не соблюдаются: тракторист оказывается больше трактора, голова составляет треть человеческого роста и т. п.

Развитие мелких движений руки, развитие коры полушарий и переход на высший этап сознательной деятельности к концу дошкольного возраста выражается у многих детей в виде быстрого совершенствования рисунка. Рисунок перестает уже быть схематичным ввиду появления большого количества деталей, ввиду сложнейших сюжетных задач, за решение которых смело берутся дети, вместо статических изображений появляются попытки передачи движения. Но рисунок не является еще правдоподобным из-за непропорциональности, из-за несоответствующих действительности положений предметов, поз людей, из-за неправильности в передаче отдельных частей, из-за отсутствия или неверной передачи перспективы. Нередко на том же рисунке можно встретить части, изображенные уже правдоподобно, и части, изображенные еще схематически. Совершенно неправдоподобная прозрачность предметов, при которой внутри дома рисуются накрытые столы и обедающие люди, видимые сквозь стены, постоянно встречаются даже и в школьном возрасте. Стадия выдержанной «правдоподобности» —

а стадия «правильности» и подавно — в дошкольном возрасте встречается очень редко.

В употреблении красок ребенок проходит путь от пользования одной излюбленной через совершенно произвольную раскраску изображений (часто яркими контрастирующими тонами) к полуправдоподобной раскраске, когда земля, листва деревьев, небо и некоторые другие предметы имеют близкую к действительности окраску, но дома (особенно крыши) и одежда рисуются в виде фантастической пестрой мозаики. Правильное употребление красок (не говоря уже о передаче светотени) встречается в дошкольном возрасте исключительно редко.

Интересно в заключение отметить тесную связь у детей-дошкольников рисования с речью: рисующий ребенок постоянно возбужденно бормочет про себя или громко рассказывает об изображаемых событиях. Иногда рисунок является лишь бледным намеком на то, что было передано при помощи речи. Вместе с тем это единство графической и речевой деятельности оказывается тесно связанным с распространенным у детей изображением нескольких последовательных моментов на одном рисунке: на том же рисунке нарисованы, например, и девочка, шалящая с примусом, и начинающийся пожар, и едущие пожарные, и возвращающаяся с фабрики мать.

## **§ 5. МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ПОВЕДЕНИЯ И АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА.**

Основным методом изучения игры, труда и других видов детской деятельности является метод наблюдения. С первого взгляда он кажется методом простым, доступным для каждого, но вместе с тем неточным, представляющим малую научную ценность. Такой взгляд однако ошибочен. Надо отличать метод научного, систематического наблюдения от житейских наблюдений, субъективных и случайных. Научное наблюдение — метод, требующий выполнения ряда определенных правил и специальной тренировки. Пользоваться им не легче, чем экспериментом. Следует помнить, что есть много областей науки, где выводы опираются исключительно на наблюдения, а эксперимент не применяется (например астрономия).

Педология принадлежит к наукам, пользующимся и наблюдением, и экспериментом. Изучая отдельные моменты возрастного развития ребенка, например, особенности отдельных психических функций у детей (восприятия, памяти, внимания, мышления), целесообразнее пользоваться психологическим экспериментом, при изучении же сложной активной деятельности ребенка в конкретных условиях гораздо больше может дать метод научного наблюдения.

Педагог, изучая игру или труд детей путем наблюдения за ними в условиях своей практической работы, получит гораздо больше для обоснования методики проведения их в детском саду и для понимания самой их сущности, чем если бы он вызвал их искусственно в лабораторных условиях. Так называемый «естественный эксперимент» тем и хорош, что он представляет собой упорядоченное, введенное в определенные рамки наблюдение. Однако, являясь методом, позволяющим наилучшим образом схватить конкретную деятельность детей, наблюдение имеет и крупные недостатки: громоздкость, длительность собирания

материала, трудность математической обработки полученных данных и, наконец, необходимость особенно тщательной тренировки наблюдателей, которые без подобной тренировки записывают не то, что нужно, и не так, как нужно.

Для того чтобы собранный путем наблюдения материал имел научную ценность, наблюдатель должен выработать у себя ряд навыков.

Во-первых, он должен научиться четко разграничивать факты, иными словами, процессы, протекающие в объективной действительности от своих мыслей и выводов по поводу них. Наблюдение должно на первом своем этапе отличаться максимальной конкретностью. Если же вывод сам собой напрашивается и может объяснить что-либо существенное в поступках или состоянии наблюдаемого ребенка, то надо записать его отдельно в скобках.

Во-вторых, надо стремиться к полноте записи, так как из неполного и обобщенного описания, в двух-трех словах изображающего сложнейшую игру или трудовой процесс, мы не можем сделать никаких выводов о возрастном классовом своеобразии поведения ребенка, а между тем умение схватить это своеобразие важно как для педолога, так и для педагога-практика, разрабатывающего методику поведения данной деятельности или отыскивающего наилучший подход к данному ребенку. Недостаточно при описании трудового процесса записать, что Вова взял молоток, а важно показать, как он его взял.

В-третьих, необходима точность записи. Время возникновения процессов, их течения и прекращения должно отмечаться в записи. Практически ход времени при записи можно отмечать, например, вертикальными черточками после каждых пяти минут (а в некоторых случаях и чаще). Для обеспечения точности и полноты пропуск времени (если наблюдатель опоздал записать что-либо существенное или отвлекся) лучше всего обозначать многоточием.

Важно, чтобы наблюдатель умел дословно и с приблизительной передачей особенностей произношения записывать детскую речь. При проведении записей следует термины и отдельные выражения употреблять всегда в одном и том же определенном их значении.

Четвертым требованием при проведении записи является учет тех условий, в которых ребенок действует. В записи за процессом игры или труда должны быть отражены и непосредственная окружающая ребенка обстановка, и живая социальная среда детского коллектива и взрослых, как объекты активной деятельности ребенка и как действующие на него стимулы. Без этого действия ребенка останутся непонятными, необоснованными.

Важно помнить при этом, что далеко не всегда возможно установить стимулы влияния, непосредственно вызывающие деятельность ребенка. Многие из них (например, относящиеся к состоянию его организма или возникающие в сознании ребенка как звенья длинной ассоциативной цепи) остаются недоступными для наблюдателя. Кроме того, каждое действие играющего или работающего ребенка определяется тем или иным стимулом всегда в неразрывной связи последнего со всем социальным опытом, со всей совокупностью общественных отношений, в которых развивается и действует ребенок.

В связи с этим пятое требование к записям подчеркивает необходимость учета того, что делал ребенок и где находился в период, непо-

средственно предшествовавший наблюдаемой игре или трудовому процессу.

Шестым требованием является учет состояния ребенка во время наблюдения.

Наконец, седьмое — требование общего знакомства со средой, в которой ребенок живет и действует в настоящее время, и с условиями его развития в прошлом.

Ясно, что о каждом ребенке, деятельность которого мы наблюдаем, мы должны иметь во всяком случае важнейшие общие сведения (имя и фамилия, пол, точный возраст, социальное происхождение, профессия и место работы родителей).

Наблюдение за деятельностью дошкольника в одних случаях проводится в форме так называемых сплошных записей или, как называл их М. Я. Басов, «фотографических записей», в которых наблюдатель стремится с максимальной полнотой, конкретностью и точностью зафиксировать все движения и изменения в состоянии наблюдаемого ребенка, а также действующие на него стимулы. Подобная запись, разумеется, никогда не может вполне осуществить поставленную задачу: многое ускользнет от наблюдателя даже при наблюдении за отдельным ребенком, а за целым коллективом работающих или играющих детей — и подавно. Кроме того, запись эта постоянно оказывается загроможденной ненужным материалом.

В других случаях проводится выборочное, или целевое наблюдение, при котором наблюдатель заранее знает, что ему нужно записывать, на чем следует сосредоточить свое внимание, а не старается просто записать «все». Для того чтобы наблюдение имело плановый или систематический характер, необходимо иметь схему, заранее наметив наиболее существенные и показательные моменты детской деятельности, подлежащие наблюдению. Подобными моментами при наблюдении игры и труда дошкольников является то, что позволяет установить возрастное классово-обусловленное своеобразие в течении этих процессов в их неразрывной связи с конкретными задачами коммунистической педагогики.

Развитие у играющего или работающего ребенка способности ставить перед собой цели и подчинять им свои действия, а наряду с этим сохранившиеся моменты процессуальности; активно-действенное отражение его социального опыта, проявляющееся как в речи, так и в отдельных поступках, отношение ребенка к труду, а также к явлениям общественно-политической и культурной жизни, степень осознания им этих явлений; особенности его эмоциональных проявлений, комбинаторной деятельности, исследовательской деятельности и мышления; взаимоотношения ребенка с коллективом в процессе его деятельности, навыки ребенка и уровень их развития, своеобразие движений — вот примерный перечень того, что должно быть расшифровано в схеме и на чем следует сосредоточить свое внимание при наблюдении за игрой или трудом дошкольника.

Наблюдение не должно и не может быть отвлеченно-научным, оторванным от воспитательной практики советских дошкольных учреждений. Мы наблюдаем дошкольников не «просто так, вообще», а для того, чтобы улучшать качество работы по воспитанию нового поколения сознательных, активных инициативных строителей бесклассового общества.

## Общие выводы.

1. Дошкольный возраст является возрастом активно-действенного обогащения детского опыта на основе расширяющихся и усложняющихся связей и взаимоотношений ребенка с общественно-трудовой средой. Активность ребенка в дошкольном возрасте является, по сравнению с более старшими возрастами, еще не вполне расчлененной, и отдельные ее виды тесно переплетаются друг с другом. Важнейшими видами деятельности дошкольника являются игра и зачатки трудовой деятельности.

2. Относительно сущности игры — этой основной деятельности дошкольника — в буржуазной науке был выдвинут ряд теорий, но эти теории даже в лучшем случае отмечали лишь отдельные моменты или стороны игры: установку на процесс, а не на результат, большую легкость игры сравнительно с трудом, избыток энергии как предпосылку игры, моменты подражания, упражнения и исследования, необходимость наличия удовольствия в игре и т. д. Вместе с тем теории эти не могли охватить детской игры в целом и вскрыть сущность игры как своеобразного вида активности ребенка в среде.

3. Ошибкой буржуазных теорий игры являлось рассмотрение детской игры как биологического или отвлеченно-психологического явления, объяснение ее как известной формы приспособления к среде, а не как определенного вида активной деятельности развивающегося общественного человека.

4. Существенную особенность игры в дошкольном возрасте составляет своеобразное участие ребенка в окружающей общественно-трудовой жизни, в связи с чем легко бывает проследить социальную обусловленность большинства детских игр. Характерные моменты нынешнего этапа социалистического строительства и классовой борьбы ясно отражаются в играх советских дошкольников, причем содержание детских игр, включающее в себя ценные для коммунистического воспитания ребят отражения политической жизни, техники и культурной революции, отражает иногда также и отрицательные явления действительности, представляющие собой продукт пережитков капитализма в наших условиях.

5. Возрастные особенности развития детей-дошкольников, в неразрывной связи с условиями конкретной классовой среды, определяют ряд характерных изменений детских игр на протяжении дошкольного возраста. Развитие игровой деятельности происходит в направлении — от преобладания процессуальных исследовательских игр, простейших сюжетных и элементарных двигательных игр (у младших дошкольников) к преобладанию игр со сложным сюжетом, с более полным и точным отражением действительности, с включением моментов трудовой деятельности и со сложной организацией коллектива, а также более сложных двигательных игр с правилами (у старших дошкольников).

6. Труд дошкольника не только младшего, но и старшего возраста коренным образом отличается еще от труда более старших возрастов и является деятельностью, направленной на достижение несложных целей, удовлетворяющих элементарные потребности самого ребенка или детского коллектива.

Значение этой зачаточной трудовой деятельности заключается в том, что на основе ее развивается у ребенка способность планомерного

воздействия на окружающую среду, а в связи с этим правильного отражения и понимания связей и явлений в объективной действительности. На протяжении дошкольного возраста отдельные виды детского труда (и самообслуживание, и изготовление игрушек, и работа в уголке живой природы, и труд на огороде и на участке) проходят путь сложного развития в связи с общим ходом физического и нервно-психического развития ребенка в условиях конкретной среды. Это развитие идет как по линии усложнения трудовых навыков и появления новых, так — с другой стороны — по линии формирования трудовой направленности ребенка.

7. Изобразительная деятельность дошкольника, представляющая собой важный вид его активности, первоначально является процессуальной, бессюжетной деятельностью, неотдифференцированной от игры ориентировочно-исследовательского характера, и выражается на этой стадии в «штрихах и каракулях». В дальнейшем — через ступень «простых схематических изображений» отдельных предметов она (в связи с общим ходом развития ребенка) приобретает сюжетный характер, причем техника рисунка в благоприятных условиях совершенствуется, и «сложные схематические рисунки» старших дошкольников могут включать в себя даже отдельные элементы правдоподобных изображений.

8. Основным методом изучения активной деятельности дошкольников является метод систематического наблюдения. Для того чтобы материал наблюдений имел научную ценность, записи должны отвечать ряду требований (представлять собой конкретное отражение процессов, протекающих в действительности, а не мыслей и выводов по их поводу, отличаться полнотой и точностью, — учитывать условия, в которых протекает процесс деятельности, учитывать условия среды и состояние ребенка). Схема наблюдения должна учитывать определяемое возрастом и классовой средой своеобразие наблюдаемых процессов в неразрывной связи с задачами коммунистического воспитания.

### ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ.

Работа 1. Провести точную и полную запись свободной игры младшего дошкольника и игры старшего дошкольника, руководствуясь схемой, составленной на основе материала данной главы.

Работа 2. Провести вдвоем с товарищем возможно более точную и полную «фотографическую запись» за ребенком во время трудового процесса или какого-либо организованного занятия. Записи сравнить и учесть свои недочеты и достижения с точки зрения методики научного наблюдения.

Работа 3. Провести запись за рисованием детей различных возрастных групп и, приложив к записи рисунки, проанализировать последние со стороны возрастных особенностей графической техники и отражений классовой среды.

### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА.

1. Горбек В. М., Педология дошкольного возраста (изд. Института повышения квалификации), Москва, 1931 г., уроки 3-й и 4-й.

При использовании учащимися необходимы критические пояснения ввиду встречающихся в книге ошибок механистического характера, признанных самим автором.

2. Басов М. Я., Методика психологических наблюдений, Госиздат, изд. 3-е или 4-е.

Книга может быть использована лишь критически.

3. Сборник «Игра и труд в дошкольном возрасте», под ред. Моложавого С. С., Госиздат, 1929 г.



Сборник содержит интересный практический материал, но установочные статьи страдают крупными методологическими ошибками, признанными в основном самими авторами.

4. Моложавый С. С. и Моложавая Е. Б., Педологические пути дошкольного воспитания, Учпедгиз, 1931 г.

5. Бюлер К., Духовное развитие ребенка (перевод с немецкого), изд. «Новая Москва», 1294 г. главы 5-я и 8-я.

Книга дает сводку буржуазных теорий игры и изобразительной деятельности. Позиция самого автора для нас неприемлема.

6. Гроос К., Душевная жизнь ребенка, глава 7-я.

Критика дана в настоящей главе учебника (см. выше).

7. «Педология» (журнал) за 1931 и 1932 гг. Ряд статей по данному вопросу (Королева Ф. Ф., Феофанова М. П., Торбек В. М., Моложавого С. С. и др.)

## **Б, ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА.**

### **§ 1. ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В АНАТОМО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЯХ У ДОШКОЛЬНИКА.**

Достигнув дошкольного возраста, ребенок вступает в новый этап своего развития. Он овладел уже основными механизмами общения с вещами и людьми; он ходит, бегаёт, говорит; он может во-время обратить на себя внимание взрослого, объяснить свои потребности и желания; он может и сам удовлетворять их, хотя бы частично.

В связи с этим прежде всего меняется положение ребенка в семье. Конечно, мы не говорим здесь об изнеженных детях, каждое желание которых предупреждается родителями или нянькой, каждый шаг которых оберегается. Но в огромном большинстве трудящиеся матери перестают обращать на ребенка-дошкольника свое исключительное внимание. Он в значительной степени освобождается от постоянной опеки взрослых и становится все более самостоятельным. Он начинает принимать некоторое участие в домашнем хозяйстве, исполнять несложные поручения, помогать в уходе за младшими братьями и сестрами. Он активно исследует окружающую среду, изобретает и приспособляет для себя игровые материалы. Домашняя среда обычно не удовлетворяет уже потребности дошкольника в активности, мало поощряет ее, дает ей мало простора. И дошкольник нередко вступает в конфликт с ближайшим окружением, борясь за свою самостоятельность и протестуя против своего ограничения и угнетения. Правда, он часто защищает себя негодными средствами: капризами, упрямством, но в основе лежит здоровое, свойственное возрасту стремление к активности.

В детском учреждении, где разносторонняя деятельность ребенка не тормозится, а поощряется, и где обстановка приспособлена к возрастным особенностям, дошкольник, трудясь и играя, может уже стать активным участником в организации своей жизни.

Но этого мало: в преддошкольном возрасте ребенок подвергается главным образом влияниям узкосемейного быта. Широкая классовая среда воздействует на ребенка постольку, поскольку сама семья является ее отражением. Семья является проводником ее влияния на ребенка. Отчасти таким посредником является и преддошкольное детское учреждение, хотя до сих пор еще ясли часто ограничиваются гигиеническим уходом за ребенком и далеко не всегда ставят себе более широкие педагогические задачи.

В дошкольном возрасте положение меняется: ребенок выходит уже за пределы семьи и детского учреждения. Широкая среда с ее благотворными и вредными влияниями начинает оказывать на ребенка все более непосредственное воздействие, ребенок входит во все более активное общение с ней; он впитывает в себя массу новых наблюдений и впечатлений, знакомится с трудом взрослых, с общественными отношениями, с политическими событиями.

Для того чтобы правильно организовать деятельность ребенка-дошкольника, в меру его детских сил и сообразуясь с его особенностями, необходимо изучить его личность в целом. В данной главе мы ставим себе задачей познакомить учащихся с организмом ребенка. Это поможет избежать многих ошибок в педагогической работе: перегрузки ребенка, недоучета его потребностей, преуменьшения или преувеличения его возможностей.

## § 2. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЖЕЛЕЗ ВНУТРЕННЕЙ СЕКРЕЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

Среди факторов, регулирующих деятельность организма и определяющих характер его развития, первостепенное значение имеет состояние желез внутренней секреции, соотношение между ними. У ребенка это соотношение непрерывно изменяется, а соответственно с этим перестраиваются и конституциональные особенности его организма. Видимым выражением глубоких внутренних процессов является изменение внешних форм телосложения. Обратите внимание на изменение внешнего облика ребенка, совершающееся на наших глазах в течение ряда лет: к вам приводят пухлого, округленького ребенка с рыхлыми, мягкими тканями, со слабой мускулатурой и скелетом, с относительно большой головой и короткими ногами (ноги трехлетки составляют около 30% всего роста, голова равняется приблизительно одной пятой всей длины тела); движения ребенка неуверенны, расплывчаты, округлы. Через 4 года от вас уходит совершенно другое существо: нет и следа прежней округлости и мягкости, напротив, ребенок стал худощавым, ткани его стали значительно полнее, костяк и мышцы окрепли и развились, пропорции телосложения радикальнейшим образом изменились: ноги семилетки составляют 43—45% всего роста, а голова — одну шестую всей длины тела (пропорции эти значительно приблизились к пропорциям взрослого, у которого ноги равняются 47—48% роста, а голова — одной восьмой всего роста). Движения ребенка стали уверенными, определенными, у мальчиков — иногда даже резкими.

Все эти изменения внешнего облика, конечно, накапливаются очень постепенно; трудно, даже невозможно точно установить тот момент, когда мы можем с определенностью сказать: ребенок уже не тот. Тем не менее мы совершенно ясно видим, что дошкольный период действительно не единообразен на всем своем протяжении; ребенок младшей группы резко отличается от ребенка старшей. Это качественное изменение находится в тесной связи с происходящей в течение дошкольного возраста «перегруппировкой» желез внутренней секреции: одни из них отходят на задний план, другие, напротив, выдвигаются и усиливают свое влияние.

Вопрос этот еще далеко не полностью изучен; в лабораториях

всего мира производятся бесчисленные исследования, приводящие нередко к противоречивым выводам. Все же, даже при настоящем состоянии науки, анализ добытых фактов уже позволяет хотя бы отчасти объяснить конституционные особенности ребенка.

Вилочковая, или зобная, железа постепенно отходит на задний план, к концу дошкольного возраста она определенно перестает играть первую роль; шишковидная железа близится к моменту своего упадка: около 7 лет начинается ее атрофия. Ясно выраженное замедление роста ребенка-дошкольника по сравнению с предшествующими возрастными становится нам, таким образом, вполне понятным. Все заметнее сказывается действие щитовидной железы и гипофиза. Проф. Маслов отмечает, что гипофиз особенно резко проявляет свое влияние в 6 лет<sup>1</sup>.

Обе эти железы повышают окислительную способность организма, процессы сгорания происходят более интенсивно; немудрено, что ребенок становится худощавым, что ткани его заметно уплотняют. Худощавость ребенка в конце дошкольного возраста нельзя считать болезненным явлением; наоборот, полнота, пухлость ребенка в этом возрасте всегда должна наводить на мысль о каких-либо отклонениях, неправильностях в его развитии.

Усилением деятельности гипофиза можно объяснить и тот толчок в росте, который нередко наблюдается у детей 6—7 лет.

Около 6 лет наблюдается также некоторое ускорение роста надпочечников (проф. Маслов). В связи с этим растет количество адреналина (гормона надпочечников) в крови ребенка увеличивается. Адреналин оказывает стимулирующее, укрепляющее влияние на мышечную систему: ребенок становится сильнее, выносливее, меньше утомляется. Американский исследователь Кэннон образно выразил это действие адреналина в следующих словах: «что отдых сделает в час и более, то адреналин делает в 5 минут и менее». Конечно, развитие мускулатуры ребенка зависит от сложных причин, среди них одно из первых мест занимает подвижность ребенка: ребенок почти непрерывно упражняет свои мышцы. Но то значительное усиление мускулатуры, которое наблюдается во второй половине дошкольного возраста, конечно, должно быть поставлено в связь также и с возросшим влиянием надпочечников. Самый тип сокращений мышц к тому времени изменяется: в ответ на раздражение электричеством мышцы сокращаются быстрее и сильнее. Вопрос о выносливости мышц ребенка имеет громадное значение для правильной организации труда, и, конечно, нагрузка ребенка 5 и 7 лет должна быть совершенно различной.

Чрезвычайно большое практическое значение для педагога имеет вопрос о половых различиях детей-дошкольников. Все практические работники несомненно с этим вопросом сталкивались, — разница в поведении мальчиков и девочек, конечно, постоянно бросается в глаза, ставит перед педагогом ряд вопросов и настойчиво требует на них ответов: чем объяснить эту разницу? Какое придать ей значение? Определяется ли она биологическими или социальными причинами? Нужно ли сделать из нее педагогические выводы? Требуется ли она разного подхода к ребенку, разного содержания и методов работы, в зависимости от его пола?

---

<sup>1</sup> Это усиление влияния гипофиза является временным: оно вскоре несколько падает и с новой силой проявляется уже в периоде полового созревания.

Постараемся разобраться в том, насколько существенны и глубоки биологические различия между мальчиками и девочками.

Половые железы (яички у мальчиков, яичники у девочек) начинают формироваться у эмбриона с 4—5 недель. Выделять зародышевые клетки они начинают лишь в период половой зрелости. Но как железы внутренней секреции, определяющие конституциональные различия мужского и женского организма, они функционируют уже во внутриутробной жизни. Половые железы непрерывно растут с самых первых дней жизни ребенка. Они не могут не оказывать влияния на его организм.

И действительно, костяк мальчиков немного грубее, мускулатура крепче, обмен веществ несколько интенсивнее. Подвижность, ловкость уже с малых лет заметнее выражены у мальчиков, чем у девочек.

В то же время мальчики обладают меньшей сопротивляемостью по отношению к вредным влияниям, меньшей устойчивостью, чем девочки (смертность мальчиков выше, чем девочек, влияние голодания оказывается резче и т. д.).

Некоторая биологическая разница между организмом мальчиков и девочек, таким образом, несомненно имеется.

Рассмотрим теперь разницу в поведении!

Каждая дошкольница, сколько-нибудь вдумчиво присматривавшаяся к играм, труду, рисункам детей, знает, что в массе разница в поведении детей говорит не в пользу девочек. Относится это к детям пролетарским в такой же мере, как к интеллигентским.

Рисунки и игры мальчиков разнообразны по содержанию и свидетельствуют о более широких интересах, о более богатом опыте. У девочек мы реже видим технические темы, изображение двигателей, зато чаще — темы узко бытового содержания. Даже если мальчики и девочки объединяются в игре, все же нередко роли, взятые ими на себя, свидетельствуют о том же. Вот игра в «семью»: девочка хлопчет и зовет: «Отец, отец, иди обедать!» А мальчик нетерпеливо отмахивается от нее: «Что мне твой обед, мне паровоз строить надо». В трудовой деятельности также заметна разница. Девочки меньше увлекаются производственным трудом (столярничеством и т. п.), чем мальчики. Продукты их труда более трафаретны: чаще, чем у мальчиков, встречаются столы, стулья, скамеечки, кровати. Мальчиками чаще делаются разнообразные двигатели и оружие. Интерес к обслуживающему труду, к уборке, к украшениям у девочек в массе выше, мальчики же нередко небрежны в этих работах<sup>1</sup>.

Достаточно ли велика биологическая разница между полами в дошкольном возрасте, чтобы объяснить такую глубокую разницу в поведении? Определенно можно дать отрицательный ответ.

Половые железы в детском возрасте растут чрезвычайно медленно и постепенно; только в период полового созревания они начинают сразу быстро увеличиваться. Зобная и шишковидная железы тормозят развитие половых желез, гипофиз стимулирует его. В дошкольном возрасте, когда доминируют зобная и шишковидная железы, а отчасти и позже, половая сфера, таким образом, сильно тормозится. Но к концу дошкольного возраста это торможение несколько ослабевает, а к 7—8 годам развитие половых желез получает еще некоторый толчок со сто-

<sup>1</sup> Разница эта в условиях хорошего детского учреждения или семьи, где проводится правильное коммунистическое воспитание, все более и более сглаживается.

роны временно усилившего свою активность гипофиза. Таким образом, только к концу дошкольного возраста половые железы могут оказывать более заметное действие; к этому времени и половые различия во внешнем облике и в поведении детей действительно начинают проявляться более ярко. До этого специфические особенности мужского и женского организма выражены еще довольно слабо.

Мы приходим, таким образом, к следующему выводу.

Половые различия в поведении детей несомненно имеют биологические корни. Но влияние половых желез на организм еще недостаточно выражено, недостаточно значительно, чтобы им можно было сколько-нибудь удовлетворительно объяснить более глубокую разницу, какая наблюдается в поведении мальчиков и девочек.

Различия эти являются результатом всего социального формирования мальчиков и девочек, в истории их развития биологическая разница играет лишь подчиненную роль: она углубляется, расширяется, или же, наоборот, в значительной мере сглаживается в зависимости от условий развития.

Бытовая жизнь мужчин и женщин даже в наших советских условиях пока еще далеко не одинакова. К детям разного пола в домашней среде, чаще в большинстве случаев к девочкам, предъявляют различные требования: «Ты девочка, ты должна помочь матери»; «Ты не мальчишка, тебе незачем бегать по улице»; «Ты не девчонка, чего ты хнычешь», — такие фразы ребенок слышит постоянно.

Дети четко улавливают различие социальных требований, предъявляемых к разным полам; в соответствии с этим различием они строят себе представление и о своей будущей роли в жизни: девочка образцом для подражания чаще избирает деятельность матери, мальчик же — отца.

Социалистическое строительство, новые производственные условия, новый быт, а также и новое, ставящее себе новые цели, воспитание стирают эти наносные различия. Мы видим, как девочка-пионерка становится более инициативной, менее робкой, как круг ее интересов расширяется. Мы видим, с другой стороны, как мальчик-пионер отлично справляется с теми работами, которые до сих пор считались исключительно «женским делом».

Все же педагог должен считаться с половыми различиями в склонностях и предрасположениях детей. Конечно, цели воспитания в нашей советской педагогике общи для мальчиков и девочек. Общие игры, общий труд, общие материалы, постоянное стремление к объединению обоих полов — этого принципа надо твердо придерживаться. Но методы работы должны определенным образом учитывать половые различия именно для того, чтобы это единство цели и содержания работы могло быть наилучшим образом достигнуто. Приведем пример.

Если в группу вносится столярное оборудование, то это может оказаться достаточным, для того чтобы привлечь интерес мальчиков. Для девочек же материал сам по себе может не оказаться достаточной притягательной силой. Нужна бывает очень продуманная добавочная стимуляция, чтобы вовлечь их в общую работу, иначе они от нее легко отказываются, очищая поле деятельности для мальчиков. Наоборот, если мальчиков нередко надо усиленно стимулировать к хозяйственному труду, то некоторых девочек приходится от него даже отвлекать, до такой степени они склонны концентрировать свои интересы исключительно на нем.

Таких примеров можно было бы привести множество.

Игнорируя половые различия детей, «принципиально» подходя к ребятам совершенно одинаково, мы идем по линии наименьшего сопротивления и фактически можем получить развитие мальчиков и девочек в различных направлениях.

### § 3. ИЗМЕНЕНИЯ В НЕРВНОЙ СИСТЕМЕ И ОРГАНАХ ЧУВСТВ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

Нервная система связывает и объединяет в единое целое деятельность различных частей организма; через нервную систему осуществляется связь его с окружающей средой.

В первые годы жизни все части нервной системы растут с громадной быстротой, энергично развивается и кора головного мозга.

Но все же первенствующее значение в ранние годы жизни имеют подкорковые центры. В связи с этим характерными чертами нервной деятельности преддошкольника является еще слабо ограниченная рефлекторность действий, преобладание процессов возбуждения над процессами торможения и малорегулируемая корой эмоциональная жизнь.

В дошкольном возрасте развитие нервной системы характеризуется уже иными чертами. Нарастание массы нервного вещества сильно замедляется; взамен его мы видим все более энергичное функциональное совершенствование нервной системы. Влияние коры головного мозга непрерывно возрастает: из преимущественно подкоркового существа ребенок все более становится существом корковым. Сравните мимику трехлетки и мимику ребенка старшей группы. У маленького ребенка в огромном большинстве случаев лицо — зеркало его внутренней жизни. Собственно внутренней жизни у него еще нет. Ребенок 7—8 лет уже умеет при случае утаивать свои переживания, умеет тормозить свои эмоции, сдерживать свои порывы. Конечно, эта способность находится еще в начале своего развития; к тому же у разных детей она проявляется в очень различной степени. Есть люди, у которых даже в зрелом возрасте все еще подкорковые, бессознательные, «стихийные» механизмы продолжают управлять их поступками в большей степени, чем мозговая кора. Тем более нельзя сказать, что в дошкольном возрасте кора уже доминирует над подкорковыми центрами: это только все более намечающееся направление развития, которое в полной мере выявится в более поздние годы. Эмоции ребенка еще не подчинены мышлению. Методы воздействия, рассчитанные только на кору головного мозга как на анатомическую и физиологическую основу мышления, например, уговоры, убеждения, доказательства, рассуждения, не оставляют за собой достаточно глубокого следа. Педагогическая работа должна опираться на положительные эмоции детей, на радостную, соответствующую потребностям и влечениям детей активность.

Развитие ребенка находится в тесной зависимости от накапливаемого им опыта. Этот опыт приобретается через посредство анализаторов. Органы чувств (или рецепторы) воспринимают раздражения и передают их в различные участки коры головного мозга. Весь этот аппарат в целом — рецептор, центростремительные нервные волокна и, наконец, соответствующий участок коры головного мозга — назван проф. Павловым анализатором, так как он служит для анализа окружающей среды.

Органы чувств являются только периферическими, воспринимающими концами анализаторов. Анализ, переработка и использование воспринятых раздражений происходит в головном мозгу.

Строение органов чувств у ребенка несколько иное, чем у взрослого. Так, например, все среды его глаз прозрачнее, хрусталик более шаровидный, кривизна роговой оболочки больше, сетчатка более чувствительна и т. п. Особенно большое значение для дошкольника имеет двигательнo-осязательный анализатор. Ребенку мало видеть: ему надо потрогать, ощупать, разобрать, сложить, словом, всесторонне исследовать; все эти различия в конечном итоге приводят к тому, что глаз ребенка более чувствителен, чем глаз взрослого, к вредным влияниям мелкого шрифта, тонкой работы и т. п. Но острота зрения ребенка даже выше, чем у взрослых, как осложнение во время и после разнообразных детских инфекций.

В результате этого 20—25% детей страдают понижением слуха. Но здоровый ребенок слышит не хуже, а по некоторым данным даже лучше взрослого. Таким образом, органы чувств сами по себе — ухо, глаз и т. д. — у ребенка-дошкольника не требуют особого совершенствования: здоровый ребенок слышит, видит, обоняет во всяком случае несколько не хуже взрослого. Основная разница в том, что благодаря недостаточному развитию коры он хуже различает, хуже анализирует то, что он воспринимает. Его восприятия не дифференцированы, расплывчаты. Сенсорная культура, упражнение анализаторов, своим следствием имеет не утончение органов чувств, а совершенствование коры головного мозга, развитие в ней все более тонких и четких дифференцировок.

Сначала ребенок дифференцирует только наиболее резкие признаки предметов: контрастные цвета, грубые различия размеров, форм, тяжести и т. п. Но на основе разносторонней «исследовательской» деятельности происходит рост сенсорной культуры ребенка. Поэтому не может быть и речи об изолированном воспитании сенсорной сферы: сенсорная культура теснейшим образом связана с культурой моторной и общей, с расширением исследовательского опыта.

Все виды деятельности ребенка — игры, трудовые процессы — представляют богатый материал для исследования. Это не исключает однако ценности и специальных занятий с дидактическими материалами: хорошо подобранные, постепенно усложняющиеся лото, мозаики, мелкий строительный материал разных цветов и форм и т. п. могут служить хорошим, хотя и второстепенным подспорьем.

Ориентировки ребенка с возрастом растут.

Ребенок младшей группы различает только самые элементарные и конкретные качества предметов (например, легкий и тяжелый), основные цвета (без оттенков).

Величина предметов уже к трем годам различается значительно лучше, — ребенок отличает не только большое от маленького, но и довольно тонко дифференцирует различные градации величин: больше, меньше. Напротив, пространственные соотношения представляют для восприятия ребенка гораздо большие трудности, ребенок дошкольного возраста еще довольно долго может рассматривать картинки вверх ногами, не испытывая от этого никаких неудобств. Нередко дети даже и в старшей группе при обучении грамоте пишут справа налево и дают зеркальное изображение букв, не замечая своей ошибки. Все же простейшие пространствен-

ные соотношения (верх — низ) между предметами (не на картинках) ребенком обычно усвоены уже в начале дошкольного возраста.

В дальнейшем дошкольник научается ориентироваться сначала во всех основных цветах, затем в переходных и смешанных (розовый, голубой, коричневый и т. п.) и во все более тонких их оттенках. Он улавливает все более тонкие различия форм, размеров, тяжести, звуков; он приобретает более четкие ориентировки в пространстве.

#### **§ 4. ТИПЫ КОНСТИТУЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.**

Индивидуальные различия конституции в дошкольном возрасте далеко не всегда бывают настолько отчетливо выражены, чтобы каждого ребенка можно было отнести к тому или иному конституциональному типу. Даже у взрослых людей не всегда удается это сделать; очень часто приходится констатировать типы смешанные или неопределенные. Еще более часто это можно наблюдать при обследовании детей-дошкольников: ведь конституциональный тип нередко со всей отчетливостью выявляется только в период половой зрелости.

Все же в дошкольном возрасте при определенных условиях вы можете встретить и приземистого, коротконового пикника с основательным жировым слоем, с круглым, румяным лицом. Вы можете встретить и ребенка атлетического типа, пропорционально сложенного, с цилиндрической грудной клеткой, с крепким костяком и сильно развитой мускулатурой. Но раньше других типов и более резко выделяется хрупкий, тонкий тип астеника. В семьях детей-астеников в огромном большинстве случаев можно отметить туберкулезных больных. Действие туберкулезной интоксикации на зародышевую плазму или же действие ее на плод в течение внутриутробного периода может иметь своим следствием создание астенического типа. Дети-астеники отличаются отсутствием сопротивляемости по отношению к туберкулезу: они чрезвычайно предрасположены к заболеванию им. Плохие условия жизни и присоединяющаяся туберкулезная инфекция, действуя на организм ребенка, способствует более резкому проявлению его астении.

#### **§ 5. ОСОБЕННОСТИ ОБМЕНА ВЕЩЕСТВ, ДЫХАНИЯ И КРОВООБРАЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА**

Ребенок тратит гораздо больше энергии, чем взрослый. Прежде всего он ведет значительно более подвижной образ жизни, кроме того, его теплоотдача больше, он сильнее охлаждается: поверхность его тела по отношению к его массе почти вдвое больше, чем поверхность тела взрослого. В связи со всем этим обмен веществ в организме ребенка совершается значительно интенсивнее, чем у взрослого, и ко всем его внутренним органам предъявляются гораздо большие требования: пищеварительный аппарат должен переваривать относительно большее количество пищи, органы дыхания должны удовлетворять большую потребность в кислороде, органы кровообращения должны энергичнее снабжать клетки и ткани тела всем необходимым. Эти повышенные требования должны выполняться еще чрезвычайно незрелым, недоразвитым аппаратом. Этим объясняется большая неустойчивость и высокая заболеваемость дошкольного возраста. Гигиенические потребности дошкольника



несравненно острее, чем в более старших возрастах, и нарушение их мстит за себя несравненно сильнее и болезненнее.

Дыхательный аппарат ребенка имеет следующие особенности: самая форма грудной клетки (более горизонтальное направление ребер) препятствует ее большому размаху. Часто встречающееся у детей вздутие живота еще больше приподнимает ребра, подпирает диафрагму и не дает глубоко вздохнуть. К тому же дыхательная мускулатура ребенка еще слаба. Благодаря всему этому дыхание ребенка очень поверхностно. Потребность же его в кислороде, как сказано выше, относительно даже больше, чем у взрослого; поверхность дыхания должна поэтому компенсироваться его частотой. И действительно, если взрослый дышит около 18 раз в минуту, то дошкольник (5—6 лет) 25, а трехлетка — даже 30 раз.

Дыхательные пути ребенка узки, а слизистые покровы их богаты лимфоидной тканью и легко набухают и воспаляются. Немудрено, что самое незначительное заболевание ребенка может привести к сильному сужению и даже к закупорке его дыхательных путей. Даже легкий насморк нередко приводит к полной непроходимости носа, с этим связано много тяжелых последствий: дети начинают дышать открытым ртом, слизистая оболочка рта пересыхает и воспаляется, образуются носоглоточные разрыхления; через Евстахиеву трубу воспаление легко переходит на среднее ухо, разнообразные инфекции проникают в миндалины. Но это еще далеко не все: сужение дыхательных путей ослабляет и без того поверхностное дыхание ребенка; вентиляция легких, особенно их нижних долей, становится еще менее удовлетворительной, окислительные процессы падают. Это ведет к кислородному голоданию, к малокровию, к недоразвитию грудной клетки, усиливает предрасположение к туберкулезу, задерживает развитие мозга.

Таким образом, даже легкие катары верхних дыхательных путей становятся опасными для ребенка.

Дошкольник с его поверхностным дыханием, с его узкими дыхательными путями, с его частыми катарами и насморками несравненно острее, чем взрослый, нуждается в кислороде, в чистом воздухе. Начиная с ранней весны и до глубокой осени, следовало бы перенести всю жизнь детских учреждений на воздух. В зимнее время необходимы ежедневные прогулки, возможно более продолжительное открывание форточки (при хорошем отоплении лучше всего непрерывно) и сон на воздухе в теплых мешках. В учреждениях полусанаторного типа при таком воздушном режиме достигаются блестящие результаты — бодрое настроение, особая свежесть и подъем энергии, улучшение аппетита и сна, ликвидация малокровия и нервности и полное отсутствие так называемой «простуды».

При невозможности осуществить описанные выше условия полностью нужно стремиться хотя бы ближе подойти к ним. Особенно яркий оздоровительный эффект дает сон на воздухе, так как во время сна окислительные процессы глубже и ровнее. В темноте газовый обмен понижается. Поэтому во время дневного сна в помещении никогда не надо затемнять окон.

Для усиления дыхания очень важно укрепление мышц груди, живота, спины. Лучшим средством для этого являются движения на воздухе, бег, коньки, лыжи, катанье с гор.

Сердце ребенка по весу и по размерам, а также по высоким физи-

ологическим качествам молодой сердечной мышцы относительно более мощно, чем сердце взрослого. Но просвет сосудов ребенка относительно шире, и кровяное давление его поэтому ниже. Частота пульса ребенка тем больше, чем он моложе: 90, 100 и даже 110 в минуту в дошкольном возрасте против 70—80 у взрослого.

Регуляция сердца у ребенка еще недостаточно развита: даже при незначительных напряжениях легко может наступить сердцебиение и даже ослабление сердечной деятельности.

Нужно беречь неустойчивое детское сердце, не переутомлять его. Прогулки не должны быть длительными, в труде нужно избегать сильных напряжений. Общие свободные движения являются лучшей гимнастикой для сердечной мышцы, подвижной образ жизни усиливает деятельность сердца и ускоряет кровообращение.

Сосудодвигательная система (нервы, регулирующие расширение и сужение сосудов) у ребенка еще не приспособлена к четкому и быстрому управлению кровяным руслом в соответствии с потребностями организма и с переменами температуры. При холоде поверхностные сосуды кожи недостаточно быстро сужаются, и ребенок теряет много тепла. Это особенно опасно, так как поверхность тела ребенка, как говорилось выше, относительно больше, а кровяное русло шире, чем у взрослого. Резкие перемены температуры могут вызвать заболевание ребенка, а длительное охлаждение расхищает его энергию, угнетает его психику, понижает его активность, ослабляет его сопротивляемость к инфекциям. В то же время и перегревание опасно для ребенка: оно расслабляет его и без того широкие сосуды, понижает их тонус. Так же как и холод, ребенку вредно кутанье, изнеживанье, вредна и жаркая баня.

Для поддерживания здорового тонуса сосудов ребенка необходимы равномерная прохладная температура в помещении (11—12° по Реомюру), прохладные обливания и обтирания.

Состав крови ребенка сильно отличается от состава крови взрослого. Прежде всего она богаче белыми кровяными тельцами, причем преобладают более молодые их формы — одноядерные лимфоциты. Если у взрослого их имеется всего около 20%, то у дошкольника — 34% и больше. Благодаря этому кровь ребенка менее приспособлена к борьбе с инфекционными микробами, чем кровь взрослого.

## § 6. ПРОЦЕССЫ ОКОСТЕНЕНИЯ И СМЕНА ЗУБОВ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

Процессы окостенения скелета ребенка, значительно продвинувшиеся уже в предшествующие годы, энергично продолжают и в дошкольном возрасте. Но они еще далеко не заканчиваются, и костяк дошкольника остается еще очень пластичным, легко поддающимся как деформирующим (искривляющим, изменяющим форму), так и корректирующим (исправляющим) воздействиям. В частности очень важно проследить развитие позвоночника ребенка.

У новорожденного ребенка спинка прямая, как доска, с возрастом появляются изгибы в шейной, спинной и поясничной части, делающие позвоночник волнистым (в форме латинской буквы *S*). В первые годы позвоночник ребенка еще настолько пластичен, что при лежании на спине эти изгибы сглаживаются. Только после 6—7 лет они закрепля-

ются. Все же спина остается еще чрезвычайно пластичной; если недостаточно обращать внимание на позу детей во время «сидячих» занятий, на их осанку при движениях, то очень легко развиваются искривления позвоночника. Неправильно думать, что эти искривления начинаются только в школе; там, особенно при сидячем образе жизни, они закрепляются и могут остаться на всю жизнь, но начало этих искривлений в большом числе случаев наблюдается уже в дошкольном возрасте. Кроме того, чрезвычайно часто дети старшей группы, а нередко и средней и даже младшей начинают заметно сутулиться. Конечно, это неблагоприятно отражается на развитии грудной клетки, а вместе с тем и на развитии легких и сердца.

Скелет огромного большинства (90% и больше) наших дошкольников носит на себе следы перенесенного в грудном и преддошкольном возрасте рахита. Встречается рахитический череп с выпячивающимися лобными и теменными буграми, иногда почти квадратной формы или с седловидной впадиной на темени. Чрезвычайно разнообразны рахитические искривления грудной клетки. Здесь мы имеем и так называемую «куриную» грудь (сдавленную с боков и с выдающейся вперед грудной), и грудь «сапожника» (со вдавленной грудиной), и «выворот» ребер, т. е. втяжение их по линии прикрепления диафрагмы, образующееся обычно при большом животе, и рахитические «четки», т. е. утолщения на ребрах по обе стороны грудины на месте соприкосновения костной части ребра с хрящевой. Чрезвычайно сильно страдают от рахита и нижние конечности. Здесь мы имеем два основных вида искривлений голеней (иногда и бедер): в форме буквы о («ноги колесом»), и в форме буквы х (икс).

Следствием последнего искривления в большинстве случаев является и уплощение стоп. Но плоская или уплощенная стопа может наблюдаться не только при голенях в форме буквы х, она может образоваться и вследствие врожденной слабости связочно-мышечного аппарата стопы.

В конце дошкольного возраста начинается прорезывание постоянных зубов. Вместо 20 молочных зубов у взрослого человека имеется 32 постоянных, т. е. 12 постоянных с самого начала и 20 заместительных. Первыми прорезываются обычно 4 больших коренных зуба. Происходит это в норме не позже 6 лет, но может произойти и раньше — в 5 и даже в 4½ года. У ребенка 6 лет должно быть, таким образом, 24 зуба — 20 молочных и 4 постоянных. Затем начинается смена молочных зубов в том же порядке, в каком они появились: к 7 годам заменены обычно 4 средних резца (2 нижних и 2 верхних), к 8 годам — 4 боковых резца. Конечно, возможны индивидуальные колебания, но значительное запаздывание в прорезывании постоянных зубов указывает на отсталость ребенка в смысле его физического развития.

## § 7. РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКА.

О развитии нервной системы ребенка можно судить не только по характеру его эмоциональной жизни и по его способности к торможению и сосредоточению. Нервная система управляет двигательной деятельностью; поэтому совершенствование моторики ребенка также является показателем развития его нервной системы.

Есть ряд движений, которые основаны на врожденных «первичных» автоматизмах. Движения эти у животных управляются преимущественно мозжечком и подкорковыми центрами. К ним относятся все моторные функции, служащие для передвижения, защиты и нападения (ходьба, бег, прыжки, скачки, увертывание). У большинства животных эти движения могут совершаться чисто инстинктивно: для выполнения их, помимо достаточного развития скелета и мышечного аппарата, нужна только достаточная зрелость мозжечка и подкорковых центров. Упражнение, конечно, является одним из условий для дозревания всех частей организма и для совершенствования всех его функций, в том числе и «первичных» автоматизмов, но специального обучения для усвоения этих движений не требуется, и в основном их можно считать врожденными.

У высших животных, а особенно у человека, без участия коры головного мозга не может совершаться регуляция даже «первичных» автоматизмов. Все же ходьба, бег, прыжки, увертывания и все те естественные движения, которые лежат в основе свободных игр, свою координированность, ритмичность, автоматическую согласованность получают от мозжечка и подкорковых центров. Чрезмерное участие коры может даже лишить эти движения их бессознательной целесообразности и приспособленности. Поясним это примером. Если застенчивый человек, не доверяя своим автоматическим движениям, старается подвергнуть их сознательному контролю, — он сразу, несмотря на все свои старания, а, вернее, именно благодаря им, становится неуклюжим, топорным. Он спотыкается, проливает, способен буквально пронести ложку мимо рта, между тем как в спокойном состоянии он эти же движения мог бы великолепно выполнить автоматически.

К 4—5 годам подкорковые центры и мозжечок достигают почти максимального развития: поэтому, если у младших дошкольников движения часто еще неловки, походка еще не совсем уверенная, то движения детей средней и старшей группы в играх и в обычной жизни плавны, согласованны, грациозны и требуют уже только незначительного совершенствования. Неуклюжий ребенок-дошкольник — это ребенок или ненормальный от природы, или же лишенный простора для своей двигательной деятельности, искусственно заторможенный в своем моторном развитии.

Единственное, чего нет в игровых движениях ребенка и чего обычные, «свободные» (без правил) детские игры и не требуют, — это точности и соразмерности. Для достижения этих качеств и нужно участие мозговой коры: они не врожденны. Для приобретения их требуется специальная культура движения, тренировка. Поэтому и полезно в организованные подвижные игры детей вносить такие движения, как, например, бросание мяча в цель, ходьба и бег гуськом, парами, игры под музыку с переменной темпа и ритма, словом, всевозможные движения, требующие большой соразмерности и точного приспособления к внешним условиям. Все подобные движения требуют участия коры головного мозга. Первоначально они совершаются более неловко, чем движения совершенно свободные. Ребенок теряет свою непосредственную легкость и грацию. Но упражнения постепенно поднимают естественные движения ребенка как бы на высшую ступень: подкорковый автоматизм, организованный корой, дает такое совершенство моторных функций, какое недостижимо при отсутствии специальной культуры движения. Свобода

и грация «первичных» автоматизмов сочетается с четкостью и экономностью работы коры. Поэтому хороший физкультурник по своим двигательным движениям всегда окажется впереди просто «ловкого и сильного от природы» человека.

Особенно понятным это станет после анализа трудовых движений, являющихся противоположностью свободных, игровых.

Трудовые движения требуют определенных рабочих поз и большой точности выполнения. Они требуют преодоления сопротивления материалов и, следовательно, большой соразмерности в затрате мускульной энергии. Для трудовых движений в нервной системе нет никаких врожденных механизмов. Их нельзя сразу выполнить автоматически, им надо сначала обучиться. Это значит, что при выполнении трудовых движений первую роль играет кора.

Попробуйте дать любому ребенку новое, необычайное для него, рабочее движение. Вы увидите, что на непривычной работе ребенок делает массу лишних движений; он «помогает» себе мимикой, шевелит губами, высовывает язык, морщится. Ему необходим зрительный контроль над своими собственными движениями; стоит ему посмотреть в сторону, и он тотчас же ошибется.

Нетрудно понять, почему трудовые движения даже у взрослого, а тем более у ребенка вначале неловки, неэкономны. В коре нет для этих движений готовых путей; волна возбуждения захватывает обширные участки коры и передается таким образом на обширные участки мышц. Вот почему в таких случаях движения так недифференцированы и совершаются с такой чрезмерной затратой энергии, с таким большим количеством лишних движений, с таким избыточным напряжением. Но по мере упражнения, по мере повторности движений в коре головного мозга проторяются определенные пути, возбуждение концентрируется, и движения становятся все более четкими, приспособленными, экономными, дифференцированными. Наконец, создаются такие условия, при которых в коре головного мозга совершается максимально быстрое и короткое замыкание и направление нервной волны к совершенно определенной группе мышц. Движение снова стало естественным, автоматичным, не требует уже никаких сознательных усилий. В этом и заключается механизм того, что мы называем двигательным навыком. В противовес врожденным первичным, подкорковым автоматизмам корковые, приобретенные автоматизмы называются «вторичными».

Вторичные автоматизмы освобождают кору для выполнения более сложных функций. Ребенок, не имеющий трудовых навыков, вынужден напрягать все свои сознательные усилия для того, чтобы не ударить себя молотком по пальцу, чтобы не соскочила пила, чтобы не отхватить у вырезаемой ножницами фигурки какую-нибудь часть и т. п. Наличие двигательных трудовых навыков позволяет ребенку более свободно и легко выполнять техническую часть работы и направить свои сознательные усилия на усложнение и усовершенствование ее. Отсутствие технических навыков связывает творчество. Необходимо отметить, что *полностью* автоматизируются трудовые движения только при очень длительном упражнении, при многократных повторениях, притом в однообразных условиях работы. У ребенка-дошкольника даже старшей группы о вторичных автоматизмах в полном смысле слова, конечно, говорить не приходится. Но *некоторая* автоматизация движений несомненно образуется

и лежит в основе совершенствования двигательных навыков ребенка. И она необходима, так как освобождает ребенка от излишнего напряжения и позволяет ему выполнять хотя бы примитивные творческие замыслы.

Стричь, например, ножницами бумагу ребенок может длительно; вырезание теми же ножницами *по контуру* утомит ребенка гораздо быстрее. Движение тем утомительнее, чем оно новее, непривычнее. Образование навыка, автоматизация движения делает ребенка более работоспособным, менее утомляемым в данном виде труда.

Детский глаз более податлив к растяжению и повышению внутриглазного давления.

Вы видите, что образование двигательных навыков находится в тесной зависимости от функционального развития мозговой коры, от определенного уровня развития в ней противоположных процессов возбуждения и торможения. С другой стороны, самое это функциональное совершенствование коры, в свою очередь, зависит от количества сознательно направленных на достижение определенной цели движений; каждое такое движение является упражнением не только для мускулатуры, но и для коры головного мозга, при помощи которой оно осуществляется.

Необходимо рассмотреть еще вопрос о взаимодействии между моторикой и интеллектом; наилучшим образом они развиваются в тесной и неразрывной связи друг с другом. При неправильных методах и вредных для ребенка условиях воспитания связь эта нарушается. Так, ребенок в условиях капиталистической эксплуатации вынужден заниматься тяжелым, неинтересным и неосмысленным трудом, который дает ему известные двигательные навыки, но притупляет его интеллект. Интеллигентский ребенок в условиях старой школы, напротив, получал односторонне-книжное развитие интеллекта без связи с живой практикой; «сидячее» воспитание задерживало развитие моторики ребенка, не развивало его ручной умелости, не давало исследовательских и трудовых навыков, которые позволили бы проверять теорию на практике. И в том и в другом случае и интеллект и моторика развиваются неполноценно. Только политехническое воспитание, строящееся на тесной связи между умственным и физическим развитием ребенка, уничтожающее разрыв между умственным и физическим трудом, может дать полноценное развитие и интеллекту и моторике.

Чем больше участия корковых центров требует движение, тем оно утомительнее. Труд всегда утомительнее для ребенка, чем игра, даже если игра подвижная и требует большой затраты мускульной энергии. Ребенка утомляет не количество движений, а их точность. Тщательная дозировка, внимательное наблюдение за поведением детей, прекращение работы при первых, самых легких признаках утомления (падение устойчивости, перебрасывание с одной части работы на другую, мимика, движения ребенка и т. п.) являются основным требованием гигиены при постановке труда в детском учреждении. Чем труд непривычнее, тем тщательнее должна быть его дозировка.

Развитие мускулатуры ребенка совершается в первую очередь за счет его крупных мышц; мелкие мышцы, в частности мышцы руки, развиваются более заметно только к концу дошкольного возраста. Ребенку тем труднее дается тот или иной двигательный навык, чем большей активности мелких мышц он требует.

Чем мельче движение, тем позже оно выполняется ребенком и тем больших усилий оно ему стоит.

Проследите хотя бы рисунки детей: вначале вы видите крупные, размашистые штрихи, потом — средние и даже в старшей группе далеко не у всех — мелкие. Письмо вначале дается с трудом, ребенок пишет крупным и неровным почерком.

Все это зависит, конечно, не только от недостаточного развития мускулатуры: тонкие и изолированные движения руки требуют значительного участия мозговой коры, требуют выработки новых и сложных нервных координаций. Быстрота приобретения этих навыков чрезвычайно тесно связана и с общим интеллектуальным развитием ребенка. Ручные умения поэтому должны приобретаться с большой постепенностью, с учетом общего развития ребенка, упражнения, материала, организации среды и т. п.

Несмотря на всю ценность для развития ребенка все усложняющихся ручных умений (овладение молотком, пилой, кистью, карандашом, иглой и т. п.), никогда нельзя забывать о громадной потребности ребенка в движениях крупных. Без них не может быть здорового развития: движения на свободе, на свежем воздухе глубоко захватывают весь организм ребенка, укрепляют его мускулатуру, усиливают и оживляют деятельность всех внутренних органов. Они не вызывают напряжения нервной системы, они совершаются в полном соответствии с тем естественным темпом и ритмом, который индивидуально различен у каждого организма, они тесно связаны с деятельностью подкорковых центров и поэтому создают подъем, являются неистощимым источником радостных эмоций для ребенка. Кроме того, эти движения также могут быть использованы (с известной дозировкой) и для упражнения мозговой коры, для развития точности и соразмерности моторных функций ребенка (см. выше). Точные движения требуют возбуждения совершенно определенных групп мышц и торможения всех остальных. Моторное воспитание способствует, таким образом, развитию процессов торможения в мозговой коре, оно организует ребенка. Достаточно просторное помещение, крупный строительный материал, подвижные игры, бег, преодоление препятствий во дворе, в саду — все это необходимые составные части педагогической работы.

## **§ 8. СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА.**

Радикальная оздоровительная работа возможна только у нас в Советском союзе. В условиях капитализма она невозможна. Это с особенной яркостью выявилось за последние годы кризиса в Западной Европе и в Америке, неизбежно повлекшего за собой рост детской смертности и заболеваемости. Социалистическое строительство есть единственный верный путь к созданию здорового поколения.

Все же необходимо помнить, что гигиенические потребности ребенка чрезвычайно остры, что бытовые условия пролетариата и колхозного крестьянства, при быстро нарастающем их улучшении пока еще не полностью их удовлетворяют и что на организме детей еще косвенно отражается ослабление организма их родителей благодаря капиталистической эксплуатации, империалистической и гражданской войнам. Наследие капитализма, таким образом, еще не полностью изжито, и состояние здоровья наших детей требует еще энергичной и упорной

работы. Вся жизнь наших детских учреждений, вся детская деятельность должны быть организованы так, чтобы они способствовали оздоровлению детей. Это настойчивое требование выдвигается и шестым методическим письмом Наркомпроса, но оно еще далеко не всегда осуществляется на практике. Воздушный режим у нас сплошь да рядом проводится плохо, мы часто перегружаем детей, вызываем у них утомление и этим способствуем развитию нервности и малокровия. Не всегда достаточное внимание уделяется правильной организации питания.

Всем этим недостаткам должна быть объявлена решительная борьба.

Громадная пластичность детского организма является залогом того, что каждое достигнутое нами улучшение условий жизни ребенка даст свои плоды.

По исследованиям доктора Якуб, Кудрявцевой и др., значительная часть наших детей заражена туберкулезным микробом. Необходимо иметь в виду, что «заражение» еще не есть «заболевание». Дети, зараженные туберкулезом, могут в большом числе случаев оставаться совершенно здоровыми, важно только, чтобы их организм был достаточно крепок для борьбы с инфекцией. В этой борьбе детское учреждение должно помочь ребенку.

Каждый ребенок к 6—7 годам перенес по нескольку инфекций — так называемых детских болезней (корь, скарлатина, коклюш и т. п.), часто протекающих с осложнениями и сильно ослабляющих детский организм.

Детский сад должен вести более энергичную профилактическую работу — прививки, своевременная изоляция, врачебный надзор и т. п.

Питание детей нередко нарушается от плохого состояния их зубов. По данным доктора Гешелиной (обследование московских пролетарских детей), дети с 5—10 испорченными зубами далеко не являются исключением. Улучшить обслуживание детей зубоврачебной помощью является неотложной задачей наших детских учреждений. Привитие гигиенических навыков (чистка зубов) и внедрение их в домашний быт тоже должны быть поставлены на большую высоту.

Благодаря недостаточно закрепившимся гигиеническим навыкам детей (недостаточно аккуратно моют руки после уборной, перед едой, дома бегают «с куском» и в то же время играют с кошкой, с собакой и т. п.) у них сильно распространено заражение глистами (до 85%). Это ведет к малокровию, нервности, пониженному аппетиту и т. п. Оздоровительные мероприятия, организация гигиенической среды, повышение культурно-гигиенического уровня должны составлять один из краеугольных камней нашей педагогической работы.

## **§ 9. КОНТРОЛЬ НАД ФИЗИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.**

Каждый педагог должен уметь простыми и в то же время достаточно научными методами определять физическое состояние как целой группы, так и отдельных уклоняющихся детей. Это позволит ему производить группировки детей по уровню физического развития, индивидуализировать нагрузку, намечать конкретные мероприятия по оздоровлению детей и учитывать их результаты.

Ни в коем случае однако не надо считать, что уровень физического развития сам по себе говорит нам также и о развитии интеллектуаль-



ном. Физически слабые дети во многих случаях могут быть не только нормальными, но даже выдающимися в умственном отношении.

Систематический контроль над физическим развитием детей доступен педагогу и не требует специальной медицинской подготовки. Имеется целый ряд чисто внешних и легко поддающихся изучению телесных признаков, тесно связанных с глубокими биохимическими процессами детского организма и красноречиво говорящих о конституции его и о всем ходе его физического развития. Некоторые из этих признаков поддаются измерению и выражению в точных количественных величинах — в килограммах, сантиметрах. Это — признаки измерительные.

Антропометрия — это метод измерения отдельных признаков организма — его роста, веса и т. п. — при помощи точных измерительных приборов.

Но есть и другие признаки, которые не поддаются точным измерениям; они могут быть только приблизительно изучены — на-глаз, наощупь. Это — описательные признаки, для оценки которых выработаны более или менее объективные условные критерии. Этот метод «осмотра», менее точный, но при наличии опыта совершенно достаточно достоверный, носит название соматоскопии. Педагог должен уметь измерить ребенка, он должен также уметь видеть его обнаженное тело.

По внешнему облику ребенка, по особенностям его телосложения педагог должен научиться судить об уровне и тенденциях его физического развития, о запасе его жизненных сил, об общем состоянии его здоровья.

Физическое развитие должно изучаться в тесной связи с теми внешними и внутренними факторами, которые на него воздействовали. Чтобы понять состояние организма ребенка, а главное, чтобы изменять и улучшать его, надо знать условия, его создавшие. Поэтому в учреждении, помимо антропометрических и соматоскопических данных, должны быть собраны сведения о наследственности детей, о ходе их развития, о перенесенных ими заболеваниях, о санитарно-гигиенических условиях их домашней жизни — питания, сне и т. п.

В педагогической практике можно ограничиться небольшим количеством основных измерений.

Техника этих измерений проста. Но очень важно, чтобы педагог сознательно относился к каждому изучаемому им признаку, знал его значение и умел правильно истолковать и оценивать его.

**а) Рост.** Одним из существеннейших признаков нормального физического развития ребенка является его рост. В течение дошкольного возраста уменьшение энергии роста, наметившееся в предыдущие годы, находит свое полное выражение: ежегодная прибыль в росте равняется приблизительно 5—6 см. Иногда на шестом-седьмом году эта прибыль несколько повышается (до 6,5—7 и даже 8 см), а на восьмом году снова падает (до 4 см). Конечно, эти цифры выражают закономерность роста дошкольника лишь в самых общих чертах, рост ребенка изменяется и в связи с национальными особенностями, с семейной наследственностью, а особенно, в связи с влияниями социальной среды. Особенно остро ребенок реагирует отсталостью роста на плохое питание и плохие жилищные условия, лишаящие его необходимого ему кислорода. Улучшение условий жизни сейчас же находит себе отражение в усилении роста детей. Жизнь за последние 15 лет (война, революция, период восстановления

хозяйства и затем социалистическая реконструкция) дала этому достаточно яркие и наглядные примеры.

В тяжелые годы голода показатели роста детей восьми ленинградских детских домов снизились на 8 см по сравнению с показателями роста довоенного уровня. В 1923 г. в Москве последствия голода были также еще достаточно заметны; четырехлетки дают разницу около 1 см, пятишестилетки — около 3 см, семилетки — около 4 см и восьмилетки — около 5 см. Чем дольше ребенок жил в нормальных условиях, тем все сильнее и резче они отражались на его организме. Материалы 1926 г. дают уже картину, позволяющую нам оптимистически смотреть на развитие наших детей. В высшей степени пластичный, податливый детский организм не замедлил откликнуться усиленным темпом роста на улучшение условий жизни. «Довоенный уровень» в росте детей почти достигнут параллельно с восстановлением довоенного уровня хозяйственной жизни.

Наконец, в 1928—1929 г. рост дошкольников уже превосходит довоенные данные (за немногими исключениями, например, у восьмилеток).

**б) Рост сидя.** Необходимо измерять не только рост стоя, но и рост сидя, или длину туловища вместе с головой. Вычитая из роста стоя рост сидя, мы получим длину нижних конечностей. Это измерение дает нам возможность судить о пропорциях телосложения.

Для каждого возраста, а также и для различных конституциональных типов характерны различные пропорции тела, различное отношение роста сидя и длины ног к росту стоя (это отношение называется морфологическим показателем).

Так, у новорожденного длина ног в среднем составляет около 33% всего роста. У трехлетки — 38%, у семилетки — 44%. У подростка длина ног равняется 50% всего роста, а у взрослого мужчины — 48% (период возмужания характеризуется ростом преимущественно туловища). Индивидуальная конституция может сильно изменять эти средние цифры. Длинноногий астеник уже в 7 лет может иметь ноги, составляющие 45—46% (и даже иногда больше) всей длины тела, а коротконогий пикник в том же возрасте — всего 43%. Таким образом, рост сидя является одним из существеннейших признаков для оценки конституциональных особенностей.

**в) Вес.** По одному только росту невозможно судить об уровне физического развития и состоянии здоровья ребенка. И низкорослые дети в отдельных случаях могут оказаться вполне удовлетворительно развитыми (семейная наследственность, национальность и др.); с другой стороны, высокорослость далеко не всегда является признаком физического благополучия: как раз сильно вытянутые в длину дети часто оказываются хилыми, узкогрудыми и т. п. Таким образом, хотя низкорослость и сопровождает общую слабость и недоразвитие, все же для правильной оценки общего состояния организма необходимо принять во внимание всю совокупность остальных признаков. Росту прежде всего должен соответствовать определенный вес, который является показателем общей массы, упитанности тела. Вес еще теснее, чем рост, связан с внешними факторами, особенно с питанием. На недостаточное питание ребенок сразу реагирует падением веса. При длительном недоедании исчезают не только жировые запасы, но атрофируется мускулатура, сильно теряют в весе все внутренние органы и особенно железы внутренней секреции — щитовидная, зобная, половые. Поэтому длительное исто-

щение может привести к общим расстройствам и даже к остановке развития.

Вес зависит не только от питания; на него, хотя и в меньшей степени, воздействуют и внутренние причины — конституциональные предрасположения, различные расстройства обмена веществ и т. п. Астеник, например, даже при хорошем питании остается худощавым.

Вес сам по себе еще не говорит о здоровье и запасе жизненных сил. Большим весом характеризуются, например, дети с водяными и рыхлыми тканями или дети с склонностью к ожирению. Помимо веса надо, таким образом, учитывать и ряд признаков описательного характера: тип жировоголожения, развитие мускулатуры, мощность костяка и т. п.

В дошкольном возрасте ежегодная прибавка в весе обычно равняется 1,5—2,0 кг, на седьмом году при усиленном росте вес может нарастать больше — на 2,5—3,0 кг. Нарастание веса происходит неравномерно в течение года: оно зависит от общих условий жизни, в особенности от условий питания. У нас сплошь и рядом наблюдается, что при улучшенных условиях жизни в летней колонии дети на несколько месяцев набирают как бы весь свой запас на последующий год, зимой же прибавки в весе незначительны. Тщательный ежемесячный контроль за весом детей является лучшим средством проверки правильности организации питания в учреждении. Нужно стремиться к тому, чтобы вес детей ни в коем случае не падал и по возможности непрерывно, хотя бы медленно, нарастал. Особенно важно учесть, дала ли летняя колония необходимую прибавку. Остановка нарастания, а тем более падение веса детей, сигнализирует неблагополучие в организации питания в учреждении.

**г) Округлость груди.** Хорошо развитая грудь является наилучшим показателем здоровья; и это неудивительно: грудная клетка вмещает важнейшие для жизни органы (легкие, сердце), и правильное развитие ее является условием для правильного функционирования этих органов.

Развитие груди тесно связано с внешними условиями жизни, особенно с воздушным режимом, с физическими упражнениями и с характером работы. Грудь чрезвычайно пластична. Оздоровительные мероприятия могут выправить неудовлетворительные показатели ее развития.

**д) Округлость головы.** Развитие черепа тесно связано с развитием головного мозга. Но было бы грубой ошибкой считать, что мозг развит тем лучше, чем больше голова.

Большие размеры головы наблюдаются при рахите, а также при более редком заболевании — водянке головного мозга. С другой стороны, в сравнительно небольшом черепе может вмещаться мозг с высокими качествами нервного вещества, с большим количеством борозд и извилин. Но есть известные пределы: если округлость головы ниже их, то неизбежен вывод, что в таком черепе не может развиваться нормальный мозг. Так, если у семилетки голова меньше 47—48 см, то это безусловно умственно-отсталый ребенок, с неполноценным мозгом — так называемый «микроцефал» (малоголовый).

Округлость головы имеет большое значение для оценки физического развития детей раннего возраста. У нормального новорожденного округлость головы несколько больше округлости груди. На третьем году (и во всяком случае к трем годам) этот перевес должен не только

сгладиться, но перейти на сторону груди. Если голова к этому времени все еще больше груди, то это может зависеть или от того, что она слишком велика (например, при рахите), или от того, что слишком мала грудь. У слаборазвитых, рахитичных детей случается, что даже на пятом-шестом году окружность головы еще имеет перевес над окружностью груди.

Инструментарий, необходимый для основных измерений, чрезвычайно немногочислен. Приводим его краткое описание.

**Деревянный ростомер.** Доска с делениями в сантиметрах, в 2 м длиною, укреплена на устойчивой подставке. По доске двигается планшетка, которая может быть заменена прямоугольным треугольником, прикладываемым к голове так, чтобы короткий катет прилегал к доске, а длинный касался верхней поверхности головы. Прибавлением к ростомеру для измерения роста служит приставной или откладной табурет высотой в 40 см. В случае невозможности изготовления деревянного ростомера можно пользоваться обыкновенной прорезиненной сантиметровой лентой, плотно прикрепленной от пола вверх к стене. Необходимо для более плотной установки ребенка при измерении у низа стенки вырубить плинтус.

**Сантиметровая лента.** Лента должна быть по возможности стальная (рулетка). За отсутствием стальной употребляется обыкновенный прорезиненный сантиметр.

**Весы рычажной системы (типа Фербенкс).** Если последних нет, то пользуются пружинными или десятичными весами. Весы должны быть точно выверенными.

**Общие указания.** Измерения должны производиться в определенное время, по возможности утром и во всяком случае не ранее двух часов после крупного приема пищи.

Измерения должны производиться над совершенно обнаженными и босыми детьми.

Рекомендуется во время измерений иметь помощника для записывания результатов.

Требуется известный навык, развитие ловкости и обязательно большое внимание у измеряющего. Строгое единообразие приемов является необходимым условием для точности измерения.

**Измерение роста.** При измерении роста ростомером ребенок прислоняется к доске тремя точками: пятками, ягодицами и лопатками. Туловище и конечности выпрямлены, руки вытягиваются по швам, пятки соединены, носки смотрят в стороны.

Голова измеряемого должна находиться в положении немецкой горизонтали, при которой надкозелковая вырезка уха (верхний край наружного слухового прохода) и наружный угол глаза лежат на горизонтальной, параллельной полулинии.

Планку, скользящую на доске, опускают к голове, не очень надавливая. Точность измерения до  $1/2$  см.

**Рост сидя.** При измерениях с обыкновенным ростомером табурет приставляется к доске, и ребенок усаживается на него, соприкасаясь с доской ростомера крестцом и лопатками. Голова находится в положении немецкой горизонтали. Дальнейшая техника та же, что и при измерении роста стоя.

Из полученного показания вычитается высота табурета — 40 см.

Окружность грудной клетки. При спокойном дыхании лента накладывается горизонтально так, чтобы сзади она легла под углами лопаток, а спереди захватывала нижний край сосковых кружков. Лента должна плотно прилегать к груди, но не врезываться в кожу. Для того чтобы ребенок не напрягал грудную клетку, следует отвлечь его разговором. Окружность груди при спокойном дыхании определяется во время дыхательной паузы, т. е. нужно постараться уловить момент между вдохом и выдохом. Точность измерения — до  $1/2$  см.

Окружность грудной клетки в состоянии вдоха. Лента находится в указанном выше положении. Исследуемого заставляют глубоко вдыхать 2—3 раза, избегая чрезмерного поднятия плеч. Записывается максимальная цифра.

Окружность грудной клетки в состоянии выдоха. Ребенка заставляют выдохнуть весь воздух (можно пояснить: «Выдохни всё, как будто тушишь свечку»). Фиксируется минимальная цифра.

При всех трех измерениях необходимо следить, чтобы сантиметровая лента на стене не сползла ниже углов лопаток. Для определения экскурсии из цифры вдоха вычитается цифра выдоха.

Окружность головы. Лента проводится горизонтально, спереди — по линии бровей, сзади — через наиболее выдающуюся часть затылка (затылочную точку).

Вес. Ребенок становится на середину площадки весов. Точность измерения — до 100 г.

Описательные признаки много говорят нам как о конституции, так и о физическом развитии ребенка. Из прилагаемой антропометрической карточки вы видите, что основные описательные признаки характеризуют: общий тип (пропорции) телосложения, мощность костяка, контуры позвоночника (форму спины), форму грудной клетки, тип жировоголожения, развитие мускулатуры и форму живота.

По типу телосложения мы различаем тонкий (длинноногий, узкий), коренастый (приземистый, широкоплечий) и средний (промежуточный). Тип телосложения определяется на-глаз, но затем может быть проверен вычислением пропорций телосложения (см. ниже) и сопоставлением с другими описательными признаками. Кости (особенно заметно у щиколки и запястья) могут быть грубыми тонкими и средними. Спина — прямая (у маленьких детей почти всегда), волнистая (чаще к концу дошкольного возраста) и сутулая (одним из признаков сутулой спины являются косо поставленные, сильно расходящиеся и отстающие лопатки).

Различают следующие три типа грудной клетки: 1) плоская, т. е. удлиненная, с сильно наклонными ребрами, с острым надчревым углом (характерна для астеников); 2) цилиндрическая — равномерно округлая, высокая при рассмотрении сбоку, надчревный угол прямой (часто наблюдается при хорошем развитии груди, особенно у астеников); 3) коническая — расширяется книзу, ребра почти горизонтальные, надчревный угол тупой (часто при этом большой живот).

Оценка остальных описательных признаков также производится по трехбалльной системе (более точно — по пятибалльной) на основании условных критериев. Так, различают три степени жировоголожения: малое (балл — 1), при котором ясно выступает рельеф костей, особенно ребер, ключиц, а захваченная на животе кожа вместе с жировым слоем дает тонкую складку (меньше 1 см); среднее (балл — 2), при котором костяк

не обрисовывается, а кожножировая складка равна приблизительно 1 см и, наконец, большое (балл — 3), характеризующееся округлостью всех форм и наличием складок и перетяжек в нижней части живота, на туловище, на конечностях («браслетки»).

При более точной оценке по пятибалльной системе балл 1 обозначает истощение, 2 — упитанность ниже средней, 3 — среднюю, 4 — выше среднего и 5 — большую. Критерии для оценки — те же, только с более тонкими градациями.

Мускулатуру у взрослых оценивают по рельефу некоторых мышц, например, двуглавой и др. Но так как у дошкольника мышцы еще мало выступают, то оценку можно производить по упругости мышц (наощупь) и по тому сопротивлению, которое ребенок оказывает, например, разгибанию согнутой в локте и напряженной руки.

Совокупность описательных признаков позволяет сделать вывод о конституциональном типе и отчасти дополняет измерительные данные о физическом развитии (упитанность, развитие мускулатуры).

Помимо вышеописанных, по преимуществу конституциональных признаков, в карточке уделено внимание также и признакам наиболее часто встречающихся у дошкольника болезненныхклонений: разнообразные следы рахита различной степени и формы, болезни кожи, состояние носоглотки, ушей и зубов, увеличение лимфатических желез (часто свидетельствующее о туберкулезной интоксикации). Необходимо также оценить окраску слизистых оболочек (полости рта, нижнего века): бледность их свидетельствует о малокровии. Определение состояния нервной системы, исследование различных рефлексов без медицинской подготовки не имеет смысла; здесь слишком легко ошибиться и сделать неправильные выводы. Но педагог все же должен учитывать некоторые несомненные признаки повышенной нервной возбудимости: беспокойный сон (разговоры, вскрикивание во сне, хождение, недержание мочи, общая возбудимость в поведении и недостатки речи (заикание). Дефекты в произношении, нечистая, невнятная речь связаны с общей отсталостью физического и умственного развития.

Тщательно заполнив карточку, обработав, как указано ниже, цифровой материал и сопоставив его с совокупностью описательных признаков, можно сделать окончательные выводы о физическом развитии ребенка по пятибалльной системе: плохое, ниже среднего, среднее, выше среднего и хорошее. Можно также сделать выводы о том, соответствует ли ребенок по основным показателям (общие размеры, пропорции, смена зубов и т. п.) своему возрасту, или имеется некоторая задержка развития, или же его ускорение. Должны быть также выявлены некоторые дефекты здоровья, доступные для наблюдения педагога.

Для того чтобы оценить результаты измерений отдельных детей, необходимо сравнить их со стандартами, т. е. со средними, типичными величинами, полученными путем массовых измерений. Конечно, не может быть речи о каких-то внеклассовых или вневременных стандартах, о каких-то абстрактных нормах. Все признаки физического развития изменчивы и зависят от классовой принадлежности и производственных условий. Поэтому для установления стандартов необходимо изучать группы, однородные в социальном и биологическом (половом, возрастном) отношении. Очевидно, что для вполне научной постановки антропометрии необходимо систематическое производство массовых измерений детей раз-

личных классовых групп и периодическое установление стандартов, имеющих чисто местное и временное значение.

Вычисление этих стандартов невозможно производить кустарным образом: это является задачей специальных институтов, антропометрических бюро, профилактических амбулаторий и т. п., так как требует специальной подготовки и громадной затраты времени. Подвергать статистической обработке можно только материал, достаточно многочисленный, иначе он лишается всякого научного значения. Однородная в социальном и биологическом отношении группа должна охватывать не менее 100 индивидов. Таким образом, для того чтобы дать стандарты, хотя бы, например, для русских пролетарских детей-дошкольников Москвы (от 3—7 лет), необходимо обследовать 10 групп по 100 человек (мальчиков и девочек пяти возрастных групп), т. е. всего 1000 детей<sup>1</sup>. При этом дети других национальностей или другого социального происхождения (например, дети служащих) уже к этим стандартам не подходят.

Во многих крупных центрах СССР уже имеются учреждения, периодически выпускающие таблицы стандартов. Педагог должен уметь ими пользоваться.

Предположим, что мы имеем русского пролетарского мальчика Москвы 7 лет (см. таблицу стандартов).

Рост его равняется 118,7 см, вес — 19,6 кг, окружность груди — 57,4 см. По стандарту рост мальчика-семилетки того же национального и социального происхождения равняется 115,1 см, вес — 21,1 кг, окружность груди — 58,0 см. Следовательно, у нашего мальчика имеется: отклонение роста — 3,6 см; отклонение веса — 1,5 кг; отклонение окружности груди — 0,6 см.

Достаточно ли этого для оценки мальчика? Недостаточно. Мы не знаем, как оценить эти отклонения, мы не знаем, большие ли это отклонения, или средние, или малые. Для того чтобы произвести оценку отклонения, нам необходимо иметь какое-то объективное мерило. Таким мерилом является так называемое среднее квадратическое отклонение, или сигма (для условного обозначения среднего квадратического отклонения взята греческая буква сигма ( $\sigma$ ) — отсюда название).

Для определения сигмы необходимо произвести довольно громоздкие математические вычисления, которых мы здесь не приводим. Достаточно сказать, что в каждой таблице стандартов физического развития, помимо средних величин для отдельных признаков (роста, веса и т. п.), имеются также и вычисленные для каждого возраста (для мальчиков и девочек, конечно, отдельно) средние квадратические отклонения. Например, для пролетарского мальчика-семилетки Москвы среднее отклонение (сигма) для роста составляет 5,32 см, сигма для веса — 2,19 кг и сигма для окружности груди — 2,22 см. Беря за основу стандартную величину признака и среднее квадратическое отклонение, мы имеем возможность объективно и точно произвести оценку физического развития каждого индивида.

<sup>1</sup> Нужно здесь отметить, что к одному и тому же возрасту условно принято причислять детей, имеющих до 6 месяцев меньше или до 5 месяцев больше определенного числа лет. Например, к 7 годам следует относить всех детей, имеющих от 6 лет 6 месяцев до 7 лет 5 месяцев.

Все случаи, отклоняющиеся в ту или иную сторону от средней стандартной величины не более, чем на  $\frac{1}{2}$  сигмы, считаются средними. Таким образом, всех московских семилетних мальчиков пролетарского происхождения, имеющих рост не ниже  $115,1 \text{ см} - 2,66 \text{ см}$ , т. е.  $112,4 \text{ см}$  и не выше  $115,1 \text{ см} + 2,66 \text{ см}$ , т. е.  $117,8 \text{ см}$  мы должны считать среднерослыми (небольшое округление цифр допустимо). Группу средних детей обозначают буквой *т*. Все случаи, отклоняющиеся в ту или другую сторону от среднего больше, чем на  $\frac{1}{25}$ , но не больше, чем на целую, считаются ниже среднего или выше среднего. В нашем случае рост выше среднего будет у всех детей, имеющих рост от  $117,8 \text{ см}$  ( $115 + 2,66$ ) до  $120,4 \text{ см}$  ( $115 + 5,32$ ); рост ниже среднего будет у всех детей, имеющих рост от  $109,8 \text{ см}$  ( $115,1 - 5,32$ ) до  $112,4 \text{ см}$  ( $115 - 2,66$ ).

Эти две группы соответственно обозначаются буквами  $+$  (плюс) А и  $-$  (минус) А.

Все случаи, отклоняющиеся от средней больше, чем на одну  $\sigma$  (сигму), но не свыше, чем на две  $\sigma$ , нужно считать большими или малыми. Так, в нашем случае высокорослыми будут все дети от  $120,4 \text{ см}$  ( $115,1 + 5,32$ ), до  $125,7 \text{ см}$  ( $115,1 + 10,6$ ); низкорослыми будут все дети от  $104,4 \text{ см}$  ( $115 - 10,6$ ) до  $109,8 \text{ см}$  ( $115 - 5,32$ ). Эти две группы обозначаются соответственно буквами  $+$  (плюс) В и  $-$  (минус) В.

Наконец, все случаи, отклоняющиеся больше, чем на две сигмы, но не больше, чем на три сигмы, считаются очень большими и очень маленькими и обозначаются буквами  $+$  (плюс) С и  $-$  (минус) С.

Случаи, отклоняющиеся больше, чем на три сигмы, являются патологическими (например, гигантами или карликами).

Далеко не все группы детского населения Советского союза подвергаются систематическому антропометрическому изучению. В частности колхозный ребенок еще почти не обследован и соответствующих стандартов для него не имеется. Поэтому для оценки и обработки полученных данных нередко приходится пользоваться другим методом, хотя и менее научно обоснованным — методом вычисления относительных величин, или индексов (показателей).

1. Одинаковый вес может иметь различное значение для различного роста: вес, удовлетворительный для низкорослого ребенка, может оказаться совершенно недостаточным для высокорослого. Поэтому для определения упитанности вычисляется отношение веса тела к его высоте. Таким образом мы получаем так называемый *энергетический показатель*, характеризующий упитанность, а вместе с тем, до известной степени, и энергетический фонд ребенка. Вычисление производится путем деления веса тела (в граммах) на рост тела (в сантиметрах): например, если рост ребенка равняется  $115 \text{ см}$ , а вес его —

$20,7 \text{ кг}$ , то энергетический показатель равен  $\frac{20,7 \times 1000}{115} = 180$ . Срав-

нивать между собой можно только показатели, относящиеся к детям одинакового возраста.

Можно определить таким образом место каждого отдельного ребенка в ряду его сверстников: упитанность его тем меньше, чем меньше его энергетический показатель.



2. Большое значение имеет *показатель Эрисмана* — разность между полуростом и окружностью груди.

У крепкого новорожденного окружность груди превосходит половину роста на 7—10 см. С возрастом это соотношение изменяется.

Постепенно разница между полуростом и окружностью груди уменьшается и, наконец, сглаживается, а затем даже становится отрицательной величиной. Чем крепче ребенок, чем лучше развита его грудь, тем позже у него окружность груди сравнивается с полуростом. Разные авторы приводят разные цифровые данные по этому вопросу, но все единодушно в одном: на протяжении дошкольного возраста некоторая разница в пользу груди еще должна остаться, особенно у мальчиков; в крайнем случае она может сгладиться к самому концу данного периода — к 7—8 годам. Отставание окружности груди от половины роста у дошкольника является показателем недостаточного ее развития.

За пределами дошкольного возраста (в школьном) такое отставание, если оно невелико, не имеет неблагоприятного значения.

Если, например, у пятилетнего мальчика при росте в 100 см окружность груди равняется 50,5 см, то разность между полуростом, 50 см, и окружностью груди составляет +0,5 см. Это говорит о неудовлетворительном развитии грудной клетки, так как перевес ее над полуростом слишком незначителен; при дальнейшем росте ребенка он быстро сгладится и уже к 6 годам превратится в отрицательную величину.

Пропорция телосложения является одним из важнейших конституциональных признаков. Мы можем судить о пропорциях по отношению роста сидя (или торса) к росту стоя (в процентах).

Это отношение называется морфологическим показателем.

При росте стоя, равном 115 см, и росте сидя, равном 64,5 см, морфологический показатель равен  $\frac{64,5 \times 100}{115} = 56$ , т. е. торс составляет 56% всего роста, а ноги — 44%. Чем больше морфологический показатель, тем более коротконогим является ребенок; чем меньше показатель, тем ребенок более длинноногий. Для каждого возраста характерны определенные средние пропорции. При отклонениях от них ребенок будет относительно коротконогим или длинноногим. Длинноноготь в совокупности с другими признаками характерна для астенической конституции, коротконоготь — для пикнической.

## § 10. АНТРОПОМЕТРИЧЕСКАЯ КАРТОЧКА.

1. Фамилия, имя ...
2. Год, месяц, число рождения ...
3. Национальность ...
4. Социальное положение родителей ...
5. Детский сад ... группа ...
6. Дата обследования ...

### I. ИЗМЕРЕНИЯ.

1. Рост стоя ...
2. Рост сидя ...
3. Вес ...
4. Окружность груди:
  - 1) при спокойном дыхании ...
  - 2) при вдохе ...

- 3) при выдохе ...
5. Экскурсия грудной клетки ...
6. Округлость головы ...

## II. ПОКАЗАТЕЛИ.

1. Показатель индивидуального отклонения роста ...
2. " " " веса ...
3. " " " окружности груди ...
4. Энергетический показатель ...
5. Морфологический показатель ...
6. Разность между полуростом и окружностью груди (показатель Эрисмана).

## III. ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ.

1. Общий тип телосложения: коренастый, средний, тонкий ...
2. Скелет: кости — грубые, средние, тонкие; форма спины — сутулая, волнистая, прямая ...  
Форма грудной клетки: плоская, цилиндрическая, коническая ...
3. Неправильности скелета; позвоночник (искривления) ...  
лопатки — отстающие неровностоящие ...  
череп — рахитические бугры и пр. ...  
грудь — рахит, четки, грудь сапожника, куриная грудь, выворот ребер  
ассиметрия и т. п. ...  
голень, бедра — Х-образные; О-образные: 1, 2, 3 ...  
стопа — нормальная, уплощенная, плоская ...
4. Развитие жирового слоя — 1, 2, 3, 4, 5, ...
5. Кожные покровы: кожа чистая, грязная, сыпь, следы укусов, расчесы, паразиты и т. п. ...
6. Слизистые оболочки — окраска 1, 2, 3, 4, 5 ...
7. Мускулатура — 1, 2, 3, 4, 5 ...
8. Живот — впалый, прямой, выдающийся ...
9. Состояние носоглотки — насморк, увеличение миндалин, дышит носом или ртом ...
10. Уши ...
11. Зубы ...
12. Лимфатические железы (отмечать размеры, консистенцию): шейные, подмышечные, паховые ...
13. Сон ...
14. Речь ...
15. Недержание мочи ...
16. Возбудимость ...
17. Онанизм ...

*Заключение.* 1) Конституциональный тип.  
2) Физическое развитие.

*Примечание.*

### 18. Стандарты роста, веса и окружности груди дошкольника

(по данным М. Корсунской за 1928/29 г.).

**ДЕВОЧКИ** (преимущественно пролетарского происхождения, 597 измерений).

В о з р а с т	Р о с т		В е с		О к р у ж н о с т ь г р у д и	
	д.	с.	д.	с.	д.	с.
3 года . . . . .	91,3	3,92	14,1	1,53	51,4	1,95
4 " . . . . .	96,6	4,30	15,1	1,60	51,8	1,91
5 лет . . . . .	103,5	4,68	16,9	1,99	53,3	2,05
6 " . . . . .	110,4	4,64	19,0	2,00	55,3	2,29
7 " . . . . .	116,0	4,28	20,9	2,21	56,9	2,13
8 " . . . . .	118,9	5,14	22,1	2,58	57,8	2,41

В о з р а с т	Р о с т		В е с		Окружность груди	
	м.		м.		м.	
3 года . . . . .	92,9	4,74	13,5	1,80	52,0	2,56
4 " . . . . .	98,5	4,52	15,9	1,62	53,4	1,07
5 лет . . . . .	104,5	4,98	17,4	1,81	54,9	1,91
6 " . . . . .	110,7	4,98	19,3	2,18	56,6	2,44
7 " . . . . .	115,1	5,32	21,1	2,19	58,0	2,22
8 " . . . . .	118,9	4,66	22,2	2,44	59,3	2,57

**ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ.**

1. На основе указаний по методике антропометрических измерений проведите обследование трех детей дошкольного возраста и заполните на каждого антропометрическую карточку.
2. Вычислите показатели Эрисмана и сделайте выводы о развитии груди обследованных детей (с учетом их точного возраста).
3. Вычислите морфологические показатели и сделайте выводы о пропорциях телосложения (длинноногий, коротконогий, средний).
4. Вычислите энергетические показатели (выводы об упитанности можно сделать, сравнивая между собой энергетические показатели целой одновозрастной группы, если это возможно).
5. Если имеются местные стандарты, произведите сравнение полученных вами данных со стандартами (с учетом сигмы).
6. На основании совокупности обработанных цифровых данных, а также и описательных признаков сделайте выводы о конституции, уровне физического развития и состоянии здоровья обследованных детей.
7. Сопоставьте полученные вами выводы с имеющимися в детском саду данными (или соберите их сами) о наследственности и домашних условиях обследованных детей. Сделайте выводы о причинах того или иного состояния их организма и, если нужно, наметьте оздоровительные мероприятия в детском саду и в семье.

**ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ.**

1. Как изменяется соотношение между корой и подкорковыми центрами на протяжении дошкольного возраста и по каким проявлениям ребенка вы можете судить об этом?
2. Каким образом двигательная и сенсорная культуры влияют на функциональное совершенствование коры головного мозга?
3. В чем заключаются основные изменения, происходящие во внешнем облике ребенка-дошкольника, и какими внутренними изменениями они обусловлены?
4. Какие различия в поведении детей разного пола вы можете отметить и чем вы их объясняете (социальными или биологическими влияниями или же теми и другими в известном соотношении)?
5. Каковы основные особенности обмена веществ, дыхания, кровообращения, костяка и мускулатуры дошкольника, и как отражаются социальные условия на состоянии его здоровья?
6. Каковы основные признаки физического развития детей, и в чем выявляется их связь с классово производственными условиями среды?

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА.**

Николаев, Влияние социальных факторов на физическое развитие детей, Госиздат Украины, 1925 г., стр. 42, ц. 30 коп.  
 Журнал „Педология“, под ред. А. Залкинда, 1928 г., книга первая, статья Л. С. Гешелиной. Среда и социально-биологическая характеристика современного дошкольника.  
 Якуб Р. М., Гигиена детства и социальное воспитание, глава II „Социальная патология дошкольного детства“, изд. „Рабпрос“, 1928 г., стр. 227, ц. 2 р. 25 к.

## В. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА.

Интенсивность развития психических функций на ранних ступенях детства давно привлекала ученых. Мы имеем довольно обширный материал по психологии ребенка-преддошкольника и дошкольника. По преимуществу он собран буржуазными учеными. Среди этих трудов имеются выдающиеся работы Бюлера, Штерна, Пиаже, Фолькельта и др.

Наши советские педологи и психологи еще недостаточно критически пересмотрели этот материал, хотя педагогическая практика настоятельно говорит нам о том, что советский ребенок не таков, каким рисуют дошкольника многие буржуазные ученые.

Вопросы о развитии детской речи, об эгоцентризме дошкольника, о росте его коллективных установок, об особенностях мышления и др. требуют новых исследований, новой постановки этих проблем.

### § 1. ВОСПРИЯТИЕ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА.

Психическое развитие ребенка, на основе особенностей строения и функционирования нервной системы, обусловлено тем действительно-жизненным опытом, который приобретает ребенок. Накапливая жизненный опыт, ребенок тем самым совершенствует свою нервно-психическую организацию.

Нарастающие возможности ребенка позволяют ему вступить в более широкие связи с окружающим миром, и ребенок интенсивно собирает новый жизненный опыт, накапливает жизненные представления.

Новые явления возбуждают интересы ребенка, он активно реагирует на новые впечатления, начинает сам, по своей инициативе, часто даже исследовательски (игры-эксперименты) искать новых впечатлений.

Самым характерным для детских восприятий, по данным ряда ученых, является их целостность. Ребенок схватывает новые впечатления, предметы как нечто целое, часто не вычленяя деталей: чем моложе ребенок, тем сильнее власть целостного образа над составляющими его частями, в ущерб восприятиям этих частей.

Интересные сравнительные данные над восприятием детей и животных мы находим у Фолькельта, Иенша, Келера и др. Келер производил свои опыты над обезьянами и курами, Иенш и Фолькельт над детьми. Курам в опытах Келера предлагалось клевать зерна с одного и с двух квадратов: на светлосером квадрате зерна лежали свободно, на темносером были приклеены. Курица очень скоро научилась клевать зерна со светлого квадрата. Потом ей дали другую пару квадратов: белый и светлосерый, на обоих зерна были расположены свободно. Она брала с более светлого — белого, а не с того цвета, на котором ее приучили клевать. Наконец, ей дали третью пару квадратов: темносерый и черный. Она опять взяла с более светлого, т. е. с темносерого.

Таким образом, курица восприняла цвет квадратов не как таковой, а в их взаимосвязи — в структуре. Она все время брала корм с более светлого, так как была к этому подготовлена в первом опыте.

Рядом опытов было доказана целостность восприятия и у детей (Фолькельт). С трудом расчленяя, анализируя образ, ребенок воспринимает гораздо более поверхностно, с меньшим количеством деталей, чем взрослые. Часто однако бывает, что ребенок обращает внимание не на образ в целом (например, поезд), а на отдельные детали (свисток паровоза, колеса и т. д.). Это не противоречит положению о целостности детских восприятий, так как выделенные ребенком частности воспринимаются им как самостоятельное целое.

Восприятия цвета, формы, величины возникают очень рано, уже на первом году жизни. Гораздо труднее даются восприятия пространства и времени. Ребенок-дошкольник долгое время выявляет спутанные пространственные представления, особенно при рассмотрении графических изображений. Даже семилетки в так называемом «зеркальном» письме обнаруживают спутанность пространственных представлений. Дети с трудом ориентируются и в таких понятиях, как правая и левая сторона. Сравнительно рано усваивая правую и левую сторону своего тела, дети затрудняются распознавать предметы справа или слева от себя. Для большинства дошкольников недоступно определить расположение справа или слева от любого лица или предмета, хотя большие сдвиги в этой области возможны в связи со специальной выучкой.

Понятия времени в очень элементарной форме — утро и ночь — имеются уже у трехлетки. Однако такие понятия, как вчера и завтра, многие младшие дошкольники путают. Более тонкое различие времени в пределах суток, недели, месяца в известной степени доступно старшему дошкольнику. Однако эти понятия даются с большим трудом и очень долго спутаны и общи. Более же сложные исторические временные представления недоступны массовому дошкольнику.

Если ребенку с трудом дается анализ образа, расчленения его, то с еще большим трудом дается синтез — объединение, связывание отдельных частей в целое. Ребенок, рассматривая картинку, с трудом и не сразу улавливает ее смысл, особенно если содержание мало ему знакомо; чем моложе ребенок, тем это ярче выражено. Во время бесед с детьми по картинке «Детский сад» младшие говорят: «Вон мальчик, тетя, мячик, киска играет».

Только более взрослые дети на предлагаемый вопрос, — что нарисовано на картинке, — отвечают: «Тетенька привела мальчика в детский сад, тут играют много ребят, в детском саду».

Чем на картинке больше объектов и деталей, тем труднее ребенку сразу уловить смысл изображения. Поэтому при даче детям нового материала не следует никогда предлагать его в большом объеме и загромождать большим количеством деталей. Лучше дать сначала более поверхностное представление и постепенно уточнять и расширять. Наличие опыта и деятельности в той или иной области делает более сложными и точными восприятия.

Целостность детских восприятий необходимо учесть в педагогической работе. На этом основано, например, обучение детей грамоте по методу целых слов. Из этого свойства необходимо исходить при даче детям новых песен, стихов и др.

Круг ориентировок младшего дошкольника довольно ограничен, они недостаточны и неточны. В течение всего дошкольного возраста идет

энергичное нарастание и уточнение представлений ребенка о явлениях окружающего мира.

Мы должны помнить, что дошкольник чрезвычайно эмоционален, и это отражается на его восприятиях. Из целого образа он может фиксировать внимание на отдельных наиболее поразивших его деталях, и интерес к ним может быть настолько велик, что за этой деталью исчезнет и основной образ предмета в целом. Это прекрасно видно из детских рисунков и высказываний. Например, детям 5 лет после экскурсии в казармы предлагают порисовать: у многих фигурируют только винтовки, красноармейские звезды.

Один психолог показал ребенку чучело совы и предложил на следующий день его нарисовать. Ребенок нарисовал кружок и на нем два глаза, — то, что его наиболее поразило. Мы знаем, что малыши, рисуя человека, в первую очередь рисуют «голову» или «глазки», а затем уже прибавляют ноги и руки и другие части тела. Когда ребенка просят рассказать про аэроплан, паровоз и т. д., он обычно останавливается на наиболее поразивших его деталях: «пропеллер», «труба», «свисток» и т. п.

Расчленение, качественный анализ целого образа дается ребенку постепенно и с трудом. Ребенок проходит, по мнению ряда ученых, определенные стадии. Психолог Штерн установил, например, такие стадии в восприятии детьми рисунков: 1) предметная (название отдельных предметов), 2) стадия действия (название действий — «киска бегаёт», «стол стоит», «дядя лежит»), 3) стадия отношений («лампа стоит на столе», «киска бегаёт около сундука»), 4) качественная стадия («лежит больной мальчик», «старенький дядя его лечит», «около него сидит мама, она плачет, ей жалко мальчика»). Фактический материал по изучению детей часто не совпадает с этими стадиями они требуют критического анализа и глубокой экспериментальной проверки.

Младшему дошкольнику преимущественно свойственны две первых стадии. В старшем дошкольном возрасте они занимают еще большое место, но значительно нарастает и качественно более тонкое восприятие предметов и образов. Эти закономерности являются самыми общими и распространяются на другие восприятия ребенка.

## § 2. ПАМЯТЬ И ЕЕ РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКА.

Память является одним из важнейших элементов всякой мыслительной работы.

Характерным для детского запоминания является необходимость повторности. Ребенок обычно для запоминания должен многократно повторять. Отсюда необходимость повторения, периодичности в материалах, которые мы даем школьнику.

Второй характерной чертой детской памяти является значительное влияние «механического» — внесмыслового характера запоминания. Ребенок способен запоминать вещи часто мало ему понятные, но поразившие его зрение или слух особым сочетанием форм, звуков. Дети часто заучивают длиннейшие стишки, не понимая их содержания, наслаждаясь лишь ритмом стиха и звучностью частей его.

Характерно для целостности детского восприятия то, что заучивание хотя бы тех же стихов происходит очень часто не по частям, а целиком, с начала до конца.

Что касается объема детской памяти, то, хотя он довольно велик при последовательном восприятии (заучивание стихов), при одновременном восприятии он значительно уже.

Исследование запоминания с конкретным содержанием (чашка, карандаш, яблоко и т. п.) дали у детей 4—5 лет — три в среднем, у детей 5—7 лет — четыре в среднем, у взрослого — двенадцать предметов в среднем (Корнилов).

При показывании красочных изображений предметов на одном месте запомнили дети 4—5 лет — три предмета, дети 6—7 лет — четыре предмета.

Тип памяти различен у разных взрослых индивидов: мы встречаемся с зрительным типом памяти (запоминание преимущественно зрительных образов), слуховым, двигательным. У детей мы встречаемся наиболее часто с комбинированной памятью, — в особенности с зрительно-двигательным ее типом. Дошкольник, чтобы запомнить слышанное, повторяет его вслух или про себя; знакомясь с новым предметом, оглядывает, ощупывает его, пробует, экспериментирует с ним (комбинация зрительного, двигательного, осязательного, слухового эффекта в процессе запоминания).

### § 3. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ.

Благодаря особенностям нервной системы, описанным выше, младший дошкольник сравнительно слабо способен к сосредоточению. Процессы возбуждения преобладают у него над процессами торможения.

Внимание ребенка крайне неустойчиво. Ребенок часто переходит от одного занятия к другому. Он не в состоянии длительно сосредоточиться на одном и том же. Достаточно иногда одной внешней причины, чтобы отвлечь ребенка, тем более что его внимание носит по преимуществу произвольный характер, т. е. обусловлено главным образом внешними моментами.

Если мимо окон аудитории взрослых учащихся проедет пожарная команда, это на минуту может отвлечь их от занятий, но не собьет основной установки на учебу. Тот же факт у дошкольника может совершенно изменить направление его деятельности.

В связи с этим свойством внимания младший дошкольник мало способен к длительной целенаправленной деятельности. Цели часто меняются в процессе самой работы. Например: дети наметили играть в фабрику, а через 5 минут игра перешла в игру «в пионеры», «в домашний быт» и т. д. и кончилась игрой «в собачки».

Тем не менее и перед младшим дошкольником возможно ставить определенные цели, но они должны быть очень простыми, не требующими длительного времени для их осуществления.

Для достижения их нужна часто значительная помощь взрослого. Так, например, можно поставить себе задачей сделать с трех-четырехлетками лопатки. Все части должны быть заготовлены заранее, ребенок лишь должен забить пару гвоздиков, причем педагог помогает, придерживает и т. п.

К самостоятельному планированию работы младший дошкольник мало способен. Однако педагог может с ним элементарно планировать работу от одного этапа к другому.

Малая способность младшего дошкольника к длительной целенаправленной деятельности является одной из причин, выдвигающей игру как основной вид активности младшего дошкольника, причем игра в этом возрасте носит еще в значительной мере подражательный и процессуальный характер. Элементы творчества в ней еще недостаточно богаты. Роль среды в росте качества игры огромна.

В течение всего дошкольного возраста, особенно во второй его половине, в результате неврологических изменений и психического роста мы имеем постепенное нарастание тормозных функций, способности к концентрации нервного возбуждения. Ребенок все более склонен к сосредоточению. Внимание его становится более устойчивым, нарастают элементы произвольного и более распределенного внимания. Деятельность ребенка приобретает связный, целенаправленный характер. Ребенок в этом возрасте способен уже сам несложно спланировать свою деятельность.

Трудовая деятельность, тесно переплетавшаяся с игрой младшего дошкольника, постепенно вычленяется как самостоятельная целевая деятельность.

Нарастание способности к сосредоточению дается ребенку с трудом и постепенно. Необходимо развивать и укреплять эту способность. Для этого детям важно давать несложные занятия и игры, преследующие достижение определенной цели в условиях длительного сосредоточения: всевозможные так называемые настольные игры (складные картинки, лото, мозаика, конструктор и т. п.).

Важным моментом для развития сосредоточения является заинтересованность, эмоциональная захваченность ребенка. Интересным занятием ребенок может быть захвачен продолжительное время, в то время как неинтересное бросает через 3—5 минут. Это, конечно, не значит, что мы не можем приучить детей к выполнению менее интересной, но необходимой работы. Для старшего дошкольника становится малоинтересным, например, мытье чайной посуды; но, поскольку эта несложная обязанность нужна коллективу, мы можем требовать от ребенка ее выполнения, в понятной форме доводя до детского сознания значимость для коллектива работы дежурного.

Нагружать однако малоинтересными обязанностями в дошкольном возрасте не следует, необходима осторожность, гораздо большая, чем во все последующие возрасты, так как дошкольник — в основном — существо эмоциональное, и интерес является могущественным фактором его развития. Вместе с тем нельзя плестись в хвосте детских интересов. Вот почему очень важным моментом для развития сосредоточения у дошкольника является необходимость преодоления несложных препятствий. Педагог должен ставить ребенка в такие несложные затруднительные ситуации, из которых ребенок сам должен и мог бы находить выход. При этом надо поставить дело так, чтобы ребенок заинтересовался и самим процессом преодоления препятствий, процессом усилия.

#### § 4. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЖИЗНЬ ДОШКОЛЬНИКА.

Эмоции играют огромную роль в развитии и поведении дошкольника. Чем моложе ребенок, тем большую роль в регулировании его физиологических процессов играют средний и низший отделы мозга.



Многими исследованиями установлена тесная связь между эмоциями и ролью вегетативной нервной системы. Этим объясняется (наряду с недостаточно регулирующей ролью коры) повышенная эмоциональность ребенка, — вернее, иррадиированная, разлитая эмоциональность.

Эмоциональная сторона жизни в ранние годы еще господствует над всеми остальными, окрашивает все жизненные процессы ребенка и придает всей детской жизни свою окраску и выразительность. По мере роста опыта и развития коры растет и роль сознания в эмоциональной жизни.

Однако повышенная эмоциональность ребенка очень условное понятие. Эмоции дошкольника по содержанию безусловно гораздо беднее, ограниченнее и менее прочны, чем у взрослого. Если у взрослого мы можем проследить целую гамму чувств, получающих иногда чрезвычайно сложные выражения, — эмоции дошкольника ограничиваются довольно узким перечнем, и способ их выражения гораздо примитивнее.

Эмоции больше, сильнее овладевают ребенком в сравнении со взрослым но явления эти быстрее проходят. Радость быстро сменяется угнетением, смех следует сейчас же после слез. Эмоциональная установка играет огромную роль во всем развитии ребенка.

Ряд исследований показал, что некоторые эмоции повышают физиологический тонус организма, другие, наоборот, понижают. Например, сильные эмоции, как ярость, и сильные чувства, как, например, чувство боли, ускоряют процесс свертывания крови, изменяют характер снабжения кровью мышц, повышают содержание сахара в крови и т. п.

Радость, печаль, страх оказывают свое специфическое влияние на организм. Влияние это особенно велико в детском возрасте. Эмоции, связанные с новизной, красочностью, создают подъем в функциях организма и способствуют лучшему развитию ребенка. Наоборот, страх, запугивание подавляют, замедляют психический рост ребенка. Конечно, бывают исключения, когда ребенок на запугивание и наказание реагирует внешним или внутренним сопротивлением и отвечает отнюдь не забитостью, а, наоборот, здоровым бунтарским протестом. Но, как правило, отрицательные эмоции (эмоции с отрицательным чувственным тоном) вредно влияют на психику ребенка. Поэтому педагог должен взять к себе в союзники эмоции, повышающие жизненный тонус ребенка. Особенно это важно на наиболее сложных участках воспитательной работы (воспитание дисциплинированности, общественно-политическое воспитание и др.). Способность ребенка к сосредоточению также зависит от эмоциональной установки его, от заинтересованности материалом.

От степени эмоциональности того или иного метода в дошкольном возрасте зависит и успех воспитательной работы. Сухая беседа о Первом мае будет забыта ребенком через день-два. Но яркое впечатление о первомайской демонстрации останется у ребенка на всю жизнь и облегчит ему в дальнейшем политическое осознание смысла Первого мая.

Буржуазная педагогика, особенно в области религиозного воспитания, очень широко использует в своих целях эмоциональность дошкольника (религиозные обряды, елки и т. п.).

## § 5. ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА.

Очень тесно связано с характером восприятий и мышление ребенка. Мы имеем очень мало, вернее, почти не имеем исследований по этому вопросу у советских педологов и психологов. Почти весь наш материал базируется на данных буржуазных психологов (Штерн, Пиаже, Бюлер) и требует серьезной переработки.

Мышление дошкольника отличается образностью и конкретностью, непосредственной связью с окружающей действительностью.

Когда взрослый думает, он далеко не всегда вызывает в своем представлении наглядный образ воспринятого им когда-то предмета. Он чаще всего заменяет этот образ соответствующим ему символом — словом, воспроизводит свой опыт в виде словесных сочетаний.

Ребенок мыслит наглядными представлениями, отсюда и вытекает экспериментально установленная медлительность смены мысли у детей. Почти всякое движение мысли связано в сознании ребенка с соответствующим зрительным, слуховым образом. Поэтому даже самые отвлеченные представления ребенком обычно конкретизируются.

Так, например, некоторые психологи задавали детям вопросы относительно ряда абстрактных понятий: бог, душа, смерть и т. п. Ответы были даны в таком роде:

«Бог — висит»; «медку дает»; «живет в церкви».

Душа — «сердце ходит»; «дух у нас есть в горле».

Смерть — он умер, помирают; кладут в гроб; в ямку закопают.

Задавая младшим детям вопросы, кто такие «буржуи», мы натолкнулись на ответ: «белые». Когда же детям был задан дополнительный вопрос, кто такие «белые», они ответили: «они белые, у них щеки белые, как мел, а у нас, красных, щечки розовые-розовые». Педагог часто употребляет ряд слов, которые детьми понимаются конкретно, буквально. Например, «Ленин — учитель», «строитель коммунистической партии» и т. п. дети часто понимают так: «Ленин всех учил читать и писать, учил ребят в школе», «строил дома, детские сады, бревна таскал». Однако высота этих представлений в огромной степени зависит от педагогических влияний.

Во время ленинского утренника рабочий, рассказывая детям о Ленине, сказал: «Когда жил Ленин, тогда вас, ребятшек, еще не было». Дети поняли эти слова очень конкретно и некоторые говорили: «Когда Ленин жил, тогда никаких ребят не было, одни только большие».

Далее мышление дошкольника отличается большой субъективизацией: «Ребенок судит всегда обо всем со своей собственной, индивидуальной точки зрения. Ему трудно стать на точку зрения других» (Пиаже).

Этот факт, объясняющийся как биологическими свойствами возраста, так и бедностью детского опыта, Пиаже, — и к нему присоединяется ряд других авторов, — пытается объяснить так называемым эгоцентризмом детского мышления.

По Пиаже, ребенок ставит в центре мира свое «я».

«Мысль ребенка идет прежде всего на удовлетворение собственных потребностей, а не на искание объективной истины».

Все, что доставляет удовольствие, в первую очередь важно для ребенка, — поэтому ребенок иногда гораздо охотнее отдает предпоч-

тение выдумке, чем менее приятной для него действительности. Он часто отбрасывает логику объективных фактов, если она идет в разрез с его интересами, пониманием. «Что поражает у ребенка 4—5 лет, это его удивительная самоуверенность, — говорит Пиаже. — Когда ему дают два ящичка разного веса, но одинаковых по виду, и предлагают сказать, который тяжелее, ребенок, не задумываясь, показывает первый попавшийся, не взвесив их, не сравнив».

«Даже опыт, — продолжает Пиаже, — не в силах вывести из заблуждения настроенные таким образом детские умы. Виноваты вещи, дети же никогда. Они непроницаемы для опыта».

Следствием этого Пиаже считает и другое свойство детского мышления — его синкретизм, который заключается в том, что ребенок связывает в причинную цепь явления, расположенные вместе во времени или в пространстве, но не имеющие этой взаимной причинной связи. Так, например, когда ребенка спрашивают: «Почему луна или солнце не падают?» — он отвечает: — «Солнце не падает, потому, что жарко, — оно держится». — «Как?» — «Потому что оно желтое, потому что оно высоко» и т. п.

Таким образом, ссылки на разные признаки, воспринятые случайно вместе с признаком, подлежащим объяснению, достаточны для того, чтобы объяснить этот последний.

Отсюда, по Пиаже, вытекает и целый ряд других особенностей детского мышления: неспособность к установлению причинных связей и последовательности явлений, неспособность к абстрактному мышлению, слабость логики ребенка.

Мышление дошкольника, по Пиаже, — это, по существу, дологическое мышление.

Чем Пиаже объясняет эти явления?

В первую очередь, отсутствием труда, трудового опыта, и, во-вторых, отсутствием социальной жизни у ребенка до 7 лет. Ребенок до 7 лет, по Пиаже, индивидуалист и существо, исключительно живущее игрой-выдумкой, нечувствительное, «непроницаемое для опыта».

Не сомневаясь, конечно, в фактах, описанных Пиаже, мы не можем согласиться с их трактовкой. Что у ребенка невелик жизненный опыт, что трудовая деятельность еще не отличается богатством, — это верно. Этими свойствами нервной системы объясняются у ребенка больший, чем у взрослого, субъективизм суждений, слабая способность к абстракции, к установлению логических связей между явлениями. Однако ребенок обладает способностью логически мыслить, хотя логика ребенка своеобразна, еще примитивна и распространяется преимущественно на конкретные явления, имевшие место в опыте ребенка.

Когда даже очень маленького — 2—2½-летнего ребенка — спросить, почему он упал, он найдет причину падения: «споткнулся», «задел за лесенку» и т. п. Если же спросить у 3—4-летнего, почему часики не ходят, он скажет: «сломаты», «не завели» и т. п.

Детям 5—6 лет (согласно программе по природе) показывали несложные опыты с таянием снега, и дети на вопрос, как из снега получить воду или отчего растаял снег, отвечали: «нагреть», «поставить на огонь», «от тепла тает снег», «на солнышке тает» и т. п.; в общем они проявили определенную способность правильно находить причину явлений, хотя бы и не глубокую.

Если вы спросите 5 — 6-летнего ребенка, не раз наблюдавшего кипение чайника, отчего поднимается крышка, он на этот сравнительно сложный вопрос ответит, что причиной является «пар», «водичка горячая стала, и пар крышку подымает». Такие ответы дает ребенок, когда задаешь ему вопросы, связанные с его конкретным опытом.

Но когда ребенку требуется ответить на вопросы, для него непонятные, он отвечает «нелепицами», вроде того, что солнце не падает потому, что оно желтое. Или: «Почему солнце греет?» — «Оно отдохнет на веточке, потом пойдет гулять и деток греет» (3 года).

Что касается более простых связей между явлениями повседневного быта, то они возникают очень рано, задолго до семи лет: эта способность в значительной мере зависит от богатства или бедности жизненного опыта ребенка и от связи этого опыта с деятельностью ребенка.

Необходимо отметить, что между мышлением ребенка и его речевым фондом не существует обязательной прямой зависимости.

Ребенок может обладать богатым запасом слов, который отнюдь не соответствует его фактическим представлениям.

Ребенок часто говорит нам: «Первое мая — праздник III Интернационала всех народов». «Ленин — вождь рабочих», и т. п., но когда вскрываешь истинный смысл представлений ребенка, то нередко оказывается, что готовые словесные сочетания скрывают за собой полное отсутствие или путаницу представлений.

Из особенностей детского мышления вытекают важные педагогические выводы.

Прежде всего мы, учитывая относительную слабость процессов детского мышления, должны обогащать детский опыт, давать пищу, толчок для развития этих процессов. Вводя ребенка в окружающий мир, мы меньше всего должны делать это чисто словесным путем. Мышление ребенка образно, конкретно, поэтому наглядные методы обучения (показ, демонстрации — зрительные, слуховые, осязательные и т. п.) должны быть преобладающими в педагогической практике.

Однако этого недостаточно. Ребенок обладает малым опытом, опыт лишь тогда ценен, когда он прошел через детскую активность, лишь тогда он станет настоящим достоянием ребенка. Наглядность без действия может привести к неточности усвоения. Поэтому активные, действенные методы должны быть основными в работе с дошкольниками.

Задача педагога — помочь ребенку развить свои мыслительные способности, упражнять его способность устанавливать логические связи на конкретных жизненных фактах. Ребенок ухаживает за растениями и путем собственного опыта, постепенно анализируя его, убеждается, что от достаточной поливки они лучше растут, а без воды вянут. Точно таким же путем, сопоставлением ясных фактов, он улавливает связь между влиянием тепла, солнца и другими факторами, воздействующими на рост растения.

Правда, его логическое мышление своеобразно, не идет дальше определенных пределов, и по сравнению с взрослым логические возможности ребенка скромны, ограничены.

Обобщения, родовые понятия, дедукции несомненно еще с трудом даются ребенку-дошкольнику, в особенности там, где его действенный опыт еще беден.

В интеллектуальных процессах мы различаем три основных типа умозаключений: от общего к частному (дедукция), от частного к общему (индукция) и от частного к частному (аналогия). Последнее, как наиболее простое и наглядное, наиболее свойственно младшему дошкольнику. Одинаковые условия влекут за собою, по мнению ребенка, одинаковые следствия.

Так, например: «Я имел обыкновение, — пишет проф. Корнилов, — приходя к одному 3-летнему малышу, производить над ним несложные эксперименты. Вскоре первым его вопросом было: «Принес задачки?» Ребенок делал правильное умозаключение: если я раньше приносил задачи, то и сегодня, значит, я, придя в гости, также принес задачи».

Конечно, опыт ускоряет развитие, повышает уровень логических процессов ребенка.

Последовательные обобщения, когда ребенок целую серию единичных наблюдений однородных явлений должен объединить общим выводом, трудны для младших детей и обычно появляются в середине дошкольного возраста. Что касается дедуктивных положений — от общего к частному, — то они даются дошкольнику с гораздо большим трудом и на простом лишь материале.

## § 6. РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКА.

Чрезвычайную роль в развитии мышления играет речь ребенка. Мышление взрослого человека большею частью связано со словесными символами и характеризуется сложнейшими операциями в области абстрактного мышления. Ребенок же мыслит образами, и лишь постепенно, по мере его роста и развития, мышление его все больше и больше определяется в условных знаках — словах. Способность к более высокому абстрагированию тесно связана с пользованием условными знаками — словами. К трем годам ребенок в основном овладевает элементарной речью. Он вполне может выразить в несложной форме свои желания, нужды, переживания. Звукопроизношение большей частью чистое, за исключением некоторых дефектов (шепелявость, картавость), которые обычно сохраняются лет до четырех. Построение фраз несложное, но правильное.

Чистота звукопроизношения, запас слов и сложность речи в большой степени зависят от окружающей среды и педагогического воздействия. Если ребенок слышит хорошую, богатую, образную речь, он сам гораздо раньше овладевает речью, и наоборот. По нашим исследованиям, дети интеллигентных семей четырехлетки, поступающие в детские сады, обнаруживают все чистое звукопроизношение, а из детей рабочих только у 25% была хорошая речь, в пять лет — у 60%, в шесть лет — у 75% и только у семилеток у всех речь оказалась хорошей.

Дети рабочих, пробывших 2—3 года в детском саду, давали вполне хороший уровень развития речи. Речь в чрезвычайной степени подвержена средовому педагогическому воздействию.

В течение дошкольного возраста идет дальнейшее совершенствование речи как в смысле накопления новых слов, так и в отношении усложнения речевой структуры. Речь обогащается употреблением новых форм: союзов, предлогов, наречий; ребенок начинает пользоваться придаточными предложениями.

Речь служит орудием социального общения между людьми.

Выполняет ли она эту функцию и у детей?

Мы часто слышим, как ребенок, играя или рисуя, произносит длинные монологи, разговаривает, ни к кому не обращаясь. Но, даже будучи среди детей или взрослых, дети часто обращаются к ним, не дожидаясь ответа. Пиаже, внимательно изучив детскую речь, считает, что у ребенка имеются два типа речи: «эгоцентрический» (только что выше описанный) и «социальный», который служит орудием общения между детьми. Пиаже высчитал отношение эгоцентрической речи к общему количеству высказываний ребенка. Этот показатель он назвал «показателем эгоцентризма». Он оказался очень высоким у дошкольников:

3 года ...	56%
6 лет ...	45 „
7 лет ...	27 „

Такой высокий процент эгоцентризма Пиаже объясняет тем, что до 7 лет между детьми нет настоящей социальной связи, нет стремления к социальному контакту.

Интересное исследование проведено сотрудниками проф. Басова — Е. Гершензон и А. Лихачевой над речью крестьянского ребенка. По их наблюдениям, процент эгоцентризма у дошкольника составляет: 3—4 года — 34; 5—6 лет — 28; 7—8 лет — 30 в среднем — 31%.

Ясно, что этот процент целиком зависит от богатства социальных связей в ранние годы. Подтверждением этому служит колебание процента эгоцентризма в зависимости от разных видов деятельности, которыми заняты дети.

## § 7. ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

Дошкольный возраст считается возрастом сильно развитого воображения, склонности к фантастике. Немецкий психолог Бюлер считает, что возраст от 4 до 7 лет — это возраст волшебной сказки. Отсюда делается вывод, что ребенок не чувствителен к реальности, не удовлетворяется опытом реальной жизни, что ему нужна волшебная сказка, нужно религиозное, мистическое воспитание.

Конечно, это объяснение не соответствует действительности. Явление фантастического преломления реальности имеет место в поведении дошкольника. Он воспроизводит явления не такими точно, какими они реально существуют, но такими, какими ему субъективно кажутся, как он их может объяснить на основании скромного предыдущего опыта. Он легко, не задумываясь, наделяет свойствами живых существ неодушевленные предметы или явления природы. Когда ребенок слышит эхо, для него это живое существо; он воображает, что дождь идет из невидимых крапов, что иней кто-то разрисовал на окнах. Для ребенка это реальность, и он не нуждается в мистических объяснениях, которые ему часто навязывают. Разговаривая со стулом, ударяя пол, о который он ушибся, ребенок вовсе не фантазирует: он считает эти предметы существами, подобными себе. Это связано в значительной степени с бедностью его опыта, с нечеткостью его представлений, с некоторой хаотичностью мыслительных связей. Учитывая это, ребенка действительно легко отвлечь на путь фантастики, отвлечь от реального мира,

чем и пользуется для своих построений буржуазная педагогика. Но чтобы ребенка не отрывать от действительности, легче и проще воспитать его человеком материалистически мыслящим. Легкое соскальзывание к фантастике объясняется как неврологическим несовершенством, так и слабостью опыта. Обогащайте же опыт ребенка, ставьте ребенка перед конкретными жизненными явлениями, указывая на связь между этими явлениями, и ребенок очень скоро научится различать реальное и выдуманное. Ребенок 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> лет усиленно пытается накормить свою куклу яблоком, но, обогатив свой опыт, через некоторое время этот же ребенок смеется, когда ему прочитывают сказку Чуковского, где «зайчики разъезжают на трамвайчике, а львы в автомобиле», улавливая смехотворность выдумки.

Ребенок будет наслаждаться выдумкой, потому что она дает возможность творческого полета мысли, но он будет различать грань между выдумкой и действительностью, будет вносить в выдумки свою реалистическую критику. А это как раз то, что нам нужно. Мы отнюдь не заинтересованы в том, чтобы подавлять творческое воображение, но мы должны стремиться, чтобы это творчество было направлено в жизни, а не к уходу от жизни. В этом разница между нашими взглядами и взглядами буржуазных ученых на развитие фантазии ребенка. Надо развивать творчество ребенка наряду и вместе с насыщением его конкретным жизненным опытом. Богатые возможности для этого дают художественные рассказы, реалистические сказки, конструктивный и строительный материал, а также детский рисунок.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ.

1. Что характерного в восприятиях дошкольника?
2. Что необходимо для того, чтобы дошкольник запомнил новый материал?
3. Способен ли ребенок к целенаправленной деятельности?
4. Что влияет на устойчивость детского поведения?
5. Какую роль играют эмоции в жизни ребенка, в чем их отличие от эмоций взрослого?
6. Чем характеризуется, по мнению Пиаже, детское мышление?
7. Правильна ли точка зрения Пиаже?
8. Что необходимо для развития мыслительных способностей ребенка?
9. Какая связь между речью и мышлением ребенка?
10. Что влияет на развитие детской речи в дошкольном возрасте?
11. Что такое эгоцентризм детской речи?
12. Прав ли Пиаже, утверждая, что речь дошкольника эгоцентрична?
13. Нужно ли развивать воображение ребенка?
14. Какое значение для ребенка и педагога имеет детский рисунок?

#### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА.

1. Корнилов, Очерк психологии ребенка раннего возраста.
2. Пиаже, Речь и мышление ребенка.
3. Штерн, Психология ребенка до шестилетнего возраста.
4. Бюллер, Духовное развитие ребенка.

### Г. КЛАССОВЫЕ УСТАНОВКИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА И ИХ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ ЛИЧНОСТИ.

Советские педологи имеют счастливую возможность наблюдать детей в их живой, конкретной деятельности в детском саду, площадке, в массовом празднике, а не под стеклянным колпаком либерально-бур-

жуазной семьи и не в искусственных условиях изолированного от современности педагогического учреждения. Поэтому для нас давно уже стало очевидной истиной то, что лицемерно скрывается буржуазной наукой; классовая среда накладывает свой отпечаток на развитие ребенка с самых ранних детских лет, она придает качественное своеобразие всему дальнейшему ходу этого развития, создает различные его типы.

Классовая среда определяет интересы, симпатии и антипатии детей, направляет их эмоции, руководит их действиями, создает их основные социальные установки. В зависимости от этих основных установок в сознании ребенка по-разному перерабатывается жизненный опыт. В процессе взаимодействия с окружающей классовой средой формируется психика детей.

В условиях обостренной классовой борьбы, переживаемой нами в настоящее время, зачатки классового самосознания, конечно, еще только начинающего оформляться, возникают у детей довольно рано. Пролетарские дети, совершенно не сознающие своей классовой принадлежности, одинаково равнодушно относящиеся к рабочим и буржуям, не делающие различия между ними, составляют меньшинство даже среди четырехлеток. На большинство же малышей классовая их среда, самая их классовая принадлежность уже наложила яркий отпечаток. В старшем дошкольном возрасте дети, не имеющие хотя бы зачатков классового самосознания, встречаются уже определенно только в виде исключения.

Чрезвычайно важно проследить, как возникает и развивается классовая направленность детей, как под ее влиянием складывается детская личность, растут ее устойчивость и активность, формируются ее основные психологические функции — мышление, речь и т. п.

## **1. ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В ФОРМИРОВАНИИ ЕГО КЛАССОВЫХ УСТАНОВОК.**

В предыдущих главах говорилось о важной роли подкорковых центров в регуляции поведения маленького ребенка. Функции коры хотя интенсивно развиваются и совершенствуются, но еще мало дифференцированы.

В связи с этим эмоциональность ребенка имеет своеобразное отличие от эмоциональности взрослого: она мало зависит от корковых влияний, напротив, корковые функции в сильной степени подчинены эмоциональным колебаниям. Отношение между мышлением и эмоциональностью у ребенка преддошкольного и раннего дошкольного возраста характеризуется тем, что мышление не только еще не является ведущим, но, напротив, подчинено эмоциональности.

Эмоционально-положительное или отрицательное отношение ребенка к тем или иным явлениям предшествует их осознанию. Прежде чем разобратся в каком-либо явлении или предмете, ребенок воспринимает его как нерасчлененное целое, которое действует на него и вызывает ответные действия. Явление может привлекать к себе ребенка или отталкивать его от себя, но оно всегда вызывает эмоционально-действенную установку, — расположение, стремление захватить, приблизить, исследовать или, наоборот, враждебность, недоверие, страх, стремление оборониться, отдалиться.

Эмоционально-действенные установки ребенка, как и все его со-



циальное поведение, рано начинают носить на себе отпечаток классовых влияний.

Рассмотрим пример: Валя, 4 $\frac{1}{2}$  лет, хорошо умственно развитый ребенок, живет в замкнутой, отсталой, связанной с раскулаченным крестьянством семье. Он получает религиозное воспитание. Приближается Первое мая. В семье разговоры, непонятные ребенку, но позволяющие ему уловить отрицательное отношение близких к предстоящему событию. Мать ворчит, что отцу опять придется «трепаться» на демонстрации. Бабушка собирается стирать. В день Первого мая соседка X, живущая в той же квартире, дает ребенку красный флажок и предлагает идти на улицу, рассказывая, что там весело, все ходят с флагами, поют песни, играет музыка, так как большой праздник. Мальчик, всегда очень дружески относящийся к X, внезапно бросает флажок под кровать и угрюмо отказывается идти. Конечно, он чрезвычайно далек от понимания сущности праздника и причин, побуждающих его родных относиться к этому празднику враждебно. Никакого классового самосознания у него еще нет, ни о буржуях, ни о рабочих он ничего не слышал. Но отрицательная эмоциональная зарядка по отношению к ярчайшему пролетарскому празднику не может пройти бесследно: если условия восприятия не изменятся, если роль отсталой семьи не потеряет своего доминирующего значения, то последующий жизненный опыт ребенка, складываясь в систему, сможет сгруппироваться вокруг этой отрицательной установки. Она может стать прочной эмоциональной основой для развития в будущем при соответствующих условиях осознанного антипролетарского мировоззрения.

Этот же ребенок, воспринимая торжественную подготовку семьи к встрече пасхи, проникается ярко-положительным отношением ко всему, связанному с этим праздником, к религиозному культу, к церковным обрядам.

На этом примере мы видим, как неправильно часто встречающееся утверждение, будто все яркое и красочное без различия вызывает положительные эмоции у маленьких детей. Что может быть привлекательнее барабана, красного галстука и маршировки для маленького ребенка? А между тем тот же Валя в 4 $\frac{1}{2}$  года упорно говорит, что он не хочет быть пионером, очень определенно считая пионеров плохими. Конечно, осознать причины своего недоброжелательства он в то время еще совершенно не мог.

Совершенно очевидно, что ребенок не поддается впечатлениям только в зависимости от их силы и яркости: он чутко улавливает отношение близких ему людей к тем или иным классовым явлениям. Самое явление и отношение к нему родных ребенок связывает в единый, нерасчлененный положительный или отрицательный эмоциональный комплекс. Это и определяет его собственное отношение к данному явлению.

Конечно, на этой зачаточной, пока еще почти целиком эмоциональной стадии своего развития классовые установки отличаются большой неустойчивостью и пассивностью. Установки ребенка легко меняются, поддаются влияниям окружающей среды. Попадая, например, в детский сад, ребенок, подобный описанному выше Вале, легко заражается общим праздничным настроением детского коллектива, он не может длительно противопоставлять свои установки установке детского учреждения. Он еще не имеет своих собственных определившихся позиций.

Во всяком случае не подлежит сомнению, что общественно-политическое воспитание должно начинаться очень рано — в младшей группе детского сада и даже раньше, т. е. в старшей ясельной группе.

Объяснение сущности классовых явлений, конечно, еще совершенно недоступно ребенку данного возраста; словесные методы здесь бесполезны. Сущность коммунистического воспитания на данной стадии развития ребенка должна заключаться в создании ярко-эмоциональных коллективных переживаний в связи с явлениями нашей революционной современности. Эти переживания должны подкрепляться действительностью, т. е. радостной детской активностью (например, подготовка к празднику, активные формы его проведения и т. п.). Но даже на данной стадии установки ребенка являются чисто-эмоциональными. Пролетарский ребенок может осознать, что воспринимаемое им явление близко или враждебно не только его родным, но вообще всем рабочим и их детям. Нельзя поэтому ограничивать воспитание классовых установок даже у малышей одними только эмоциональными воздействиями. Необходимо внести в сознание, что то же самое делают в то же время и все рабочие и их дети, сознание общности пролетарских коллективных переживаний. Этим можно ограничиться, так как более сложные представления, более детальные ориентировки дети в это время могут воспринять только поверхностно и механически.

Ранние этапы общественно-политического воспитания чрезвычайно ответственны, так как без прочной эмоциональной основы оно будет строиться на песке.

## § 2. КЛАССОВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОГО МЫШЛЕНИЯ.

Отношение между мышлением ребенка и его эмоциональностью с возрастом изменяется. Сохраняя яркую эмоциональную окраску, детское мышление в своем постепенном развитии изменяет детское эмоциональное восприятие мира, придает ему своеобразную осознанность (конечно, еще совершенно иного типа, чем у взрослого).

Прежде всего можно считать установленным, что пролетарские дети очень рано, уже около 4—5 лет, начинают отождествлять себя с рабочими.

При этом здесь характерным является не то, что подавляющее большинство пролетарских детей в 4½—5 лет знает о своем рабочем происхождении, считает себя детьми рабочих, — это было бы просто элементарной ориентировкой. Самое существенное здесь заключается в том, что дети с полным убеждением говорят: «буржуев прогнали мы, рабочие»; «их убили наши рабочие»; «буржуи не за нас»; «буржуи не наши»; «они в нас стреляют»; «они нам мешают жить»; «красноармейцы — это наши солдаты, они защищают нас, рабочих, они за нас, за красных»; «рабочие очень даже любили Ленина, ведь он за нас, за рабочих».

*Примечание.* К сожалению, мало еще материалов, освещающих классовое развитие крестьянского ребенка в его различных типах (единоличный, колхозный).

Эти слова: *мы, нас, наши* встречаются в каждой беседе с пролетарскими дошкольниками, почти без всякой зависимости от возраста и уровня их развития, начиная с 4 лет; они свидетельствуют о том, что

пролетарский ребенок как бы чувствует себя сопричастным рабочему классу.

Другой, враждебный класс — буржуазию — дети воспринимают не только как врага пролетариата, но и как личного врага. У многих детей эмоционально-отрицательное отношение к буржуазии выражается очень ярко: «буржуев все ребята наши не любят», «я за рабочих заступаюсь, за буржуев я не заступаюсь»; «я не люблю буржуев, они Ленина не любят»; «их надо убивать, они — буржуи».

Дети как бы осознают себя нераздельной частицей рабочего класса. Они и рабочие — это одно и то же, буржуи — их общие враги.

Необходимо отметить, что приведенные выше высказывания безусловно не являются автоматическим повторением тех сведений, которые дает детям детский сад.

Эмоциональность, личная окраска детских слов, мимики и жестов (бьют изображения буржуев, кулаков и т. п.) — все это говорит за то, что здесь мы имеем далеко не простое повторение готовых фраз, слышанных от взрослых. Кроме того, совершенно аналогичные ответы встречались не только в детских садах, но и у детей детских площадок, где общественно-политическое воспитание не было сколько-нибудь удовлетворительно поставлено и где дети находились очень непродолжительное время. Если дети и слышали какие-нибудь готовые фразы, то во всяком случае они падали на благодарную эмоциональную почву и подвергались личной переработке. Смутное классовое самосознание порождается широкой классовой средой, воздействующей на детей как непосредственно, так и через посредство семьи (чем моложе ребенок, тем влияние семьи сильнее). Но при отсутствии активного общественно-политического воспитания оно может надолго застыть в своих примитивных формах, не получить дальнейшего развития, не наполниться конкретным содержанием.

Помимо своей яркой эмоциональной окраски, мышление ребенка 4—5 лет характеризуется своей тесной связью с непосредственным опытом ребенка, с его действиями, поступками. Отсюда предельная конкретность детских представлений. Классовую борьбу дети этого возраста обычно воспринимают в совершенно конкретной форме нападения, драки: «буржуи бьют рабочих, убивают их», «рабочие прогоняют и убивают буржуев»; «буржуи все у рабочих отнимают»; «они хотят все у нас отобрать, а мы хотим у них, чтобы все наше было». Мир в представлении современного пролетарского ребенка совершенно конкретно, образно разделен на два враждебных лагеря. Но в чем корни и сущность этой вражды, — для подавляющего большинства детей 4—5 лет средней группы детского сада совершенно неясно.

Вообще у детей данного возраста еще отсутствует хотя бы элементарное осознание причинных связей и объективной сущности классовых отношений.

На описываемой стадии развития дети, высказываясь о каком-либо классовом явлении, обычно указывали причину ярко-эмоциональную, личную, субъективную: «буржуи Ленина не любят: они говорят, что Ленин плохой, а мы говорим — Ленин хороший»; «Ленина рабочие любили, потому что он наш»; «коммунистом буду, потому что лучше, хорошо»; «пионером хочу быть, потому что на праздник можно с флагами ходить и в лагере жить хорошо»; «рабочие пасху не празднуют потому,

что они не хотят»; «нам нравится больше Первое мая, чем пасха, потому что мы не хотим за буржуев быть» и т. д.

В этих мотивировках ярко сказывается субъективизм детского мышления, его тесная связь с интересами, желаниями, симпатиями и антипатиями ребенка.

Вы уже знаете, что детские восприятия вначале очень недифференцированы, обобщены, слитны. Поэтому ребенок легко связывает в единый образ все то, что он воспринимает одновременно. Ему трудно расчленить, проанализировать явления, трудно уловить, в какой связи они находятся между собой. Ребенок часто связывает, объединяет явления чисто-случайные, по существу ничего общего между собой не имеющие. Эта особенность детского мышления, как уже известно, называется синкретизмом.

Несомненно, что ребенок легче и раньше улавливает более конкретные пространственные и временные связи между вещами, чем более отвлеченные, причинные.

Но все же в социальных вопросах синкретизм мышления у пролетарских детей выявился значительно менее резко, чем можно было ожидать.

Повидимому, это связано с тем, что синкретизм вообще проявляется у детей лишь в тех случаях, когда явление выходит за пределы их личного опыта, когда оно чересчур отвлеченно, далеко от практики. Классовые вопросы, очевидно, гораздо ближе к опыту детей, гораздо сильнее и непосредственнее захватывают их, чем абстрактные вопросы объективных закономерностей мироздания. Поэтому и мотивировки их мнений носят глубоко личный характер в противовес тем сплошь да рядом случайным и нелепым ответам, которые дети дают по вопросам, им чуждым.

Необходимо еще отметить нечувствительность к противоречиям как черту, характерную для начальных стадий детского мышления. Дети могут давать противоречивые высказывания, не замечая их несообразности, так, например, дети могут быть убеждены в том, что рабочие буржуев прогнали или убили, что буржуев у нас совсем нет или же осталось очень мало. В то же время они могут считать, что буржуи сильнее рабочих, совершенно не замечая несовместимости своих рассуждений. Мотивируют они свое мнение большей частью чисто конкретным образом, понимая силу буквально как физическую силу: «Буржуи много едят, они — толстые, они — сильнее».

В связи с конкретностью детского мышления стоит и то громадное значение, которое ребенок придает внешней символике с ее яркостью и образностью: советскому гербу, красному флагу, красноармейской звезде, буденновке и пр. Так, ребенок-пятилетка радуется, например, тому, что ему подарили лыжи красного цвета; но он радуется не просто потому, что ему нравится красный цвет, а потому, что у него «красные советские лыжи», как он с восторгом заявляет. При антипролетарской установке такую же роль играет церковная символика. Валя (о котором упоминалось выше) в 4½ года имел с X разговор на антирелигиозную тему. Через две недели во время игры в ответ на ее предложение положить две спички крест-накрест, он внезапно меняет свое дружеское расположение на агрессивное и говорит: «сама говоришь крест-накрест, а говоришь, что боженьки нету».

Конкретный образ вызывает в детях самые сильные переживания. Поэтому такую громадную роль в общественно-политическом воспитании играет художественное оформление внешней среды детского сада, яркое и эмоционально-насыщенное проведение революционных праздников, а также художественный образный рассказ. Революционная символика должна быть отражена и в игровом материале: части костюмов рабочих, крестьян (хотя бы фартуки, платочки), части красноармейского обмундирования и вооружения, пионерские галстуки, барабан, горн, красные флаги и т. п. Игра помогает ребенку эмоционально закреплять свои впечатления и воплощать их в конкретные динамические образы. Антипролетарская символика, в частности религиозная, должна быть изъята из детской жизни, так как она направляет эмоциональность ребенка в нежелательную сторону. Вот почему борьба против елки, красных яичек и т. п. в детском быту является серьезной задачей.

Нельзя не отметить и еще одну особенность представлений пятилеток, которую необходимо учитывать при педагогической работе: отсутствие исторической перспективы.

Вообще у детей поздно развиваются представления о времени. Простейшая ориентировка в пределах суток (день — ночь) имеется, правда, уже в младшей группе. Но представления об измерении времени — о завтрашнем и вчерашнем дне, о часе, неделе, месяце, а тем более о годе — даже у шестилетки еще очень неопределенны и спутаны.

На вопрос, когда прогнали буржуев, дети отвечают: «тогда еще снег лежал» или «тогда еще Москвы не было» и т. п. Очевидно, что представления о времени у них чрезвычайно спутаны.

Какова устойчивость классового самосознания на данной ступени? Делает ли она ребенка активным защитником своих классовых позиций? — Конечно, в очень слабой степени.

В большинстве случаев на данной стадии развития, когда еще преобладают мотивы эмоционального, личного порядка, классовая направленность детей еще мало устойчива; несмотря на сознание, что буржуи — враги, нравится их хорошая жизнь, хотели бы сами жить, как буржуи.

Такие дети говорят, что буржуи плохие, они — не «наши», но быть буржуем хорошо: «Они богатые, у них много денег, они хорошо одеты»; «пасху празднуют только буржуи, а все-таки ее праздновать надо, — она вкусенькая, и яички красные нравятся».

Далеко не у всех детей имеется сознание силы, мощи рабочего класса. Есть дети, которые или сомневаются в том, кто сильнее — буржуи или рабочие, или же даже определенно считают буржуев сильнее.

Описанные выше классовые установки пролетарских детей характеризуются сознанием классового разграничения мира на два враждебных лагеря, сознанием своего собственного неразрывного единства с рабочим классом и своей враждебности по отношению к буржуазии. Основными чертами классовой направленности на данной стадии является яркая эмоциональная окраска установок, преобладание личных, субъективных мотивировок, полное отсутствие понимания объективных причин классовой борьбы, большая конкретность и образность представлений (в связи с этим большое тяготение к революционной

символике), крайняя бедность ориентировок в общественно-политических явлениях. Часто (хотя и не всегда) к этому присоединяется недостаточная устойчивость, нечувствительность к противоречиям, малая активность в проведении в жизнь своих позиций.

В отдельных наиболее ярких случаях даже 4 — 5-летние дети проявляют значительную устойчивость своих установок. В 4½ года Валя (см. выше) уже смутно осознает классовую противоположность установок X по отношению к установкам его близких и его самого. Вместе с этим у него возникает устойчивая самозащита и настороженность против ее влияния. Чувствуя хотя бы отдаленный намек на «щекотливую» тему, он мгновенно замыкается, умолкает или начинает давать резко негативистические ответы. Через несколько недель после очень короткой попытки антирелигиозного разговора со стороны X Валя был в церкви. На вопрос, заданный X в совершенно обычном тоне, где он был, Валя в повышенном тоне отвечает: «в церкви, мне в церкви нравится». На вопрос, что же ему там нравится, он отказывается отвечать. — «Что же ты, Валя, не отвечаешь?» — «Потому что ты спорить начинала, когда мы говорили», отвечает он коротко. В другой раз Валя и X играют в загадки, задавая их поочередно. Валя очень оживлен, настроен дружески. Среди других он задает загадку: «Летит зверек через божий домик; летит говорит: вот моя силка горит» (пчела, восковые свечи в церкви). X делает вид, что не может отгадать, спрашивает, что это значит. Валя хочет объяснить, но внезапно (без всякого повода со стороны X) спохватывается, замыкается, отказывается отвечать. Игра прервана. Через несколько минут он подчеркнуто говорит: «Эта загадка мне больше всех нравится»...

Данный случай является, конечно, исключительным по яркости и устойчивости в таком раннем возрасте. Но необходимо считаться с возможностью таких случаев при сильном и однородном влиянии домашней среды (как в положительном, так и в отрицательном направлении).

По исследованиям, на данной стадии находится:

1. Большая часть пролетарских детей средней группы (от 4½ до 5½ лет) без ясно выраженной зависимости от типа детского учреждения и от характера производства.

2. Большая часть даже старших детей (до 7½ лет) из более отсталой среды и из детских садов с недостаточно хорошо поставленной (словесной по преимуществу) педагогической работой.

3. Некоторые старшие дети до 7½ лет из передовой среды, но посещавшие детский сад первый год и не получившие дома активного общественно-политического воспитания.

4. В саду с хорошо поставленной общественно-политической работой и связанной с передовым производством дети старшей группы (от 6 до 7 лет) в основном имели более развитые классовые установки.

5. Только небольшое количество детей, и притом редко старше 5½ лет, не имело еще никакого собственного отношения к классовым явлениям. Большей частью это были дети из отсталых семей, нередко недавно только приехавшие из деревни. Дети эти, особенно в первые месяцы своего пребывания в детском саду, в своих играх и рисунках отображают преимущественно узко-бытовые явления, они не проявляют

интереса к картинкам и беседам классового содержания. Классовая сущность этого содержания скользит мимо их сознания, так как не задевает их эмоционально. Прослушав вместе с другими детьми вполне понятную для их возраста беседу о красноармейцах и о гражданской войне, они, разглядывая иллюстрацию к рассказу, могут сказать, что красноармейцы «стреляют зайцев», о картине, изображающей эпизод из гражданской войны, они говорят, что это «дерутся дяденьки и тетеньки». На прямо поставленные вопросы классового характера такие дети не дают ответа, мотивируя обычно своим незнанием: «не знаю, буржуи за рабочих или нет», «не знаю, хорошие буржуи или плохие», и т. д.

Отсутствие даже примитивных ориентировок в области классовых отношений, безразличное отношение объясняется крайней бедностью классового опыта этих детей, замкнутой семейной жизнью, малой длительностью их пребывания в детском саду.

Из всего этого можно сделать следующие выводы:

1. Пролетарские дети младшего дошкольного возраста (до 5 лет) в большинстве случаев уже имеют достаточно ясно выраженную начальную стадию пролетарской направленности, носящую на себе яркий отпечаток возрастных особенностей детской психики (особенности восприятия, мышления и т. п.).

Решающее значение здесь имеет самая принадлежность детей к пролетарской среде с ее основными классовыми влияниями, так как тип производства или характер детского учреждения вносил лишь вариант в эту стадию, но не изменял ее существа.

2. На этой же начальной стадии, характерной для младших возрастов, длительно задерживаются и более старшие дети на протяжении всего дошкольного возраста при отсутствии активного общественно-политического воспитания.

3. При наличии хорошо поставленной общественно-политической работы в детском саду, особенно, если она сочетается с передовой домашней средой, дети 6 и особенно 7 лет могут подняться на более высокую ступень развития своих классовых установок.

Самой характерной особенностью этих детей является рост их сознательности. Буржуев они воспринимают уже не как личных врагов, которые по неизвестным причинам бьют рабочих и все у них отнимают, а также как эксплуататоров и врагов советской власти.

Детям уже доступно элементарное обобщение: «красные с белыми воюют из-за фабрик и заводов», «рабочие хотят, чтобы была советская власть, а буржуи, чтобы была буржуйская». Дети знают о завоеваниях революции и ценят их: «раньше буржуи ничего не делали, а нас заставляли работать; и сейчас у себя они рабочих заставляют работать, — у нас сейчас рабочие работают для себя»; «раньше дома хорошие только у буржуев были: рабочие все на них работали. Теперь рабочая власть, теперь рабочих не бьют».

Наряду с субъективными мотивировками дети начинают уже давать объективные. Это особенно ярко выявляется в мотивах, по которым дети хотят стать пионерами и коммунистами. Конечно, их очень привлекают внешние красочные признаки пионеров; яркость пионерского образа играет большую роль, сохраняющуюся и для более поздних возрастов. Но уже семилетки умеют ценить то, что пионеры —

это будущие комсомольцы и коммунисты. «Комсомольцем хочу быть, потому что работать будешь, помогать рабочим», «коммунистом хочу быть, потому что они рабочих защищают. Они сами рабочие — они все делать умеют: и пушки, и танки, и все все».

В связи с ростом сознательности растут и устойчивость, ответственность и последовательность детских установок. Они презирают буржуазию и не хотят быть на ее месте; их вера в силы рабочего класса велика: «все равно мы победим»; «без Красной армии нельзя, ведь Красная армия всех сильнее; ведь все равно: красноармейцы — это рабочие и всех победят; все равно рабочие победят. Их сколько! Хоть у буржуев много оружий, а у нас много людей». «Буржуи все думают, как им устроить буржуйскую власть и никак не могут; если они войну устроят, все равно красные победят; а если бы они начали прогонять рабочих, рабочие бы взяли броневики, аэропланы, танки, «Комсомольскую правду» и так бы им дали, чтобы они знали». «Буржуи есть у нас, они нам вредят, их судят; если они будут у нас еще вредить, их на расстрел тогда поведут».

Мы видим, что на этой стадии сохранились еще многие черты предыдущей — конкретность, образность представлений, яркая эмоциональная их окраска. Но дети уже оказались способными овладеть и элементарными обобщениями. Совершенно очевидно, что мы не имеем здесь простого, «казенного» повторения непереработанных фраз, слышанных от руководительницы. Автоматическое, несознательное повторение, иногда искажаемое, а иногда и правильное, мы можем наблюдать и у детей с самым смутным классовым самосознанием и даже у детей с совершенным его отсутствием (об этом см. ниже). Но здесь мы видим такие «собственные», такие свежие детские формулировки основных классово заостренных положений, что всякое сомнение в их самостоятельной переработке отпадает.

В общественно-политическом воспитании есть большая и, к сожалению, очень распространенная опасность: отрыв слов от практической жизни ребенка, от его непосредственного опыта, от его деятельности. Сухое речевое воздействие на ребенка, абстрактные рассуждения не оставляют глубокого следа, воспринимаются чисто-автоматически и плохо усваиваются. В садах, где педагогическая работа носила слишком мертвый, словесный характер, где руководительницы стремились преждевременно дать детям побольше словесных знаний и ориентировок, у многих детей не только не замечалось роста сознательности, но, напротив, развивался чисто-словесный синкретизм, дети не усваивали преподносившихся руководительницей готовых схем и воспроизводили их в хаотическом беспорядке, объединяли и связывали явления, не имевшие между собой по существу ничего общего.

Для внесения ясности и последовательности в смутные и нередко противоречивые классовые установки, получаемые пролетарскими детьми от противоречивого в классовом отношении окружения (крестьянство и т. п.), необходимо, чтобы речь, вносящая четкость в детское мышление, теснейшим образом связывалась с действиями детей, с их трудом, с их играми; необходимо, чтобы речь помогла планировать и осознать конкретные практические задачи, стоящие перед детьми, конкретную их роль в социалистическом строительстве. Необходимо, кроме того, чтобы речь вызвала в детях яркие эмоции, а это лучше



всего достигается в песне, стихе, художественном рассказе. Речь должна быть тесно связана со всеми эмоционально-действенными установками детей. Иначе она мертвая.

Основной педагогический вывод: практический работник детского сада не должен, как это часто наблюдается, интересоваться в первую очередь тем, что дети знают и чего они не знают, что они запомнили и что они забыли. Это, конечно, имеет большое значение, особенно в старшей группе, но оторванные от жизни, словесные знания даже старшими детьми воспринимаются формально, а иногда даже в неожиданно извращенном синкретическом виде. Гораздо важнее вызывать эмоциональную реакцию детей, стимулировать их активность и вливать в нее доступное детям общественно-политическое содержание (игры в завод, в демонстрацию, изготовление подарков для колхозного детского сада, посещение пионерского лагеря и т. п.).

Только в связи с революционной практикой на эмоционально-действенной основе растет сознательность детей. Вместе с тем они с легкостью приобретают и необходимые элементарные ориентировки в общественных отношениях.

Необходимо подчеркнуть, что такие результаты лучше всего могут быть достигнуты тогда, когда руководительницы детского сада сами являются активистами и тесно связаны с рабочей общественностью. Это является лучшей гарантией того, что они сумеют влить в свою педагогическую работу живое, конкретное политическое содержание, а не будут ограничиваться повторением общих мест.

### § 3. ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНТИРЕЛИГИОЗНОМУ ВОСПИТАНИЮ.

Многие буржуазные педагоги утверждают, что ребенка не удовлетворяет действительность, ему нужна фантастика, нужны волшебные сказки, нужно религиозное воспитание.

Возраст от 4 до 8 лет Бюлер называет возрастом фантастической волшебной сказки.

Попробуем разобраться в этом утверждении, которое так противоречит принципам нашего советского воспитания.

Благодаря особенностям детского мышления и детского восприятия (см. выше) маленький ребенок плохо улавливает реальные, действительные связи между предметами и явлениями. Это приводит к тому, что у ребенка нет точного представления о фантастическом в противоположность реальному. Он легко смешивает одно с другим. Так же легко он смешивает субъективное и объективное: сильно желаемое часто принимается им за действительное. Не ориентируясь еще в реальных причинных связях между явлениями, он может, например, вообразить, что он словом способен остановить облако. Он просто не представляет себе, что это в действительности невозможно. Нечетко отграничивает он также сон и явь. Очень характерен, например, детский вопрос: «Мамочка, ты видела, что я сегодня во сне видела?»

Ребенок не может еще критически отнестись к продуктам своего собственного мышления. Еще меньше он способен к критике по отношению к тому, что ему преподносится взрослыми. Поэтому он так легко и поддается влиянию всевозможных суеверий и вымыслов. А так как в довершение всего фантастические сказки обычно эмоцио-

нально насыщены и ярко-образны, то становится вполне понятным, что при соответствующих усилиях ребенок легко заражается тягой к ним. Это — тяга не к самой фантастике, а к тому яркому и образному, что есть в сказках и чего, к сожалению, еще так часто не бывает в детском быту.

Если питать ребенка сказками, то это может привести к полному отрыву его от действительности, к развитию созерцательной мечтательности, замкнутости, бездеятельности. У детей очень впечатлительных это может даже привести к нервному заболеванию.

Но гораздо больше, чем к созерцанию, ребенок склонен к деятельности. Если с самых ранних лет связывать воображение ребенка с реальностью, если направлять его в исследовательское и трудовое русло, если ребенок научится на деле претворять свои мечты в действительность, другими словами, если питать детское воображение не фантастической, а творческой активностью, — тогда ребенок действительностью и художественными рассказами о ней будет удовлетворяться в гораздо большей степени, чем самой «завлекательной» сказкой. Наблюдения в хорошо поставленных детских садах показывают, что дети, живущие деятельной, интересной, разнообразной жизнью, чрезвычайно скептически относятся ко всему тому, что не бывает «на самом деле». У них очень ярко выражено стремление проверять свои мысли на практике, т. е. именно та особенность, которая является необходимой основой для развития материалистического мировоззрения.

Этих педологических предпосылок однако еще совсем не достаточно, так как речь у нас может идти только об антирелигиозном, а не о просто безрелигиозном воспитании.

В настоящую эпоху, когда капиталистические элементы используют религию как орудие борьбы против нашего социалистического наступления, когда церковники с растущей активностью стремятся охватить своим влиянием подрастающее поколение, необходимо, чтобы педологическое изучение ребенка пришло на помощь воспитанию антирелигиозному.

Необходимо проследить развитие религиозных и антирелигиозных установок детей в связи с воздействием на них различных классовых влияний.

Отношение ребенка к культуре, к его представителям и символике развивается, подчиняясь в основном тем же общим закономерностям, что и его отношение к другим классовым явлениям. Но имеется и некоторое своеобразие в развитии религиозных и антирелигиозных установок пролетарского ребенка в связи с теми противоречиями, с которыми ему приходится сталкиваться в окружающей его среде.

В интеллигентской среде в настоящее время нередко встречаются семьи, где совершенно изжиты религиозные традиции, но где родители не считают нужным (или даже считают вредным) давать детям активное антирелигиозное воспитание. Случается, что такие матери приходят в детский сад и выражают недовольство по поводу того, что с детьми вели беседы на антирелигиозные темы. Они мотивируют это так: «Мой ребенок никогда не видел икон, не бывал в церкви, о боге ничего не слышал. Никакого интереса к религии у него не было, никаких вопросов на эту тему он не задавал. Зачем ему узнавать о том, что ему совершенно чуждо? Придет время, — узнает».

Действительно, в такой среде, где дети живут довольно замкнутой семейной жизнью, где они сознательно отгораживаются от более широких влияний, мы видим, что дети долго (еще в старшей группе, и даже позже — в школьном возрасте) остаются совершенно безразличными к религии и не имеют в этой области никаких ориентировок. Нечего и говорить о том, как эта «нейтральность» детей делает их беззащитными против всевозможных вредных влияний, от которых рано или поздно станет невозможным их отгородить.

Не то мы видим у пролетарских детей, с самого раннего возраста становящихся свидетелями борьбы, совершающейся на религиозной почве. Они видят, например, что церковь закрывается и перестраивается в клуб. Они слышат споры на эту тему, улавливают различное отношение к ней близких им людей. Они нередко и внутри своей собственной семьи осязательно чувствуют эту борьбу между передовыми и отсталыми ее представителями: между родителями и бабушкой, матерью и отцом, родителями и старшими братьями и сестрами — пионерами или комсомольцами. Простая безрелигиозность редко наблюдается в пролетарской среде. Либо в более или менее активной форме еще сохраняют религиозные традиции (у отсталой части пролетариата, чаще у женщин), либо освобождение от религиозных традиций принимает воинствующие формы, так как рабочий осознает классово-враждебную сущность религии.

В связи с этими особенностями своей среды пролетарский ребенок также в редких случаях не имеет своего собственного отношения к явлениям культа: либо он своими эмоциональными корнями связан со старым бытом, либо он сначала, преимущественно эмоционально, присоединяется к лагерю безбожников.

Рассмотрим сначала религиозные установки отдельных пролетарских детей, которые еще далеко не окончательно изжиты. Самые особенности этих установок должны указать некоторый путь для борьбы с ними.

Прежде всего нужно еще раз подчеркнуть, что никакой склонности к мистицизму у маленького ребенка нет. Религию он воспринимает как нечто чрезвычайно земное и конкретное. Он воспринимает ее со стороны обрядовой, внешней, символической. Часто приходится наблюдать, что четырех-пятилетние (иногда и старшие) дети, получившие религиозное воспитание, путают бога с иконой или даже с попом. Побывав в церкви, они, например, рассказывают, что там «боженька с большой бородой песни пел и молился, на нем все золотое было надето». Если они повторяют слова матери: «боженька дает хлеб» или «боженька накажет», то также представляют себе это совершенно конкретно, а не как нечто чудесное. Особенно привлекательной для детей является часто бытовая сторона религии, связанная с праздниками: угощение, подарки, хождение в гости и т. п. Таким образом, «религиозности» в собственном смысле этого слова у детей-дошкольников обычно вообще не бывает, бывает лишь положительное эмоциональное отношение к обрядности, обусловленное личными субъективными мотивами и вызванное отсталой семейной средой с сохранившимися религиозными традициями.

Положительное эмоциональное отношение к посещению церкви к выполнению обрядов у пролетарских детей 4—5½ лет совмещалось с общей здоровой классовой направленностью, дети просто не осозна-

вали, что религиозность является враждебной пролетариату установкой, так же как не осознавали этого их отсталые матери.

Наши детские сады очень часто еще проводят антирелигиозное воспитание «кампаниями», приурочивая их к религиозным праздникам — к рождеству, к пасхе. Антирелигиозная работа направлена, таким образом, преимущественно против тех установок детей, которые имеют наиболее крепкие, эмоциональные корни, против их тяготения к праздничной обстановке, к «вкусной пасхе», к «красненьким яичкам» и т. п. Что этому противопоставляется? Нередко только сухие и трафаретные слова о том, что «пасха — буржуазный праздник» и что «рабочие ее не празднуют». Благодаря такой антирелигиозной работе дети могут сохранять эмоционально-положительное отношение к празднику и в то же время повторять готовые трафаретные фразы. Многие дети 4—5 лет с наивной откровенностью и с нескрываемым удовольствием, не замечая противоречия, рассказывали о том, как в их рабочей семье праздновали пасху, как были гости, как их угощали и т. п., и в то же время бессмысленно твердили, что пасху празднуют только попы с буржуями. Дети 5—7 лет, еще сохранившие религиозные установки, уже осознают их объективную противоречивость с установками детского сада. Наивная откровенность сменяется у них смущением, стремлением оправдать себя и своих родителей. Выдав себя и рассказав о том, что дома были крашенные яйца, ребенок спохватывается и очень смущенно говорит, что их «красили попы», выгораживая этим мать. Другой, оправдываясь, говорит, что «кулич можно делать и гостей позвать можно, только пасху делать нельзя» и т. п.

Иногда результаты неудачной антирелигиозной работы бывали еще более плачевными: дети замыкались и начинали лицемерить. В одном саду на вопрос руководительницы, не праздновали ли у кого из детей дома пасху, все ответили: «нет». Но потом оказалось, что далеко не все дети сказали правду. Такая антирелигиозная работа никуда не годится. Прекрасное высказывание об этом мы видим у т. Крупской.

«Надо изгнать из этого дела всякую официальщину и принуждение, иначе можно рисковать добиться прямопротивоположных результатов; как раньше принудительное религиозное воспитание убивало всякую религиозность, так принудительная в отношении ребят антирелигиозность может породить стремление к религиозности, по крайней мере в известном возрасте» (Н. К. Крупская, Антирелигиозная пропаганда, «Об антирелигиозном воспитании детей», стр. 24).

Рассмотрим теперь, что же представляют собой пролетарские дети с антирелигиозными установками.

У четырех-пятилеток антирелигиозные установки наблюдаются преимущественно в передовых семьях, свободных от религиозных традиций, а также в семьях, имеющих хотя бы отдельных представителей-безбожников. Антирелигиозные установки детей этого возраста характеризуются, как и их общественно-политические установки, яркой эмоциональностью и субъективностью мотивировок: «попы плохие», «не люблю их», «не хочу в церковь ходить», и т. п. В то же время ориентировки у детей в этой трудной области чрезвычайно путанные и неясные: «бог буржуй, его прогнали», и т. п. С большой яркостью выявляется характерная для данного возраста недостаточная устой-

чивость и последовательность: пренебрежительное и даже враждебное отношение к попам, к богу, к церкви может совмещаться с положительным отношением к религиозным праздникам, справляемым еще отсталыми членами семьи (бабушкой, матерью).

В отношении к религии пролетарская среда представляет собой больше противоречивости, чем в отношении к другим общественно-политическим явлениям. Поэтому антирелигиозные установки дошкольников менее четко опираются на их личный опыт. Как всегда, когда личный опыт ребенка в какой-либо области смутен и противоречив, в детских мотивировках появляется синкретизм: по непосредственному жизненному опыту ребенок знает, что религиозность встречается в рабочей среде, но свойственна преимущественно старому поколению. Дети 4—5 лет сплошь да рядом делают из этого совершенно конкретный вывод: не нужно молиться и верить в бога только молодым. «Я не молюсь, я не старый. Папа не молится и мама. Бабушка молится. И папа будет молиться, когда будет старый» (4 года 6 месяцев). «Бабушка моя молится, а я не хочу, потому молодые не молятся. Когда все старые будут, тогда и молиться будут. Поп старый, и они старые» (5 лет 3 месяца). «Только старые молятся, бабки» (5 лет 4 месяца).

У многих детей 6—7 лет антирелигиозные установки поднимались на высшую ступень, которая характеризуется элементарным осознанием объективного классового значения религии. Но это осознание эксплуататорской и одурманивающей роли религии приходит только вместе с общим ростом классовой сознательности и наблюдается только при условии активного коммунистического, в частности антирелигиозного, воспитания.

Вместе с ростом осознанности личное эмоционально-отрицательное отношение к религии не только не тускнеет, но, напротив, приобретает особенную яркость.

«В церковь не ходим; когда прохожу мимо церкви, так даже не гляжу, потому что не люблю пасху, мы не празднуем — это буржуйский праздник. Рабочие боролись-боролись против буржуев, а мы будем буржуйские праздники справлять» (в тоне возмущение).

Такие дети выдвигают уже другие, более определенные и объективные мотивы для своего отрицательного отношения к религии, они говорят: «попы обманывают рабочих»; «они врут, будто есть бог, чтобы рабочие им денег задаром давали»; «попы с буржуями сговариваются бить рабочих и крестьян»; «молятся прогульщики» и т. п.

Наряду с политическими дети выдвигают и санитарно-гигиенические мотивы, связанные с полученными в детском саду знаниями и установками: «попы учат пить вино»; «попы воду тухлую возят»; «наша тетенька святой воды дала, а я ее выплюнула, она вонючая. Лошадиным хвостом помахают, а ее пить» (6 лет).

Уже к концу дошкольного возраста мы можем, таким образом, видеть детей с сознательными и боевыми антирелигиозными установками. Чрезвычайно важно разобраться в том, какие условия необходимы для создания подобных установок, откуда вербуются такие дети.

Антирелигиозное воспитание должно вестись систематически, теснейшим образом связываясь и переплетаясь с воспитанием классовых установок детей, с использованием всех ярких политических моментов,

которыми богата наша современность: закрытие церквей, составление наказа в сельсовет, праздник урожая, ударная работа близкого детям предприятия и т. п. — все может и должно быть связано с вопросами антирелигиозными.

Только длительная и систематическая подготовка, связанная со всей жизнью и деятельностью детей, приведет к тому, что антирелигиозные установки постепенно приобретут устойчивость и глубину. В момент религиозного праздника ребенок уже не будет захвачен врасплох. В то же время надо помнить, что особенную яркость и целостность антирелигиозность дошкольника обычно имеет в тех случаях, когда он чувствует свое эмоциональное единство с близкими ему людьми (см. вышеприведенные примеры). Поэтому работа с семьей должна вестись очень энергично и притом в двух направлениях: не только антирелигиозная пропаганда, но и разъяснение всего вреда, причиняемого детям противоречивостью влияния семьи и детского сада, и всей необходимости для семей помогать осуществлению задач коммунистического воспитания.

Вместе с тем детский сад должен стремиться так организовать празднование революционных праздников, чтобы даваемая ими детям радость могла затмить впечатления от праздников религиозно-бытовых, еще справляющихся в некоторых рабочих семьях.

#### § 4. ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ.

При обследовании интернациональных установок пролетарских детей пришлось столкнуться с поразительным явлением: довольно значительная часть детей притом не только малышей, но и шестилеток и даже семилеток, оказалась совершенно неосведомленной: у этих детей не только не было никаких представлений о различных национальностях, но они даже не знали, к какой национальности принадлежат сами. Как указывалось выше, в подавляющем большинстве случаев пролетарские дети рано начинают осознавать деление мира на борющиеся между собой классы, они рано и самих себя причисляют к одной из борющихся сторон — пролетариату. Но деление детей на национальности эти же дети часто осознают значительно позже. «Я — не русский, я — рабочий», говорят многие дети в ответ на вопрос о их национальности. На вопрос о языке некоторые дети в полном недоумении отвечают: «Нет, я не по-русски говорю». «Мы — не русские дети, мы московские, мы по-московски говорим». — «А какие же есть дети не московские?» — «Есть деревенские» (6 лет). «Нет я не русский, я в этом доме живу» (6 лет 4 месяца). «Буржуи у себя теперь живут, в России, у нас их нету». — «Где же в России?» — «Далеко, в жарких странах» (6 лет). Конечно, такое явление возможно только у нас в Советском союзе. Оно свидетельствует о том, что у значительной части нашего пролетариата совершенно изжиты националистические тенденции. Дети передовых рабочих в быту не встречают подчеркивания национальных различий и долго сохраняют неведение в этой области. Но это же явление имеет и отрицательную сторону: по данным нашего исследования, очевидно, что многие дети не получают достаточно активного интернационального воспитания; не подозревая о наличии различных национальностей, они оказываются неподготов-

ленными к осознанию идеи международной солидарности трудящихся в классовой борьбе.

Конечно, далеко не все дети принадлежат к этой категории. Уже в дошкольном возрасте мы можем проследить начальное развитие как интернациональных, так и националистических установок детей. Решающее значение здесь имеет окружающая их среда.

Среди детей рабочих передового производства (Электростанции) националистические установки редкое исключение.

В 5—6 лет дети или вообще еще оказывались неосведомленными в этой области, или же, осознав различие между национальностями, ко всем нациям относились одинаково дружелюбно. «Со всеми буду играть одинаково». «Они все наши». Некоторые дети, правда, говорили, что предпочли бы играть с русскими, но затем это оказывалось основанным только на опасении, что с нерусскими будет трудно объясняться. «Если будут говорить понятно, буду играть с ними». Многие дети этого возраста уже начинали связывать свои интернациональные установки с классовыми, причем выявляли характерные для данного возраста преобладание эмоциональности и ярко личную окраску высказываний. Девочка-шестилетка разглядывает изображения детей различных национальностей. Изображение негритенка она гладит рукой и приговаривает: «Волосы кудрявые». На вопрос: «Нравится ли он тебе?» — она отвечает: «Мне всякие нравятся, а буржуйские не нравятся. Лучше всех мне нравятся негритята, потому что они тоже красивые ведь». «Ты с ними будешь играть все равно, как с русскими, если они к нам в сад придут?» — «Я в одну руку негра возьму, а в другую — русского».

При активном коммунистическом и в частности интернациональном воспитании старшие дошкольники, пройдя через субъективное положительное отношение к рабочим и к детям рабочих всех стран, могут подняться до сознательного противопоставления классового разделения мира разделению национальному. «Ведь есть негры-рабочие и негры-буржуйские. С рабочими-неграми, конечно, дружить буду и помогать. Я бы хотела рабочим других стран послать подарки. Хотела бы, чтобы мы собрали оружие и пошли вместе прогнать буржуев; наши друзья — рабочие всего мира: евреи, китайцы, негры, немцы и т. д.».

Такие прекрасные результаты можно приписать объединенному действию передовой пролетарской среды и хорошей работе детского сада. Сад тесно связан с производством, где работают и иностранные рабочие.

Это дает жизненную конкретную основу для интернационального воспитания детей.

Далеко не такую блестящую картину можно наблюдать в более отсталой, менее квалифицированной рабочей среде.

Дети таких детских садов предпочитают русскую национальность другим, считают ее лучше. Отношение к другим национальностям нередко недоверчивое, иногда враждебное: «к нам на двор раз цыганка зашла, мы в нее камнями кидали»; «у нас на дворе татарка живет, мы ей говорим: «татарка», «татарка» (тон пренебрежительный).

Враждебность эта мотивировалась чисто-субъективно («не нравится», «не люблю», «боюсь», «только русские хорошие, потому что они рус-

ские, а эти не русские» и т. п.). Часто дети синкретически, неосознанно смешивали националистические установки с классовыми. Шура (6 лет) говорит: «буржуи бьют рабочих потому, что они не наших странов». Соня (6 лет) говорит: «буржуи не любили Ленина потому, что он не ихний, он не с ними живет». Многие дети говорили: «Первое мая только русские рабочие празднуют». В представлении этих детей рабочие — «наши» и русские — «наши»; получается смешение, в котором ребенок бессилён разобраться. «Рабочие» и «русские» объединяются общим к ним положительным отношением ребенка. Отсюда противоположение: буржуи — «не наши», они — враги рабочих и в то же время нерусские.

Такое вреднейшее смешение национальных и классовых установок и представлений может быть ликвидировано только при конкретном, жизненном ознакомлении детей с рабочими других национальностей и с их детьми.

Самые лучшие, но абстрактные слова скользят мимо сознания детей-дошкольников. Между тем, мы видим, что в вопросах интернационального воспитания руководительницы большей частью проходят мимо близкого и понятного детям и исключительно основываются на далеком. Говорят об индусах, неграх, китайцах, о далеких «жарких» странах, об эксплуатации колониальных народов, но совершенно не используют того, что дети могут видеть собственными глазами. Рассказывают детям о разных народах, не зная даже, что дети еще не овладели самым понятием «народ» и сплошь да рядом не ведают, к какому народу они принадлежат сами; замалчивают вопрос о том, что в саду есть, например, еврей, боясь проявления антисемитизма, вместо того чтобы на сознательной дружбе и близости с детьми других национальностей воспитывать уважение к трудящимся этих национальностей.

Необходимо помнить, что дети очень мало знают другие национальности и обычно говорят о них с чужих слов. В тоне ужаса некоторые пяти-шестилетние дети рассказывают о том, что «цыгане забирают детей» или что «китайцы ловят детей и из костей варят мыло». Нетрудно разрушить эти дикие суеверия, приблизив детей к другим национальностям, наладив дружескую связь с детским садом, обслуживающим какие-либо нацменьшинства, — с татарским, цыганским, еврейским и т. п. Дети легко отказываются от своих вредных установок, когда на жизненных, конкретных примерах убеждаются в их неправильности. Вася (6 лет) заявил, что не любит евреев.

На вопрос, видел ли он их, он отвечает: «Видел. У нас Оська еврей». И тут же добавляет: «Он — хороший. Я чужих не люблю евреев, а своих люблю». Нетрудно после этого было доказать ему, что все рабочие-евреи — «свои».

При чисто-словесном интернациональном воспитании, далеком от их жизненного опыта, дети благодаря своей нечувствительности к противоречиям могут одновременно повторять готовые, но неосознанные ими фразы о международной солидарности трудящихся и выражать недоверие и враждебность, при непосредственном столкновении с другими национальностями. Только от близкого и конкретного можно переходить к более отдаленному, между тем именно в интернациональном воспитании мы большей частью видим обратное. В этом одна из причин его недостаточной эффективности.



Громадное значение для укрепления интернациональных установок имеет деятельное участие детей в помощи международному пролетариату. Вовлечение детей в МОПР, сбор средств в пользу бастующих рабочих, изготовление подарков детям других национальностей, особенно для детей политэмигрантов, — все это создает прочную эмоционально-действенную основу для интернациональных установок детей и для осознания ими общности целей мирового пролетариата в борьбе против мировой буржуазии.

## § 5. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ КЛАССОВЫХ УСТАНОВОК ДЕТЕЙ.

Классовые установки детей накладывают яркий отпечаток на всю их активность. Поэтому лучше и полнее всего она может быть изучена путем объективного наблюдения за детьми во всех видах деятельности — в играх, в труде, в коллективных беседах, и путем анализа их творчества — рисунков, лепки и т. п. Метод объективного наблюдения и тесно связанный с ним метод естественного эксперимента, при котором наблюдение производится в специально организованных, но естественных условиях, имеет для данной цели неоценимые преимущества перед другими методами, так как позволяет изучить детей такими, какими они являются на самом деле в разнообразнейших жизненных условиях.

Но этот метод имеет и большой недостаток; он громоздок и требует длительной и кропотливой работы. Для более быстрой ориентировки как дополнительный, подсобный метод может быть предложен другой: беседа на иллюстративном материале. Здесь мы видим уже не дела, а только слова детей. Поэтому метод этот менее достоверен; но все же при соблюдении известных условий он может дать интересный и заслуживающий внимания материал.

Первое условие — правильная установка самого экспериментатора. Большой частью при применении бесед в педологических обследованиях делалась одна основная ошибка: изучались ориентировки, представления, знания детей о том или ином явлении безотносительно к интересам ребенка, к особенностям его мышления, к его собственному отношению к данному явлению. Это сильно приближало беседу к скучному анкетированию, к выпрашиванию ребенка, к искусственному вытягиванию из него ответов. Между тем, беседа прежде всего должна дать ребенку эмоциональную зарядку, стимулировать его к тому, чтобы он свободно и естественно выявлял себя.

Для хорошего проведения беседы нужно иметь большое педагогическое чутье, правильный, индивидуализированный подход к различным детям. Обследование должно максимально приближаться к обычной педагогической беседе. Экспериментатор должен не только опрашивать, но и сам высказываться, искусно избегая при этом внушения своих мнений, прежде чем будет выявлено самостоятельное мнение ребенка.

Беседа ни в каком случае не должна проводиться «всухую». Художественно исполненный, интересный для ребенка и полный действительного содержания иллюстративный материал должен служить основным эмоциональным стимулом.

Естественнее всего беседу было бы проводить в группе. Но полнота выявления детей при этом безусловно сильно страдает. В группе

высказываются обычно только более активные: многие молчат, многие подражательно повторяют слова вожаков. Проведение же беседы с одиночками часто (хотя далеко не всегда) придает ей слишком искусственный характер. Лучше всего поэтому объединять детей для беседы по два, максимум по три человека. При этом запись детских высказываний может еще сохранить стенографическую точность. Правильный подбор этих маленьких групп обеспечивает максимальную активность детей, — они стимулируют друг друга, и беседа проходит оживленно.

Хотя беседа и должна быть максимально естественной, но это не значит, что экспериментатор должен идти по линии наименьшего сопротивления и пассивно следовать за детьми; это сделало бы материалы, полученные этим методом, совершенно несравнимыми, не поддающимися обработке. Экспериментатор должен иметь четкий план беседы и умело направлять ее в единое русло. Беседа должна охватывать небольшое количество наиболее существенных, основных тем; нельзя загромождать ее большим количеством вопросов, выявляющих «круг представлений» ребенка. Неправильно, например, для того чтобы выяснить отношение ребенка к труду, задавать ему ту кучу вопросов, которые задавали (притом «всухую») в исследовательской работе Ленинградского института имени Герцена: «Кто работает? Работаешь ли ты, твой папа, твоя мама, другие дети очага, педагог? Кто еще работает? Все ли люди работают? Кто не работает? Как живут те, которые не работают? Зачем люди работают? Можно ли жить без работы? и т. п.

Необходимо выявить в беседе небольшое количество вопросов по трем основным разделам: 1) общественно-политические, 2) антирелигиозные, 3) интернациональные установки детей.

Все три раздела, конечно, тесно связаны между собой, но их можно и даже (для краткости) нужно проводить в два-три приема.

Общественно-политический раздел должен выявить отношение ребенка: 1) к такому громадному классовому явлению, как личность Ленина; эта тема эмоционально близка детям, и с нее легко начинать, так как она теснейшим образом переплетается со всеми вопросами классовой борьбы; 2) к борьбе между рабочими и буржуями; 3) к наиболее близкой ребенку «детской» форме классовой борьбы — к детским коммунистическим организациям — к октябрятам и пионерам (а в связи с этим и комсомольцам и коммунистам).

Раздел антирелигиозный выясняет отношение детей к духовенству, к культуре, к религиозным праздникам (по сравнению с революционными).

Раздел интернациональный — отношение детей к детям других национальностей и к борьбе рабочих других стран (выявив предварительно, знает ли ребенок о различии между национальностями и о том, к какой из них он принадлежит сам).

В беседах обследователи прежде всего должны выявить эмоционально-действенные установки детей и степень их осознанности, выявление ориентировок и знаний проводится лишь попутно и не должно стремиться к полноте. Вопросы должны ставиться так, чтобы ответы ребенка выражали не столько его знания о том или ином явлении, сколько его собственное отношение к нему. Если, например, ребенок говорит, что рабочие прогнали буржуев, то сейчас же ставится вопрос,

надо ли было (по мнению ребенка) их прогонять и за что. О пионерах прежде всего спрашивается, хочет ли сам ребенок быть пионером и что именно ему у них нравится. В вопросе о праздниках обследователя прежде всего должно интересоваться, какой праздник наиболее любим ребенком, и только затем — каковы его ориентировки в этой области. Только на базе выявившейся целостной эмоционально-действенной установки ребенка разворачивается дальнейшая беседа, имеющая целью изучить мотивировки ребенка, степень их сознательности и устойчивости.

Конечно, бывают случаи (об этом подробно говорилось выше), когда у ребенка своего отношения не оказывается, и он лишь автоматически повторяет слышанные от взрослых слова. Это сразу обнаруживается и в недетских словах, в безразличной мимике и в лишенном эмоциональности тоне детей.

Подбор иллюстративного материала является нелегкой задачей. Картинки из знакомых детям книжек имеют тот недостаток, что они толкают детей на повторение слышанного ими текста или слов руководительницы. Приходится поэтому подбирать иллюстрации из журналов, плакатов, открыток и т. п. Все эти материалы не рассчитаны на детей, далеко не все в них детям понятно и далеко не все художественно оформлено. Все это создает настоятельную необходимость создать специально для этой цели продуманный и художественно выполненный материал.

Особенные трудности создаются в подборе материала для антирелигиозного раздела беседы. Конечно, никакие художественные изображения церквей, богослужения, икон и т. п. недопустимы, так как они могут укрепить имеющиеся у некоторых детей религиозные установки. Здесь обследователи могут пользоваться антирелигиозными плакатами (например, снятие иконы пионером) и репродукциями художественных картин, изображающих духовенство в отрицательном свете (например, «Чаепитие в Мытищах» Перова, Третьяковская галерея).

Как обследователь должен реагировать на отрицательные, вредные проявления детей, например, на антисемитизм, положительное отношение к религиозным праздникам и т. п.? Он ни в коем случае не имеет права молча проходить мимо. Ребенок не должен уйти с беседы с впечатлением, будто обследователь (это может быть и сама руководительница детского сада) с ним согласен. Напротив, педолог не должен забывать, что он обязан быть и педагогом. Конечно, он не может одной беседой выправить созданные очень глубокими влияниями ошибки детей, но дети должны отчетливо почувствовать, что авторитетное для них лицо с ними несогласно. Если же ребенок в общем обнаруживает здоровые, но только еще недостаточно осознанные, установки, если он обнаруживает бедность ориентировок, то в этом случае обследователь не должен вмешиваться; он не должен стараться «натаскать» ребенка на иллюстративном материале; осознанность, а вместе с тем и рост знаний должны приобретаться ребенком в процессе длительной педагогической работы с ним, в процессе накопления конкретного опыта.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ.

1. Коротко обрисуйте характерные особенности классовой направленности пролетарского дошкольника на различных возрастных ступенях.

2. Как влияют на развитие классовой направленности ребенка широкая производственная среда, установка семьи и педагогическая работа детского учреждения?

3. Каковы характерные особенности детского восприятия и мышления?

4. Как изменяется соотношение между мышлением и эмоциональностью на протяжении дошкольного возраста?

5. Каково значение речи для развития мышления и классовой направленности детей-дошкольников?

### ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ.

Обследуйте классовую направленность двух детей средней и двух детей старшей группы по методу беседы на иллюстративном материале. Выявите отношение детей к классовой борьбе, к Ленину, к революционным праздникам, к пионерам, к церковным праздникам и духовенству, к детям других национальностей и к международной солидарности трудящихся, обращайтесь внимание на эмоциональные проявления детей (тон, выражение и т. п.), на степень осознанности их ответов и на объем их ориентировок.

Установите стадии развития общественно-политических, антирелигиозных или религиозных, интернациональных или националистических установок детей (чисто-эмоциональная стадия, стадия смутного осознания, стадия элементарного осознания реальной сущности классовых явлений).

### ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ.

Моложавый С. С. и Моложавая Е. Педологические пути дошкольного воспитания, 1931 г., глава: „Общественно-политическое воспитание в дошкольном возрасте“ (в книге имеется ряд методологических ошибок).

Таубман и Герке, Антирелигиозное воспитание детей в дошкольных учреждениях, 1930 г.

Басов М. Общие основы педологии.

*Примечание.* Вся добавочная литература требует критического подхода.

## VII. ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

### § 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

В школе I ступени учатся дети в основном от 7 до 12 лет. Развитие детей совершается в конкретной социальной среде, которая и определяет это развитие. Решающим фактором в развитии детей-школьников должна являться школа как орган идейного, организационного и воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские массы трудящихся. Школа воспитывает строителей социализма, но кроме влияния пролетарской школы на развитие детей мы должны учитывать и влияние семьи, всей социальной среды, в которой живут дети. Социальная среда — это то конкретное общество со всеми особенностями его производственного и классового строения, культуры и быта (жилище, питание, одежда, грамотность родителей и т. д.), в котором живет, растет и развивается ребенок. Ребенок, переступающий порог школы, имеет уже определенное, правда, еще не оформленное, мировоззрение, определенную направленность, полученную им в процессе роста и воспитания. Дети рабочих, крестьян, различных социальных групп сильно отличаются между собою по поведению и мировоззрению.

Детство буржуазного ребенка в капиталистическом обществе значительно продолжительнее детства пролетарского ребенка, он не принужден думать о куске хлеба. Но вместе с буржуазным окружением ребенок впитывает в себя весь яд разложения буржуазного общества, он видит эксплуатацию и сам эксплуатирует, его приучают к этому, ему внушают, что он — господин, что слуги — его рабы, чернь — люди низшего сорта. Он впитывает в себя национализм, начинает кичиться своей родословной, резко отделяет себя от среды детей других социальных групп, воспитывается как индивидуалист, конкурирующий за свое первенство. Труда он не знает, его готовят управлять, труд он презирает. Все это — отражение идеологии его отцов.

Семья пролетарского ребенка в капиталистических странах не может ему предоставить необходимых условий для нормального развития. Труд на фабриках и заводах отнимает у родителей почти все время, они мало видят своих детей. Дети целый день предоставлены самим себе, питаются кое-как, голодают от недостатка пищи и воздуха, рано начинают обслуживать себя, пока не подрастут и тоже не пойдут на фабрику. Условия жизни пролетарского ребенка, раннее включение в труд рано приобщает его и к борьбе рабочего класса — ребенок воспитывается коллективистом.

Дети рабочих и крестьян, составляющие главную массу учащихся наших школ, хотя и не так резко, как пролетарские и буржуазные дети, но отличаются между собою и прежде всего по своему классовому воззрению. Эти различия необходимо учитывать при проведении работы в школе в целях коммунистического воспитания детей.

Но в одной и той же среде, возьмем в рабочей, трехлетка будет отличаться от восьмилетки, а восьмилетка — от двенадцатилетки по количеству и качеству жизненного опыта.

Сравнительно с дошкольником школьник находится на иной ступени поведения, которую определяют расширившиеся с возрастом социальные связи. Основным видом деятельности дошкольника была игра и самообслуживающий труд; дошкольники воспитываются в семье и детском саду — среде, качественно отличной от школы. Школа предъявляет к ребенку другие требования, и не всегда переход в школу совершается безболезненно. На первый план в деятельности школьника выступает учеба и общественно-полезный труд. Расширяются и другие социальные связи — школьник вступает в октябрятские и пионерские организации, посещает клубы, и др., приобщается к ярким явлениям социалистического строительства, дающим богатые возможности для развития.

Но и в пределах школьного возраста между детьми имеются большие различия, учитывать которые необходимо. Грубо детей школьного возраста можно разделить на две группы: младшую (7—10 лет) и старшую (10—12 лет), хотя в пределах и этих групп разница велика.

В дальнейшем изложение характеристики детей школьного возраста коснется следующих сторон: особенности физического развития, особенности общественно-политического развития, особенности игры и труда в школьном возрасте и особенности изобразительной и музыкальной деятельности, поскольку это необходимо знать для педагогической работы.

## **А. ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ.**

Резкой грани между концом дошкольного возраста и началом школьного возраста в развитии детей провести нельзя, все, что имеет школьный возраст, подготовлено развитием в дошкольном возрасте. Как и дошкольный, школьный возраст характеризуется не столько особенностями роста, сколько особенностями усовершенствования функций всего организма, достигших значительного развития в предыдущем возрасте. Для младшего (7—10 лет) возраста характерен период так называемого второго округления, когда дети медленно растут в ширину и еще медленнее в длину; для старшего (10—11 лет) — период второго вытяжения: дети быстрее растут в длину, и особенно бурный рост в длину начинается в 12—14 лет, со вступлением в период полового созревания. В школьном возрасте сильно нарастает общая биологическая устойчивость, сопротивляемость вредным инфекционным влияниям; показателем этого служит понижение смертности и заболеваемости школьников. Смертность школьников понижается в два с лишним раза сравнительно с дошкольниками и в одиннадцать раз сравнительно с ясельным возрастом. Уменьшается заболеваемость заразными болезнями — корью, дифтерией и скарлатиной — примерно в два раза. Нельзя, конечно, забывать, что смертность и заболеваемость детей зависит от экономического и культурного уровня населения. В СССР наблюдается в последние годы уменьшение смертности и заболеваемости детей, что стоит в связи с ростом культурного и экономического состояния трудящихся.

Все же нельзя переоценивать здоровье детей школьников. Несмотря на то, что школьный возраст максимально отстоит от смерти, что биологическая устойчивость и сопротивляемость вредным влияниям нарастает, все же устойчивость организма недостаточна. Основные органы и функции организма легко ранимы и утомляемы. Переоценка сил может повести к болезненным изменениям, которые отрицательно повлияют на дальнейшее развитие.

### **§ 1. ОСОБЕННОСТИ В РАЗВИТИИ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.**

Нервная система является основным регулятором жизненных процессов в организме, регулятором движений. Мозг — это материальный субстрат мышления, сознание — это свойство высокоорганизованной мозговой нервной ткани; через нервную систему, наиболее гибкую систему в организме, осуществляется сознательное воспитательное воздействие. Развитие центральной нервной системы является показателем, наиболее полно отражающим общее состояние и тенденции развития организма, в то время как сознание отражает социальное развитие личности.

Вам уже известно, что спинной и продолговатый мозг, а также симпатическая нервная система созревают и готовы для функционирования задолго до рождения.

К концу первого года жизни вес мозга новорожденного увеличивается в два с половиной раза, к трем годам мозг утраивается — достигает  $\frac{3}{4}$  веса мозга взрослого.

В дошкольном возрасте нарастание веса мозга медленное, а такой же темп прироста массы мозга сохраняется и в школьном возрасте. По Фирорду, вес мозга у детей школьного возраста следующий (в граммах):

Пол	Возраст				
	9 лет	10 лет	11 лет	12 лет	13 лет
М. . . . .	1425	1408,3	1359,9	1141,5	1486
Д. . . . .	12,6	1284,2	1245,2	1255,9	1345

К концу школьного возраста вес мозга школьника почти достигает веса мозга взрослого человека.

По своей анатомической структуре поверхность полушарий головного мозга, расчлененная многочисленными бороздками и извилинами, имеет свой характерный вид уже при рождении. Микроскопическое исследование коры головного мозга устанавливает, что к моменту рождения слои коры уже дифференцированы. У трехмесячного ребенка каждый слой имеет присущие ему клетки, и во второй половине второго года жизни внешний вид клеток слоев коры такой же, как и у взрослого, но рост клеток продолжается во весь период детства и даже во взрослом состоянии.

В школьном возрасте, кроме увеличения общей массы мозга, нарастает удельный его вес — мозг уплотняется, количество воды в нем уменьшается, увеличивается общее количество белков, жиров и слоев. Продолжается энергичное усложнение тонкого строения коры и совершенствование ее функций, быстро растут ассоциативные волокна, вся деятельность органов внешних чувств. Это обеспечивает материальную базу в организме для более длительных устойчивых процессов поведения и деятельности школьника, базу развития его сознательной деятельности, которая шаг за шагом подчиняет все поведение ребенка сознанию, интеллекту. Например, ребенок школьного возраста уже не так непосредствен, как дошкольник, когда нужно — он уже сдерживает свои переживания и порывы. Это большее осмысливание, контроль над своим поведением, растущая устойчивость деятельности детей школьного возраста создает базу для учебной работы. Точно так же реалистическое, конкретное мышление школьника, в старших возрастах переходящее в отвлеченно-логическое мышление, переход к логической памяти, к устойчивому волевому вниманию, возможность тренировочных процессов — создают благоприятные условия для систематической учебной работы, для большой тренировочной работы по овладению школьными навыками и знаниями.

## § 2. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЖЕЛЕЗ ВНУТРЕННЕЙ СЕКРЕЦИИ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

Железы внутренней секреции вместе с нервной системой являются основными регуляторами жизненных процессов в организме. Деятельностью желез внутренней секреции регулируются рост скелета, нарастание веса, обмен веществ, развитие силы мышц. Без рассмотрения

функций желез нельзя будет понять анатомо-физиологических особенностей детей.

В школьном возрасте особенное значение имеют железы: зобная, щитовидная, гипофиз и половые. Между железами существует тесная связь, изолированно они не действуют, но для ясности ознакомимся с деятельностью каждой из них.

Зобная железа влияет на рост, на развитие костей, регулирует известковый обмен. Она в раннем возрасте играет большую роль в развитии организма, но в школьном возрасте начинает угасать. Точно указать время угасания зобной железы трудно, так как разные исследования указывают разные сроки. Проф. Штефко указывает срок ее угасания в 10 лет — начало периода полового созревания, когда в железе происходит усиленное развитие соединительной ткани и уменьшение ее деятельности.

Гормон щитовидной железы влияет на процесс окостенения — ускоряет его, влияет на состав крови, на кровяное давление, на пищеварение, на обмен веществ, на тепловую регуляцию тела, на нервную систему — на все процессы, которые претерпевают количественное и качественное изменение в школьном возрасте.

Гипофиз (придаток мозга) имеет особое значение в школьном возрасте. Гормон гипофиза способствует росту скелета, удлинению конечностей, повышает обмен веществ, регулирует сосудисто-сердечное равновесие, тепловую регуляцию тела, стимулирует деятельность половых желез. Последние годы школьного возраста характеризуются повышенной активностью половых желез и целым рядом связанных с этим физических и психических изменений. Действие половых желез начинает проявляться с 7—8-летнего возраста, но настоящий период созревания продолжается от 12 до 14 лет у девочек и от 13 до 15 лет у мальчиков (Тробекур). В течение периода полового созревания происходят резкий подъем роста и различные морфологические изменения (вторичные половые признаки, особенности в росте таза у мальчиков и девочек и т. д.).

Кроме этих основных желез имеют значение: шишковидная железа, паращитовидные железы, надпочечники.

Шишковидная железа считается противодействующей половой железе, и раннюю половую зрелость связывают с прекращением деятельности шишковидной железы.

При опухоли последней наблюдается уменьшенный рост, преждевременное развитие половых признаков, головные боли, сонливость, рвота, расстройство зрения. В дошкольном возрасте шишковидная железа играет большое значение как регулятор роста. С 7-летнего возраста начинается обратное развитие железы (инволюция), и особенно резко этот процесс происходит после полового созревания.

Паращитовидные железы действуют на нервно-мышечный аппарат и принимают участие в образовании костей (участие в кальциевом обмене). Установлено их влияние на углеводный обмен, на увеличение в крови красных кровяных шариков.

Гормон надпочечников — адреналин — оказывает укрепляющее влияние на мышечную систему, вследствие чего школьник становится сильнее, менее утомляется, чем дошкольник.

Железы внутренней секреции функционируют не изолированно. Они



во взаимодействии влияют на развитие организма. Они также не являются автономной системой в организме, но связаны с деятельностью центральной нервной системы и особенно — вегетативной. Для правильного функционирования желез внутренней секреции огромное значение имеет питание детей, особенно витамины.

Средовые влияния также сказываются на функционировании желез: горе, испуг, ярость могут привести к расстройству деятельности желез; положительный эмоциональный подъем, радость, энтузиазм, чувство коллективности благоприятно отражаются на деятельности желез внутренней секреции и на всем организме ребенка. Отсюда — создание бодрого настроения в педагогической работе имеет огромное значение для всей жизнедеятельности детей.

### § 3. АНАТОМИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

При изучении детей дошкольного возраста вы уже видели, что рост детей различных социальных групп неодинаков. Вспомните в приводимую ниже таблицу:

В О З Р А С Т	Дети рабочих Москвы (Эрисман)	Дети крестьян Московской области (Михайлов)	Дети Москвы (Зак)	Дети крестьян — по данным опытной станции НКП (Степанов)	
				Мальчики	Девочки
	в с а н т и м е т р а х				
8—9 лет . . . . .	120,1	117,6	124,8	120,0	121,3
9—10 . . . . .	122,4	121,2	130,8	122,0	123,0
10—11 . . . . .	126,3	126,7	133,8	128,0	125,0
11—12 . . . . .	129,9	130,8	138,0	131,0	129,0
12—13 . . . . .	133,4	133,7	142,5	134,0	134,0

Данные таблицы говорят, что в разных социальных условиях дети одного и того же возраста имеют разный рост, причем дети буржуазии имеют более высокий рост. Одинаковая трудовая среда (с.-х. производство), но с разными социально-бытовыми условиями также отражается на росте, что видно на детях Московской области и детях третьей опытной станции НКП. Поэтому нельзя стандарты роста, выведенные на детях одной области или района или одной социальной группы, считать обязательными для других районов, других социальных групп.

Питание и жилищные условия (кислородное питание) имеют огромное значение для роста, дети очень быстро реагируют на их недостаточность. Для подтверждения этого положения посмотрим на данные исследования в годы разрухи (1919) и в период восстановления хозяйства нашей страны (1926):

Годы	Возраст				
	9 лет	10 лет	11 лет	12 лет	13 лет
1919 (Штефко) . . . . .	121,3	123,5	130	136,3	138,6
1926 (Сыркин) . . . . .	124,9	128,9	132	137,5	141,2

В обоих исследованиях взяты дети рабочих Москвы. На улучшение условий жизни, связанных с общим повышением благосостояния страны, детский организм не замедлил ответить увеличением роста.

Рост детей школьного возраста (7—10 лет) выражается в годовых прибавках роста в 5—6 см, т. е. темп прироста такой же, как и дошкольников. В этом возрасте медленно растут нижние конечности, но еще медленнее растет туловище.

Вот данные исследования Чулицкой.

Возраст и пол	6 лет		10 лет	
			м.	д.
Туловище . . . . .	3 см	0,6 см	1 см	
Ноги . . . . .	5 "	2,3 "	2,5 "	

Замедление роста не сопровождается замедлением темпа прироста веса и объема груди, что является благоприятным признаком. По характеру общего физического развития возраст 7—10 лет носит название периода пополнения в отличие от последующего периода — периода вытяжения.

На 11—12-м году следует подъем кривой роста, начинающийся и кончающийся у девочек раньше, чем у мальчиков. Этот подъем роста обуславливается усилившейся деятельностью половых желез. До 7—8 летнего возраста рост детей обоего пола одинаков, но в следующих возрастах выявляется разница. До 11—12-летнего возраста девочки ниже мальчиков, затем в период полового созревания они выше и в 15—16 лет уступают в росте мальчикам. Средовой корректив вносится и сюда: у девочек рабочих большее удлинение роста начинается раньше (12 лет), у деревенских девочек — позже (13 лет).

Удлинение тела не осуществляется одновременно и одинаково в различных его частях. Бюст (голова, шея, туловище) новорожденного составляет  $\frac{2}{3}$  его тела, нижние конечности очень коротки. В дошкольном возрасте конечности удлиняются значительно больше, чем туловище. В школьном возрасте ребенок по построению тела больше похож на взрослого. Длина головы школьника составляет  $\frac{1}{7}$  длины всего тела, у взрослого —  $\frac{1}{8}$ , а у новорожденного —  $\frac{1}{4}$ .

В течение всего детского возраста окружность головы увеличивается на 20 см.

С 9 по 18 лет окружность головы увеличивается на 3 см.

Окружность груди для оценки физического развития имеет также большое значение.

В дошкольном возрасте отставание окружности груди от полуроста является показателем ее недостаточного развития, в школьном возрасте одинаковые их показатели являются достаточными.

У крестьянских детей школьного возраста окружность груди (огр) больше, чем у фабричных детей.

Объем груди в сантиметрах.

Возраст и пол Объекты обследования	8 лет		9 лет		10 лет		11 лет		12 лет		13 лет	
	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.
Фабричные дети (Бондарев) . . . . .	59,0	67,7	60,5	62,5	62,8	65,5	65,6	66,7	67,8	67,1	70,5	70,4
Крестьянские дети (Третья опытная станция НКП) .	61,0	62,0	63,0	63,0	64,0	65,0	65,0	67,0	69,2	68,0	70,0	71,5

На протяжении всего школьного возраста превосходство по окружности груди имеется у девочек, но уже у 13-летней фабричной девочки наблюдается отставание от мальчика; у деревенской девочки отставание начнется позже — с 14—15 лет.

Ширина таза до 9—10-летнего возраста одинакова у мальчиков и у девочек, но в 11—12-летнем возрасте таз у девочки шире на 2 см, затем к концу полового созревания он шире на 5—10 см.

Превосходство в ширине таза у девочки над мальчиком остается на всю жизнь.

Нижние конечности в школьном возрасте вырастают до 50% всего тела, приближаясь в этом отношении к размеру конечностей взрослого.

*Вес.* В зависимости от социальных условий вес подвергается тем же изменениям, как и рост, разный в различных социальных группах.

Исследователь *Вяземский* приводит следующие данные о весе детей в килограммах (данные устарелые):

Объекты обследования Возраст	Воспитанники приюта принца Ольденбургского (Вяземский)	Кадеты (Старков)	Рабочие (Эрисман)	Крестьяне (Нагорский)
10 лет . . . . .	28,1	29,8	27,6	25,6
11 . . . . .	31,4	32,8	29,13	27,8
12 . . . . .	32,1	35,2	30,9	29,3
13 . . . . .	35,5	39,5	32,7	31,68

Как видно из таблицы, вес у детей буржуазии был больше веса детей рабочих и крестьян, и дети рабочих весом выше детей крестьян.

Дети Третьей опытной станции НКП (ЦЧО) имеют вес больший, чем у фабричных в младших возрастах.

Возраст и пол Социальное положение	8 лет		9 лет		10 лет		11 лет		12 лет		13 лет	
	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.
Фабричные дети (Бондарев)	22,9	22,0	23,9	25,3	26,2	26,2	29,1	29,8	31,6	32,3	36,3	37,3
Крестьянские дети . . . . .	23,5	23,6	25,4	25,7	26,4	26,8	28,2	28,0	32,0	33,0	35,0	35,3

До 11 лет крестьянские дети имели больший вес, чем городские, затем — после 11 лет — городские дети стали тяжелее, чем деревенские. Городские девочки до 11 лет ниже весом мальчиков; затем, после 11 лет до 13 лет, они имеют больший вес, чем мальчики, что имеет связь с временем наступления половой зрелости. Деревенские девочки имеют вес чуть ниже деревенских мальчиков до 12 лет, а затем им уступают. Все эти данные однако относятся к прошлым годам.

Увеличение веса связано с изменением и в жировой ткани, мускулах, скелете, во всех органах, с изменением в межтканевой жидкости. До 11 лет у школьников замечается некоторое замедление веса, затем с 11 лет у девочек и 12 лет у мальчиков кривая весового прироста поднимается.

Для 6—9 лет на один сантиметр роста приходится 160—170 г веса, для 9—10 лет — 190 г. До 10 лет соотношение одинаково для обоих полов, затем девочки имеют на 10 г больше веса, чем мальчики, и в возрасте 15—16 лет оно снова сходится для обоих полов.

В школьном возрасте значителен рост костей конечностей, и происходит окончательное формирование нормальной кривой позвоночника, которая в дошкольном возрасте непостоянна и выражена лишь при вертикальном положении, а в горизонтальном положении сглаживается. Общая устойчивость скелета в школьном возрасте сильно увеличивается, но в начале школьного возраста скелет еще слаб, и потому отмечается в школе рост детей с искривлениями позвоночника, чему способствуют специфические вредности школьной работы — длительные вынужденные положения тела, школьная мебель, несоответствующая размеру тела учащегося, неправильные позы при сидении.

Необходимо отметить, что в школьном возрасте в основном заканчивается смена молочных зубов на постоянные. Взрослый человек имеет 32 зуба, из которых 12 зубов постоянных с самого начала и 20 заместительных, появляющихся в разное время взамен молочных зубов.

#### § 4. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

Мышечная сила имеет те же тенденции развития, что и в последние годы дошкольного возраста. Она продолжает укрепляться и совершенствоваться за счет развития мелких мышц, обуславливающих точность мелких движений, и еще менее — за счет рычаговых мышц. Поэтому в начале школьного возраста ребенку легче производить крупные движения и трудные мелкие (письмо, вышивание). В течение школьного возраста мелкие мышцы совершенствуются, что дает возможность производить мелкие движения с большей гибкостью и точностью. Силовые (рычаговые) мышцы также крепнут, но самый энергичный рост мышц падает на подростковый возраст.

Развитие мышечной системы показывает нарастание силы мышц рук из года в год (данные по Ленинграду) (в килограммах):

Год	Возраст					
	8 лет	9 лет	10 лет	11 лет	12 лет	13 лет
Мальчики . . . . .	17,54	29,03	22,78	25,94	29,64	34,02
Девочки . . . . .	17,49	17,8	19,48	22,31	25,98	30,18

Из этой таблицы видны также и половые различия, т. е. девочки 9-летнего возраста уступают в силе рук мальчикам.

Особенности дыхания. Развитие емкости легких находится в сильной зависимости от условий среды и воспитания, воздействию которых легкие поддаются легче, чем многие другие органы.

В основном прирост емкости легких идет параллельно развитию размеров грудной клетки. Вот данные Наркомздрава о емкости легких по возрастам для Москвы (в кубических сантиметрах):

Возраст	П о л	
	М.	Д.
8 лет . . . . .	1376	1184
9 " . . . . .	1476	1216
10 " . . . . .	1760	1416
11 " . . . . .	1856	1568
12 " . . . . .	1888	1696
13 " . . . . .	2180	2080

Емкость легких растет на протяжении всего школьного возраста, и у мальчиков она выше, чем у девочек.

Частота дыхания приближается к взрослому человеку — 18—25 вдохов в минуту.

*Сердечно-сосудистая система.* В начале школьного возраста сердечно-сосудистая система развивается, примерно, таким же темпом, как в дошкольном возрасте.

К 7 годам сердце достигает объема в 70 куб. см. Прирост до периода полового созревания выражается в 60—70 куб. см, а в период полового созревания объем сердца резко увеличивается. Отношение размеров сосудистого ложа больше, чем у взрослого, и для того, чтобы протолкнуть кровь по всем сосудам, сердцу приходится значительно больше и быстрее работать, чем сердцу взрослого. Кровяное давление остается низким, как и у дошкольников, но после 12 лет замечается его быстрый рост.

Частота пульса у 7—10-леток большая, чем у взрослого: 80—85 ударов в минуту, у 10—13 лет — уже 72—75, т. е. приближается к частоте пульса взрослого. Удельный вес крови непрерывно нарастает. Общее число белых кровяных шариков в одном кубическом миллиметре крови такое же, как и у взрослого: 5000 у мальчиков и 4500 у девочек. Содержание гемоглобина в крови меньше, чем у взрослого, и оно сильно колеблется в зависимости от условий среды.

Отсюда ясно, что на развитие сердца должно быть обращено внимание, оно не должно перегружаться работой, чтобы не повлечь за собой болезненных изменений (расширение сердца, слабость мышц и т. д.).

*Питание.* Детский организм расходует в сутки на один килограмм веса гораздо больше тепла, чем взрослый. Взрослый при небольшой работе расходует 42 калории на один килограмм веса, 10-летка — 60 калорий, 2½-летка — 81 калорию.

Эти расходы тепла на трудовые и жизненные процессы детей должны пополняться в виде пищи.

Суточный паек для 8—10-летки выражается в 1565 калориях, для взрослого при умеренной работе — в 2904 калориях.

Суточный паек взрослого должен включать в себя 100 г белков, 50 г жиров, 400 г углеводов и 30 г солей в пропорции 2:1:8, при этом принимая содержание жира за единицу.

Пищевой рацион не представляет собой чего-то незыблемого. Он должен быть изменяем в соответствии с выполняемой работой и в связи с теми условиями, в которых она протекает. При физическом труде в составе пайка увеличивается содержание углеводов и жиров; при умственной работе в большой калорийности надобности нет, но состав пайка должен быть разнообразен, в него должны входить вещества для пополнения трат в нервной ткани. Сюда относятся полноценные белки (жиры и витамины).

## **Б. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.**

### **§ 1. ВОСПРИЯТИЕ ШКОЛЬНИКОВ.**

Из проработки педологической характеристики детей дошкольного возраста вам уже известно, что ребенок видит и воспринимает мир иначе, чем взрослый. Объясняется это тем, что (как вы видели выше) центральная нервная система у детей не достигла такого совершенства, как у взрослых (связывающие, ассоциативные пути еще развиваются), и ребенок не имеет того социального опыта, который есть у взрослого, поэтому его умственное развитие, мышление иное, чем у взрослых. Известно также и то, что дети воспринимают внешний мир не разъединенно, не как механическую сумму отдельных частей, а как нечто целое, причем на фоне целого еще слабо выделяются отдельные явления, предметы и действия в их взаимосвязи. Восприятие младшего школьного возраста также еще характеризуется целостностью, но процессы различения явлений и их взаимосвязей более совершенны, чем у дошкольников.

Восприятие детей изучали методом показывания детям картинки и записи рассказа по ней. Психолог В. Штерн установил 4 стадии восприятия:

1. Предметную стадию — ребенок перечисляет предметы, не устанавливая между ними связи (7 лет).

2. Стадию действия — ребенок описывает действия предметов на картинке (10 лет).

3. Стадию отношений — ребенок устанавливает пространственные и временные связи между людьми, животными и вещами (14 лет).

4. Стадию качества — испытуемый описывает качественные признаки вещей и явлений (19 лет).

Приведем примерные ответы детей, полученные Штерном на показывании картинки „Изба“.

Девочка 7 лет: „Мужчина, женщина, колыбел, кровать, крест, миска, картина“.

Девочка 10 лет: „Семья. Отец сидит за столом и ест. Его маленький сын сидит за столом. Самый маленький ребенок лежит в колубели. Собака лежит на полу и смотрит на стол“.

Мальчик 14 лет: „Посередине стоит стол. Мужчина сидит на стуле, сын — на скамейке. На левой стене висят картина и крест. На задней стене находятся две картины и окно. Слева стоит кровать, под ней подножка для снимания сапог“.

Юноша 18 лет: „Комната. Потолок выложен сверху деревом, видимо, дубом. На стене картина в желтой раме. Окно со шторой, не вполне поднятой, над ним криво картина ... Затем стол, впереди коричневый, с точеными ножками“.

Установление таких закономерностей в развитии восприятия не совсем точно, так как оно основано только на речевых высказываниях детей и не учитывает того, что в явлениях близких, повторяющихся ребенок различает не только предметы, но так же действия и причины. Так, если ребенка попросить воспроизвести картину в игре, особенно ему знакомую, или на рисунке, то 7-летка воспроизводит не только предметы, но и движения, окраску, качество, связь предметов.

Восприятие — очень сложный процесс, в который включаются деятельность органов внешних чувств, деятельность проводящих нервных путей и соответствующих участков коры головного мозга (система анализаторов). Система анализаторов анатомически сформировывается очень рано, и в школьном возрасте продолжается дальнейшее функциональное развитие и совершенствование ее.

Вступая в школу, ребенок обладает достаточно тонкой способностью различать тона, цвета, запахи, вкус, температуру.

Расстояние при видении печатного текста обычной величины у детей школьного возраста мало отличается от видения взрослого: у 8-летки — 3,5 м; у 12-летки — 4 м; у взрослого 3,24 м, и даже наблюдается большая дальность зрения. Острота зрения нарастает во весь период школьной жизни. Неправильная посадка при чтении и письме в школе развивает близорукость детей. По данным Эрисмана близоруких:

9—10 лет	10—11 лет	12—13 лет
13,6%	15,8%	30,7%

Из таблицы видно, что с возрастом процент вырастает. Состояние зрения влияет и на работоспособность детей. Дальновзоркие дети быстро утомляются от чтения и письма и при перегрузке ими начинают не любить эти предметы. Поэтому на технику зрения и письма надо обратить сугубое внимание, инструктируя детей держать книгу (тетрадь) от глаз не ближе, чем на 30 см. Необходимо также, чтобы размер строк в книге и шрифт были подходящими возрасту, а именно:

Д л и н а с т р о к и	Высота букв	Расстояние между строками
I—II группы от 75 до 90 см . . . . .	2,6 мм	4,5 мм
III—IV „ „ „ „ „ „ . . . . .	1,8 „	3,6 „

Развитие слуха в основном уже закончено до школы. В школьном возрасте происходит лишь уточнение и дифференциация слуховых ощущений. Различение тонов до 10-летнего возраста идет медленно, но с 10 лет значительно улучшается. Это надо иметь в виду и не требовать от детей I и II групп пения в несколько голосов.

При обучении детей с плохим зрением и слухом надо это учитывать, рассаживать их в рабочей комнате так, чтобы они могли максимально видеть и слышать. Надо еще учитывать, что дети с недостатками зрения и слуха бывают чаще всего робки и застенчивы, поэтому требуют к себе внимательного отношения. При сильном недостатке зрения и слуха школа должна помочь ребенку обратиться к специалисту, для назначения очков.

Для работы в школе важно знать восприятие детьми формы, цвета, тона, пространства и времени, чтобы от известного отправляться к неизвестному.

Вступающий в школу умеет различать цвета: белый, черный, красный и синий. За время обучения в школе различение цветовых оттенков нарастает в 2—3 раза. Наиболее любимы детьми красный и синий цвета, наименее любимы — черный и фиолетовый. Любовь детей к цветовым тонам надо учитывать при обучении и сочетанием любимых красок создавать бодрое настроение.

Дошкольник представляет себе пространство конкретно, в пределах известных ему вещей. Младшие школьники начинают представлять пространство как конкретно-отвлеченное понятие, и к концу школьного возраста восприятия пространства освобождаются от конкретности и приобретают условно отвлеченное значение. Из отдельных форм первогруппники знают шар, четырехугольник, треугольник, овал (называют «яйцо»), звезду. За время обучения в школе разнообразие форм увеличивается, появляются восприятия глубины, перспективы, но в значительном совершенстве последними дети овладевают в 13—14 лет.

Ориентировка во времени у поступающих в школу детей не четкая и ограничивается пределами уже имевшейся у них практики. Семи-восемь лет дети знают час, полчаса, четверть часа, но больше по названию. Сколько часов в сутках, дней в году — они не знают. Дети рабочих и служащих во времени разбираются лучше деревенских, но также недостаточно. За время обучения в школе представления о времени сильно обогащаются: 10—13-летние дети уже в состоянии охватить века и годы. Этому возрасту уже доступны элементы истории, но в образных, красочных описаниях. Интерес к истории у III—IV групп уже большой.

## § 2. РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ.

Воспринимаемый ребенком и взрослым внешний мир перерабатывается ими, усваивается и сохраняется. Это свойство запоминать, сохранять впечатления называют памятью. Взрослый запоминает больше и быстрее, но прочность памяти у школьников выше, — они помнят дольше. Школьнику легче всего запомнить предметы и конкретные слова, затем движения и тона и после этого абстрактные понятия и числа. За время обучения в школе память детей растет (8-летки запоминают 4 единицы бессмысленного текста, 14-летки — 6 единиц) и изменяется качественно: из конкретной и образной она все больше становится логической и вербальной (словесной).

Словесная память — это сознательная, осмысленная память, преобладающая у взрослых.

Чистые типы памяти — зрительный, слуховой, двигательный — у детей встречаются редко, преобладают смешанные типы: зрительно-слуховой, слухо-двигательный и т. д. Помимо зрения и слуха, движения способствуют лучшему запоминанию, поэтому при обучении детей необходимо как можно больше вводить в действие детскую активность. Дети быстрее и прочнее запоминают новую букву, если они осмысливают ее в знакомом слове, увидят написанной или напечатанной, поупражняются в произношении ее в сочетании с другими буквами в слове и отдельно, поупражняются в отыскании ее в других словах, в составлении



слов, в письме/ буквы и слов. Или, разбирая материал экскурсии, дети лучше его усвоят, если после устного разбора опишут или зарисуют.

Дети лучше запоминают то, что им понятно и что интересно. Совершенно непонятный текст усваивается в десять раз хуже понятного. Отсюда совершенно ясно, что перед тем как дать детям заучить какой-либо материал, необходимо хорошо его растолковать детям, проверить, что он понят. Стихотворение надо заучивать в целом, если оно не велико, и по законченным частям, если оно велико. Также необходимо знать и интересы детей, и от интересного вести их к менее интересному, от хорошо известного к неизвестному. Для этого необходимо путем беседы выявлять, что дети знают и что их интересует в прорабатываемом вопросе. Быстрее запоминается все, связанное с приятным, отсюда необходимо для заучивания создавать бодрую и веселую обстановку.

Путем опытов замечено, что в заучивании начало и конец быстрее запоминаются, поэтому при обучении «середине» материала надо уделять больше внимания.

### § 3. ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ.

При обучении детей необходимо учитывать характер внимания данного возраста. Состояние внимания зависит от разных причин: от состояния здоровья, степени утомления, заинтересованности, чрезмерной легкости или трудности материала. При невнимании детей необходимо тут же вскрыть причины и их ликвидировать.

У младшего школьного возраста (7—10 лет) внимание непродолжительно и неустойчиво, оно больше зависит от внешних раздражений, а не от внутренних волевых усилий, оно произвольно, по выражению психологов. В младших группах одним и тем же материалом и приемами работы долго заниматься нельзя (больше 20—25 минут), так как дети утомляются и становятся невнимательными. Поэтому надо так строить урок, чтобы разнообразными приемами работы поддерживать внимание. Внимание на уроке на 99% зависит от умения учителя организовать урок так, чтобы все дети были заинтересованы, чтобы работа была им посильна и понятна — словом, от умения организовать урок с учетом возрастных особенностей детей, материала и обстановки.

У детей старших групп внимание становится произвольным, сознательным. В этих группах дети могут заставить себя учить нужный, но не нравящийся им материал. Внимание более устойчиво и менее отвлекается внешними раздражениями. В III—IV группах уроки могут включать в себя меньшее разнообразие приемов работы. Между вниманием и памятью — тесная связь. Лучше запоминается то, что внимательно воспринимается.

### § 4. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ У ШКОЛЬНИКА.

Мышление вступающих в школу детей 7—8 лет в существенном мало отличается от мышления детей, оканчивающих детский сад. Для мышления новичка характерны конкретность, образность, эмоциональность, недоступность отвлеченных обобщений, но зрительно-словесные обобщения в пределах их жизненного опыта имеются, хотя и не у всех детей. Социальное окружение и особенно школьное воспитание имеют огромное влияние на развитие мышления. В подтверждение этого можно привести следующий пример. Поступающие в школу дети почти все (9 из 10) дают

функциональные определения; на вопрос: «Что такое лошадь?» — отвечают: «На ней пашут, за дровами ездят, в город ездят». В конце года, поучившись в I группе, на этот же самый вопрос отвечают: «Лошадь домашнее животное», т. е. определение дают через родовое понятие; причем в начале года таких определений, по нашим исследованиям, дают 7% детей, в конце — 85%. Это — огромный рост за один год.

Отвлеченно-логическое мышление детей 7—8 лет очень слабо. Но в пределах ближайших впечатлений, в явлениях, непосредственно наблюдаемых и пережитых, ребенок мыслит логически.

Причинное мышление школьников I группы даже в пределах их опыта своеобразно, их объяснения причин явлений больше похожи на одновременную связь явлений. На вопросы: «Почему морковь надо убирать с огорода?» — отвечают: «А то замерзнет». «Почему делают завалины у изб?» — отвечают: «А то холодно будет». На такой характер ответов поступивших в школу детей имеет огромное значение их предыдущее воспитание. С тех пор как ребенок стал понимать речь и сам говорит, он постоянно слышит: «Не лезь сюда, а то упадешь; не ешь снег, а то умрешь или заболеешь; принеси дров, а то нечем топить печь» и т. д. И ребенок в такой взаимосвязи овладевает явлениями, пока его не научат по следствию находить причину. Мышление поступившего в школу материалистично, но часто имеет налет мистики и суеверий, которые ему передали взрослые. Однако его мистика вещественна: религия, например, воспринимается как конкретно-бытовое явление. Дети воспринимают мир в целом, как мир предметов, действий и явлений конкретной действительности, материально. Идея развития из наблюдений природы и животных им представляется наглядно, в конкретной форме. Деревенский школьник I группы знает, какой путь проходит хлеб от зерна до выпечки, последовательность сельскохозяйственных работ, развитие растений и животных.

Этот характер мышления 7—8-леток надо учитывать при обучении. Надо избегать чисто словесных объяснений, необходимо их подкреплять конкретным, наглядным материалом — картинкой, экскурсией, особенно в тех явлениях, с которыми дети раньше не были знакомы.

Но чрезмерное культивирование непосредственной конкретности, образности и эмоциональности при обучении детей вредно, так как это воспитывает в детях плохое понимание высказываний других людей и детей, плохую речь и малую способность к логическому мышлению. Усиленное же форсирование зрительно-словесного и причинно-логического мышления приучает ребенка к верхоглядству. В обучении, в умственном воспитании детей нужна мера: от образности, конкретности вести к развитию обобщающего, логического мышления. Прочные знания могут быть только у тех детей, у которых за словами имеется соответствующий конкретный, известный мир предметов и явлений.

За время обучения в школе мышление школьников сильно развивается, в III—IV группах становится словесно-логическим, обобщающим. На развитие мышления имеют большое влияние книжный опыт, знания, полученные в школе. Изменяется понимание причинности, дети уже в состоянии вскрыть действительные причины, а не только описать последовательную связь явлений. Изменяется характер эмоциональности мышления. Этому возрасту уже доступны элементы формальной логики, но настоящее серьезное отвлеченно-логическое мышление понятиями до-

ступно в возрасте с 13—14 лет. Не надо переоценивать и в старших группах отвлеченно-логическое мышление. Всякий раз при трудном или совершенно незнакомом материале необходимо прибегать к наглядности и образности.

Вступающий в школу 7—8 лет владеет речью с видимой подобностью взрослым, но чтобы достигнуть действительного уровня развития речи взрослых, детям необходимо пройти еще длинный путь развития. Ко времени поступления в школу еще не у всех детей (правда, процент небольшой) установились все звуки речи; есть дети, которые еще неправильно произносят *шис, жиз, цич, рил*, особенно те, кто слышал неправильную речь взрослых или сотоварищей. Хотя процент детей с еще неустановившимися звуками и невелик, но не считается с этим при обучении грамоте нельзя.

Запас слов поступающих в школу небольшой, предложения коротки, грамматически и синтаксически речь не сложна. Для примера возьмем устный рассказ поступающих в I группу. «В поле хожу, картошки чищу, белье мою, за водой хожу, пол подметаю, ложки мою, стол мою». Анализ речи поступающих в школу показывает, что фразы их коротки — в 2—4 слова, сами рассказы невелики — 20—25 слов.

Из частей речи преобладают существительные, глаголы и местоимения. Для речи первокурсников характерны предметность и действительность (существительных и глаголов до 80%) и в незначительной части качество предметов и их отношения. Воспринимая главным образом мир конкретных вещей и явлений, ребенок школьного возраста имеет речь образную и конкретную, особенно деревенские дети. У детей города речь и по количеству и по качеству богаче.

Научившись говорить, ребенок прежде всего усваивает говор своей местности, который иногда ставит ребенка по отношению к литературному языку в положение полуиностранца. Это обязывает при обучении языку учитывать особенности речи детей. Надо еще отметить, что мыслей, образов у поступающих часто больше, чем слов, а в некоторые слова дети вкладывают неправильный смысл. Например поступающий знает плуг и его части, но не умеет их назвать; или, услышав незнакомое слово, повторяет его, не понимая, пока не забудет.

За время обучения в школе речь детей количественно и качественно сильно вырастает. За один первый год речь, по нашим данным, развивается (письменная речь):

В р е м я	Слов в рассказе	Фраз в работе	Слов на фразу
Декабрь . . . . .	24,0	3,6	3,0
Март . . . . .	35,5	8,3	4,0
Май . . . . .	44,0	8,0	5,45

Если брать развитие речи по группам, то получаем:

Группы	Количество слов в работе	Количество слов на фразу
II	71	5
III	80	8
IV	117	10

Из таблицы видно, что словарь школьника ко времени окончания IV группы увеличивается в два с лишним раза, величина фраз увеличивается в два раза.

Все развитие речи школьников состоит в устойчивом уменьшении существительных, глаголов, в увеличении союзов, качественных существительных, наречий. С синтаксической стороны — уменьшается количество простых предложений, увеличиваются слитные и сложные.

Ко времени окончания школы I ступени речь школьника из предметно-действенной, заключающей в себе только главные члены предложения, усложняется остальными членами предложений, выражающими качество предметов, связи, отношения и причины. Как видим, развитие речи школьника в основном, но не в целом, отражает развитие его мышления.

Только что поступившие в I группу, если они научились писать буквы, пишут буквально так, как говорят. Прочувшись года четыре в школе, к концу обучения школы I ступени, дети становятся на 90—95% грамотными. Больше всего школьники делают ошибок фонетических. I группа — 63%, IV — 48%; опуск: I — 13%, IV — 8%. Это заставляет нас изучать и учитывать при обучении характер детского языка, не торопиться с усвоением навыка, культивируя этим поспешное, небрежное письмо.

Зная характер речи ребят, учитель может умело направлять ее развитие: зная характер ошибок, он будет ясно представлять трудности усвоения правильного письма. При этих условиях школьники будут скорее грамотно и писать и говорить.

Как и речь, навыки чтения и счета у поступающих в школу детей различные — дети рабочих и служащих больше развиты, чем дети крестьян.

Дети пролетариата и крестьян часто приходят в школу с незначительным материалом в области развития речи, а поэтому учитель должен обращать на них в этом отношении особенно большое внимание.

Чтением, как и письмом, приходящие в школу дети интересуются. Обычно, нормально развитый ребенок в 7—8 лет овладевает чтением.

Количественный рост чтения в школе идет довольно быстрым темпом (в словах):

Объекты обследования	Группы			
	I	II	III	IV
Школьники третьей опытной станции . . . . .	33,5	51,5	77,0	100,0
Школьники рабочих Москвы . . . . .	33,3	62,0	92,9	134,7

Дети рабочих Москвы читают быстрее деревенских детей, что является следствием большей культурности социальной среды детей рабочих.

Нарастает из года в год и правильность чтения (в процентах):

Объекты обследования	Группы			
	I	II	III	IV
Школьники третьей опытной станции . . . . .	90,8	90,1	94,5	95,2
Школьники Москвы . . . . .	88,5	90,0	93,2	90,6

Наиболее частыми ошибками в громком чтении являются: замена слов, слогов или букв, пропуски, вставки или перестановки, повторения.

Ошибки объясняются в основном следующими причинами:

1. Социальными неправильностями местного говора, отсутствием условий для приобретения хорошего навыка, отсутствием книг, места, где сесть почитать, достаточного освещения, загрузкой работой.

2. Педагогическими ошибками при обучении чтению и письму — поспешность, несистематичность и отсутствие последовательности.

3. Психофизиологическими — нервность, картавость, общая недоразвитость, плохое зрение и слух и т. д.

Успешное овладение навыками письменной и устной речи, навыками чтения и понимания его проходит под воздействием школы, и при наличии систематической работы идет поступательно и закономерно.

Поступающий в школу 8 лет знает устный порядковый счет до 20, а некоторые — до 50 и больше. Но количество, обозначаемое числом, не все себе представляют, особенно после 5. Поэтому увязке числа и количества в начале работы в I группе необходимо уделить достаточное внимание, можно использовать конкретный материал, наглядные пособия.

Наиболее часто встречаются в жизни детей задачи на покупку, получение сдачи, подсчет в играх, подсчет страниц.

Эти типы задач надо использовать при обучении детей математике, так как это облегчает детям решение задач.

Экспериментально установлено, что детям легче решать задачи по содержанию из знакомых областей, чем из незнакомых.

Наиболее часто встречаемые действия в жизни детей — сложение и вычитание.

Легче всего детям овладеть сложением и умножением, вычитание и особенно деление трудны детям.

Для овладения всеми действиями детям трудны первые два десятка (1—20). Овладеть первыми двумя десятками значит овладеть фундаментом математики, поэтому торопиться с проработкой этого раздела программы не следует. Надо добиваться систематического овладения детьми счетным навыком.

При решении задач детей могут затруднять: непонимание условия задачи, недостаточное умственное развитие, плохое умение читать печатный текст, недостатки зрения и слуха.

Во всяком затруднении детей надо выяснить конкретную причину и ослабить или ликвидировать ее влияние.

## **В. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ.**

Дети 7—8 лет, поступающие в школу, приносят с собой определенный опыт. Дети, прошедшие наш советский детский сад, получили уже некоторые пролетарские установки, они отличаются от детей других социальных групп.

Семи-восьмилетний ребенок рабочего имеет пролетарскую направленность, он считает себя членом рабочего класса. Дети знают, что Красная армия нам нужна, чтоб защищать наши границы от буржуев,

что рабочих других стран надо защищать от буржуев, но структуру советской власти не знают еще и в III группе.

Представления об истории у новичков очень слабы. На вопрос: «Что такое Октябрьская революция?» — отвечают: «Это праздник, с флагами ходят, Ленина поминают, Первое мая справляют». Этот опыт говорит о конкретности представлений исторического события (с флагами ходят) и о спутанности их.

До школы дети воспринимали все, что слышали об общественной жизни без критики. Под влиянием школы уже через 1—2 года зарождается критика, сомнения в правильности тех или иных высказываний, и ко времени окончания школы I ступени дети уже достаточно четко разбираются в общественной жизни и классовой борьбе, имеют пролетарские установки и сами принимают активное участие в общественной жизни. Все это они уже осознают в меру их сил.

Поступающие в школу дети иногда религиозны. Но их религиозность своеобразна, она воспринята как быт: это прежде всего — чистая одежда, хорошая еда, отдых, веселье. Дети рабочих и коммунистов чаще всего религиозных праздников не знают, они их не восприняли с бытом. Понятие «бог» у 7—8-леток или отсутствует — «не знаю», или они твердо заявляют: «Его нет, это люди выдумали». Некоторые представляют бога «вещно»: «Он похож на человека, бывает красивый и некрасивый». Не учившиеся еще в школе не понимают ненужности, вреда религиозности, но оканчивающие школу сознают классовый смысл борьбы с религией и занимают активную позицию в борьбе с ней.

Представления о природе у первокурсников наивны, особенно в явлениях, причин которых они не знают. Их очень интересует их окружающая живая природа и особенно далекая: «Интересно учить про обезьяну, какая она». Круговорот воды первокурсники представляют себе очень слабо, некоторые еще включают Илью-пророка с колесницей, некоторые представляют, что тучи от «дыма поезда». Не ориентируются в причинах смены времен года, хотя описать времена года умеют.

Старшие дети (IV группа) уже стремятся объяснить явления природы, узнать использование ее сил; знания, полученные в школе, уже разбили много суеверных и мистических представлений о природе, показали причины явлений и их развитие.

Интернациональные установки у деревенских (с исключительно русским населением) детей 8 лет очень слабы. Жизненный опыт их мал, народностей не знают. Слышали, что есть китайцы, черные люди, но высказывают по отношению к ним не враждебность, а любознательность: «Как они живут?» Дети рабочих 8 лет уже знают, что мы должны помогать рабочим других стран, а то там буржуи.

Переписываясь с детьми других национальностей, читая книги о борьбе, жизни и быте других стран, оканчивающие школу I ступени четко уясняют, что рабочие других национальностей и стран наши друзья, а враги — буржуи, независимо от национальности.

Приносятся в школу поступающими детьми и навыки некоторой организованности. Первые объединения школьников создаются по общей территории и полу, на основе совместных дел: «вместе в школу ходить», «вместе скотину стеречь» и т. д. Первое время рассаживаются

так и в классе: знакомые со знакомыми, причем по полу отдельно. Первые дни в школе дети держатся очень робко, молчаливы, сбиваются в кучу. Среди них выделяются дети, бывшие в детском саду, которые чувствуют себя более свободно. Новички не умеют выполнять правил порядка и не осознают, что они делают не то, что надо. Когда дети освоятся со школой, они проявляют большой интерес к детским организациям — самоуправлению, организациям — октябрятской и пионерской.

Первые коллективы детей в школе создаются на почве совместной игры, затем — выполнения общих работ. Первый год дети чаще всего еще объединяются по территории и полу, но при наличии общих принадлежностей игры (например, мяча) создаются смешанные коллективы. С дальнейшим обучением в школе коллективы создаются при выполнении производственных работ — в мастерских и при школьном участке при выполнении работ по подготовке к праздникам, на общественной работе.

В самоуправление новички вначале входят пассивно. Собрания I группа очень любит, но сами дети провести собрание без учителя не могут. Быстро забывают повестку собрания, на другой день 40% детей не могут ее вспомнить, 15% вспоминают о существовании вопроса, остальные помнят отдельные моменты. Быть выбранными очень любят, особенно в санитарную комиссию. На перебой просят: «Меня выбери». Интересен самый факт — просят учителя, а не собрание. Первое время не умеют голосовать. Голосуют за все и вся и без мотивов. Но во второй половине первого года обучения начинают в голосовании разбираться, создаются группировки — за кого голосовать, за «своего» кандидата все голосуют, проваливают других. В I группе собрание скорее носит характер собрания-беседы, которой руководит учитель.

Все указанные данные могут серьезно меняться в зависимости от благоприятных условий предварительного общественно-политического воспитания в детском саду и в семье.

II группа в собраниях принимает более активное участие, дети начинают самостоятельно ставить вопросы. Голосуют уже сознательно — могут объяснить, почему голосуют. В III и особенно в IV группе дети могут уже самостоятельно наметить повестку собрания, выбрать президиум, организованно провести собрание, фиксируя его коротким протоколом.

При заключении договоров на соцсоревнование необходимо помнить, что младшие группы не могут сохранить стойкую целевую установку на длительный срок — сроки договоров должны быть короткими и в I группе ограничиваться 5—7 днями. Нельзя ставить и много пунктов договора, так как большое количество их скоро забывается. Необходимо также выдвигать пункты доступные. Примерно, 10—12-летнему ребенку непосильно «бороться против пьянки родителей». Подписаться на 3 месяца на «Пионерскую правду», довести быстроту своего письма с 55 до 60 знаков в минуту — посильны, да и выполнение легко проверить.

Итак, дети приходят в школу с различной политической направленностью. Школе предстоит огромная работа — воспитать будущих членов коммунистического общества. Необходимо внимательно изучать

детское мировоззрение, — то, с чем дети пришли в школу, — управлять его, перерабатывать неправильные взгляды, переделывать привычки, воспитывать общественные интересы, с учетом уже имеющегося опыта воспитывать пролетарское мировоззрение.

## Г. ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ.

Сравнительно со взрослым школьник I ступени легко утомляется. Объясняется это тем, что ребенок 8—12 лет имеет более частый ритм жизненных процессов — имеет большую частоту дыхания, сердцебиения, окислительные процессы проходят быстрее, сам он более подвижен, чем взрослый.

Кроме того, дети не имеют автоматизированных рабочих движений, их движения захватывают работу большего количества органов — отсюда расход энергии больший. Мальчики физически работоспособнее девочек, деревенские дети более мощны, чем городские.

Мускулатура у школьников достаточно развита для их лет, особенно в части крупных мышц. 7—8-летка еще неуклюж в движениях, но к 10 годам двигательный аппарат (костно-мышечная и нервная система) совершенствуется, количество лишних движений уменьшается, налаживаются точные, мелкие движения. Младший возраст благодаря несовершенству двигательного аппарата любит больше такой труд, который требует широких движений. Старшие любят уже точные движения.

Наиболее важные в труде движения — это движения рук. Основные трудовые движения — давление, вытягивание, толкание, ощупывание, схватывание, бросание, вращение, свободные движения в пространстве — школьник уже производить может. В движениях руки важны устойчивость кисти, скорость движения кисти, точность движения плечевого пояса, координация движения рук. Устойчивость движения рук чрезвычайно развивается к 8—10 годам и особенно в 10—12 лет. До 13 лет устойчивость руки у мальчиков меньшая, чем у девочек, и чем моложе возраст, тем эта разница больше. Скорость движения рук сильнее всего увеличивается в 10—12 лет, причем девочки опять превосходят мальчиков. По точности и координации движений рук с 8 до 12 лет прирост идет за счет замедления работы, с 12 до 14 лет нарастают и скорость и точность.

Сила у школьников нарастает от года к году: 8-летка выжимает по динамометру 16—17 кг, 10-летки — 21 кг, 14-летка — 32 кг.

Девочки, по современным данным, слабее мальчиков. Разная сила и работоспособность детей требует различной нагрузки. Научно-обоснованных норм труда во времени мы еще не имеем. Эмпирические данные, которыми пользуются в практике в настоящее время, таковы: в сельскохозяйственном производстве дети 8—9 лет могут работать с перерывами 60 минут, 10—12 лет — 80 минут ( $\frac{1}{6}$  нормы взрослого). В учебно-производственных мастерских могут работать: I группа — 1 час, II, III и IV группы — 2 часа.

Постановлением НКП и НКЗ от 26 февраля 1932 г. установлена следующая нагрузка всей учебной, производственной и общественной работой в день:



З а н я т и я	I—II группы (8—9—10 лет)	III группа (11—12—13 лет)	IV группа
Учеба в школе . . . . .	4 часа	4 часа	4—5 час.
Домашняя учеба . . . . .	30—45 мин.	1 час	1 час
Общественная работа . . . . .	30—60 мин. 3 раза в не- делю по 1 часу	45—90 мин. 3 раза в неделю	45—90 мин. по 1½ часа
Сон . . . . .	10—11 час.	9—10 час.	9—10 час.

Если отсчитать, что на туалет и еду уходит 2 часа 30 минут (норма НКЗ), то свободного времени у I—II групп будет 4 часа 45 минут—6 час. 30 мин., у III—IV групп—4 часа—6 час. 45 мин., которые дети могут употребить для спорта, игр, развлечений, домашней работы и т. д. В рабочие часы школы включен и политехнический труд, на который по годовой сетке часов в год для всех групп отводится по 100 часов.

Для продуктивной работы имеет огромное значение чередование умственного и физического труда. Изучая труд детей, еще К. Маркс отметил: «Те, кто проводит в школе половину дня, постоянно свежи и почти всегда готовы учиться. Система труда, чередующаяся со школой, превращает каждое из этих двух занятий в отдохновение и освежение после другого, и, следовательно, она много пригоднее для ребенка, чем непрерывность одного из этих занятий».

Кроме чередования видов работы имеют большое значение перерывы в работе для восстановления сил.

При сельскохозяйственных работах рекомендуется следующее чередование труда и перерывов (Исаев и Карманов):

В о з р а с т	Первый отрезок рабочего времени	Перерыв	Второй отрезок рабочего времени	Перерыв	Третий отрезок рабочего времени	Перерыв	Четвертый отрезок рабочего времени	Перерыв
в м и н у т а х								
8—9 лет	15	2	20	8	15	—	—	—
10—12 "	15	2	20	8	18	2	15	—
13—14 "	20	3	20	10	20	3	30	—

Во время перерывов необходимо, чтобы дети принимали положение тела другое, чем положение во время работы; если работа шла в согнутом положении, поза в перерыв должна быть выпрямленной, если работа проводилась в стоячем положении, дети должны сесть в свободных позах.

Анализ исследований о работоспособности детей показал, что у детей на протяжении дня есть два подъема кривой работоспособности: утром и вечером. В период в 10—12 часов дня выявляется максимальная продуктивность работы. На второй и третий урок в расписание

должны вставляться самые трудные занятия. После 12 часов замечается снижение работоспособности, в эти часы обычно проводится более легкая работа.

После обеда и дневного отдыха (свободного времени) работоспособность снова повышается, и это время можно использовать или на учебно-производственный труд и общественную работу, если в первую половину дня была образовательная работа, или наоборот.

Поступающие в школу и особенно старшие ребята уже вовлечены в труд. Размер этого вовлечения зависит от производственного окружения ребенка: фабричные дети больше заняты домашними делами, бегают по поручениям; деревенские — с 8 лет вовлечены в различные виды сельскохозяйственного и домашнего труда, кроме самых тяжелых, а в 14 лет они становятся уже полными работниками. Уже в школьном возрасте происходит разделение труда на традиционные мужские и женские работы. Все виды труда, где дается простор движениям ребенка, где имеется хотя бы приблизительное соответствие его силе, наличие артельности, детям нравятся. Наоборот, однообразная работа, в одиночку, будь то даже легкая, детям не нравится.

Больше всего дети любят техническую деятельность. В 8—9 лет мальчики делают больше всего игрушки, игральные принадлежности, их интересует и процесс работы, но больше всего сделанная вещь. Десятилетки кроме игрушек делают модели инструментов, орудий, хозяйственные вещи, у них заметен рост конструктивного замысла, увеличивается употребление инструментов. В старшем возрасте происходит интенсивное нарастание хозяйственных вещей, моделей со сложными конструкциями, нарождается желание овладеть инструментами, навыками работ — «на мастера учиться». Вся техническая деятельность детям интересна, если только не встретится непосильная или докучная, как витье веревок, работа.

Дети рабочих и служащих дают более замысловатую и технически передовую тематику, больше моделируют; деревенские школьники в этом отстают: они берут замысел из окружающего, но городская техника их тоже увлекает.

У городских мальчиков, как рабочих, так и служащих, любимым материалом является дерево, затем у младших — бумага и карандаш. У старших — металл, причем металл больше распространен у детей рабочих, чем у детей служащих.

Деревенские мальчики в своих работах используют более разнообразный материал, чем городские мальчики. На первом месте у них стоят работы из дерева (столярные), затем, в порядке последовательности — из прутьев, глины, пеньки (витье веревок), из металла (слесарные работы), и, наконец, — из картона и бумаги.

По данным обследования Ольшанского, у девочек рабочих на первом месте стоит текстиль, на втором — дерево и на третьем — картон и бумага. У младших девочек служащих на первом месте стоят картон и бумага, на втором — текстиль, на третьем — дерево; у старших на первом месте — текстиль, на втором — дерево и на третьем — бумага и картон. На употреблении материала также сказывается быт и наличие материалов.

У деревенских девочек доминирует текстиль (у всех возрастов на первом месте), затем дерево (столярные работы), пенька, прутья.

Младшие городские дети любят инструменты, не требующие затраты большой мускульной энергии, любят также широкие движения с помощью крупной мускулатуры. Любимы: пила, нож, ножницы. Инструменты, требующие работы мелкой мускулатуры, употребляются детьми в очень незначительном количестве. У старших детей первое место занимает рубанок, затем пила, нож, молоток; у девочек — пила, молоток, ножницы и игла.

У деревенских мальчиков на первом месте стоят также столярные инструменты, затем слесарные и картонажные.

У девочек — инструменты по шитью (игла, ножницы), крючки для вязанья и столярные инструменты. Девочки в школе втягиваются, как и мальчики, в школьный инструментарий.

Резкой разницы в употреблении инструментов у городских и деревенских детей не заметно.

## **Д. ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.**

Сильное влечение к труду не вытесняет у школьников интереса к игре, которая является видом деятельности, имеющим огромное значение в развитии детей. «Игра есть потребность растущего организма. В игре развивается физическая сила ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развивается сообразительность, находчивость, инициатива. В игре вырабатываются у ребят навыки, развиваются выдержка, умение взвешивать обстоятельства и пр. Но есть игра и игра. Есть игры, вырабатывающие жестокость, грубость, разжигающие национальную ненависть, плохо действующие на нервную систему, вызывающие азарт, тщеславие. И есть игры, имеющие громадное воспитательное значение, укрепляющие волю, воспитывающие чувство справедливости, умение помогать в беде и т. д. Путем игры можно воспитать зверя, можно воспитать и коммуниста» (Н. К. Крупская).

В этой краткой характеристике Н. К. Крупской заключается вся общая воспитательная оценка игры.

1. Игра может явиться средством воспитания коммуниста (но «можно воспитать и зверя», «есть игры и игры»).

2. Игра воспитывает организатора, учитывающего конкретную обстановку.

3. Игра развивает психическую деятельность детей: сообразительность, находчивость, настойчивость, инициативу, выдержку, волю и др.

4. Игра развивает физическую силу и ловкость детей.

Игра не есть забава (игра для игры), она должна быть одним из сильных средств коммунистического воспитания.

Первые коллективы детей основаны на игре, и в школе дети легче всего организуются на игре. Но коллективиста воспитывает не коллектив вообще, такового нет, а коллектив, в котором игры по содержанию соответствуют задачам коммунистического воспитания, т. е. игры, имеющие пролетарскую установку, воспитывающие классовое сознание, содействующие приобретению полезных для социалистического строительства навыков и знаний. Положительное значение для воспитания коллективиста будут иметь те игры, содержание и форма которых выра-

жают цели и задачи пролетариата, стимулируют к вступлению в отряды октябрат и пионеров, заостряют внимание на социалистическом отношении к людям, к труду, орудиям труда, новому быту, содействуют интернациональному воспитанию и т. д. Конечно, это не значит, что игры без революционной тематики надо отбросить. Игры, воспитывающие коллективные черты, ответственность за общее дело, ряд ценных физических качеств, имеют огромное воспитательное значение.

Надо всячески вытеснить игры, воспитывающие враждебное отношение к рабочему классу («черный человек», «цари», «короли» и другие игры с остатками религиозных предрассудков), игры в чертей, ангелов, колдунов и т. д. Вредны игры, поощряющие наживу и азарт (игры на деньги), игры, угрожающие здоровью детей (вытаскивание из земли колышков зубами, фанты с поцелуями, «куча мала» и т. д.), развивающие эгоизм, индивидуализм.

Кроме того, игры являются одним из первых средств физкультуры в школе I ступени. Физические упражнения в школе основываются на естественных движениях человека с введением коррегирующей гимнастики. Естественные движения наиболее ярко проявляются в играх. Для 7—10-леток наиболее целесообразны движения игровые, с 10 лет к ним присоединяется и гимнастика. Игра связана с подъемом настроения, интересом, объединяет различные виды движений (бег, нагибание, прыжки и т. д.), которые необходимы для развития мышц, корпуса, конечностей, грудной клетки, легких.

Игра также способствует воспитанию будущего красноармейца.

Исходя из всех этих соображений, играм детей надо уделять большое внимание: как их изучению, — что дети приносят с собой, — так и обучению новым играм. В играх детей, которые они приносят с собой, надо отбирать вредное — для борьбы с ним, хорошее — для использования.

По вопросу об играх школьников в литературе имеются различные данные. Проф. Басов на основании исследований Лемана (Америка) указывает, что деревенские мальчики до 11 лет и девочки до 10 лет имеют меньшее разнообразие игровых процессов, чем их городские одноклассники, старшие же дети имеют большее разнообразие игр. Объяснение этому автор видит в разных социальных средах: старший возраст, обогащенный школьной культурой, имеет в деревенских условиях больше простора для свободного проявления игровой деятельности, в то время как городская среда подавляет ее.

Исследования игры детей деревни в СССР говорят о другом, а именно, что игра в жизни крестьянского середняцкого ребенка имеет значительно меньший удельный вес, чем в жизни других социальных групп, гораздо медленнее втягивающихся в трудовую жизнь. Кроме того, деревенская среда сама по себе примитивна, проще городской среды, меньше дает материала для игровой деятельности, и игры деревенских детей беднее по содержанию.

Относительно старшего возраста это может быть и так (хотя делание игрушек значительно и в этом возрасте): ребенок в этом возрасте уже работник, особенно в индивидуальном секторе, ему мало остается времени для игры. Но ребенок возраста 8—9 лет по разнообразию игр вряд ли отстает от своих городских сверстников.

## Игры городских и деревенских 8—9-леток.

Городские дети рабочих (Борисова). Данные 1927 г.	Деревенские дети в весенне-летний период (третья опытная станция НКП) 1927 г.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Салки</li> <li>2. Вышивалки</li> <li>3. Фантики</li> <li>4. Голуби</li> <li>5. Пряталки</li> <li>6. Казаки-разбойники</li> <li>7. Жмурки</li> <li>8. Прыгалки</li> <li>9. Лапта</li> <li>10. Кошка и мышка</li> <li>11. „Махно“</li> <li>12. Война</li> <li>13. Охота</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Лапта</li> <li>2. Чижики</li> <li>3. Салки</li> <li>4. Горелки</li> <li>5. Пряталки</li> <li>6. Жмурки</li> <li>7. Кошка и мышка</li> <li>8. Гуси-лебеди</li> <li>9. Рыбаки и сети</li> <li>10. Коршун</li> <li>11. Поезд</li> <li>12. Махотки</li> </ol> <p style="text-align: center;">Игры с пением:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Заинька, выйди в сад</li> <li>14. Сидит дрема, крепко спит</li> <li>15. Ой, да на горе мы пиво варим</li> <li>16. Летели две птички</li> </ol>

Эти данные говорят, что деревенские дети 8—9 лет играют в большее количество игр, чем городские их одногодки, причем включают игры с пением, которых нет совсем в списке игр городских детей.

По содержанию игр имеется у деревенских и городских детей одинаковых 5 игр, остальные — разные. Содержание игр деревенских детей ближе к природе («коршун», «гуси-лебеди», «заинька», «кошка и мышка») и быту («махотки», «рыбаки и сети»). У городских детей больше игр военного характера (казаки-разбойники, «Махно», война).

В отличие от игр дошкольников, у которых игра в основном носит подражательный характер, воспроизводящий жизнь окружающих, у школьников игры чаще носят подвижной характер. Растущий детский организм с развивающейся и дифференцирующейся системой отдельных мышц нуждается в упражнении двигательного аппарата: в первую очередь выдвигаются естественные движения их в дошкольном возрасте, но в школьном возрасте в эти движения входит ряд новых элементов.

Наиболее любимые игры школьников — игры двигательные, различные свободные физические упражнения, игры с бегом, прыжками. 7—10-летки любят игры подвижные, с наличием личного и группового соревнования в элементарной форме. В этом возрасте подвижные игры лучше чередовать со спокойными. В занятие около часу могут войти 4—5 игр, приблизительно в таком порядке: игра врассыпную, круговая, игра с «домами», игра спокойная. Игры с пением можно включить после игры с домами. Игры должны предъявлять умеренные требования к силе, высшей нервной деятельности, вниманию, воле. Они должны давать обильную пищу для эмоций.

С 10 лет отмечается переход к партийным (игра партии на партию), сложным играм с более ярко выраженным групповым состязанием. Большинство игр в 10—13 лет носит характер очень подвижных игр и сопровождается бегом и изворотливостью. Совместные

действия для достижения определенных целей, сотрудничество и более точная согласованность в работе занимают видное место в коллективных играх, главным образом в тех, где коллектив организуется в процессе игры.

В этом возрасте обычно вводятся специальные физические упражнения, в которых нет напряженности силы, натуживания. Подобным упражнениям отводят 1 час в 7 дней с главной целью научить ребенка двигаться при правильной работе сердца и легких. Этих двигательных упражнений не надо включать среди часов умственной работы, так как они неблагоприятно влияют на нее.

## Е. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ.

Рисунки детей младшего возраста (7—9 лет) по форме схематичны; конкретные, детальные нормы в рисунке очень незначительны. По содержанию рисунки отображают домашнюю работу, работу детей, отдельные предметы. В процентном отношении (по изученным нами данным) содержание рисунков следующее у первогруппников, только что пришедших в школу:

Человек. Дома. Предметы. Животные. Птицы. Деревья. Телеги. Локомотивы.  
 25      21      19      8      4      14      1      2

Человека рисуют следующим образом (в процентном отношении):

Фас.	Профиль	Без головы	Без туловища	Без рук	Без пальцев	Без волос	Без ушей	Без шеи	Без глаз	Без носа
75	25	0	0	7	2	80	98	54	2	4

Рисуют человека в положении, очень трудном для срисовывания, а именно в фас, и мелких органов (шея, уши) не отображают, но органы, как пальцы, глаза, рисуют почти все.

Новички-школьники очень любят яркие краски, густо накладывают их, иногда даже беспредметно. Но постепенно в старших группах появляется в рисунках смешанная схема, реальная форма предметов.

Из отдельных предметов, действий составляются картины, воспитывающие вкус к сочетанию красок, к теме. Вот данные о форме рисунков I и IV групп (в процентах):

Группы	Чистая схема	Смешанная схема	Действительная форма с неправильным изображением	Действительная форма с правильным изображением
I группа (начало года)	91	7	2	0
I группа (конец года)	48,3	34,5	13,8	2,4
IV группа . . . . .	16,6	20	50	14,1

Оканчивающие школу I ступени дают уже совершенный рисунок, какой может дать не всякий взрослый.

Петь дети любят во всех возрастах. Младшие школьники больше поют одноголосные песни, с резко очерченным ритмом. Музыка любят веселую, громкую, а также резко ритмичную.

В старшем возрасте (10—13 лет) уже увлекаются разноголосным пением, обращают внимание на стройность и выразительность пения.

Во всех возрастах любят пляску и драматизацию, и пляшут сами то, чему научились у взрослых, драматизируют прочитанные рассказы и некоторые события из жизни (подражают), увлекаются постановкой спектаклей.

В песнях, пляске, рассказывании учителю необходимо разобраться и определить, что из этого можно использовать, из чего исходить при организации этих видов деятельности и с чем бороться.

### ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ.

1. Чем характеризуется социальная активность детей школьного возраста?
2. Какое основное свойство характерно для физического развития ребенка школьного возраста?
3. Чем объяснить большую сдержанность, меньшую возбудимость школьника в сравнении с дошкольником?
4. Охарактеризуйте процессы, происходящие в железах внутренней секреции в период первого школьного возраста.
5. Как строить педагогическую работу на основе особенностей мышления школьника?
6. Что характеризует трудовую и игровую деятельность школьника первого периода?

## VIII. ПОДРОСТОК.

### § 1. ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

#### В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.

Нельзя установить точные «паспортные» границы, при переходе через которые ребенок школьного возраста становится подростком; начало и конец этого сложного, полного противоречий, распадающегося на своеобразные этапы возраста не обязательно падают на 11—12 и 17—18 лет, как это обычно считается, но зависят от ряда условий, среди которых решающим основным является новый по сравнению со школьным возрастом характер включения в социальную среду. Изменения в содержании активной деятельности ребенка представляют собой главную черту возрастных изменений подростка. Такие моменты, как изменение внешнего облика, половое созревание, умственное развитие и изменение характера, являются отдельными сторонами, отдельными «компонентами» (составными частями) общего развития в этом возрасте. Если, например, половое созревание является специфическим процессом, протекающим в подростковом возрасте, то своеобразие этого процесса, какими темпами, в сопровождении каких переживаний протекает половое созревание, во многом зависит от активности

подростка в социальной среде, от условий его общественно-трудовой деятельности, от роста его политического самосознания.

Переходный возраст неодинаково протекает у пионера, увлеченного своей общественной и учебной работой, имеющего четкую целенаправленность всего поведения, начинающего сознавать свое место в огромном деле построения бесклассового социалистического общества и крепко связанного с коллективом товарищей, и с другой стороны, например, у подростка-одиночки, оторвавшегося от неудовлетворяющей его семьи и не нашедшего себе места в коллективе товарищей, замкнутого, раздражительного, томящегося тяжелым беспокойством. Пути развития в переходном возрасте многообразны и могут быть поняты только на основе анализа деятельности подростков в конкретной, изменяющейся, противоречивой и сложной среде.

При переходе от школьного к подростковому возрасту меняется не только соотношение между трудом, учебно-теоретической работой и игрой в сторону увеличения удельного веса труда в поведении подростка, но — главное — меняется самое качество этих деятельностей.

Труд становится более сознательным, он приобретает четкую установку на получение результатов, имеющих непосредственную потребительную стоимость; он требует от подростков более сложных движений и мыслительных операций, он допускает значительно большую нагрузку. Вместо 2 часов в день (норма школьного возраста) подросток вполне может заниматься физическим трудом сначала по 4 часа, а в 15—16 лет и по 6 часов в день. Продукты труда подростка могут иметь такую же потребительную стоимость, как и продукты труда взрослых, хотя вместе с тем труд подростка до 15—16 лет обязательно должен быть подчинен учебно-воспитательным задачам и обладать признаками политехнического труда, так как иначе действие его может неблагоприятно отразиться на ходе развития подростка.

Личная трудовая практика подростка при всем громадном воспитательном ее значении не может дать ему столько, сколько дает сконцентрированная в учебно-теоретическом материале практика всего человечества, преломленная сквозь призму интересов революционного пролетариата. Поэтому лишь политехнический труд, соединяющий непосредственную практику с теоретическим изучением, ведет к всестороннему развитию задатков и возможностей подростка. Но вместе с тем на общем фоне политехнического труда уже к концу подросткового возраста развиваются определенные профессиональные интересы, намечается то или иное призвание.

Социалистическое отношение к труду переходит у подростка в связи с ростом самосознания, в связи с расширением его общественно-политического кругозора на высший этап. Соцсоревнование и ударничество с установкой не только на количественные, но и на качественные показатели встречаются в этом возрасте особенно благоприятную почву. Этой почвой являются развитие и углубление коллективизма, рост самосознания, обостренное чувство общественной ответственности и стремление быть героем — характерные черты подавляющего большинства подростков.

Учебно-теоретическая работа подростков заключается обычно уже не только в систематическом накоплении навыков и знаний, обогащающих



опыт ребенка результатами практики своего класса и всего человечества, и не только в конкретной исследовательской работе над этим материалом. Подросток в процессе учебной работы производит уже широкие обобщения, активно усваивает мировоззрение своего класса и к концу этого возраста сознательно занимает определенную позицию в классовой борьбе и в хозяйственном строительстве. Рост классового самосознания, связанный с тем, что подросток непосредственно готовится к самостоятельной жизни, а нередко уже и начинает ее, открывает более широкие возможности для общественно-политического развития; характерные же изменения интеллекта (развитие способности к обобщению и к установлению причинно-следственных связей и функциональных зависимостей и др.) открывают более широкие возможности для усвоения точных наук (математики, физики, химии), что является, между прочим, существенной предпосылкой для более серьезных, чем в школьном возрасте, занятий техникой. Электротехника, радио, авиастроение, двигатели внутреннего сгорания (у автомобилей и тракторов), химическая технология увлекают сейчас основную массу наших рабочих и колхозных подростков и толкают их на путь рационализаторской и изобретательской деятельности.

Иными по сравнению со школьным возрастом становятся поведение и взаимоотношения подростков в коллективе. Иными становятся их игры. Занятия физкультурой и спортом, интеллектуальные игры (типа шашек и шахматов) и увлечение театральными постановками идут на смену играм более ранних возрастов, в значительной мере непосредственно отражавшим окружающую общественно-трудовую жизнь. Увлечение тем или иным видом искусства, рост и чрезвычайная дифференциация читательских интересов являются также характерными особенностями поведения подростков.

Наряду с увлечением драматическим искусством и кино у значительной части подростков развивается интерес и к другим видам искусства. Очень рано (часто уже к 12 годам) определяются музыкальные способности и интересы. Несколько позднее (обычно в середине подросткового возраста) начинается массовое увлечение поэзией и беллетристикой. В то же время — или несколько позднее — у известной части подростков становятся более устойчивыми и серьезными интересы к изобразительным искусствам.

Характерным моментом в жизни подростков является ослабление влияния семьи на их поведение и значительное усиление влияний коллектива, товарищей, школы, пионеротряда, а позднее — комсомольской ячейки, производственной обстановки (в особенности для учащихся ШУМП и ФЗУ). В зависимости от особенностей среды поворот от семьи в сторону более широких общественных связей бывает у подростков более или менее резким. Так, например, в семьях рабочих-ударников, активно перестраивающих свой быт в сторону приближения к социалистическому, мы, как правило, не наблюдаем разрыва между «отцами» и «детьми». Их взаимоотношения, по мере того как ребята растут, принимают все более и более товарищеские черты. Тесная связь ребят с родителями сохраняется. В тех же семьях, где сохранились остатки мелкохозяйственного быта, где отец (либо мать) ведет себя как «глава» и «носитель полноты власти», мы часто наблюдаем, как подростки вступают в борьбу с семейным укладом и стремятся поскорее вырваться из

угнетающей их обстановки, получив самостоятельный заработок. Нередко, конечно, можно встретить в подобных семьях и такое положение, когда подростки ведут упорную работу по перевоспитанию старшего поколения: борются, например, с пьянством отца, с религиозностью матери, с национализмом и грубостью окружающих, с некультурностью и грязью домашней обстановки. Борьба за социалистическое отношение к труду, за новые формы быта, за рациональное проведение досуга активно ведется миллионами наших подростков в деревне и в городе, часто рука об руку с родителями, но нередко и против них.

Как пример участия подростков в борьбе за социалистические формы труда можно привести случай, когда на уральском слете колхозников сын-подросток выступил против участвовавшего на слете отца, указав на его лодырничество и несоциалистическое отношение к колхозной работе. О том, как подростки-пионеры не только активно участвуют в классовой борьбе, но и гибнут от руки классовых врагов, постоянно приходится читать в газетах<sup>1</sup>.

Громадная важность изучения подросткового возраста с точки зрения задач построения бесклассового общества и ликвидации остатков капитализма как в экономике, так и в сознании людей заключается в том, что именно в этом возрасте ребенок — ученик политехнической школы — включается в общественную среду в меру своих возрастных возможностей, превращается в активного и сознательного участника социалистического строительства.

Изучение особенностей подростка на протяжении ряда лет, с учетом экономических, политических и культурно-бытовых условий его развития, показывает нам, что ряд якобы «биологически обусловленных» черт их возрастной психологии изменяется, а иногда и совсем исчезает вместе с изменениями общественных условий. Примером могут служить различия в характере между мальчиками и девочками в период полового созревания. Различия эти, весьма редкие для буржуазных стран и для дореволюционной России, привлекали постоянно внимание специалистов по переходному возрасту. Между тем, в настоящее время в нашем Союзе, там, где школа и пионердвижение овладели уже ведущей ролью в процессе общественного формирования подростков, мы можем наблюдать, как эти различия в известной степени сглаживаются буквально на глазах: мальчики вопреки своей «биологической обреченности», установленной буржуазными педологами, сменяют резкость, замкнутость и мрачный пессимизм на общественность, жизнерадостность и на большую мягкость; девочки же вместо пассивности, застенчивости и сентиментальной мечтательности приобретают черты инициативности, решительности и реалистического делового подхода к жизни. Такие же сдвиги можно наблюдать и в читательских интересах мальчиков и девочек и в отношении их к разным профессиям.

Разница между женским и мужским трудом сглаживается в условиях социалистического строительства, а наряду с этим у девочек-подростков нарастают интересы к техническим профессиям. С другой стороны, если еще несколько лет назад некоторым девочкам из рабочей

<sup>1</sup> Например в „Комсомольской правде“ от 10 апреля 1933 г. № 84 (2465) приводятся два случая убийства кулаками пионерок-активисток на почве классовой мести.

среды в их откровенных беседах друг с другом идеальное будущее рисовалось в виде выхода замуж и занятий домашним хозяйством, то теперь подобные мечты, если кем-нибудь и высказываются, то сразу становятся предметом самых жестоких насмешек.

Довольно детальные наблюдения, произведенные в немецких условиях Ш. Бюлер, позволили ей установить в переходном периоде так называемую «негативную» стадию, падающую на возраст 11—13 лет у девочек и 14—16 лет — у мальчиков и длящуюся от двух до девяти месяцев. Стадия эта характеризуется состояниями недовольства, беспокойства, вялости, капризности, упрямства, а также протестом против взрослых, интересом ко всему запретному, исканием одиночества и понижением работоспособности. Ш. Бюлер связывает эту стадию, или фазу, с наступлением полового созревания. У девочек она выступает более отчетливо и протекает быстрее, чем у мальчиков.

Ошибка Ш. Бюлер заключается в том, что она, во-первых, объясняет данные явления биологическими моментами и не понимает того, что самая сущность их зависит от характера включения в конкретную общественно-трудовую среду. Во-вторых, Ш. Бюлер считает эти явления общеобязательными, тогда как они характерны лишь для определенного исторического периода, в частности для Германии и Австрии — после империалистической войны. Неправильно у Ш. Бюлер и то, что она смешивает в единое целое рабочих подростков и подростков из буржуазной среды.

Подобные явления можно наблюдать, конечно, и у подростков СССР, но если у детей интеллигенции они наблюдаются довольно часто, то у пролетарских и крестьянских подростков переходный период чаще всего протекает без «негативной фазы». Можно со значительной уверенностью утверждать, что главная причина негативизма подростков — ненормальные, угнетающие их отношения с окружающей средой. Напряженные и тяжелые состояния могут и не развиваться, если в период полового созревания подросток включен в жизнерадостный трудовой коллектив товарищей, если ему ясен жизненный путь и если, с другой стороны, он (либо она) встречает внимательное товарищеское руководство со стороны взрослых. Основными источниками негативизма в переходном возрасте — семья и школа. Конечно, плохая семья и плохая школа, узость окружающей среды, недостаток жизненных перспектив или одинокое самоуглубление в связи с нелепым «самотеком» в половом просвещении ребят представляют собой главные причины возникновения явлений, описанных у Ш. Бюлер. Подросток вовсе не «обречен» судьбой на негативизм.

Совершенно таким же образом нельзя без учета взаимоотношений с окружающей средой понять и стадию «мечтательности», о которой говорят буржуазные психологи. Ошибки буржуазных исследователей заключаются в непонимании зависимости изменений характера от конкретной классовой среды и ее противоречий.

Конечно, нередко встречаем мы и в современных ФЗД, ФЗУ и ШКМ такие особенности поведения учащихся, которые как будто подтверждают утверждения о психологическом сходстве подростков разных стран и разных общественных групп, но в настоящее время становится ясно, что не эти черты являются типичными для пролетарского и крестьянского подростка в стране строящегося социализма.

Надо помнить, что если вопрос «кто кого?» и разрешен у нас окончательно в пользу социализма, то пережитки старого строя, засоряющие еще жизнь во многих уголках Советского союза, мешают нередко правильно развиваться подрастающему поколению. В сложной среде строящегося социализма отжившее прошлое может еще влиять на развитие новых, социалистических людей. Однако тип подростка — «стыдливого мечтателя», боящегося жизни и одиноко строящего фантастические воздушные замки, так же, как тип подростка, зачитывающегося Шерлоком Холмсом и ничем, кроме уголовщины, приключений, драк и глупых кинофильм, не интересующегося, перестает в наших условиях в отличие от буржуазных стран быть типом. Он является лишь пережитком прошлого на фоне основной массы ребят, коллективистически настроенных, увлекающихся техникой и физкультурой, заинтересованных гигантским хозяйственным строительством и политической жизнью (в частности обороной СССР). Наши подростки бесконечно далеки по психологии от своих ровесников, живущих в буржуазно-капиталистических странах.

Изучая наших подростков, мы должны в связи с вышесказанным стараться установить то основное направление, в котором происходят своеобразные изменения их типа в зависимости от перестройки всего хозяйства, быта и идеологии, а не ограничиваться шаткими обобщениями, охватывающими данный возраст вне времени и пространства.

Результаты буржуазных исследований о переходном возрасте могут переноситься на советскую почву лишь с большой осторожностью и по преимуществу в части, относящейся к развитию организма, но не поведения и психики.

## § 2. ОСНОВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ОРГАНИЗМЕ ПОДРОСТКА.

Никогда, за исключением первых лет жизни, человек не растет так интенсивно, как в переходном возрасте. Интересно отметить, что особенное усиление роста падает на сравнительно короткий отрезок времени, когда подросток вытягивается за год на 5—7, а иногда даже на 10 см. Происходит это у девочек между 12 и 15 годами, а у мальчиков между 14—17 годами. Материалы разных исследователей, иностранных и советских, указывают различные сроки. Быстрое увеличение веса (за год на 4—7, а иногда и до 10 кг) падает у девочек на возраст между 13 и 16 годами, а у мальчиков — между 15 и 17 годами. Таким образом мы видим, что вытягивание в длину у подростков предшествует обычно увеличению веса приблизительно на год.

Рост и вес подростков по данным различных исследователей представляют величины весьма неустойчивые, так как зависят от целого ряда условий.

Среди этих условий, к которым относятся, разумеется, и наследственные предрасположения и сложившиеся в процессе развития особенности желез внутренней секреции, особенно важно подчеркнуть занятия тяжелым физическим трудом (в частности то, на какой возраст падает начало этих занятий), а также ряд экономических условий, отражающихся на питании, на пользовании кислородом воздуха и солнечным светом, на продолжительности и условиях сна и т. д. Неблагоприятные условия ведут как к задержке, так и к диспропорциям в росте и развитии.

Особенно показательны в смысле установления влияния экономических условий на физическое развитие данные, относящиеся к буржуазным странам. Например, по исследованиям Нигефаро различие в среднем росте между мальчиками из обеспеченных семей и из семей необеспеченных в 13 лет равнялось 4 см. Между тем, разница в среднем росте у подростков разных национальностей в 13 лет обычно оказывается менее значительной: по Заку, русские подростки в 13 лет имели в среднем 142,5 см, а немецкие — по Хейбнеру — 143,8 см, т. е. разница между ними равна 1,3 см.

#### Физическое развитие рабочих подростков (по В. Г. Штефко)

М а л ь ч и к и	Вес в кг	Рост в см	Окружности		Ш и р и н а		Спирометрия	Скелит
			груди	головы	плеч	таза		
12 лет . . . . .	31,7	136,9	68,0	52,2	29,0	21,3	2 100	88,0
сигма . . . . .	3,6	5,4	3,0	1,4	1,5	1,2	330	3,7
13 лет . . . . .	34,2	140,8	69,4	52,6	29,8	21,9	2 260	89,2
сигма . . . . .	4,6	6,8	3,7	1,5	1,5	1,4	380	3,8
14 лет . . . . .	37,0	145,8	71,3	52,8	30,8	22,7	2 480	90,6
сигма . . . . .	5,3	6,6	4,0	1,4	1,8	1,5	400	4,0
15 лет . . . . .	42,4	151,1	74,3	53,8	32,3	23,7	2 710	90,3
сигма . . . . .	6,7	7,5	4,5	1,5	2,1	1,5	510	3,1
16 лет . . . . .	50,0	159,4	79,2	54,5	34,0	25,0	3 330	90,6
сигма . . . . .	7,2	7,1	4,3	1,5	2,1	1,8	550	4,6
17 лет . . . . .	54,1	163,0	81,7	55,0	35,2	25,8	3 620	89,2
сигма . . . . .	5,1	6,1	4,3	1,6	2,2	1,9	520	3,9
18 лет . . . . .	57,0	165,5	83,1	55,4	35,8	26,2	3 660	90,5
сигма . . . . .	5,9	6,6	4,2	1,6	2,4	1,4	630	5,1

Что касается веса, то и он зависит от экономических условий в сильнейшей мере. Так, например, девочки из обеспеченных семей по Нигефаро имели в 14 лет средний вес 44,9 кг, тогда как девочки из семей необеспеченных весили в среднем 41,7 кг. То же самое можно указать относительно окружности груди. Громадную разницу в росте и весе подростков в зависимости от условий жизни констатировал в период 1919—1924 гг. советский исследователь В. Г. Штефко.

## Физическое развитие рабочих подростков (по В. Г. Штефко)

Д е в о ч к и	Вес в кг	Рост в см	Окружности		Ш и р и н а		Спирометрия	Скелета
			груди	головы	плеч	запа		
12 лет . . . . .	33,0	139,3	67,7	51,7	29,5	21,8	2 000	88,0
сигма . . . . .	5,2	7,1	3,8	1,5	1,7	1,4	350	3,4
13 лет . . . . .	38,0	145,5	70,6	52,3	30,6	23,2	2 250	89,2
сигма . . . . .	6,4	6,8	4,8	1,5	1,7	1,9	450	4,8
14 лет . . . . .	43,6	149,7	74,6	52,9	31,6	24,0	2 400	88,1
сигма . . . . .	4,8	5,5	4,5	1,5	1,7	1,7	380	4,0
15 лет . . . . .	45,3	151,8	76,3	53,1	32,0	24,8	2 570	87,7
сигма . . . . .	6,2	5,1	4,1	1,4	1,7	1,8	400	4,8
16 лет . . . . .	49,5	154,2	79,0	53,5	32,8	25,7	2 759	86,5
сигма . . . . .	5,2	5,4	5,0	1,3	1,4	1,4	440	4,8
17 лет . . . . .	52,4	155,7	79,5	54,0	33,4	26,0	2 800	86,0
сигма . . . . .	6,0	5,7	3,8	1,3	1,8	1,8	450	5,3
18 лет . . . . .	53,7	156,4	81,0	54,0	34,0	26,5	2 890	86,7
сигма . . . . .	6,1	5,8	3,4	1,5	1,6	1,9	430	4,1

Характер производственного труда отражается не только на росте, который при длительной перегрузке физической работой задерживается, а при соединении сидячих учебных занятий с занятиями спортом увеличивается, но также и на пропорциях тела. Например, среди деревенских девушек, перегруженных физической работой до наступления полового созревания, а также среди текстильщиц, слишком рано приступивших к своей профессиональной деятельности (что постоянно наблюдается в капиталистических странах и наблюдалось у нас до революции), значительно больше попадает лиц с короткими и толстыми ногами, чем среди других групп населения. Происходит это от усиленного прилива крови к нижним конечностям. Общее представление о ходе физического развития наших рабочих подростков (мальчиков и девочек) можно получить из прилагаемых таблиц, составленных на основании данных более поздних исследований В. Г. Штефко, — «Схема клинической диагностики конституциональных типов» (см. таблицы).

Кровеносная система на протяжении переходного возраста значительно изменяется. Сердце с 13 до 18 лет ежегодно увеличивается

приблизительно на четверть своего объема (хотя отношения между его объемом и объемом всего тела в середине переходного возраста несколько снижаются в связи с быстрым ростом тела. Прежние исследования указывали на значительное отставание у подростков роста кровеносных сосудов от роста сердца. В настоящее время этот взгляд опровергается известным немецким специалистом Бидлем, который при помощи рентгеновских снимков показал, что артерии подростков растут так же быстро, как и сердце. Характерное увеличение кровяного давления в переходном возрасте объясняется причинами внутрисекреторного и психолого-неврологического, а не анатомического порядка.

На протяжении переходного возраста пульс делается более медленным: вместо 85 ударов в минуту в 12 лет он равняется 72 ударам в 16 лет (у девушки сердце бьется несколько быстрее). Значительные изменения в кровеносной системе наряду с изменениями в симпатической и парасимпатической нервной системе довольно часто приводят к критической (средней) стадии переходного возраста к временным нарушениям кровообращения, выражающимся в виде головных болей, головокружений, кровотечениях из носа и т. д. Надо однако всегда помнить, что основной причиной этих нарушений является не столько неустойчивость организма в данном возрасте, сколько недопустимая антигигиеническая обстановка, в которой происходят учебные занятия во многих школах, а также неправильное построение рабочего дня. К несчастью, наши школы из-за недостатка помещения, а отчасти из-за слабости общественного внимания к данному вопросу, довольно часто не выполняют основных требований гигиены.

Нередко в педологической литературе встречаются указания на характерные для подростков малокровия. По этому поводу приходится указать, что малокровие в данном возрасте возникает на почве неблагоприятных условий, часто в связи с перегрузкой сидячей учебной работой и с длительным кислородным голоданием. У основной массы подростков количество крови увеличивается, удельный вес ее нарастает и около 14 лет у девочек и 17 лет у мальчиков достигает максимума. После начала менструаций у некоторых девочек наблюдается понижение удельного веса крови и заметные признаки малокровия. Нагрузка физическим трудом в связи с рациональным питанием является, как показывает опыт, лучшим средством против этого явления. Вообще считать этот возраст болезненным совершенно неправильно, так как именно на этот возраст падает наименьшая заболеваемость.

Обмен веществ в данном возрасте крайне интенсивен. Процессы окисления у громадного большинства подростков протекают энергичнее, чем в других возрастах. В связи с этим и потребность в кислороде очень высока, а условия школьной работы, как уже говорилось, часто заставляют ребят проводить день в душных помещениях с испорченным воздухом. Интересно отметить, что даже минимальные заботы об улучшении гигиенических условий работы подростков, как показывает опыт некоторых ФЗС и ФЗУ, дают очень быстро заметные положительные результаты.

Работа дыхательного аппарата изменяется в переходном возрасте следующим образом. Дыхание становится более редким: если у подростка в 12 лет число дыханий в минуту равняется в среднем 28, в 15 лет — 22, то в юношеском возрасте число это равняется 14. Объем легких воз-

растает у мальчиков с 2260 куб. см в 13 лет до 3330 куб. см в 16 лет, 3660 куб. см в 18 лет, а у девочек — с 2250 куб. см в 13 лет до 2750 куб. см в 16 лет и 2890 куб. см в 18 лет. Итак, за время переходного возраста дыхание становится более редким и глубоким. Само собой разумеется, что развитие легких находится в теснейшей зависимости от производственных и бытовых условий, среди которых правильно поставленные занятия физкультурой должны занимать важное место.

### § 3. ВНУТРЕННЯЯ СЕКРЕЦИЯ В ПЕРЕХОДНОМ ВОЗРАСТЕ.

Деятельность желез внутренней секреции проходит в своем развитии у подростка ряд стадий. При рассмотрении их следует напомнить, что развитие желез внутренней секреции у подростка, также и мозговое развитие, зависит в сильнейшей степени от определяющих условий среды. Физический труд или преобладание учебных занятий, особенности питания, жилищные условия, занятия спортом и физкультурой, даже та эмоциональная атмосфера, которая окружает подростка, видоизменяют отношения между отдельными железами внутренней секреции и тем самым влияют на особенности внешнего облика, замедляют или усиливают быстроту реакций, качественно видоизменяют работу центральной и, в особенности, вегетативной (автономной) нервной системы.

В начале переходного возраста сильно действует передняя доля гипофиза, чем и объясняется значительный рост нижних конечностей (младший подросток имеет обычно «голенастый» вид). Значительно также действие щитовидной железы, под влиянием которой общий обмен веществ становится интенсивнее, а у костей хрящевого происхождения рост в длину начинает преобладать над ростом в ширину. Внутренняя секреция половых желез имеет важное значение уже и в подготовительном периоде переходного возраста, что выражается в появлении ряда вторичных половых признаков, как, например, характерных изменений в строении скелета (у девочек кости таза становятся относительно шире), типичного для каждого пола развития грудных желез и т. д. Гормоны половых желез, кроме того, усиливают окислительные процессы в организме и тонизирующим образом влияют на нервную систему, что отражается на повышении тонуса как и скелетной мускулатуры, так и мускулатуры внутренних органов. Необходимо попутно отметить, что усиление внутренней секреции половых желез в подготовительной стадии (как указывает А. Б. Залкинд) не вносит еще специфически половых элементов в поведение ребят, если среда семейная, школьная и пионерская открывает простор для активности подростков и не наталкивает их преждевременно на вопросы половой жизни.

Во второй стадии переходного возраста внутрисекреторная деятельность половых желез еще более усиливается и помимо перечисленных выше влияний на развитие организма начинает вызывать у подростков состояния, связанные с более или менее ясным пробуждением полового влечения. Нередко причина этих состояний не осознается самими подростками. Однако и на этой стадии основное значение половых желез заключается не в стимулировании полового влечения, а во влияниях, оказываемых на нервную систему, костно-мышечный аппарат и кровообращение. Преждевременная половая жизнь и онанизм, которых мы коснемся в дальнейшем, зависят не только от окружающей подростка среды. Дея-



тельность половых желез во время наступления созревания выражается, между прочим, в замедлении роста ног при продолжающемся и даже усиленном росте рук в длину. Повидимому, усиление работы гипофиза стимулирует деятельность половых желез, а половые железы, наоборот, тормозят деятельность передней доли гипофиза.

В третьей стадии переходного возраста продолжается усиленная деятельность половых желез, а также наблюдается повышение деятельности надпочечников и поджелудочной железы. Деятельность надпочечников, кроме известного стимулирующего влияния на симпатическую нервную систему, а через нее на работу сердца и кровеносных сосудов, движение кишок и т. д., содействует также росту и развитию скелетной мускулатуры. Повышение деятельности щитовидной железы является распространенным явлением в ранней юности (особенно у девушек). Работа гипофиза (мозгового придатка) в этот период становится слабее, и рост в высоту сначала значительно замедляется, а затем в начале или середине поздней юности окончательно прекращается. Между тем, рост в ширину (в частности разрастание плечей) продолжается еще долго — до 23—28 лет (в зависимости от характера труда, от наследственного предрасположения и занятий физкультурой).

#### § 4. РАЗВИТИЕ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У ПОДРОСТКА.

Изменения нервной системы в переходном возрасте весьма значительны. После относительного затишья и сравнительно спокойной эволюции раннего школьного возраста организм растущего человека претерпевает ряд быстрых перемен. Даже системы, которые, как казалось, уже стабилизировались, вновь начинают перестраиваться. В первую очередь это относится к нервной системе и, в частности, к коре больших полушарий. Рост мозга, сложившегося в основных своих деталях уже к концу дошкольного возраста, в переходном периоде вновь усиливается. Растут ассоциационные волокна, объединяющие различные участки полушарий между собой и представляющие необходимый материальный субстрат (основу) для развития логического мышления. Дифференцировка участков коры открывает возможность для более тонкого и систематического анализа движений и впечатлений. За период с 14 до 20 лет мозг человека увеличивается в весе в среднем на 175 г (с 1200 г до 1375 г). В то же время наблюдается и рост периферической нервной системы. Необходимо отметить, что мозговое развитие данного возраста в значительной степени определяется характером деятельности растущего человека в окружающей среде: плановая, целенаправленная деятельность (в первую очередь — носящая характер общественного сознательного труда) является основным условием мозгового развития.

Для младшей подготовительной стадии переходного возраста (по А. Б. Залкинд) характерно медленное, спокойное совершенствование нервных элементов, проходящее без особого возбуждения и напряжения. Дифференцирующая работа анализаторов улучшается, в связи с чем восприятия делаются гораздо более точными и тонкими. Вместе с тем увеличивается двигательная активность и значительно улучшается двигательная координация. Указанные особенности мозгового развития благоприятны для осуществления задач трудового политехнического воспитания.

Для средней критической стадии по А. Б. Залкиндю характерна особенно сильная возбудимость (в особенности вегетативной системы), часто переходящая в перевозбуждение. Тормозные процессы ослабевают, сосредоточение несколько затрудняется, нарастает отвлекаемость. В этих процессах большую роль играют изменения в работе желез внутренней секреции и в частности половых желез и щитовидной. Широко распространена на этой стадии легкая утомляемость (в связи с возбудимостью нервной системы): у некоторых учащихся признаки утомления могут быть констатированы уже в первые часы рабочего дня. Перечисленные особенности развития нервной системы на данной стадии требуют особенно внимательного и чуткого отношения к подросткам критического возраста со стороны педагогов и родных. Отрицательная их сторона хорошо сглаживается при правильном подходе, и богатая возбудимость может быть использована на творческие цели.

Для старшей стадии (ранней юности) характерно некоторое успокоение в деятельности центральной нервной системы. Тормозные функции мозга усиливаются, быстро совершенствуется концентрация. Для данной стадии характерно быстрое возрастание двигательной эластичности и устойчивости. Неуклюжесть подростка критической стадии быстро сменяется ловкостью (по крайней мере у основной части подростков).

## § 5. РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.

Особенно значительно развивается в переходном возрасте двигательный аппарат. Мышцы растут в ширину и в длину, содержание воды в них уменьшается. Вес и объем их быстро нарастают: в 16 лет мышцы по своему весу составляют у мужчин 44,2% общего веса тела, тогда как у новорожденного — 23,5%, а у взрослого — 41,8%. Мускульная сила непрерывно увеличивается. Так, например, сила правой руки возрастает с 13 до 18 лет приблизительно на 75%. Особенно быстрый прирост мышечной силы правой руки падает обычно у девочек на 14 лет, а у мальчиков на 16 лет. Развитие становой силы особенно энергично протекает в 16—18 лет.

Переход от подготовительной стадии к критической характеризуется у подростков некоторым ухудшением ловкости и гибкости в общих движениях и даже временным появлением неуклюжести и угловатости при неуклонном совершенствовании движений мелких. Прогрессирующее развитие мелких мышц, характерное для всего переходного возраста, создает благоприятную почву для развития технической деятельности. Несоответствие в развитии крупных и мелких движений объясняется возрастающей ролью корковых двигательных механизмов и понижением значения и перестройкой подкорковых механизмов, действующих в более ранних возрастах. Наряду с этим упругость и эластичность движений у подростков увеличиваются в связи с укреплением сухожилий. В период после полового созревания ловкость общих движений восстанавливается при условии упражнения, что легко наблюдать при сравнении лиц, занимающихся и не занимающихся физкультурой и спортом.

Интерес к физкультуре и спорту характерен для подавляющего большинства современных подростков. Как пролетарские, так и крестьянские подростки обоего пола с увлечением занимаются обычно спортивными играми (волейбол, футбол, лапта, городки), а также упражнениями на

аппаратах (там, где для этого имеются подходящие условия), и в особенности любят некоторые виды спорта: катанье на коньках, на лыжах, на санках, греблю, плавание, стрельбу в цель и др. Этот интерес необходимо направлять по линии военной подготовки (через ячейки Осоавиахима) и по линии кружковой работы по физкультуре (в связи со сдачей испытаний на значок «Готов к труду и обороне»), борясь с часто встречающимся в переходном возрасте стремлением к рекордсменству и к вредной для здоровья акробатике. Названное стремление бывает обычно связано с желанием удивить окружающих необычайными поступками и достижениями, поднять свой удельный вес в глазах товарищей или подруг. В результате его мы наблюдаем, например, как 14-летняя девочка прыгает с высоты в 6,5 м или как 16-летний парень до изнеможения вертится на турнике. Осмыслить подобную потребность в «двигательных подвигах», взять их под специальное наблюдение компетентных лиц; использовать стихийное влечение к индивидуальному соревнованию для развития социалистического соревнования, а в дальнейшем для военной подготовки — является важной задачей при воспитании наших подростков. Интересно отметить как характерную черту современных советских подростков одинаковый интерес к физкультуре у обоих полов в фабрично-заводской среде.

Наряду с названными видами деятельности (играми, спортом и гимнастикой) необходимо упомянуть также о повышенном интересе многих подростков к длительным пешеходным прогулкам, иногда связанным с посещением интересных мест (чтобы посмотреть новые предприятия или местность, известную по историческим событиям, или, наконец, насладиться природой), но иногда связанным лишь со стремлением в кратчайший срок пройти максимальное число километров. Эта тяга хорошо оформляется организационно в ячейках Общества пролетарского туризма.

Для того чтобы занятия физкультурой и спортом не принимали слишком узкого и оторванного от задач социалистического строительства характера, тенденции к чему иногда наблюдаются, необходимо обеспечить по отношению к ним руководство со стороны комсомола и пионерских организаций.

## § 6. ПОЛОВОЕ СОЗРЕВАНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.

Переходный возраст для современного советского подростка является в первую очередь возрастом включения в широкую производственную и политическую жизнь, возрастом растущего классового самосознания, возрастом технических творческих интересов, а не возрастом трагической борьбы со стихийными силами полового влечения. Вместе с тем, мы ясно сознаем, что не все еще благополучно в половой жизни наших подростков и молодежи. Помимо того, что в половой жизни наших подростков встречается много пережитков уничтоженного общественного строя и с этими пережитками мы должны упорно бороться, следует помнить, что половое созревание при всяком строе в любых условиях вносит и будет вносить нечто новое, своеобразное и важное в психику и состояние организма подростков. Мы должны лишь помнить всегда, что нельзя относиться к событиям половой жизни как к «ведущему» началу в развитии складывающейся личности.

Почему же буржуазные исследователи считают половое влечение центральным явлением переходного возраста, определяющим все основ-

ные изменения в организме, психике и даже социальном поведении подростка? Это происходит оттого, что в буржуазной среде, так же, как в среде буржуазной интеллигенции, у подростка, не включающегося в широкую производственную и общественно-политическую жизнь, половое влечение обычно разрастается в событие, оттесняющее все на задний план. Условия буржуазно-интеллигентской среды часто предрасполагают к одинокому самоуглублению и к вызывающим приятное возбуждение или страх открытиям «волнующих тайн» половой жизни. Среда упадочной буржуазии толкает подростков преждевременно в сторону половой активности в подражание взрослым, для которых в связи с бесперспективностью и индивидуализмом их существования любовные приключения являются высшей радостью. Постоянный интерес к сексуальности, вечные намеки и недомолвки, неумение просто и ясно ответить детям на возникающие вопросы о половой жизни, отношение к последней как к чему-то неприличному и ужасному, а с другой стороны, соблазнительному, — все это создает в семьях буржуазной культуры условия для трагически-идеалистического или пошло-скотского отношения к половому вопросу.

В семьях пролетарских, так же как в семьях трудового крестьянства, удельный вес половой жизни в поведении подростков значительно ниже. Вместе с тем и ознакомление подростков с «тайнами» половой жизни происходит обычно более просто, чем в буржуазных слоях населения, и, как правило, не вызывает тяжелых трагедий или гипертрофии половых интересов.

Одиночество или товарищеская среда, в которой половые переживания выдвинуты на передний план, отсутствие трудовой деятельности или скучная неосознанная работа, однообразная обстановка, не затрагивающая эмоциональности подростка, или обстановка, вызывающая нездоровое возбуждение, — вот основные условия, при которых начало половой жизни разрастается в центральное событие переходного возраста. Наоборот, революционный пролетарский коллективизм, при котором классовые цели и личные интересы представляют собой неразрывное единство, политехнический труд, осуществляющий единство теории с практикой социалистического строительства, динамическая, красочная и вместе с тем продуманно организованная обстановка, — вот те условия, при которых половая жизнь не может превратиться в источник трагедий или опошления и измельчания подростков и молодежи.

Половое созревание и последовательный ход полового развития протекают у подростков в разные сроки, разными темпами и проявляются в крайне разнообразных формах полового поведения. Сроки и темпы полового созревания зависят от наследственных предрасположений, экономических и культурно-бытовых условий, климата, изменений в работе внутрисекреторной системы, характера пищи и т. д., т. е. от целого ряда условий. При этом названные условия действуют не разрозненно, не отдельно друг от друга, а в тесном единстве, создавая конкретные типы полового развития.

Период созревания тянется в течение 6, а иногда даже 10 лет человеческой жизни. Начинается он часто еще в школьном возрасте, иногда около 9—11 лет, с появления характерных вторичных половых признаков, а именно: изменений в строении скелета, роста редких и гладких волос возле половых органов, у девочек — выступления грудных сосков. За-

тягивается этот период нередко до 19—22 лет, когда человек становится вполне способным к продолжению рода без ущерба для своего здоровья и для здоровья потомства. Иногда наступление полной половой зрелости как завершение полового созревания падает и на более ранний возраст.

Центральным моментом в процессе полового созревания является у девушки начало овуляции, т. е. периодического созревания женских яйцеклеток и выделения их из яичников, а также менструаций, т. е. периодических кровотечений из полости матки. Вначале эти процессы происходят нерегулярно, позднее приобретают определенную ритмичность (один раз в 26—30 дней). У подростков мужского пола этим процессам соответствует созревание семени, которое обычно выбрасывается самопроизвольно время от времени в виде так называемых поллюций (чаще всего во время сна) первоначально в весьма небольшом количестве. Ко времени наступления менструаций развитие вторичных половых признаков у девушек значительно продвигается вперед: особенно заметно увеличение грудных желез и разрастание волосяного покрова на лобке. У мальчиков во время полового созревания, кроме увеличения волос около половых органов, появляется также пушок на верхней губе, а голос становится более грубым. Наступление первых менструаций и поллюций часто тяжело переживается подростками, особенно теми, которые ничего не слышали раньше о подобных явлениях.

Ко времени полной половой зрелости развиваются обыкновенно все основные половые признаки. Вырастают волосы в подмышечной впадине, значительно увеличиваются половые органы. У мальчиков волосяной покров на верхней губе и подбородке становится гуще, появляются волосы на груди, голос крепнет. У девушек становятся более заметными характерные изменения всей фигуры и часто увеличивается слой подкожного жира.

Наступление половой зрелости при прочих равных условиях (социальных и наследственных) происходит у девушек раньше, чем у юношей, на полгода. Вообще же, как было сказано, сроки созревания крайне разнообразны. Влияние климатических условий на половое созревание подтверждается тем, что в более южных широтах последнее протекает раньше и быстрее: так, в Египте и Алжире время первой менструации падает в среднем на 9½ лет, в средней Италии — на 12½ лет, а в Скандинавских странах — на 17 лет. Кроме того, замечено, что у детей переселенцев из средней и северной Европы в тропические и субтропические страны созревание наступает раньше. Нельзя однако придавать исключительного значения климату: роль наследственного предрасположения к быстрому или медленному созреванию часто оказывается важнее, чем роль климата. Так, например, в Ленинграде средний срок наступления менструаций падает на 15 лет, тогда как в несколько более южных и теплых городах Швеции и Дании он падает на 17 лет. В южном Тунисе этот срок приходится на 11 лет, а в находящемся севернее Алжире — на 9½. На Великом океане есть острова с быстро созревающим и медленно созревающим населением. Интересно отметить, что русские, представляющие собой крайне пеструю смесь разнообразных рас, дают сроки созревания у девушек от 9 лет до 21 года (по данным Московского института социальной гигиены) с преобладающим возрастом в 14 лет. В то же самое время отличающиеся большим единством

унаследованных предрасположений еврейские девушки в Москве дают сроки от 11 до 17 лет с преобладающим возрастом в 13½ лет.

Классовая принадлежность имеет в этом случае громадное значение. Например, сроки первых менструаций у буржуазных девушек города Руана (во Франции), по исследованию Лойда, падают в среднем на 13 лет 7 месяцев, а у пролетарских девушек — на 14 лет 9 месяцев. Подобная разница в полгода, а иногда и в целый год отмечается многочисленными исследованиями и объясняется тормозящим действием физического труда и отчасти пиццей. Что касается сравнения деревенских девушек с пролетарскими, то у первых половое созревание наступает еще позднее. В дореволюционной России нередки были случаи выдачи замуж по экономическим соображениям незрелых шестнадцатилетних крестьянских девушек.

Появление полового влечения отражается на поведении подростков самым различным образом. Для буржуазного общества характерно в начале переходного возраста резкое обособление полов, в критический период — повышенный интерес к другому полу, иногда связанный с мечтательной влюбленностью, и наконец, после наступления половой зрелости — резкий разрыв между «грязной» половой жизнью (тщательно скрываемой) и «чистым» ухаживанием и флиртом с представителями «своего круга». Отношения между нашими подростками гораздо здоровей и проще: мы постоянно наблюдаем у них соединение влюбленности с крепкими товарищескими связями.

Если введение совместного обучения наряду с развитием пионерского и комсомольского движения коренным образом перестроило отношения между подростками — мальчиками и девочками, то все же нередки еще случаи, когда даже в школах, обслуживающих рабочее население, отношения между различными полами совершенно ненормальны. Мальчики и девочки, с одной стороны, постоянно садятся в классе отдельно друг от друга, не желают объединяться в работе, пренебрежительно относятся друг к другу, а с другой стороны, — пишут друг другу любовные записки, сидят по вечерам в коридорах обнявшись, поют частушки и рисуют картинки эротического содержания, вместо того, чтобы товарищески совместно работать. Виноваты в этом не биологические законы, как думают некоторые представители буржуазной науки, а с одной стороны, педагоги, администрация и общественные организации школы, недоучитывающие данной стороны воспитательной работы с учащимися, с другой же стороны, улица и семейная среда.

Дело в том, что полное раскрепощение женщины начинается у нас лишь сейчас, когда уже завершено построение фундамента социалистической экономики, когда женские массы втягиваются в крупную промышленность на совершенно одинаковых правах с мужчинами. До последнего времени женщина представлялась многим взрослым, — а этот взгляд передавался и подросткам, — как домашняя хозяйка и мать или как «объект ухаживания». Установление здоровых отношений между полами в среде советских подростков и молодежи и в настоящее время является одной из важнейших задач школы и педагогов. Наряду с перестройкой воспитательной работы в школе необходимо вести также массовую работу по перевоспитанию взрослых.

Основное средство борьбы с проникновением буржуазной пошлости и низкопробных эротических интересов в отношения между подростками

разного пола — это создание в их среде разнообразных интересов политического, производственного, физкультурного, художественного и научного характера. Для данного возраста в целом характерны и увлечение общественной работой, и интерес к организационной деятельности, и тяга к изобретательству, и стремление к получению высокой профессиональной квалификации, и неодолимое пристрастие к спорту, и упорные занятия разными видами искусства, и повышенный интерес к научно-теоретическим занятиям. Если эти потребности получают удовлетворение, занятия пошлым флиртом, так же как болезненное половое любопытство, отодвигаются на второй план. Что касается ранней влюбленности, широко распространенной в среде подростков, то она представляет собою совершенно нормальное явление и не против нее приходится вести борьбу. Бороться надо против мещанских взглядов на отношения между полами и против ранней половой жизни, которая имеет, к несчастью, значительное распространение и мешает нормальному развитию подростков.

Ранняя половая жизнь ведет подростков к бессмысленной растрате физических сил, к истощению и расстройствам нервной системы, отвлекает их от учебных занятий, от производственных задач и от общественно-политических интересов, заставляет их часто противопоставлять свою «личную», интимную и увлекательную жизнь «сухим» и менее интересным требованиям общественности. Все это требует мобилизации общественного внимания (раньше всего по линии комсомола) на борьбу с ранней половой жизнью.

Наряду с ранней половой жизнью необходимо остановиться и на явлении онанизма в переходном возрасте. В буржуазных странах он часто охватывает 100% воспитанников закрытых учебных заведений и от 60 до 80% учащихся средней школы. Маркузе считает, что 92% немецких мальчиков и подростков занимаются онанизмом; Роледер указывает цифру в 90%. В Советском союзе онанизм имеет меньшее распространение: по обследованию Института социальной гигиены среди мужчин занималось онанизмом 57,1%, а среди женщин — 16,6%. Интересно отметить несравненно большее распространение онанизма среди буржуазных детей, чем среди детей рабочих и крестьян. У современных рабочих подростков онанизм распространен меньше, чем у подростков дореволюционного времени.

Корни онанизма, так же как ранней половой жизни, кроются в тех или иных отношениях подростка к среде. В условиях однообразной обстановки, скучных сидячих занятий и отсутствия увлечения сложными общественными интересами подросток легко находит путь получения половых удовольствий, чаще всего под влиянием примера и уговора товарищей, иногда же под влиянием старших. Тяга к новому, необычайному, потребность в эмоциональном возбуждении, влечение к интенсивному расходованию энергии приводят при прочих условиях более активных и предприимчивых подростков к ранней половой жизни, а более пассивных и застенчивых — к онанизму. Значительную роль в этом сосредоточении на половых переживаниях играют кинематографические картины, литература эротического содержания, а также некоторые эстрадные номера. Наблюдение за половым поведением взрослых и выслушивание их разговоров на половые темы нередко также оказывают на подростков возбуждающее действие.

Онанизм несомненно вреден для подростков, но вред его — вопреки обывательским взглядам — заключается вовсе не в возможности развития спинной сухотки или неизлечимых душевных болезней (которые никогда в результате онанизма развиться не могут). Вреден онанизм тем, что мешает подростку активно включаться в общественную жизнь, заставляет его замыкаться в себя и держаться особняком, ослабляет его волю, создает в нем чувство собственной неполноценности, чувство вины, боязнь быть обнаруженным. Онанизм, дезорганизуя процессы возбуждения и торможения в центральной и вегетативной нервной системе, ведет не к душевным болезням, а к функциональным расстройствам нервной системы. Особенно вреден онанизм тогда, когда подростка запугивают разными болезнями или унижают и высмеивают.

## § 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ.

Переходя к вопросу о своеобразии умственного развития в переходном возрасте, необходимо напомнить, что оно в значительной степени является результатом усложнений в отношениях подростков со средой. «Мое отношение к моей среде есть мое сознание», сказал К. Маркс. В связи с этим совершенно ясно, что формирование сознания подростка может быть понятно только с точки зрения его деятельности в конкретной классовой среде, с точки зрения единства развивающейся личности и тех общественных условий, в которых она развивается.

Громадное влияние трагических переживаний, связанных с половым созреванием, на умственное развитие и характер было весьма типично для буржуазно-интеллигентских детей дореволюционного времени. Резкая неудовлетворенность жизнью, порыв к неизвестному и уход от действительности в область фантазии представляли тогда распространенные особенности подростков. Иную картину дают современные рабочие подростки. Например, по исследованию И. А. Арямова, у московских и подмосковных рабочих подростков повышенная возбужденность наблюдалась лишь в 30% случаев, а общительность — в 70%. Необходимо отметить также, что констатированная Отто Рюле склонность германских пролетарских подростков к неудовлетворенности жизнью и самоубийству в возрасте 13—14 лет у советских рабочих подростков, как правило, не наблюдается.

Часто приходится в настоящее время наблюдать полную перестройку всей психологии подростков, приезжающих из деревни в город работать на заводе или учиться. Увлечение общественной работой, разнообразие культурных запросов, расширение теоретических интересов быстро сменяют узкий практицизм и настороженное отношение к окружающей жизни прежнего «мелкого собственника». Коренным образом изменяется отношение к труду. На сотнях тысяч примеров можем мы наблюдать, как перестраивается психология крестьянских подростков на фабриках и заводах или на МТС, в совхозах и колхозах, где они становятся активными и сознательными борцами за новые формы жизни.

## § 8. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ.

Первый (подготовительный) этап отличается у советских подростков из трудовой среды относительной устойчивостью психических процессов.



В это время восприятия подростка обладают значительной остротой. Все, что связывается у него с практической деятельностью, с деланием при помощи рук, усваивается прочно. Накапливаются разнообразнейшие навыки и знания. Механическая (натуральная) память отличается еще высокой степенью развития. Наряду с этим развивается ассоциативная память, и подросток обычно легко систематизирует конкретный материал, пользуясь простыми схемами. Интересы в этом периоде направлены еще в первую очередь на впечатления окружающего мира и на их дальнейшую дифференцировку.

В общественной жизни подростки этого возраста страстно любят эффективные и красочные моменты: демонстрации, физкультурные выступления, парады и ученье красноармейцев и т. д. При проработке обществоведения их привлекает конкретный исторический материал. Многие увлекаются географией и настолько сильно, что убегают из дома для того, чтобы посмотреть интересные места. Из перечисленных выше психологических особенностей вытекает и пристрастие многих младших подростков к собиранию коллекций, которые ими тщательно систематизируются. Вместе с тем интерес к сложным переживаниям в этом возрасте бывает незначителен. Об этом легко судить по дневникам ребят в возрасте 11—13 лет: по большей части там описываются события внешнего порядка, и мало говорится о настроениях.

Влечение к коллективу в этом периоде очень сильно. Вне коллектива ребята скучают, интересы их носят характер внешний и постоянно бывают связаны с двигательной деятельностью, а внутренняя переработка опыта занимает в их жизни еще мало места. Объединяет ребят в этом возрасте обычно не эмоция, а общая цель: вместе играть, вместе учиться, вместе заниматься техникой или спортом или прогулками. Сплоченность объединений бывает у рабочих подростков этого возраста очень высока. Иной раз можно наблюдать, как подобные объединения противопоставляют себя кому-либо из педагогов. Содержание коллективной жизни подобных объединений может быть, разумеется, и положительным и отрицательным. Задача наша — овладеть этой тягой младших подростков к объединению и направить ее по линии развития пролетарского коллективизма, что и выполняется пионерорганизацией.

Второй (критический) период отличается сложностью и неустойчивостью эмоциональной и интеллектуальной жизни. Подросток начинает осознавать свои отношения со средой гораздо глубже. Выделение общего (т. е. процесс абстрагирования) приобретает в его умственной жизни важное место. Он начинает в большей степени интересоваться причинной связью между явлениями и упорно задумывается над смыслом того, с чем ему приходится сталкиваться. Конкретный материал, запоминаемый при помощи натуральной памяти, отодвигается на второй план. Ассоциативная память достигает высокого совершенства, но схватывание и запоминание смысла прочитанного или увиденного в сильнейшей степени зависит от эмоциональных установок, от настроений. При отсутствии интереса или при направленности интереса на какие-либо посторонние — часто неясные для окружающих — вопросы способность запоминания заметно понижается. Подросток критической стадии интересуется своим положением в окружающей жизни, своими переживаниями. Общественные отношения между другими людьми интересуют его уже с их внутренней стороны. Он отрицательно относится к недавним своим интере-

сам, увлекавшим его в предыдущий период. Эти интересы кажутся ему ребяческими, смешными и наивными. Критическое отношение к окружающим (родителям, старшим братьям и сестрам, педагогам), повышенная требовательность к ним сменяют прежнее уважение к авторитетам. Подросток начинает во всех случаях требовать доказательства и, если не получает его, испытывает глубокое недоверие к своим собеседникам и начинает сомневаться в том, что недавно считал совершенно ясным. Интересы его к новому, необычайному значительно растут. Так, например, в учебной работе он требует постоянно нового материала: в повторении подросток должен находить элементы нового, частые повторения и возвращения к пройденному его раздражают или расхолаживают. Часто подростков привлекают исключительные личности, герои и уже не только внешними своими делами, но и внутренним своеобразием.

Это «искание героя» проявляется и в читательских интересах, и в построениях фантазии, и в личной жизни. Нередко пионервожатый, интересный преподаватель или просто кто-либо из взрослых становится подобным героем и примером для подражания. С другой стороны, эти герои нередко развенчиваются. Значение личности педагога для данного возраста бывает особенно велико, и часто умеющий подойти к ребятам преподаватель играет важную роль в формировании их интересов и идеологии. Не исключена возможность появления и отрицательных героев: не так уж редко приходится сталкиваться с фактами влияния на подростков уголовных, контрреволюционных или типично мещанских элементов, уводящих ребят в сторону от основной линии развития советской молодежи.

Стремление к тому, чтобы заслужить высокую оценку со стороны товарищей, к тому, чтобы быть не только выше окружающих, но и выше того, чем был сам на предыдущем этапе развития, в соединении с характерной для данного возраста крайней чувствительностью к общественному мнению и растущей общественной сознательностью приводит к сильнейшему развитию соревнования в среде подростков критического периода с установкой не только на количественные показатели, но и на качественную сторону.

Внутренняя жизнь подростка в середине этого периода отличается большой напряженностью, особенно когда коренная перестройка его отношений с окружающей средой и процесс полового созревания совпадают во времени. Если мы заглянем в дневники, написанные в этом возрасте, то увидим там большое количество общих рассуждений и описаний настроения при схематическом описании конкретных фактов. Перечисленные особенности требуют чрезвычайной чуткости в подходе к подростку со стороны родных, педагогов и вожатых.

На почве ненормальных отношений с окружающими в переходном периоде может в иных случаях развиваться тот дух протеста, о котором упоминалось в начале главы, или же замкнутость, внутренняя напряженность. Однако у современных (рабочих и крестьянских) подростков, по исследованию П. Л. Загоровского, эти явления наблюдаются приблизительно лишь в 20% случаев. Источником их являются противоречия между развившимся самосознанием, серьезным отношением к жизни, желанием по-настоящему занять свое место в общественно-трудовой среде, обострившимся самолюбием и обидчивостью, с одной стороны, а с другой стороны — нежеланием старших считаться с новыми запросами и

интересами подростка. Взрослые постоянно считают ребят и девиц 13—15 лет за несовершеннолетних, за «маленьких», и это глубоко оскорбляет подростков. Боязнь оказаться в смешном положении, неумение выявлять свои внутренние переживания так, как это делают взрослые, и нежелание выявлять их по-детски легко могут создать замкнутость и склонность к уединению. Если же перешедший на новую стадию подросток встречает со стороны взрослых товарищеское, простое и серьезное отношение, без командования, без снисходительности и без слащавости, у него эти состояния не развиваются. Попутно следует заметить, что в среде мелкобуржуазно ограниченной протесты и бунтарство подростков могут служить почвой, на которой при наличии воспитывающих влияний пионеротряда и школы могут вырасти ценные черты пролетарской революционной активности. Борьба с реакционными, отжившими проявлениями среды может дать подростку необходимую закалку.

Одинаковым образом развивается и мечтательность: не имея возможности включиться в широкую общественную жизнь, на деле проявить героизм или совершить что-либо исключительное, иной подросток читает в засос дающую пищу для воображения беллетристику (иногда во время учебных занятий и по ночам), жадно смотрит кинофильмы и выдумывает для себя интереснейшие истории, в которых осуществляются его стремления. Наконец, и хулиганство подростков, с которым иногда приходится сталкиваться в старших группах ФЗС, имеет тот же источник: влечение к необычному, желание порисоваться, удивить окружающих если не хорошим, так скверным. Хулиганство наших подростков почти никогда не имеет характера индивидуальных выступлений, а развивается внутри известных компаний или группировок.

Коллективы подростков критической стадии в рабоче-крестьянской среде представляют собой обычно большие и прочные объединения со сложными отношениями, основанными уже не только на общих целях, но и на внутренней близости отдельных членов. Своеобразные черты этих коллективов заключаются в том, что подростки данного периода объединяются медленнее, но значительно прочнее, чем в предыдущем периоде, что в их коллективах устанавливаются строгая дисциплина и взаимная ответственность членов. Подростки ищут в коллективе возможности проявить свою силу, показать себя, а иногда оказать организационное сопротивление взрослым. Отсюда возникают бунтарские настроения в коллективах, толкающие подростков на антиобщественные поступки. Школа, которая ограничивала свои задачи лишь учебной работой или непродуманно направляла подростков на выполнение различных практических дел по проектам, часто не могла своими силами ввести в русло этот «стихийный коллективизм». После постановления ЦК ВКП(б) о школе и соответствующих директив правительства на этот вопрос обращено внимание. Вместе с комсомольской и пионерской организациями школа вводит коллективизм подростков в определенные организационные формы, ставит перед ними классовые цели, подводя их вплотную к задачам социалистического строительства, воспитывает в них общественную ответственность и поднимает политическую сознательность. Политические интересы легко развиваются в этом возрасте взамен узких семейных интересов. Жажда героического легко перерабатывается в энтузиазм политической борьбы. Искание сильных эмоций находит здесь себе удовлетворение. Склонность к образованию подчиняющих все по-

ведение «сверхценных идей» создает благоприятную почву для формирования из подростков данного периода новых, социалистических людей.

Третий период (ранняя юность) отличается развитием логического мышления, если только в условиях жизни имеются для этого предпосылки. Эта особенность выражается в способности давать точные определения понятиям, последовательно делать выводы, глубже осмысливать теоретический материал и самостоятельно разбираться в нем. Наряду с простой ассоциативной памятью общее развитие интеллекта создает возможность широкого развития памяти смысловой (логической), представляющей собой основу для углубления, усвоения и творческой переработки материала. Интерес к собственному «я» и к субъективным состояниям других людей соединяется с ясно выраженным объективизмом основных интересов. Эмоциональная возбудимость становится значительно меньшей. Дисциплинированность мышления проявляется в подчинении своих поступков осознанному решению. Интересы охватывают самые различные стороны культурной жизни и начинают ясно дифференцироваться: общественно-политическая деятельность, техника, исследовательская и теоретическая работа, занятия искусством, разнообразные виды профессиональной деятельности составляют содержание этих интересов. Классовая направленность становится более устойчивой. Самосознание при наличии необходимых условий в среде делается отчетливым и ясным. Юноша или девушка логически осознают свое место в классовой борьбе и в коллективе трудящихся. Если эта стадия до революции не достигалась значительной частью российской пролетарской молодежи и теперь не достигается многими рабочими в капиталистических странах, то с каждым годом количество достигающих ее в стране строящегося социализма быстро возрастает. Лишь социализм обеспечивает широким массам трудящихся полное и высокое развитие в юности.

## § 9. ОСОБЕННОСТИ ПРОФИОРИЕНТАЦИИ У ПОДРОСТКА.

Политехнизм средней школы неразрывно связан с особенностями интересов и мышления основной массы наших подростков, причем именно на его основе происходит выбор профессии последними.

Интерес к рационализаторской деятельности и к изобретательству, наблюдающийся у значительной части современных подростков, особенно характерен для критического и старшего периодов переходного возраста. Если в критическом периоде предложения, выдвигаемые подростками, не оказываются в значительной своей части практически целесообразными, то ранняя юность дает уже значительное количество действительных изобретателей и рационализаторов. Подход со стороны взрослых руководителей к изобретениям и предложениям подростков — даже при явной неприложимости творчества последних к жизни — должен отличаться большой осторожностью и внимательностью в связи с их впечатлительностью и самолюбием. Рост сознания в данном возрасте представляет собой лучшую основу для культуры труда, действительно социалистического отношения к материалам, инструментам и изделиям.

Интерес к определенной профессии вырабатывается и укрепляется в течение переходного возраста. На первом этапе этот интерес обычно носит характер довольно поверхностный и некритический; в основе

его лежат: пример окружающих, описание профессиональной деятельности в интересной книге, удачное выполнение работ в мастерской или заданий по отдельным предметам, иногда чисто случайные впечатления и советы. Первый этап — этап общей политехнической подготовки и ознакомления с разными профессиями. Школа должна это ознакомление проводить с достаточной полнотой. Второй этап характеризуется нередко непродуманными увлечениями какой-либо профессией, причем случается, что подростки упорно настаивают на этих своих увлечениях. Заинтересовавшись какой-либо профессией, подросток критического периода часто не учитывает своих возможностей и практической целесообразности сделанного выбора. Случайность при выборе школы ФЗУ или техникума после окончания семилетки — широко распространенное явление.

Профессиональный отбор, пользующийся методами буржуазной психотехники, в том виде, как он проводится иногда и у нас, не является выходом из положения. Его сущность сводится к тому, что в короткий срок при помощи медосмотра, системы тестов и анкет учитываются состояние здоровья, особенности работы анализаторов, уровень умственного развития, двигательное развитие и технические способности, а также общий характер интересов. Качественная сложность социальной личности человека, решающего вопрос о своем месте в жизни, выражается при этом в форме нескольких цифр, на основе которых делается вывод. Волнение подростка и неполнота обследования часто совершенно искажают правильную картину и приводят к трагикомическим, а иногда и к чисто трагическим результатам. Если этот упрощенный метод соответствует интересам капитализма, выбирающего из армии безработных подростков наиболее подходящий человеческий материал, то он не подходит для социалистического строя, где каждый подросток является участником хозяйственного и культурного строительства, одним из хозяев производства.

Задачи советской психотехники заключаются не в узком профессиональном отборе, а в заботливой помощи каждому подростку найти в системе сложной хозяйственной и культурной жизни то место, на котором он принесет наибольшую пользу рабочему классу с наибольшим удовлетворением для себя самого. Вместо упрощенного профессионального отбора нам необходимо глубже поставить дело изучения подростков и профессиональной консультации в школах.

Третий этап описываемого возраста характеризуется для нашей молодежи конкретным участием в хозяйственной жизни, приложением своего труда к тем или иным участкам промышленного или культурного строительства, во многих же случаях — учебной работой, направленной к получению определенной квалификации. Элементы случайности в распределении молодежи по профессиям и для данного возрастного этапа у нас еще не изжиты, но плановая подготовка квалифицированной рабочей силы и специалистов при наличии объединения психотехники с педологией юношеского возраста является залогом скорого наступления того времени, когда противоречия между интересами молодежи и реальным спросом на квалифицированную рабочую силу будут ликвидированы.

**Подростки-пионеры в детском саду.** В заключение остановимся на вопросе о том, что должны помнить дошкольники-педагоги, привлекая подростков-пионеров к участию в работе детских садов и площадок.

Работа пионеров с детьми-дошкольниками не может толковаться как самоцель, она должна быть подчинена воспитательным задачам детского коммунистического движения. Работа эта должна быть интересной для подростка и вместе с тем должна содействовать формированию его классовой направленности. Она не может носить характер простого механического обязательства, так как с такой работы пионер при первой возможности сбежит, поскольку формальные обязанности в особенности тяжелы для подростка.

Задания, которые выполняются пионерами, должны отличаться конкретностью, должны рассчитываться на сравнительно короткий срок и выполняться в связи с коллективизмом данного возраста по возможности целым звеном. Пионер-одиночка, проводящий время в детском саду без конкретных заданий и лишь равнодушно присутствующий при проведении обеда, представляет собой грустную картину. Желательно, чтобы пионер в связи со своей работой приобретал новые навыки и знания, чтобы он сам рос на общественной работе. Кроме того, работа пионера в дошкольном учреждении не должна просто повторять то, что он делает в школе, он должен подходить к жизни с какой-то новой стороны.

Помня впечатлительность и самолюбие данного возраста, руководительница должна проявлять к пионерам известное внимание. Помня характер их эмоциональности, она должна создавать и поддерживать в них активный интерес к работе. Помня об отрицательном отношении большинства подростков к мелочам хозяйственной жизни, она должна с большой осторожностью привлекать их к технической работе и главное — не делать эту работу центральным пунктом деятельности пионеров в детском саду.

Лучшими видами работы пионеров в дошкольных учреждениях являются: активное участие в проведении общественно-политических кампаний, выступления с конкретными рассказами (лучше чем с беседами) на определенные темы, инструктирование дошкольников во время свободной трудовой деятельности, помощь в работе с детьми по природе (в живом уголке и на участке). Звено в полном составе вместе с руководительницей, поддерживающей энтузиазм пионеров, приводит в порядок двор, сад, устраивает зимой горки для катанья. Во всех этих случаях руководительница должна давать пионерам необходимые указания в работе и вместе с тем открывать для них возможность творческой инициативы. В работе с пионерами-подростками надо всегда помнить о том, что подросток уже не маленький ребенок, а сознательный член общества, и вместе с тем о том, что он еще качественно отличается от взрослого человека.

В чем же заключаются общие возрастные изменения в интеллекте подростков, различно реализующиеся в различных конкретных условиях среды?

Сущность интеллектуальных (т. е. познавательных) процессов заключается в отражении в мозгу объективно существующей действительности и в переработке продуктов этого отражения на основе жизненной практики человека (т. е. в конечном счете — практики производства и классовой борьбы). В результате этой переработки человеческое сознание более глубоко и полно отражает не только внешнюю сторону, но и сущность предметов и человеческих отношений — в форме понятий.

Жизненная практика подростка, его активное и сознательное участие в производстве и в общественно-политической жизни непрерывно расширяются и усложняются. Он становится производителем ценностей, он в значительной мере превращается из объекта классовой борьбы (т. е. из того, за кого борется пролетариат с буржуазией) в субъект классовой борьбы (т. е. в того, кто сам борется в рядах пролетариата с буржуазией). В связи с изменением деятельности в среде отражение действительности в сознании подростка становится, с одной стороны, глубже и полнее, а с другой стороны — шире.

От преобладания конкретного живого созерцания природы и окружающей общественной жизни и от ограниченных, качественно несовершенных, понятий, вырабатывающихся на основе более узкой жизненной практики ребенка школьного возраста, подросток постепенно переходит к мышлению при помощи более сложных понятий. Этот переход, который в значительной мере приближает подростка к взрослому, бывает связан с увлечением широкими обобщениями, с «принципиальной» постановкой всех вопросов (даже мелких), с постоянным анализом как того, что творится во внешнем мире, так и того, что происходит в сознании самого подростка. Внимание подростка переходит в известной мере с внешнего мира на его собственные переживания, а затем на его отношения с внешним миром.

Подросток начинает понимать более глубокие, зачастую скрытые, причинно-следственные связи в окружающей действительности и в том, о чем он читает, а вместе с тем растет у него потребность понять мир, охватить его развитие в прошлом, научиться предвидеть будущее. Так возникает у него оформленное «мировоззрение» взамен несовершенных «ориентировок» предыдущего возраста.

Разумеется, ограниченная личная практика подростка часто приводит к тому, что его мировоззрение не полно и не верно отражает действительность. Мировоззрение подростка становится у нас мировоззрением коммунистическим лишь тогда, когда условия жизни помогают ему «обогатить свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество», и критически переработать в своем сознании все полученные знания, как указывал В. И. Ленин в своей речи о задачах комсомола. В неблагоприятных условиях развитие сознания подростка замедляется. Но для нас важно констатировать то, что в данном возрасте мышление, как правило, приобретает исследовательский и критический характер и может дорасти до уровня научно-теоретического мышления.

К концу подросткового возраста человек начинает понимать не только более глубокую взаимную связь и развитие явлений, что так важно для усвоения естествознания, истории, экономической географии и ряда других предметов, но и более глубокие закономерности в развитии общества и природы. Вместе с тем у него развивается способность к абстрактному мышлению, без которой невозможно понимание многих вопросов математики (например вопроса о функциональной зависимости в тригонометрии), а также известных отделов физики и химии и, с другой стороны, таких предметов, как политэкономия.

Важно отметить, что полное и всестороннее развитие мышления не происходит у подростка самотеком, а требует систематического пе-

рехода с одной ступени на другую. Если этой системы нет, то нередко наблюдается односторонность в развитии мышления подростка и как следствие ее сильные затруднения в усвоении тех или иных предметов. В последнем случае мы почти всегда имеем дело вовсе не с какой-то «неспособностью» к изучению трудных наук, а с поправимыми недочетами и пробелами образования в прошлом. Существенным моментом в развитии мышления является умение выражать свои мысли в четкой, ясной и последовательной форме. Нередко можно наблюдать у подростков случаи, когда их мысли оказываются шире и богаче словесного выражения, в связи с чем и понятия не приобретают необходимой определенности. Систематическая работа над устной и письменной речью в процессе учебных занятий и общественной деятельности помогает ликвидировать этот тормоз интеллектуального развития.

Наряду с сознанием развиваются и изменяются также и волевые особенности подростка. Развитие волевых качеств неразрывно связано с активным участием подростка в социалистическом строительстве и классовой борьбе. Политехнический труд, общественная работа, сознательное преодоление трудностей теоретической учебы, физкультура и военная подготовка являются основными предпосылками развития воли у наших подростков. Обычный путь развития воли в возрасте от 12 до 18 лет идет от преобладания кратковременных, «ударных» волевых напряжений в связи с преодолением затруднений и препятствий к развитию длительного контроля сознания над психическими переживаниями, к развитию устойчивости, сдержанности и упорства. Необходимо отметить, что развитие волевых качеств сильно интересует самих подростков, и нередко можно наблюдать в их среде различные приемы «самозакаливания». Вместе с тем необходимо указать и на то, что наша школа в настоящее время лишь нащупывает пути систематического воспитания сознательной социалистической дисциплинированности как важнейшего волевого качества, характерного для строителя социализма.

В заключение данного параграфа следует заметить, что психическое развитие подростка является сложным процессом, распадающимся на ряд этапов, к характеристике которых мы и перейдем.

### **Общие выводы.**

1. Основной особенностью подросткового возраста является начало широкого и ответственного участия в общественно-политической и производственной жизни. Это участие в разных условиях конкретной классовой среды носит различный характер и определяет дополнительное своеобразие в возрастных изменениях как организма, так и сознания подростка.

2. Основными линиями активной деятельности наших советских подростков в общественно-трудовой среде являются:

а) Продолжение и углубление учебно-теоретической работы, сущность которой составляют «усвоение той суммы знаний, последствием которых является сам коммунизм», критическое изучение и переработка в сознании «всего того, что дала прежняя наука» (Ленин). Развитие мышления подростка в условиях правильно организованного педпроцесса делает вполне осуществимыми указанные моменты.



б) Полное развитие политехнического труда, соединяющего физическую работу с теоретическим осмысливанием трудового процесса, и наряду с политехническим трудом включение в труд профессиональный, определение своего «призвания». Политехническое развитие наших подростков связывается с ярко выраженным стремлением к овладению техникой, с конструктивной, изобретательской и рационализаторской деятельностью.

в) Активное участие в работе детских и юношеских общественно-политических организаций (пионерских — у младших подростков, комсомольских — у старших), а также участие в различных других видах общественной работы. Это участие является важнейшим моментом в жизненной практике советского подростка, на основе которой углубляются и расширяются его отношения со средой и формируются как его мировоззрение, так и ряд важнейших качеств активного и сознательного строителя социализма.

г) Интенсивные занятия искусством и увлечение художественной литературой, кино, театром, музыкой, изобразительными искусствами в связи с напряженной эмоциональностью данного возраста и развитием интересов к вопросам культуры.

д) Увлечение физкультурой и спортом, связанное с общим ходом физического развития, с особенностями эмоциональной жизни и волевых качеств подростка. Это увлечение может быть использовано в деле военного воспитания, подготовки к труду и оздоровления молодежи.

3. Физическое развитие на протяжении подросткового возраста протекает исключительно быстрыми темпами. Работа желез внутренней секреции перестраивается коренным образом, и процессы обмена веществ отличаются крайней интенсивностью. Рост увеличивается в среднем на 25—30 см, вес — на 20—27 кило, окружность груди — на 13—16 см. Быстро увеличивается мускульная масса и нарастает сила мышц. Перестраивается работа органов кровообращения и дыхания.

4. Половое созревание, являющееся весьма важным моментом в жизни подростка, падает в зависимости от ряда условий как на середину, так нередко на начало или конец данного возраста. Значение полового созревания в развитии подростка и особенности его половой жизни зависят в чрезвычайной степени от характера его деятельности в конкретной общественной среде и вне отношений с этой средой понятия быть не могут.

5. Интеллект подростка, развивающийся на основе его жизненной практики, изменяется в сторону усиления способности к широким обобщениям, к отражению сущности вещей в понятиях, к анализу отношений как существующих в объективной действительности, так и своих отношений к среде. Мышление основной части подростков носит критический, исследовательский характер в связи с развитием способности устанавливать более глубокие причинно-следственные связи в познаваемой действительности.

6. В связи с перестройкой интеллекта в целом изменяются в течение подросткового возраста и отдельные психические функции (восприятие, внимание, память) в направлении от преобладания моментов непосредственного запечатления — через развитие ассоциатив-

ной деятельности — к преобладанию моментов осмысленного восприятия, сознательного запоминания, а также сосредоточения на своих отношениях к среде.

7. Эмоции подростка в середине данного возраста отличаются максимальной напряженностью и являются существеннейшим моментом в развитии его активной деятельности (трудовой, учебно-теоретической, общественно-политической, художественной, спортивной и т. д.). Это открывает широкие возможности развития в среде подростков соревнования, ударничества, трудового энтузиазма и преданности делу пролетарской диктатуры.

8. Волевые качества развиваются у подростка от способности к кратковременным напряжениям в связи с преодолением затруднений и препятствий в сторону способности к длительному контролю сознания над психическими процессами. Этот момент развития имеет громадное значение в деле политехнического воспитания, а также воспитания моральной устойчивости и дисциплинированности.

9. Подростковый возраст является возрастом формирования классового самосознания на основе включения подростка в социалистическое строительство и в работу детских и юношеских общественно-политических организаций, а также на основе знакомства с историей классовой борьбы и другими общественными науками.

10. Коллектив товарищей играет в развитии подростков исключительно важную роль. Содержание жизни и организационные формы подростковых коллективов зависят от среды. Общими чертами коллективов, объединяющих средних и старших подростков, являются: усложнение и углубление отношений между отдельными членами, понимание целей, стоящих перед коллективами, высокая дисциплина внутри коллективов, сознание ответственности перед коллективом, стремление отдельных членов к тому, чтобы стать героями в глазах своего коллектива.

#### *ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ.*

1. Ленин В. И., Речь на III Всероссийском съезде РКСМ.
2. Учебник педологии для педтехникумов (под ред. М. Н. Шардакова), 2-е переработанное издание, Учпедгиз, 1932 г., часть 2, гл. VII.
3. Залкинд А. Б., Половое воспитание, изд. 2-е, „Работник просвещения“, 1930 г. (1 и 2 части).

## **IX. ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ В ДЕТСКОМ САДУ.**

Одной из основных задач советской педологии является помощь в рациональном построении коммунистического воспитания на основе изучения особенностей детей (возрастных, социальных, индивидуальных). Мы не можем сейчас считать эту задачу разрешенной в достаточной мере. Советская педология мало еще накопила конкретного материала об особенностях развития нашего ребенка и о влиянии тех или иных педагогических воздействий. Однако имеющиеся данные о дошкольнике позволяют делать уже и сейчас определенные выводы для педагогической практики.

В данной главе мы ограничимся кратким анализом и некоторыми указаниями по содержанию и методам работы детсада в связи с программами.

## § 1. ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА И ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТСКИХ САДОВ.

В преддошкольном возрасте общение ребенка с окружающей средой ограничено достаточно узкими рамками.

Ребенок-дошкольник благодаря быстрому развитию его психо-физиологических свойств приобретает возможность вступить в более широкие связи с окружающим миром. Это дает мощный толчок к накоплению нового опыта: росту элементарных жизненных навыков и знаний. Из вышеизложенного мы знаем, что этот новый опыт долгое время носит еще достаточно хаотичный, несвязный, нечеткий характер. Ориентировки и восприятия младшего дошкольника неточны, ограничены. Мышление несовершенно. Внимание неустойчиво, рассеянно. Ребенок не способен к длительной целенаправленной деятельности. Эмоциональные импульсы превалируют по сравнению с интеллектуально-волевыми процессами. Уровень навыков низок. Младший дошкольник физически еще очень хрупок и нуждается в большом уходе.

Программы для детских садов должны строиться по отдельным разделам, намечающим определенный уровень навыков и знаний по каждому разделу.

Это обеспечивает известный общий минимум развития, необходимый при поступлении ребенка в школу. Однако особенности дошкольников не позволяют строить работу с ними по аналогии со школой. Урочно-предметная система не годится для дошкольника. Она требует в первую очередь довольно устойчивого внимания, умения длительно сосредоточиться, способности к более или менее длительной умственной работе, умения элементарно связывать отдельные знания между собою.

Все это в малой степени свойственно дошкольнику. Ребенок воспринимает новое сначала целостно и обще и постепенно уточняет и углубляет свои познания, а это возможно лишь тогда, когда в подаче нового материала имеются известная комплексность, повторность, нарастание, сцепление старых звеньев с новыми. Ребенок с трудом устанавливает связь между явлениями, и весь материал надо располагать так, чтобы эти связи логически следовали одна за другой, устойчиво наталкивая на объединение их ребенком в единую цель, в систему явлений. Таковую цель преследовало расположение учебно-воспитательного материала в систему *«организующего момента»*.

В организующем моменте ребенок должен был на протяжении более или менее длительного промежутка времени — в течение 10—20 дней (в зависимости от возможности и типа организующего момента) — жить единой установкой, постепенно нарастающей и усложняющейся вокруг общего стержня.

В организующем моменте мобилизуется всесторонне направленная активность ребенка, это позволяет ему познать явления со всех точек зрения, с максимальной полнотой провести их через свой опыт.

Таковы теоретические предпосылки *«организующего момента»*. В практике же *«организующий момент»* чаще всего выливается в чисто

механическое сцепление материала, чисто случайное, подчиненное исключительно содержанию данного организующего момента, а не логике нарастания навыков и знаний дошкольника.

Естественно, что такая система себя не оправдывает и требует пересмотра и усовершенствования.

## § 2. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В МЕТОДИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКА.

Если вопрос о программах, их объеме и системе построения работы более или менее проработан, то очень мало раскрытой является методика работы как в целом, так и по отдельным видам деятельности. В частности, мало разработанным является вопрос о формировании навыков в дошкольном возрасте. А между тем формирование навыков занимает чуть ли не 50% деятельности детского сада.

Наиболее четко развернутой является рефлексологическая теория формирования и воспитания навыка. Рефлексологи рассматривают навыки как цепь сложных условных рефлексов. Навык образуется по типу сложного условного рефлекса. Отсюда основное в воспитании навыка — это многократное механическое повторение готовых неизменных движений и актов, которые взрослый дает ребенку, подкрепляя их словесными указаниями. «Всякое изменение в условиях обязательно требует подкрепления либо словом, либо действием воспитательницы» (Бибанова).

Роль взрослого в этой системе чрезвычайно велика. «На втором пути — рефлексологическом — роль взрослого, — говорит Бибанова, — много шире: он не только организует среду, но и является посредником между ею и ребенком, указывая, как именно пользоваться данной системой раздражителей. В соответствии с этим ограничивается сфера детской самостоятельности и расширяется возможность использования чужого, более совершенного опыта»<sup>1</sup>.

В этом сказано основное.

Рефлексологическая система воспитания навыка сводится в основном к дрессуре ребенка, подобно животному.

Вот несколько иллюстраций этой системы:

«После умывания дети подходят каждый к своему стульчику, становятся сзади него, кладут ручки на спинку стула и тихо разговаривают. Затем подходит руководительница тоже к своему стулу, кладет руки на спинку, затем садится. Дети тоже садятся, кладут руки на колени (ладони крест-накрест к ладони, пальцы согнуты). Руководитель раздаст пищу»<sup>2</sup>.

Или другая иллюстрация из жизни детского сада для нервного дошкольника.

Руководительница: «Раз» (дети становятся за стульчиком).

«Два» (дети садятся, ручки на колени).

«Три» (дети начинают есть).

В конце еды: «Три» — кладут ложки. «Два» — встают, становятся сзади стула. «Один» — уходят из комнаты.

<sup>1</sup> Бибанова, Методика кормления, изд. 2-е, стр. 49.

<sup>2</sup> Гохберг, Воспитание навыков, журнал „Просвещение в Востобласти“, 1929 г., № 2.

Такая система несомненно делает ряд грубых ошибок по отношению к ребенку как человеческому существу. Она воспитывает ребенка путем дрессировки как животное, ребенок является пассивным объектом воздействия педагога. При неизменных условиях среды она достигает хороших успехов, но стоит немного измениться условиям среды, как тотчас же рушатся длительно воспитываемые умения.

Причина в том, что при воспитании навыка не учитывались детская активность, необходимость воспитывать в ребенке умение творчески, сознательно изменять акты своего поведения в связи с изменениями в окружающих его условиях. Мы знаем, что часто ребенок прекрасно умывается в детском саду, очень чисто и совершенно не делает этого дома. Вспоминается интересная деталь из практики детского сада. «Дети по приходе в детский сад чистили зубы. Несколько раз случалось, что дети после утренней работы уходили домой и в этот же день вторично приходили часов в 5, на праздник. Придя в детский сад, они первым делом прошли в умывальную чистить зубы». Достаточно было зайти в детский сад, чтобы дети брались за привычное дело. Но эти же дети не чистили зубов дома в выходные дни и во время каникул. Пластичность навыков, умение применять их при всяких условиях у этих детей не были воспитаны. Рефлексологическая система как раз ведет к чисто механическому, мало пластичному усвоению навыков, хотя ее теоретики не отрицают необходимости этого момента. Роль взрослого в этой системе колоссальна, в то время как творческая активность ребенка в приобретении навыков сведена по существу к нулю.

На противоположной точке зрения стоят защитники метода «проб и ошибок». Только путем собственной активности, путем исканий, проб и ошибок ребенок найдет для себя наиболее подходящие пути формирования навыка. Нельзя же педагогу регламентировать поведение отдельного ребенка, потому что каждый ребенок своеобразен и должен иметь возможность развиваться сообразно своим особенностям. Ребенок сам находит наиболее целесообразные для себя пути. Только путем проб и ошибок ребенок творчески вырабатывает ряд прочных, гибких навыков. Этот метод несомненно соответствует потребности ребенка в активности и самостоятельности. Приобретенные таким образом навыки будут несомненно более пластичными. Однако путь, проходимый здесь ребенком, длинен, неэкономичен и отнюдь не обеспечивает правильного усвоения приемов работы. Наоборот, он зачастую может привести к усвоению вредных примеров.

Попробуйте ребенку дать молоток, ножницы, пилу, не показав правильной хватки инструмента. Ребенок может так приспособиться к молотку, что будет неплохо забивать гвозди, держа молоток очень близко к бойку. И лишь очень долго спустя он узнает, что это — неэкономный способ работы. Однако привычка уже будет создана и разрушить ее труднее, чем если бы сразу научить правильно овладеть инструментом. Этот метод делает абсолютно пассивным педагога, метод по существу является отражением теории свободного воспитания и, доведенный до логического конца, ведет к отрицанию всякого педагогического вмешательства. К сожалению, мы еще очень часто предоставляем ребенка своим собственным пробам и ошибкам.

Наконец, необходимо остановиться и на третьем пути, указанном в «Методe целевых заданий».

Рефлексологический метод, как мы указывали, идет по пути дрессуры ребенка, игнорируя по существу роль сознания и интереса в приобретении навыка. Человек не животное, нельзя игнорировать высшие психические процессы при формировании актов поведения человека, нельзя игнорировать социальную сущность человека. Несомненно, интерес, сознание, коллективистическая устремленность играют большую роль в формировании навыка. Однако эта роль иногда переоценивается.

В сборнике «Метод целевых заданий в советском детском саду» так характеризуются путь приобретения навыка:

«В жизни детей не должно быть немотивированных, неосознанных действий, не освещенных и не пронизанных интересами социалистического строительства. А ведь навыки играют главную роль в жизни и деятельности детей. Проведение этих моментов без осознания смысла образует прорыв в сознании детей и резко ослабляет процесс осознания и укрепления указанной выше установки на социальное строительство.

Строя работу по методу целевых заданий, мы непрерывно влияем на сознание, мы воспитываем установку на приобретение навыков».

Эта теория несомненно делает правильную установку на активное участие сознания в построении понятия навыка, однако переоценивает удельный вес сознания в этом процессе. Целый ряд действий человека должен в значительной мере носить автоматический характер. Человек ежечасно производит массу действий, и, если бы все они протекали при постоянном напряжении высших центров, это повело бы к колоссальной излишней трате энергии. Как было бы ужасно, если бы мы должны были думать о каждом шаге и движении, проделываемыми нами.

Все подобные действия совершаются обычно автоматически, и это очень целесообразно. Однако в нужный момент в связи с изменившейся ситуацией человек должен уметь соответственно видоизменять даже и очень привычные действия.

В «Методe целевых заданий» установки на приобретение навыка, на осознание общественной необходимости настолько преобладают, что часто могут мешать формированию самих двигательных умений, входящих в навыки. Ребенок научился прекрасно понимать общественное значение чистоты и в то же время не овладел навыком умывания. Вот маленькая иллюстрация того, как строится задание в младшей группе.

«Задание «Научиться умываться»<sup>1</sup>.

(Цель задания для детей.)

1. Пойти посмотреть, что делают старшие дети.
2. Вспомнить и рассказать, что делали старшие.
3. Послушать рассказ про новенькую девочку.
4. Рассказать, как мы моемся дома.
5. Начать (наконец!) учиться умываться, как старшие:
  - а) записаться в очередь,
  - б) пойти еще раз посмотреть к старшим, как они моются,

<sup>1</sup> „Метод целевых заданий“ под ред. Шульмана, стр. 204.

в) учиться мыть лицо и руки».

Последнее (учиться мыться) занимает приблизительно 15% по всем заданиям.

Ясно, что при такой системе дети больше знают и рассуждают, чем умеют делать. Нам же нужно, чтобы ребенок умел сознательно выполнять ряд жизненно необходимых действий-навыков: чтобы он их выполнял целесообразно в связи с меняющейся жизненной ситуацией; следовательно, он должен, конечно, осознать смысл совершаемых им действий и должен уметь их творчески перерабатывать. Но этого недостаточно. Ребенок должен не только знать и иметь навыки, он должен чувствовать потребность их применять. Ребенок может прекрасно вымыть руки, знает о пользе чистоты и в то же время не чувствует никакой потребности быть чистым. Навык только тогда можно считать законченным, когда он стал не простым умением, но элементом культуры личности. Особенно это относится к культурно-гигиеническим навыкам.

Естественно, что в дошкольном возрасте мы не можем достигнуть полноты развития многих навыков, но фундамент их надо закладывать сразу. Нельзя думать, что развитие умений — это удел дошкольника, а «потребность» явится позже, сама собой, в связи с высоким уровнем умений.

Путь формирования навыка мы себе схематически представляем так: прежде всего необходимо возбудить у ребенка интерес к приобретению навыка. Многие авторы сходятся на том, что «навык оказывается тем более стойким и гибким, чем больше интереса, сосредоточения и напряжения было проявлено мозговой корой в момент его оформления». Этот интерес в первую очередь должен быть возбужден примером действий самого педагога, окружающих взрослых и детей.

Если педагог, например, любит столярный труд, сам работает при детях (мелкий ремонт, поделки), дети гораздо охотнее и быстрее овладеют трудом.

Чрезвычайно важна роль примера педагога и взрослых в приобретении культурно-гигиенических навыков. К сожалению, мы мало на это обращаем внимания; требуя культурности от детей, часто сами ведем себя недостаточно культурно. Всякая «словесность» в создании интереса, в установке на приобретение навыка должна занимать сравнительно небольшое место. Первое место — это образцы для подражания в окружающей среде.

Вскоре за первым моментом должен следовать второй этап: приобретение умений, входящих в навык. Оно должно носить характер систематической повторности.

Повторение-упражнение на первых этапах формирования навыка должно носить систематический характер. Нельзя давать детям поработать молотком, а потом снова дать молоток лишь после длинного перерыва. Такой промежуток срывает начинающийся формироваться навык.

Педагог должен давать ребенку образец правильных приемов, он должен делать и словесные указания. Однако первоначально нельзя требовать педантически выполнения, надо дать возможность ребенку самостоятельно приспособиться, поработать, как ему удобнее, и осторожно направлять на правильный путь, если намечаются отклонения.

Чрезвычайно важно, чтобы ребенок встречался с препятствиями, с затруднениями, которые необходимо преодолеть. Вот очень элемен-

тарный пример. У ребенка 2½ лет вырабатывали навык: правой рукой брать чашку, левой хлеб. Один раз, когда ребенок в основном усвоил это правило, ребенку положили хлеб с правой стороны. Ребенок сначала не обратил внимания, а затем сказал: «как ты мне положила?» и переложил хлеб обратно.

Преодоление таких мелких препятствий укрепляет навык. В процессе формирования умений необходимо постепенно давать ребенку осмысливать производимые им действия и углублять потребность в их выполнении. Повторяем, что на последнее — решающее влияние оказывает пример окружающих и эмоциональный подъем в процессе формирования навыков.

Таковы основные педагогические моменты в формировании навыка — этого важнейшего раздела в работе дошкольного учреждения.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ.

1. Какие существуют теории формирования навыков?
2. В чем сущность рефлексологической теории — теории проб и ошибок?
3. Что необходимо для воспитания навыка?
4. Какова роль взрослого в формировании навыка?

## Х. ТРУДНЫЙ ДОШКОЛЬНИК.

### § 1. ЗНАЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДНОГО ДЕТСТВА.

Вопрос о «трудном» дошкольнике является вопросом исключительно актуальным.

Педагоги дошкольных учреждений часто жалуются, что отдельные дети буквально срывают работу, или причиняя прямой вред другим детям или не подчиняясь порядкам учреждения. Особенно эти жалобы участились за последнее время, с момента укрупнения детских групп.

Педагоги заявляют, что работа с более многочисленным детским коллективом была бы вполне возможной, если бы не мешали отдельные трудные дети.

Таким образом с массовым развертыванием дошкольной сети вопрос о трудном дошкольнике приобретает глубокое общественное значение.

Больше того, проблема трудного ребенка имеет большое политическое значение.

Особенное значение этот вопрос приобретает в свете последнего постановления ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. Вопросы дисциплины в нашей школе и других учреждениях общественного воспитания являются важнейшим условием поднятия качества учебно-воспитательной работы. Трудные дети, дезорганизаторы, срывающие дисциплину, — это большой тормоз в строительстве нашей школы.

Борьба за сознательную дисциплину, борьба с «трудным» поведением должна начаться задолго до школы.

Таким образом проблема трудного ребенка приобретает серьезный политический характер.

Выявление детской трудности, ее корней, намечение путей ее изживания — все это вопросы, в которых кровно должен быть заинтересован каждый советский педагог.



Что же такое «трудный» ребенок и почему он так тревожит педагога? Педагог имеет дело с довольно большой массой детей и обычно в своем подходе ориентируется на «средних» детей. Эти средние дети являются известной нормой, мерилом поведения. Каждый ребенок несколько уклоняется от среднего и требует известной индивидуализации подхода: тут обычно уже начинаются трудности для педагога. Чем больше отклонения от среднего, тем более труден ребенок для педагога.

Итак, трудным в нормальном детском коллективе обычно бывает ребенок, значительно выделяющийся по своему поведению из среды остальных детей и требующий особого подхода.

Отсюда понятна большая условность «трудности» ребенка в трактовке педагога. Отсюда понятно, почему так колеблется процент трудных детей в разных учреждениях.

Одни педагоги насчитывают у себя едва 2—3% трудных, в то время как другие называют цифру в 25—30%. При такой трактовке понятно, что очень часто в число «трудных» попадают дети с очень высоким развитием, так называемые «одаренные».

Современная наука всю массу трудных детей делит на определенные группы, главным образом в зависимости от тех причин, которые лежат в основе трудности детей.

Эти группировки далеко не всегда совпадают с теми подразделениями, которые естественно создаются у педагога в процессе непосредственного общения с детьми.

Посмотрим же сначала, в каком виде представляются педагогу отдельные разновидности трудных детей.

Дети в условиях дошкольного учреждения растут в коллективе. Умение жить в условиях коллектива является одной из чрезвычайно важных воспитательных черт. Всякие отклонения в соотношениях между ребенком и коллективом порождают одну из больших педагогических трудностей.

Среди этой группы детей мы встретимся с несколькими разновидностями<sup>1</sup>.

Первую из них составляют дети-одиночки с отрицательной установкой на коллектив. Эти дети обычно очень трудно привыкают к дошкольному учреждению, замыкаются, не желают общаться с детьми, предпочитают индивидуальные игры и занятия. В занятиях они неспособны к коллективной деятельности, обычно резко протестуют против попыток привлечь их к работе.

Отдельные дети активно проявляют свои антиколлективистические установки рядом разрушительных действий.

Агрессивные дети, а к ним принадлежат не только одиночки, являются второй разновидностью антисоциально-настроенного ребенка. Они обычно очень неуживчивы, драчливы, проявляют ряд разрушительных черт в игре и работе. Вот выдержки из записей поведения такого ребенка в течение нескольких часов: «Коля замахивается кулаком на Костю. Тайком бьет Сеню во время пения. Дерется с Витей из-за санок. Бьет Серезу. Помогает Вите в нападении на Колю. Замахивается стульчиком, хлопает Маню по голове. Опрокидывает и бьет Витю».

<sup>1</sup> Классификация дается ниже.

Коля нападает решительно на всех, терроризируя весь детский сад, включая и педагога. Дети его боятся, ему подчиняются, отдают лучшие игрушки, первое место.

Эти дети представляют огромную опасность и не столько физическую, сколько моральную, нарушая коллективистические установки воспитания в советском детском саду.

Близко примыкают, а иногда и совсем сливаются с этой группой, дети с уклонением в эмоциональной сфере: возбужденные, легко-возбудимые, аффективные; среди одиночек часто встречаются вялые.

Примером возбужденного ребенка может служить упомянутый выше Коля, у которого состояние повышенного возбуждения является почти постоянным.

Отличительной чертой легко возбудимых является неустойчивость их поведения, то спокойные, сосредоточенные, занятые, они вдруг благодаря малейшему толчку переходят в состояние возбуждения.

Несоответствие, а иногда даже нелепость их реакций на раздражители внешней среды являются второй особенностью легко-возбудимых. Эти дети часто проявляют мимическое, речевое, двигательное беспокойство.

Это беспокойство очень заразительно действует на остальной детский коллектив. Вот маленькая сценка, иллюстрирующая поведение этого типа детей:

Дети заняты клейкой плаката. В комнату входит посторонняя посетительница. Дети оборачиваются, здороваются, один-два спрашивают: «Ты откуда, тетя?». Паша вскакивает, бросает работу, подбегает к посетительнице, кричит: «Здравствуй, тетка!». После замечания руководительницы — «Сядь, Паша!» — он садится, ерзает на стуле, гримасничает, работу бросил. Свистит, толкает соседа, показывает язык Сереже. Гудит, дети начинают ему подражать. В группе гул постепенно переходит в крик.

У отдельных детей состояние возбуждения принимает чрезвычайно резкие формы настоящего нервного припадка — аффекта.

В состоянии такого буйства эти дети могут причинить большой вред окружающим, не говоря уже о заразительности их поведения для остальных.

Вот девочка этого типа: «Тоня после возвращения с экскурсии очень возбуждена. Сережа ее толкнул случайно, Тоня старается ответить на удар, это ей не удается. После этого она бросается на пол, бьет всех ногами, кричит, плачет; лицо красное, глаза блестят».

Противоположностью этого типа являются дети заторможенные, вялые.

Они, наоборот, пониженно реагируют на окружающее. Вялые, тихие, они по преимуществу держатся особняком, быстро устают. Часто эти дети являются для остальных своеобразными «козлами отпущения», хотя детский коллектив к ним относится в общем довольно добродушно.

Первоначально эти дети не тревожат педагога, но с годами их поведение приобретает новое качество — общее отставание в развитии. К сожалению, педагог замечает это явление большей частью к моменту ухода ребенка в школу, пропустив момент для более легкого и быстрого выправления ребенка.

К детям с отклонениями в эмоциональной сфере примыкают импульсивные с навязчивым тяготением к тем или иным действиям: лгуны, клептоманы<sup>1</sup>, сексуалисты. Представители первых двух группировок довольно редки среди дошкольников. Дети сексуальные в той или иной мере встречаются гораздо чаще. Здесь мы не будем на них подробно останавливаться, так как их поведение детально освещено в главе о половом воспитании. Очень часто среди дошкольников встречаются дети-негативисты, упорно отказывающиеся выполнять требования дисциплины, режима, педагога. Эти дети обычно действуют наоборот. Надо идти на прогулку — их ни за что не оденешь; надо возвращаться домой, — они не идут. Наиболее тяжелыми эти дети бывают в так называемые режимные моменты: сон, еда и др.

Наконец, необходимо назвать детей, выделяющихся по умственному развитию: умственно отсталых и одаренных.

И те и другие достаточно трудны для педагога: первые — слабо продвигаются в развитии, трудно поддаются воздействию детского сада, тормозят коллектив. Одаренные, наоборот, не удовлетворены темпами и объемом работы. И те и другие нередко являются сильными дезорганизаторами коллектива.

Такова общая картина основных педагогических типов трудных детей. Среди этих типов есть очень много смешанных форм и разновидностей, но в основном они обрисованы выше.

Здесь мы совершенно не касаемся детей с резкими органическими дефектами: слепых, глухонемых, глубоко умственно-отсталых.

Это — объект специальных дефектологических учреждений, и массовое дошкольное учреждение, как правило, с ними дела не имеет.

## **§ 2. ПРИЧИНЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ПОВЕДЕНИЕ ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.**

Теперь нам предстоит разобраться в тех причинах, которые вызывают отклонения в поведении ребенка.

Буржуазная наука, и это не случайно, основную причину искала преимущественно в биологии человека: в строении тела, в инстинктах (учение Фрейда, Адлера), в особенностях нервной организации, очень много сваливалось на «роковую наследственность», и только одного не хотят замечать буржуазия и ее ученые — это социальных корней дефективного поведения: и такая точка зрения понятна — ведь она слишком обнажила бы гнилость капиталистического строя, порождающего трудности в поведении.

Наши дефектологические школы также долгое время были во власти биологизаторства и это чрезвычайно суживало возможности педагогического воздействия и исправления «трудных».

Социальная среда — это или непосредственный источник возникновения трудности, или та арена, на которой выявляется органическая неполноценность ребенка. Обычно это происходит тогда, когда ребенок попадает в такую жизненную ситуацию, при которой у него нет выхода его активности, или, наоборот — среда предъявляет ему слишком большие, непосильные требования, или же, когда в среде имеются одновременно действующие противоречивые влияния и требования.

<sup>1</sup> Клептомания — болезненная тяга к кражам.

По отношению к ребенку с отклонениями нервной организации роль социальной среды стоит особо остро. Нормальный ребенок быстро приспосабливается к условиям окружающей среды, все поведение его носит целесообразный характер. Он не только служит объектом воздействия социальной среды, но сам способен вносить в нее значительные видоизменения (перенесение дошкольником в семью гигиенических навыков, революционных установок и т. п.). Нервный ребенок отличается неустойчивостью своего поведения, несоответствием, иногда нелепостью своих действий в связи с раздражителями среды — все это делает его особо чувствительным по отношению ко всяким изменениям в окружающей среде, неспособным вносить в нее положительные изменения.

Не останавливаясь специально на общих вопросах взаимодействия ребенка со средой, перейдем к рассмотрению тех специфических влияний, которые особо отражаются на поведении трудного ребенка.

### **Влияние переживаемой эпохи.**

Давно известно, что великие социальные потрясения, как, например, войны, оказывают большое влияние на подрастающее поколение. Так, отмечено, что дети, рожденные в годы осады Парижа, проявили целый ряд нервных и психических заболеваний, они были даже названы «детьми осады».

На долю наших детей выпало также тяжелое наследие империалистической и гражданской войн. Война дала могучий толчок распространению туберкулеза, венерических и нервных заболеваний. Истощенные родители дают более слабое поколение. Нередки были в то время случаи поездок матерей за хлебом во время беременности, пережитые ими испуги от выстрелов, физические травмы, волнения, голодание и т. п. Нередко сами дети переживали в раннем детстве голодовку, испуг. Голод на Поволжье резко поднял волну беспризорности, причинив детям целый ряд тяжелых — не только физических, но и психических травм (отрыв от семьи, от обычной обстановки, и т. п.). Все это не могло не сказаться на здоровье и поведении детей, дав большой процент нервных, трудных детей. Но нельзя забывать и могучего, гораздо более влиятельного, обратного действия переживаемой социальной эпохи.

Социалистическое строительство, совершенно видоизменив классовые отношения, устранило для пролетарского ребенка целый ряд источников возникновения дефективного поведения.

Колоссальная оздоровительная работа, улучшение материального положения трудящихся дали значительное улучшение в состоянии здоровья ребенка.

Перестройка культурного быта, энтузиазм социалистического строительства вытеснили тяжелые травмы голода, войны и переключили детские силы с темных путей неврозов в новое русло бодрого созидательного труда.

### **Семья.**

В жизни современной семьи есть много моментов, несомненно усугубляющих трудности ребенка.

Классовые сдвиги не могли не оказать своего колоссального влияния на быт. Старые формы быта рушатся, новые еще не окончательно сформировались, — отсюда нередко наблюдающаяся неустойчивость современной семьи, разлад между ее членами. Это не может не отразиться на ребенке.

Часто наблюдались случаи, когда непосредственной причиной трудности явился семейный разлад, уход одного из членов семьи и т. п.

Очень сильное влияние на поведение ребенка оказывают столкновения в семье или семьи с окружающей средой, возникающие на почве разных идеологических воззрений; часто эти столкновения возникают у самого ребенка под влиянием окружающей среды, детского учреждения, товарищей. Такую трагедию переживает, например, крестьянский ребенок, если семья не записывается в колхоз, а семьи товарищей ребенка состоят в колхозе. Авторитет семьи, с одной стороны, и авторитет коллектива товарищей, с другой — сталкиваются, создавая у ребенка тяжелый конфликт.

Таких конфликтных положений у современного дошкольника очень много.

Вот маленькая иллюстрация.

Шестилетний мальчик приходит в слезах к матери: «Мама, почему ты «буржуйка», ведь мы рабочие, ребята смеются». Мать удивлена. «Ты в бога веруешь, в церковь ходишь, крест носишь. Надо мной ребята смеются, говорят: «ты — буржуй, за попов».

Неизжитая фактическая беспризорность детей. Вопросы педагогического подхода в семье также значительно неурегулированы: неизжиты окончательно физические наказания, запугивания.

Последние являются одним из очень серьезных источников трудности детей. Страх — плохой воспитатель. Исследования многих физиологов показали, как под влиянием страха понижается жизнедеятельность организма (сердцебиение, одышка, побледнение, расстройство пищеварения и т. п.). Особенно резкое влияние эмоция страха оказывает на нервную систему. Постоянное культивирование чувства страха у ребенка нередко рождает впоследствии истерию, неврастение и прочие нервные заболевания.

Если в воспитании ребенка нет никакой твердой системы, режима, — это также дезорганизующе действует на и без того неустойчивую нервную организацию ребенка.

### Улица.

Немаловажную роль, особенно для городского ребенка, играют улица и уличные товарищи. Большая трудовая и общественная нагрузка родителей (при неурегулированности внешкольного времяпровождения ребенка) часто толкает его на улицу.

Улица большого города со своей пестротой и неустойчивостью, хаотичностью впечатлений оказывает возбуждающее влияние на нервную организацию ребенка. Здесь же он часто подпадает под растлевающее влияние уличных шаек мелких воришек, азартных игроков и т. п. С улицы у ребенка один шаг к полной беспризорности. В истории развития трудностей того или иного ребенка мы часто встречаемся с растлевающим влиянием неорганизованного уличного времяпровождения.

Итак, среда, окружающая ребенка, таит в себе целый ряд моментов, могущих нарушить равновесие его поведения.

Однако и сам ребенок-дошкольник таит в себе целый ряд особенностей, дающих возможность быстрых отклонений от нормального поведения в связи с теми или иными влияниями среды.

Не будем повторять материала предыдущих глав, напомним лишь очень кратко некоторые основные черты.

Дошкольный возраст, особенно его вторая половина, — это возраст усиленного роста, вытяжения в длину. Как раз в этот период ребенок обладает большой физиологической неустойчивостью. Эта неустойчивость особенно отражается на функционировании нервной системы, тем более, что эта последняя у дошкольника далеко еще не закончила своего развития.

Нервная система дошкольников при наличии общей неустойчивости характеризуется преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения. Отсюда — общая возбудимость дошкольника, его импульсивность, склонность к аффектам. Достаточно иногда незначительного толчка, чтобы мы получили патологические формы перевозбуждения — то, что чаще всего и отмечается у так называемых «трудных детей».

При неустойчивости нервной системы дошкольника может быть и обратное явление: если окружающая среда оказывает сильное или длительное угнетающее, тормозящее влияние, реакции тормозного типа преобладают в поведении ребенка, — это дети вялые, пассивные, заторможенные.

Устойчивость нервной системы дошкольника резко нарушается в связи с острыми и хроническими инфекциями, изменяющими процессы обмена в организме и тем самым истощающими нервную систему. Между тем, как раз на дошкольный возраст падает огромное число острых инфекций. Наряду с этим мы встречаемся с значительным распространением среди дошкольников туберкулеза (в форме интоксикации) и следовых влияний рахита. Оба эти заболевания, как увидим ниже, определенным образом отражаются на нервной системе ребенка и его поведении.

Если нервная система дошкольника сама по себе является неустойчивой, то эта неустойчивость особенно усиливается, когда у родителей имеются заболевания, подрывающие нервную систему их детей. К ним должны быть отнесены не только специально нервные и психические заболевания, но и такие, как алкоголизм, сифилис, туберкулез и болезни обмена. В наследственности трудных детей мы очень часто, хотя отнюдь не обязательно, встречаемся с данными заболеваниями.

Среди тех причин, которыми обуславливается педагогическая трудность отдельных детей, немаловажную роль играют условия, в которых жил и развивался ребенок в раннем детстве, когда организм является особенно хрупким и податливым к всяким внешним влияниям. Неудовлетворительные гигиенические условия и условия вскармливания, недостаток педагогического ухода в раннем детстве сплошь и рядом закладывают твердый фундамент будущих трудностей ребенка.

Нередко встречаем трех-четырёхлетних и более старших детей, которые в детском саду никак не могут спокойно уснуть, привыкнув

в семье с детства к укачиванию, уговорам, засыпанию под пение, сказки.

Огромное значение имеют и всяческие заболевания и травмы, пережитые в раннем детстве и проявившиеся значительно позже тем или иным уклонением в поведении.

Вот пример таких случаев.

„Мальчик 5 лет (по С и м с о н), до 4 лет рос спокойным, послушным, живым ребенком. Был усидчив, имел много навыков. По интеллекту — норма. В 4 года заболел малярией, перенес несколько острых приступов. После этого стал очень трудным непослушен, неусидчив, раздражителен, отказывается от самообслуживания, рвет нужные вещи, ест плохо“.

Зоя (7 лет) „До 6½ лет росла общительной, спокойной, уравновешенной девочкой, в 7 лет пережила сильный испуг (крушение поезда). После этого стала беспокоиться спать, во сне кричит, часто пугается без видимой причины. Избегает общества детей“.

Часто толчком к выявлению, а иногда и возникновению трудности служит переход ребенка в детское учреждение. Переходя в дошкольное учреждение, ребенок попадает в условия новой среды, которые часто предъявляют ему совершенно новые, непривычные требования. Например: ребенок в семье не привык ни к какому режиму ни в еде, ни в других моментах. Детский сад предъявляет ребенку сразу ряд твердых требований. У ребенка на этой почве часто возникает конфликт, ребенок становится «трудным». Вообще несоответствие в среде и в подходе к ребенку в детском учреждении и вне его часто порождает конфликты в поведении ребенка.

Рефлексологическая школа в известных опытах доктора Парфенова над животными показала, как резко влияет на животное столкновение реакций возбуждения и торможения. Животному — собаке показывали круг, и это служило сигналом к еде; наоборот, эллипс был запретом к принятию пищи. Одновременный показ эллипса и круга вызывал у собаки настоящую истероидную реакцию.

Безусловно нельзя выводы, сделанные на животных, переносить на ребенка; грубейшая ошибка, которую делают рефлексологи, пытаясь рефлексологически истолковать всю сложность человеческого поведения.

Все же необходимо отметить, что и ребенок при противоречивых влияниях на него социальной среды ведет себя неуравновешенно, истерично. Это поведение, конечно, качественно резко отличается от соответственного поведения собаки.

Если в семье ребенку запрещают мыть стаканы, носить посуду, из боязни, что он разобьет что-нибудь, а детский сад, наоборот, предъявляет ему требования самообслуживания, ребенок начинает семье предъявлять требования детского сада. Наоборот, в семье ребенок привык, чтоб его укладывали ко сну с укачиванием, с уговором, а детский сад требует спокойного засыпания. Опять со стороны ребенка — протест. Семья часто добивается выполнения требований криком, запугиванием, дошкольное же учреждение старается воздействовать на сознание ребенка и добивается многого спокойным подходом. Эта разница подхода семьи и детского сада является одним из значительных источников трудности в поведении детей. Задачи общественно-педагогической работы детского сада — сделать менее резкой эту разницу, приблизить педагогику семьи к педагогике детского сада. Нужна огромная работа с родителями.

Часто нет единства в подходе и в среде самого детского учреждения. Педагоги группы по-разному подходят к ребенку, поэтому у одного педагога ребенок спокоен, у другого — труден, возбужден.

Само дошкольное учреждение несомненно оказывает благотворное влияние на развитие и поведение ребенка, все же отдельные моменты в его современном состоянии несомненно излишне возбуждают нервную систему ребенка.

Здесь не место анализировать условия помещения, обстановки и режима; все же остановимся на некоторых основных моментах.

Условия помещения наших дошкольных учреждений являются пока далеко не благополучными. Этот момент можно было бы исправить перенесением значительной части занятий на воздух. Между тем, время пребывания на воздухе детей колеблется. Для старших групп — от 30 минут до  $1\frac{1}{2}$  часов и лишь в редких случаях достигая 2—3 часов в течение 10-часового пребывания ребенка в детском саду. Остальное время ребенок часто проводит в приспособленном помещении, где достаточно источников для перевозбуждения.

Вопрос планирования работы, объем даваемого детям материала, методов — все это чрезвычайно важные вопросы в возникновении и изживании трудности детей.

Наконец, может возникнуть столкновение и между индивидуальными особенностями ребенка и условиями детского учреждения. Обычно это бывает с детьми одаренными, которых не удовлетворяет более низкий по сравнению с их развитием уровень работы, или с детьми, отстающими в умственном и физическом развитии.

### § 3. ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.

Вопрос о классификации трудно-воспитуемых детей является далеко не решенным, особенно по отношению к дошкольнику.

До недавнего времени классификация трудного детства базировалась на основании отдельных черт поведения детей (негативисты, возбужденные и т. п.). До революции эти группировки носили резко классовый отпечаток, создавались на основании нарушений буржуазной морали и буржуазного правопорядка. Так, например, мы все встречались с такими группировками: нравственно-испорченные, малолетние преступники и т. п. Отрывки этих наименований имелись еще после революции. Вплоть до 1924 г. мы встречаемся с «асоциальными», «морально-дефективными», «этически-дефективными». Нечего говорить, насколько реакционна такая классификация. Она накладывает неизгладимую печать ненаучности на ребенка, не открывает ему путей для выправления своих дефектов. О такой классификации не приходится говорить.

Классификация по основным чертам поведения непригодна, так как она не вскрывает причин трудности, дезориентирует педагога, не указывает ему путей для коррегирования поведения. Одни и те же черты поведения могут быть вызваны совершенно различными причинами. «Возбужденным» может быть ребенок вполне здоровый, но не нашедший применения своей энергии (часто это дети одаренные), а, с другой стороны, «возбужденным» может быть слабый ребенок, например с туберкулезной интоксикацией. «Возбужденным» может быть ребенок, систематически наказываемый в семье и т. п.



Следовательно, классификация по основным чертам поведения не может считаться научной и практически полезной.

Более или менее удовлетворяющей научно-практическим целям можно считать классификацию, вскрывающую корни возникновения трудности, следовательно, намечающую пути для ее изживания. Пока еще такой общепризнанной классификации нет.

Мы здесь приводим классификацию, данную А. А. Невским в его докладе на I педологическом съезде, хотя эта классификация не может быть еще признана достаточно хорошей.

Невский всю массу трудных дошкольников делит на детей:

- 1) социально- и педагогически-запущенных;
- 2) с органическими и функциональными дефектами центральной нервной системы (умственно-отсталые, психо- и невропаты);
- 3) соматически-неполноценных (туберкулез, люэс, интоксикация, рахит);
- 4) смешанных форм.

В чистом виде эти формы редко встречаются. Очень часто социально-запущенный ребенок в то же время отличается и отклонениями в здоровье. Точно так же физически слабый оказывается и нервно-неустойчивым. Однако для диагностики чрезвычайно важно установить доминирующую причину, так как с ней почти всегда связаны лечебно-воспитательные мероприятия.

#### **а) Дети педагогически- и социально-запущенные.**

Ребенок, как мы видели, неизбежно вступает в конфликт с окружающей средой в тех случаях, когда к нему предъявляются непомерно высокие требования, или, наоборот, когда запас его энергии не находит себе достаточно продуктивного использования. Так, часто ребенка помещают в старшую группу (случайно, за неимением мест, или руководясь формальным паспортным возрастом, но не учитывая его развития и интересов). В результате ребенок не поспевает за группой, настроение его делается неустойчивым. Не связанный с группой общими интересами, ребенок, естественно, становится дезорганизатором. Особенно часто это наблюдается в детских домах.

Такое же резкое нарушение поведения наблюдается и в случае резкого контраста между условиями ребенка в семье и в детском саду.

Если дома с ребенком слишком строги, слишком ограничивают, заторможенный запас энергии резко прорывается в детском саду, часто выливаясь при этом в неорганизованные, агрессивные формы. Или, наоборот, избалованный ребенок с трудом укладывается в рамки режима детского сада.

А поскольку разница в среде и подходе продолжает действовать изо дня в день, дефекты детского поведения приобретают устойчивый характер, выражаясь в легкой возбудимости, неуживчивости, агрессивности, — все поведение ребенка приобретает своеобразный характер, который определяется понятием педагогической и социальной запущенности.

Под именем «педагогической запущенности» и выдвигаются те случаи, когда выступают дефекты поведения, связанные с отрицательными коллективными трудовыми и культурно-бытовыми установками и отсутствием соответствующих навыков.

Ребенок оказывается неприспособленным к культурным условиям коллектива детского сада. Обычно он не принимает участия в общей работе, нарушает общий порядок, не подчиняется дисциплине, рассеян, неопрятен, шумлив, криклив.

Группа «социально-запущенных» характеризуется не только отсутствием навыков, но и наличием ряда асоциальных привычек и установок, источником которых в основном является детская беспризорность. Чаще всего это дети, целыми днями остающиеся без присмотра, или дети из семей с очень неустойчивым домашним бытом (разлад, драки, сцены пьянства, разврата и пр.). Типичные для этой группы жалобы: неподчинение режиму, лживость, грубость, жестокость, ссоры, драки, бродяжничество, кражи. Сравнительно часто в этой группе отмечается повышенная сексуальность (половое любопытство, онанизм, игры полового характера).

К этому же разделу необходимо отнести случаи пережитой ребенком в семье психической травмы (развал семьи, нужда после сравнительного благополучия, деспотизм одного из родителей и т. д.).

В этих случаях у детей отмечается подавленное состояние или эти дети чрезвычайно нервны, возбудимы, озлоблены, плохо уживаются в коллективе.

Группа социально- и педагогически-запущенных, как видно, чрезвычайно пестра в своих проявлениях, зато пути изживания трудности здесь легче, чем для отсталых групп, где имеются определенные органические поражения. Эта группа составляет подавляющее большинство в практике трудного детства, ее удельный вес среди «трудных» позволяет нам оптимистически относиться к делу «выправления» детской «трудности» через соответствующее изучение взаимоотношений детей с окружающей их средой.

### **б) Физически слабые и больные дети.**

Влияние физического здоровья на поведение дошкольника сказывается особенно заметно. В этом возрасте еще чрезвычайно сильно влияние так называемой вегетативной нервной системы, управляющей работой внутренних органов и регулирующей физиологические процессы обмена. Кортикальная регуляция еще очень недостаточна. Отсюда ясно, что всякие нарушения в состоянии органов неизбежно и быстро отражаются на состоянии нервной системы. Конечно, не всякий слабый ребенок является трудным. Однако у слабого ребенка реакции на всякие неблагоприятные ситуации среды гораздо резче, чем у ребенка здорового. Сюда относятся прежде всего случаи общей физической слабости (истощение, малокровие, периоды выздоравливания после длительных истощающих заболеваний). Симсон, Иогихес, Гуревич и другие авторы приводят очень много случаев возникновения невротических состояний вследствие перенесенных инфекций гриппа, кори, малярии и др. Дети в это время пласивы, легко возбудимы, быстро утомляемы.

Значительную массу физически слабых дают дети с туберкулезной интоксикацией. Это большей частью очень живые, активные дети, чрезвычайно подвижные, нередко претендующие на роль вожака. Они берутся за всякое дело и почти никогда не доводят его до конца. На всех проявлениях их лежит печать возбудимости и быстрой истощаемости.

К концу дня они сильно утомляются. Сон беспокойный; долго наблюдается ночное недержание мочи.

Другую крупную группу составляют дети-рахитики, из них обычно черпаются дети вялые, заторможенные в своем поведении.

Они слабо развиваются, пассивны, редко принимают участие в общей работе, проявляют часто упрямство и негативизм.

## **в) Дети с органическими и функциональными нарушениями нервной системы.**

Большую группу трудных детей составляют дети с отклонениями нервной системы, возникающими на почве наследственной отягощенности или перенесенных заболеваний. Сюда относятся дети — невропаты, психопаты, среди них целый ряд так называемых пограничных состояний, а также дети с глубокими поражениями нервной системы (например, эпилептики).

Последней группы тяжелых органических поражений не будем касаться, так как в практике массового детского сада они занимают небольшое место. Наиболее частые формы — это дети с психопатическим характером того или другого оттенка.

Обычно уже с самых первых месяцев жизни эти дети проявляют черты, характерные для нервного ребенка: отсутствие или нарушение сна, беспричинный крик, склонность к срыгиванию, судорогам, неустойчивый аппетит, каприз, аффективные вспышки.

Родители этих детей большей частью тоже обладают нервностью или странностями характера, часто в наследственности мы встречаемся с настоящими нервными или психическими заболеваниями. В дальнейшем черты нервности приобретают более сложные формы проявления, часто не обнаруживая непосредственной связи с общим физическим состоянием ребенка. Сплошь и рядом — это крепкие, упитанные дети.

Среди нервных детей мы встречаемся с целым рядом разновидностей. Познакомимся с некоторыми из них.

Наиболее частой формой, встречающейся в практике, являются реактивно-лабильные, или легко возбудимые. Основной особенностью этих детей является значительная возбудимость нервной системы. Раздражения извне часто вызывают несоответствующие им реакции. Каждый пустяк дает довольно бурное проявление. Настроение чрезвычайно неустойчиво. Сексуальный интерес у этих детей пробуждается чрезвычайно рано.

Дети эти легко внушаемы и быстро подвергаются воздействию окружающей среды. Эмоциональная сфера этих детей дает значительный перевес над интеллектуальной. Влечения детей нестойки и непостоянны. Дети эти нуждаются в постоянном внимании взрослых, но привязанности их неустойчивы.

## **г) Эпилептоиды.**

Настоящая эпилепсия среди детей встречается достаточно редко. Однако некоторые нервные дети проявляют черты характера, родственные эпилептическим.

Этих детей принято называть эпилептоидами.

Обрисованный выше тип агрессивного ребенка характеризует собой

группу эпилептоидов, хотя, конечно, отнюдь не все агрессивные дети являются эпилептоидами.

Эпилептоиды чрезвычайно агрессивны, злобны, жестоки, злопамятны. Без всякого видимого повода эпилептоид может наброситься на товарищей, лезть в драку. Дети эти склонны к садизму, мучают животных, обрывают крылья у насекомых, испытывая при этом определенную радость. Всякое запрещение, насилие вызывает у таких детей резкий протест.

Игры таких детей обычно шумны, они очень любят командовать. Любимые игрушки — ножницы, молотки, ножи. Эти дети постоянно ломают, режут, истребляют. Иногда агрессия направляется не на объект внешнего мира, а на самого себя. Дети могут расцарапать себя до крови.

Примером эпилептоида может служить Ленья, 6-летний мальчик, «необыкновенно жестокий, вспыльчивый, часто бьет детей. Если его кто заденет, — замахивается стульчиком, молотком, чем попало. На всякое требование педагога отвечает резким негативизмом, переходящим в аффект: катается по полу, кусается, кричит. Перед сном долго мечется на постели. В колонии, когда его кусали комары, страшно злился и исцарапал все тело до крови. После этого ходил несколько дней, как бешеный, никакого сладу с ним не было. У Лени очень тяжелая наследственность. У отца и тетки (со стороны матери) эпилепсия. Семейная среда тяжелая».

#### д) Истероиды.

Довольно часто встречаются, особенно среди девочек, дети с истерическими чертами характера; по своему поведению они очень близки к типу легко-возбудимых. Эти дети, помимо черт, перечисленных выше (у легко-возбудимых), отличаются повышенной впечатлительностью, отвлекаемостью, склонностью к рисовке, лживости, эгоцентризмом, недостатком самостоятельности.

#### е) Психостеники.

Характерной чертой их поведения являются нерешительность, робость, застенчивость. Наряду с этим они проявляют большое своеволие и упрямство. Дети эти пугливы, неуверенны, постоянно требуют авторитета. Очень боятся всего нового, часты у них явления навязчивого страха.

У более взрослых детей часто бывает состояние тоскливости.

Среди психопатических характеров есть еще целый ряд разновидностей, на которых мы здесь останавливаться не будем, а отошлем интересующихся к соответствующим научным трудам (см. список в конце главы).

#### ж) Умственно-отсталые.

Здесь мы также имеем в виду случаи с наследственно-неполноценной нервной системой или с повреждением ее в ранние годы развития, причем неполноценность прежде всего сказывается в низком уровне развития.

В качестве непосредственных причинных мотивов отмечаются: 1) алкогольная наследственность, 2) врожденный сифилис, 3) перенесенные ребенком мозговые заболевания, ушибы, рахит. Наряду с этим

умственная отсталость вызывается целым рядом условий гигиенического и воспитательного порядка.

Обычно эти дети обладают очень бедным кругом интересов и представлений, задерживаются в развитии. Более легкие формы обычно вначале мало заметны и лишь со временем попадают в категорию трудно-воспитуемых.

Являются ли все названные формы устойчивыми? Некоторые авторы утверждают, что детство — это колыбель психоневрозов взрослых. До известной степени они, конечно, правы.

Отсюда можно было бы сделать вывод, что все психопатические черты, наметившиеся в детстве, расцветут с годами пышным букетом психоневрозов. Верно ли это, можем ли мы говорить о какой-нибудь устойчивости названных типов? Несомненно нет. Дошкольник является чрезвычайно пластичным по своей природе, поэтому типы, намечающиеся в этом возрасте, являются лишь известными тенденциями развития. Под влиянием благоприятных условий среды и воспитания они могут совершенно заглохнуть; в обратном случае они могут достигнуть высшей степени развития.

Даже эндогенно, т. е. биологически-обусловленные психопатии и невропатии могут подчас заглохнуть под влиянием соответствующих воздействий среды и педагогического вмешательства, хотя это большей частью является делом нелегким и требует энергичного и систематического воздействия.

#### **§ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ТРУДНЫМИ ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.**

Возможно ли выправить отклонения в поведении ребенка, в частности дошкольника? Старые биологические течения в области дефектологии, опиравшиеся на взгляды о неизменности человеческой природы, о фатальности влияния наследственности, чрезвычайно суживали возможность педагогического воздействия.

Изоляция в специальных учреждениях была единственным подходом по отношению к уклоняющимся в своем поведении детям.

Печать отщепенцев общества с детства закрывала им все возможности для выправления.

Советская наука решительно рвет с консервативными взглядами на природу человека. Опираясь на динамичность личности и колоссальную воспитывающую роль среды, она дерзает, и достаточно успешно, видоизменить поведение человека, тем более ребенка.

Вышеизложенными моментами и пластичностью дошкольного возраста обуславливается возможность выпрямления отклонений в поведении дошкольника.

Эти возможности в большинстве случаев находятся вполне в руках педагога. Каковы же основные из этих мероприятий?

В основе трудного поведения дошкольника очень часто лежит, как мы видели, конфликт ребенка с окружающей средой. Задачей педагога является изживание и предупреждение этого конфликта.

Так как разница в педагогике семьи и дошкольного учреждения играет колоссальную роль в трудности ребенка, педагог должен приложить все усилия для сглаживания этой разницы. Педагогизация широкой

среды — одно из основных мероприятий (см. ниже о педконсультации). Это особенно резко подчеркнуто в последнем постановлении ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. — педагогическая пропаганда является одним из основных мероприятий в борьбе за дисциплину в школе.

Второй задачей педагога является максимальное урегулирование работы в дошкольном учреждении. Необходимо тщательно просмотреть все слабые места в работе детского сада. Особенное внимание надо обратить на урегулирование так называемых режимных моментов, ибо они обычно дают толчок бесконечным трудностям в поведении детей.

Так, например, длительность еды в наших учреждениях настолько велика, что вызывает перевозбуждение не только у трудных детей, но и у всего коллектива. Рационализация раздачи пищи, приготовления к еде, доставка пищи дают сплошь и рядом снижение длительности еды (например обеда) до 40 — 50%. Точно так же источником перевозбуждения служат бесконечные очереди, длительные переодевания на прогулку, неурегулированное пользование уборной и т. п.

Большое значение имеет оздоровительная работа, проводимая дошкольным учреждением. Пребывание детей в летней колонии обычно резко снижает процент трудных детей.

Такое же снижение дает введение воздушного режима. Время пребывания детей на воздухе дает обычно наименьшее количество реакций перевозбуждения, если только пребывание рационально организовано и соответственно оборудовано.

Некоторые трудные дети, например, физически слабые, истероиды, быстро испытывают индивидуальное чувство холода. Ребенка можно постепенно приучать к очень продолжительному пребыванию на воздухе, если только сделать пребывание интересным и благоприятно обставленным.

Подход к отдельным типам трудных детей. Дети физически слабые требуют в первую очередь энергичных оздоровительных мероприятий. Такие вопросы, как питание, дневной сон, пребывание на воздухе, важные для всех детей, особое значение имеют для детей слабых.

Что касается педагогического подхода, то по отношению к слабым детям нужно избегать всякого перенапряжения сил. В общей коллективной работе им необходимо выделять посильные небольшие задания.

В группировках этих детей следует комбинировать с одинаковыми по силе, группировка с более сильными желательна и возможна, если последние выдержаны и уравновешены, не травмируют своих более слабых товарищей, а, наоборот, помогают им.

Благотворно на таких детей действуют временные поручения по младшим группам (помощь малышам, совместная прогулка с малышами в качестве дежурного от старших и т. п.). Детей типа заторможенных надо систематически вовлекать в работу, давая им сначала индивидуальные задания и постепенно вовлекая в коллектив.

Материалы, игрушки и задания должны активизировать такого ребенка, а не делать труд механическим. В начале работы не надо переоценивать творческие способности этих детей (так как они ограничены). Нужно давать им постепенно усложняющиеся задания (например: сколотить две дощечки, потом ящик, столик, наконец тележку и др.). Постепенно эти дети развернут свои силы и меньше будут нуждаться в помощи. Их также можно помещать в более или менее короткие

промежутки в группы младших детей, где они меньше чувствуют свою неполноценность.

По отношению к невропатам необходимы также специальные оздоровительные мероприятия: обтирания, ванны, души, которые проводятся, по совету врача, в семье или детском учреждении. Часто необходимо специальное лекарственное лечение.

К таким детям чрезвычайно важно урегулировать подход в семье. Твердый режим, спокойный сон, усиленная трудовая нагрузка, всякий отказ от физических наказаний и запугиваний, необходимые при воспитании ребенка вообще, безусловно обязательны в воспитании невропатов и психопатических характеров.

Что касается подхода в детском саду, то здесь отдельные группы требуют некоторой индивидуализации.

Эпилептоиды, как мы видели, отличаются большой агрессивностью, стремлением властвовать, негативизмом по отношению к взрослым.

Все эти черты нельзя просто подавлять. Необходимо их учесть и соответственно переключить. Такого ребенка необходимо группировать с детьми, равными по силам. Среди слабых эпилептоиды легко находят выход своей агрессии и садизму (мучительству), и для ограждения коллектива от разрушительных действий требуется постоянное вмешательство взрослого. А это ведет к взрывам ярости у эпилептоида. Группировка с равными или более сильными заставляет эпилептоида соразмерять свои действия с действиями товарищей.

Стремление ребенка к властвованию, к независимости можно использовать, давая этим детям более сложные, самостоятельные поручения, более видную роль в коллективе, делая их иногда «помощниками» педагога. Все это — безусловно сочетая с установкой на полезную для коллектива работу.

Реактивно-лабильные (возбудимые) требуют наличия спокойных, выработывающих торможение, занятий. Этого можно достигнуть музыкально-ритмическими занятиями, спокойными занятиями типа складных картинок, головоломок, конструкторов. Для этих детей необходима более частая смена занятий. Например: если вся группа красит, то такому ребенку надо дать меньшее задание, а потом дать небольшое поручение. Постепенно необходимо длительность заданий увеличивать и сменность видов труда сокращать. Необходимо избегать переутомления и обилия впечатлений (частые экскурсии, обилие нового материала и т. п.).

Истероиды требуют к себе большого внимания со стороны взрослых, и эту потребность надо незаметно, осторожно удовлетворять. У истероидов бывают состояния аффекта, наподобие истерического припадка, которые обычно начинаются с негативистических действий, например ребенок упорно отказывается идти на прогулку. В эти моменты следует оставить детей в покое, игнорировать их, не доводя до аффекта. Следует лишь предупредить, что если игнорирование длится очень долго, то оно может вызвать обратный аффект — не успокоение, а припадок. Истероидам следует выделять, считаясь с их потребностью быть на видном месте, более ответственную, но усиленную работу. Например: «Во время посещения клуба рабочих Жене поручали вместе с кем-нибудь из детей нести плакат.

Если ей поручали быть барабанщиком или выступить с приветствием она неизбежно срывала работу и доходила до аффективного состояния».

Детей одаренных необходимо всегда нагружать большей работой (считаясь, конечно, с их работоспособностью). Отдельных детей желательно перемещать в более старшую группу или для постоянного пребывания или для отдельных заданий.

Дети социально- и педагогически-запущенные требуют, в первую очередь, урегулирования их быта в семье, а также согласования подхода семьи и детского сада. Для таких детей желательно более длительное пребывание в дошкольном учреждении, отдельных детей необходимо помещать в ночные группы.

По отношению ко всем трудным детям надо иметь твердую установку на включение через коллектив в посильную общественно-полезную деятельность.

Трудный ребенок — это не отщепенец общества, не «морально-дефективный», это — временно выбившийся из колеи ребенок, который должен и вполне может вырасти по мере сил и способностей полноценным строителем коммунизма.

## § 5. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ.

Достаточно большой процент случаев может выправиться в своем поведении внутри самого дошкольного учреждения. Однако не для всех детей возможно выправление в стенах обычного дошкольного коллектива. Кроме того отдельные дети, например аффективные, представляют иногда большую опасность для остального коллектива. Такие исключительные дети нуждаются в специальных медико-педагогических учреждениях, куда они направляются на более или менее длительное время.

В системе дошкольного воспитания вспомогательные учреждения не завоевали еще должного внимания. Имеются отдельные начинания, пока недостаточно оформленные. Дело в том, что при организации подобных учреждений педагоги нормальных детских садов стараются туда передать всех мешающих детей. В результате — состав детей вспомогательного детского сада является очень пестрым: туда попадают и физически слабые, и умственно-отсталые, и социально-запущенные, одаренные и невропаты — все, кто мешает в нормальном детском саду. Фактически для всех этих групп нужны специальные учреждения.

В настоящее время более или менее оформились сады для нервных дошкольников с нормальным интеллектом. По существу эти учреждения обслуживают лишь так называемые пограничные состояния, так как случаи тяжелой психопатии нуждаются в специальном лечебном клиническом подходе.

В организации вспомогательного детского сада важно даже самое название. Такое название «Сад для трудных» сразу создает отрицательную установку у родителей и населения. Детей называют в таких случаях «хулиганами», «сумасшедшими», родители не желают отдавать детей в такой сад. В настоящее время такие сады большей частью носят название «полусанаторных детских садов для нервных детей».

Так как для нервного ребенка приспособление к коллективу проходит с большим трудом, группы в вспомогательных садах должны быть менее численными, чем в нормальных.

Помещение должно безусловно удовлетворять гигиеническим нор-



мам. Особенно важно обратить внимание на участок при учреждении. Значительная часть режима должна быть перенесена на воздух.

Сон для большинства детей также должен быть организован на воздухе, для чего нужны специальные навесы или террасы и соответствующее оборудование. Необходимо устройство ванны и душа, так как водные процедуры занимают видное место в оздоровительной работе вспомогательного сада. Питание в вспомогательных учреждениях должно быть усиленным.

Рабочий день в подобных учреждениях должен быть длительный — 10—12 часов. Желательно устройство ночных групп для детей, находящихся в особо неблагоприятных условиях среды или далеко живущих.

В режиме дня надо обратить особое внимание на занятия и пребывание на воздухе. Необходимо избегать всякого скопления детей в уборных, умывальных, коридорах.

Кампания отбора и передачи детей в вспомогательный сад является особенно ответственной, она должна обеспечить должный состав детей и создать положительную установку у детей и родителей на новое учреждение.

Перед отбором с родителями и педагогами массовых учреждений должна быть проведена соответствующая разъяснительная работа. Передача детей должна носить спокойный характер. Ребенок и родители должны знать, что он уходит из сада временно для укрепления здоровья, что его не выкидывают как нежелательный элемент в нормальном коллективе.

В вспомогательном детском саду ребенок должен оставаться до значительного выправления. Желательно сохранить связь с учреждением, из которого пришел ребенок (посещения педагогов, посещения ребенком детского сада).

После пребывания в вспомогательном детском саду ребенок возвращается обратно в пославшее его учреждение, за исключением тех случаев, когда у ребенка создались конфликтные отношения с пославшим его учреждением.

Самое слабое место наших вспомогательных садов — это методы работы. Здесь царит или полный хаос или методы дрессировки.

В основном методы и содержание работы не должны отличаться от массовых садов. Необходима лишь большая индивидуализация подхода, трудовой нагрузки, включения ребенка в коллектив.

## **§ 6. ПЕДОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ ПРИ РАБОТЕ С ТРУДНЫМИ ДЕТЬМИ.**

Мы видели, какое колоссальное влияние оказывают на трудного ребенка условия его быта вне дошкольного учреждения.)

Рационализация семейного быта ребенка, выработка единства педагогического воздействия на ребенка со стороны семьи, детского учреждения и широкой социальной среды — вот основные мероприятия по изживанию трудного детства.

Эту работу по профилактике и изживанию детской трудности должны и начинают проделывать наши педагогические консультации. Основным залогом успеха консультации является, с одной стороны, массовость, с другой стороны, применение правильных педологических принципов работы.

**В чем же заключаются эти правильные педологические принципы?**

Педагогическая консультация имеет дело с обращениями или из семьи или из детского учреждения. И в том и в другом случае для дачи правильного совета необходимо всесторонне охватить поведение ребенка и факторы, формирующие это поведение. Консультация должна изучать условия среды, в которой растет ребенок, особенности организма и состояния здоровья ребенка и выяснить основные черты его поведения. Для последней цели недостаточно ограничиться сведениями, полученными от родителей и педагогов; необходимо организовать контрольное наблюдение в самой консультации в специально организованной экспериментальной комнате, где имеется разнообразное оборудование для выявления ребенка в разных видах деятельности (игровые пособия, столярный труд, изо и т. д.).

Педагогический совет семье необходимо закрепить систематической педагогически-пропагандистской работой. В этой работе педологизация педагогического подхода в семье должна занимать видное место (анализ вопросов наказаний; запугивания, твердого режима, единства подхода со стороны разных членов семьи; включения ребенка в коллектив, связи с современностью и др.).

## **§ 7. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ.**

Намечение правильных мероприятий и подхода к трудному ребенку возможно только на основании точного изучения особенностей поведения ребенка и причин, вызывавших эти особенности. Для этих целей необходимо возможно полнее пронаблюдать поведение ребенка во все моменты его жизни, хорошо ознакомиться со средой, окружающей ребенка, получить сведения о настоящем и прошлом ребенка и о состоянии его здоровья.

Так, проводя наблюдение над поведением ребенка, нам нужно, помимо других моментов, установить степень возбудимости ребенка, установки на коллектив, на воспитателей, уровень умственного развития, утомляемость.

При обследовании среды нас особенно будут интересовать вопросы режима ребенка, воспитательного подхода к нему, меры воздействия, быт семьи, времяпровождение ребенка вне сада.

Медицинское обследование ребенка должно носить более тщательный характер, чем это имеет место в массовых садах по отношению к нормальному ребенку.

Поскольку отдельные причины трудности имеют эндогенный, биологический характер, постольку состояние организма должно быть учтено достаточно углубленно. Сюда войдут данные о наследственности, раннем развитии ребенка, его воспитательном прошлом. Особо надо учесть всякие физические и психические травмы, перенесенные ребенком.

По отношению к детям с невропатическими чертами поведения необходимо применять специально неврологические обследования. Все это, конечно, проводится силами врача, педагог лишь использует данные о состоянии здоровья ребенка. Для установления уровня интеллектуального развития не всегда достаточно объективного наблюдения за ребенком в естественной обстановке. Эта обстановка может не давать достаточных стимулов для выявления ребенка, или ребенок в силу своих

особенностей может не выявляться (например заторможенные дети). Все это ведет к необходимости стимулирования детского поведения. Это может быть достигнуто путем искусственного введения тех или иных материалов и прямой беседы с ребенком.

Метод естественного эксперимента и беседы описан выше, и на нем мы не будем останавливаться.

Для выявления умственного развития применяются еще специальные обследования при помощи «тестов», в частности широко распространен метод Бинэ, а для младших дошкольников — ящик элементарных представлений проф. Россолимо.

Суть тестов заключается в даче ребенку ряда вопросов и небольших заданий. Например, ребенка спрашивают: «Кто ты, мальчик или девочка?» Дают сложить прямоугольник из двух треугольников и т. п.

В тестах Бинэ для каждого возраста подобрана серия вопросов. Выполнение каждого теста засчитывается ребенку в размере двух месяцев развития. Таким образом, на основании количества решенных тестов устанавливается умственный уровень (возраст) ребенка. Сравнение умственного возраста с фактически паспортным позволяет установить степень отставания и превышения в развитии.

Возможность выразить умственный возраст в числовых данных является весьма заманчивой и удобной для сравнения детей между собой, хотя, конечно, это не может заменить качественной характеристики возраста. Но метод тестов в его настоящем состоянии отнюдь не может широко применяться в дошкольном возрасте. Прежде всего тестирование ставит дошкольника в очень искусственную ситуацию. Задания, предлагаемые в тестах, обычно носят весьма отвлеченный, недостаточно жизненный характер. Ребенок для тестирования отрывается от коллектива, от обычной обстановки (индивидуальное обследование). Тесты Бинэ большей частью основаны на речевых реакциях. Речевой фонд, особенно у младшего дошкольника, недостаточно развит. Результаты обследования, основанные преимущественно на словесных ответах, могут дать совершенно ложное представление об умственном уровне ребенка.

Подбор тестов для каждого возраста не выявляет интеллекта в целом, в частности совсем не выявляет тех качеств мышления, которые особенно интересуют советского педагога: творческих сторон интеллекта и направленности мышления.

Существующие методы тестов в большинстве составлены буржуазными учеными, и их содержание совершенно не отвечает требованиям развития, предъявляемым к советскому ребенку.

Метод тестов пока еще не имеет применения в практике наших дошкольных учреждений, но используется как контрольный материал по отношению к более трудным случаям умственной отсталости, поскольку нет более совершенных методов. Однако, мы должны всегда помнить об ограниченности и условности диагностического значения тестирования дошкольника.

#### ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОВТОРЕНИЯ:

1. Какое общественно-политическое значение имеет проблема трудно-воспитуемого ребенка?
2. Каких детей педагог считает трудными в дошкольном учреждении?
3. Какие причины вызывают трудности в поведении ребенка?

4. Как урегулировать педагогический подход по отношению к социально-запущенным, невротикам, физически-ослабленным?
5. Какие мероприятия нужны для исключительно трудных детей? Дать основные принципы построения специальных учреждений.
6. Какое значение имеет работа с семьей трудного ребенка? По каким основным вопросам она должна вестись?
7. Как выявить поведение трудного ребенка? Какой материал необходимо собрать для составления полной его характеристики?

#### *ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ.*

1. Залкинд, Основные вопросы педологии.
  2. Егоров, Вопросы советской педагогики.
  3. Гуревич, Психопатология детского возраста.
  4. Штрамайер, Детская психопатология.
  5. Майзель и Симсон, Нервные и психические заболевания раннего детского возраста.
  6. Дьякова, Нервно-возбудимые дети и их воспитание.
  7. Иогхес, Неврозы в детском возрасте.
  8. Торбек, Педология дошкольного возраста (глава о трудном дошкольнике).
  9. Радина, К методике работы с трудными дошкольниками (журнал „Дошкольное воспитание“, 1929 г., № 3).
- Рекомендуемая литература требует критического отношения.
-

## ОГЛАВЛЕНИЕ.

<i>Предисловие</i> . . . . .	3
I Педология и работа педагога	
II. Учение о развитии в педологии	
§ 1. Значение детства . . . . .	6
§ 2. Отличие детства человека от детства животных . . . . .	7
§ 3. Роль наследственного и приобретенного в развитии ребенка . . . . .	8
§ 4. Вопросы конституции, характера и темперамента в развитии ребенка . . . . .	11
§ 5. Проблема одаренности . . . . .	14
Вопросы для повторения . . . . .	15
Приложение. Методика обследования среды . . . . .	—
III. Особенности возрастного развития ребенка	
§ 1. Своеобразие социальной активности ребенка на различных возрастных ступенях . . . . .	21
§ 2. Своеобразие в развитии основных свойств ребенка на различных возрастных ступенях . . . . .	22
§ 3. Возрастная периодизация . . . . .	26
Вопросы для повторения . . . . .	29
IV. Период внутриутробного развития	
§ 1. Условия, влияющие на зародышевую плазму и внутриутробное развитие ребенка . . . . .	29
§ 2. Биогенетический закон в его применении к внутриутробному развитию ребенка . . . . .	35
V. Особенности в развитии ребенка раннего возраста	
§ 1. Развитие ребенка раннего возраста в различных социальных условиях . . . . .	36
§ 2. Анатомо-физиологические особенности ребенка раннего возраста . . . . .	38
§ 3. Развитие органов чувств у ребенка раннего возраста . . . . .	42
§ 4. Развитие моторики . . . . .	43
§ 5. Психическое развитие ребенка . . . . .	46
§ 6. Игра . . . . .	54
Вопросы для повторения . . . . .	57
VI. Дошкольный возраст	
А. Деятельность ребенка дошкольного возраста . . . . .	57
§ 1. Общая характеристика дошкольника . . . . .	—
§ 2. Игра в дошкольном возрасте . . . . .	59

§ 3. Труд в дошкольном возрасте: . . . . .	74
§ 4. Изобразительная деятельность в дошкольном возрасте . . . . .	79
§ 5. Метод наблюдения в изучении поведения и активности дошколь- ника . . . . .	83
Б. Физическое развитие дошкольника . . . . .	88
§ 1. Основные особенности в анатомо-физиологических изменениях у дошкольника . . . . .	—
§ 2. Деятельность желез внутренней секреции в дошкольном возрасте .	89
§ 3. Изменения в нервной системе и органах чувств в дошкольном возрасте . . . . .	93
§ 4. Типы конституции в дошкольном возрасте . . . . .	95
§ 5. Особенности обмена веществ, дыхания и кровообращения до- школьника . . . . .	—
§ 6. Процессы окостенения и смены зубов в дошкольном возрасте .	97
§ 7. Развитие моторики у дошкольника . . . . .	98
§ 8. Состояние здоровья современного дошкольника . . . . .	102
§ 9. Контроль над физическим развитием ребенка и методы изучения физического развития . . . . .	103
§ 10. Антропометрическая карточка . . . . .	112
Практические задания . . . . .	114
Вопросы для повторения . . . . .	—
В. Психическое развитие дошкольника . . . . .	—
§ 1. Восприятие ребенка-дошкольника . . . . .	—
§ 2. Память и ее развитие у дошкольника . . . . .	117
§ 3. Особенности развития внимания . . . . .	118
§ 4. Эмоциональная жизнь дошкольника . . . . .	119
§ 5. Особенности мышления дошкольника . . . . .	121
§ 6. Развитие речи у дошкольника . . . . .	124
§ 7. Воображение и творчество в дошкольном возрасте . . . . .	125
Вопросы для повторения . . . . .	126
Г. Классовые установки ребенка-дошкольника и их роль в развитии детской личности . . . . .	—
§ 1. Значение эмоциональности ребенка в формировании его классо- вых установок . . . . .	127
§ 2. Классовая направленность в развитии детского мышления . . . .	129
§ 3. Педологический подход к антирелигиозному воспитанию . . . .	136
§ 4. Педологический подход к интернациональному воспитанию . . . .	141
§ 5. Методика изучения классовых установок детей . . . . .	144
Вопросы для повторения . . . . .	146

## VII. Основные особенности в развитии детей первого школьного возраста

§ 1. Общая характеристика детей школьного возраста . . . . .	147
А. Основные особенности в физическом развитии детей . . . . .	149
§ 1. Особенности в развитии нервной системы у детей школьного возраста . . . . .	—
§ 2. Особенности развития желез внутренней секреции в школьном возрасте . . . . .	150
§ 3. Анатомические изменения у детей школьного возраста . . . . .	152
§ 4. Особенности физиологических процессов в школьном возрасте .	155
Б. Особенности психического развития детей школьного возраста . . . . .	157
§ 1. Восприятие школьников . . . . .	—
§ 2. Развитие памяти . . . . .	159
§ 3. Особенности внимания у школьников . . . . .	160
§ 4. Развитие мышления и речи у школьника . . . . .	—
В. Особенности общественно-политического раз- вития школьников . . . . .	164
Г. Особенности трудового развития школьников . . . . .	167
Д. Особенности игровой деятельности в школьном возрасте . . . . .	170

Е. Изобразительная, и художественная деятельность школьников . . . . .	173
Вопросы для повторения . . . . .	174

### VIII. Подросток

§ 1. Основные особенности подросткового возраста в различных социальных условиях . . . . .	174
§ 2. Основные изменения в организме подростка . . . . .	179
§ 3. Внутренняя секреция в переходном возрасте . . . . .	183
§ 4. Развитие нервной системы у подростков . . . . .	184
§ 5. Развитие двигательного аппарата . . . . .	185
§ 6. Половое созревание в подростковом возрасте . . . . .	186
§ 7. Психологические особенности подростков . . . . .	191
§ 8. Основные этапы психического развития подростков . . . . .	—
§ 9. Особенности профориентации у подростка . . . . .	195
§ 10. Подростки-пионеры в детском саду . . . . .	196

### IX. Педологический подход к педагогической работе в детском саду

§ 1. Особенности дошкольника и программы для детских садов . . . . .	202
§ 2. Возрастные особенности в методике формирования навыков у дошкольника . . . . .	203
Вопросы для повторения . . . . .	207

### X. Трудный дошкольник

§ 1. Значение проблемы трудного детства . . . . .	207
§ 2. Причины, обуславливающие поведение трудных детей в дошкольном возрасте . . . . .	210
§ 3. Основные типы трудных детей в дошкольном возрасте . . . . .	215
§ 4. Педагогическая работа с трудными детьми в дошкольном возрасте . . . . .	220
§ 5. Вспомогательные дошкольные учреждения для трудных детей . . . . .	223
§ 6. Педолого-педагогическая консультация при работе с трудными детьми . . . . .	224
§ 7. Методы изучения трудных детей . . . . .	225
Вопросы для повторения . . . . .	226