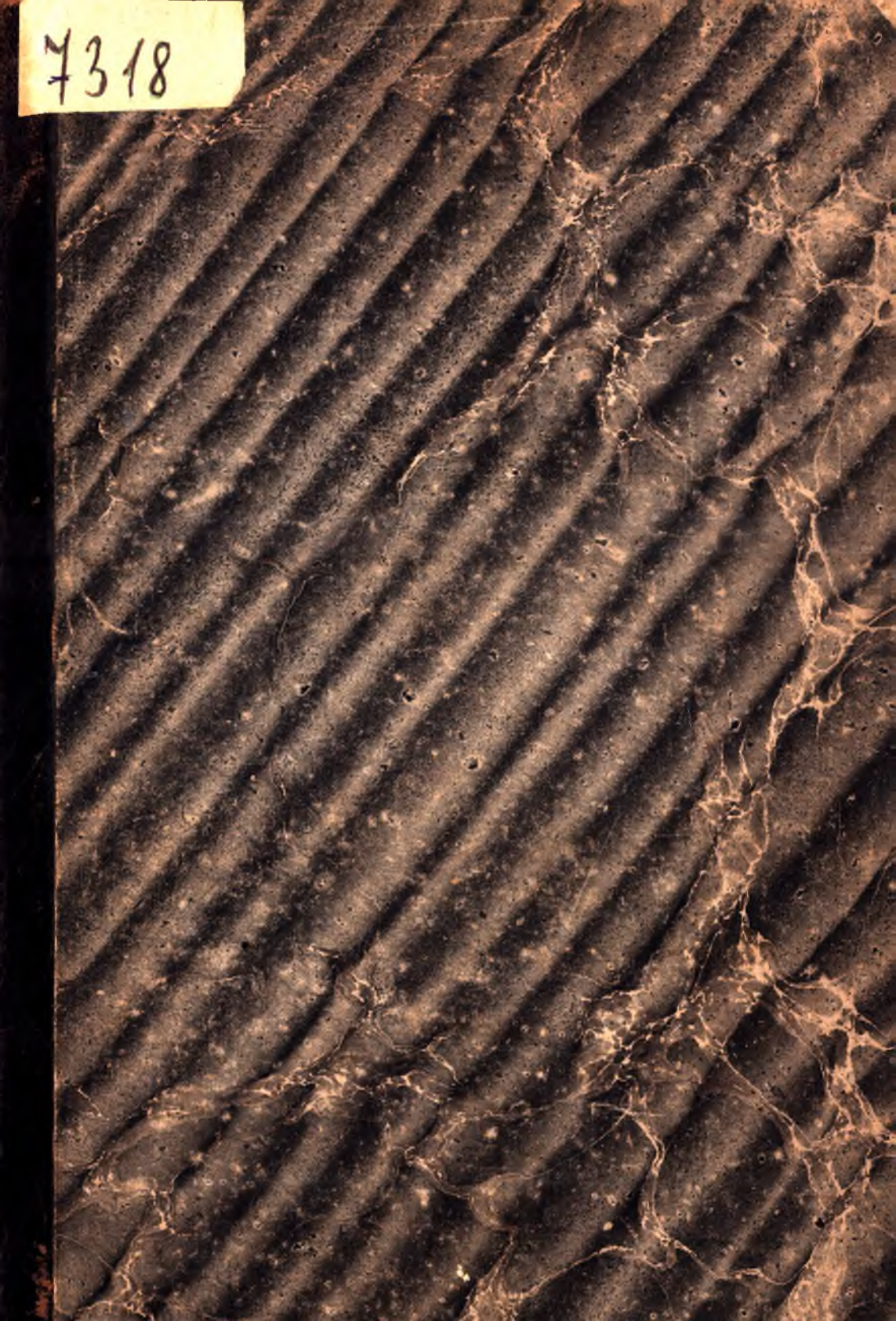


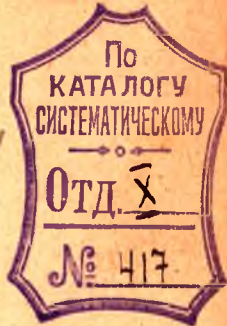
7318



Ф.

ТРУДЫ

370.1



ПЕРВАГО ВСЕРОССИЙСКАГО СЪѢЗДА

ПО

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКѢ

въ С.-Петербургѣ съ 26 по 31 Декабря 1910 г.

Отчетъ, составленный секретаремъ Съѣзда

Н. Е. Румянцевымъ.



7318

СОДЕРЖАНІЕ:

29 докладовъ со стенографическимъ отчетомъ о преніяхъ, программы лекцій Проф. Р. Зоммера, списокъ членовъ и гостей съѣзда, объявленія.

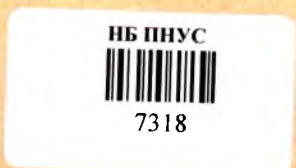
Изданіе бюро съѣзда. 4 НОЯ 1911

Изд. Пед. Каб. № 2. Уч. 10391

Младъ изданія: Педагогическая Академія (Литовка, 1).
Общество экспериментальной педагогики (Улица Жуковского, 38).
Лабораторія Педагогической психологіи (Фонтанка, 10).



Типографія П. П. Сойкина, СПБ. Стремянная, 12, собств. д. 1911.



Исторія организациі Съезда.

Въ собраніи Общества Экспериментальной Педагогикѣ, состоявшемся 18 мая 1910 года, по докладу А. П. Нечаева, было постановлено созвать въ декабрь 1910 г. въ Петербургѣ первый Всероссійскій Съездъ по Экспериментальной Педагогикѣ, пригласивъ участвовать въ его организациі Московское Общество Экспериментальной Психологіи, на заключеніе котораго рѣшено было представить и принятый собраніемъ проектъ положенія о Съездѣ.

Въ началѣ іюня въ Москвѣ состоялось, подъ предсѣдательствомъ А. Н. Бернштейна, засѣданіе правленія Общества Экспериментальной Психологіи, съ участіемъ въ немъ предсѣдателя Петербургскаго Общества Экспериментальной Педагогикѣ. На этомъ засѣданіи проектъ Съезда принялъ слѣдующую форму, въ которой онъ затѣмъ и получилъ официальное утвержденіе:

1. Первый Съездъ по Экспериментальной Педагогикѣ созывается правленіемъ Общества Экспериментальной Педагогикѣ, образующимъ для этой цѣли спеціальный организационный комитетъ.

2. Организационный комитетъ Съезда составляется изъ правленія С.-Петербургскаго Общества Экспериментальной Педагогикѣ и совѣта Московскаго Общества Экспериментальной Психологіи, съ правомъ кооптациі по усмотрѣнію Правленія и Совѣта означенныхъ обществъ.

3. Обязанности исполнительной комиссіи по созыву Съезда возлагаются на правленіе Общества Экспериментальной Педагогикѣ.

4. Организационный комитетъ избираетъ изъ своей среды предсѣдателя, 3-хъ товарищей предсѣдателя, казначея и секретарей.

5. Занятія Съезда продолжатся съ 26 по 31-е декабря 1910 года.

6. Съездъ имѣетъ цѣлью обсужденіе слѣдующихъ вопросовъ:

а) *Экспериментальные методы изслѣдованія отдѣльных процессовъ душевной жизни.*

б) *Экспериментальное изслѣдованіе личности.*

в) *Экспериментальное изслѣдованіе педагогическихъ проблемъ.*

г) *Экспериментальныя изслѣдованія въ области школьной гигиены.*

7. При Създѣ организуется выставка аппаратовъ и диаграммъ, соответствующихъ программѣ Създа. Для завѣдыванія выставкой организационный комитетъ избираетъ особое лицо.

8. Членами Създа могутъ быть преподаватели въ высшихъ и среднихъ школахъ, врачи учебныхъ заведеній, а также лица, заявившія себя трудами въ области психологіи, педагогикѣ, физиологіи и школьной гигиены.

9. Лица, желающія участвовать въ Създѣ, заявляютъ объ этомъ организационному комитету и вносятъ членскій взносъ въ размѣрѣ 5 рублей, за что имѣютъ право на безплатное полученіе печатнаго отчета о трудахъ Създа.

10. Гостиными Създа могутъ быть всѣ лица, интересующіеся экспериментальной педагогикой.

11. Доклады по вопросамъ, подлежащимъ обсужденію на Създѣ, представляются въ организационный комитетъ Създа не позднѣе 15 декабря по адресу: С.-Петербургъ, улица Жуковскаго, 38, правленію Общества Экспериментальной Педагогикѣ.

12. Доклады, читаемые на Създѣ, не должны занимать болѣе 40 минутъ, во время же обсужденія рѣчь каждаго лица не должна продолжаться болѣе 5 минутъ.

13. Резолюціи Създа, предлагаемыя общими или секціонными собраніями дѣйствительныхъ членовъ, поступающихъ на заключеніе Организационнаго Комитета Създа.

До 26 декабря обязанности Организационнаго Комитета Създа исполнялись правленіемъ Общества Экспериментальной Педагогикѣ, въ составѣ предсѣдателя А. П. Нечаева, товарищей предсѣдателя А. А. Крогуса и А. Ф. Лазурскаго, членовъ Правленія: М. А. Александровой, М. И. Конорова, Н. Е. Румянцевъ, М. С. Морозова, С. Ю. Блуменау и М. А. Минцловой, при секретарѣ А. И. Неклюдовой. Для выдачи справокъ и выполненія порученій Правленія было организовано специальное Справочное Бюро Създа подъ предсѣдательствомъ Н. Е. Румянцевъ, при секретаряхъ: А. В. Крестьяновой и С. Г. Попичѣ.

26 декабря, въ 10 часовъ утра, состоялось засѣданіе Организационнаго Комитета Създа, на которомъ предсѣдателемъ правленія Общества Экспериментальной Педагогикѣ было доложено о ходѣ подготовительныхъ работъ по Създу. Было доложено, что записалось въ число членовъ Създа ко времени его открытія 500 человекъ, среди которыхъ много делегатовъ отъ высшихъ учебныхъ заведеній, ученыхъ обществъ и среднихъ школъ.

Получены извѣщенія о делегированіи на Съѣздъ отъ слѣдующихъ учреждений: отъ медицинскаго факультета Московскаго университета—прив.-доц. Г. И. Россолимо, отъ историко-филологическаго факультета Петербургскаго университета—прив.-доц. А. П. Нечаевъ, отъ юридическаго факультета Петерб. универс.—проф. Л. I. Петражицкій, отъ Харьковскаго университета—П. Э. Лейкфельдъ, отъ Одесскаго университета—Н. Н. Ланге и Федоровъ, отъ Кіевской Духовной Академіи—проф. Макковейскій, Четвериковъ, П. П. Кудрявцевъ, отъ Московской Духовной Академіи—А. П. Шестынь, отъ Петербургской Духовной Академіи—проф. протоіерей С. А. Соллертинскій, отъ Военно-Медицинской Академіи и Медицинскаго женскаго института—академикъ В. М. Бехтеревъ, отъ Педагогической Академіи—проф. В. И. Вартановъ и В. В. Успенскій, отъ Психоневрологическаго института—проф. А. Ф. Лазурскій, отъ Высшихъ женскихъ педагогическихъ курсовъ — проф. Н. К. Кульманъ, В. А. Волковичъ и З. К. Столица, отъ педагогическихъ курсовъ Фребелевскаго общества -- А. М. Калмыкова, отъ Софійскаго университета въ Болгаріи—проф. П. М. Нойковъ, отъ Кіевскаго Фребелевскаго института—В. А. Флеровъ, отъ Петербургскаго учительскаго института—Л. Г. Щерба, отъ Болгарскаго министерства народнаго просвѣщенія—Д. И. Божковъ, отъ болгарскаго учительскаго общества—д-ръ П. Цоневъ, отъ Бельгійскаго педотехническаго общества — Н. С. Мальцева, отъ Лейпцигскаго института экспериментальной педагогики—Т. К. Маркарянъ, отъ Томскаго педагогическаго общества—П. Г. Баранъ-Бутовичъ, отъ Московскаго педагогическаго собранія—Ц. П. Балталонъ, отъ Лиги образованія — свящ. I. В. Титовъ, В. Ф. Комаровъ, отъ общества нормальной и патологической психологіи—А. Ф. Лазурскій, отъ курсовъ для матерей и воспитательницъ, при женскомъ обществѣ—И. Д. Познанская, отъ Всероссійскаго общества оперныхъ и драматическихъ театровъ школь — А. И. Кремлевъ, отъ Ревельскаго педагогическаго общества — И. О. Рабиновичъ, отъ Самарскаго общества экспериментальной педагогики—А. А. Фолькманъ, отъ Императорскаго училища глухонѣмыхъ—А. И. Зачиняевъ, отъ Астраханскаго городского общественнаго управленія—Н. Ф. Скориковъ, отъ Курскаго педагогическаго общества—В. Н. Рѣшетинскій, отъ Радомской мужской гимназіи—П. Н. Карвовскій, отъ комитета Армавирскаго общества попеченія о дѣтяхъ,—М. И. Жербуева, отъ общества взаимной помощи начальныхъ училищъ Баку—Канарская, отъ врачебно-санитарной части Министерства Народнаго Просвѣщенія — д-ръ А. Ф. Никитинъ и чиновникъ особыхъ порученій при Министрѣ Народнаго Просвѣщенія—П. И. Прозоровъ, отъ Императорскаго Александровскаго лицея—В. А. Шильдеръ, Н. А. Колоколовъ, А. А. Рубецъ, отъ общества содѣйствія начальному образованію въ

Воронежской губерніи — А. И. Цикавый, отъ Воронежскаго семейно-педагогическаго собранія — М. П. Ремизовъ, Ф. А. Дорошевскій, отъ Московскаго городского дома трудолюбія и работнаго дома — П. Бѣльскій, кромѣ того, отъ кадетскихъ корпусовъ и военныхъ училищъ — Императора Александра II-го въ Петербургѣ, отъ Владимірскаго Кіевскаго, отъ Ташкентскаго, отъ Оренбургскаго, отъ Кіевскаго военнаго училища, отъ Виленскаго военнаго училища, отъ Воронежскаго корпуса, отъ Вольскаго, отъ Донскаго, отъ Московскаго Николая I-го, отъ 2 кадетскаго корпуса въ Петербургѣ, отъ Псковскаго, отъ Нижегородскаго, отъ Ярославскаго, отъ Павловскаго военнаго училища, отъ Владимірскаго училища, отъ Николаевскаго корпуса въ Петербургѣ, I-го корпуса и нѣк. друг. Всего болѣе 200 человекъ.

На засѣданіи комитета было рѣшено выставку психологическихъ аппаратовъ и таблицъ открыть для членовъ Съѣзда съ 27 числа, причемъ ежедневно производить демонстрацію аппаратовъ для различныхъ группъ членовъ Съѣзда съ 10 до 11 час. утра и съ 7 до 8 час. вечера, устроить для членовъ Съѣзда 5 экскурсій: 27 числа утромъ — въ училище глухонѣмыхъ, 28 числа — въ училище слѣпыхъ, 29 числа — въ Педагогическій институтъ, 30 числа — въ Приютъ для идиотовъ и эпилептиковъ и 31 числа — въ Колонію для малолѣтнихъ преступниковъ.

Былъ избранъ президіумъ Съѣзда: предсѣдателемъ — В. Е. Игнатьевъ, товарищами предсѣдателя: проф. П. М. Нойковъ (Болгарія), проф. П. Э. Лейкфельдъ (Харьковъ) и проф. Г. И. Россолимо (Москва). Секретарями: А. А. Фолькманъ, А. М. Шубертъ, А. И. Неклюдова и Н. Е. Румянцевъ, казначеемъ М. А. Александрова. Обязанности Ревизіонной Комиссіи по Съѣзду возложены на Ревизіонную Комиссію Общества Экспериментальной Педагогики.

Открытие Съезда.

Открытие Съезда состоялось 26 декабря, въ 1 ч. дня. Объявляя Съездъ открытымъ Предсѣдатель Общества Экспериментальной Педагогика заявилъ, что Организационный Комитетъ избралъ Предсѣдателемъ Съезда Приватъ-доцента Московскаго Университета Варнаву Ефимовича Игнатъева.

Послѣ этого заявленія, встрѣченнаго общими аплодисментами, предсѣдательское мѣсто занялъ В. Е. Игнатъевъ, произнесшій слѣдующую рѣчь:

„Уважаемое собраніе! Принимая на себя предсѣдательство на Съездѣ Экспериментальной Педагогика, въ первый разъ собирающемся въ Петербургѣ, я понимаю высокую отвѣтственность, которая лежитъ на мнѣ. Въ томъ новомъ дѣлѣ, какимъ является Экспериментальная Педагогика, едва ли есть необходимость указывать собранію на тѣ животрепещущіе вопросы, составляющіе предметъ современныхъ изслѣдованій, которыя будутъ предметомъ изложенія въ послѣдующихъ засѣданіяхъ нашего Съезда, посвященныхъ разработкѣ научныхъ вопросовъ. Какія широкія и какія интересныя области захватываетъ Экспериментальная Педагогика и Экспериментальная Психологія, мнѣ не придется говорить по той простой причинѣ, что сегодняшнее многолюдное собраніе и этотъ Съездъ, нашедшій въ настоящее время себѣ пріютъ въ этой аудиторіи свидѣтельствуетъ о томъ громадномъ интересѣ, который обнаруживаютъ многіе къ вопросамъ психологіи и педагогика. Среди васъ немало специалистовъ, много лицъ, интересующихся этимъ дѣломъ, и мы будемъ имѣть возможность отмѣтить важность цѣлага ряда вопросовъ, представленныхъ съ достаточною точностью и разносторонностью, намѣченныхъ для нашихъ собраній. Приношу благодарность за великую честь, которой меня удостоилъ организационный комитетъ избравъ меня предсѣдателемъ этого Съезда. Приступая къ занятіямъ, предлагаю на сегодняшнее собраніе избрать почетнымъ предсѣдателемъ профессора Гиссенскаго университета доктора Зоммера“.

Профессоръ Р. Зоммеръ произнесъ на нѣмецкомъ языкѣ рѣчь въ которой, высказавъ благодарность за избраніе, указалъ на значеніе съѣзда для улучшенія дѣла воспитанія и на то, съ какимъ интересомъ слѣдятъ въ Германіи за развитіемъ экспериментальной педагогики въ Россіи.

Затѣмъ начались привѣтствія съѣзду. Первое было сказано Предсѣдателемъ Общества Экспериментальной педагогики проф. А. П. Нечаевымъ.

А. П. Нечаевъ. „Милостивыя Государыни и Милостивые Государи! Четыре года тому назадъ открывался въ этой аудиторіи первый Всероссийскій Съѣздъ по педагогической психологіи. Черезъ два года состоялся второй Всероссийскій Съѣздъ по педагогической психологіи. Большое количество педагоговъ и школьныхъ врачей, которые съѣхались на эти оба Съѣзда, оживленные бесѣды, происходившія по поводу самыхъ важныхъ педагогическихъ проблемъ, оживленные дебаты, касающіеся различныхъ методовъ изслѣдованія, показали намъ много глубокаго интереса, который въ педагогическомъ обществѣ возбуждаетъ психологія дѣтства. Эти съѣзды убѣдили насъ, что не можетъ быть живой педагогической работы безъ внимательнаго отношенія къ особенностямъ душевной жизни учащихся. Вмѣстѣ съ тѣмъ, все больше и больше обнаружилось, что педагоги и въ особенности тѣ изъ нихъ, которые наиболѣе вдумчивымъ образомъ относятся къ своему великому дѣлу, къ своей работѣ, сознаютъ большую недостаточность своихъ психологическихъ знаній, что среди массы педагоговъ все больше и больше пробуждается желаніе въ общей планомѣрной работѣ найти поддержку своимъ силамъ, которыя, отдѣльно взятыя всегда, оказываются слабыми. Результатомъ этого стремленія явилось возникновеніе двухъ обществъ — Экспериментальной Педагогики въ Петербургѣ и Общества Экспериментальной Психологіи въ Москвѣ. Хотя обѣ эти организациі существуютъ очень недолгое время, тѣмъ не менѣе обнаружилось, что онѣ идутъ рука объ руку, что у нихъ имѣются общія серьезныя задачи, что эти задачи могутъ быть исполнены только тогда, когда къ этой общей работѣ будетъ привлечено много силъ изъ разныхъ мѣстъ. Вотъ ближайшій результатъ этой совмѣстной дѣятельности двухъ названныхъ обществъ: при содѣйствіи и сочувствіи цѣлаго ряда педагогическихъ кружковъ, педагогическихъ организаций явился этотъ Съѣздъ, который сегодня открывается. Я не смѣю утрудять вниманіе почтеннаго собранія изложеніемъ плана предстоящихъ занятій, потому что въ общихъ чертахъ вамъ программа извѣстна. Позволю себѣ доложить, что сегодняшній Съѣздъ благопріятно отличается отъ предшествующихъ двухъ Съѣздовъ по Педагогической Психологіи тѣмъ, что мы имѣемъ большое количество делегатовъ отъ самыхъ

разнообразныхъ ученыхъ и педагогическихъ учреждений. Мы имѣемъ делегатовъ отъ иностранныхъ учреждений. Сейчасъ только слышали привѣтственное слово отъ почетнаго председателя на сегодняшнемъ собраніи проф. Зоммера, который почтилъ Съѣздъ цѣлымъ рядомъ заявленій и докладовъ. Кромѣ того, есть представители отъ Болгарскаго министерства, отъ Софійскаго университета, отъ Лейпцигскаго Педагогическаго Общества, отъ Харьковскаго университета, отъ военно-учебныхъ заведеній, отъ Московской Духовной Академіи и многихъ другихъ учреждений. Кромѣ того, на Съѣздъ делегировано около 200 представителей различныхъ средне-учебныхъ заведеній всѣхъ вѣдомствъ. Заканчивая этимъ докладъ, который я долженъ былъ сдѣлать отъ имени Правленія Общества Экспериментальной Педагогики, на которое были возложены обязанности Организационнаго Комитета Съѣзда, я позволю себѣ привѣтствовать собраніе и благодарить за то сочувствіе, которое несомнѣнно вызвалъ нашъ Съѣздъ среди широкихъ круговъ педагогическаго міра. Это сочувствіе особенно дорого потому, что нашъ Съѣздъ очень опредѣленно заявилъ, что всѣ вопросы, которые будутъ вноситься на этотъ Съѣздъ и которые будутъ здѣсь обсуждаться, должны стоять на строго экспериментальной почвѣ. Желаніе педагоговъ—вести общую работу, стоя на строго фактической почвѣ, желаніе ихъ считается прежде всего съ фактами; душевной жизни учащихся, представляется всѣмъ намъ, принимавшимъ близкое участіе въ устройствѣ Съѣзда, очень важнымъ признакомъ того, что мы можемъ дѣйствительно, въ концѣ концовъ, столкнуться, въ самыхъ основныхъ пунктахъ, что это удастся намъ и что въ будущемъ все больше и больше будетъ чувствоваться солидарность педагогическаго міра въ разрѣшеніи всѣхъ близкихъ намъ вопросовъ. Только изученіе природы дѣтей и притомъ планомѣрное, даетъ надежду на проясненіе всякаго рода сомнѣній, которыя неизбѣжны въ педагогической работѣ. Честь имѣю отъ имени Общества Экспериментальной Педагогики передать пожеланіе Съѣзду, чтобы въ конечныхъ работахъ своихъ, участники этого Съѣзда не чувствовали себя разочарованными, чтобы въ результатѣ этого Съѣзда явилось повышение интереса и энергіи къ трудной педагогической работѣ. Мы желаемъ вмѣстѣ съ тѣмъ, чтобы работа этого Съѣзда послужила началомъ для дѣятельной разработки тѣхъ вопросовъ, безъ рѣшенія которыхъ немыслима прочная реформа школьнаго дѣла въ Россіи“.

Отъ Московскаго Общества Экспериментальной Психологіи—Г. И. Россоломо. „Милостивые Государи и Милостивыя Государыни! Немного остается мнѣ сказать послѣ рѣчи профессора Нечаева. Второе мѣсто послѣ Петербургскаго Общества Экспериментальной Педагогики занимаетъ въ организациі этого Съѣзда Московское Общество экспери-

ментальной Психологіи. И возникло оно изъ перваго, увидавъ въ своемъ организаціонномъ ядрѣ нѣсколько почетныхъ членовъ своего Петербургскаго собрата. По задачамъ своимъ оно какъ-бы шире послѣдняго, намѣтивъ экспериментальную разработку не только педагогическихъ проблемъ, но и многихъ другихъ, какъ общихъ, такъ и специальныхъ прикладныхъ областей знанія; но несмотря на это, по существу своей работы соединившіяся въ дѣлѣ организаціи открывшагося 1-го Съѣзда Экспериментальной Педагогикѣ два общества имѣютъ общую основу, общія цѣли и общіе принципы; другими словами, они спаяны общей идеей экспериментальнаго метода изслѣдованія психологическихъ процессовъ. И эту идею, это credo рѣшено положить въ основаніе всѣхъ предстоящихъ намъ занятій, смотря на нихъ, какъ на продолженіе нашихъ лабораторныхъ занятій, со всей ихъ скромностью, осмотрительностью, практическимъ отношеніемъ и видя въ самомъ Съѣздѣ не что иное какъ ту же коллективную экспериментальную психологическую лабораторію. Стоя на этой точкѣ зрѣнія, мы не льстимъ себя надеждой открыть здѣсь новые яркіе горизонты, создать новые идеалы, высоко летать надъ почвой повседневной и мелкой дѣйствительности; напротивъ, того, мы желали бы Съѣзду спокойной и кропотливой работы, научно-практическаго обсужденія докладовъ и той чистой и возвышенной лабораторной атмосферы, которая такъ способна самыя мертвыя, будничныя явленія жизни облекать въ чистыя формы высокихъ научныхъ истинъ. Позвольте же, дорогіе товарищи, пожелать вамъ въ предстоящихъ занятіяхъ скромнаго, но прочнаго успѣха“.

Отъ Болгарскаго Министерства Народнаго Просвѣщенія—Д. И. Божковъ. „Вся книжная Болгарія живетъ духовной жизнью, духовнымъ ростомъ Россіи. Вотъ почему всякое движеніе русской мысли находитъ живой отзвукъ въ Болгаріи. Вотъ почему и сегодня на первый Съѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ въ Россіи мы откликнулись. Насъ здѣсь, болгаръ, трое: представитель Министерства Народнаго Просвѣщенія, отъ Софійскаго университета и Болгарскаго Педагогическаго О-ва. Мы всѣ привѣтствуемъ Съѣздъ и пріѣхали съ тѣмъ, чтобы поучиться, и всѣ знанія, какія мы получимъ здѣсь, отнесемъ на свою родину и распространимъ среди нашего народа. Отъ имени болгарскаго народа я поздравляю съ счастливой инициативой Съѣздъ и желаю ему плодотворной дѣятельности“.

Отъ Софійскаго университета—проф. П. М. Нойковъ. „Высокоуважаемое Собраніе. Отъ имени Софійскаго университета приношу поздравленіе первому русскому Съѣзду по экспериментальной педагогикѣ и желаю исполненія намѣченныхъ его учредителями задачъ. Софійскій университетъ имѣетъ лабораторію по экспериментальной педагогикѣ и выражаетъ полное сочувствіе идеямъ этого дѣла и дѣятельности

Съѣзда и желаетъ, чтобы первый Съѣздъ вступилъ на почву точныхъ изслѣдованій по вопросамъ образованія и объединенія педагогическихъ дѣятелей не только въ Россіи, но и во всѣхъ славянскихъ странахъ“.

Отъ Лейпцигскаго Института Экспериментальной Педагогики и общества нѣмецкихъ учителей Т. К. Маркарьянцъ. „Привѣтствую первый Всероссийскій Съѣздъ Экспериментальной Педагогики отъ имени Лейпцигскаго Института Экспериментальной Педагогики. Когда этимъ Институтомъ было получено приглашеніе на Съѣздъ, то было выражено искреннее желаніе приватъ-доцентами Шлагеромъ и Шульцемъ принять участіе въ Съѣздѣ, и только внѣшнія препятствія помѣшали имъ осуществить это желаніе. Съ другой стороны, считаю большою честью привѣтствовать Съѣздъ отъ имени профессоровъ Меймана и Вундта. Это привѣтствіе считаю нужнымъ передать тотчасъ же, чтобы показать, что въ самой Германіи экспериментальная педагогика и экспериментальная психологія идутъ рука объ руку, такъ что перемѣшались понятія экспериментальная педагогика и психологія. Считаю также умѣстнымъ сообщить, что въ Лейпцигѣ есть три центра, гдѣ имѣются три лабораторіи: Вундта по экспериментальной психологіи, Меймана по экспериментальной педагогикѣ и, наконецъ, лабораторія народныхъ учителей по экспериментальной педагогикѣ. Намъ пришлось убѣдиться въ томъ, что нѣмцы относятся очень чутко ко всѣмъ вопросамъ научныхъ успѣховъ по педагогикѣ, которые такъ широко распространились и быстро двигаются въ Россіи. Я считаю своимъ долгомъ выразить привѣтствіе отъ нѣмецкихъ учителей и учительницъ и мнѣ лестно, что роль эта возложена на меня“.

Отъ педагогическаго музея военно-учебныхъ заведеній генералъ-лейтенантъ З. А. Макшеевъ. „Отъ педагогическаго музея военно-учебныхъ заведеній имѣю честь привѣтствовать Съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ и психологіи и желаю успѣха въ трудахъ“.

Отъ Харьковскаго университета проф. П. Э. Лейкфельдъ. „Отъ Харьковскаго университета и отъ себя лично имѣю честь привѣтствовать Съѣздъ.—Во время реставраціи въ Англіи велись серьезные споры о томъ,—слѣдуетъ ли психологію считать наукой. Въ настоящее время отрицательный взглядъ на психологію является только отголоскомъ стараго времени. Въ настоящее время ученый міръ смотритъ болѣе благопріятно на психологію и педагогику, не такъ, какъ въ древнее время, и научныя изслѣдованія по педагогикѣ и психологіи стремятся стать экспериментальными. Привѣтствую Съѣздъ и желаю, чтобы его занятія возможно болѣе способствовали разработкѣ вопросовъ по экспериментальной педагогикѣ, а вмѣстѣ съ тѣмъ, послужили бы къ предотвращенію всякаго рода недоразумѣній на этой почвѣ.“

Отъ Кіевской Духовной Академіи—проф. Н. К. Маккавейскій.
„Позвольте мнѣ, делегату Кіевской Духовной Академіи, привѣтствовать
первый Всероссийскій Съѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ.

Педагогическіе вопросы, принадлежа къ числу самыхъ близкихъ,
дорогихъ каждому культурному человѣку, являются вмѣстѣ съ тѣмъ
одними изъ труднѣйшихъ. Потребность воспитанія, возникая естественно,
будучи въ своемъ зачаткѣ неизбѣжнымъ слѣдствіемъ инстинкта продол-
женія рода, должна была пережить длинный періодъ развитія и осмы-
шленія человѣческимъ сознаніемъ, прежде чѣмъ получила тѣ формы,
въ какихъ представляется она намъ теперь. Изъ простаго инстинктивнаго
ухода родителей и въ частности матери за дѣтьми съ цѣлью помочь
лишь выживанію послѣднихъ,—ухода,—выполнявшагося механически,
безъ яснаго пониманія всей необходимости и важности его,—постепенно
выросла сложная дѣятельность нравственнаго порядка. Изъ механиче-
ской и полусознательной она стала разумною; тысячами нитей, какъ
великая культурная сила, переплелась съ запросами жизни—индиви-
дуальнаго и соціальнаго характера; заняла свое важное мѣсто среди
факторовъ ассимиляціи поколѣній; настойчиво требовала уясненія для
себя отъ карифеевъ философской мысли и, тѣмъ не менѣе, все еще и
теперь стоитъ предъ нами въ формѣ проблемы, которая все еще ждетъ
рѣшенія.

Естественно возникаетъ вопросъ: что же для этого нужно? Чего
не хватаетъ еще? И такъ же естественно, самъ собою ясно предста-
вляется и отвѣтъ на этотъ вопросъ: нужно обстоятельно и детально
знать объектъ воспитанія,—знать человѣческую природу со всѣми силами
и способностями ея, съ зачатками таковыхъ и съ законами развитія ихъ,
точно знать область дѣйствительнаго, возможнаго и недостижимаго здѣсь,
отчетливо представлять не только весь процессъ развитія, но и тѣ при-
чины и условія, которыя могутъ содѣйствовать и препятствовать ему.
Только въ такомъ случаѣ могла бы осуществиться мечта Гербарта,
желавшаго, чтобы дѣло воспитанія было также ясно, какъ географиче-
ская карта, какъ планъ хорошо устроеннаго города, съ правильно-
перекрещивающимися улицами, въ направленіи которыхъ глазъ ориенти-
руется безъ всякихъ затрудненій. Увы! Гербартъ самъ такой карты
дать не могъ; но нѣтъ ея и у насъ. Для этого еще многого не хватаетъ,
и мы должны сознаться, что terra incognita для педагога еще обширна.

Но значить ли это, что таковою она и останется, что тѣ блужданія,
какими характеризуется исторія педагогіи, составляютъ неизбѣжный
удѣль нашъ и въ будущемъ? Отнюдь нѣтъ. Мнѣ думается, что въ
настоящее время мы уже на вѣрномъ пути къ точному изслѣдованію
природы человѣческаго существа въ періодъ его развитія, а слѣдова-

тельно и къ правильному рѣшенію педагогической проблемы. Самое главное попасть на правильную дорогу, найти ключъ къ запертой двери. И вотъ мнѣ кажется, что такой ключъ къ все еще не вполне открытому входу въ царство дѣтской природы найденъ.

Милостивыя Государыни и Милостивые Государя! Какимъ тяжелымъ упрекомъ для насъ звучать слова Лайя, когда онъ говоритъ, что наша обычная дидактика строится „на зыбкомъ основаніи голаго эмпиризма, слѣпой догматики, празднои спекуляціи, неосновательнаго обобщенія, спорной діалектики“; что у насъ „преобладаетъ проверхность“; что наша критика не критична, что мы даемъ очень много мѣста дешевому остроумію. Неправда ли, здѣсь есть надъ чѣмъ задуматься, потому что упрекъ этотъ попадаетъ прямо въ цѣль. Корень зла—въ методахъ, приемахъ, средствахъ, какими до сихъ поръ очень охотно пользовалась педагогика, не замѣчая, на какую печальную участь этимъ она обрекаетъ себя. Нужны новые пути, новые методы,—точные, научные, которые были бы свободны отъ этихъ недостатковъ. И такимъ методомъ является экспериментальный методъ изслѣдованія природы дѣтскаго существа и средствъ развитія и воспитанія ея. Все то значеніе, какое должно принадлежать этому методу, сейчасъ еще не поддается полному учету. Однако, несомнѣнно, что для педагогій занимается заря новыхъ дней; ярко намѣчается новый періодъ въ исторіи педагогики, неудержимо стремящейся занять то научное положеніе, какое по праву должно принадлежать ей.

Однако, было бы странно закрывать глаза на тѣ трудности, съ какими она встрѣтится на этомъ новомъ пути. Только коллективная работа очень многихъ силъ, хорошо организованная, основанная на принципѣ раздѣленія труда и вмѣстѣ съ тѣмъ общей идейной объединенности его, можетъ привести къ желательнымъ результатамъ. Въ этомъ я вижу смыслъ и значеніе и настоящаго Съѣзда. Принося глубокую сердечную благодарность всѣмъ устроителямъ его, закончу пожеланіемъ, чтобы результатами этого Съѣзда, какъ и всего этого новаго направленія въ педагогикѣ вообще, могла широко воспользоваться и духовная школа“.

Отъ Женскаго Медицинскаго Института, Военно-Медицинской Академіи и Психоневрологическаго Института проф. В. М. Бехт е р е в ѣ „Многочтимое Собраніе. Честь имѣю привѣтствовать всѣхъ васъ отъ Императорской Военно-Медицинской Академіи и Медицинскаго Института, которые поручили мнѣ привѣтствовать настоящій Съѣздъ въ виду той важности задачъ, которымъ онъ посвящаетъ себя. Вопросы школы и вопросы педагогики невольно касаются и врачей. Излишнимъ считаю распространяться о томъ, въ какой тѣсной связи стоитъ культура и образованіе съ здоровьемъ населенія. Такія явленія, какъ страшное.

распространеніе заразныхъ болѣзней по всей странѣ, признается въ настоящее время немислимымъ въ культурныхъ образованныхъ странахъ, а между тѣмъ, мы недавно еще пережили очень тяжелую эпидемію холеры, которая посѣщаетъ насъ уже многократно, и, конечно, она распространяется благодаря нашей некультурности, необразованности. Но для педагогическаго дѣла очень важно, очень существенно, чтобы сами школы не нарушали здоровья учащихся, а между тѣмъ мы видимъ поразительное развитіе школьныхъ самоубійствъ, какъ показатель того тяжелаго положенія, въ которомъ находится самое школьное дѣло. Очевидно, что и въ этомъ дѣлѣ не все обстоитъ благополучно. Очевидно, что нужно, чтобы школа не оставила старые схоластическіе уклады безъ преобразования. Необходимо уяснить, что она отживаетъ свой вѣкъ, что нужно отыскать новые пути, которые бы ее перестроили соотвѣтственнымъ образомъ. Вотъ отысканіе новыхъ путей, новыхъ приѣмовъ обученія и созданіе новыхъ началъ въ нашей школѣ и должно быть задачей настоящаго Съѣзда. Экспериментальная Педагогика учить, какъ юноша могъ бы лучше образоваться, создать себя, неотягощая своихъ умственныхъ и тѣлесныхъ силъ. Ясно, что задачи новой науки какъ для педагога, такъ и для врача, совпадаютъ, и потому естественно возникаетъ вопросъ о солидарности на этой почвѣ между педагогами и врачами. Въ виду этой близости интересовъ педагоговъ и врачей въ школьномъ дѣлѣ, каждому медицинскому учрежденію особенно должно быть дорого упорядоченіе школьнаго образованія. Вотъ почему Медицинская Академія поручила мнѣ привѣтствовать Съѣздъ съ пожеланіемъ ему всякаго успѣха. Въмѣстѣ съ тѣмъ, считаю долгомъ привѣтствовать Съѣздъ и отъ Психоневрологическаго Института. Это высшее учебное заведеніе, кажется, единственное у насъ, гдѣ имѣется и педагогическій факультетъ съ кафедрой Экспериментальной Педагогики. Такимъ образомъ, понятно, какъ близки должны быть успѣхи педагогическаго дѣла этому учрежденію. И потому позволяю себѣ выразить пожеланіе отъ того и другаго учрежденія, чтобы настоящій Съѣздъ явился новой эрой въ нашемъ больномъ педагогическомъ дѣлѣ. Нужно, чтобы школа наша была оздоровлена, чтобы изъ нея были вырваны плевелы и чтобы оставленъ былъ на ея почвѣ одинъ чистый колосъ, который и пустить доброкачественное зерно“.

Отъ Медицинскаго факультета Московскаго университета Прив.-доц. Г. И. Россоломо. „Медицинскій факультетъ Московскаго университета оказалъ мнѣ особую честь, поручивъ выступить на этомъ собраніи съ привѣтствіемъ открывающемуся первому Съѣзду Экспериментальной Педагогики. Имѣя съ наукой о воспитаніи много точекъ соприкосновенія въ лицѣ цѣлаго ряда дисциплинъ, Медицинскій факультетъ счастливъ идти

рука объ руку съ этимъ Съѣздомъ, столь родственнымъ ему какъ по конечнымъ цѣлямъ, такъ и по экспериментальному методу, оказавшему уже медицинѣ неизмѣримо крупныя услуги; и онъ пользуется случаемъ выразить собравшимся здѣсь научнымъ работникамъ свои пожеланія новыхъ успѣховъ на правильно избранномъ пути, на благо русскаго народа и его молодыхъ поколѣній“.

Отъ Историко-филологическаго факультета С. Пб. университета А. П. Нечаевъ. „Историко-филологическій факультетъ Петербургскаго университета возложилъ на меня порученіе привѣтствовать Первый Всероссийскій Съѣздъ экспериментальной педагогикѣ отъ его имени“.

Отъ Кіевскаго Фребелевскаго института В. А. Флеровъ. „Въ лицѣ моемъ педагогическій Совѣтъ Фребелевскаго института горячо привѣтствуетъ Первый Всероссийскій Съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ. Кіевскій Фребелевскій институтъ—молодое учрежденіе, насчитывающее лишь два года своего существованія, находится въ періодѣ формированія и поэтому всею своей дѣятельностью онъ переживаетъ нервно всѣ вопросы, связанные съ организаціей такого серьезнаго дѣла, какъ педагогическая подготовка учителей. Фребелевскій институтъ чутко прислушивается ко всякимъ движеніямъ педагогической мысли и практики, съ особеннымъ интересомъ относится къ задачамъ настоящаго съѣзда. Поставивъ во главу своей организаціи положеніе, выдвинутое нашимъ педагогомъ Ушинскимъ: если хочешь воспитать челоуѣка, то познай челоуѣка, Фребелевскій институтъ въ ряду антропологическихъ и педагогическихъ дисциплинъ видное мѣсто отвелъ экспериментальной психологій и экспериментальной педагогикѣ, и положилъ начало психологической лабораторіи. Правда, средства института очень незначительны и начало положено слабое. Намъ, педагогамъ-практикамъ, приходится не только освѣщать педагогическія проблемы, но и примѣнять ихъ къ живому дѣлу, примѣнять къ тѣмъ дѣтямъ, которыя намъ поручены. Не только самимъ примѣнять, но и учить другихъ примѣнять и дѣйствовать. Когда мы ведемъ свое дѣло, приходится говорить, что такъ можно думать и такъ можно дѣлать, но намъ еще приходится сказать: такъ *надо* дѣлать. Является вопросъ — почему? Почему такъ, а не иначе надо учить? и т. д. Вотъ отвѣтъ на этотъ вопросъ экспериментальной педагогикѣ и имѣетъ громадное значеніе. Не только то важно, чтобы педагогическое мышленіе перенести въ сферу психологическихъ процессовъ, но въ самое мышленіе внести элементы научности, элементы обязательности вмѣсто прежняго умозрѣнія, произвола.

Такое рѣшающее значеніе экспериментальной педагогикѣ обязываетъ ее ко многому и прежде всего къ безусловной точности въ

постановкѣ опытовъ, къ правильности и логичности выводовъ изъ нихъ, а также къ рѣшительной искренности и откровенности въ изложеніи какъ всѣхъ положеній, такъ и всѣхъ сомнѣній. Мы съ особымъ сочувствіемъ встрѣтили починъ открытія Съѣзда по экспериментальной педагогикѣ. Съ искренней благодарностью и одушевленные широкими надеждами выражаемъ искреннее пожеланіе полного успѣха настоящему Съѣзду“.

Отъ Педагогической Академіи—В. В. Успенскій. „Совѣтъ Педагогической Академіи возложилъ на меня высокую честь привѣтствовать Первый Съѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ съ открытіемъ. Педагогическая Академія, какъ извѣстно, является однимъ изъ первыхъ очаговъ новаго движенія въ педагогикѣ, поэтому я съ радостью выполняю порученіе Совѣта Академіи“.

Проф. В. И. Вартановъ *). Педагогическая Академія, которая своей единственной цѣлью ставитъ проведеніе той идеи, что воспитаніе человѣка, какъ социальной единицы со стороны воспитателей педагоговъ и родителей возможно только лишь, идя отъ строго-научныхъ данныхъ, съ чувствомъ радости привѣтствуемъ многочисленный Съѣздъ Экспериментальной Психологіи. Работники Педагогической Академіи внимательно будутъ присматриваться къ тѣмъ результатамъ, къ которымъ придетъ Съѣздъ и эти результаты положить основаніемъ для дальнѣйшей своей работы. Позволяю и отъ себя прибавить пожеланіе. Въ оное время, а это время не очень отдаленное отъ насъ, человѣкъ изучался изнутри,— путемъ лишь самонаблюденія. Этотъ субъективный методъ былъ единственнымъ и считался обоснованнымъ. И не только человѣкъ, но и весь міръ, вѣришь сказать *следовательно* весь міръ, изучался этимъ методомъ. Позднѣе въ противность тому, естественныя науки и въ частности физиологія ставятъ своей задачей изученіе того, что происходитъ внутри насъ, т. е. душевной жизни чрезъ познаніе процессовъ, происходящихъ въ матеріи вообще, въ живомъ веществѣ въ частности. Казалось, эти два противоположныя полюса никогда не сойдутся. Но вотъ, на нашихъ глазахъ, изъ сліянія этихъ антитезъ рождается младенецъ, котораго окрестили именемъ Экспериментальной Психологіи и который является звеномъ, нитью, соединяющей эти оба полюса. Этотъ младенецъ еще малъ, не умѣетъ еще ходить, только лишь научился стоять на своихъ ногахъ, но, будучи здоровымъ отъ рожденія, несомнѣнно достигнетъ зрѣлаго возраста. Ростъ же и здоровье его зависятъ отъ той пищи, которая готовится вами, участниками подобнаго рода Съѣздовъ. Не сомнѣваюсь, что Экспериментальная Психологія въ болѣе или менѣе отдален-

*) Привѣтствіе Проф. Вартанова было имъ прислано по почтѣ.

номъ будущемъ сольеть воедино тѣ противоположныя на видъ начала, о которыхъ была рѣчь; тогда эти три дисциплины, которыя существуютъ въ настоящее время пока какъ обособленныя отрасли знанія, таковы философія съ психологіей, физиологія и экспериментальная психологія составлять одну науку, достойное названіе которой будетъ *человѣкъ*. Пожелаемъ скорого приближенія этого времени“.

Отъ Женскаго Педагогическаго Института—З. К. Столица. „Женскій Педагогическій институтъ, приготовившись неустанно слѣдить за работами Перваго Всероссийскаго Съѣзда по Экспериментальной Педагогикѣ для чего имъ поручено быть на Съѣздѣ въ качествѣ делегатовъ и представителей: Волковичъ, Кульману и Столицѣ, послалъ насъ поздравить съ открытіемъ Съѣзда и высказать пожеланіе, чтобы работы Съѣзда шли успѣшно и способствовали правильной постановкѣ вопросовъ, лежащихъ въ основѣ педагогики, изученію природы ребенка на строго научной почвѣ. Кромѣ того, я совмѣстно съ Волковичъ, стоя во главѣ вечернихъ курсовъ философіи, открытыхъ въ 1903 г. съ цѣлью распространенія философской культуры въ широкихъ слояхъ русскаго об-ва, привѣтствуемъ Съѣздъ и отъ этого учрежденія, которое выражаетъ пожеланіе, чтобы педагогическія философскія организациі росли и ширились, подавая другъ другу руку помощи, и содѣйствовали наибольшему подъему духовной культуры всей русскаго земли!“

Отъ педагогическихъ курсовъ при Фребелевскомъ обществѣ—лекторъ курсовъ А. М. Калмыкова. „На мою долю выпала честь привѣтствовать Первый Всероссийскій Съѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ отъ имени старѣйшаго изъ обществъ въ Россіи, поставившихъ себѣ цѣлью содѣйствіе воспитанію дѣтей въ первые годы жизни—отъ имени Спб. Фребелевскаго общества. Дѣятельность этого общества въ теченіе 35 лѣтъ его существованія является живымъ свидѣтелемъ того, какъ трудна и ограничена была его работа при отсутствіи главныхъ условій для ея успѣшности—достаточнаго научнаго базиса для руководства педагоговъ-практиковъ и признанія важности изученія физической и духовной организациі ребенка съ первыхъ дней жизни, какъ въ средѣ ученыхъ, такъ и въ средѣ общественной, въ средѣ родителей, воспитателей. Вѣрность этого моего утвержденія можетъ подтвердить историческая справка о томъ, во многихъ ли нашихъ русскаго университетахъ 50-тъ лѣтъ тому назадъ существовали кафедра дѣтскихъ болѣзней и дѣтскія клиники. То, что не обращало на себя вниманія людей науки, тѣмъ менѣе могло сознаваться простыми смертными.“

Объектомъ болѣе или менѣе серьезнаго и научно-обоснованнаго вниманія ребенокъ дѣлался лишь съ момента поступленія въ школу. Такъ было до недавняго времени.

Чѣмъ же должны мы объяснить необычайный интересъ, пробудившійся къ вопросамъ воспитанія въ настоящемъ, что даетъ себя чувствовать на каждомъ шагѣ въ жизни, о чемъ свидѣлствуетъ текущая литература, о чемъ такъ громко и краснорѣчиво говоритъ огромное число лицъ, явившихся на сѣздъ, и то повышенное настроеніе, которое мы всѣ, здѣсь собравшіеся, ощущаемъ?

Нашъ уважаемый гость и сочленъ профессоръ Зоммеръ, вице-президентъ германскаго общества экспериментальной психологіи, въ своемъ привѣтственномъ словѣ, только что къ намъ обращенномъ, высказалъ по этому поводу свое удивленіе: онъ не ожидалъ встрѣтить въ Россіи такой организаціи, такого интереса въ широкихъ кругахъ общества къ области научной работы, которая и въ Германіи и въ другихъ культурныхъ странахъ еще такъ недавно заняла прочное мѣсто лишь въ кругу специалистовъ. Что скажемъ мы въ отвѣтъ на это профессору Зоммеру? Позвольте мнѣ, сорокалѣтнему сознательному участнику русской жизни, такъ формулировать нашъ отвѣтъ; мы говоримъ себѣ и профессору Зоммеру, что все имъ отмѣченное въ нашей русской дѣйствительности находить объясненіе въ томъ историческомъ моментѣ, который нами теперь переживается. Во всѣхъ культурныхъ странахъ развитіе совершалось извѣстнымъ планомѣрнымъ образомъ. Судьба русской жизни иная... *Всѣ* поколѣнія взрослого интеллигентнаго населенія Россіи, отъ стариковъ до молодого поколѣнія, лишь вступающаго въ жизнь—люди науки, педагоги и простые участники жизни—родители-обыватели охвачены въ настоящее время сознаниемъ, что самой настоятельной жизненной задачей является созданіе соединенными силами условій для здоровой дѣтской жизни, для здороваго роста и развитія ближайшихъ поколѣній русскаго юношества. Наше повышенное настроеніе доказываетъ, какъ глубоко это сознание, какъ горячо мы чувствуемъ, что это нашъ долгъ по отношенію къ *нашимъ* дѣтямъ, къ дѣтямъ всего населенія Россіи, что все достигнутое въ этой области будетъ могучимъ факторомъ для созиданія того лучшаго будущаго въ жизни отечества, къ которому дано стремиться неустанно каждому жизнеспособному культурному народу“.

Отъ СІБ. Учительскаго Института—Прив.-доц. Л. Г. Щерба.
„Педагогическій Совѣтъ учительскаго института поручилъ мнѣ привѣтствовать Первый Всероссийскій Сѣздъ Экспериментальной Педагогики. Такъ какъ нашъ институтъ готовить учительницъ въ 4-хъ классныя городскія училища для всего сѣвера Россіи, для большихъ и малыхъ городовъ нашего сѣвера, то я думаю, что не слишкомъ преувеличу, если скажу, что въ моемъ лицѣ привѣтствуютъ настоящій Сѣздъ *практическіе* дѣятели на педагогическомъ поприщѣ во всѣхъ захо-

лустныхъ уголкахъ нашей большой страны и думаю, что они, не будучи въ состояніи принять непосредственное участіе ни въ работахъ нашего Съезда, ни въ научной разработкѣ вопросовъ вообще, по многимъ причинамъ, тѣмъ не менѣе ждутъ отъ даннаго направленія и въ частности отъ даннаго Съезда нѣкоторыхъ практическихъ директивъ въ своей дѣятельности. Что касается лично меня, то я съ тѣмъ большимъ удовольствіемъ принялъ на себя лестное порученіе Педагогическаго Совѣта, что являюсь представителемъ отрасли языкознанія, хотя и не смежной, но близкой по методамъ, именно экспериментальной фонетики. Я горячо присоединяюсь къ тому, что является главнымъ моментомъ объединяющимъ здѣсь всѣхъ, а главное къ тому проникновенію экспериментовъ, систематичныхъ наблюдений во всѣхъ отрасляхъ науки о духѣ“.

Отъ Общества болгарскихъ Учителей—Д-ръ философіи П. Цоневъ. „Почитаемое собраніе. Да будетъ позволено мнѣ отъ имени общества болгарскихъ учителей поздравить цвѣтъ русскаго учительства и просвѣтителей братскаго русскаго народа, трудящихся надъ обученіемъ и воспитаніемъ молодыхъ поколѣній. Поздравляю это учительство съ новымъ будущимъ и высказываю величайшую радость по поводу созыва Съезда по Экспериментальной педагогикѣ, свидѣтельствующаго, что найденъ прямой путь къ улучшенію воспитанія подрастающаго поколѣнія. Мы слѣдимъ зорко за успѣхами и трудами въ Россіи и всѣ радуемся этому успѣху и черпаемъ мужество и энергію въ вашихъ трудахъ, особенно среди нашего учительства въ народныхъ школахъ. Поздравляемъ настоящий конгрессъ и учредителей съ открытіемъ и желаемъ успѣшныхъ работъ“.

Отъ Бельгійскаго Педотехническаго Общества—Н. С. Мальцева. „М. Г. Бельгійское Педотехническое Общество возложило на меня, какъ на своего члена и сотрудницу, пріятную и почетную обязанность передать собравшимся здѣсь членамъ 1-го Всероссийскаго Съезда по Экспериментальной Педагогикѣ—привѣтъ и выраженіе глубокаго сочувствія предпринимаемому труду для разработки приѣмовъ и методовъ изученія дѣтской природы, съ помощью которыхъ могутъ быть достигнуты лучшіе способы и результаты воспитанія и образованія подрастающаго поколѣнія—будущихъ гражданъ и людей. Совмѣстная работа націй служитъ залогомъ успѣха дѣла. Основой дѣятельности П. О. являются выводы экспериментальной педагогикѣ, и потому трудъ, вносимый каждой націей, на пользу этой новой науки, горячо имъ привѣтствуется. Наши русскіе ученые, присутствующіе здѣсь—уважаемый предсѣдатель настоящаго собранія и его сотрудники,—имена которыхъ повторяются на западѣ въ числѣ авторитетовъ современной

науки воспитанія, внесли уже такъ много труда и знаній на общую пользу человѣчества, что мы вправѣ ими гордиться. Дѣятельность Экспериментальной Лабораторіи, основаніе Педагогической Академіи, учрежденіе настоящаго Съѣзда, реализованнаго раньше, чѣмъ въ другихъ странахъ, служатъ живымъ доказательствомъ этого и вызываетъ естественное чувство благодарности къ ихъ учредителямъ“.

Отъ Томскаго Педагогическаго Общества и Томскаго Общества содѣйствія физическому развитію—*П. М. Будаговъ*: „*Томское педагогическое о-во*, привѣтствуя открытіе 1-го Всероссийскаго Съѣзда по Экспериментальной Педагогикѣ, позволяетъ себѣ указать на основной вопросъ своей жизни за истекшій первый годъ существованія. Этимъ вопросомъ были стремленія приобщить Сибирь и Томскъ къ педагогическому движенію, выразившіяся въ попыткахъ включить въ программы Сибирскихъ высшихъ женскихъ курсовъ педологические курсы. Къ сожалѣнію, эти начинанія пока еще не осуществились. Томское педагогическое общество вѣритъ однако, въ близость лучшаго будущаго, того будущаго, когда вообще широкое распространеніе знаній о предметѣ воспитанія обезсилитъ педагогическую рутину и обновитъ русское воспитаніе и русскую жизнь. Съ этой вѣрой Томское Педагогическое Общество шлетъ горячія пожеланія успѣха въ работѣ открывающемуся Съѣзду, объединяющему всѣхъ, кто воспитаніе на научныхъ основахъ считаетъ единственнымъ путемъ, ведущимъ родину къ культурному преуспѣванію на мировомъ поприщѣ народовъ“. „Передаю привѣтствіе Съѣзду также и отъ *Томскаго общества содѣйствія физическому развитію*. Хотя, какъ явствуетъ изъ самаго названія общества его дѣятельность отклоняется отъ цѣлей педагогическихъ въ широкомъ смыслѣ этого слова въ сторону исключительно физическаго развитія, тѣмъ не менѣе, имѣя дѣло изъ года въ годъ въ продолженіи своего четырнадцатилѣтняго существованія съ индивидуальной жизнью ребенка, оно ясно сознало крупное значеніе экспериментальнаго метода въ дѣлѣ воспитанія. Поэтому оно съ особымъ вниманіемъ будетъ прислушиваться къ работамъ Съѣзда и въ дальнѣйшемъ конечно съ полною готовностью принесетъ результаты своей скромной работы, какъ посильный вкладъ въ то большое общее дѣло, которое составляетъ задачу подобныхъ Съѣздовъ“.

Отъ Представителя Варшавскаго об-ва—*Баранъ-Бутовичъ*. „Я счастливъ привѣтствовать Первый Всероссийскій Съѣздъ Экспериментальной Педагогики отъ имени Варшавскаго общества и пожелать успѣшныхъ трудовъ на пользу науки и на благо молодого растущаго поколѣнія, ибо здѣсь залогъ свѣтлаго будущаго Россіи и свѣтлаго будущаго всего человѣчества“.

Отъ Московскаго педагогическаго собранія—Ц. П. Балталонъ. „Милостивыя Государыни и Милостивые Государи! Московское педагогическое собраніе, имѣющее въ своемъ составѣ представителей начальныхъ, среднихъ и высшихъ школъ Москвы, шлетъ Первому Съѣзду по Экспериментальной Педагогикѣ свой глубокой привѣтъ. Съ неослабнымъ интересомъ слѣдило оно за успѣхами этой новой отрасли науки, содѣйствуя ему съ своей стороны устройствомъ публичныхъ лекцій и учрежденіемъ въ Москвѣ Психологической частной лабораторіи, группирующей вокругъ себя новыхъ работниковъ въ этой области. Послѣ продолжительнаго педагогическаго застоя знаменательнымъ событіемъ въ общей педагогической мысли является открытіе настоящаго Съѣзда. Въ немъ завершается подготовительный періодъ движенія энергически начатаго въ Петербургѣ нѣсколько лѣтъ назадъ, вмѣстѣ съ тѣмъ здѣсь начало новаго, говорящаго о широкомъ уже распространеніи въ Россіи научныхъ идей и точныхъ приемовъ изслѣдованія въ области воспитанія. Педагогическое собраніе выражаетъ горячее пожеланіе, чтобы въ моментъ, когда начнется школьное строительство въ интересахъ всего народа, когда необходимъ общественный подъемъ, для обновленія внутренняго строя школы, члены Перваго Съѣзда нашли во взаимномъ обмѣнѣ мыслей и трудовъ новый источникъ одушевленія для общей работы, которая несомнѣнно приведетъ къ умственному возрожденію всей страны“.

Отъ Лиги Образованія—членъ Гос. Думы свящ. І. В. Титовъ. „Правленіе Лиги Образованія возложило на меня высокую задачу привѣтствовать Первый Всероссійскій Съѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ. Лига Образованія, поставившая своей задачей пропаганду идей всеобщаго обученія и стоя уже наканунѣ осуществленія этой задачи, съ особеннымъ удовольствіемъ, съ особенной радостью привѣтствуетъ Съѣздъ, желая успѣха его работамъ, ибо теперь, когда необходима колоссальная работа всѣхъ силъ страны, чтобы сдвинуть нашу жизнь съ мертвой точки, когда школьный годъ не можетъ быть сильно удлинень, необходимо использовать каждый моментъ, каждый шагъ школы для развитія ребенка наилучшимъ образомъ. Полагая, что самое широкое развитіе образованія, какъ и воспитанія, будетъ содѣйствовать культурному развитію страны, движенію ея впередъ наравнѣ съ сосѣдями, которое не можетъ быть достигнуто однимъ только количественнымъ расширеніемъ, но требуетъ и качественного обновленія. Это тѣмъ болѣе важно, что въ нашей странѣ такъ мало сдѣлано въ этомъ отношеніи; необходима интенсивная работа всѣхъ живыхъ силъ страны. Выражая надежду поколебать существующій застой въ дѣлѣ обученія и воспитанія, выражая надежду, что труды Перваго Съѣзда Экспериментальной Педагогики поведутъ къ

интенсивной работѣ на мѣстахъ, Лига Образованія желала бы видѣть, что педагогика для ребенка можетъ идти только черезъ изученіе ребенка“.

Отъ Русскаго Общества Нормальной и Патологической Психологіи— Проф. А. Ф. Лазурскій. „Русское Общество Нормальной и Патологической Психологіи привѣтствуетъ Съѣздъ Экспериментальной Педагогики и желаетъ ему успѣха въ его работахъ. Общество это имѣетъ съ Съѣздомъ ту точку соприкосновенія, что оба они стремятся къ изученію душевной жизни взрослого и ребенка путемъ точнаго анализа и путемъ экспериментальныхъ изслѣдованій. Здѣсь было отмѣчено, какъ тѣсно переплетены психологія и педагогика и какое важное значеніе для педагога должно имѣть точное изслѣдованіе психическаго міра ребенка. Мы съ возрастающей радостью слѣдимъ за тѣмъ, какъ откликается вся Россія въ лицѣ представителей-педагоговъ на это новое движеніе, которое обѣщаетъ въ будущемъ такъ много трудностей и въ то же время обѣщаетъ такъ много плодотворнаго. Чѣмъ объяснить такой возрастающій интересъ? Мнѣ кажется, здѣсь надо имѣть вотъ что въ виду. Русская литература, въ лицѣ своихъ лучшихъ представителей, какъ Достоевскій, Толстой и др., дала намъ такіе глубокіе анализы душевныхъ переживаній, какіе мы едва ли встрѣтимъ въ другихъ литературахъ. Весь міръ прислушивается и съ интересомъ изучаетъ то, что дано въ этомъ направленіи русскими писателями. Но они шли путемъ художественной интуиціи, путемъ того непосредственнаго проникновенія въ сущность явленій, которыя характеризуютъ гения. Они указали тѣ идеалы, тѣ великія цѣли, къ которымъ намъ придется идти. Наша же задача, задача рядовыхъ работниковъ, состоитъ теперь въ томъ, чтобы идти по этому пути, освѣщая его точнымъ систематическимъ изученіемъ. Мнѣ кажется, что русская мысль переживаетъ въ настоящее время кризисъ, эпоху выработки новаго міросозерцанія. Послѣ блестящаго развитія художественной мысли—неминуемо долженъ наступить моментъ выработки общаго философскаго міросозерцанія. И мнѣ представляется необходимымъ, чтобы въ это міросозерцаніе входили элементы не только вѣры и интуиціи, но и элементы точнаго научнаго знанія. Для педагогики это необходимо такъ же, какъ и для всѣхъ остальныхъ отраслей человѣческой дѣятельности. Въ этомъ именно и заключается общая, конечная цѣль всей нашей дѣятельности. Трудна эта цѣль, много силъ придется на нее потратить, много разочарованій, много споровъ будетъ на этомъ пути. Но и велика эта цѣль, и мы должны за счастье считать каждую малѣйшую крупицу, которую удастся принести этому дѣлу“.

Отъ комиссіи по устройству курсовъ для матерей И. Д. Познанская. „Курсы для матерей и воспитательницъ при русскомъ женскомъ взаимно-благотворительномъ обществѣ удостоили насъ чести послать

въ качествѣ делегатовъ на этотъ Съѣздъ и поручили мнѣ выразить живую радость по поводу открытія Перваго Всероссийскаго Съѣзда Экспериментальной Педагогикѣ и поздравить организаторовъ съ этимъ знаменательнымъ событіемъ. Преслѣдуя цѣли воспитанія и счастливыя имѣтъ среди своихъ лекторовъ членовъ Съѣзда, курсы желаютъ Съѣзду успѣха въ открытіи новыхъ принциповъ воспитанія“.

Отъ Общества театровъ-школь—Ан. Н. Кремлевъ. „Мм. Гг. Отъ имени Всероссийскаго Общества оперныхъ и драматическихъ театровъ-школь привѣтствую Съѣздъ. Поставивъ своей задачей созданіе артистовъ-художниковъ въ области нашего падающаго театра, общество чувствуетъ близкую и тѣсную связь своей дѣятельности съ будущими работами Съѣзда. Въ художникахъ, какъ и во всѣхъ людяхъ, психическій складъ личности создается съ самаго дѣтства, и правильное научное направленіе воспитанія имѣетъ огромное значеніе для художественной и общественной фizioноміи каждаго дѣятеля искусства, ибо вся задача искусствъ заключается въ прогрессивномъ перевоспитаніи человѣчества. Съ другой стороны, такіе вопросы программы Съѣзда, какъ „экспериментальные методы изслѣдованія отдѣльныхъ процессовъ душевной жизни“ и „экспериментальное изслѣдованіе личности“, также тѣсно связываютъ работы Съѣзда съ работой общества, такъ какъ глубоко образованный сценическій артистъ болѣе всякаго другого общественнаго дѣятеля долженъ быть знакомъ съ научнымъ положеніемъ этихъ двухъ вопросовъ нашей программы. Всероссийское Общество театровъ-школь съ глубокимъ вниманіемъ отнесется къ трудамъ Съѣзда и выражаетъ сердечное пожеланіе не только того, чтобы эти труды были плодотворны, но и того, чтобы въ ближайшемъ будущемъ были организованы слѣдующіе Съѣзды для продолженія начатой сегодня давно желанной общественной работы“.

Отъ Ревельскаго педагогическаго общества—И. О. Робинoviчъ. „Я счастливъ привѣтствовать отъ имени Ревельскаго педагогическаго общества 1-ый Съѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ. Ревель благодаря нашему обществу представляетъ собой одинъ изъ тѣхъ немногочисленныхъ уголковъ Россіи, въ которомъ проявился интересъ къ Экспериментальной Педагогикѣ. Этотъ интересъ выразился между прочимъ въ организациіи нашимъ обществомъ курса Экспериментальной Педагогикѣ А. П. Нечаева, въ организациіи секціи педологіи, лабораторіи педагогической психологіи и пр. Сочувствуя дѣятельности общества Экспериментальной Педагогикѣ, наше общество желаетъ полнаго успѣха работѣ организованнаго имъ Съѣзда. Пусть этотъ Съѣздъ окажетъ сильное содѣйствіе великому дѣлу просвѣщенія, для котораго еще такъ много необходимо сдѣлать въ нашемъ отечествѣ“.

Отъ СПб. Училища Глухонѣмыхъ—А. И. Зачиняевъ. „Милостивыя Государыни и Милостивые Государи. Императорское С.-Петербургское училище глухонѣмыхъ привѣтствуетъ Первый Сѣздъ Экспериментальной Педагогикѣ. Намъ особенно, можетъ быть, близки работы этого Сѣзда, такъ какъ намъ приходится работать съ дѣтьми, лишенными одного изъ благороднѣйшихъ средствъ познанія вишняго міра—слуха. Мы поставлены въ такія условія работы, что каждый недостатокъ методовъ, не основанныхъ на психологіи, увеличивается, какъ подъ микроскопомъ. Мы работаемъ, какъ въ естественной лабораторіи. Поэтому намъ особенно цѣны предстоящія работы по педагогической психологіи. Мы сожалѣемъ, что работы въ Москвѣ лишаютъ возможности остальныхъ нашихъ членовъ принять участіе въ этомъ Сѣздѣ“.

Отъ Самарскаго Общества Экспериментальной Педагогикѣ А. А. Фолькманъ. „Отъ имени Самарскаго Общества Экспериментальной Педагогикѣ, только что открытаго въ настоящемъ году, привѣтствую первый Сѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ и приношу пожеланіе успѣшныхъ работъ“.

Отъ Астраханскаго городского общественнаго управленія Н. Ф. Скориковъ. „Отъ имени Астраханскаго городского общественнаго управленія, командировавшаго меня на Сѣздъ дѣятелей по Экспериментальной Педагогикѣ, выражаю привѣтствіе Сѣзду. Астраханское городское управленіе проявило за послѣдніе годы особый интересъ къ школьному дѣлу: открывая ежегодно необходимое число начальныхъ школъ, оно почти достигло общедоступности обученія. По крайней мѣрѣ съ 1906 года уже не наблюдается случаевъ отказа въ приѣмъ дѣтей за недостаткомъ мѣста въ школахъ. Изъ того факта, что Астрахань сочла полезнымъ командировать на Сѣздъ своего представителя, можно судить какъ она заинтересована вопросами школьной реформы. Нигдѣ такъ болѣзненно не отражается рутинность въ школьномъ дѣлѣ, какъ на окраинахъ, удаленныхъ отъ центровъ умственной дѣятельности. Поэтому я сочту свой долгъ выполненнымъ, если мнѣ удастся перенести отсюда на нашу окраину хотя частичку животворнаго, обновляющаго свѣта, дабы разогнать тьму, охватившую наше школьное дѣло“.

Послѣ привѣтій предсѣдатель сѣзда огласилъ слѣдующія письма и телеграммы:

Отъ Министра Народнаго Просвѣщенія: „Къ глубокому сожалѣнію, лишенъ возможности присутствовать на открытіи Сѣзда педагогикѣ“. Л. А. Кассо.

Отъ Предсѣдателя Московскаго Общества Экспериментальной Психологіи: „Привѣтствую открытіе Сѣзда, сожалѣю о невозможности присутствовать; желаю успѣха“. Бернштейнъ.

„Оренбургское отдѣленіе русскаго психологическаго общества привѣтствуетъ 1-ый Съѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ; желаетъ успѣха и благотворныхъ трудовъ“. Предсѣдатель Гавриловъ.

„Общество для изученія дѣтей въ Прагѣ шлетъ сердечныя пожеланія полнѣйшаго успѣха съѣзду по экспериментальной педагогикѣ. Профессоръ Чада, директоръ Бозачекъ, директоръ Доленскій“.

„Правленіе педагогическаго общества окончившихъ высшіе женскіе курсы горячо привѣтствуетъ Первый Съѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ и шлетъ пожеланіе успѣха въ его работахъ“. Предсѣдательница Лыжина.

„Педагогическій кружокъ слушательницъ петербургскихъ высшихъ женскихъ курсовъ привѣтствуетъ Первый Всероссийскій Съѣздъ по Экспериментальной Педагогикѣ, работы котораго особенно важны будущимъ учительницамъ и воспитательницамъ“.

„Исполняя порученіе общаго собранія Симферопольскаго женскаго клуба, Правленіе совмѣстно съ группой дошкольнаго воспитанія привѣтствуетъ открытіе Всероссийскаго Съѣзда Экспериментальной Педагогикѣ“. Предсѣдательница правленія С. Шнейдери, предсѣдательница группы А. Палбанова.

„Лекторскій Комитетъ педагогическихъ и образовательныхъ лекцій при Таганрогскомъ обществѣ, Образованія шлетъ Съѣзду наилучшія пожеланія на пользу русской школы и педагогикѣ, какъ науки. Предсѣдатель Комитета Дмитрій Тихомировъ. Члены: священникъ Баландинъ, Гаршинъ, Дробязко, Овчинниковъ, Шохоръ-Троцкій.

„Московское общество борьбы съ дѣтскою смертностью, горячо привѣтствуя Съѣздъ, желаетъ ему плодотворной работы на пользу юнаго поколѣнія“. Предсѣдатель докторъ Гороховъ.

„Къ глубокому сожалѣнію не имѣю возможности быть сегодня на открытіи Съѣзда, позвольте отъ имени редакціи „Школа и Жизнь“ и отъ себя привѣтствовать Съѣздъ и пожелать ему плодотворной работы“. Фальборкъ.

„Талантливые и неутомимые члены С.-Петербургскаго и Московскаго общества Экспериментальной Педагогикѣ своими трудами уже и теперь одушевляютъ меня и даютъ новый подъемъ моему духу. Да здравствуетъ 1-ый Всероссийскій Съѣздъ Экспериментальной Педагогикѣ и да процвѣтаетъ организовавшее его Петербургское общество. Я былъ бы счастливъ, если бы это горячее пожеланіе мое достигло слуха членовъ 1-го Всероссийскаго Съѣзда Экспериментальной Педагогикѣ“. Проф. И. А. Сикорскій.

„Къ глубокому сожалѣнію, я нынче не могу пріѣхать на вашъ Сѣздъ. Прошу васъ не отказать передать Сѣзду мое поздравленіе и горячее пожеланіе успѣшной работы, а также сердечный привѣтъ“.

Проф. Н. Н. Ланге (Одесса).

Отъ профессора Лейпцигскаго университета Э. Меймана: „Сердечно привѣтствую Сѣздъ и желаю русскимъ педагогамъ полного успѣха“.

Отъ профессора Бреславльскаго университета Штерна: „Желаю конгрессу полного успѣха“.

Отъ профессора Женевскаго университета Клапареда: „Очень сожалѣю, что не могу пріѣхать на вашъ конгрессъ. Поздравляю васъ съ успѣхомъ, который увѣнчалъ ваши усилія, и тѣмъ энтузіазмомъ, который вы успѣли возбудить въ вашей средѣ къ экспериментальной педагогикѣ. Въ Женевѣ, по сравненію съ Петербургомъ, мы еще очень отстаемъ въ этомъ отношеніи“.

Отъ профессора Антверпенскаго университета Скойтена: „Шлю горячія пожеланія успѣха вашему конгрессу“.

Отъ профессора Шеффилдскаго университета Грина: „Съ чувствомъ живѣйшаго удовольствія вспоминаю время, проведенное въ прошломъ году въ Петербургѣ въ вашей средѣ, сожалѣю, что не могу принять участія на Сѣздѣ лично и шлю самыя горячія пожеланія успѣха“.

Отъ Президента Клеркскаго Университета въ Сѣверной Америкѣ Ст. Холла: „Желаю полного успѣха сѣзду на пользу молодого поколѣнія“.

„Къ сожалѣнію, долженъ былъ уѣхать изъ Петербурга, привѣтствую Сѣздъ отъ имени Женскаго института“. Кульманъ.

„Временно въ Таганрогѣ, сегодня душою на Сѣздѣ Экспериментальной Педагогикѣ. Примитивная эмпирика слишкомъ долго была единственной руководительницей педагогической практики. Разработка вопросовъ педагогикѣ научно экспериментальными методами выведетъ и педагогикѣ на вѣрную дорогу къ осуществленію общественно-педагогическихъ идеаловъ высшаго порядка, завѣщанныхъ человѣчеству великими мечтателями педагогами минувшихъ вѣковъ. Дай-то Богъ и русской школѣ поскорѣй быть поставленной въ условія, благоприятныя для осуществленія этихъ идеаловъ“. С. Шохорь-Троцкий.

„Привѣтствую васъ и всѣхъ собравшихся во имя науки. Сѣзду желаю полного успѣха“. Косминскій.

1-е научное засѣданіе.

26 декабря въ 2 ч. дня.

Предсѣдатель Съѣзда. „Уважаемое Собраніе. Сейчасъ мы приступимъ къ нашимъ очереднымъ работамъ, къ нашему первому дѣловому засѣданію, при этомъ считаю долгомъ напомнить тотъ порядокъ, который устанавливается на Съѣздѣ для докладчиковъ и тѣхъ лицъ, которыя пожелаютъ дѣлать возраженія. Докладчику предоставляется не болѣе 40 минутъ, всякому возражающему предоставляется 5 минутъ. Въ виду той массы докладовъ, которые заявлены, и небольшого числа дней, которые можемъ посвятить для работъ, очевидно приходится дорожить временемъ. И потому я обращаюсь къ Собранію съ большой просьбой соблюдать установленный порядокъ.

Приступая къ занятіямъ, предлагаю въ настоящемъ Собраніи избрать почетнымъ Предсѣдателемъ этого засѣданія академика В. М. Бехтерева“.

Поблагодаривъ Собраніе за избраніе въ почетные предсѣдатели, В. М. Бехтеревъ предоставилъ слово докладчику Г. И. Россолимо. Затѣмъ были прочитаны доклады А. М. Шубертъ и Н. П. Постовскимъ. Пренія происходили по всѣмъ тремъ докладамъ вмѣстѣ.

„Типы профилей психически—недостаточныхъ учащихся“.

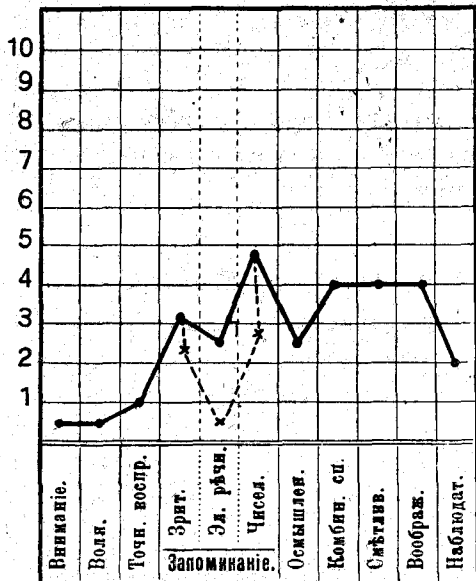
(Съ демонстраціей діагностивовъ).

Докладъ Г. И. Россолимо.

Съ возникновеніемъ вопроса о всеобщемъ обученіи становится на очередь и другой вопросъ, затронутый уже жизнью, благодаря тѣмъ недоумѣніямъ, которыя возникаютъ у педагога передъ лицомъ необходимости группировки и индивидуализаціи учащихся соотвѣтственно ихъ способностямъ. Тѣмъ, кто занимался квалификаціей послѣднихъ, знакомы трудности, сопряженныя съ разрѣшеніемъ относящихся сюда

задачъ и становятся понятными старанія психологовъ и врачей выработать какіе-либо возможно болѣе объективные критеріи одаренности, гесп. отсталости. Не касаясь здѣсь того, что сдѣлано другими авторами, и также не возвращаясь къ тому, что мной уже опубликовано (см. „Общая характеристика профилей психически недостаточныхъ дѣтей и нервно и душевно-больныхъ“. Москва, 1910 г.) по вопросу о степеняхъ одаренности, изслѣдованныхъ по методу „психологическихъ профилей“, я позволю себѣ изложить здѣсь вкратцѣ результаты болѣе

детального разбора профилей дѣтей съ различной степенью отсталости. — Благодаря примѣненію упомянутого метода въ различныхъ случаяхъ нервныхъ и душевныхъ болѣзней, сопровождающихся опредѣленными расстройствами психической сферы—съ одной стороны характерными для данной формы, съ другой—выдающимися явнымъ, и безъ точнаго измѣренія, упадокъ различныхъ сторонъ интеллекта данного больного, характеристику извѣстнаго заболѣванія вообще или его индивидуальнаго выраженія у того или другого субъекта, съ пользой можно дополнить „психологическимъ профилемъ“, иногда довольно, а иногда даже, и очень ярко отражающимъ на себѣ особенности болѣзни. Со-



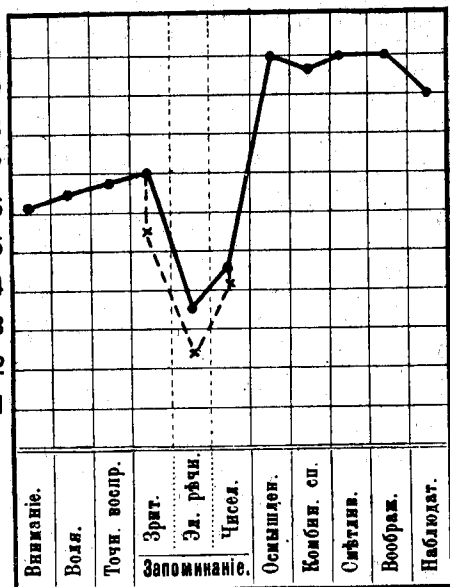
Фиг. 1.

$$\text{Гипотон. } P(2,5) = (0,5 + 2,7 + 3,1) + 49,8\%$$

поставленіе нѣкоторыхъ подобныхъ типичныхъ профилей, полученныхъ при изслѣдованіи взрослыхъ людей, съ приобретенными психическими дефектами, съ многочисленными (около 250) профилями учащихся, психически недостаточныхъ въ той или иной степени влѣдствіи имѣющихся на лицо болѣзненныхъ расстройствъ, или безъ таковыхъ, проливаетъ свѣтъ на структуру „профиля“, т. е. извѣстныхъ особенностей личности учащихся настолько, что въ однихъ случаяхъ подтверждаетъ упадочныя явленія съ точки зрѣнія одной изъ извѣстныхъ формъ болѣзней (напр., при паучей, послѣдствіяхъ ушибовъ головы), въ другихъ, гдѣ явныхъ болѣзненныхъ расстройствъ доказано быть не можетъ, позволяетъ распредѣлять отсталость и дебильность по группамъ упадочныхъ проявленій мозговой дѣятельности.

Всѣ произведенныя уже нами до сихъ поръ изслѣдованія учащихъ съ различными степенями интеллектуальныхъ и другихъ психическихъ дефектовъ достаточно насъ убѣдили въ томъ, что недостатки, отмѣченные воспитателями и родителями, а также и при помощи разносторонняго ознакомленія съ личностью ребенка находятъ свое отраженіе въ двухъ сторонахъ профиля: въ его общей высотѣ, гср. средней высотѣ, выведенной изъ 38-ми составляющихъ его высотъ ($P(a)$) и въ особенностяхъ взаимоотношеній, составляющихъ его какъ отдѣльныхъ, такъ и групповыхъ элементовъ.

Что касается первой особенности профиля малоуспѣвающего ребенка, то уже на основаніи прежнихъ наблюдений пришлось установить среднюю высоту, подтверждаемую и дальнѣйшими нашими измѣреніями, высоту, не превышающую 5, т. е. равную $P(1)$, $P(2)$, $P(3)$, $P(4)$ для дѣтей отсталыхъ въ тѣсномъ смыслѣ слова, имбецилловъ по классификаціи Binet; средняя высота профиля $P(5)$ и $P(6)$ соотвѣтствуетъ значительной части тѣхъ дѣтей, которыхъ малоуспѣшность зависитъ отъ интеллектуальныхъ дефектовъ меньшаго размѣра, но тѣмъ не менѣе дающихъ себя знать на успѣхахъ въ школѣ для нормальныхъ. Въ этомъ сказывается высота профилей значительнаго числа *дебильныхъ*, т. е. психически не рѣзко отсталыхъ дѣтей; мы говоримъ—только лишь объ извѣстномъ числѣ дѣтей этой группы потому, что дебильность можетъ выражаться, и на практикѣ дѣйствительно выражается очень часто въ дефектахъ не только интеллектуальныхъ; не малое ихъ число проявляетъ недостаточность со стороны различныхъ сторонъ эмоциональной сферы, которая на профилѣ ребенка, на его средней высотѣ $P(a)$, не должна отразиться; приходилось изслѣдовать профили немалого числа такихъ дѣтей и получить среднюю высоту $P(7)$ и $P(8)$. На ряду со средней высотой профиля имѣеть значеніе для общей количественной оцѣнки силы интеллекта, какъ это показали намъ наблюденія, и степень прочности запомнанія, выразившаяся въ нашихъ данныхъ въ постепенномъ его пониженіи, гср. въ повышеніи % забывае-

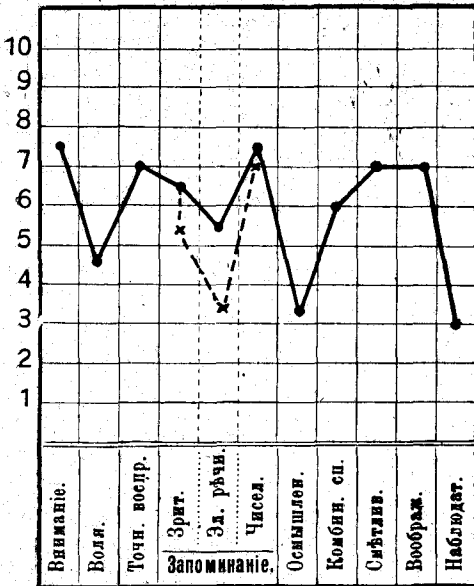


Фиг. 2.

$$\text{Амнестич. } P(7,8) = (6,8 + 5,4 + 9,7) + 24\%$$

мости параллельно съ пониженіемъ средней высоты профиля, такъ, напр., у *отсталыхъ*, при средней высотѣ профиля, равной 3,4, этотъ % оказался = 43%, а у *дебильныхъ* при $P(5,8)$ въ среднемъ забываемость оказалась 34,8%; въ то время какъ у среднихъ, нормальныхъ учениковъ при $P(7,6)$ она = 17,1%, у болѣе способныхъ дѣтей съ $P(8,6)$ она = 15%, а у людей съ высокими способностями и съ $P(9,2)$ она оказалась равной 9,7%.

Разработка матеріала, добытаго нами при сравнительномъ разсмотрѣ-



Фиг. 3.

Демент. прот. $P(5,6) = (6 + 6,6 + 4,7) + 15\%$.

судженій—ассоціативныхъ процессовъ.

Въ то же время обследованіе многихъ бывшихъ въ нашемъ распоряженіи малоуспѣвающихъ дѣтей, построенное на параллельномъ анализѣ данныхъ всесторонняго наблюденія и экспериментальнаго изслѣдованія, даетъ намъ возможность установить ихъ группировку по вышеприведеннымъ принципамъ, обнаружилась возможность установить характерныя черты профиля въ связи съ особенностями одаренности въ смыслѣ преобладанія дефектовъ въ той или иной группѣ процессовъ, по крайней мѣрѣ отраженіе на профиляхъ дѣтей тѣхъ особенностей структуры, которыя выступаютъ все ярче при нѣкоторыхъ определенныхъ формахъ психическаго разстройства.

ніи структуры профилей и особенностей дефектныхъ учащихся натолкнула насъ на возможность извѣстныхъ сопоставленій и выводовъ, опирающихся отчасти на особенности профилей заведомо патологическихъ субъектовъ; эти особенности, кстати сказать, характеризующія только съ извѣстной стороны извѣстную болѣзненную форму, но отнюдь не представляющіяся во всей ея полнотѣ, сводятся къ нѣсколькимъ определеннымъ группамъ: *астениковъ* — съ пониженнымъ психологическимъ тонусомъ (вниманіемъ и волей), *аместиковъ*, съ упадкомъ восприимчивости и памяти, *предметниковъ*, близкихъ къ слабоумію съ дефектами, уже обнаружившимися въ сферѣ тонуса и восприимчивости, и *дементиковъ* — слабоумныхъ съ припадками въ сферѣ

Итакъ, для характеристики разныхъ видовъ интеллектуальной дефектности у дѣтей должны имѣть значеніе свойства всѣхъ сторонъ профиля, выраженнаго въ формулѣ: P_a — средняя высота профиля равняется (t — психическому тонусу + ap — воспримчивости + as — ассоціативнымъ процессамъ) + 0% — проценту забываемости, т. е. чѣмъ ниже интеллектъ, тѣмъ должна оказаться ниже средняя высота профиля, тѣмъ выше % забываемости и въ то-же время должно измѣниться нормальное взаимоотношеніе составныхъ группъ профиля, т. е. постепенное повышеніе слѣва направо, болѣе высокое стояніе 2-й группы — воспримчивости, сравнительно съ 1-й группой — тонусомъ, и 3-ей группы — ассоціативныхъ процессовъ — по сравненію со 2-й группой.

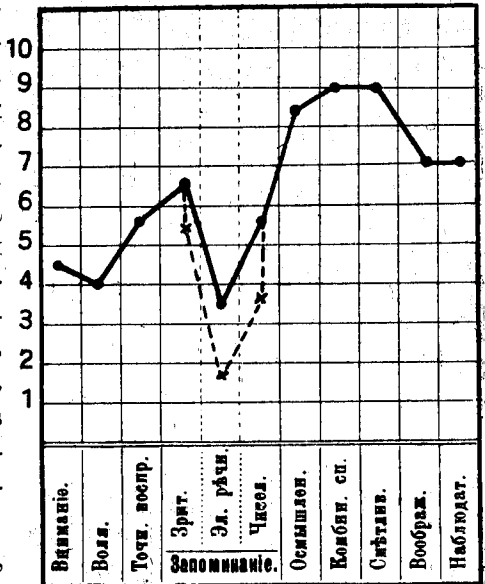
Эти перечисленные свойства дефектныхъ профилей выступили въ нашихъ наблюденіяхъ, неограничивавшихся однимъ лабораторнымъ изслѣдованіемъ, вполнѣ рельефно и позволяли видѣть въ каждомъ отдѣльномъ профилѣ отраженіе характерныхъ особенностей интеллекта дефектнаго индивидуума.

Мы считаемъ излишнимъ, поэтому, приводить въ подтвержденіе сказаннаго общую характеристику каждого изслѣдованнаго малоуспѣвающаго ребенка.

Въ нашихъ матеріалахъ это выступаетъ съ достаточной очевидностью; а между тѣмъ, подробное приведеніе его заставило бы слишкомъ расширить рамки доклада. Ограничимся здѣсь приведеніемъ ряда нѣкоторыхъ характерныхъ профилей дѣтей, какъ отсталыхъ, такъ и дебильныхъ съ нарушенными взаимоотношеніями основныхъ составныхъ группъ профиля:

Отсталый ребенокъ (имбециликъ) съ крайней степенью разсѣянности, автоматизмомъ и внушаемостью: $P(2,5) = (0,5 + 2,7 + 3,1) + 49,8\%$. (См. стр. 26).

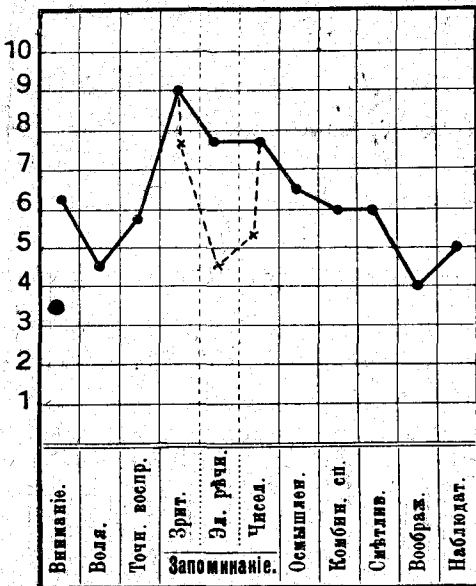
Здѣсь мы видимъ наряду съ низкимъ профилемъ (2,5) и значительной забываемостью (49,8%), также особенно низкую цифру для психического тонуса (0,5), по сравненію съ остальными двумя. Этотъ профиль относится къ типу гипотоническому.



Фиг. 4.

Предмет. $P(6,4) = (4,1 + 5,3 + 8,1) + 29\%$.

Въ слѣдующемъ профилѣ: $P(6,7) = (6 + 5,8 + 7,6) + 26,7\%$, хотя и довольно высокимъ $P(6,7)$, дефектность оказывается въ недостаточной высотѣ группы воспримчивости (5,8) по сравненію съ первой, такъ какъ при гармонической структурѣ отношеніе должно было быть обратное. Данный профиль относится къ ребенку дебилу, успѣшность занятій котораго тормазится слабой способностью къ заучиванію и запоминанію; % забываемости, равный 26,7% — сравнительно высокій для $P(6,7)$, также указываетъ на слабость памяти. Поэтому профиль долженъ быть отнесенъ къ типу *аместическому* (см. стр. 27).



Фиг. 5.

Гипотон.-Демент. $P(6,2) = (5,4 + 7,4 + 5,5) + 27,4\%$.

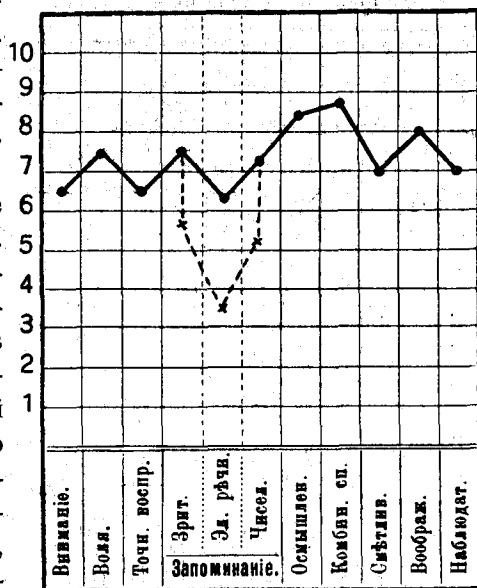
значительной сохранныостью тонуса и воспримчивостью (геср. памятью), которые, при прижизненномъ развитіи слабоумія, страдаютъ обыкновенно раньше наступленія распада ассоціативныхъ процессовъ. Другая особенность этого профиля та, что она явится представителемъ, хотя и слишкомъ подчеркнутымъ, довольно обычнаго дѣтскаго профиля, указывающаго на запозданіе, быть можетъ, возрастное, интенсивности процессовъ сужденія.

Другой видъ профиля малоуспѣвающаго ребенка съ неустойчивымъ вниманіемъ и волей, а также недостаточной воспримчивостью, $P(7,5) = (5 + 6,9 + 9) + 20\%$ хотя и высокій $P(7,5)$ и только 20% забываемости), отличается однако несоотвѣтственно низкимъ уровнемъ двухъ первыхъ группъ (5 и 6,9), подобно тому, что мы наблюдали въ начальныхъ періодахъ приобрѣтеннаго слабоумія, до появленія другихъ

Та форма имбецильности и дебилности, которая характеризуется, главнымъ образомъ, тупоуміемъ, пониженіемъ ассоціативныхъ процессовъ, такъ сказать, простая форма тупоумія, характеризуется, въ смыслѣ количественныхъ особенностей интеллекта пониженіемъ главнымъ образомъ 3-ей группы; дебилный индивидуальный профиль $P(5,6) = (6 + 6,6 + 4,7) + 15\%$ съ такого рода особенностью (4,7) есть типъ *дементнаго* профиля въ тѣсномъ смыслѣ слова (см. стр. 28). Онъ представляетъ крайне интересную особенность, отличающую его отъ приобрѣтеннаго слабоумія — у дѣтей и взрослыхъ, а именно — значительной сохранныостью тонуса и воспримчивостью (геср. памятью), которые, при прижизненномъ развитіи слабоумія, страдаютъ обыкновенно раньше наступленія распада ассоціативныхъ процессовъ. Другая особенность этого профиля та, что она явится представителемъ, хотя и слишкомъ подчеркнутымъ, довольно обычнаго дѣтскаго профиля, указывающаго на запозданіе, быть можетъ, возрастное, интенсивности процессовъ сужденія.

признаковъ послѣдняго (такъ какъ напр., при раннемъ слабоуміи — dementia praecox въ юношескомъ возрастѣ при паралитическомъ и другихъ видахъ слабоумія въ начальныхъ стадіяхъ развитія болѣзни). Этому типу профиля мы предлагаемъ дать наименованіе профиля *предметнаго* (см. стр. 29).

Кромѣ перечисленныхъ, такъ сказать, основныхъ типовъ дисгармонической структуры профиля малоумствующихъ дѣтей приходится выдѣлить профили съ такимъ взаимоотношеніемъ частей, которое либо представляетъ сочетаніе особенностей основныхъ типовъ, какъ напр. въ профилѣ $P(6,2) = (5,4 + 7,4 + 5,5) + 27,4\%$ пониженіе 1-й группы и 8-й (см. стр. 30, фиг. 5) или въ профилѣ $P(7) = (7 + 7 + 7) + 31,5\%$ относительное пониженіе какъ 2-й группы, такъ и 3-й (см. фиг. 6, стр. 31); либо по взаимоотношенію составныхъ группъ процессовъ соотвѣтствуетъ структурѣ болѣе одаренныхъ индивидуальностей, характеризуемыхъ формулой $P(9,2) = 8,7 + 9,2 + 9,7 + 9,7\%$, но при этомъ представляетъ недостаточное развитіе интеллекта равномерно и гармонично во всѣхъ его, отражающихся на профилѣ сторонахъ, какъ это видно изъ формулы: $P(6,6) = (5,5 + 6,4 + 7,3) + 25\%$ (см. фиг. 7, стр. 32).



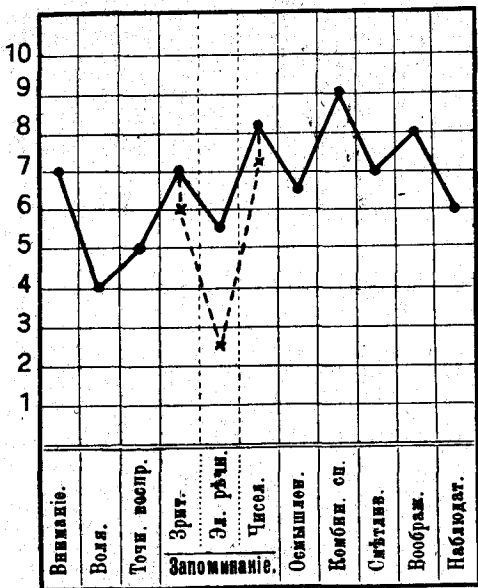
Фиг. 6.

Амнест. Дем. $P(7) = (7 + 7 + 7) + 31,5\%$.

Приводя характеристику типичной структуры профилей нѣкоторыхъ группъ психически недостаточныхъ учащихся я не думаю, что ими исчерпывается вся масса разновидностей умственной дефектности; намѣченные групповые профили могутъ служить лишь отраженіемъ тѣхъ сторонъ психической дѣятельности, которыя подлежатъ регистраціи на нашемъ методу профилей; значительное число дефектныхъ и неудобныхъ въ воспитательномъ отношеніи дѣтей не могутъ себѣ найти мѣста въ группахъ, обусловившихся только благодаря примѣненію количественнаго изслѣдованія на всѣхъ сторонахъ психической жизни. Это вытекаетъ изъ неисчерпывающаго значенія метода для полного изслѣдованія личности и потому результатамъ мы должны давать оцѣнку лишь относительную, поскольку цѣнными могутъ быть числа, опредѣляющія количественныя особенности извѣстныхъ процессовъ. Но какъ ни ограни-

чивать, однако значеніе добытыхъ такимъ путемъ данныхъ, какъ ни обусловливать его дополнительными данными наблюденія и другихъ видовъ объективнаго изслѣдованія, тѣмъ не менѣе надо съ несомнѣнностью признать, что, для ориентировки въ степени интеллектуальной отсталости, столь трудно учитываемой безъ помощи какого-нибудь масштаба (а сколько стараній и силъ тратится на установку такового!),— однихъ описаній, хотя бы и очень детальныхъ, особенно тамъ, гдѣ времени дано въ ограниченномъ количествѣ, далеко недостаточно. Съ дру-

гой стороны, необходимо пользоваться при изслѣдованіи дѣтской психической недостаточности и всеѣмъ тѣмъ, что такъ или иначе проливаетъ свѣтъ на натуру этой недостаточности; и данныя психиатрическаго изслѣдованія, освѣщающіяся съ точки зрѣнія патогенеза, разные виды дефектности, должны служить и къ болѣе правильному медико-педагогическому отношенію къ интересующимъ насъ дѣтямъ; въ однихъ случаяхъ они могутъ освѣщать происхождение болѣзненнаго прирожденнаго дефекта, въ другихъ—выяснить наиболѣе недостаточную сторону интеллекта и указывать на точку приложенія наибольшаго педагогическаго воздѣйствія.



Фиг. 7.

Гармонич. пониж. $P(6,6) = (5,5 + 6,4 + 7,3) + 25\%$

Въ заключеніе долженъ сдѣлать еще одно заявленіе: методъ, предложенный и примѣненный нами новъ и къ результатамъ его можно еще относиться съ извѣстнымъ, понятнымъ пока, недовѣріемъ. На безусловномъ значеніи дѣлаемыхъ нами научныхъ выводовъ мы еще не смѣемъ настаивать и были бы очень рады всякой ихъ провѣркѣ, хотя бы съ самой строгой, но только научной и экспериментальной точки зрѣнія. Практическія же соображенія, вытекающія изъ данныхъ нашихъ экспериментальныхъ изслѣдованій, мы считаемъ не только не лишними, но даже необходимыми, такъ какъ, грозя меньшей опасностью, чѣмъ любой изъ приемовъ меньше нашего, допускающій экспериментальную провѣрку, онъ только можетъ укрѣплять врача и педагога въ его попыткахъ внести разумный и научный свѣтъ въ трудное дѣло пониманія и воспитанія психически недостаточныхъ дѣтей.

Опытъ примѣненія системы Бинэ къ изслѣдованію русскихъ дефективныхъ дѣтей.

Докладъ А. М. Шубертъ.

Одной изъ насущнѣйшихъ задачъ русской педагогической психологіи даннаго момента является выработка способовъ опредѣленія умственной отсталости дѣтей.

Необходимость примѣненія къ отсталымъ дѣтямъ особыхъ методовъ и приемовъ обученія признается теперь всѣми и починъ открытія для нихъ специальныхъ лечебно-воспитательныхъ учреждений и школъ переходить понемногу отъ частныхъ лицъ къ общественнымъ организациямъ.

За недостаткомъ времени я не буду здѣсь долго останавливаться на тѣхъ неудобствахъ, съ которыми неизбежно связано опредѣленіе дѣтей въ школы для умственно-отсталыхъ, если при опредѣленіи этомъ основываться исключительно на школьныхъ успѣхахъ.

Скажу только, что для того, чтобы учитель могъ приблизительно разобраться въ умственномъ уровнѣ трехъ, четырехъ десятковъ новичковъ, требуется обыкновенно не менѣе 1½ мѣсяца, иногда 2—3 мѣс. — срокъ въ школьной жизни немалый.

Между тѣмъ, пребываніе отсталого ребенка въ теченіе этого времени въ нормальной школѣ, съ одной стороны, является совершенно бесполезнымъ для него самого, съ другой-же стороны, тормозитъ занятія цѣлаго класса. Все сказанное приобретаетъ еще большее значеніе, если брать за основаніе перевода въ школу для малоуспѣвающихъ не простую оцѣнку учителя, а оставленіе ученика въ томъ-же классѣ на 2-й или на 3-й годъ. Такое продолжительное пребываніе въ хвостѣ у товарищей отбиваетъ у ребенка энергію, пробуждаетъ отвращеніе къ ученію и недовѣріе къ себѣ.

Обстоятельства эти заставляютъ желать разработки особыхъ быстрыхъ способовъ распознаванія болѣе или менѣе глубокихъ степеней отсталости, распознаванія хотя-бы даже и приблизительнаго.

На первой очереди стоитъ поэтому, какъ мнѣ кажется, пересмотръ способовъ, предлагаемыхъ въ этихъ цѣляхъ на Западѣ, приспособленіе ихъ къ русскимъ условіямъ а также и выработка методовъ, совершенно новыхъ. Я позволю себѣ сейчасъ сообщить о тѣхъ результатахъ, которыя я получила примѣняя къ русскимъ дѣтямъ методъ А. Бинэ, выработанный имъ совмѣстно съ Симономъ. Но сначала мнѣ хочется дать небольшую характеристику его и въ самыхъ общихъ чертахъ изложить, въ чемъ онъ заключается.

Какъ извѣстно, всѣ методы опредѣленія степени умственнаго развитія распадаются на 2 большія группы: на методы болѣе или менѣе *детальнаго психологическаго анализа* и на методы такъ называемыхъ *тѣстовъ*, или *пріемовъ*. Методъ *Бинэ* принадлежитъ къ этой послѣдней группѣ.

Методы *тѣстовъ* отличается отъ первой группы главнымъ образомъ тѣмъ, что здѣсь не изслѣдуется строеніе интеллекта, какъ такового, но изыскиваются отдѣльные признаки или особые косвенные приемы, при помощи которыхъ можно было бы судить объ общемъ умственномъ уровнѣ испытуемаго. Такихъ *пріемовъ* было предложено безчисленное количество. Одни считали при этомъ признакомъ высокаго умственнаго уровня—*память*, другіе—*вниманіе*, третьи—*быстроту реакціи*, еще другіе—*чувствительность кожи*, *ловкость рукъ*, *наличность иллюзій Демогора* и такъ далѣе. Но послѣдующій опытъ показалъ, что всѣ эти способности слишкомъ поспѣшно объявлялись неизмѣнными признаками ума. Оказалось, что: 1) всѣ онѣ нерѣдко встрѣчаются въ значительномъ объемѣ и у индивидуумовъ, стоящихъ въ умственномъ отношеніи довольно низко, на примѣръ, вниманіе у нѣкоторыхъ имбециликовъ, 2) что постановка діагноза на основаніи одной единственной задачи становится въ слишкомъ большую зависимость отъ случая: отъ временнаго состоянія сознанія—невниманія, утомленія, также отъ случайно благопріобрѣтенныхъ въ этомъ отношеніи навыка и знаній, или, напротивъ, отъ случайнаго отсутствія этихъ послѣднихъ. Такимъ благопріобрѣтеннымъ навыкомъ можетъ быть, на примѣръ, значительная ловкость рукъ, но также и болѣе высокія память и вниманіе. Исходя изъ этихъ соображеній нѣкоторые авторы, и въ томъ числѣ *Бинэ*, выработали на смѣну изолированнымъ тѣстамъ цѣлыя *системы тѣстовъ*, системы очень разнообразныя и затрагивающія каждый разъ различныя стороны интеллекта. Послѣднее главнымъ образомъ относится къ методу *Бинэ*. По этому методу каждому ребенку дается выполнить 4—8 задачъ, предназначенныхъ спеціально для его возраста. Чѣмъ старше ребенокъ, тѣмъ труднѣе предлагаемыя задачи. Задачи эти очень разнообразны: онѣ относятся и къ школьнымъ знаніямъ и къ знаніямъ, приобретаемымъ дома и къ природнымъ свойствамъ ума. Кромѣ того, каждая изъ нихъ, какъ сказано, является задачей сложной и затрагиваетъ въ свою очередь по нѣскольку различныхъ психическихъ способностей. Такъ, на примѣръ, при сравненіи двухъ предметовъ по памяти (задача для 8-лѣтнихъ), мы имѣемъ дѣло и съ вниманіемъ, и съ наблюдательностью ребенка и съ пониманіемъ отношенія сходства; при распредѣленіи тяжестей (для 9-лѣтнихъ)—со способностью сравнивать, съ мускульнымъ чувствомъ и съ вниманіемъ. Вводя такое разнообразіе сложныхъ

задачъ, *Бинэ* въ значительной степени ослабляетъ рѣшающее вліяніе случайныхъ навыковъ и знаній, что было совершенно неизбѣжно при изолированныхъ тѣстахъ.

Другое важное достоинство сложныхъ задачъ *Бинэ* заключается въ томъ, что здѣсь испытываются различныя стороны психики въ томъ сложномъ видѣ, какъ онѣ проявляются въ жизни, а не въ искусственно изолированномъ видѣ, какъ это бываетъ при болѣе точномъ психологическомъ экспериментѣ. Мало этого, *Бинэ*, считаясь повидимому все съ тѣми же возможными случайностями колебаній сознания и случайностями въ области навыковъ и элементарныхъ знаній, а также съ индивидуальными особенностями, допускаетъ, чтобы часть задачи оставалась невыполненной. Такъ, напримѣръ, считается достаточнымъ, если испытуемый изъ трехъ рядовъ чиселъ повторитъ лишь два, изъ пяти вопросовъ отвѣтитъ лишь на 3 и т. д.

Подсчетъ ведется у *Бинэ* слѣдующимъ образомъ. Ребенокъ считается по степени своего развитія соответствующимъ тому возрасту, изъ задачъ котораго онъ выполнилъ все, исключая одной задачи; но кромѣ того каждая пять выполненныхъ задачъ, относящихся къ вышележащимъ возрастамъ, считаются за лишній годъ. Напримѣръ, 9-лѣтній ребенокъ, выполнившій лишь все задачи 7-лѣтняго возраста, но сверхъ того 10 задачъ, относящихся къ 8 и 9-лѣтнему возрастамъ вмѣстѣ, считается нормальнымъ ($7 + 2 = 9$).

Противники психологическихъ діагнозовъ въ *одинъ приемъ* особенно энергично указываютъ обыкновенно на большія колебанія вниманія памяти, быстроты воспріятій, реакцій и др. у однихъ и тѣхъ же лицъ въ разные дни, дѣлая отсюда тотъ выводъ, что по одному единственному изслѣдованію ни въ какомъ случаѣ нельзя судить объ обычномъ психическомъ состояніи испытуемаго. На это, какъ мнѣ кажется, можно возразить слѣдующее: по системѣ *Бинэ* ни одна изъ упомянутыхъ сторонъ сознания специально не изслѣдуется. Въ болѣе чистомъ видѣ имѣемъ мы дѣло съ памятью только при двухъ задачахъ: при непосредственномъ запоминаніи фразъ и при запоминаніи рядовъ чиселъ. Что касается памяти на давнозаученное, какъ, напримѣръ, на названіе дней недѣли или мѣсяцевъ, то *Бинэ* требуетъ въ извѣстномъ возрастѣ перечисленія ихъ почти автоматическаго: быстро и безъ запинокъ. Если же перечисленіе коротенькаго ряда стало почти автоматическимъ, то колебанія памяти на немъ существенно отразиться не могутъ.

Что касается вниманія и утомленія, то я не думаю, чтобы и ихъ вліяніе могло быть здѣсь значительнымъ. У *Бинэ* нѣтъ почти ни одной задачи, которая требовала бы отъ вниманія особеннаго напряженія или напряженія продолжительнаго. Очень многія задачи длятся лишь по

нѣсколько секундъ; изслѣдованіе каждаго индивидуума требуетъ въ общемъ отъ 10—30 минутъ, въ очень рѣдкихъ случаяхъ, и то отъ взрослыхъ—40 минутъ. Такимъ образомъ, о серьезномъ утомленіи здѣсь не можетъ быть и рѣчи. Кромѣ того, напряженное состояніе вниманія поддерживается частыми призывами слушать внимательно, разнообразіемъ задачъ, смѣной ихъ и интересомъ; паузы между задачами даютъ вниманію возможность освѣжиться.

Что же касается до быстроты реакцій, то на выполнение задачъ *Бинэ* даетъ опять-таки нѣкоторое максимальное время.

Затѣмъ надо отмѣтить тотъ фактъ, что большинство задачъ *Бинэ* такого рода, что на нихъ и не должны существенно отражаться ни легкое утомленіе, ни плохое настроеніе. При ихъ помощи обследуется главнымъ образомъ наличность нѣкотораго запаса элементарныхъ знаній и навыковъ, приобретенныхъ до этого момента. Если я, напримѣръ, въ состояніи вообще срисовать квадратъ, я его срисую всегда; если я въ состояніи опредѣлить разницу между бабочкой и мухой, то я опредѣлю ее въ состояніи даже сильнаго утомленія. Впрочемъ, если испытуемый замѣтно сильно утомленъ, или разстроены, или боленъ, его, конечно, не слѣдуетъ подвергать испытанію; это само собою разумѣется.

Вопросъ шель у насъ лишь объ утомленіи, разсѣянности и т. д., неуловимыхъ для простого наблюденія. Противники подобныхъ психологическихъ диагнозовъ указываютъ еще на то, что условія лабораторнаго эксперимента не соотвѣтствуютъ школьной работѣ и потому объ этой послѣдней никакъ нельзя судить по результатамъ экспериментовъ и предлагаютъ обратить особенное вниманіе на *отношеніе* ребенка къ работѣ: при школьной работѣ, говорятъ они, играетъ роль *интересъ*, котораго у ребенка не можетъ быть къ эксперименту.

На это мы можемъ возразить, что въ этомъ отношеніи система *Бинэ* является однимъ изъ счастливыхъ исключеній.

Задачи здѣсь чрезвычайно разнообразны, жизненны, кратки; въ нихъ большую роль играютъ разныя, интересующія дѣтей картинки, отрѣзки, коробочки и т. д., въ силу чего задачи эти вызываютъ въ нихъ громадный интересъ и настраиваютъ ихъ очень бодро и весело, что, конечно, самымъ и благотворнымъ образомъ отражается на работѣ.

Кромѣ того, и по характеру своему, задачи *Бинэ* близко подходятъ къ школьной и внѣшкольной дѣятельности ребенка, что также позволяетъ дѣлать нѣкоторыя заключенія по аналогіи отъ эксперимента къ свойствамъ обычной дѣятельности ребенка. У *Бинэ* мы имѣемъ дѣло и съ чтеніемъ, и со счетомъ, и съ разсматриваніемъ картинокъ, и со сложеніемъ ихъ, съ разгадываніемъ загадокъ, съ игрой въ торговлю, съ выполненіемъ порученій и т. д. Громадное преимущество метода

Бинэ заключается еще въ томъ, что авторъ вполне ясно сознаетъ, что онъ собственно изслѣдуетъ. Преслѣдуя чисто практическія цѣли, *Бинэ* пытается опредѣлить лишь умственную достаточность для жизни вообще. Онъ ставитъ себѣ задачей установить, соответствуетъ ли нормѣ элементарный, необходимый для жизни запасъ свѣдѣній, навыковъ и умѣетъ ли испытуемый пользоваться ими. *Бинэ* изслѣдуетъ при этомъ какъ знанія и навыки, пріобрѣтенные въ семьѣ и окружающей средѣ, такъ и пріобрѣтенные въ школѣ и являющіеся результатомъ врожденныхъ свойствъ. Напр., знакомство съ процессомъ вычитанія есть знаніе школьное, знаніе дней недѣли—знанія внѣшкольныя,—способность сравнивать двѣ линіи зависитъ отъ природныхъ свойствъ ума. Такимъ образомъ, принимая во вниманіе краткость, жизненность, и разнообразіе задачъ *Бинэ*, онъ по крайней мѣрѣ, по характеру своему, представляются мнѣ образцовыми для психологическихъ изслѣдованій степени умственного развитія дѣтей.

Бинэ выработалъ свою систему слѣдующимъ образомъ. Онъ подобралъ нѣсколько десятковъ различныхъ небольшихъ задачъ, съ какими мы сталкиваемся на каждомъ шагѣ въ различныхъ случаяхъ жизни и которыя затрагиваютъ различныя стороны нашего интеллекта. Затѣмъ онъ далъ выполнить эти задачи нѣсколькимъ сотнямъ дѣтей. Такимъ, чисто опытнымъ путемъ ему удалось установить, въ какомъ возрастѣ рѣшаются большинствомъ дѣтей тѣ или иныя задачи.

Бинэ выработалъ свою систему примѣнительно къ дѣтямъ нарижскаго рабочаго населенія. Я при повѣркѣ старалась придерживаться соответствующаго матерьяла. Мною изслѣдовано всего 229 человекъ обоого пола 3—19-лѣтняго возраста: 42 человекъ дефективныхъ дѣтей специальныхъ заведеній и 185 воспитанниковъ заведеній для нормальныхъ (N); изъ этихъ послѣднихъ: 64 чел. учащихся въ городскихъ школахъ, 80 воспитанниковъ разныхъ пріютовъ и ясель и 43 чел. дѣтей подмосковныхъ фабричныхъ. Изъ 187 чел. N отъ 3—13 лѣтъ—100 дѣвочекъ и 87 мальчиковъ.

ОПИСАНІЕ МЕТОДА *).

Задачи для 3-лѣтнихъ.

- 1) Показать свой ростъ, носъ, глаза.
- 2) Повторить фразу въ 6 слоговъ „идеть дождь, закрой дверь“.
- 3) Повторить одну изъ трехъ паръ чиселъ.
- 4) Назвать нѣсколько нарисованныхъ предметовъ.
- 5) Назвать свою фамилію.

*) Прочитано послѣ доклада во время демонстраціи метода.

Изъ этихъ задачъ русскими трехлѣтними дѣтьми были выполнены всѣ, кромѣ послѣдней, что вполне понятно, такъ какъ фамиля употребляется нашимъ простонародьемъ очень рѣдко. Что до повторенія фразъ, то задача эта дается и болѣе старшимъ дѣтямъ, причемъ число слоговъ, составляющихъ предлагаемыя фразы, прогрессивно увеличи-

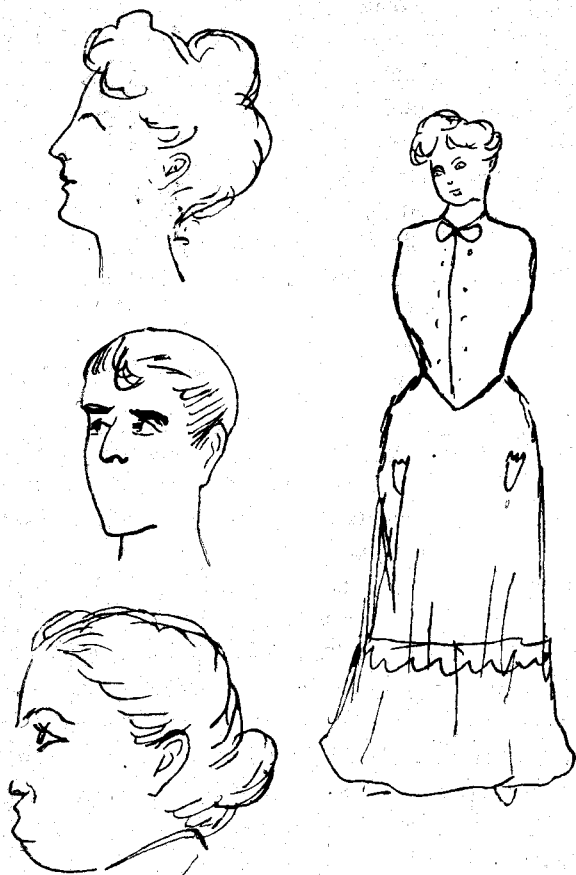


Рис. 1. (Къ стр. 44).

вается. У насъ большинство пятилѣтнихъ повторяло 8 слоговъ, шестилѣтнихъ — 10, восьмилѣтнихъ — 12, девятилѣтнихъ — 14, десятилѣтнихъ—16, одиннадцатилѣтнихъ—18, двѣнадцатилѣтнихъ—22 слога.

Что до задачи 3-й, то она тоже повторяется и для слѣдующихъ группъ (изъ 3-хъ рядовъ прочитанныхъ чиселъ долженъ быть безошибочно повторенъ хотя бы одинъ). У насъ дѣти въ три года повторяли ряды въ 2 числа, въ четыре года—3 числа, въ восемь лѣтъ—4 числа, въ десять лѣтъ—5 чиселъ, въ двѣнадцать лѣтъ—6 чиселъ. При 4-й

задачу я показывала картину Фильдса: „Докторъ“. При постановкѣ той же задачи для 7 и 12-лѣтнихъ прибавлялись еще двѣ картины: „Возвращеніе изъ школы“ и „Заклоченный“ (Карт.—3, 4, 5). Эта послѣдняя и единственная заимствованная у Бинэ; остальные двѣ изъ предлагаемыхъ имъ пришлось замѣнить другими, такъ какъ сюжетъ ихъ



Рис. 2. (Къ стр. 41).

являлся непонятнымъ для русскихъ дѣтей. Трехлѣтнія дѣти ограничиваются обыкновенно простымъ перечисленіемъ, напр. „чашка, лампа, мужикъ“. Если этотъ типъ перечисленія господствуетъ и у болѣе старшихъ дѣтей, то это свидѣтельствуетъ не совсѣмъ въ пользу умственныхъ способностей испытуемаго.

Примѣръ такого описанія картины № 3 съ преобладаніемъ перечисленія: „трава, заборъ, мальчикъ, кулекъ какой-то, мальчикъ босикомъ, идутъ, а тамъ городъ“ (12-лѣтній имбециликъ, интеллигентный)

Отъ 7-лѣтняго ребенка требуется, чтобы онъ давалъ описаніе картины въ видѣ болѣе или менѣе связныхъ фразъ, описаніе хотя бы и чисто внѣшнее.

Примѣръ связнаго описанія картины № 3: „Мужчина смотритъ въ окно. Около него—стулъ, столъ, на столѣ стоитъ ведерочко, а около стола табуреточка“ (9-лѣтняя ученица Городского училища). Отъ 12-лѣтнихъ требуется уже пониманіе смысла картинъ: достаточно, впрочемъ, если испытуемый упоминаетъ слова: больна, докторъ, школа, тюрьма и т. п. При описаніи испытуемымъ картинъ, интересно отмѣчать еще и другія стороны работы. Напримѣръ, съ чего испытуемый начинаетъ; многія очень маленькія дѣти или просто умственно-слабыя начинаютъ не съ главнаго, а съ второстепеннаго, не съ людей, а съ предметовъ; иногда они начинаютъ описаніе съ какого-нибудь угла картины и затѣмъ перечисляютъ все подъ-рядъ. Нѣкоторыя дѣти очень скупы на подробности, ограничиваются двумя, тремя словами; другія, напротивъ, въ детальности описанія заходятъ до невѣроятныхъ подробностей. Затѣмъ интересно здѣсь отмѣчать насколько точно воспринимается картина; иногда, въ силу ли особенно развитой фантазіи, въ силу ли неточности воспріятія, получаютъ объясненія, весьма мало соотвѣтствующія дѣйствительности. Такъ, относительно картины № 1 получались отвѣты, что это—тюрьма, или, что разбойникъ собирается убить спящую на столѣ, относительно № 2—что здѣсь мальчики танцуютъ и т. д. Типична также чисто дѣтская манера выражаться: такъ, одинъ 15-лѣтній имбециликъ всѣхъ мужчинъ называлъ „дядями, а женщинъ „тетями“.

Задача для 4-лѣтнихъ.

1) Опредѣлить свой полъ; 2) назвать три знакомыхъ предмета; 4) сравнить двѣ линіи. Большинство русскихъ дѣтей 4-лѣтняго возраста выполнило всѣ эти задачи.

Задачи для 5-лѣтнихъ.

- 1) Сравнить двѣ пары коробочекъ: 3 и 12 граммовъ 6 и 15 граммовъ.
- 2) Срисовать квадратъ.
- 3) Повторить фразу въ 10 слоговъ: „вотъ наша кошка; какой большой садъ“.
- 4) Сосчитать 4 монеты.
- 5) Сложить параллелограммъ изъ двухъ отрѣзковъ. (По образцу).

Большинство пятилѣтнихъ выполнило задачи первую и четвертую. Вторая была выполнена большинствомъ шестилѣтнихъ, а третья и пятая лишь семилѣтними.

Задача № 1-й. При сравнені коробочекъ требуется, чтобы ребенокъ, понявъ, чего отъ него требуютъ, началъ самъ взвѣшивать коробочки рукою одну за другой, сравнилъ ихъ и выбралъ самую тяжелую. Невѣрное выполненіе этой задачи выражается обыкновенно въ томъ, что испытуемый или подаётъ какую-нибудь изъ коробочекъ зря, или обѣ заразъ, или указываетъ на одну изъ нихъ пальцемъ.

При задачѣ № 4-й иногда наблюдается, что ребенокъ, вѣрно сосчитавъ монеты, бываетъ не въ состояніи отвѣтить на вопросъ, сколько ихъ тутъ всего.



Рис. 3. (Къ стр. 39).

Для 6-лѣтнихъ.

1) Повторить фразу изъ шестнадцати слоговъ: „Пей чай и уходи домой; Маша нашла красный платокъ“. 2) Сравнить три пары лицъ съ эстетической точки зрѣнія (Рис. № 2. стр. 39). 3) Определить пять предметовъ домашняго обихода: столъ, чашку, домъ, хлѣбъ, лошадь*). 4) Выполнить три порученія, данныя одновременно. 5) Определить свой возрастъ. 6) Определить время дня. 7) Отмѣтить правую и лѣвую руку.

У насъ большинство шестилѣтнихъ выполнило задачи №№ 2, 3, 4, 7. Относительно № 5 получились данныя неопределенныя, задачу

*) *Бинэ* даетъ нѣсколько иныхъ слова.

№ 6 пришлось откинуть (по *Бинэ* требуется различать утро и „l'après midi“).

Задача № 1. Тутъ, конечно, не требуется строго логическаго опредѣленія, а требуется только сильное объясненіе даннаго слова.

Въ возрастѣ десятилѣтнемъ дѣти обыкновенно отмѣчаютъ для чего предметъ употребляется.

Примѣры: столъ: гдѣ пишутъ.

Чашка: пить, гдѣ супъ, чай пьютъ.



Рис. 4. (Къ стр. 39).

Домъ: тамъ живутъ люди, жить, квартира, тамъ постель, ложатся спать.

Хлѣбъ: кто его ѣсть.

Лошадь: мы на ней ѣздимъ, она работаетъ все, ѣздитъ, овесъ возить, запрягаютъ въ пролетку—барыни катаются.

Примѣры неудовлетворительныхъ отвѣтовъ: столъ: стулъ, вотъ столъ (показываетъ), экинажъ; чашка: блюдечко; домъ: дворъ; хлѣбъ: булка, ситный, черный.

Иногда дѣти упорно повторяютъ то-же слово: „столъ“, „чашка“ и т. д.

Эта же задача дается и для девятилѣтнихъ. Но въ этомъ возрастѣ требуется, чтобы испытуемый или относилъ предметъ къ какому-нибудь классу, или же объяснялъ его съ какой-нибудь другой точки зрѣнія, чѣмъ его назначеніе для человѣка.

Примѣры: столъ: изъ дерева, мебель, деревяшка, его покрасили и сдѣлали, предметъ, неодушевленный предметъ, имя существительное.

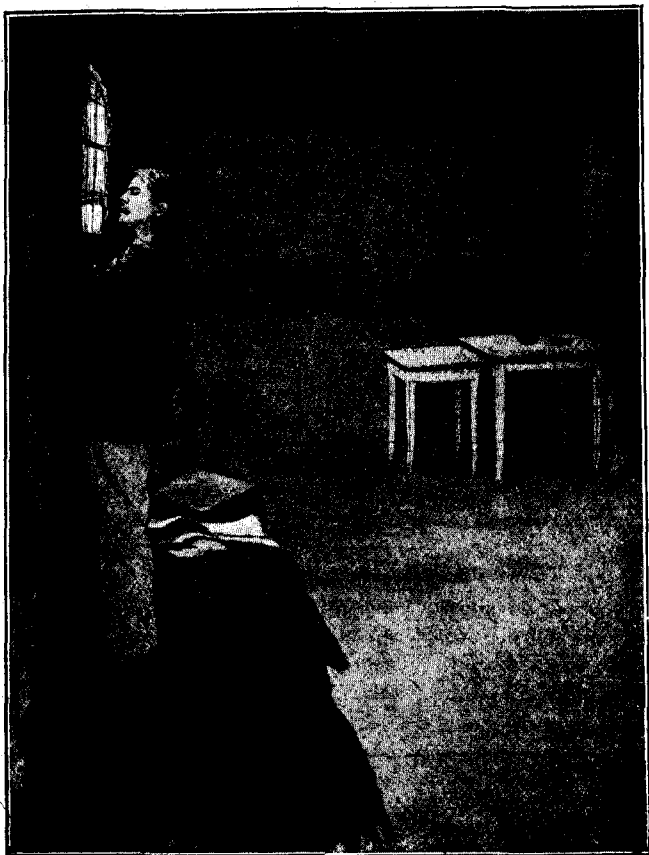


Рис. 5 (Къ стр. 39).

Чашка: посуда, вещь изъ стекла, круглая вещь съ ручкой;

Хлѣбъ: сѣють, вещество, которое мы ѣдимъ, растеніе, ѣда, мука, пшеничное зерно, это рождается на полѣ, а потомъ его жнутъ.

Домъ: построено изъ дерева, зданіе, чурбашка;

Лошадь: одушевленный предметъ, животное, мясо, то же, что и мы, но только не говорить.

Для 7-лѣтнихъ:

1) Найти пропуски въ рисункахъ (три женскихъ головки: одна безъ глаза, другая безъ носа, третья безо рта и женская фигура безъ рукъ) (Рисун. 1, стр. 38). 2) Сказать сколько пальцевъ на рукахъ. 3) Срисовать трехугольникъ и ромбъ. 4) Переписать небольшое предложение „Маленькій Сережа“. 5) Повторить пять чиселъ. 6) Дать связанное описаніе трехъ картинъ. 7) Сосчитать тринадцать монетъ. 8) Узнать по размѣру и назвать четыре мѣдныя монеты.

Большинство семилѣтнихъ выполнило задачи №№ 2 и 7; №№ 3, 6, 8 были выполнены лишь восьмилѣтними, № 1—девятилѣтними, № 5—десятилѣтними, № 4 падаетъ на девяти или десятилѣтній возрастъ въ зависимости отъ продолжительности школьнаго обученія.

Задача № 1. Любопытнѣи тѣ нѣкоторые отвѣты, которые давались 7 и 8-лѣтними, когда ихъ просили указать на пропуски. Отвѣты получались слѣдующіе: не хватаетъ шеи, платья, мужика, спины, горла, груди, плечъ, половины носа, стола, галстука, шляпы, доктора, еще барышни одной, мужчины, кофточки, юбки, животика, половины горла, это баба, тетенька, барыня.

Такіе отвѣты, какъ: „галстука“, „юбки“ и т. п. показываютъ, что предметы эти представляются ребенку признаками человѣка, менѣе существенными, чѣмъ ротъ или глаза.

Задача № 3. Особенныя затрудненія представляетъ для ребенка срисовываніе ромба: совладавъ кое-какъ съ верхнимъ угломъ, ребенокъ обыкновенно какъ бы становится втупикъ, не зная куда вести линіи дальше. *Задача № 7.* Здѣсь ошибки часто зависятъ отъ того, что ребенокъ переводитъ палецъ съ монеты на монету не въ тактъ со счетомъ.

Для 8-лѣтнихъ.

1) Прочитать и рассказать два факта изъ коротенькаго газетнаго сообщенія. 2) Назвать сумму монетъ (девять копеекъ) различнаго достоинства (трехъ по 1 коп. и трехъ по 2 коп.). 3) Назвать 4 основныхъ лѣтъ. 4) Считать въ обратномъ порядкѣ отъ 20—0. 5) Написать подъ диктовку фразу: „Это нашъ старый домъ“. 6) Сравнить три пары предметовъ по воспоминанію: бабочку и муху, бумагу и картонъ, дерево и стекло.

Изъ этихъ задачъ большинствомъ восьмилѣтнихъ были выполнены №№ 2 и 3. №№ 1, 4, 5, были выполнены только десятилѣтними; послѣдняя задача была выполнена большинствомъ девятилѣтнихъ.

Задача № 1. Въ то время, когда испытуемый читаетъ, экспериментаторъ долженъ слѣдить за числомъ и характеромъ ошибокъ при

чтеніи и затѣмъ отмѣчать насколько полно и точно прочитанное разсказывается. Къ болѣе серьезнымъ ошибкамъ при чтеніи относятся явныя нелѣпности, какъ на примѣръ „распоряженія“ вмѣсто „расположенныя“. Сообщенія о фактахъ вымышленныхъ, и явно нелѣпныхъ нужно считать большимъ недочетомъ, чѣмъ недостаточное количество, сохранившагося въ памяти. Текстъ, предлагавшійся для чтенія былъ слѣдующій: „Большой пожаръ“. „Ростовъ на Дону 5-го сентября. Минувшей ночью громадный пожаръ разрушилъ три строенія, расположенныя въ серединѣ города. Семнадцать семействъ осталось безъ одежды и безъ крова. Убытки равняются ста тысячамъ рублей. Одинъ мальчикъ,—сынъ сапожника, пытаясь спасти ребенка, спавшаго въ люлькѣ, получилъ тяжелые ожоги обѣихъ рукъ.“

Иногда невѣрная передача прочитаннаго зависитъ просто отъ чрезмѣрной дѣятельности фантазій. Примѣры: „Однажды ночью былъ пожаръ и никто этого не видѣлъ „или“ пожарные бросились спасать „или“ одинъ мужчина шелъ ночью и случился большой пожаръ“ и т. д.

Примѣры явныхъ нелѣпостей: „Одинъ мальчикъ хотѣлъ спасти ребенка и почувствовалъ на обѣихъ рукахъ тяжесть“ или „на морѣ случился пожаръ“, или „одинъ сапожникъ былъ въ люлькѣ“.

Задача № 3. Чаще всего дѣти ошибались относительно *зеленаго* цвѣта, называя его *синимъ*, рѣже—относительно *синюю и желтаго*. Всего рѣже относительно *краснаго*.

Задача № 6. Примѣры правильныхъ отвѣтовъ по первому вопросу: „бабочка больше“ или „бабочка бѣлая, а муха черная“ или „бабочка Божья—она бѣлая, а муха черная,—мухъ можно давить, а бабочекъ нельзя“ или: „У бабочки лицо не такъ, какъ у мухи; у бабочки просто, какъ палочка, только остренькая, а муха ровная; у бабочки хвостикъ острѣе, у мухи шея тоньше, а мордочка толще“.

Примѣры неправильныхъ отвѣтовъ: „одинаковыя“, „лицами“, „шелкомъ“.

Затѣмъ можно отмѣтить отвѣты, которые показываютъ, что испытуемый даже не понялъ, что отъ него требуется сдѣлать сравненіе, на примѣръ: „бабочки и мухи“—разныя: большія и маленькія бабочки и мухи“, „онѣ летаютъ“, „у бабочки есть крылья и ноги—глазъ нѣтъ, хвоста тоже нѣту, ротъ у нихъ есть, усы есть“. Примѣры неправильныхъ отвѣтовъ при сравненіи *бумаги и картона*: „бумага прямая, а картона круглая“ (слабоумный 15 лѣтъ), „потому что у картона всегда бѣлое, а бумага тоже бѣлая“, „на бумагу“. *Стекло и дерево*: „то стекло, а то дерево“, „стекло стеклянное, а дерево деревянное“. Для взрослыхъ слабоумныхъ очень типично, что они по внѣшней формѣ какъ бы дѣлаютъ сравненіе, по существу же говорятъ совершенно бессмысленныя вещи.

Для 9-лѣтнихъ.

1) Определить дату дня. 2) Перечислить дни недѣли. 3) Определить пять предметовъ домашняго обихода. 4) Передать шесть фактовъ изъ прочитаннаго текста. 5) Дать сдачи шестнадцать копеекъ съ двадцати (игра въ торговлю). 6) Расположить по порядку пять коробочекъ различнаго вѣса (3, 6, 9, 12 и 15 грам.).

Изъ этихъ задачъ большинствомъ дѣтей 9-лѣтняго возраста не была выполнена ни одна. *Задача № 1* была откинута совсѣмъ, №№ 2—5 были выполнены большинствомъ десятилѣтнихъ, а послѣдняя задача лишь одиннадцатилѣтними. *Задача № 5.* Здѣсь интересно отмѣчать, изъ какихъ монеть испытуемый составляетъ свою сдачу. Если, на примѣръ, онъ составляетъ свою сдачу изъ пятиалтыннаго и еще одной копѣйки, то это рѣшеніе задачи является болѣе высокаго типа, чѣмъ сдача въ 16 копѣчныхъ монеть. *Задача № 6.* Дѣло здѣсь опять въ томъ, чтобы усвоить задачу, самому понять, что тяжесть познается на ошупь и затѣмъ понять, что коробочки должны быть расположены на одной линіи. Иногда испытуемые начинаютъ раскладывать ихъ въ двѣ группы: въ одну болѣе тяжелыя, въ другую болѣе легкія, или подаютъ ихъ экспериментатору одну за другой, говоря: „эта легкая, эта тяжелѣй, эта еще тяжелѣй“ и т. д. Все это показываетъ непониманіе задачи и служить частичными указаніями на умственную недостаточность.

Для 10-лѣтняго возраста.

1) Перечислить названія мѣсяцевъ. 2) Узнать по одному виду всѣ русскія монеты. 3) Придумать фразу изъ трехъ данныхъ словъ: „деревня, рѣка, богатство“, при чемъ фраза эта можетъ быть сложной двойной или заключать въ себѣ двѣ мысли *). 4) Отвѣтить на три отвлеченныхъ вопроса. 5) Отвѣтить на пять болѣе трудныхъ отвлеченныхъ вопросовъ.

Изъ этихъ задачъ большинствомъ десятилѣтнихъ были выполнены задачи №№ 1, 4, 5; №№ 2 и 3 были выполнены лишь 12-лѣтними. *Задача № 3.* Примѣръ правильнаго отвѣта: „въ деревнѣ есть рѣка и богатство“; примѣръ неправильнаго отвѣта: „я пойду въ деревню; я пойду на рѣку за водой; я буду можетъ быть жить богато“. *Задача № 4.* а) *Что надо сдѣлать если опоздаешь на поѣздъ?* Отвѣты правильные: „ждать другого“, „назадъ воротиться“. Отвѣты неправильные: „ѣхать на трамваѣ“, „прійти къ учительницѣ и сказать ей здравствуйте и извините, что я опоздала на поѣздъ“. б) *Что надо сдѣлать, если*

*) *Винэ* давалъ три болѣе трудныхъ слова: Парижъ, ручеекъ, счастье.

тебя нечаянно ударить товарищъ? Правильные отвѣты: извиниться, не колотить, не плакать, обойтись ласково. Неправильные отвѣты: жаловаться, „дать сдачи“. Болѣе грубыми надо считать отвѣты, которые показываютъ, что испытуемый не понялъ вопроса какъ слѣдуетъ: „просить прощенья“ „нужно, чтобы онъ извинился“. с) *Что надо сдѣлать, если разобьешь чужую вещь?* Отв. „Купить“, „прощенья просить“.

Задача № 5. а) Что надо сдѣлать, если по дорогѣ въ школу замѣтишь, что запаздываешь? Правильный отвѣтъ: „идти скорѣе“; неправильный отвѣтъ: „извиниться“, „идти назадъ“. б) *Что надо сдѣлать прежде чѣмъ рѣшиться на какое-нибудь очень важное дѣло?* Отвѣты: Подумать, помолиться Богу, спросить родителей (Вопросъ легкой, рѣшается болѣею частью вѣрно). с) *Почему слѣдуетъ скорѣе простить тому, кто насъ обидѣлъ сгоряча, чѣмъ тому, кто насъ обидѣлъ спокойно?* Правильные отвѣты: „потому что онъ нечаянно“, „потому что онъ не подумалъ“, „потому что онъ потомъ будетъ жалѣть“. Большинство ошибокъ происходитъ здѣсь оттого, что дѣти не въ состояніи разобраться въ сложной фразѣ и отвѣчаютъ на то, что не поставлено въ формѣ вопроса. Они понимаютъ фразу, какъ вопросъ: „кому надо изъ обоихъ простить скорѣе...“, а не какъ: „почему надо такому-то простить скорѣе, чѣмъ...“ и т. д. Въ силу этого очень часто получаются отвѣты: „тому, который сгоряча“.

Примѣры отвѣтовъ, невѣрныхъ по существу: „потому что не отколотилъ, а только подумалъ“, „потому что Богъ насъ прощаетъ и мы должны прощать“, „поблагодарить... (кого?) который спокойно“, „потому что не онъ насъ, а мы его обидѣли“, „нужно турнуть“. д) *Если тебя стануть спрашивать о комъ-нибудь, кого ты совсѣмъ мало знаешь, хорошей ли это человекъ, какъ быть?* Правильный отвѣтъ: „сказать, что не знаю“. Неправильные отвѣты: „надо подумать“, „отвѣчать“, „спросить“. е) *Почему надо болѣе врать тому, что человекъ дѣлаетъ, чѣмъ тому, что онъ говоритъ?* Правильные отвѣты: „потому что можно наврать“, „потому что видно, что онъ дѣлаетъ“. Большинство ошибокъ при этомъ вопросѣ объясняется также, какъ и при вопросѣ второмъ: сложный характеръ фразы сбиваетъ дѣтей и получаются отвѣты не на вопросъ, напр. „тому, который дѣлаетъ“. Отвѣты невѣрные по существу: „потому что онъ говоритъ сразу, не подумавши“, „дѣло лучше дѣлать, чѣмъ говорить“, дѣлаетъ, чтобы не баловать“. Иногда, конечно, возникаютъ сильныя сомнѣнія относительно того, считать ли отвѣтъ за правильный или нѣтъ, тѣмъ болѣе, что по крайней мѣрѣ, русскія дѣти отчаянно выражаютъ свои мысли; иногда кажется, что дѣти лишь не умѣютъ какъ слѣдуетъ выразиться. Тѣмъ не менѣе къ вспомогательнымъ вопросамъ можно, какъ мнѣ кажется,

прибѣгать лишь очень рѣдко и осторожно (чего, впрочемъ, *Бинэ* не допускаетъ вовсе), такъ какъ подобные вопросы могутъ всегда не только помочь ребенку яснѣе выразить свою мысль, но и натолкнуть его на новое и вѣрное рѣшеніе.

Для 11-лѣтнихъ.

1) Найти несообразности въ трехъ прочитанныхъ фразахъ. 2) Составить пзъ трехъ словъ одну простую фразу или одну сложную, но объединенную общей мыслью. 3) Произнести въ теченіе трехъ минутъ какъ можно больше словъ (болѣе 60). 4) Определить три отвлеченныхъ понятія: добрусту, правду и государство. 5) Возстановить умышленно нарушенный порядокъ словъ.

Изъ этихъ задачъ большинствомъ одиннадцатилѣтнихъ не была выполнена ни одна, №№ 1, 3 и 5 были выполнены большинствомъ двѣнадцатилѣтнихъ, №№ 2 и 4—тринадцатилѣтними. *Задача № 1. а)* „У меня три брата, Иванъ, Николай и я“. Эта задача представляетъ для дѣтей извѣстныя трудности. То есть они въ большинствѣ случаевъ сразу чувствуютъ въ этой фразѣ какую-то неправильность, но въ чемъ она заключается, разобраться не въ силахъ. Ихъ отвѣты часто гласятъ: „онъ не назвалъ имени“...“, „онъ не назвалъ третьяго брата“. Когда же вслѣдъ за этимъ спросишь, сколько у меня братьевъ, то многіе сейчасъ же отвѣчаютъ: „два“. *б)* „Вчера на большой дорогѣ нашли тѣло несчастной молодой дѣвушки, разрубленное на 18 кусковъ; думаютъ, что она сама себя убила“. Эта задача рѣшается довольно легко. *с)* „Въ первый же теплый день, когда начали зеленѣть лѣса и луга и начала трогаться рѣка, я взяла серпъ и пошла жать рожь“ *). Эта задача рѣшается быстрѣе другихъ. *д)* „Одинъ крестьянинъ шелъ ночью по оврагу, нечаянно оступился, упалъ внизъ съ обрыва, проломилъ голову и умеръ. Его снесли въ больницу. Докторъ думаетъ, что онъ едва ли выживетъ. Задача эта оказывается довольно трудной. Среди невѣрныхъ отвѣтовъ часто встрѣчаются отвѣты, подобные слѣдующимъ: „онъ не можетъ выжить, потому что онъ проломилъ себѣ голову“, или „докторъ не можетъ знать, что онъ выживетъ или нѣтъ“.—*Задача № 2.* Примѣры правильнаго отвѣта: „Для деревни рѣка—богатство“, „Когда въ деревнѣ все хорошо, то тамъ есть рѣка, а это означаетъ богатство“. Главное затрудненіе представляетъ обыкновенно отвлеченное понятіе „богатство“, которое то и дѣло передѣлывается въ „богатый“ и „богато“.—*Задача № 3.* Одиннадцатилѣтнія русскія

*) У *Бинэ* на этомъ мѣстѣ дается другая задача.

дѣти произносятъ въ теченіе 3-хъ минутъ 42—70 словъ. По даннымъ *Бинэ*, парижскія дѣти произносили за этотъ срокъ до 150 словъ. Наши дѣти произносили въ среднемъ лишь по 54 слова. При этомъ изслѣдованіи важно и интересно отмѣчать, насколько ребенокъ придерживается ассоціацій внѣшнихъ и внутреннихъ, придерживается опредѣленныхъ группъ предметовъ, или же чуть ли ни съ каждымъ словомъ чисто случайно переходитъ къ новой категоріи вещей; насколько ассоціаціи оригинальны, а также насколько испытуемый повторяется (такъ, одинъ 16-лѣтній дебиликъ, начавъ перечислять предлоги, никакъ не могъ оставить ихъ и перейти къ другимъ группамъ). *Задача № 4.* Здѣсь, конечно, опять требуется не формально-правильное логическое опредѣленіе, а лишь сильное объясненіе словъ. Въ общемъ—задача очень трудная. Примѣры правильныхъ отвѣтовъ: *доброта*—„это когда не жалѣешь, даешь все“, „это—со всѣми надо дѣлиться“; неправильные отвѣты: „добрый человекъ“, „какое-нибудь доброе хорошее дѣло“. *Правда*: „когда онъ зря не скажетъ, а скажетъ правду, что онъ сдѣлалъ“; отвѣты, подобные этому послѣднему, оставались мною при оцѣнкѣ надъ вопросомъ, такъ какъ они являются въ сущности не объясненіемъ или опредѣленіемъ понятія, а приведеніемъ частнаго примѣра; такого рода отвѣты получаются при этихъ задачахъ очень часто. Безусловно неправильные отвѣты: „когда говорить все правду“, „правдивый человекъ“.—*Государство*. Правильные отвѣты: „гдѣ мы живемъ, гдѣ—одинъ царь“, „много своихъ домовъ, городовъ“. Неправильные: „государь“, „это есть гдѣ живетъ царь“, „царь царствуетъ“. Вмѣсто двухъ послѣднихъ словъ *Бинэ* пользуется неподходящими для насъ словами: милосердіе и правосудіе. Беря слово „государство“, мы руководствовались тѣмъ, что дѣти встрѣчаются съ нимъ на урокахъ географіи и Закона Божія. Вся задача оказывается въ общемъ трудной даже и для 13-лѣтнихъ. *Задача № 5.* Фразы, предлагавшіяся для прочтенія, были слѣдующія: 1) утромъ, дачу, мы, рано, на, собрались; 2) попрошу, диктантъ, свой, моего, исправить, я, учителя; 3) мужественно, своего, собака, хозяина, защищаетъ, хорошая.—Смыслъ фразъ дѣти, въ концѣ концовъ, улавливаютъ довольно быстро, но строятъ фразы въ стилистическомъ отношеніи большею частью ужасно.

Для 12-лѣтнихъ.

1) Повторить 7 чиселъ. 2) Подыскать двѣ рѣшмы къ слову „стананъ“. 3) Повторить предложеніе, состоящее изъ 26 слоговъ „На дняхъ я видѣлъ въ окнѣ красивую бѣлую кошку; Петя разорвалъ свой новый костюмъ“. 4) Объяснить смыслъ трехъ картинъ. 5) Подыскать окончаніе къ рассказанному событію или вывести изъ него заключеніе.

Изъ этихъ задачъ большинство двѣнадцатилѣтнихъ выполняетъ № 4 и 5. Задача № 1 не была выполнена даже тринадцатилѣтними, которые выполнили лишь задачи 2 и 3.

Задача № 2. При неудовлетворительномъ рѣшеніи задачи испытуемые обыкновенно или бываютъ въ состояніи подобрать лишь одну фразу, или повторяютъ то же слово „стаканъ“, или видоизмѣняютъ его („стаканы, стаканчикъ, стаканишка“—отстала 12 л.), или подбираютъ слова, неимѣющія ничего общаго съ рѣшимою; нерѣдко одно слово подбирается вѣрно, второе уже—невѣрно, на примѣръ, „панъ, день“, „диванъ, „балконъ“, „баранъ, Трифонъ“.—**Задача № 1.** Текстъ предлагавшихся задачъ былъ слѣдующій: 1) *Къ моему сосѣду только что приходили: докторъ, а потомъ священникъ. Что происходитъ у моего сосѣда?* 2) *Вчера на Арбатской площади городской замѣтилъ заблудившагося крестьянскаго мальчика лѣтъ двѣнадцати. Городской спросилъ его гдѣ онъ живетъ и какъ его зовутъ. Но мальчикъ ничего не отвѣчалъ, а только плакалъ и дѣлалъ какія-то непонятныя движенія руками. Его отвели въ участокъ, но и тамъ онъ весь день молчалъ и лишь пытался объяснить что-то руками. Въ концѣ концовъ оказалось, что мальчикъ все время молчалъ оттого... Отчего?* *) Правильный отвѣтъ на первый вопросъ долженъ гласить, что у сосѣда кто-нибудь боленъ или умеръ; правильный отвѣтъ на второй состоитъ въ указаніи на то, что мальчикъ былъ нѣмой.

Для 13 лѣтъ.

1) Нарисовать на листкѣ чистой бумаги то отверстие, какое получило бы, если эту бумажку сложить вчетверо и на нераздвоенномъ краѣ ея вырѣзать уголокъ и затѣмъ бумажку развернуть. 2) Пририсовать къ прямоугольному разностороннему треугольнику другой, ему подобный, такъ, чтобы прямой уголъ этого послѣдняго легъ на острый уголъ перваго, и болѣе длинный катетъ пририсовываемаго треугольника на гипотенузу перваго. 3) Опредѣлить различіе между пятью парами отвлеченныхъ понятій: любовью и уваженіемъ, вѣрностью и нищенствомъ, мстью и наказаніемъ, твердостью и упрямствомъ, скупостью и бережливостью **).

Въ виду незначительнаго числа изслѣдованныхъ мною дѣтей этого возраста результатовъ соответствующихъ не привожу. Но тѣмъ не менѣе можно почти съ увѣренностью сказать, что первыя 2 задачи

*) Здѣсь у *Винз* текстъ другой. Его тоже пришлось замѣнить въ силу нѣкоторыхъ соображеній.

***) У *Винз* примѣры другіе.

являются слишкомъ трудными, особенно вторая, предполагающая знаніе геометріи. Что до послѣдней задачи, то и здѣсь большинство дѣтей въ лучшихъ случаяхъ ограничивалось сравненіемъ по частнымъ примѣрамъ.

Для взрослыхъ.

Взрослымъ, или лучше испытуемымъ старше 13 лѣтъ *Бинэ* предлагаетъ слѣдующія задачи: 1) распределить пять тяжестей; 2) отвѣтить на пять трудныхъ вопросовъ; 3) составить фразу изъ трехъ словъ; 4) дать опредѣленіе тремъ отвлеченнымъ понятіямъ; 5) подобрать двѣ рѣшмы; 6) объяснить смыслъ трехъ картинъ.—Если испытуемый въ состояніи выполнить не больше трехъ задачъ, то онъ относится въ категорию *дебилитковъ*. Каждый дебилиткъ долженъ въ свою очередь быть въ состояніи: 1) написать фразу подъ диктовку; 2) рассказать два факта изъ прочитаннаго; 3) сравнить два предмета по памяти; 4) сосчитать 9 копѣекъ; 5) дать связанное, хотя бы и чисто внѣшнее описаніе трехъ картинъ. Если испытуемый не въ состояніи выполнить всѣхъ этихъ задачъ, то онъ опредѣляется какъ *имбециликъ*. Развитіе дебилита не превышаетъ въ общемъ развитіи нормальнаго ребенка 9—10 л.; развитіе имбецилика—развитія ребенка 7—8 л.; идиотъ не превышаетъ развитія 2-лѣтняго.

Болѣе подробное описаніе системы *Бинэ* и условій ея примѣненія слѣдуетъ смотрѣть въ оригиналь: *Binet, Le développement de l'intelligence, L'année psychologique 1908*. Сокращенное изложеніе имѣется въ XI книжкѣ по Педагогической Психологіи.

Общіе итоги. Изъ 187 № выполнили задачи своего возраста лишь 27%. Оказалось, что отстаютъ отъ своихъ парижскихъ сверстниковъ

на 1 годъ	34%
„ 2 „	32 „
„ 3 года и болѣе	7 „

Итого 73% отстающихъ. Изъ 59 предложенныхъ задачъ были выполнены:

Своимъ возрастомъ	24
Слѣдующимъ	14
Старшимъ на 2 г. и болѣе	14
Не были выполнены	4
Остаются подъ вопросомъ	3

Школьныхъ задачъ по преимуществу у *Бинэ* 12; изъ нихъ было выполнено большинствомъ дѣтей соответствующаго возраста 4 задачи. Внѣшкольныхъ задачъ—40; изъ нихъ было выполнено цѣлыхъ 20 задачъ.

Итакъ, 73% отстающихъ отъ французскихъ дѣтей. Цифра эта, конечно, не должна насъ огорчать; то, что является нормой для Франціи, не является еще нормой для насъ, хотя бы въ силу иныхъ школьныхъ условій и всѣхъ общественныхъ условій жизни вообще. Мы можемъ только сказать, что *скала Бинэ для нашихъ условій слишкомъ трудна*. Иначе, конечно, и быть не могло. По сколько умственныхъ способности, въ томъ отношеніи, какъ ихъ имѣетъ въ виду *Бинэ*, являются результатомъ не только природной даровитости, но и результатомъ вліянія школы, семьи и всей вообще соціальной жизни—для каждой національной и соціальной группы должны быть выработаны особыя скалы задачъ. Для того, чтобы система *Бинэ* могла быть пригодна для русскихъ дѣтей низшихъ городскихъ классовъ, пришлось бы повидимому передвинуть большинство задачъ на 1—2 возраста выше; особенно это относится къ задачамъ, предполагающимъ школьные знанія. Пока же позволяю себѣ привести нѣкоторыя полученныя мною сравнительныя данныя; результаты эти позволяютъ думать, что изслѣдованія по *Бинэ* имѣютъ извѣстное практическое значеніе уже и сейчасъ, даже безъ особыхъ видоизмѣненій.

Таблица 1 изображаетъ нѣкоторую сравнительную оцѣнку изслѣдованныхъ мною нормальныхъ дѣтей обоого пола 8—12 лѣтъ (111 человекъ):

ТАБЛИЦА 1.

	N	— 1	— 2	— 3
Очень способныхъ .	58%	39%	3%	—
Среднихъ	19%	50%	29%	2%
Малоспособныхъ . .	—	—	84%	16%
Отсталыхъ	—	—	27%	73%

Всѣ эти дѣти были распределены педагогическимъ персоналомъ на 4 группы: 1) на очень способныхъ; 2) среднихъ; 3) малоспособныхъ, и 4) отсталыхъ. Таблица показываетъ, какой % дѣтей каждой изъ этихъ группъ оказался по *Бинэ* соответствующимъ нормѣ и стоитъ выше нея (N), какой % соответствуетъ отстающимъ на 1 годъ (—1), какой—отстающимъ на 2 года (—2) и какой—отстающимъ на 3 года (—3). Мы видимъ здѣсь совершенно опредѣленную закономерность цифръ: большинство очень способныхъ (58%) оказалось соответствующимъ

нормѣ; цѣлая половина среднихъ (50%) — соотвѣтствующей отсталости на одинъ годъ; подавляющее большинство малоспособныхъ (84%) — отстающимъ на два года и большинство отсталыхъ (73%) — отстающимъ на три года. Среди малоспособныхъ и отсталыхъ, какъ видно нѣтъ ни одного человѣка соотвѣтствующаго *N* или —1. Эти оцѣнки *N* и —1 являются такимъ образомъ указателями на наличность средняго умственнаго развитія по крайней мѣрѣ. Цифрами, грубо противорѣчащими, дѣйствительности представляются на таблицѣ 3% отстающихъ на два года среди способныхъ и 2% отстающихъ на три года среди среднихъ. Но дѣло въ томъ, что обѣ эти величины падаютъ цѣликомъ на возрастъ 11—12 лѣтъ, а именно на тотъ возрастъ, которому предъявляются задачи наиболѣе трудныя; на чрезмѣрную трудность этихъ задачъ указывали также лица, провѣрившія методъ надъ городскими школьниками въ Римѣ. На этотъ же возрастъ падаютъ почти цѣликомъ 16% отстающихъ на три года среди малоспособныхъ. Если, такимъ образомъ, имѣть въ виду лишь дѣтей до 10 лѣтъ включительно, то можно сказать, что —3 года при изслѣдованіи по *Бинэ* гарантируетъ значительную умственную отсталость. Самъ *Бинэ* опредѣляетъ дѣтей въ вспомогательныя школы лишь при отсталости на 2—3 года и больше. При —2 у нашихъ дѣтей относить ихъ къ отсталымъ болѣею частью, конечно, не приходится, тѣмъ болѣе что 29% среднихъ, оказывается, получили именно эту оцѣнку. Тѣмъ не менѣе, какъ мнѣ говоритъ мой собственный опытъ, въ большомъ числѣ случаевъ бываетъ очень нетрудно выдѣлить изъ группы получившихъ оцѣнку —2 дѣйствительно отсталыхъ (На нашей таблицѣ мы видимъ, что 27% отсталыхъ принадлежатъ къ отстающимъ на два года). Но при такомъ выдѣленіи необходимо къ количественной оцѣнкѣ отвѣтовъ присоединять качественную: *Бинэ* самъ указываетъ на рядъ образчиковъ невѣрныхъ отвѣтовъ, характерныхъ при умственномъ дефектѣ. Всякій, знакомый съ психологіей умственно недостаточныхъ безъ особаго труда сумѣетъ оцѣнить подобные отвѣты по существу. Такимъ образомъ, въ нѣкоторыхъ случаяхъ я считаю возможнымъ констатировать умственный дефектъ и при оцѣнкѣ по *Бинэ* —2. Но, конечно, во всѣхъ этихъ случаяхъ примѣры нѣкоторыхъ задачъ, предлагаемыхъ *Бинэ*, должны быть замѣняемы примѣрами, болѣе подходящими для русскихъ дѣтей (въ томъ родѣ, можетъ быть, какъ у меня) и нѣкоторыя школьныя задачи передвинуты нѣсколько выше: списываніе на второй годъ обученія; диктантъ, счетъ, чтеніе—на начало третьяго (возрастныхъ отношеній здѣсь соблюдать нельзя, такъ какъ наши дѣти поступаютъ въ школу въ различномъ возрастѣ). Что же касается отбора дефективныхъ дѣтей (школьной категоріи) болѣе легкихъ степеней отсталости, но тѣмъ не

мѣше требующихъ выдѣленія, то для этой цѣли система *Бинэ*, въ томъ видѣ какъ она есть, конечно, не годится; упомянутая таблица еще лишній разъ убѣждаетъ въ этомъ. Такъ, мы видимъ, что подъ оцѣнку — 2 попадаютъ не только малоспособные, но и цѣлыхъ 29% среднихъ. Не говоря уже о томъ, что большинство среднихъ, составляющихъ въ свою очередь большинство каждаго класса, должно было соотвѣтствовать *N*, отсталость же на одинъ годъ составлять среди отмѣченныхъ, какъ очень способные, лишь нѣкоторое исключеніе. Иначе говоря, скала *Бинэ* является для насъ слишкомъ трудной.

Теперь посмотримъ, каковы получились результаты относительно дѣтей отсталыхъ, требующихъ особыхъ лечебно-воспитательныхъ учреждений. Таблица 2 показываетъ результаты изслѣдованія дефективныхъ дѣтей санаторія д-ра *Кащенко* и двухъ московскихъ пріютовъ для неизлѣчимыхъ.

ТАБЛИЦА 2.

	Заведеніе д-ра Кащенко.	Пріютъ А.	Пріютъ В.
Имбецилки легкой степени и дебилики.	13 — 4 = 10	12 — 3 = 9	16 — 7 = 9
	16 — 6 = 10	13 — 5 = 8	—
	—	7 — 1 = 6*)	—
Имбецилки средней степени	17 — 8 = 9	15 — 6 = 9**)	11 — 4 = 7
	10 — 2 = 8	11 — 4 = 7	16 — 9 = 7
	12 — 5 = 7	12 — 5 = 7	19 — 12 = 7
	15 — 8 = 7	10 — 4 = 6	8 — 3 = 5
	15 — 8 = 7	12 — 6 = 6	—
	—	12 — 6 = 6	—
	—	19 — 13 = 6	—
	—	15 — 10 = 5	—
Глубокіе имбецилки граница идиотіи.	—	12 — 7 = 5	9 — 4 = 5
	—	16 — 12 = 4	15 — 10 = 5
	—	13 — 11 = 2	10 — 6 = 4
	—	16 — 14 = 2	—

*) Случай гидроцефаліи.

**) Мальчикъ изъ интеллигентной семьи

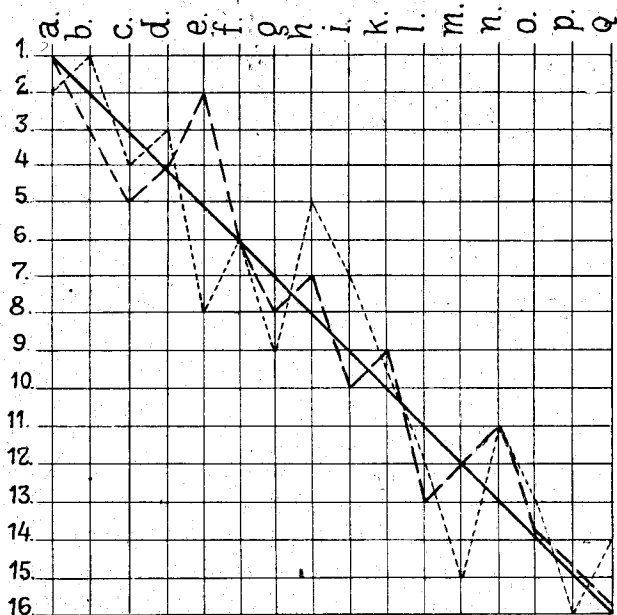
На основаніи врачебно-педагогическаго діагноза дѣти распределены здѣсь на три группы: 1) на дебиликъ и легкихъ имбециликъ, 2) на имбециликъ средней степени; 3) на имбециликъ глубокихъ и стоящихъ на границѣ идиотіи. Каждому испытуемому соответствуетъ на таблицѣ особая формула, выраженная въ формѣ вычитанія; причемъ возрастъ испытуемаго изображенъ здѣсь въ видѣ уменьшаемаго, отсталость—въ видѣ вычитаемаго, возрастъ, которому испытуемый по развитію своему соответствуетъ—въ видѣ разности. Если присмотрѣться къ упомянутымъ цифрамъ, то мы увидимъ слѣдующее: воспитанники обоихъ убѣжищъ А и В, отнесенные къ первой группѣ, не превышаютъ по своему развитію 9-лѣтняго возраста; воспитанники, отнесенные ко второй группѣ, не превышаютъ 7-лѣтняго возраста; отнесенные въ послѣднюю группу — 5-лѣтняго возраста. Исключеніе составляетъ лишь первый испытуемый изъ второй группы приюта А, равняющійся, по своему развитію 9 годамъ, но дѣло въ томъ, что мальчикъ этотъ принадлежитъ къ интеллигентной семьѣ, мы же видимъ, что всѣ цифры третьей графы, относящейся исключительно къ дѣтямъ интеллигентныхъ семей (санаторій д-ра *Кащенко*) нѣсколько выше. Что касается отсталости, то она равняется въ большинствѣ случаевъ четыремъ годамъ и больше. Меньшая отсталость наблюдается главнымъ образомъ у болѣе юныхъ; чѣмъ моложе испытуемый, тѣмъ повидимому большее значеніе имѣетъ каждый лишній годъ отсталости; не говоря уже о томъ, что во всѣхъ этихъ случаяхъ качественный анализъ совершенно опредѣленно обнаруживаетъ серьезный умственный дефектъ. Въ общемъ же таблица показываетъ, что система *Бинэ* вполне пригодна для приблизительнаго опредѣленія распределенія по группамъ болѣе глубокихъ степеней умственной отсталости.

Таблица 3 относится къ воспитанникамъ д-ра *Кащенко*, притомъ не къ умственно-отсталымъ только, но и къ страдающимъ аномаліями характера при вполне нормальномъ развитіи интеллекта.

Таблица эта изображаетъ графически сравнительную оцѣнку степени умственнаго развитія дѣтей по даннымъ врачебно-педагогическаго наблюденія и по экспериментальнымъ даннымъ. Въ силу большого разнообразія въ уровнѣ умственнаго развитія, наблюдаемаго въ упомянутой небольшой группѣ мальчиковъ (16 чел.), врачу и воспитателямъ удалось расположить ихъ приблизительно въ одинъ рядъ по нѣкоторой нисходящей линіи, въ зависимости отъ степени ихъ умственнаго развитія. Совершенно независимо отъ этого распределенія дѣти были приблизительно расположены въ рядъ мною по оцѣнкѣ *Бинэ* и по даннымъ „профилей“ *Г. И. Россолимо*. Затѣмъ были построены три кривыя слѣдующимъ образомъ: каждый вертикальный столбикъ сѣтки былъ отче-

сень на счетъ какого-нибудь одного воспитанника (имена ихъ замѣнены на таблицѣ буквами). Каждый пересѣкающій ихъ горизонтальный столбикъ обозначаетъ мѣсто въ томъ или иномъ очередномъ ряду (очередныя мѣста въ этихъ рядахъ соотвѣтствуютъ номерамъ, выставленнымъ на таблицѣ). То мѣсто, гдѣ графика того или иного мальчика сходится съ № той или иной очереди, ставилась точка для соотвѣтствующей кривой. Точка эта выражаетъ собою высоту умственного развитія мальчика по сравненію съ развитіемъ его товарищей. При соединеніи этихъ точекъ получились три кривыя. Диагональ изображаетъ

ТАБЛИЦА 3.



порядокъ распредѣленія по даннымъ врачебно-педагогическимъ (поскольку имена мальчиковъ расположены вверху на горизонтальной линіи въ порядкѣ врачебно-педагогическаго діагноза). Эта прямая линія оказывается такимъ образомъ основной; обѣ другія кривыя выражаютъ собою отклоненія отъ нея оцѣнокъ *Бинэ* и *Россоммо*. Какъ видно изъ таблицы обѣ линіи: сплошная—наблюденія и прерывистая—*Бинэ* въ общемъ своемъ направленіи совпадаетъ. Въ зависимости отъ различныхъ возможныхъ перетасовокъ по *Бинэ*, коэффициентъ приближенія обоихъ рядовъ колеблется между 0,94 и 0,96—степень приближенія весьма значительная. Отклоненію отъ дѣйствительности (если брать за критерій оцѣнку врачебно-педагогическую) на 1—2 мѣста едва ли можно прида-

вать большое значеніе, такъ какъ и воспитатели часто колебались кого изъ дѣтей поставить выше другого. Болѣе серьезное отклоненіе мы видимъ у испытуемаго *Е*; но дѣло въ томъ, что у мальчика этого наблюдаются особаго рода сумеречныя состоянія, періодически смѣняющіяся состояніями проясненія. Въ параллельной кривой по *Г. И. Россомо* (пунктиръ) оцѣнка этого мальчика получилась диаметрально противоположной, что подтверждаетъ наше объясненіе: оба [рода изслѣдованій] были повидимому произведены въ различные періоды ясности сознанія. Воспитательская оцѣнка падаетъ какъ разъ въ середину между обѣими. Въ общемъ кривыя эти показываютъ, что скала *Бинэ* является дѣйствительно скалой возрастающей трудности.

Въ силу всего сказаннаго относительно характера метода и полученныхъ результатовъ, мнѣ представляется весьма желательной дальнѣйшая его переработка въ цѣляхъ возможности его практическаго примѣненія въ Россіи. Желательно, чтобы при помощи этого метода можно было приблизительно опредѣлять не только болѣе глубокую степень отсталости, но и также менѣе глубокую—дѣтей школьной категоріи.

Рекомендуя методъ *Бинэ*, считаю необходимымъ еще разъ подтвердить важность качественнаго анализа результатовъ на ряду съ количественнымъ, а также необходимость точнаго протоколированія отвѣтовъ и всего поведенія испытуемаго: многія, казалось бы, мелочи раскрываютъ часто при ближайшемъ разсмотрѣніи ихъ много такого, что остается сокрытымъ въ непосредственномъ содержаніи отвѣта. Такое внимательное наблюденіе ребенка въ теченіе какого-нибудь получаса раскрываетъ много любопытнаго въ его психикѣ и тогда изслѣдованіе по *Бинэ* становится особенно интереснымъ и увлекательнымъ. Наконецъ, послѣднее важное примѣчаніе: методъ измѣренія *Бинэ*, конечно, „не можетъ быть примѣненъ первымъ встрѣчнымъ; онъ требуетъ такта, искусства, умѣнья избѣгать причинъ погрѣшностей... Это не ремесленный приѣмъ... Результаты нашего изслѣдованія не имѣютъ цѣнности, если они не сопровождаются никакимъ комментариемъ; они нуждаются въ поясненіяхъ“ (*Бинэ*, „Современныя идеи о дѣтяхъ“, М. 1910 г., стр. 85).

Что касается приспособленія метода для Россіи, то, конечно, основной принципъ, который долженъ, быть положенъ, въ переработку обсуждаемой системы это—приспособленіе задачъ не только къ возрасту, но и къ продолжительности пребыванія испытуемаго въ школѣ. Пока этого не будетъ сдѣлано, серьезныя ошибки въ діагнозѣ окажутся неизбежными.

На извѣстную долю небольшихъ ошибокъ мы, конечно, должны быть готовы заранѣе и здѣсь, какъ, впрочемъ, и при всякомъ другомъ психологическомъ экспериментѣ. Психологическое обследованіе—не хи-

мическій анализъ; не существуетъ для сознанія такихъ задачъ, которыя вызывали бы безусловную реакцію.

Единственный и неизбежный источникъ серьезныхъ ошибокъ—это сумеречныя состоянія, отъ которыхъ не гарантировано ни одно психологическое изслѣдованіе. Что же до иныхъ случаевъ, то методъ *Бинэ* имѣетъ, какъ мнѣ кажется, столько положительныхъ сторонъ, что вполне заслуживаетъ большого вниманія въ дѣляхъ дальнѣйшей переработки.

Тезисы къ докладу А. М. Шуберть.

1) Система *Бинэ* болѣе чѣмъ какая-либо другая позволяетъ опредѣлять приблизительную степень умственной отсталости въ одинъ приемъ.

2) Вслѣдствіе того, что задачи *Бинэ* по характеру своему приближаются къ повседневной школьной и внѣшкольной дѣятельности ребенка, — является возможнымъ дѣлать заключенія по аналогіи отъ того или иного рѣшенія ихъ къ качеству обычной дѣятельности ребенка.

3) Задачи, подобныя задачамъ *Бинэ*, должны соответствовать не только возрасту ребенка, но и продолжительности его пребыванія въ школѣ; при переработкѣ системы примѣнительно къ русскимъ дѣтямъ городского населенія большинство задачъ должно быть передвинуто на 1—2 возраста выше.

4) Если исключить несоответствующія школьныя задачи, система *Бинэ* уже и въ томъ видѣ, какъ она есть, вполне пригодна для опредѣленія болѣе глубокихъ степеней умственной отсталости. При отсталости на 3—4 года серьезный умственный дефектъ несомнѣненъ.

О видоизмѣненіяхъ въ способѣ *Sante de Sanctis* для опредѣленія аномальныхъ степеней интеллекта и нормальнаго уровня его у дѣтей школьнаго возраста.

Докладъ д-ра мед. Н. П. Постовскаго.

Докладъ мой является результатомъ экспериментально-психологическихъ изслѣдованій, произведенныхъ мною въ московскомъ городскомъ Ольгинско - Пятницкомъ 3-мъ начальномъ училищѣ и вызванныхъ практическими потребностями этого училища.

Два слова объ особенностяхъ этой школы. Московское городское общественное самоуправленіе имѣетъ въ этой школѣ опытную школу, въ которой находятъ себѣ примѣненіе данныя новой, научной, экспериментальной педагогики. Съ 1908 года въ этой школѣ производится опытъ кореннаго переустройства старой школьной системы. Въ основаніе новой школьной системы, которая теперь тамъ вводится, положенъ при-

ципъ—дать въ школѣ мѣсто каждому ребенку по его способностямъ. Принципъ этотъ, какъ вамъ извѣстно, положенъ въ основу Маннгеймской системы, успѣвшей приобрести мировую извѣстность. Отъ проведенія этого принципа въ школьную жизнь зависитъ весь будущій прогрессъ въ дѣлѣ обученія и воспитанія дѣтей. Третій годъ ведется опытъ въ этомъ направленіи въ вышеупомянутой школѣ. Въ 1908 году при ней, впервые въ Москвѣ, были организованы вспомогательные классы для умственно отсталыхъ дѣтей. Затѣмъ, въ текущемъ году были организованы повторительные классы для дѣтей слабоодаренныхъ и педагогически отсталыхъ. Такимъ образомъ, въ настоящее время эта школа располагаетъ тремя системами классовъ: а) системой нормальныхъ классовъ—для дѣтей нормально одаренныхъ, б) системой повторительныхъ классовъ—для дѣтей слабо одаренныхъ (но въ предѣлахъ нормы) и для дѣтей педагогически отсталыхъ и в) системой вспомогательныхъ классовъ—для дѣтей аномальныхъ—умственно-отсталыхъ.

Примѣненіе на практикѣ этой новой системы вызывается необходимостью точнаго опредѣленія и строгаго разграниченія способностей учащихся, потому что переводъ ребенка изъ нормального класса въ классъ вспомогательный, другими словами, признаніе его умственныхъ способностей аномальными, есть актъ чрезвычайной важности и потому онъ долженъ выполняться школой по возможности безошибочно.

Я, въ качествѣ врача-психіатра, былъ приглашенъ попечительницей этой школы, Е. С. Пѣтуховой, и Московской городской управой участвовать въ организаціи вспомогательныхъ классовъ, въ дальнѣйшемъ веденіе этого дѣла и, наконецъ, завѣдывать организованнымъ мною при этой школѣ экспериментально-психологическимъ кабинетомъ. И на первыхъ же порахъ, при приѣмѣ дѣтей въ вспомогательные классы мнѣ пришлось считаться съ рѣшеніемъ вышеупомянутой задачи. Необходимо было ставить индивидуальную діагностику различныхъ степеней аномального уровня интеллекта, опираясь не на врачебные и педагогическіе методы, а на экспериментально-психологическіе.

Я не буду входить въ подробное описаніе методовъ распознаванія умственной одаренности, которыми въ настоящее время располагаетъ экспериментальная психологія. Необходимо только упомянуть, что эти методы дѣлятся на 2 группы. Методы одной группы предназначаются для изслѣдованія отдѣльныхъ умственныхъ способностей, методы другой—для подробнаго, всесторонняго психологическаго анализа умственной одаренности. Но на результатахъ изслѣдованія отдѣльныхъ способностей теперь уже никто не основываетъ заключеній объ общей одаренности. Для этой цѣли считается пригодной только вторая группа методовъ. Вы ознакомились съ нѣкоторыми изъ этихъ методовъ изъ

предыдущих докладовъ. И, какъ вы слышали, для установки групповыхъ отличій умственной одаренности, эти послѣдніе пригодны. Но для цѣлей школы, которая стремится дать мѣсто ребенку по его способностямъ, требуется не установка групповыхъ отличій—умственныхъ способностей той или другой категоріи дѣтей, а установка діагностики уровня интеллекта каждаго ребенка въ отдѣльности. А вы только что слышали, что при групповыхъ характеристикахъ умственно-отсталыхъ дѣтей такъ затушевываются въ общихъ среднихъ выводахъ, которые лежатъ въ основѣ этихъ характеристикъ, индивидуальныя отличія, что говорить о значеніи этихъ методовъ для цѣлей индивидуальной діагностики совершенно не приходится. Для этой цѣли подходятъ только тѣ способы, которые позволяютъ по отношенію къ данному ребенку опредѣленно рѣшать вопросъ—нормаленъ ли уровень его интеллекта или не нормаленъ и долженъ ли онъ быть переведенъ въ вспомогательный классъ или же онъ можетъ успѣшно обучаться въ нормальныхъ классахъ.

Такими, именно, способами на первый взглядъ могутъ считаться два способа: первый—Binet и Simon'a *), и второй—Sante de Sanctis ***) (профессоръ экспериментальной психологіи въ Римѣ). Но послѣ близкаго ознакомленія со способомъ Binet и Simon'a пришлось придти къ заключенію, что для цѣлей индивидуальной діагностики уровня интеллекта дѣтей, обучающихся въ школѣ, этотъ способъ непригоденъ. Да и сами авторы заявляютъ, что ихъ методъ измѣренія интеллекта пригоденъ для такого глубокаго слабоумія, которое приводитъ дѣтей въ психіатрическія больницы или пріюты для слабоумныхъ. Относительно же распознаванія уровня интеллекта дѣтей, составляющихъ школьное населеніе, они говорятъ слѣдующее: „мы должны настойчиво заявить, что наши изслѣдованія интеллекта недостаточны для того, чтобы узнать, нормаленъ ли ребенокъ“. Къ этому заключенію ихъ привелъ тотъ наблюденный ими фактъ, что при существованіи вообще параллелизма между школьными способностями и интеллектуальными способностями, между ними наблюдаются во многихъ случаяхъ рѣзкія противорѣчія. Наблюденія показали имъ, что дѣти, которыя не выдерживаютъ успѣшно экзаменъ интеллекта, продолжаютъ успѣшно обучаться въ школѣ, проходя программу, соответствующую ихъ возрасту. Въ подобныхъ случаяхъ, говорятъ они, конечно, не можетъ быть и рѣчи о существованіи у нихъ умственной отсталости. Поэтому при рѣшеніи вопроса о переводѣ учащихся изъ нормальнаго класса въ вспомогательный классъ,

*) Binet et Simon. Le developpement de l'intelligence chez les enfants. L'année psychologique. 1908.

**) Sante de Sanctis. Types et deprés d'insuffisance mentale. L'année psychologique. 1906.

Binet и Simon отводят своему методу изслѣдованія интеллекта второстепенное значеніе. Главное же, рѣшающее значеніе, по ихъ мнѣнію, должна имѣть педагогическая діагностика, практическая формула которой такова: аномальнымъ будетъ всякій ребенокъ, проявившій отсталость въ своихъ школьныхъ успѣхахъ на три года, если это только не можетъ быть объяснено неправильнымъ посѣщеніемъ школы. Для опредѣленія этой отсталости въ школьныхъ успѣхахъ Binet *) пользуется особой педагогической экзаменаціонной таблицей, выработанной для этой цѣли въ его лабораторіи.

И этотъ способъ они не признаютъ безошибочнымъ для опредѣленія аномальныхъ дѣтей, обучающихся въ начальныхъ школахъ вмѣстѣ съ нормальными. Вышеприведенной практической формулой, говорятъ они, можно было бы безошибочно пользоваться всегда, если бы не существовало случаевъ школьной отсталости, въ которыхъ нѣтъ возможности выяснитъ, по недостатку вѣрныхъ свѣдѣній, отчего зависитъ школьная отсталость, отъ неправильнаго ли посѣщенія школы или отъ дефектовъ въ области интеллекта. Вотъ въ такихъ сомнительныхъ случаяхъ можетъ помочь разрѣшенію вопроса изслѣдованіе интеллекта. Если къ рѣзко выраженной школьной отсталости присоединяется тоже довольно тяжелая отсталость интеллекта, тогда имѣется достаточное основаніе, говорятъ они, для перевода ученика въ вспомогательный классъ. Вотъ въ чемъ заключается это второстепенное значеніе экзамена интеллекта по методу Binet и Simon'a.

Непригодность этого способа изслѣдованія для цѣлей индивидуальной діагностики нормального уровня интеллекта, я объясняю слѣдующимъ образомъ. Для того, чтобы психологическій экспериментъ сталъ научнымъ аналитическимъ экспериментомъ, необходимо, чтобы онъ удовлетворялъ основнымъ требованіямъ существующей теоріи естественно-научнаго эксперимента, которая до сихъ поръ остается непровергнутой. По этой теоріи и при психологическомъ экспериментѣ должны быть выполнены слѣдующія три условія: во-1-хъ, психическое явленіе должно быть вызвано искусственно; во-2-хъ, оно должно быть изолировано и въ-3-хъ, оно должно быть измѣрено. Если вы предъявите эти основныя требованія къ методу Binet и Simon'a, то увидите, что одно изъ нихъ, а именно, изолированіе того психическаго явленія, которое изучается, при этомъ не достигается. И это потому, что теоретическія соображенія Binet и Simon'a, на которыхъ построенъ ихъ методъ, далеки отъ этой цѣли. Опираясь на свою синтетическую теорію умственной дѣятельности, по которой умъ есть нѣчто единое, несмотря на множественность своихъ способностей, они говорятъ, что при помощи

*) Бине. Современные идеи о дѣтяхъ. Перев. подъ ред. Шпетта 1910.

ихъ измѣрительной скалы интеллекта не можетъ быть измѣренъ интеллектъ отдѣльно взятый отъ массы конкретныхъ условій, т. е. интеллектъ, какъ способность, которая помогаетъ образовывать понятія и составляетъ сужденія. То, что измѣряется при помощи этой скалы, разъясняютъ они, является болѣе спорнымъ и зависитъ при этомъ. во-1-хъ, отъ интеллекта, какъ явленія, ничѣмъ не осложненнаго; въ-2-хъ, отъ знаній вѣтшкольныхъ, которыя могли быть приобрѣтены гораздо раньше; въ-3-хъ, отъ знаній школьныхъ, приуроченныхъ къ извѣстному возрасту и въ-4-хъ, отъ приобрѣтенія въ области рѣчи—запаса словъ, которыя являются одновременно и школьными и вѣтшкольными. Отсюда ясно, почему объ изолированномъ изслѣдованіи интеллекта по этому методу не можетъ быть и рѣчи. Этимъ объясняется теперь и то, почему Binet и Simon оставили безъ разработки и не использовали въ этихъ цѣляхъ рядъ испытаній, имѣющихся въ ихъ скалѣ, разрѣшеніе которыхъ зависитъ, по ихъ же собственнымъ словамъ, почти исключительно отъ природнаго ума въ его чистомъ видѣ и къ рѣшенію которыхъ можетъ быть способенъ всякій ребенокъ независимо отъ его возраста, если только онъ обладаетъ достаточными умственными способностями. Всѣ эти замѣчанія, вмѣстѣ взятыя, приводятъ насъ къ заключенію, что по своей сущности, методъ Binet и Simon'a является не аналитическимъ экспериментально-психологическимъ изслѣдованіемъ, а только планомѣрнымъ наблюденіемъ при посредствѣ систематизированнаго и точно соразмѣреннаго съ возрастомъ ребенка педагогическаго экзамена.

Перехожу ко второму способу—способу Sante de Sanctis. И въ этомъ способѣ оказываются недостатки, которые дѣлаютъ и его также непригоднымъ для распознаванія нормальнаго уровня интеллекта. Но недостатки эти устранимы, путемъ тѣхъ измѣненій, которыя я ввожу въ этотъ способъ. Прежде чѣмъ описывать предлагаемыя мною измѣненія, необходимо изложить этотъ способъ въ томъ видѣ, какъ онъ предлагается самимъ Sanctis.

Послѣ различныхъ измѣненій произведенныхъ Sanctis, отчасти по собственному почину, отчасти по указанію лицъ, провѣрившихъ этотъ способъ на практикѣ (Montessoré и Toscano), онъ построилъ и окончательно формулировалъ серію предложенныхъ имъ испытаній слѣдующимъ образомъ.

1) Дайте мнѣ шаръ (ребенку показываютъ 5 прозрачныхъ стеклянныхъ шаровъ разныхъ цвѣтовъ; измѣряется время, потребовавшееся для отвѣта; послѣ выбора ребенкомъ шара, для чего достаточно простого жеста его, между экспериментаторомъ и изслѣдуемымъ ставится экранъ.

2) Какой шаръ вы мнѣ дали? (показываютъ тѣ самые 5 шаровъ, расположенные по одной прямой линіи; измѣряется время; по узнаванію ребенкомъ шара при помощи даже одного жеста, снова ставится экранъ).

3) Видите ли вы этот кусочек дерева? (показывается деревянный кубикъ изъ фребелевскаго набора). Хорошо. Найдите мнѣ кусочки дерева, похожіе на этотъ, среди всѣхъ другихъ, которые вы теперь видите (показываютъ 5 кубиковъ, перемѣшанныхъ съ тремя конусами и 2-мя параллелепипедами; измѣняется время; по узнаваніи и выдѣленіи всей серіи кубиковъ, ставится экранъ).

4а) Видите ли вы этотъ кусочекъ дерева? (показывается кубикъ). Укажите, какая фигура на этомъ картонѣ (см. стр. 69) похожа на него? (этотъ вопросъ служитъ для подготовки изслѣдуемаго).

б) (По узнаваніи сходной фигуры). Отмѣтте всѣ квадраты карандашемъ (или укажите палочкой), переходя отъ одной строчки къ другой, дѣлая это какъ можно скорѣе и не пропуская ни одного квадрата. (Измѣняется время, отмѣчаются ошибки и пропуски; по указаніи квадратовъ, ставится экранъ).

5) Вотъ еще нѣсколько кусочковъ дерева, похожихъ на тѣ, которые вы только что указывали на картонѣ (на столѣ расположены кубы различной величины въ разнообразномъ порядкѣ, числомъ 12); посмотрите на нихъ хорошенько и скажите мнѣ: 1) сколько ихъ здѣсь? 2) какой изъ нихъ больше всѣхъ? 3) Какой изъ нихъ дальше всѣхъ? (измѣняется время; считаются ошибки и пропуски; по окончаніи испытанія ставится экранъ).

6) Со стола убираютъ кубики или же оставляютъ закрытыми экраномъ; экспериментаторъ возбуждаетъ вниманіе ребенка и ставитъ ему послѣдовательно слѣдующіе вопросы:

а) Большія вещи вѣсятъ больше или меньше маленькихъ вещей? (Sanctis не употребляетъ слово *предметъ*, потому что часто изслѣдуемый не понимаетъ это слово; не употребляетъ также слово *кубы*, потому что, въ такомъ случаѣ, изслѣдуемый исключительно имѣетъ въ виду деревянные кубики, которые онъ только что видѣлъ. Этотъ первый и такой легкій вопросъ ставится съ единственной цѣлью возбудить вниманіе и подготовить къ слѣдующему вопросу).

б) Почему иногда маленькая вещь вѣситъ больше, чѣмъ большая? (Этотъ второй вопросъ предлагается въ томъ случаѣ, если изслѣдуемый правильно отвѣтитъ на первый).

в) Дальнія вещи кажутся больше или меньше близкихъ вещей? (Этотъ вопросъ предлагается еще и для того, чтобы подготовить вниманіе изслѣдуемаго къ 4-му вопросу).

д) Они кажутся меньше или они на самомъ дѣлѣ меньше? (Этотъ вопросъ предлагается затѣмъ; чтобы опредѣлить, имѣетъ ли изслѣдуемый представленіе объ иллюзіяхъ физиологическаго зрѣнія).

При этихъ испытаніяхъ, по Sanctis должны соблюдаться слѣдующія правила.

а) Ребенокъ долженъ имѣть не менѣе 7-ми лѣтъ отъ роду; онъ долженъ быть совершенно здоровъ и покоенъ; его нельзя изслѣдовать, когда онъ находится въ плохомъ настроеніи, безпокоенъ, склоненъ къ аффектаціи, утомленъ, или капризничаетъ или находится въ состояніи неготивизма.

б) Каждое испытаніе должно быть отдѣлено отъ послѣдующаго короткимъ промежуткомъ времени въ одну минуту или менѣе, но въ особыхъ случаяхъ этотъ промежутокъ можетъ еще больше измѣняться. Между 1-мъ и 2-мъ испытаніемъ достаточенъ промежутокъ времени въ 40 секундъ.

в) Вопросъ можетъ быть повторенъ до 3-хъ разъ въ цѣляхъ возбужденія вниманія изслѣдуемаго. Если же онъ и въ 3-й разъ не дастъ отвѣта, то серія считается законченной.

г) Въ сомнительныхъ случаяхъ необходимо повторить серію испытаній спустя нѣсколько дней.

д) Чтобы избѣжать ошибокъ и пропусковъ при 4-мъ испытаніи, зависящихъ отъ условій зрительнаго акта, строчки таблицы должны находиться на известномъ разстояніи одна отъ другой. Въ этихъ цѣляхъ, таблица должна имѣть размѣры 40×30 сантиметровъ и должна быть раздѣлена на 10 рядовъ, изъ которыхъ каждый содержитъ 14 фигуръ, при разстояніи между каждымъ рядомъ въ миллиметровъ.

е) При 5-мъ испытаніи, на столѣ располагають кубы различной величины, такимъ образомъ, чтобы разстояніе между сосѣдними кубиками не превышало 2-хъ сантиметровъ; по размѣрамъ своего ребра они должны отличаться другъ отъ друга на $\frac{1}{2}$ сантиметра и должны быть расположены въ такомъ постепенно убывающемъ порядкѣ. Если окажется, что эта задача, по сравненію ея съ 4-ой, является легкой, то для того, чтобы сдѣлать ее болѣе трудной достаточно сдѣлать въ ней слѣдующія измѣненія: 1) увеличить число кубовъ и расположить ихъ на столѣ въ беспорядкѣ и 2) уменьшить разницу въ ихъ величинахъ и разстояніи другъ отъ друга.

ж) Рѣшеніе только 1-ой и 2-ой задачъ отличаютъ сильную степень умственной слабости. Рѣшеніе только съ 1-ой по 4-ую или рѣшеніе и 5-ой, но съ большими ошибками, означаетъ среднюю степень умственной слабости. Рѣшеніе же всей серіи испытаній, въ томъ числѣ и 6-ой, — означаетъ нормальный уровень интеллекта; дѣти, рѣшающія эту задачу, не могутъ считаться умственно слабыми или медицински отсталыми (по Dehoog'у), но они могутъ принадлежать къ группѣ аномальныхъ по своему характеру (неуравновѣшенные-періодически, трудно дисциплилируемые).

Sanctis полагають, что при помощи данной серіи испытаній, можно изслѣдовать слѣдующія способности:

1) Способность приспособления къ испытанію, т. е. приспособленія къ работѣ, къ извѣстнымъ условіямъ вниманія, воспріятія.

2) Непосредственное запомяніе цвѣтовъ.

3) Способность распознавать цвѣта и формы и распознавать ихъ настолько, чтобы быть въ состояніи идентифицировать фигуру по плоскости съ геометрическимъ тѣломъ.

4) Напряженность или продолжительность вниманія.

5) Способность перечислять предметы и судить объ ихъ количествѣ, величинѣ и разстояніи.

6) Способность судить о качествѣ предметовъ, не находящихся въ сферѣ непосредственныхъ чувственныхъ воспріятій изслѣдуемаго и объ общихъ понятіяхъ, которыя составляютъ на основаніи этихъ качествъ. При этомъ изслѣдуется не только вниманіе и воображеніе, но и способность къ обобщенію и отвлеченному мышленію.

7) Быстрота воспріятія, размышленія и дѣйствія.

Существенный недостатокъ, который дѣлаетъ способъ *Sante de Sanctis* въ томъ видѣ, какъ онъ только что изложенъ, непригоднымъ для распознаванія нормальнаго уровня интеллекта, заключается въ слѣдующемъ.

Sanctis утверждаетъ, что только рѣшеніе всей серіи испытаній въ томъ числѣ и 6-го во всемъ его объемѣ, указываетъ на то, что изслѣдуемый обладаетъ нормальнымъ уровнемъ интеллекта. Я же, на основаніи своихъ провѣрочныхъ изслѣдованій по этому способу, пришелъ къ заключенію, что отрицательное рѣшеніе 6-ой задачи въ объемѣ, предложенномъ *Sanctis*, не является признакомъ аномальнаго уровня интеллекта.

Дѣти, рѣшившія только первыя 5 задачъ и неспособныя рѣшить ни одного изъ вопросовъ 6-й задачи, оказывались дѣтьми, способными учиться въ нормальныхъ классахъ, успѣшно проходить нормальную программу занятій, соответствующую ихъ возрасту, т. е. дѣтьми съ нормально развитымъ интеллектомъ. Когда я сталъ изслѣдовать причины противорѣчія между наблюденіями *Sanctis* и моими, для выясненія этихъ причинъ, подвергъ анализу 6-е испытаніе, то оказалось слѣдующее. Съ точки зрѣнія физиологической психологіи, 1-ая категория вопросовъ 6-го испытанія, содержаніемъ которыхъ является опредѣленіе соотношенія между вѣсомъ и объемомъ тѣлъ, для правильнаго своего разрѣшенія требуетъ пользованія осязательно двигательными представленіями, а 2-ая категория вопросовъ, касающихся опредѣленія взаимоотношеній между измѣненіемъ разстоянія и кажущимся измѣненіемъ величины предметовъ, требуетъ пользованія зрительными представленіями. Этими двумя категориями представленій 6-ое испытаніе, по *Sanctis*, и ограничивается. И тотчасъ же у меня возникла мысль,

что содержаніе 6-й задачи неполно, что въ нее не вошли вопросы, которые могли бы разрѣшаться при пользованіи слуховыми представленіями. Эта мысль появилась у меня потому, что въ настоящее время, согласно общепринятому воззрѣнію, считается, что матеріаль для нашихъ воспроизведенныхъ представленій, для нашей интеллектуальной дѣятельности доставляютъ преимущественно наши высшія чувства—зрѣніе, слухъ, а также осязаніе и что соотвѣтственно этому, 3 типа представленій—зрительный, слуховой и осязательно-двигательный являются основными и наиболѣе распространенными.

Но при этомъ познавательная цѣнность зрительныхъ, слуховыхъ и осязательно-двигательныхъ чувственныхъ элементовъ у различныхъ индивидуумовъ оказывается различной. Одни склонны преимущественно къ операціямъ зрительными элементами, другіе—слуховыми и третьи—осязательно-двигательными. Но и въ томъ, и въ другомъ, и въ третьемъ случаѣ уровень интеллекта является совершенно нормальнымъ. Только нѣкоторые могутъ одинаково оперировать всѣми тремя категоріями чувственныхъ элементовъ; эти лица принадлежатъ къ, такъ называемому, идеальному типу *), довольно рѣдко встрѣчающемуся. Отсюда слѣдуетъ, что констатированіе способности къ отвлеченному мышленію и сужденію, при распознаваніи нормального уровня интеллекта, нельзя обусловливать тѣмъ, чтобы индивидуумъ обнаруживалъ эту способность при непремѣнномъ пользованіи всѣми тремя категоріями чувственныхъ элементовъ или даже только двумя изъ нихъ. Для признанія уровня интеллекта нормальнымъ, совершенно достаточно, если изслѣдуемый обнаружитъ эту способность къ отвлеченному мышленію и сужденію, пользуясь какой-либо одной изъ этихъ 3-хъ категорій чувственныхъ элементовъ.

Такъ какъ въ 6-мъ испытаніи по способу Sanctis оказывается исключенной 3-я категорія представленій—слуховыхъ, совершенно равноцѣнныхъ въ смыслѣ обнаруженія при помощи ихъ способности къ отвлеченному мышленію и сужденію съ остальными двумя категоріями представленій—зрительныхъ и осязательно-двигательныхъ, то дѣлается понятнымъ, почему отрицательное рѣшеніе вопросовъ, въ содержаніе которыхъ входятъ только эти двѣ послѣднія категоріи представленій, должно вести во многихъ случаяхъ въ ошибочному заключенію, что уровень интеллекта изслѣдуемаго ненормаленъ.

Согласно только что изложеннымъ требованіямъ теоріи даннаго эксперимента я дополнилъ 6-е испытаніе 3-ей категоріей вопросовъ, т. е. вопросами, которые разрѣшаются при пользованіи слуховыми представленіями.

*) Мейманъ. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Ч. II. Перев. подъ ред. Виноградова. Москва. 1910.

При составленіи этихъ вопросовъ я выбиралъ такія слуховыя впечатлѣнія, которыя являлись бы наиболѣе знакомыми дѣтямъ, живущимъ въ извѣстной средѣ. Дѣтямъ московскихъ начальныхъ школъ такимъ наиболѣе знакомымъ слуховымъ впечатлѣніемъ являлось впечатлѣніе колокольнаго звона, какъ ежедневно ими воспринимаемаго. По этому 3-ю категорію вопросовъ я формулировалъ такъ:

а) звонъ дальняго колокола кажется громче или тише звона ближняго колокола?

б) кажется ли звонъ дальняго колокола тише или онъ на самомъ дѣлѣ тише?

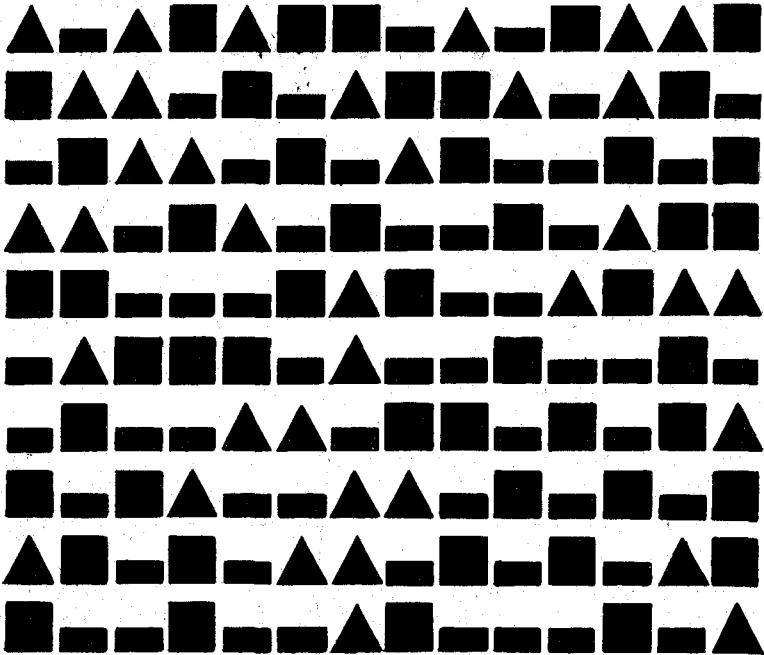
Опытъ показалъ, что мои теоретическіе предположенія были сдѣланы правильно. При пользованіи 6-мъ испытаніемъ въ такомъ дополненномъ видѣ оказалось, что дѣти, не рѣшившіе вопросовъ 1-ой и 2-ой категоріи, легко рѣшали вышеприведенные вопросы 3-ей категоріи; и уровень интеллекта такихъ дѣтей я признавалъ нормальнымъ и это не противорѣчило даннымъ школьнаго опыта, потому что одни изъ нихъ обучавшіяся въ повторительныхъ классахъ, хотя и были мало успѣвающими, но не были дѣтьми аномальными, потому что малоуспѣшность ихъ зависѣла только отъ слабой одаренности, или же это были дѣти педагогически-отсталыя, другія же были прямо дѣтьми нормально одаренными и успѣшно обучались въ нормальныхъ классахъ. При этомъ мои изслѣдованія показали, что вопросы одной только 3-й категоріи рѣшала большая часть дѣтей; вопросы 2-й и 3-й категорій—рѣшала меньшая часть дѣтей; еще рѣже встрѣчались дѣти, которыя рѣшали вопросы 1-ой категоріи въ комбинаціи ея съ 2-ой или 3-ей категоріей и, наконецъ, 4-ую группу, самую малочисленную, составляли дѣти, которыя рѣшали вопросы всѣхъ трехъ категорій.

Такое распределеніе дѣтей по группамъ въ зависимости отъ ихъ способностей рѣшать данныя категоріи вопросовъ, въ отдѣльности или въ различныхъ ихъ сочетаніяхъ, очевидно, находилось въ зависимости отъ тѣхъ индивидуальныхъ различій въ пользованіи различными категоріями чувственныхъ элементовъ, которыя существовали въ дѣйствительности.

Одни дѣти вслѣдствіе ли врожденнаго предрасположенія или подвліяніемъ упражненія и привычки (въ зависимости отъ условій окружающей среды) обнаруживали склонность къ оперированію слуховыми, другія зрительными и слуховыми, третьи осязательно-двигательными въ той или другой комбинаціи съ какой либо изъ вторыхъ категорій, причемъ способность къ пользованію остальными чувственными элементами у нихъ являлась или слабо развитой или еще совсѣмъ неразвитой, и, наконецъ, четвертыя оказывались способными пользоваться всѣми 3-мя категоріями чувственныхъ элементовъ. На основаніи этого, по моему мнѣнію, 6-мъ

испытаниём можно также пользоваться въ цѣляхъ предварительнаго опредѣленія преобладающаго типа представленій.

Такимъ образомъ результаты моихъ провѣрочныхъ изслѣдованій приводятъ къ тому заключенію, что для констатированія нормальнаго уровня интеллекта при пользованіи 6-мъ испытаніемъ въ предложенномъ мною объёмѣ не требуется положительнаго рѣшенія всѣхъ 3-хъ категорій вопросовъ этой задачи, что для этого достаточно положительнаго рѣшенія вопросовъ одной какой либо категоріи. Анормальнымъ же уровнемъ интеллекта долженъ быть признанъ тотъ, при которомъ изслѣ-



Фиг. 1.

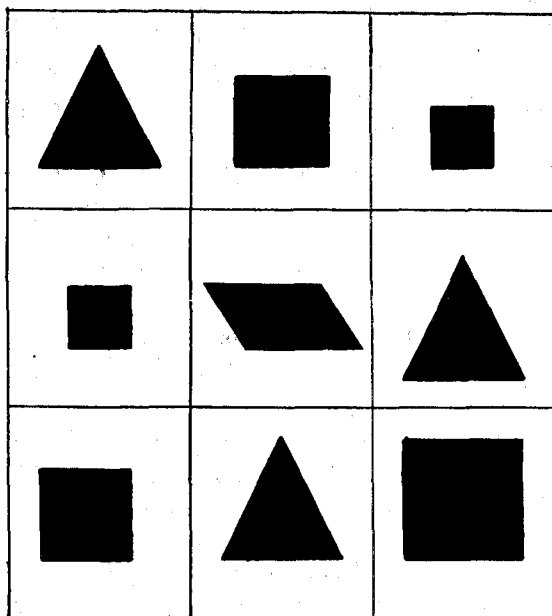
дуемый не въ состояніи рѣшить ни одной категоріи вопросовъ, составляющихъ 6-ое испытаніе.

Вотъ въ чемъ состоитъ самое существенное измѣненіе, которое я дѣлаю въ способѣ Sanctis. Только благодаря этому измѣненію способъ этотъ дѣлается пригоднымъ для установки индивидуальной діагностики нормальнаго уровня интеллекта.

Перехожу къ описанію остальныхъ видоизмѣненій, которыя я считаю тоже необходимымъ ввести въ этотъ списокъ.

Sanctis, предлагая свой способъ, говоритъ, что въ испытаніе его метода положено испытаніе интеллектуальныхъ функцій, начиная съ

низшимъ и кончая высшими. При этомъ онъ замѣчаетъ, что его методъ рационалыге тѣхъ, въ которыхъ серія испытаній предназначена для изслѣдованія памяти и вниманія. Извѣстно, говоритъ онъ, что часто умственно-отсталые (dibiles) обнаруживаютъ хорошую память и вниманіе, и что съ другой стороны встрѣчаются люди интеллигентные съ разсѣяннымъ вниманіемъ и слабой памятью. На основаніи сказаннаго естественно было бы отмѣтить, что Sanctis не введетъ въ серію своихъ испытаній испытанія вниманія; на дѣлѣ же оказывается иное: 4-ое испытаніе его серіи какъ разъ предположено для испытанія на-



Фиг. 2.

пряженности вниманія. И это является противорѣчіемъ вышеуказанному основному принципу всей серіи испытаній. Поэтому я, считая испытаніе напряженности вниманія не имѣющимъ важнаго значенія для опредѣленія уровня интеллекта и нарушающимъ принципъ изолированнаго изслѣдованія интеллектуальныхъ функций, совершенно исключаю испытаніе вниманія. Этимъ достигается еще и то, что время, необходимое для рѣшенія всей серіи испытаній, сокращается, вслѣдствіе чего отъ изслѣдуемаго требуется меньшая напряженность вниманія при рѣшеніи всей серіи испытаній, что, конечно, способствуетъ полученію болѣе правильныхъ результатовъ. Изслѣдованіе же вниманія, какъ весьма важное для педагогическихъ цѣлей, можетъ быть произведено впоследствии по тому или другому методу. На основаніи этихъ

соображений я видоизмѣнилъ 4-ое испытаніе такъ, чтобы мнѣ можно было пользоваться только для изслѣдованія способности опредѣлять сходство плоскостной фигуры съ геометрическимъ тѣломъ. Поэтому таблицу Sanctis (см. фиг. 1) я замѣнилъ слѣдующей (см. фиг. 2).

Соотвѣтственно этому измѣненію и вопросы, составляющіе 4-ое испытаніе, я предлагаю въ такой формѣ: видишь ли ты на этомъ листѣ черныя фигуры? Покажи, какія изъ нихъ похожи на ту вещь (кубикъ), которую я тебѣ показывалъ.

Если ребенокъ при этомъ укажетъ только тѣ квадраты, размѣры которыхъ тождественны съ размѣрами показаннаго ему кубика, а остальные, большіе по размѣрамъ квадраты не признаетъ за сходные, то такой отвѣтъ всетаки оцѣнивается какъ положительный.

Третій рядъ измѣненій я дѣлаю въ редакціи 1-ой категоріи вопросовъ 6-го испытанія. Одно изъ этихъ измѣненій состоитъ въ томъ, что я замѣняю фразу „вѣсятъ больше или меньше“ выраженіемъ „тяжелѣе или легче“, потому что слово „вѣсятъ“ мало знакомо даже нормальнымъ дѣтямъ извѣстнаго возраста и развитія. Такимъ образомъ, 1-й вопросъ выразится въ такой формѣ: большія вещи тяжелѣе или легче маленькихъ вещей? Другое измѣненіе выражается въ томъ, что въ случаѣ неправильнаго отвѣта на 1-й вопросъ я ставлю 2-й, который формулирую такъ: „большія вещи всегда бываютъ тяжелѣе маленькихъ или нѣтъ“. Дѣлаю это я затѣмъ, чтобы можно было убѣдиться, что изслѣдуемый дѣйствительно неполно опредѣляетъ взаимоотношеніе между объемомъ и вѣсомъ тѣлъ. Если при этомъ получается отвѣтъ: „нѣтъ, не всегда“, то я также, какъ и въ случаѣ правильнаго отвѣта на 1-й вопросъ ставлю, 3-й: почему иногда маленькія вещи бываютъ тяжелѣе большихъ?

И, наконецъ, послѣдній 4-й рядъ измѣненій, предлагаемыхъ мною, состоитъ въ слѣдующемъ. Во 1-хъ, при 3-мъ испытаніи я считаю достаточнымъ для испытанія способности отождествленія, если испытуемый укажетъ сходство одного только кубика, а не всей серіи ихъ; соотвѣтственно этому я ставлю вопросъ такъ: найди мнѣ такую же вещь среди вещей, которыя ты сейчасъ увидишь, и во 2-хъ я измѣняю редакцію вопросовъ въ 3-мъ, 4-мъ и 5-мъ испытаніяхъ въ томъ отношеніи, что возраженіе „кусочекъ дерева“ я замѣнилъ словомъ „вещь“ для того, чтобы подготовить изслѣдуемаго къ вопросамъ 1-й и 2-й категоріи 6-го испытанія, въ которое входитъ слово „вещь“.

Такимъ образомъ, послѣ всѣхъ видоизмѣненій, произведенныхъ мною въ способѣ Sanctis, серія испытаній интеллекта принимаетъ такую форму.

I.

Исследование аномальных степеней интеллекта и нормального уровня его по способу Sanctis—Постовского.

Задачи въ порядкѣ нарастающей трудности ихъ рѣшенія и отвѣты на нихъ изслѣдуемаго.	Время въ секундахъ.	Оцѣнка отвѣта: + обознач. правильный отв., — неправильн.
I. Скорость воспріятія, рѣшенія и дѣйствія.		
Дай мнѣ шаръ. Подала шаръ черезъ _____		()
II. Запоминаніе и узнаваніе цвѣта.		
Какой шаръ ты мнѣ дала? Указала поданный ею шаръ черезъ _____		()
III. Запоминаніе и узнаваніе формы предмета.		
Видишь эту вещь? Найди мнѣ такую же вещь среди этихъ вещей. Нашла кубикъ черезъ _____		()
IV. Опредѣленіе сходства геометрической планиметрической фигуры съ вещественнымъ геометрическимъ тѣломъ.		
Видишь на этомъ листѣ черныя фигуры? Укажи, какія изъ нихъ похожи на ту вещь, которую я тебѣ только-что показалъ. Указала квадраты черезъ _____		()
V. Опредѣленіе количества, величины и разстоянія предметовъ.		
Видишь эти вещи? Скажи мнѣ: 1) Сколько ихъ всѣхъ? Сочла _____ кубиковъ черезъ _____ 2) Какая изъ нихъ самая большая? Указала самый большой кубикъ черезъ _____ 3) Какая изъ нихъ дальше всѣхъ? Указала самый дальній кубикъ черезъ _____		() () ()
VI. Опредѣленіе способности къ отвлеченному мышленію и сужденію и преобладающаго типа представленія.		
1) Опредѣленіе соотношенія между объемомъ и вѣсомъ предметовъ: а) Большія вещи тяжелѣе или легче маленькихъ вещей? Отвѣтъ буквально _____		()

Задачи въ порядкѣ нарастающей трудности ихъ рѣшенія и отвѣты на нихъ изслѣдуемаго.	Время въ секундахъ.	Оцѣнка отвѣта: + обознач. правильный отв., — неправильн.
б) Всегда большія вещи бываютъ тяжелѣе маленькихъ вещей? Отвѣтъ буквально _____ черезъ _____	_____	()
в) Почему иногда маленькая вещь бываетъ тяжелѣе большой? Отвѣтъ буквально _____ черезъ _____	_____	()
2) Опредѣленіе взаимоотношенія между измѣненіемъ разстоянія и кажущимся измѣненіемъ величины предметовъ.		
а) Дальнія вещи кажутся больше или меньше ближнихъ вещей? Отвѣтъ буквально _____	_____	()
б) Они кажутся только меньше, или они на самомъ дѣлѣ меньше? Отвѣтъ буквально _____ черезъ _____	_____	()
3) Опредѣленіе взаимоотношенія между измѣненіемъ разстоянія и кажущимся измѣненіемъ силы звука. Отвѣтъ буквально:		
а) Звонъ дальняго колокола кажется громче или тише звона ближняго колокола? Отвѣтъ буквально _____	_____	()
б) Звонъ дальняго колокола кажется тише, или онъ на самомъ дѣлѣ тише? Отвѣтъ буквально _____ черезъ _____	_____	()
И Т О Г О . .		
правильно рѣшено задачъ за №№	степень умственной отсталости.	нормальный уровень интеллекта. преобладающій типъ представленія.
<p><i>Примѣчаніе 1.</i> Рѣшен. только I—II задачъ означ. сильн. степень умств. отстал.</p> <p> " " I—IV " " средн. " " "</p> <p> " " I—V " " слабую " " "</p>		
<p><i>Примѣчаніе 2.</i> Рѣшеніе и VI-я задачи или какой-либо части ея означаетъ нормальный уровень интеллекта.</p>		

По окончаніи опыта опредѣляется время его продолжительности (2-ая часть 12-го вопроса).

Такъ какъ научная постановка экспериментально-психологическаго изслѣдованія требуетъ, чтобы въ основу этого изслѣдованія была положена достаточно разработанная теорія, то мнѣ остается еще выяснитъ, насколько данная серія испытанія во всемъ ея цѣломъ отвѣчаетъ требованіямъ теоріи.

II.

Въ основу теоріи только что описаннаго способа изслѣдованія интеллекта мною (Sanctis не даетъ теоріи своего способа) положены данныя физиологической психологіи. Причемъ сущность отдѣльныхъ испытаній и цѣлесообразность всей серіи ихъ раскрывается слѣдующимъ образомъ.

Нашъ мозгъ не ограничивается тѣмъ, что онъ претворяетъ внѣшнія раздраженія, получаемыя нашими органами чувства, въ ощущенія; въ немъ происходятъ еще и другіе творческіе процессы.

Всѣ эти творческіе процессы образуютъ собой два отдѣла—низшій и высшій. Мозговое творчество въ низшей своей ступени, кромѣ способности трансформации движеній матеріи въ ощущеніе, выражается въ томъ, что мозгъ творитъ образы внѣшняго міра. Это творчество образовъ опирается на наши ощущенія, поэтому предметы, образы которыхъ созидаются въ мозгу, должны находиться въ сферѣ нашихъ чувственныхъ воспріятій.

Этотъ видъ мозгового творчества обосновывается и хорошо уясняется современной теоріей зрительныхъ воспріятій. Въ прежнее время допускали, что изображенія внѣшнихъ предметовъ, полученныхъ въ сѣтчаткѣ, проводятся затѣмъ въ кору головного мозга и откладываются тамъ въ видѣ готоваго отпечатка подобно типографскому клише. Но физиологическія данныя послѣдняго времени опровергли этотъ взглядъ.

Этими данными было доказано, что наши пространственныя представленія—глубина, разстояніе и самая величина предметовъ не есть результатъ просто зрительныхъ воспріятій, а является результатомъ сочетательной работы зрительныхъ и двигательныхъ центровъ при посредствѣ рефлексовъ головного мозга; такимъ образомъ, всѣ наши пространственныя представленія есть результатъ совмѣстныхъ ощущеній двухъ категорій чисто зрительныхъ ощущеній и иннервационныхъ ощущеній глазной мускулатуры. Отсюда ясно, что тотъ или другой образъ въ нашемъ мозгу не есть неподвижная разъ навсегда отличая форма, а нѣчто строящееся каждый разъ заново.

На слѣдующей высшей своей ступени мозговое творчество совершается въ отсутствіи материальныхъ объектовъ въ сферѣ нашихъ

чувственныхъ воспріятій; оно выходитъ за предѣлы нашихъ непосредственныхъ ощущеній; имѣть дѣло съ одними только представителями матеріальныхъ объектовъ и выражается въ актѣ созиданія изъ воспроизведенныхъ представленій *новыхъ* психическихъ комбинацій. Опираясь на наши представленія, этотъ видъ творчества лежитъ въ основѣ высшаго акта нашей психической дѣятельности—отвлеченнаго мышленія и акта умозаключенія.

Грань между этими двумя видами мозгового творчества является въ то же время и гранью между нормальнымъ и аномальнымъ уровнемъ интеллекта. Когда мозговое творчество достигло своей высшей ступени, т. е. когда интеллектуальная дѣятельность доразвилась до отвлеченнаго мышленія и умозаключающихъ процессовъ, тогда считается, что интеллектъ достигъ своего нормального уровня развитія. Когда же мозговое творчество не переходитъ предѣловъ нормы своей 1-ой ступени, т. е. когда интеллектуальная дѣятельность доразвивается только или до образованія *простыхъ* и *сложныхъ воспріятій* или до образованія *понятій*, тогда признается, что интеллектъ не достигъ своего нормального уровня, а доразвить только до той или другой изъ аномальныхъ своихъ степеней.

Соотвѣтственно этому вся серія испытаній интеллекта дѣлится тоже на два отдѣла. 1-й отдѣлъ предположенъ для опредѣленія нижнихъ интеллектуальныхъ функций, т. е. процессовъ образованія простыхъ и сложныхъ воспріятій и понятій и включаетъ въ себѣ первые 5 испытаній; 2-ой отдѣлъ предназначенъ для опредѣленія высшихъ интеллектуальныхъ функций — отвлеченнаго мышленія, и акта умозаключенія и включаетъ въ себѣ VI-ое испытаніе. Вотъ почему рѣшеніе только перваго отдѣла этихъ испытаній является признакомъ аномального уровня интеллекта, рѣшеніе же и 2-го отдѣла—признакомъ нормального его уровня.

Перехожу къ теоретическому объясненію отдѣльныхъ испытаній. Такъ какъ теоретическое объясненіе вопросовъ VI-го испытанія мною было дано выше, то мнѣ остается дать объясненіе вопросовъ первыхъ пяти испытаній.

Всѣ эти пять испытаній предположены для опредѣленія 3-хъ аномальныхъ степеней интеллекта, для выясненія которыхъ существуютъ слѣдующіе критеріи.

На 1-ой самой нижней аномальной ступени интеллекта дѣятельность его не идетъ дальше образованія *простыхъ воспріятій* (представленій); на 2-ой средней аномальной ступени интеллекта она не идетъ дальше образованія *сложныхъ воспріятій* (представленій); на

3-ей высшей аномальной ступени интеллекта дѣятельность его не идетъ дальше образованія *понятій*.

Соотвѣтственно этому содержаніемъ I-аго и II-го испытанія является простое узнаваніе простыхъ цвѣтныхъ зрительныхъ воспріятій. Если ребенокъ не идетъ дальше рѣшенія этихъ 2-хъ испытаній, то это указываетъ на сильную степень умственной отсталости, на то, что его интеллектъ доразвился только до своей нижней аномальной ступени.

I-ое испытаніе, кромѣ того, служитъ для удостовѣренія въ цѣлости всѣхъ трехъ составныхъ частей психического процесса, т. е. *ощущенія*, ассоциирующагося съ нимъ *представленія* и послѣдующаго *поступка* (въ формѣ простого движенія). Такъ какъ очевидно, что дальнѣйшее психологическое изслѣдованіе возможно только въ томъ случаѣ, если нѣтъ какого либо опущенія психического процесса въ его составныхъ частяхъ.

Содержаніе слѣдующихъ III и IV-го испытаній составляетъ узнаваніе формъ; посредствомъ этого сложнаго узнаванія можно изслѣдовать способность образованія сложныхъ воспріятій; такъ какъ воспріятія формъ, являясь актомъ сліянія совмѣстныхъ воспріятій зрительныхъ и двигательныхъ образовъ, должно считаться сложнымъ воспріятіемъ.

Если ребенокъ не идетъ дальше рѣшенія III-го или IV-го испытанія *), то это указываетъ на среднюю степень умственной отсталости, или на то, что его интеллектъ доразвился только до средней аномальной ступени.

И, наконецъ, содержаніе V-го испытанія составляетъ опредѣленіе конкретныхъ понятій о пространствѣ и количествѣ. Рѣшеніе этой задачи указываетъ, что интеллектъ ребенка доразвился до способности образованія понятія, т. е. до послѣдней аномальной ступени, граничащей съ нормальнымъ уровнемъ, что у него существуетъ только слабая степень умственной отсталости.

Разъясненіе VI-го испытанія было уже сдѣлано выше. Здѣсь я только добавлю слѣдующее.

*) Оба испытанія служатъ для одной и той же цѣли—распознаванія способности образованія сложныхъ воспріятій; но они различаются по своей трудности.

III-е испытаніе—узнаванія формъ при сравненіи предмета съ предметомъ легче IV-го испытанія, при которомъ требуется сравненіе планометрической фигуры съ геометрическимъ тѣломъ.

Если ребенок рѣшаетъ какую либо категорію вопросовъ и VI-го испытанія, то это означаетъ, что его интеллектъ развитъ въ качественномъ отношеніи до своего нормальнаго уровня, т. е. что въ его мозговомъ механизмѣ имѣются уже всѣ нормальныя составныя части его и что онѣ всѣ нормально функционируютъ.

Мнѣ остается еще указать на значеніе только что описаннаго способа.

Значеніе это измѣряется важностью той задачи, которая съ помощью этого способа разрѣшается. Способъ, при посредствѣ котораго можетъ быть опредѣленъ нормальный уровень интеллекта и его аномальныя степени, представляетъ важное значеніе для психіатріи, такъ какъ различныя нерѣзко выраженныя степени тупоумія (imbecillitas) врачебной діагностикѣ до сихъ поръ не поддавались.

Большое практическое значеніе этотъ способъ имѣетъ для педагогики потому, что давая возможность своевременно распознавать умственную отсталость и направляя тѣмъ самымъ педагогическую работу на рациональный путь, онъ предохраняетъ отъ безплодной затраты со стороны учащихся и учащихся ихъ психической энергіи.

И, наконецъ, онъ имѣетъ значеніе и для самой экспериментальной психологіи, являясь однимъ изъ фактическихъ доказательствъ правильности ея теоретическихъ настроеній и важности ея прикладнаго значенія.

П О Л О Ж Е Н І Я:

I. При составленіи вопросовъ 3-го, 4-го и 5-го испытаній необходимо пользоваться словомъ „вещь“ для того, чтобы подготовить изслѣдуемаго къ вопросамъ 6-го испытанія, въ которое входитъ это слово.

II. При 3-мъ испытаніи можно ограничиться вопросомъ о тождествѣ одного только кубика, а не всей серіи ихъ.

III. 4-ое испытаніе можно ограничить одной задачей—испытаніемъ способности опредѣлять сходство между планометрической фигурой и вещественнымъ планометрическимъ тѣломъ. Вторую же задачу—испытаніе напряженности вниманія, какъ не имѣющую безусловнаго значенія для опредѣленія уровня интеллекта и нарушающую принципъ системы данныхъ испытаній, можно исключить.

IV. Вопросы 6-го испытанія, касающіеся опредѣленія соотношенія между вѣсомъ и объемомъ тѣлъ, необходимо дополнить контролирующимъ 3-мъ вопросомъ: всегда ли большія вещи бываютъ тяжелѣе

маленьких? И фразу „вѣсять больше или меньше“ необходимо замѣнить выраженіемъ „тяжелѣе или легче“, потому что слово „вѣсять“ лишь знакомо дѣтямъ извѣстнаго возраста и развитія.

V. Отрицательное рѣшеніе 6-ой задачи, въ объемѣ предложенномъ Sanctis, *не является признакомъ аномальнаго уровня интеллекта.*

VI. Для того, чтобы отрицательное рѣшеніе всѣхъ вопросовъ 6-ой задачи могло служить такимъ признакомъ, необходимо къ двумъ категоріямъ ея вопросовъ, изъ которыхъ одни разрѣшаются при пользованіи осязательно-двигательными представленіями, а другіе—при пользованіи зрительными представленіями, добавить 3-ю категорію вопросовъ, которые разрѣшались бы при пользованіи слуховыми представленіями.

VII. Для того, чтобы 6-ое испытаніе могло служить для опредѣленія *нормальнаго уровня интеллекта*, оно тоже должно состоять изъ 3-хъ вышеприведенныхъ категорій вопросовъ.

VIII. Для констатированія нормальнаго уровня интеллекта посредствомъ 6-го испытанія не требуется положительнаго рѣшенія всѣхъ 3-хъ категорій вопросовъ, составляющихъ это испытаніе; для этого достаточно положительнаго рѣшенія вопросовъ одной какой либо категоріи.

IX. Теорія описаннаго способа удовлетворительно строится при пользованіи данными физиологической психологіи.

Пренія по докладамъ гг. Россолимо, Шубертъ и Поставскаго.

Г. И. Корниловъ. Докладчики дали намъ готовые результаты, и мы не разсматривали методовъ. Да вскрыть ошибки метода не можетъ публика, это дѣло специальныхъ работъ въ лабораторіи.

Необходимо при изслѣдованіи повторять опыты, на послѣднее обстоятельство особенно настойчиво указывалъ Вундтъ. Для полученія правильныхъ результатовъ, можетъ быть, надъ одной и той-же личностью нужно поставить 800 опытовъ. Я лично самъ участвовалъ въ опытахъ, поставленныхъ на изслѣдованіе скорости воспріятія и убѣдился, какъ сильно вліяетъ настроеніе на результатъ опытовъ. Между тѣмъ д-ръ Россолимо подвергалъ изслѣдованію испытуемыхъ въ теченіе 4 часовъ и затѣмъ на полученныхъ данныхъ строилъ свои профили.

А. Ф. Лазурскій. Мнѣ представляется, что всё три доклада можно разсматривать, какъ попытку подойти ближе къ вопросу. Въ разработкѣ каждаго метода приходится различать двѣ стороны—теоретическую и практическую. Что касается первой стороны вопроса, то въ этомъ отношеніи методъ Г. И. Россолимо и методъ Binet представляются мнѣ лучшими, причемъ первый методъ я предпочелъ-бы второму. Binet имѣетъ въ виду опредѣлить только степень интеллигентности ребенка, дальше онъ не идетъ. Думается, что такая слишкомъ общая постановка вопроса не правильна и на рѣшеніи только данной задачи останавливаться нельзя. Г. И. Россолимо предлагаетъ дальнѣйшую разработку, онъ стремится произвести анализъ. Но нельзя забывать, что личность слишкомъ сложна, до нѣкоторой степени даже измѣнчива, а потому неправильно было-бы и опредѣлить ее однократно произведенными изслѣдованіями,—необходимо повтореніе однихъ и тѣхъ-же опытовъ.

Но разъ приходится повторять опыты, то естественно вытекаетъ слѣдствіе: отказаться отъ изслѣдованія сразу многихъ функций.

Что касается практической стороны вопроса, то я считаю неправильнымъ требованіе—изслѣдовать, какъ можно скорѣе.

Тѣмъ болѣе, что потребность всесторонне изслѣдовать ребенка вызывается въ школѣ только со стороны трудныхъ въ воспитательномъ отношеніи дѣтей, для детального изученія которыхъ приходится вводить и методъ наблюденія.

Послѣднее требованіе я подчеркиваю, такъ какъ глубоко убѣжденъ, что данныя наблюденія играютъ всегда первенствующую роль при изученіи душевной жизни, вѣдь въ нѣкоторыхъ случаяхъ, какъ напр., при изслѣдованіи эмоциональной и волевой сферы не установлено почти никакихъ экспериментальныхъ приемовъ.

А. В. Владимірскій. — Я хочу высказать полное удовлетвореніе и солидарность съ работою Г. И. Россолимо. Не дѣлая всестороннюю оцѣнку доклада, я все же рѣшаюсь сдѣлать одно небольшое замѣчаніе: я сожалею, что Г. И. сосредоточилъ центръ своей работы на числахъ—этого мало. Каждая минута при производствѣ опытовъ открываетъ намъ, какъ различно относятся дѣти къ однимъ и тѣмъ же опытамъ. И выясненіе характера этихъ отношеній имѣетъ колоссальное значеніе. Цѣню также и то воодушевленіе докладчика, съ которымъ онъ передалъ намъ полученные имъ результаты.

Что касается доклада г-жи Шубертъ, то я высказываю сожалѣніе, что докладчица не сообщила собранію о тѣхъ измѣненіяхъ, которыя были ею сдѣланы при примѣненіи метода Binet.

Третій докладъ, а именно д-ра Постовскаго, мнѣ представляется одностороннимъ. Нельзя изслѣдовать интеллигентность ребенка только

тѣми методами, которые были сообщены докладчикомъ. Кромѣ того, на вопросы, въ которыхъ приходится ребенку оперировать съ отвлеченными представленіями, дѣти часто не даютъ отвѣта, только изъ-за неясности и непониманія предъявляемыхъ къ нимъ требованій.

В. А. Волковичъ. По моему мнѣнію, каждая мелочь и деталь въ экспериментѣ имѣютъ свое значеніе и въ сущности здѣсь все важно. Вотъ почему, къ прослушаннымъ докладамъ я хочу сдѣлать небольшое дополненіе.

З. К. Столида и я продѣлали опыты по методу Binet для изученія природы ребенка въ дѣтскомъ саду при С.-Петербургскомъ Женскомъ Педагогическомъ Институтѣ, но наши изслѣдованія привели насъ совсѣмъ къ другимъ результатамъ, сравнительно съ только что указанными Г-жею Шубертъ.

Я сейчасъ была поражена выводомъ изъ опросовъ по методу Binet о громадномъ процентѣ ($73\frac{0}{10}$) среди русскихъ дѣтей, такъ называемыхъ отстающихъ дѣтей, по сравненію съ французскими дѣтьми.

Нами произведенные опыты, напротивъ, обнаружили, что русскія дѣти по своему умственному развитію почти на два возраста опережаютъ французскихъ дѣтей. Такъ, напримѣръ, многіе вопросы, предложенные нами 6-ти лѣтнимъ дѣтямъ, вызывали у нихъ улыбку, такими наивными казались они имъ, а на вопросы, предложенные изъ 2-й группы отвѣчали, видимо были ими заинтересованы. Дѣтямъ 4-хъ лѣтняго возраста мы должны были задавать вопросы изъ группы, предназначенной Binet для 6-ти лѣтняго возраста.

Правда, и въ нашихъ опытахъ ясно обнаружилось, что на нѣкоторые вопросы дѣти затруднялись отвѣтить точно, напр., въ опытахъ съ монетами наши дѣти не могли безошибочно различить ихъ неодинаковую стоимость, тогда какъ французскія дѣти продѣлывали это бойко.

Но нельзя-же изъ этого опыта сдѣлать выводъ, что наши дѣти отстаютъ?

Съ одинаковою вѣроятностью изъ этого опыта можно было-бы сдѣлать и другой, прямо ему противоположный выводъ: возможно, что не только наши дѣти, но и мы взрослые, въ силу, пожалуй, привычки, частью, можетъ быть, и по нашей въ сущности,—идеалистической природѣ,—но а вовсе не въ силу нашей отсталости—плохо считаемъ деньги, съ трудомъ сводимъ концы съ концами.

Кромѣ того, и наша исторія, и наше воспитаніе иныя, чѣмъ во Франціи: нашимъ дѣтямъ и теперь родители не всегда даютъ деньги въ руки, тогда какъ маленькій французъ ловко справляется со своимъ опредѣленнымъ бюджетомъ подъ кровлей родительскаго дома.

Возможно, что дѣти городскихъ школъ въ то время, когда къ нимъ пришли съ тестами Binet, были смущены необычайностью новой обстановки, или передъ опросомъ были уже утомлены труднымъ, предшествующимъ опросу, урокомъ, или, наоборотъ, разсѣяны веселой игрой и т. д.—и въ силу всѣхъ этихъ причинъ дали неудовлетворительные отвѣты.

Слѣду оговориться, что наши опыты, во-1-хъ, были произведены надъ интеллигентными дѣтьми и во-2-хъ, исчисляются не сотнями, а десятками.

Но и при разности этихъ данныхъ, намъ все-же кажется, что выводы экспериментаторовъ объ умственной отсталости (73%) русскихъ дѣтей слишкомъ поспѣшны и мало научны.

Необходимо помнить, что каждый результатъ психологическихъ изслѣдованій обуславливается не одной, а множествомъ разнообразныхъ причинъ.

Надо основательно разобраться въ томъ матеріалѣ, который дается дѣтямъ при опросахъ, въ виду того, что матеріаль этотъ, какъ на примѣръ, тесты Binet, обуславливается общимъ міровоззрѣніемъ страны и является, вмѣстѣ съ тѣмъ, результатомъ этого міровоззрѣнія. Затѣмъ, при экспериментированіи важно не только то, *что* получаютъ въ отвѣтъ, но и *какъ* получаютъ и *что* приносятъ сами экспериментаторы отъ себя лично въ выводы. Нельзя не вспомнить естественныхъ заблужденій, къ которымъ склоненъ по природѣ своей человѣческій умъ и отъ которыхъ еще Бэконъ въ 17 вѣкѣ предостерегалъ насъ, рекомендуя, до начала индуктивныхъ обобщеній, освободить умъ свой отъ нихъ (идолы пещеры, рынка, театра и рода). Вотъ почему необходимо, по моему, подвергать изслѣдованію не только экспериментируемаго, но предварительно и самого экспериментатора, дабы отличить его естественныя заблужденія отъ дѣйствительныхъ индуктивныхъ обобщеній.

Диагнозъ, поставленный московскимъ экспериментированіемъ, объ общей отсталости русскихъ дѣтей чрезвычайно опасенъ, такъ какъ 1) онъ вызоветъ опредѣленную терапію въ учебной жизни, не всегда, быть можетъ, безгрѣшную, а иногда, пожалуй, и преступную и 2) работаетъ опредѣленное міровоззрѣніе у педагоговъ относительно отсталости русскихъ дѣтей, которое, какъ догма, создастъ въ нихъ самихъ то „сумеречное“ состояніе, въ которомъ оказались повинны, согласно одному изъ докладовъ, русскія дѣти, что, въ свою очередь, вредно отзовется на умственномъ развитіи вполнѣ нормальныхъ русскихъ дѣтей.

Не отрицая значенія эксперимента, какъ одного изъ орудій изслѣдованія по трудному вопросу изученія природы ребенка, мы не устаемъ

повторять: здѣсь *вся* приемы постиженія истины должны быть приняты во вниманіе, здѣсь *вся* методы психологіи должны быть использованы, практика должна согласоваться съ теоріей, здѣсь научная осторожность должна быть доведена до своего максимума.

Только съ такимъ философскимъ обоснованіемъ, только съ такой наличностью научной техники при экспериментированіи возможно нѣсколько освѣтить вопросъ изученія природы ребенка, не впадая въ явно ошибочные и ужасающіе выводы догматическаго характера, какъ только что указанная цифра 73% отстающихъ русскихъ дѣтей, сравнительно съ ихъ болѣе счастливыми сверстниками на Западѣ.

К. И. Тихомировъ. Г-жа Шубертъ избрала себѣ для опредѣленія способностей учащихся—методъ-задачу. Она отвергла другіе методы, которые между прочимъ, рекомендовались и въ только что выслушанныхъ нами рефератахъ: методы изслѣдованія отдѣльныхъ душевныхъ способностей, отдѣльныхъ психологическихъ процессовъ, напр., познаванія, ассоціаціи и т. д., и для своего эксперимента избрала умственную работу въ ея живой обстановкѣ, въ той обстановкѣ, какую наблюдаемъ въ школѣ. Цѣлью ея эксперимента было прослѣдить, какъ будутъ отзываться, какъ будутъ реагировать дѣти на эту живую задачу. Цифровыя данныя, выведенныя на основаніи ихъ отвѣтовъ и должны дать намъ характеристику умственныхъ способностей, умственной одаренности каждаго лица. Я не буду спорить о томъ, что будетъ лучше: будетъ ли яснѣе для насъ наглядная кривая, которая получена путемъ изслѣдованія отдѣльныхъ способностей, или убѣдительнѣе будутъ тѣ столбцы цифръ, которые мы видимъ у г-жи Шубертъ. Я этого вопроса сейчасъ не касаюсь и только остановлюсь на методической постановкѣ дѣла, которую мы видимъ у г-жи Шубертъ. Разъ избрана для эксперимента методъ-задача, то нужно каждую задачу поставить такъ, чтобы она въ точности была рассчитана на опредѣленные психическіе процессы; нужно, чтобы эта задача по существу была вполне опредѣлена, точна и не вызывала никакой сбивчивости въ отвѣтахъ дѣтей. Затѣмъ, эти задачи должны возрастать въ постепенной сложности, должны все шире и глубже захватывать умственную работу дѣтей. Нужно принять во вниманіе при этомъ и отдѣльныя особенности дѣтей, хотя бы самыя кручныя, существенныя: у однихъ преобладаетъ репродукція зрительная, у другихъ—слуховая, одни привыкли при описаніи къ комбинаціямъ конкретнымъ, другіе—къ теоретическимъ, абстрактнымъ, и т. д. И въ томъ и въ другомъ случаѣ одинъ и тотъ же вопросъ даетъ различные результаты. Между тѣмъ въ данныхъ г-жи Шубертъ, въ приведенныхъ ею примѣрахъ я не замѣтилъ никакой систематической обработки. Она, напр., предлагала такіе вопросы и въ такомъ порядкѣ: что такое столъ? видѣли ли вы столъ? изъ чего

столь дѣлается? и т. д. Можетъ быть, нѣкоторыя детали мной неточно передаются, но я вѣрно отмѣтилъ самый порядокъ вопросовъ и долженъ сказать, что такая постановка ихъ не только не пригодна въ педагогическихъ экспериментахъ, но и просто въ школѣ она недопустима. Какъ можно въ самомъ дѣлѣ задавать вопросъ: что такое столъ?—Всякое опредѣленіе требуетъ указанія на *родъ ближайшій* и *разновидность существенную*. Теперь—какъ же отвѣтить на вопросъ: что такое столъ? Можно отвѣтить подведеніемъ подъ родъ, отнесеніемъ къ классу, напр., что это мебель, на которой обѣдаютъ; но это будетъ неправильно, потому что на столѣ также и пишутъ. Дѣтей можетъ затруднить даже и простое отнесеніе къ классу (мебель), опредѣленіе же ближайшей разновидности для нихъ тѣмъ болѣе непосильно, и потому такіе вопросы въ школьной практикѣ не допускаются. Другой примѣръ. Дѣтей спрашиваютъ—что такое муха? На этотъ вопросъ опять можно отвѣтить только подведеніемъ подъ родъ. Хорошо, если найдутся дѣти, которыя скажутъ, что это насѣкомое, а если о насѣкомыхъ съ ними не бесѣдовали и о нихъ они не знаютъ, то и отвѣта на вопросъ дать не въ состояніи. Если испытуемый не могъ отвѣтить, что такое муха, то г-жа Шубертъ задавала ему рядъ другихъ вопросовъ: видѣли-ли вы муху? чѣмъ муха отличается отъ бабочки? На первый изъ этихъ вопросовъ, конечно, легче отвѣтить, чѣмъ на вопросъ—что такое муха. Тутъ достаточно одной репродукціи. Но—чѣмъ отличается муха отъ бабочки?—этотъ вопросъ уже совсѣмъ другого рода. Въ первомъ случаѣ (что такое муха?) нужна дѣятельность ассоціативная, требуется отнесеніе хотя бы къ роду; во второмъ случаѣ (видѣли ли?..) достаточна простая репродукція, воспоминаніе, и больше ничего; въ третьемъ случаѣ отъ дѣтей требуется дѣятельность комбинаціонная, требуется сравнить, чѣмъ муха отличается отъ бабочки. Эта послѣдняя работа очень сложная, и если угодно взять какой-нибудь школьный опытъ, то на эту работу, на разработку этого вопроса (чѣмъ отличается муха отъ бабочки?) будетъ употреблено вѣрныхъ полчаса. Такая несистематичность, неразработанность вопросовъ, по моему мнѣнію, и была причиной того, что отстающихъ дѣтей оказалось 73% и только 27% вполне успѣвающихъ. Если бы оказалось, что у меня такое число отстающихъ—73% (можетъ быть, я неточно передалъ, но кажется, было сказано—73%),—то для меня это было бы яснымъ и вѣрнымъ знакомъ, что мнѣ давно пора бросить педагогическую дѣятельность. Но дѣло въ томъ, что не дѣти наши такъ ужъ отстали, а скорѣе педагогъ—экспериментаторъ сплеховаль.

Г. Я. Трошинъ. Господа, я позволю сказать о всѣхъ трехъ докладахъ, такъ какъ благодаря стеченію счастливыхъ обстоятельствъ въ даніомъ засѣданіи мы могли слышать о всѣхъ методахъ, которыми

въ настоящую минуту располагаемъ для опредѣленія умственныхъ способностей. Чтобы оцѣнить три предложенные вашему вниманію метода, необходимо ихъ поставить въ связь съ исторіей этого вопроса. На эту исторію я хотѣлъ бы указать. Дѣло началось съ того, что для опредѣленія умственныхъ способностей сначала были предложены простые способы, очень простые, въ родѣ того, какъ постукиваніе карандашемъ по столу. Смотри по тому, какъ быстро стучали, съ какими ошибками, выводили заключеніе объ умственныхъ способностяхъ. Такіе простые способы вызвали къ себѣ скептическое отношеніе и ихъ можно считать оставленными. Позднѣе для опредѣленія умственныхъ способностей предложили способы не такіе простые, какъ постукиваніе по столу карандашемъ, а болѣе сложные, хотя бы заполненіе пропусковъ въ печатномъ текстѣ или распознаваніе неполныхъ штриховыхъ фигуръ. Этотъ методъ выше, тутъ участвуетъ и вниманіе, и комбинаторныя способности, и сужденіе и т. д. Но и это—испытаніе только одной способности. И если вы практически захотите примѣнить его къ дѣлу и скажите, что такой-то вашъ ученикъ отсталъ, потому что онъ плохо заполняетъ пропуски въ текстѣ, то вамъ скажутъ, что критерій искусственъ и невѣренъ, потому что умъ и ученіе не въ томъ заключается, чтобы заполнять пропуски. Въ исторіи опредѣленія умственныхъ способностей теперь идетъ третій періодъ, когда берутъ для опредѣленія не отдѣльныя испытанія, а цѣлую серію ихъ. Таковы серіи Sante de Sanctis и Бинэ. Чтобы ихъ оцѣнить, надо разобрать, какова ихъ теорія, насколько они полны и практически убѣдительны. Начинаю съ метода de Sanctis. Какова его теорія? Теоріи нѣтъ. Вотъ вамъ 6 опытовъ. Говорятъ,—если ученикъ дальше двухъ опытовъ не пойдетъ, онъ отсталый сильно, а если не пойдетъ дальше четырехъ опытовъ, онъ отсталъ средне, а если все шесть сдѣлаетъ, онъ не отсталый. Можетъ быть, это вѣрно, но спрашивается, почему же? Почему—человѣкъ, который изъ 5 шаровъ разнаго цвѣта даетъ одинъ (первое испытаніе у de Sanctis) и затѣмъ припоминаетъ, какой шарикъ онъ далъ (второе испытаніе), но не можетъ подобрать кубикъ къ кубику (третье испытаніе), почему такой ученикъ рѣзко отсталъ? Это чистая эмпирика. И оказывается, что этой грубой эмпирикой достигаются результаты, и докторъ Постовскій достигъ этихъ результатовъ. Но когда какими-нибудь методами мы достигаемъ результатовъ въ опредѣленіи умственныхъ способностей, то это еще не говоритъ въ пользу этихъ методовъ. Если передъ вами два человѣка: болѣе умный и болѣе глупый, то мы самымъ простымъ способомъ, безъ особыхъ психологическихъ экспериментовъ можемъ опредѣлить и опредѣленно сказать—это умный, а это глупый. Бинэ говоритъ: даже потому, какъ тотъ или другой ученикъ отворяетъ дверь, можно опредѣлить его. Теоріи у самаго de

Sanctis нѣтъ; ее долженъ былъ дать докторъ Постовскій. Теорія для опредѣленія умственныхъ способностей должна отвѣчать самому существу дѣла. Докторъ Постовскій доволенъ тѣмъ, что въ методѣ de Sanctis опредѣляются очень многія способности; да, совершенно вѣрно, многія способности опредѣляются, но ихъ надо раздѣлить на двѣ группы: общія и специфическія. Тутъ опредѣляются и такія, какъ вниманіе, воля, работоспособность, т. е. общія способности, которыя участвуютъ въ каждомъ испытаніи, даже при постукиваніи по столу. Не въ нихъ дѣло; надо обратить вниманіе на специфическія особенности метода de Santis, которыя заключаются въ томъ, что здѣсь недурно изслѣдуются пространственныя воспріятія и геометрическія формы. Да, это изслѣдуется очень хорошо, но, господа, наше познаніе не заключается только въ обладаніи формами и пространствомъ. Формы и пространство очень важная часть нашего познанія, но это не все. Слѣдовательно, съ точки зрѣнія полноты методъ Sante de Sanctis не выдерживаетъ критики. Какова его практическая убѣдительность? Скажу старый примѣръ: учителю говорятъ, что такой-то ученикъ отсталъ потому, что плохо обладаетъ геометрическими формами; всякій учитель можетъ усумниться и сказать, что обученіе не исчерпывается опредѣленіемъ формъ.

Методъ Бинэ выше; онъ съ 1905 г. посвятилъ ему массу работъ. Начинаю опять съ теоріи.—Далъ ли Бинэ теорію для опредѣленія умственныхъ способностей?—Нѣтъ, не далъ. Онъ прекрасно, чрезвычайно интересно составилъ скалу для опредѣленія умственныхъ способностей французскихъ дѣтей по годамъ и предложилъ: сравните дѣтей со скалой; если не получите удовлетворительныхъ отвѣтовъ, то отнесите ихъ къ отсталымъ. Возьмемъ для примѣра 8-й годъ. По скалѣ Бинэ, дѣти на 8-мъ году должны читать, писать, считать цифры отъ 0 до 20 впередъ и назадъ, всего—шесть требованій. Возьмите и примѣните это къ русской школѣ, въ которую ребенокъ поступаетъ въ 8 лѣтъ, и когда еще онъ не можетъ ни читать, ни писать. Вотъ тутъ то и „погребена собака“: у Бинэ нѣтъ того критерія, который былъ бы приложимъ ко всѣмъ дѣтямъ. А въ этомъ то и сущность: когда мы говоримъ о дѣтской отсталости, мы говоримъ о біологическомъ явленіи, психическомъ недоразвитіи, признаки котораго не зависятъ отъ того и другого города, а должны быть примѣнимы ко всѣмъ дѣтямъ. Такъ слабы теоретическія положенія у Бинэ. Тоже надо сказать относительно полноты его системы. Вся система, начиная съ 1-го года по 15-й, кажется полной. Но возьмемъ отдѣльно по годамъ; тотъ же 8-й годъ: въ немъ 6 требованій. Можно ли по 6 требованіямъ составить картину умственнаго развитія ребенка? Конечно, нѣтъ. Это—тѣ же „tests“, какъ и постукиваніе по столу, нѣсколько выше, но далеко не исчерпываютъ психики. Бинэ превосходный

писатель; когда читаешь его, вѣришь, но когда освободишься отъ этого гипноза, то приходится подумать. Это мое замѣчаніе по отношенію къ докладчицѣ г-жѣ Шубертъ, которая сказала, что по идеѣ методъ Бинэ великолѣпнѣе-образцовый; какъ разъ наоборотъ: по идеѣ онъ не хорошъ, а по изложенію, по виѣшности—великолѣпнѣе.

Теперь остается сказать нѣсколько словъ относительно докладчика Россолимо. Докладчикъ имѣлъ цѣлью показать, какъ опредѣлить умственные способности ненормальныхъ дѣтей. Надо было составить ясное представленіе, что такое умственная ненормальность, какими признаками біологическими она опредѣляется, точно и ясно по теоретически обоснованнымъ признакамъ изслѣдовать. Докладчикъ этого не сдѣлалъ. Я не видѣлъ, по какому критерию онъ опредѣляетъ умственную отсталость, по какимъ теоретическимъ основаніямъ онъ подбираетъ свои отдѣльныя испытанія, число которыхъ такъ велико, больше сотни. Между признаками психическаго недоразвитія, умственной отсталости имѣется способность къ абстракціи, объ этой способности въ докладѣ не было сказано ни слова, а между тѣмъ способность къ абстракціи растетъ въ біологическомъ смыслѣ, въ ней мы имѣемъ, между прочимъ, одинъ изъ прекрасныхъ критеріевъ для опредѣленія умственныхъ способностей ребенка. Съ теоретической стороны методъ Россолимо кажется недостаточнымъ; недостаточенъ онъ и со стороны цѣлноты, такъ какъ не затрагиваетъ важныхъ способностей, неизбѣжно связанныхъ съ сущностью дѣтскаго недоразвитія. Въ этомъ дѣлѣ все идетъ эмпирическими скачками, каждый изслѣдуетъ, что ему понравится, безъ точныхъ, ясныхъ основаній; это коренной недостатокъ положенія вопроса въ настоящую минуту. Еще слѣдовало бы сказать объ убѣдительности. Докладъ г. Россолимо я слушалъ съ предвзятой цѣлью. Я самъ лично изслѣдовалъ школы относительно ненормальности и нашелъ результаты: столько то оказалось умственно отсталыхъ, столько то другихъ категорій. Я сравнивалъ свои результаты съ результатами г. Россолимо. И оказалось, что по тому методу, по которому работала докладчица, онъ пропускаетъ среди школьниковъ много видовъ; и въ общемъ, громадная масса дѣтской аномальности, въ которой намъ приходится дѣйствовать и о которой каждый знаетъ, что она велика, эта масса далеко не будетъ исчерпана методомъ г. Россолимо.

Г. К. Веберъ.—Три года я не былъ на родинѣ и, когда вернулся, то засталъ поразительную картину. Три года тому назадъ въ Россіи не существовало педагогики, но теперь, мнѣ говорятъ, у насъ есть педагогика, педагогика „научная“, „точная“, не въ примѣръ прежней. И вотъ, я пріѣхалъ изъ Москвы на съѣздъ, чтобы поучиться, но, прослушавъ всѣ три доклада, я согласился со всѣми сдѣланными возраженіями, начиная съ возраженія А. Ф. Лазурскаго. Я вынесъ впечатлѣніе, что тѣ методы,

о которыхъ говорилось, не обладаютъ достаточной объективностью, что всё они затрогиваютъ такую незначительную долю личности, что трудно брать на себя отвѣтственность въ ея опредѣленіи. Да экспериментальная психологія и по существу своему не можетъ брать на себя рѣшенія вопросовъ педагогики. Педагогическая дисциплина является философскою наукою, психологія тоже принадлежитъ къ области философіи, экспериментальная психологія составляетъ только небольшую часть психологіи—какъ же можно всю педагогику сводить въ узкое русло эксперимента? Въ дѣлѣ воспитанія мы не должны забывать великихъ твореній нашихъ лучшихъ педагоговъ: Пирогова, Ушинскаго, Толстого. Это должно быть нашей исходной точкой,—отсюда должны мы прокладывать дальнѣйшіе пути, соответственно болѣе сложнымъ проблемамъ нашей современности. Я признаю законность экспериментальной психологіи, но считаю неправильнымъ шагомъ ограничиваться только экспериментомъ, такое ограниченіе можетъ создать опасный путь въ нашей педагогической работѣ. И такъ уже наша педагогическая мысль не работала у насъ 40 послѣднихъ лѣтъ; теперь она, видимо пробуждается; но путь на который вступилъ данный съѣздъ, далеко не во всемъ правильный, и съ точки зрѣнія научной, и съ точки зрѣнія назрѣвшихъ педагогическихъ интересовъ; для педагогики этотъ путь можетъ оказаться не только бесполезнымъ, но даже вреднымъ.

Проф. А. С. Грибоѣдовъ. — Я, собственно говоря, не хотѣлъ утруждать почтенное собраніе своими словами, но, выслушавъ рядъ возраженій противъ доклада, возраженій, которыя такъ мрачно рисуютъ значеніе экспериментальнаго метода для опредѣленія душевной ненормальности, не утерпѣлъ, чтобы не высказать своего мнѣнія. Прежде всего оппоненты указывали на необходимость и преимущество обыкновеннаго наблюденія въ семьѣ и школѣ передъ экспериментальнымъ изслѣдованіемъ личности, и здѣсь коренится глубокое недоразумѣніе, такъ какъ ни въ одномъ докладѣ не отрицалось значеніе естественнаго наблюденія, и лишь высказалось о преимуществахъ того и иного способа. Всякій человѣкъ, которому приходится практически работать по патологической педагогикѣ вамъ скажетъ, что безъ спеціальнаго изслѣдованія обойтись нельзя, что одно наблюденіе во многихъ случаяхъ абсолютно недостаточно. Мнѣ не разъ приходилось рѣшать вопросъ, заданный педагогами по отношенію какого-нибудь опредѣленнаго ребенка, что изъ себя представляетъ его неуспѣшность — умственную отсталость или лѣнь, испорченность и т. под., такъ какъ путемъ наблюденія они этого рѣшить не могли, и вотъ въ этихъ-то случаяхъ значеніе экспериментально-педагогическаго метода огромно. Испробовавъ всё три метода, рекомендованныхъ нынѣшними докладчиками я высказываюсь за методъ глубоко-

уважаемаго Григорія Ивановича Россолимо, который даетъ наиболѣе полныя и точныя данныя о психической личности изслѣдуемаго. Методъ Россолимо же даетъ возможность приближенія къ опредѣленію не только качественнаго, но и количественнаго дефекта психики, гдѣ она существуетъ. Онъ, конечно, нуждается въ дальнѣйшемъ развитіи, усовершенствованіи, но онъ идетъ по правильной дорогѣ и въ настоящее время незамѣнимъ.

Я не говорю, конечно, и о томъ огромномъ значеніи, какое экспериментальная методика имѣетъ для рѣшенія не только практическихъ, но и научныхъ вопросовъ.

Г. И. Россолимо. (Докладчикъ). Уважаемое собраніе! Мы начали говорить объ экспериментальной психологіи, о приѣмахъ опредѣленія дефектовъ дѣтской психики, а перешли къ широкимъ задачамъ педагогики. Если бы я зналъ, что придется касаться на этомъ сѣздѣ общихъ педагогическихъ вопросовъ, то я не сталъ бы утруждать вниманіе собранія своимъ докладомъ. Когда я ѣхалъ на этотъ сѣздъ, то я зналъ, зачѣмъ я ѣду. Я ѣхалъ для провѣрки своихъ экспериментальныхъ изслѣдованій и съ цѣлью познакомиться со специальными работами товарищей, а не для бесѣды по желанію публики. На всѣ замѣчанія я не намѣренъ отвѣчать. Мое сообщеніе имѣло цѣлью представить данныя относящіяся къ характеристикѣ типовъ профилей мало-успѣвающихъ дѣтей. Развѣ эта тема затрагиваетъ всю умственную отсталость. Я беру къ тому же профили дѣтей отсталыхъ, а не касаюсь всей психологіи дѣтей. Что я поглупѣлъ что ли, что я не понимаю разницы между профилями и всей психикой. Что такое профиль? Если я нарисую силуэтъ на доскѣ, то Вы, конечно, не скажете—есть ли тутъ глаза, или другія части лица, или нѣтъ. Я говорю въ своемъ докладѣ только о профиляхъ и болше ни о чемъ. Профиль—это абрисъ такой, въ который вложите дальнѣйшее изученіе личности съ разныхъ сторонъ. Кромѣ данныхъ, добытыхъ путемъ подобнаго экспериментальнаго изслѣдованія, я ничего болѣе не имѣлъ въ виду. Поэтому, господа, я думаю, что на все, что не относилось къ сущности моего доклада, я отвѣчать не буду. Исключая профилей ни о чемъ ни слова не скажу... (Аплодисменты).

Съ большимъ уваженіемъ отношусь къ серьезному возраженію профессора Лазурскаго, который единственный подошелъ къ вопросу съ правильной стороны. Несомнѣнно, что наши задачи и теоретическія и практическія весьма трудны, настолько трудны, что врядъ ли кто-либо рѣшится сказать, что въ разработкѣ ихъ онъ достигъ совершенства. Дѣйствительно, теоретическая сторона моего доклада, быть можетъ, заслуживаетъ упрека. Я сознаю, что смѣшалъ нѣсколько процессовъ, опустивши болѣе простые процессы: чтобы завершить картину, я захва-

тѣхъ нѣсколько болѣе сложныхъ процессовъ, но это, однако, нѣсколько не помѣшало мнѣ добыть результаты изъ сопоставленія кривыхъ, составленныхъ по одному методу, цѣнные, несмотря на условность самого метода. Я долженъ сказать доктору Трошину что я не имѣлъ въ виду перечислять клиническія формы отсталости и сущность послѣднихъ. Если ему это извѣстно, то это очень хорошо. Я же только далъ нѣсколько эскизовъ—набросковъ, въ зависимости отъ того, какъ это выразилось въ экспериментахъ съ профилями.

А. М. Шубертъ. (Докладчица). Прежде чѣмъ отвѣтить на возраженія, сдѣланныя моими оппонентами, я хочу сказать нѣсколько словъ относительно доклада д-ра *Постовскаго*, въ которомъ онъ подвергъ критикѣ методъ *Бинэ*. Д-ръ *Постовскій* сказалъ о *Бинэ*, будто бы этотъ послѣдній рекомендуетъ свою систему исключительно въ цѣляхъ опредѣленія болѣе глубокихъ степеней отсталости: дебильности, имбецильности и идиотіи. Это не такъ. *Бинэ*, правда, говоритъ, что система его имѣетъ можетъ быть наибольшее значеніе въ дѣлѣ опредѣленія именно этихъ глубокихъ формъ слабоумія, а также, что при помощи его скалы нельзя опредѣлить, нормаленъ ли вообще данный ребенокъ (школьной категоріи), но *Бинэ* тутъ же прибавляетъ, что этого въ нашихъ школьныхъ цѣляхъ и не требуется; вѣдь это—общеизвѣстный фактъ, что умственно-недостаточные иногда свободно проходятъ весь школьный курсъ; намъ важно отмѣчать только тѣ случаи умственной отсталости, которые влекутъ за собою отсталость педагогическую; но это именно и достигается при помощи упомянутой метрической скалы. И *Бинэ* фактически пользуется ею для опредѣленія дѣтей въ вспомогательныя школы. Далѣе д-ръ *Постовскій* говоритъ, что система *Бинэ* страдаетъ двумя существеннѣйшими недостатками: въ ней отсутствуютъ главные признаки экспериментальнаго изслѣдованія: изолированіе способностей и ихъ измѣреніе.

Бинэ опускалъ это, конечно, преднамѣренно. Изолированныхъ изслѣдованій въ нашихъ диагностическихъ цѣляхъ сейчасъ дѣлать и нельзя, такъ какъ мы не знаемъ, изъ какихъ отдѣльныхъ способностей складываются многіе сложные умственные процессы, а также потому, что отдѣльныя способности у различныхъ людей далеко неодинаковы. Практикуемыя экспериментально-психологическія изслѣдованія пригодны лишь для теоретическаго изученія способностей. *Бинэ* предпочитаетъ ставить діагнозъ по комплексамъ, поскольку они являются естественнымъ результатомъ взаимодействія отдѣльныхъ способностей. Можетъ быть изслѣдованія *Бинэ* въ этомъ смыслѣ и нельзя назвать точными психологическими экспериментами, тѣмъ не менѣе они являются изслѣдованіями, имѣющими большое практическое значеніе. Что до задачъ de Sanctis'a, рекомендуемыхъ д-ромъ *Постов-*

скимъ, то онѣ являются въ большинствѣ случаевъ такими же сложными задачами, какъ и задачи *Бинэ*; мы имѣемъ здѣсь такъ же мало дѣла съ изолированными способностями и ихъ измѣреніемъ, какъ и у *Бинэ*. Большинство задачъ *Sante de Sanctis'a* входятъ и въ нашу систему: счетъ, сравненіе пространственныхъ величинъ и др., но только количество задачъ, предлагаемыхъ *Бинэ*, гораздо больше и на основаніи одной задачи здѣсь вопроса не рѣшаютъ: по *S. d. Sanctis'у* достаточно не выполнить одной задачи, чтобы попасть въ категорію отсталыхъ. Что касается въ частности послѣдней задачи *Sanctis'a* (вопросовъ), то мнѣ кажется, что она безусловно не годится хотя бы уже потому, что рѣшеніе ея зависитъ подчасъ, отъ предшествовавшаго обученія испытуемаго: когда мнѣ пришлось примѣнять этотъ методъ самой, получилось то, что дѣти, признанные врачомъ глубоко отсталыми (имбецилами), оказались по *Sanctis'у* нормальными. — Было еще возраженіе г-на *Тихомирова*, которое я считаю простымъ недоразумѣніемъ. Было сказано, будто бы я констатировала среди русскихъ дѣтей цѣлыхъ 73% отсталыхъ. Въ дѣйствительности я говорила только, что 73% отстаютъ отъ своихъ парижскихъ сверстниковъ и при этомъ вѣроятно отъ того, что задачи *Бинэ* для насъ не подходятъ въ силу иныхъ школьныхъ и социальныхъ условій, среди которыхъ растутъ наши дѣти. Это еще далеко не значить, что у насъ — 73% отсталыхъ вообще. Результатъ этотъ только показываетъ, что методъ *Бинэ*, въ томъ видѣ, какъ онъ есть, для насъ не годится. Вообще я очень прошу обратить вниманіе на то, что цѣлью моего изслѣдованія было не опредѣленіе % отсталости, а проверка метода. — Затѣмъ г-жа *Волковичъ* сообщила о своемъ примѣненіи системы *Бинэ* и о поразившемъ ее фактѣ, что трехлѣтнія русскія дѣти въ дѣтскомъ саду выполняютъ задачи пятилѣтнихъ, что якобы противорѣчитъ моимъ результатамъ. Я ничего удивительнаго здѣсь не вижу. Иначе оно вообще и быть не могло. Когда начали изслѣдовать по *Бинэ* маленькихъ дѣтей въ Римѣ, то оказалось то же самое: это объясняется именно тѣмъ, что въ Римѣ всѣ дѣти ходятъ въ дѣтскій садъ. Я дѣтей, посѣщающихъ дѣтскіе сады, не изслѣдовала, и, значить, наши результаты несравнимы, такъ какъ относятся къ разнымъ группамъ. Можно только сказать, что русскимъ дѣтямъ изъ дѣтскихъ садовъ, а особенно (садовъ для *привилегированныхъ*) и дѣтямъ въ Римѣ надо давать задачи болѣе трудныя. Возраженія г-жи *Волковичъ* на примѣненіе задачъ съ монетами, по той причинѣ, что родители нашихъ дѣтей въ силу русскаго идеализма не знаютъ счета деньгамъ, я не поняла; повторяю только, что, по *Бинэ*, та задача является рѣшающей, которую выполняетъ большинство дѣтей; если большинство дѣтей ея не рѣшаетъ, надо считать ее для данной группы дѣтей непригодной.

Затѣмъ говорилось вообще противъ психологическихъ обследованій дѣтей, о философскомъ обоснованіи педагогики и объ *Ушинскомъ*. Я не отрицаю, что послѣднія основы педагогики—основы философскія (постановка цѣлей воспитанія), но это еще не исключаетъ того, что въ педагогикѣ есть много вопросовъ, требующихъ экспериментально-психологическаго освѣщенія, хотя бы, напримѣръ, обширная область гигиены умственнаго труда. Что же до *Ушинскаго*, то онъ, какъ извѣстно, самъ требовалъ изученія дѣтской души, что мы и дѣлаемъ, но только путемъ экспериментальнымъ.—Далѣе проф. *Лазурскій* говорилъ о необходимости наряду съ экспериментомъ и наблюденія. Но именно система *Бинэ*, болѣе чѣмъ всякая другая, даетъ просторъ попутному наблюденію. Проф. *Лазурскій* и д-ръ *Трошинъ* говорятъ, наконецъ, что въ подборѣ задачъ *Бинэ* нѣтъ достаточнаго теоретическаго, психологическаго обоснованія (системы). Это, конечно, совершенно справедливо. *Бинэ* подбиралъ задачи чисто эмпирически. Но практика подтверждаетъ цѣлесообразность ихъ подбора и убѣждаетъ въ его практическомъ значеніи.

Н. П. Постовскій. (Докладчикъ).—Я хочу сказать по поводу возраженій моихъ двухъ оппонентовъ, д-ровъ Трошина и Владимирскаго, прежде всего то, что оба эти возраженія сходны. Оба оппонента считаютъ описанный методъ одностороннимъ. Одинъ изъ нихъ, д-ръ Владимирскій, приравнялъ этотъ способъ къ психологической „диагностикѣ“ умственной отсталости при помощи одного только признака Демоог'а—иллюзіи мышечныхъ воспріятій, а другой мой оппонентъ, д-ръ Трошинъ, полагаетъ, что сущность всѣхъ испытаній сводится къ изслѣдованію одной только способности воспріятія формъ. Эти возраженія были бы умѣстны, если бы описанный методъ дѣйствительно заключался въ изслѣдованіи какого-либо отдѣльнаго психологическаго явленія, тогда онъ могъ бы быть приравненъ къ диагностическому приему при помощи изслѣдованія отдѣльныхъ способностей, приему, который отжил свое время и которымъ въ настоящее время никто, конечно, не будетъ пользоваться въ цѣляхъ опредѣленія уровня интеллекта, уровня общаго умственнаго развитія. Сдѣланныя замѣчанія являются результатомъ недоразумѣнія.—Я нарочно просилъ позволенія собранія докончить докладъ изложеніемъ теоретической его части, зная, что толкованіе фактической его части можетъ быть сдѣлано неправильно. При изложеніи теоретической части доклада я пытался обратить вниманіе на то, что при этомъ способѣ изслѣдованія захватываются всѣ основные интеллектуальные процессы: и ощущеніе—воспріятіе, и представленіе—понятіе, и актъ умозаключенія; другихъ познавательныхъ процессовъ кромѣ этихъ не существуетъ. Такимъ образомъ интеллектуальная дѣятельность при данномъ способѣ

изслѣдованія подвергается полному анализу. И совершенно непонятно, почему оппоненты считают возможным называть этотъ способъ изслѣдованія одностороннимъ. Сверхъ того, необходимо сказать, что данныя испытанія служатъ въ то же время и для изслѣдованія всѣхъ основныхъ ассоціативныхъ процессовъ въ порядкѣ нарастающей сложности. Это служитъ критеріемъ различныхъ степеней отсталости; такъ, рѣшеніе только первыхъ двухъ задачъ указываетъ на глубокую степень отсталости, потому что для этого рѣшенія требуется самая элементарная форма ассоціативнаго процесса — простая ассоціація по сходству, совершающаяся при помощи одной только категоріи чувственныхъ элементовъ — зрительныхъ. Рѣшеніе слѣдующихъ двухъ задачъ указываетъ на среднюю степень отсталости, потому что для этого рѣшенія требуется хотя и та же форма ассоціации, но уже не простая, а сложная ассоціація, по сходству, совершающаяся при помощи двухъ категорій чувственныхъ элементовъ — зрительныхъ и двигательныхъ. Рѣшеніе 5-ой задачи указываетъ на слабую степень отсталости, потому что для этого рѣшенія необходимъ ассоціативный процессъ слѣдующаго высшаго порядка — ассоціации по смежности, играющія въ нашемъ мышленіи весьма существенную роль. И, наконецъ, рѣшеніе 6-ой задачи или какой-либо части ея служитъ признакомъ нормальнаго уровня интеллекта потому, что рѣшеніе ея возможно только при помощи самой высшей формы ассоціации — ассоціации сужденій и конечнаго ея акта — акта умозаключенія. Этотъ послѣдній и есть тотъ основной актъ, который отличаетъ нормальный уровень интеллекта отъ аномальнаго.

Перехожу къ отвѣту на замѣчанія г-жи Шубертъ, которая продолжаетъ настаивать на пригодности способа Бинэ и Симона для опредѣленія нормальнаго уровня интеллекта; я долженъ сказать, что противъ такого толкованія Бинэ и Симонъ сами протестуютъ — вотъ что буквально они говорятъ: „мы должны настойчиво заявить, что наше изслѣдованіе интеллекта недостаточно для того, чтобы узнать, нормаленъ ли ребенокъ“. Утверждать противоположное — это значитъ опровергать ихъ собственное только что приведенное заявленіе. Что касается указаній г-жи Шубертъ, что Бинэ пользуется своимъ способомъ изслѣдованія интеллекта для рѣшенія вопроса о переводѣ ученика изъ нормальнаго класса въ вспомогательный, то я долженъ сказать, что Бинэ этому изслѣдованію придаетъ только второстепенное значеніе. Главное, рѣшающее значеніе онъ придаетъ педагогическому экзамену. Экзаменъ этотъ онъ производитъ по особой экзаменаціонной таблицѣ, составленной его сотрудникомъ г. Ване, при чемъ опредѣляются соотвѣтственно возрасту ребенка ступени чтенія, правильность рѣшенія ариметическихъ задачъ и количество орфографическихъ ошибокъ при диктантѣ. Такъ

измѣряется нормальная успѣшность. Если при этомъ будетъ обнаружена отсталость на три года, и если нѣтъ указанія, что эта отсталость зависитъ отъ неправильнаго посѣщенія школы, тогда ребенокъ признается ненормальнымъ. Если же вслѣдствіе отсутствія точныхъ свѣдѣній является сомнѣніе относительно причинъ отсталости, тогда Бинэ прибѣгаетъ къ изслѣдованію интеллекта. И когда результаты этого изслѣдованія совпадаютъ съ результатами педагогическаго экзамена, тогда приходятъ къ заключенію, что ребенокъ умственно-отсталый и что его надо перевести въ вспомогательный классъ. Такимъ образомъ провѣркою результатовъ изслѣдованія интеллекта является педагогическій экзаменъ. Безъ педагогическаго экзамена, только на основаніи изслѣдованія интеллекта Binet и Simon рѣшительно не могли бы придти къ опредѣленному заключенію о ненормальности ребенка, о чемъ они сами и заявляютъ.

В. М. Бехтеревъ.—Господа! Мы выслушали чрезвычайно интересные доклады и не менѣе интересныя пренія. Въ докладахъ и преніяхъ, какъ всегда бываетъ, мы встрѣтились съ противорѣчіями. Это само собою объясняется сложностью и трудностью того педагогическаго вопроса, о которомъ шла здѣсь рѣчь. Мнѣ желательно было бы одну сторону освѣтить. Въ преніяхъ часто противопологались эксперименты наблюденіямъ и, можетъ быть, со стороны докладчиковъ требовалось бы больше осторожности въ своихъ выводахъ. Но нужно имѣть въ виду, что и наблюденія и эксперименты не могутъ быть противопологаемы другъ другу. И наблюденіе есть самый естественный экспериментъ, а то, что мы называемъ экспериментомъ есть наблюденіе, поставленное въ искусственное условіе. Каждая наука пользуется и экспериментомъ, и наблюденіями. Тѣ науки, которыя не ввели еще эксперимента въ свои методы изслѣдованія, не считаются достаточно обоснованными знаніями, потому что эксперименты не только дополняютъ, но уточняютъ и провѣряютъ наблюденіе. Въ этомъ смыслѣ ни о какомъ противоположеніи эксперимента наблюденію и обратно не можетъ быть и рѣчи, а потому противорѣчія, возникшія на этой почвѣ, должны естественно отпасть: одни изъ психологовъ пользуются при своихъ научныхъ работахъ главнымъ образомъ наблюденіями, другіе по преимуществу обращаются къ эксперименту, но тѣ и другіе добиваются истины и съ этой стороны заслуживаютъ поощренія. Я хотѣлъ бы кромѣ того сказать, что если нѣкоторые находятъ экспериментальныя приемы недостаточными, то надо считаться съ тѣмъ, что наука идетъ впередъ постепенно, сразу же ничего не дается. Сейчасъ указывали нѣсколько методовъ: одни, можетъ быть, лучше, другіе слабѣе, одинъ приемъ хорошъ въ одномъ отношеніи, другой—въ другомъ отношеніи и т. д. Но въ настоящее время еще нельзя сказать какой методъ для оцѣнки умственныхъ способностей былъ бы

самый точный. Я думаю, не пройдет много времени и мы будем имѣть другіе, болѣе совершенные методы, которые разработаются въ этой области шагъ за шагомъ. Тѣ противорѣчія, которыя мы выслушали въ докладахъ и преніяхъ, они ни въ какой мѣрѣ не ослабляютъ того интереса къ вопросу, которому мы посвятили настоящее засѣданіе. Въ виду этого думаю, что мы трудъ свой потеряли не напрасно, такъ какъ изъ противорѣчій именно и рождается истина.

2-е научное засѣданіе.

27 декабря въ 2 ч. дня.

Почетнымъ предсѣдателемъ собранія былъ избранъ проф. Софійскаго университета (Болгарія) П. М. Нойковъ. На засѣданіи было прочитано шесть докладовъ.

Повышенная утомляемость школьниковъ, какъ симптомъ общественнаго вырожденія.

Докладъ А. Л. Щеглова.

М. Г! Я хочу обратить Ваше вниманіе на одно явленіе, съ которымъ, несомнѣнно, часто приходится теперь встрѣчаться какъ врачамъ, такъ и педагогамъ. Я имѣю въ виду повышенную утомляемость нашихъ школьниковъ и вообще современнаго намъ дѣтства. По мѣрѣ того, какъ я больше и больше вематривался и вдумывался въ это явленіе, оно все больше и больше стало представляться мнѣ не какъ временное или случайное явленіе, связанное съ тѣми или другими дефектами нашей школы, недостатками той или другой системы семейнаго воспитанія, а какъ явленіе, имѣющее корни въ несовершенствахъ нервно-психической организациі нашихъ дѣтей, унаслѣдованныхъ ими отъ насъ и нашихъ предковъ и являющихся результатомъ всей совокупности ненормальныхъ условій современной намъ жизни, другими словами, эта повышенная утомляемость нашихъ дѣтей представляется мнѣ, какъ симптомъ современнаго общественнаго вырожденія.

Вопросъ объ умственномъ и физическомъ утомленіи или переутомленіи не является въ настоящее время уже новымъ вопросомъ. Онъ поднятъ уже довольно давно, разбирался во всевозможныхъ направленіяхъ, и многія стороны его освѣщены уже довольно обстоятельно. Первоначально вопросъ чисто врачебный, касавшійся лишь отдѣльныхъ лицъ и положившій основаніе для признанія особой формы нервно-психическаго заболѣванія, неврастеніи или психастеніи, заболѣванія, характеризующагося, главнымъ образомъ, быстрой утомляемостью при всякомъ напряженіи, онъ становится острымъ вопросомъ педагогики и школьнаго обученія, приобрѣтая, такимъ образомъ, широкое общественное значеніе. Въ настоящее время въ специальныхъ педагогическихъ журналахъ, какъ

и въ общей прессѣ, мы имѣемъ огромное количество работъ, посвященныхъ вопросу о школьномъ утомленіи. Мы имѣемъ работы специальныхъ комиссій и постановленія ученыхъ обществъ и съѣздовъ, вызванныя вполнѣ понятной тревогой по поводу переутомленія школьниковъ и тѣхъ серьезныхъ послѣдствій, которыя порождаетъ это переутомленіе. Далѣе, вопросъ о переутомленіи рѣзко выдвинуть былъ и въ области профессиональнаго труда. Переутомленіе рабочаго класса, вызываемое непомѣрнымъ трудомъ, съ одной стороны, и недостаточнымъ отдыхомъ и питаніемъ съ другой, разсматривалось и разсматривается какъ явленіе, грозящее вырожденіемъ народа. Многократно указывалось также на все возрастающую нервность нашего вѣка, на пониженіе нашей выносливости и повышеніе утомляемости, указывалось на то, что современное общество самымъ серьезнымъ образомъ должно задуматься надъ улучшеніемъ семейнаго и общественнаго режима, надъ созданіемъ условий, повышающихъ въ насъ нашу работоспособность. Все это, повторяю, уже многократно и обстоятельно обсуждалось въ научной и общей прессѣ и тѣмъ не менѣе вопросъ объ утомленіи не только не утратилъ нынѣ своего интереса, но становится все болѣе и болѣе острымъ вопросомъ нашего времени. Онъ все назойливѣе заявляетъ о себѣ и привлекаетъ къ себѣ все большее и большее вниманіе со стороны общественныхъ силъ. И причина этого заключается въ томъ, что всѣ мы все больше и больше начинаемъ чувствовать въ себѣ и переживать проявленія и послѣдствія утомленія. Мы живемъ въ атмосферѣ какъ бы пропитанной какимъ-то отравляющимъ началомъ, которое быстро порождаетъ въ насъ чувство усталости и дѣлаетъ насъ неработоспособными.

Мы все больше и больше устаемъ теперь, все меньше и меньше способны къ напряженію, къ напряженію въ нашей ежедневной работѣ, въ борьбѣ съ собственными влеченіями. Насъ все болѣе и болѣе утомляетъ современная жизнь; ея требованія и запросы, предъявляемые къ нашимъ физическимъ и умственнымъ силамъ, становятся для насъ все болѣе трудными и непосильными.

Кто изъ насъ теперь не неврастеникъ?! Развѣ всѣ мы не чувствуемъ, какъ трудно намъ приступить къ работѣ, какъ трудно намъ предпринять что-либо, т. е. проявить волю и рѣшительность?!

Развѣ не откладываемъ мы со дня на день нашей работы, когда не виситъ надъ нами домоклова меча, развѣ не испытываемъ мы какого-то чувства связанности, когда намъ требуется создать что-либо, проявить свое творчество, и развѣ мы не замѣчаемъ усталости уже при самомъ началѣ работы, когда требуется побороть свою инертность, направить и сосредоточить вниманіе, т. е. проявить извѣстную активность?! Мы можемъ еще работать какъ автоматы, работать по шаблону,

работать въ качествѣ чернорабочихъ по данному намъ плану и указаніямъ, но тамъ, гдѣ требуется проявить инициативу, гдѣ приходится самому, безъ посторонняго принужденія ставить цѣли и доводить ихъ до конца, гдѣ, словомъ, нѣтъ дамклова меча, тамъ мы обнаруживаемъ нашу пассивность, апатію и со дня на день, изъ года въ годъ, быть можетъ даже бичуя и укоряя себя, откладываемъ нашу работу.

Развѣ эта усталость имѣетъ тотъ здоровый видъ усталости, вполне естественной послѣ всякой работы, какой она имѣла у нашихъ предковъ и имѣетъ у всѣхъ здоровыхъ людей?! Нѣтъ, она носитъ въ себѣ уже признаки усталости патологической; это не та усталость, которая проходитъ послѣ достаточной ѣды и отдыха; она имѣетъ очевидно корни не столько уже въ обстоятельствахъ личной жизни (часто наоборотъ очень благоприятныхъ для работы), сколько въ дефектахъ психо-нервной организаціи. Другими словами, она служитъ проявленіемъ нашей общей психо-нервной слабости, проявленіемъ процесса вырожденія или порчи нашей породы, зависящей отъ всей суммы тѣхъ неблагоприятныхъ условий, въ которыхъ протекала и протекаетъ наша жизнь.

Что современное поколѣніе носитъ въ себѣ признаки психо-нервной слабости, что эта слабость имѣетъ тенденцію къ прогрессируванію, это доказывается не только пониженной его работоспособностью, но и все возрастающей за послѣдніе годы цифрой нервныхъ и душевныхъ заболѣваній, цифрой преступленій и самоубійствъ и къ глубокому огорченію—самоубійствъ среди молодежи, среди учащихся и подростковъ. Что все это показываетъ намъ, какъ не слабость нашей организаціи, ея невыносливость по отношенію къ различнымъ нервно-психическимъ напряженіямъ, ея повышенную утомляемость и уступчивость передъ натискомъ различныхъ неблагоприятныхъ обстоятельствъ?!

Что представленная Вамъ картина нервно-психическаго состоянія современнаго намъ поколѣнія не нарисована мною въ слишкомъ густыхъ краскахъ, я могъ бы доказать Вамъ большимъ количествомъ указаній и ссылокъ на наблюденія врачей—невропатологовъ и психіатровъ, подмѣчающихъ нынѣ особенности ея въ самыхъ формахъ нервныхъ и душевныхъ заболѣваній и въ ихъ протеканіи. Но я не буду приводить Вамъ мнѣній врачей, а сошлюсь лишь на психолога и притомъ такого психолога, какъ недавно умершій James, и приведу Вамъ выдержку изъ одной его рѣчи на съѣздѣ американскихъ психологовъ. Въ этой рѣчи, сказанной на тему „Силы человѣка“, James, между прочимъ, говоритъ слѣдующее. „Большинство изъ насъ чувствуетъ себя живущими какъ-бы подъ какимъ-то нависшимъ надъ нами облакомъ, не достигая присущей намъ ясности въ воспріятіи, увѣренности въ сужденіи и твердости въ рѣшеніи. По сравненію съ тѣмъ, чѣмъ мы должны были бы быть, мы

находимся лишь въ полубодренномъ состояніи. Мы пускаемъ въ ходъ лишь малую часть располагаемой нами умственной и физической силы. Въ нѣкоторыхъ это чувство отрѣзанности отъ ихъ дѣйствительнаго запаса силъ доходить до крайнихъ предѣловъ, и мы получаемъ тогда невыносимо тягостныя неврастеническія и психастеническія состоянія, жизнь, ставшую сплошнымъ сплетеніемъ невозможностей или безсилія... Повидимому не подлежитъ сомнѣнію, что всѣ мы являемся до нѣкоторой степени жертвами привычнаго невроза (habit-neurosis). Мы должны признать болѣе широкій потенциальный запасъ силъ и обычно болѣе ограниченное дѣйствительное использованіе ихъ. Мы живемъ, постепенно подчиняясь утомленію, къ которому приходимъ только вслѣдствіе привычки подчиняться. Большинство изъ насъ смогло бы научиться отодвинуть дальше отъ себя этотъ барьеръ и жить полной жизнью съ болѣе высокимъ уровнемъ силы“. „Привычка подчиняться дѣлаетъ насъ неврастениками“, говоритъ въ другомъ мѣстѣ той же рѣчи James.

Если уже одна привычка подчиняться, если то, что обычно называютъ лѣнностью, распущенностью, апатіей и т. д., дѣлаетъ, по мнѣнію James'a насъ неврастениками, то во сколько же разъ сильнѣе должна быть слабость или неврастенія современнаго поколѣнія, страдающаго отъ алкоголизма, сифилиса, туберкулеза и всѣхъ бѣдствій, связанныхъ съ несовершенствомъ современныхъ общественныхъ отношеній.

Мы не можемъ, поэтому, оспаривать факта, такъ сказать, нервной изношенности, факта пониженной работоспособности нашего поколѣнія и всѣхъ связанныхъ съ этимъ послѣдствій.

Что же удивительнаго, что наши дѣти, происходяція отъ такого неврастеническаго поколѣнія, представляютъ сами тѣ же признаки неврастенія, ту же повышенную утомляемость, которая характеризуетъ ихъ родителей?! И дѣйствительно, мы все больше и больше начинаемъ тревожиться при видѣ того недостатка выдержки, той слабости энергіи, той неработоспособности, какую обнаруживаютъ наши дѣти. Оскуднѣніе физическихъ и духовныхъ силъ, какъ сущность процесса вырожденія, обнаруживается уже не только въ зрѣломъ возрастѣ, въ моментъ наиболѣе трудной житейской борьбы, въ моментъ наивысшаго напряженія нашихъ силъ, но оно начинаетъ сказываться уже въ дѣтствѣ, этомъ возрастѣ веселья, жизнерадостности и роста силъ. Мы замѣчаемъ, что наши дѣти слишкомъ быстро утомляются, причемъ эта повышенная утомляемость имѣетъ мѣсто, главнымъ образомъ, при всякомъ умственномъ напряженіи. Мы очень мало встрѣчаемъ теперь такихъ дѣтей, которыя были бы способны къ ровному, и спокойному и длительному труду, требующему вниманія и сосредоточенія духовныхъ силъ. Многія

изъ нихъ, благодаря повышенной впечатлительности, съ жаромъ хватаются за дѣло, но не обладаютъ выдержкой, очень скоро остываютъ и теряютъ интересъ даже къ такой работѣ, которую они сами выдумали и мысль о которой ихъ увлекала.

Нынѣшнія дѣти скоро бросаютъ даже игры и новыя игрушки, имъ скоро надоѣдаютъ не только работа и занятія, но даже удовольствія. Быстрая истощаемость ихъ нервныхъ центровъ, какъ проявленіе ихъ общей психо-нервной слабости, свойственныхъ всѣмъ вырождающимся, весьма скоро сопровождается при всякомъ занятіи чувствомъ тягостнаго утомленія, раздражительностью, чувствомъ безсилія и потребностью отдыха. Они требуютъ частой смѣны даже игръ и удовольствій, и эта усиленная погоня за новыми впечатлѣніями именно и обусловливается быстрымъ истощеніемъ центровъ нервно-психической дѣятельности, потребностью ихъ въ новыхъ импульсахъ или новыхъ возбудителяхъ къ работѣ.

Я думаю, что нѣтъ нужды говорить много о томъ, къ какимъ печальнымъ послѣдствіямъ въ развитіи всего душевнаго склада или личности человѣка ведетъ эта повышенная утомляемость нашихъ дѣтей. Благодаря быстрой утомляемости, невыносливости и нетерпѣливости по отношенію ко всякаго рода жизненнымъ невзгодамъ, они неизбежно должны быть плохими, ненадежными и нестойкими работниками; какъ необладающія постояннымъ и настойчивымъ характеромъ, они не только не могутъ быть господами и творцами своей судьбы, но и вообще не могутъ создать себѣ прочнаго и устойчиваго положенія въ обществѣ. Раздражительность, естественно вытекающая изъ ихъ слабости и неспособности проявить энергію въ требуемой жизни мѣрѣ, сдѣлаетъ ихъ людьми мало уживчивыми и легко склонными порывать и нарушать установившіяся общественныя отношенія и связи. Вы сами, М. м. Г. г., можете ясно представить себѣ, какое огромное значеніе имѣетъ въ нашей жизни хорошая работоспособность человѣка и къ какимъ печальнымъ результатамъ должна приводить повышенная утомляемость или пониженная работоспособность въ образованіи характера человѣка и всего его нравственнаго склада. Я укажу лишь для болѣе яркой иллюстраціи этой связи между работоспособностью и нравственнымъ строемъ человѣка на то, что въ настоящее время среди криминалистическихъ теорій о природѣ и происхожденіи преступленій имѣется теорія, которая возникновеніе въ человѣкѣ преступныхъ наклонностей ставитъ въ причинную связь съ ихъ пониженной работоспособностью. Вы видите, какое значеніе придаютъ социологи и моралисты работоспособности человѣка. И поэтому мнѣ думается, что въ этомъ вопросѣ врачи и педагоги должны дружно слить свои силы и вступить въ борьбу съ этимъ незамѣтнымъ, но сильнымъ врагомъ. Врагъ этотъ именно потому и

опасень, что мало замѣтенъ для широкой публики. Дѣло въ томъ, что наша повышенная утомляемость и слѣдов. пониженная работоспособность становится хроническимъ состояніемъ, слѣдовательно такимъ, которое уже нами остро не ощущается, а потому не замѣчается и не оцѣнивается надлежащимъ образомъ.

Пониженная работоспособность уже не считается нами серьезнымъ недостаткомъ, мы привыкаемъ къ ней, часто считаемъ ее просто проявленіемъ лѣности и распушенности, отъ которой намъ кажется легко избавиться усиленіемъ воли, а между тѣмъ въ силу самой сущности процесса вырожденія, какъ прогрессирующаго оскудѣнія нашихъ физическихъ и умственныхъ силъ, эта кажущаяся лѣность, инертность и безразличіе, все глубже и глубже пускаютъ въ насъ свои корни и избавиться отъ нихъ совѣтъ не такъ легко, какъ это намъ представляется. При этомъ, распространенное на широкіе круги населенія, это пониженіе энергіи является уже большимъ общественнымъ бѣдствіемъ, наводящимъ на очень тяжелыя и грустныя мысли. Среди этихъ мыслей на первомъ мѣстѣ слѣдуетъ поставить мысль о національномъ утомленіи, объ усталости и пониженной работоспособности, охватившей и характеризующей цѣлую націю. Едва ли мы будемъ неправы, если скажемъ, что такое состояніе повышенной утомляемости и пониженной работоспособности все болѣе и болѣе охватываетъ нашъ русскій народъ, отличающійся при всѣхъ его высокихъ умственныхъ и моральныхъ качествахъ немумьшемъ работать, слабой энергіей, безволіемъ, недостаткомъ предприимчивости и настойчивости въ проведеніи до конца намѣченныхъ цѣлей.

Само собою разумѣется, что эти свойства русскаго народа не являются, такъ сказать, окончательно отлитыми и неподлежащими какимъ-либо воздѣйствіямъ и измѣненіямъ. Какъ все живое, попавши въ новыя и болѣе благоприятныя условія жизни и роста, они могутъ измѣниться и уступить мѣсто противоположнымъ свойствамъ. Но надо имѣть въ виду, что, сложившись въ теченіе ряда лѣтъ подъ влияніемъ всей совокупности условій народной жизни и передаваясь наслѣдственно изъ поколѣнія въ поколѣніе, они могутъ лишь съ той же постепенностью и измѣняться подъ влияніемъ новыхъ и болѣе благоприятныхъ для развитія и укрѣпленія нашихъ силъ условій общественной жизни. Тамъ, гдѣ особенности душевнаго склада народа образовались подъ дѣйствіемъ историческихъ и соціальныхъ причинъ, только устраненіемъ или измѣненіемъ послѣднихъ мы можемъ воздѣйствовать на его психо-нервную организацію и содѣйствовать возстановленію утраченныхъ или пріобрѣтенію новыхъ желательныхъ намъ душевныхъ свойствъ. Поэтому и въ борьбѣ съ повышенной утомляемостью нашихъ школьниковъ и дѣтей мы не можемъ добиться многого, если вся обстановка, въ кото-

рой протекает жизнь наших дѣтей, обстановка, семейная, школьная и общественная, не подвергнется существеннымъ измѣненіямъ.

Но кто же можетъ изъ насъ сказать, когда эта окружающая насъ и нашихъ дѣтей среда подвергнется существеннымъ измѣненіямъ?!

А пока мы все же должны бороться съ указаннымъ явленіемъ, должны изыскивать мѣры къ поднятію работоспособности нашихъ дѣтей. И вѣдь это дѣло, въ сущности, главное дѣло всего воспитанія. Умѣть научить *человѣка работать и создавать себѣ положеніе въ жизни*—сдѣлать изъ ребенка хорошаго работника—не философа, не ученаго теоретика, не поэта,—а именно работника—эта первая задача педагога.

„Не спрашивайте ребенка, что онъ знаетъ, а посмотрите, что онъ умѣетъ дѣлать“—эти слова, сказанныя педагогомъ, должны сдѣлаться основнымъ принципомъ современнаго воспитанія.

М. Г.! Все сказанное мною о нашихъ дѣтяхъ представляетъ изъ себя впечатлѣніе врача, наблюдавшаго многихъ дѣтей школьнаго возраста. Мнѣ хотѣлось бы ошибиться и получить увѣренность, что запасъ энергіи, присущей нашимъ дѣтямъ, и способность проявлять ее не представляютъ измѣненій по сравненію съ дѣтьми прежнихъ поколѣній. А потому мнѣ хотѣлось бы знать, совпадаетъ ли это впечатлѣніе съ впечатлѣніемъ педагоговъ, въ особенности старыхъ педагоговъ, имѣющихъ возможность сравнить современную молодежь съ молодежью, прошедшей черезъ ихъ руки, напр., 25—30 лѣтъ тому назадъ?

И если оно совпадаетъ, если дѣйствительно современная молодежь, по наблюденіямъ педагоговъ, представляетъ отклоненія, изображенныя мною выше, то разумѣется тогда остро встаетъ передъ нами вопросъ, какія мѣры должны быть приняты для укрѣпленія тѣла и духа учащихся, а слѣдов. и для поднятія ихъ энергіи и работоспособности хотя бы въ границахъ современнаго общественнаго строя? Если же явленіе пониженной работоспособности нашихъ дѣтей еще не можетъ, по наблюденіямъ педагоговъ, считаться вполне установленнымъ, то я настаивалъ бы на томъ, чтобы *работоспособность* учащихся составила предметъ особенно внимательнаго изслѣдованія и наблюденія въ нашихъ школахъ. Я желалъ бы этого именно потому, что самыя первыя проявленія органической порчи или вырожденія нашего нервно-мозгового субстрата заключаются въ пониженіи энергіи, которую въ состояніи проявить нашъ организмъ, въ уменьшеніи запаса силъ—главнымъ образомъ духовныхъ силъ—и первѣе всего въ неспособности пустить въ ходъ и использовать тотъ запасъ силъ, который потенциально отпущенъ намъ природой. Я увѣренъ, что внимательное наблюденіе педагога за работоспособностью учащихся, идущее рука объ руку съ экспериментально-психологическими изслѣдованіями этого явленія, послужитъ очень солиднымъ

основаніемъ для измѣненій въ отдѣльныхъ пунктахъ или въ цѣломъ школьнаго режима и измѣненій въ отношеніяхъ къ отдѣльнымъ ученикамъ. Во многихъ случаяхъ такія явленія, какъ ученическая лѣность, ложь, сварливость и неподчиненіе школьной дисциплинѣ получили бы совершенно иное освѣщеніе. Я полагаю, что если состояніе пониженной работоспособности нашихъ дѣтей и его огромное значеніе, опредѣляющее всю дальнѣйшую жизнь человѣка, будетъ ясно подтверждено наблюденіями педагоговъ и изслѣдованіями психологовъ и сознано нашимъ обществомъ, немедленно же произойдетъ радикальная реформа нашей школы. Весь строй школы долженъ быть тогда измѣненъ въ такомъ направленіи, чтобы главной задачей обученія и воспитанія было развитіе энергіи, работоспособности, развитіе духа инициативы, предприимчивости, творчества. Цѣлью школы будетъ тогда не внѣдреніе въ головы дѣтей массы знаній, не созданіе философскихъ умовъ, способныхъ къ отвлеченному мышленію, но не умѣющихъ пользоваться въ жизни своими умственными и физическими силами, а созданіе способныхъ работниковъ, сильныхъ характеровъ, созданіе людей, способныхъ бороться. Только такимъ путемъ мы можемъ создать постепенно поколѣніе, которое будетъ обладать достаточнымъ запасомъ силъ, чтобы бороться съ общественнымъ вырожденіемъ.

Всѣмъ сказаннымъ выше, м. м. г. г., я хотѣлъ, во первыхъ, привлечь Ваше вниманіе къ вопросу о дѣтской работоспособности, а во вторыхъ,—и это главная моя цѣль—я хотѣлъ лишь аргументировать мое предложеніе, которое я осмѣливаюсь сдѣлать членамъ Съѣзда, какъ работникамъ въ области экспериментальной педагогики.

Дѣло въ томъ, что особенно цѣнная и важная роль науки заключается въ томъ, что она можетъ ясно и наглядно демонстрировать такія явленія, которыя лишь съ большей или меньшей степенью вѣроятности допускаются и оспариваются въ широкихъ слояхъ общества. Не подлежитъ сомнѣнію, что многіе даже научные выводы и положенія очень долго не находятъ себѣ мѣста въ общемъ народномъ сознаніи, что многія угрожающія народному благосостоянію явленія (напр. сифилисъ, алкоголизмъ, туберкулезъ и т. п.) не считаются таковыми, пока мѣсто общаго, не достаточно яснаго и опредѣленнаго впечатлѣнія, не займутъ точныя цифры и діаграммы, которыя вочію показываютъ намъ наличность въ той или другой мѣрѣ страшнаго и угрожающаго нашему благополучію явленія. Вотъ такія-то діаграммы и цифры, иллюстрирующія работоспособность нашихъ школьниковъ, устанавливающія ихъ большую или меньшую утомляемость, и желателно получить. Въ настоящее время въ этомъ отношеніи сдѣлано очень мало, хотя всевозможныхъ методовъ и приѣмовъ опредѣленія утомленія предложено огромное ко-

личество. Почти каждый изслѣдователь, изучавшій явленія утомленія, пользовался своимъ собственнымъ методомъ. Необходимо разбраться во всемъ этомъ матеріалѣ, рѣшить многіе принципиальные вопросы и остановиться на методахъ, наиболѣе отвѣчающихъ требованіямъ точнаго научнаго изслѣдованія.

Въ виду этого мнѣ хотѣлось-бы предложить, чтобы вопросъ о работоспособности учащихся, какъ имѣющій огромное практическое значеніе, сдѣлался предметомъ особаго вниманія обществъ и лицъ, занимающихся экспериментальной педагогикой, чтобы къ будущему Съѣзду были разработаны и указаны методы и приемы, которые можно было бы рекомендовать педагогамъ и съ помощью которыхъ послѣдніе смогли бы въ каждомъ данномъ случаѣ опредѣлить работоспособность ученика, его, такъ сказать, психическую потенціальность. Правда, понятіе работоспособности очень сложное понятіе, сюда входитъ и скорость умственныхъ процессовъ, и ихъ напряженность, и способность возможно долгое время удерживать эту напряженность, здѣсь играетъ роль и динамика, и статика душевной жизни. Но все же все мы, наблюдая за утомляемостью школьника и изучая ее различнымъ путемъ экспериментально, знаемъ, что каждый ребенокъ представляетъ различную способность къ работѣ, различную способность концентрировать и удерживать вниманіе, причемъ многіе изъ нихъ утомляются уже очень быстро и обнаруживаютъ свою усталость даже во внѣшнихъ физическихъ признакахъ. Уловить начало, характеръ и степень этой утомляемости при доступной умственнымъ силамъ ребенка работѣ и составило бы задачу искомымъ методовъ. Было бы, конечно, очень грустно, если бы экспериментальная психологія не смогла выработать такихъ методовъ.

Но въ настоящее время у насъ нѣтъ еще прямыхъ доказательствъ того, что она не сможетъ справиться съ этой задачей. Можетъ быть эти методы и не будутъ вполнѣ удовлетворять требуемой цѣли, но они все же могутъ быть такими, что педагогъ, пользуясь ими, будетъ въ состояніи такъ же опредѣлить среднюю, хорошую и пониженную работоспособность ученика, какъ врачъ уже при простомъ осмотрѣ пациента и самомъ поверхностномъ изслѣдованіи его опредѣляетъ состояніе его питанія, какъ основу общаго состоянія его здоровья, терминами: хорошее, среднее, посредственное питаніе и т. д. Между тѣмъ значеніе полученныхъ результатовъ подобныхъ изслѣдованій, какъ результатовъ, обнаруживаемыхъ объективнымъ путемъ, было бы огромно уже въ силу одной своей демонстративности.

Поэтому я и рѣшаюсь предложить Съѣзду поставить вопросъ о работоспособности учащихся въ числѣ основныхъ вопросовъ экспериментальной педагогики и просить экспериментально-психологическія

общества и вообще лицъ, занимающихся экспериментальной педагогикой, коллективнымъ путемъ, путемъ устройства спеціальныхъ комиссій, обсудить къ ближайшему 2-му съѣзду вопросъ о работоспособности учащихся и подвергнуть его всесторонней научной разработкѣ.

Задачи школьнаго врача въ современной педагогической жизни.

Докладъ д-ра А. В. Владимірскаго.

Задача школьнаго врача въ живой педагогической работѣ представляется намъ настолькоъ важной и широкой, что удѣлить этому вопросу достаточное вниманіе намъ кажется вполне своевременнымъ. Педагогъ долженъ фактически знать, что существуетъ школьный врачъ, а послѣдній, въ свою очередь, прекрасно понимать, къ чему его обязываетъ этотъ отвѣтственный постъ. Пусть для каждаго школьнаго врача яркимъ образчикомъ служить одинъ изъ лучшихъ людей прошлаго вѣка, какъ идеаль и врача и педагога—Пироговъ. Онъ вѣдь въ одинаковой мѣрѣ учитель, и врачъ и педагогъ.

Стоитъ мысленно произнести это прекрасное имя, какъ въ силу неизбежной ассоціаци въ сознаніи воскреснуть лучшія страницы русской педагогической жизни. „Идеи воспитанія“ и „Пироговъ“—какъ удивительно легко эти три слова укладываются рядомъ, какъ много они говорятъ. Какъ прекрасно сознаніе, что уже полстолѣтія назадъ у насъ проводились въ жизнь тѣ идеи, тѣ пожеланія, къ которымъ и сегодня мы мало что можемъ прибавить. Но зато какъ грустно, что эти пожеланія приходится настойчиво повторять и сегодня, и завтра—и кто знаетъ, сколько пройдетъ еще и еще годовъ, пока эти идеи найдутъ свое жизненное примѣненіе... Какъ странно, что тѣ мысли, правда которыхъ ясна, какъ Божій день, такъ трудно, такъ ужасно трудно проникають въ дѣйствительную жизнь, какъ будто идеи эти не помогаютъ жить, а лишь мѣшаютъ человѣческому счастью! Если официальные сферы, руководящія дѣломъ воспитанія, и по сей день пребываютъ въ такой косности, если еще не большей, какъ и пятьдесятъ лѣтъ тому назадъ, то въ отношеніи общественной прогрессивной мысли утверждать подобное было бы несправедливо. Здѣсь не только ярко сознаніе, что дальше такъ работать нельзя, но уже ясно выкристаллизовались идеи болѣе совершеннаго воспитанія, идеи индивидуализаціи учащагося, уваженія къ его личности. И вмѣстѣ съ этимъ неизбежно усложнилось и самое дѣло воспитанія. Всѣхъ стричь подъ одну гребенку, всѣхъ застегивать на одно число пуговицъ, всѣхъ учить на

одинъ манеръ и одному тому-же, это было шаблонное дѣло, это была подневольная работа, для успѣха которой не нужно было не только талантовъ, но даже и элементарныхъ знаній о природѣ учащагося;— вѣдь не къ ней подходили учащіе со своими приемами, а напроломъ, во что бы то ни стало подгоняли ее къ своимъ правиламъ и приказамъ сверху; бѣдныхъ дѣтей нравственно калѣчили, выводили изъ круга живой жизни и убивали въ нихъ все, что просилось жить. Не даромъ на учительскомъ сѣздѣ въ Петербургѣ лѣтомъ 1909 г. одинъ изъ участниковъ сѣзда, въ порывѣ самобичеванія, пытался сравнить себя съ Иродомъ, сыгравшимъ столь жестокою роль въ отношеніи безпомощныхъ библейскихъ младенцевъ. Но пусть успокоится онъ: вѣдь въ русской жизни уже давно сложился также и типъ учителя-отшельника, учителя страстотерпца, и въ жизни школы онъ былъ не меньшей жертвой, чѣмъ и его ученикъ.

Министерство Народнаго Просвѣщенія на прошломъ сѣздѣ психіатровъ, хотя косвеннымъ образомъ, но все-таки приняло нѣкоторое участіе въ работахъ сѣзда, пославъ на выставку при сѣздѣ свои экспонаты. Этимъ самимъ, мнѣ кажется, оно признало, что въ школьной жизни существуютъ уголки, гдѣ врачу психіатру есть мѣсто для работы... Что же за экспонаты выставило Министерство для публичнаго обозрѣнія? Увы! Ничто другое какъ раскрашенные таблицы дѣтскихъ самоубійствъ. Правда, оно могло еще выставить таблицы выброшенныхъ изъ школы дѣтей, дѣтей-преступниковъ изъ бывшихъ воспитанниковъ школы, оно могло бы продемонстрировать недовольство общества школой, но для этихъ таблицъ уже не хватило бы мѣста на стѣнахъ всѣхъ этажей пріотившаго выставку зданія. Слушайте, вѣдь если фактъ дѣтской смерти вообще явленіе, противное задачамъ природы,—дитя должно жить,—то самоубійство дѣтей—явленіе ужасное, отъ котораго болѣзненно должно сжиматься сердце каждаго человѣка. Рѣшиться на такой противоестественный шагъ можетъ только тотъ растущій организмъ, который самъ цѣлымъ рядомъ сплетающихся условій поставленъ въ условія, противныя его природѣ. И въ этомъ отношеніи, если на каждомъ изъ насъ лежитъ частица этого преступления, то на долю школы она падаетъ уже въ очень значительной мѣрѣ. Тяжелое впечатлѣніе производятъ эти таблицы изъ столбиковъ различной высоты; эти столбики—груды дѣтскихъ тѣлъ. Осмотръ этихъ таблицъ казался мнѣ ужасной прогулкой по самому печальному мѣсту въ природѣ—дѣтскому кладбищу. Всѣ эти цифры и надписи, помимо моей воли, теряли свой отвлеченный характеръ: изъ за каждаго числа на меня глядѣло то или другое грустное дѣтское лицо. Какъ бы мы ни привыкли къ убійствамъ и самоубійствамъ вообще, какъ бы равно-

душны мы ни стали къ смерти вообще, все-таки, по своей природѣ, мы каждый разъ умѣемъ реагировать на отдѣльный конкретный фактъ смерти, и каждый отдѣльный случай искаженного лица еще долго терзаетъ наши нервы. Въ судьбѣ дѣтей мы, врачи-психіатры, заняли странное мѣсто, нѣсколько отдаленное отъ задачъ живой жизни, а потому и въ трагедіи дѣтской жизни мы не должны считаться безукоризненно чистыми. Мы интересовались или дѣтьми-идіотами и больными, или—какъ матеріаломъ для нашей статистики—дѣтьми самоубійцами. Для первыхъ мы строили пріюты, вырабатывали приемы воспитанія и были довольны, когда въ годовыхъ отчетахъ могли порадовать читателя, что воспитанникъ нашъ уже научился застегивать пуговицу. Для вторыхъ мы составляли таблицы и писали некрологи. Конечно, и то, и другое крайне нужно; нельзя вѣдь оставить идіота безъ призранія или пройти молчаніемъ самоубійство ребенка. Но, слушайте, развѣ не въ большей мѣрѣ важно наше участіе къ той категоріи дѣтей, которая еще не оторвана отъ жизни, которая шумитъ и рѣзвится вокругъ насъ, но уже обнаруживаетъ явленія балансированія то въ одну, то въ другую сторону. Въ моихъ глазахъ самага глубокаго вниманія заслуживаетъ статистика дѣтскихъ смертей,—но только въ томъ случаѣ, если она согрѣта самымъ искреннимъ желаніемъ научиться предотвратить хоть одну дѣтскую гибель. Если же этого нѣтъ, если таблицами только и ограничивается все дѣло, то я отойду отъ этихъ таблицъ. Въ этой празднолюбознательности мало данныхъ для дѣтскаго благополучія, и, по крайней мѣрѣ, въ моихъ глазахъ, собираніе цифръ дѣтскихъ смертей само по себѣ не выше собиранія использованныхъ коночныхъ билетовъ. А между тѣмъ, указанная статистика для цѣлей практической жизни еще ничего не сдѣлала. Почти во всѣхъ случаяхъ официальнымъ виновникомъ несчастья является онъ же, несчастный ребенокъ, за что не мѣшало бы его и проучить хорошенько, если бы онъ хоть на полчаса воскресъ. Но, увы, это, кажется, единственный случай, когда можно сказать, что къ собственному благополучію мертвые не воскресаютъ. И надъ этимъ фактомъ намъ, врачамъ-психіатрамъ, задуматься не мѣшаетъ. Съ тѣхъ поръ, какъ атмосфера педагогической жизни стала все болѣе и болѣе насыщаться сознаніемъ необходимости индивидуальнаго воспитанія, все болѣе и болѣе стала ощущаться, какъ уже было сказано, потребность умѣть разобраться въ сложной организаціи ребенка. Педагогъ очутился въ затруднительномъ положеніи: самому разобраться въ этой задачѣ въ настоящій моментъ ему оказалось не подъ силу—и было бы несправедливой жестокостью ставить ему въ вину это безсиліе. Вѣдь если даже въ теченіе ряда годовъ его готовили къ грядущей учебной работѣ, то за это время и десяти

часовъ не было потрачено на то, чтобы ознакомить его, по возможности основательно, съ объектомъ его будущей дѣятельности, съ природой и характеромъ дѣтскаго возраста, уже совершенно оставляя въ сторонѣ тѣ уклоненія, которыя такъ обычны, такъ повседневы въ развитіи ребенка. Сознавшись въ собственномъ безсиліи, педагогъ оглянулся по сторонамъ въ поискахъ желаннаго сотрудника, и на комъ, какъ не на школьномъ врачѣ, остановился его ищущій взоръ. Но теперь настала очередь и послѣднему расписаться въ своей полной несостоятельности: онъ оказался столь же мало подготовленнымъ къ настоящимъ нуждамъ школьнаго возраста, какъ и вопрошавшій педагогъ. Трудно себѣ представить сейчасъ что-либо болѣе неопредѣленное, лишенное собственной физиогноміи, чѣмъ нашъ школьный врачъ, при современной постановкѣ этой функціи въ воспитательномъ дѣлѣ. Собственно говоря, школьнаго врача не существуетъ, а есть врачъ *при школѣ*, равно какъ и театральнй врачъ въ зрительномъ залѣ, какъ практикующій врачъ въ участкѣ своего района. Идеи родного ему воспитательнаго дѣла ему чужды, воспитанникъ, который не кашляетъ, не болѣлъ лихорадкой, который безъ труда посѣщаетъ школу, ему незнакомъ, вся внутренняя жизнь ребенка, очень часто полная дѣтской трагедіи, проходитъ мимо него. Школьный врачъ, какъ гигиенистъ только, уже не удовлетворитъ педагога: можно сказать, онъ уже завершилъ свою великую миссію и результаты своей многолѣтней работы можетъ видѣть воочию. Идеи школьной гигиены уже крѣпко проникли въ самую жизнь школы, школьному врачу ужъ мало дѣла въ классѣ—въ этомъ направленіи и учащіе и учащіяся уже научились главнымъ требованіямъ гигиены. Но зато въ полной силѣ стоитъ пока вопросъ нервно-психической гигиены учащагося. Школьному врачу было бы непростительно подходить къ этому вопросу съ такой же общей мѣркой, какъ и къ прочимъ вопросамъ общей гигиены. Здѣсь также во всей своей силѣ предсталъ вопросъ индивидуальнаго вмѣшательства, и въ этотъ моментъ школьный врачъ долженъ былъ почувствовать свою несостоятельность также отчетливо, какъ и современный педагогъ, и также оказался мало подготовленнымъ. Въдѣ школьныхъ врачей медицинскіе факультеты пока еще не создаютъ, а сами собой оны еще не успѣли образоваться. Несомнѣнно, наша школа переживаетъ трудное время; какъ и всѣ переходныя состоянія, эта эпоха является наиболѣе тяжелой. Явную неподготовленность и врача, и педагога застааетъ сейчасъ волна воспитательнаго движенія, и какъ ясно должны сознаваться требованія педагогической жизни, чтобы необходимыя для дѣла силы могли образоваться. По нашему глубокому убѣжденію, въ основу образованія школьныхъ врачей, кромѣ общемедицинскихъ свѣдѣній, необходимо поставить самое детальное

знакомство съ психологіей какъ нормальнаго, такъ и дефективнаго ребенка. Школьный врачъ долженъ не только умѣть разбираться въ каждомъ отдѣльномъ больномъ ребенкѣ, но и быть въ состояніи указать педагогу на тѣ или инныя особенности здороваго ребенка, часто крайне существенныя въ воспитательномъ дѣлѣ. Школьный врачъ, тѣсно сплоченный со средой воспитанниковъ, непринужденный и простой, всегда сумѣетъ снискать довѣріе и любовь учащагося и сможетъ иногда уловить тѣ трудные моменты въ жизни ребенка, когда подойти къ нему съ дружеской поддержкой бываетъ иногда равносильнымъ тому, чтобы сохранить ему какъ душевное, такъ и физическое благополучіе. Въ началѣ прошлаго учебнаго года, когда съѣхались въ Петербургъ со всѣхъ концовъ нашей родины молодые люди, будущіе слушатели Психоневрологическаго Института, только что покинувшіе школьную скамью, я попросилъ ихъ, передъ началомъ нашихъ занятій, подѣлиться со мною впечатлѣніями ихъ недавней школьной жизни. И вотъ, ко мнѣ стали поступать тетрадки, иногда отъ первой до послѣдней строки исписанныя мелкимъ бисеромъ. Трудно выразить то впечатлѣніе, которое выносилось при чтеніи этихъ признаній, особенно когда на протяженіи одного вечера удавалось пробѣжать ихъ нѣсколько. Какъ бы въ одинъ фокусъ собирались съ разныхъ концовъ нашей земли эти признанія; какъ снѣжный комъ, съ каждой новой тетрадкой нарастала скрытая въ нихъ неудержимая ненависть къ своей школѣ. Это чувство положительно давило меня,—хотя я вѣдь былъ лишь безучастнымъ зрителемъ. Это было нѣчто стихійное. Будто всѣ они сговорились: и недавніе мальчики, и дѣвочки, и семинаристы, и гимназисты, и югъ, и сѣверъ, и западъ, и востокъ—все объединилось въ этомъ ужасномъ чувствѣ ненависти. Какъ прекрасна эта коллективная молодежь, и на такую глубокую ненависть она способна! Хотѣлось бросить читать, крикнуть, чтобы они замолчали. Ахъ, еслибъ наша школа въ такой же мѣрѣ могла научить ихъ, такихъ воспримчивыхъ, такихъ чуткихъ любить, а не ненавидѣть, прощать, а не карать такъ жестоко, какъ бы выиграли отъ этого и они, и общество. Пусть даже въ этихъ тетрадкахъ взвинченная ненависть къ школѣ, пусть въ этомъ доля увлеченія, свойственная молодости,—но ужъ въ этой одной тенденціи, общей всѣмъ (за рѣдкимъ исключеніемъ), такъ сгущать краски, такъ вычеркивать то, что было свѣтлаго, по моему мнѣнію, таится глубокое несчастье. Тѣмъ непонятнѣе для меня это впечатлѣніе, вынесенное изъ чтенія тетрадокъ, что вѣдь ничего иного я и ожидать не могъ, вѣдь я и раньше ужъ слыхалъ это и на своей шкурѣ, такъ сказать, испыталъ прелесть средней школы. Еще новый психологическій опытъ: какъ впечатлѣнія, сами по себѣ привычныя, не сильныя, повторяясь одно за

другимъ, пріобрѣтають особенную яркость и особенную силу въ заключительномъ аккордѣ. Въ этихъ тетрадкахъ я читалъ о школьной преступности, объ ученическихъ суевѣріяхъ, о плохихъ и хорошихъ (значительно рѣже) учителяхъ. Какъ въ длинной лентѣ движущейся фотографіи, предо мной проходили и „Антиной“, и „Омега“, и „Прапоръ“, и „Чирекъ“, и „Битюгъ“, и „Дѣпа“—развѣ всѣхъ перечислишь! Вспоминають кое-гдѣ и швейцара, и дядьку Федора, которые бросали имъ хлѣбъ въ форточку запертаго карцера, и старуху Андреюху, что торговала сосисками. Всѣхъ вспоминали или лихомъ, или добромъ, только на долю школьнаго врача не было удѣлено ни одной строчки... ни одной строчки! За всѣ 8—9 лѣтъ онъ прошелъ совершенно незамѣтнымъ въ школьной жизни. И какъ бы мало ни придавалось значенія этимъ юношескимъ признаніямъ, все же, при объективномъ разсмотрѣніи этого матеріала, нельзя не отмѣтить этого индифферентнаго отношенія къ своему школьному врачу. Но чувства обиды не должно быть у современнаго школьнаго врача: онъ самъ прекрасно долженъ понимать, что съ тѣми полномочіями, съ тѣми функціями, которыя ему предписывались, ему, сынку школы, рассчитывать на особья воспоминанія со стороны воспитанниковъ было бы совершенно непослѣдовательно. За тѣ 25 руб. или чинъ, которыми оплачивалась работа школьнаго врача, развѣ можно было удѣлять на это дѣло достаточно и времени, и энергіи. Въ работѣ врача эта функція была занятіемъ пяти, шести, десяти-степенной важности. Это онъ самъ сознавалъ, это сознавали и окружающіе его. Вотъ будущій школьный врачъ, независимый, какъ научный элементъ въ школѣ, специально образованный, матеріально-обставленный,—еслибъ онъ прошелъ незамѣченнымъ въ школьной жизни, да, тогда этотъ фактъ могъ бы быть квалифицированъ такъ или иначе. А въ настоящее время лицо, существующее лишь по названію, совершенно свободно отъ какихъ-либо нареканій. Въ нѣкоторыхъ новыхъ частныхъ школахъ, а также въ нѣсколькихъ казенныхъ коммерческихъ училищахъ идея школьнаго врача, мнѣ кажется, уже признана и, думается, безповоротно; жизнь свое сдѣлаетъ, и идея эта, мы вѣримъ, станетъ повсемѣстной.

Но, быть можетъ, какой-то особый врачъ совершенно не нуженъ? быть можетъ, это продуктъ кабинетнаго творчества, не оправдываемый дѣйствительными потребностями школы? Чтобъ разбить подобное предположеніе, намъ необходимо сдѣлать хотя бы поверхностный обзоръ составныхъ элементовъ класса. Производя рядъ изслѣдованій въ школахъ, переходя изъ одной въ другую, мы имѣли возможность познакомиться какъ съ преподавательскимъ составомъ, такъ и съ учащимися дѣтьми. Не было учительницы, которая, ознакомившись съ нами, не

подвела бы къ намъ одного за другимъ двухъ или трехъ дѣтей, которыя почему либо явились особо-трудными въ воспитательномъ дѣлѣ. Это были разные дѣти. И сейчасъ они такъ и стоятъ у меня передъ глазами.

Я помню „Старушку“ (такъ звали ее дѣти)—крошечную дѣвочку, почти безмолвную, мало подвижную, крайне старательную, но мало-успѣвающую; въ ея дѣтскомъ личикѣ, блѣдномъ, прозрачномъ, было, дѣйствительно, что-то преждевременно серьезное. Предоставленная самой себѣ, безъ умѣлаго воздѣйствія, „Старушка“, въ сомнѣнія, не вырастетъ въ жизнеспособнаго человѣка, но мы думаемъ, что цѣлый рядъ соотвѣтственныхъ вмѣшательствъ врача, соотвѣтствующія мышечныя движенія смогли бы косвеннымъ образомъ оживить эту преждевременную дряхлость. Я помню другихъ дѣтей—беспокойныхъ, несносныхъ въ классѣ, проводившихъ большую часть школьныхъ часовъ за дверьми классной комнаты; эти хроники-шалуны невѣроятнo тормозили работу учительницы. Добавьте сюда цѣлую серію тупицъ, плаксивыхъ, нервныхъ дѣтей, и вамъ станетъ ясно, что школьному врачу, какъ я его понимаю, будетъ въ классѣ достаточно работы—и работы настоящей, живой и плодотворной. Самымъ тяжелымъ моментомъ при подобныхъ демонстраціяхъ дѣтей являлся заключительный вопросъ учительницы: что же ей дѣлать съ этимъ ребенкомъ? какъ быть, чтобъ помочь дѣлу? Тутъ только начиналась чувствоваться неизбежная неловкость. Почти всегда приходилось убѣждаться, какъ мало мы знаемъ дѣтей, и какъ необходимо детальное изученіе ихъ природы. Съ цѣлью болѣе обстоятельнаго ознакомленія со средой дѣтей-школьниковъ мною было предпринято изслѣдованіе всѣхъ наиболѣе трудныхъ дѣтей въ училищномъ домѣ Александра II, гдѣ сконцентрировано 20 классовъ, т. е. около 1000 дѣтей. Предсѣдатель училищной комиссіи, П. А. Потѣхинъ, пошелъ навстрѣчу моимъ желаніямъ, и я могъ предпринять работу. Изъ 20 классовъ мы остановились лишь на 16, исключивъ, слѣдовательно, четыре класса перваго обученія, гдѣ фізіогноміи дѣтей еще не вполне опредѣлились, и подвергли изученію дѣтей двухъ старшихъ возрастовъ, слѣдуя указанію учительницы въ выборѣ учащихся. Мы просили указать намъ дѣтей, трудныхъ въ воспитательномъ отношеніи, дѣтей неуспѣвающихъ, не могущихъ идти въ общій уровень съ остальнымъ классомъ. Относительно каждаго класса нами были собраны изъ личныхъ разспросовъ требуемыя данныя, и мы себѣ поставили цѣлью опредѣлить явленія этой неуспѣшности, ихъ причины и возможную борьбу съ этимъ явленіемъ. Уже сами учительницы дѣлали приблизительныя попытки классифицировать подобныхъ дѣтей, и почти въ каждомъ классѣ мы встрѣчаемся съ дѣтьми „неясными“, въ которыхъ разо-

браться трудно, съ дѣтьми „явно отсталыми“, съ дѣтьми „лѣнивыми“, „безпокойными“, „болѣзненными“ и т. д.

Мы можемъ смѣло сказать, что въ каждомъ классѣ есть отъ 10 до 15% такихъ дѣтей, которыя составляютъ предметъ особенныхъ заботъ и особенной настойчивости со стороны учащихся, а изъ этого числа около 2% дѣтей, близкихъ къ патологическимъ состояніямъ, т. е. на классъ одинъ или два человѣка. Эти приблизительныя цифры, принявъ во вниманіе многотысячную армію учащихся дѣтей, уже станутъ гораздо болѣе внушительными, гораздо болѣе говорящими. Вотъ хотя бы образчикъ результатовъ опроса одного изъ такихъ классовъ:

Годъ обученія второй:

Всѣхъ учениковъ въ классѣ	53
Лѣта самаго взрослога	11
Самого младшаго	8
Весьма успѣвающихъ	6
Неясныхъ, въ которыхъ трудно разобраться.	6
Явно отсталыхъ	4
Явно лѣнивыхъ	6
Безпокойныхъ	2
Слабыхъ физически	9
Нервныхъ (подергиванія, боязнь)	4

Вотъ вамъ, слѣдовательно, голосъ учительницы, ея жалобы, ея признанья. Пусть эти цифры будутъ приблизительны, пусть подобная классификація не совершенна, не научна. Но развѣ жалобы родителей, приводящихъ дѣтей своихъ къ врачу, болѣе научны, болѣе совершенны? И тѣмъ не менѣе, мы считаемся съ ними. Окружающіе лишь подмѣчаютъ симптомы, и только специально образованный умъ въ состояніи сдѣлать болѣе точную классификацію, дать болѣе точное опредѣленіе. Миѣ лично дороги эти признанія учительницъ, онѣ указываютъ, въ чемъ ихъ недовольство, а наше дѣло выяснитъ настоящія причины и выработать борьбу съ ними. Я совершенно не думаю, что дѣло врача—забота только о дѣтяхъ, явно отсталыхъ, явно дефективныхъ,—это лишь половина дѣла. Я думаю, что врачъ вообще долженъ поставить вопросъ о дѣтской неуспѣшности на строго научную почву. Какъ не можетъ быть, чтобы ребенокъ безъ всякой причины сталъ хирѣть, плохо спать, плохо ѣсть, такъ не можетъ быть, чтобы безъ всякой причины онъ началъ отставать, сталъ лѣниться и попалъ въ ряды трудныхъ дѣтей. Успѣхъ или неуспѣхъ дѣтей—это не ѣсть ихъ какое то специфическое свойство, совсѣмъ нѣтъ; это опредѣленная, въ боль-

шинствѣ случаевъ очень сложная реакція на цѣлый рядъ взаимно дѣйствующихъ, взаимно переплетающихся явленій. Здѣсь участвуютъ и особенности личной организаціи, и социальныя причины, и система воспитанія, и многія другія причины, выяснитъ которыя не всегда удается. Мы должны только твердо стоять на той точкѣ зрѣнія, что нѣтъ явленій, которыя не имѣли бы своихъ причинъ, и что каждое существующее явленіе, если почему-либо претерпѣваетъ замѣтное измѣненіе, то только потому, что на него или подѣйствовала новая причина, или перестала существовать доселѣ бывшая. Умѣть уловить эти причины, умѣть объяснить явленіе—въ этомъ, по нашему мнѣнію, и заключается одна изъ существенныхъ задачъ научнаго изученія факта неуспѣшности дѣтей. Здѣсь нужна строгая индивидуализація каждаго отдѣльнаго случая, самое подробное врачебно-психологическое обследованіе ребенка, самое осторожное и внимательное взвѣшиваніе дѣйствующихъ причинъ. Какъ не существуетъ для натуралиста животныхъ отвратительныхъ или безобразныхъ, такъ и въ данномъ случаѣ—для врача не можетъ быть учениковъ скверныхъ, лѣнивыхъ, примѣрныхъ и отличныхъ; существуетъ лишь биологическое явленіе, равноцѣнное съ научной стороны, имѣющее свое естественное *raison d'être* и обусловливаемое своими специальными причинами. Изученіе въ этомъ направленіи явленій дѣтской неуспѣшности, по нашему мнѣнію, полно захватывающаго интереса, полно прекрасныхъ надеждъ. Но оно ужасно трудно. Нужно много еще черной утомительной работы, чтобъ освѣтить этотъ вопросъ, нужно намъ самимъ научиться разбираться въ учащемся, и на долю школьнаго врача неизбѣжно падаетъ главная роль въ этой созидательной работѣ. Что вопросъ объ этихъ болѣе слабыхъ дѣтяхъ, требующихъ особенныхъ заботъ въ школьной средѣ, но при болѣе благоприятныхъ условіяхъ вполне жизнеспособныхъ, является не празднымъ, доказываетъ уже самый фактъ движенія въ пользу вспомогательныхъ школъ и классовъ въ странахъ запада, особенно Германіи и Бельгіи. Здѣсь существуетъ уже достаточное число школъ, гдѣ находятъ себѣ мѣсто дѣти нормальной школы, наиболѣе трудныя въ воспитательномъ отношеніи. Здѣсь обстановка для нихъ болѣе благоприятная, количество дѣтей въ классѣ значительно меньше, и приемы воспитанія нѣсколько иные. Въ этой специальной атмосферѣ дѣти оживаютъ, становятся крѣпче, сильнѣе, и многія изъ нихъ съ полнымъ успѣхомъ могутъ возвратиться въ обычную школу для успѣшнаго ея завершенія. При устройствѣ такихъ школъ нужно примѣняться къ категоріямъ учащихся, нужно самымъ тщательнымъ образомъ изъ цѣлой серіи существующихъ методовъ выбрать наиболѣе подходящіе для данной группы. У насъ въ Россіи это движеніе, можно сказать, лишь въ за-

родышѣ, лишь въ стадіи проекта. Лишь въ Москвѣ только-что открыто нѣсколько такихъ классовъ *). Но вопросъ объ указанныхъ школахъ уже волнуетъ нѣкоторые слои общества,—это одинъ изъ очередныхъ вопросовъ столичнаго общественнаго управленія. Но только тогда дѣло пойдетъ быстрыми и вѣрными шагами, когда навстрѣчу назрѣвшимъ потребностямъ пойдетъ и соответственная, строго научная разработка всего того, что является сущностью дѣла. Необходимо установить путемъ коллективныхъ работъ, основанныхъ не на добротной работѣ пытливаго изслѣдователя, а на почвѣ общественной инициативы, количество всѣхъ дѣтей, нуждающихся въ специальномъ обученіи; затѣмъ, опредѣлить характеръ и особенности этихъ отобранныхъ дѣтей, дать возможно правильную ихъ научную классификацію, основанную на самыхъ тщательныхъ психологическихъ изслѣдованіяхъ. Попутно съ этимъ должна выработываться, соответственная методика и подготавливаться тотъ учительскій персоналъ, которому въ будущемъ могла бы быть поручена эта трудная работа. По крайней мѣрѣ, хоть здѣсь долженъ быть строго проведенъ принципъ—школа для учащихся, а не учащіяся для школы. Тогда только общественныя силы и будутъ дѣйствовать съ открытыми глазами и будутъ идти увѣренно, зная, что они дѣлаютъ и для чего они дѣлаютъ. Намъ нужно тщательно использовать весь опытъ другихъ странъ, научиться у нихъ всему, что только является жизне-способнымъ и удачнымъ, и отбросить все, что оказалось ненужнымъ, отрицательныхъ качествомъ вспомогательной школы.

Кромѣ явленій дѣтской неуспѣшности, есть еще много другихъ больныхъ вопросовъ нашей школы. Одинъ изъ главнѣйшихъ — это школьная преступность. Кажется страннымъ на первый взглядъ, что школа, призванная будить въ человѣкѣ лишь лучшіе инстинкты и гасить все, что мѣшаетъ имъ развиваться, сплошь и рядомъ толкаетъ слабая дѣтскія природы на самыя разнообразныя преступленія. Мы уже умолчимъ о такихъ „невинныхъ“ преступленіяхъ, какъ ложь, обманъ, подлоги и тому подобныя дѣтскія „шалости“, которыхъ рѣдкій изъ насъ не носитъ на своей памяти десятками. Какъ тяжело было, я помню, поддѣлывать подпись учителя въ первый разъ, смотрѣть въ глаза отцу и лгать, лгать такъ неумѣло, такъ неуверенно... И зато какъ просто, какъ удивительно легко потомъ производились всѣ эти операции: одинъ взмахъ пера, легкое движеніе перочиннымъ ножикомъ, и дѣло сдѣлано; уже нѣтъ и укоровъ совѣсти, лишь беспокоить чисто

*) Существующая въ Петербургѣ подобнаго рода школа, судя по отчетамъ городской школьной комиссіи, не удовлетворяетъ, по нашему мнѣнію, типу вспомогательной школы, ибо ея питомцы главнымъ образомъ рѣдко дефективныя дѣти.

техническая сторона дѣла. И какъ ни гадки всѣ эти поступки съ точки зрѣнія абсолютной правды, но сейчасъ, глядя на нихъ сквозь призму прошлаго, я смѣю утверждать, что въ основѣ этихъ поступковъ всегда почти лежали добрыя чувства, а именно, боязнь огорчить родныхъ. Вѣдь это была пытка—знать, что черезъ часъ мать будетъ лежать въ постели съ больной головой, въ комнатѣ будетъ пахнуть горчичникомъ, а передъ глазами будетъ снова испуганная сестренка съ компрессомъ въ рукѣ. Въ маленькой душѣ подымалась тогда борьба мотивовъ; здоровой логикѣ не откуда было придти на помощь,—и преступленье готово, а потомъ вся эта борьба мотивовъ становилась все слабѣе и слабѣе, и, наконецъ, преступленье дѣлалось чисто привычнымъ рефлекторнымъ актомъ. Право, очень рѣдко инстинктъ самоохраненія игралъ здѣсь доминирующую роль...

Нѣтъ, кажется, такого преступленія, которое не было бы занесено на скрижали нашей школы. Кражи простыя, кражи со взломомъ (главнымъ образомъ, журналы изъ учительской комнаты), избіенія начальствующихъ лицъ (пощечины, побои), покушенія на убійства, убійства въ запальчивости, убійства, заранѣе обдуманныя, шпіонство, доносы и т. д., и т. д. безъ конца. Стоить только почитать аккуратно текущія извѣстія, и вы всегда наткнетесь на что-либо въ этомъ родѣ. Последніе мѣсяцы особенно богаты этой школьной стрѣльбой, побоями и звономъ пощечинъ. И здѣсь, какъ и въ актѣ самоубійства, почти всегда главнымъ и исключительнымъ виновникомъ являлся испорченный ребенокъ, и почти никогда дѣло не разсматривалось во всей его психологической глубинѣ. Эта склонность извернуться, надуть учителя до того всасывается въ натуру школьника, что все это онъ продѣлываетъ даже тогда, когда въ этомъ абсолютно нѣтъ никакой надобности, и когда онъ уже пересталъ быть школьникомъ. Изъ личной практики можемъ указать на подмѣченный нами фактъ, что иногда и взрослые на нашихъ практичекъхъ занятіяхъ по экспериментальной психологіи ловили себя на подобныхъ поступкахъ,—напр., приписать, подсмотреть, при томъ чисто машинально, какъ они сами затѣмъ признавались въ этомъ. Очевидно, школьныя привычки держатся долго... и нельзя сказать, чтобы всегда искоренялись.

Изслѣдованіе и этой стороны школьной жизни, мнѣ кажется, до нѣкоторой степени также можетъ составить содержаніе задачъ нервно-психической медицины. Изученіе уголовныхъ процессовъ по дѣламъ школьниковъ и „штрафныхъ журналовъ“ учебныхъ заведеній можетъ дать весьма обильный матеріалъ для изслѣдованія какъ содержанія преступленія и проступка, такъ и мотивовъ, его вызвавшихъ. Если учебное начальство въ большинствѣ случаевъ оказывается суровымъ прокуро-

ромъ несчастнаго преступника, то его школьный врачъ никогда не долженъ забывать, что во всѣхъ моментахъ жизни школьника онъ долженъ оставаться самымъ интимнымъ его другомъ, его посильнымъ защитникомъ. Въ одной изъ упомянутыхъ уже тетрадокъ съ самобичующей откровенностью мой анонимный авторъ, бывшая институтка, во всѣхъ подробностяхъ описываетъ фактъ, какъ съ заранѣе обдуманнми цѣлями она и ея подруги долго прождали въ темномъ углу зала появленія своей начальницы, чтобъ самымъ грубымъ образомъ исколотить ее. Правда, на слѣдующей страницѣ она вспоминаетъ о томъ, какъ утомленная пережитыми минутами, этимъ нервнымъ ожиданіемъ—она потомъ заливалась горячими слезами, вымаливая у Бога прощенія за свой грѣхъ. А представьте себѣ, еслибъ начальница пришла, и фактъ совершился, хотя бы въ безконечно меньшемъ размѣрѣ, чѣмъ онѣ злоумышляли! Въ одно мгновеніе ока эти нѣжныя, нервныя дѣвочки были бы выброшены изъ учрежденія, какъ явно преступныя и испорченныя „дѣвицы“. А чуткій и правдивый школьный врачъ никогда бы не отнесся такъ сурово и сумѣлъ бы доказать, что школьная преступность въ наши дни больше, чѣмъ какое-либо другое преступленіе, нуждается въ самомъ широкомъ снисхожденіи. Это далеко не значить, что школьный врачъ долженъ потворствовать и прикрывать подобныя явленія, совѣмъ нѣтъ. Его задача—совмѣстно съ педагогическимъ персоналомъ принять всѣ мѣры, чтобы самое упоминаніе о, такъ называемой, школьной преступности стало печальнымъ анахронизмомъ.

Знакомясь съ составомъ неуспѣвающихъ учениковъ, мы сплошь и рядомъ встрѣчаемъ дѣтей,—три года сидѣвшихъ въ одномъ и томъ же классѣ, обнаруживающихъ полное отсутствіе какого-либо интереса къ классной работѣ, изощрившихся лишь въ томъ, чтобъ подъ какимъ-либо предлогомъ уйти изъ класса или къ доктору, или въ уборную, или просто попасть „за дверь“. При анализѣ ихъ душевныхъ способностей во внѣклассной обстановкѣ эти дѣти совершенно перерождались: ихъ глаза зажигались интересомъ, они ждали изслѣдованій какъ праздника, они въ состояніи были проявить и настойчивое вниманіе, и извѣстную сообразительность, и удовлетворительную память. Эти дѣти, оказывалось, обладали всѣми данными для успѣшной школьной работы. Въ чемъ же причины ихъ явной несостоятельности въ классѣ, бороться съ которой бѣдной учительницѣ подчасъ становилось абсолютно невозможнымъ? По нашему мнѣнію, это—печальныя жертвы, главнымъ образомъ, обязанныя школѣ своимъ настоящимъ положеніемъ. Это тѣ дѣти, въ которыхъ сама школа методически, ежедневно культивировала это паденіе интереса къ классной работѣ и вообще пониженіе умственной работоспособности. Есть цѣлая категория дѣтей, совершенно жизнеспособныхъ,

но которыя развиваются не такъ рано, какъ ихъ обычные сверстники; черезъ какой-нибудь годъ или два они быстро оправляются и безъ труда догоняютъ своихъ товарищей при счастливыхъ условіяхъ воспитанія. Но сплошь и рядомъ бываетъ не такъ. Въ переполненномъ классѣ, особенно въ первое время, такихъ дѣтей выдѣлить бываетъ трудно, и къ нимъ, какъ и ко всѣмъ прочимъ ученикамъ того же класса, обычно примѣняются тѣ же требованія.

Мы прекрасно знаемъ, что каждая работа, будетъ ли это умственная или физическая, неизбѣжно влечетъ за собой непріятное чувство, если выполненіе ея стоитъ намъ значительнаго напряженія силъ, или если, что еще хуже, несмотря на всю затрату энергіи, мы не въ состояніи ее выполнить. Когда же подобныя случаи повторяются очень часто, то мы въ концѣ-концовъ до того привыкаемъ связывать это непріятное чувство съ предлагаемой работой, что оно уже неизбѣжно, помимо нашей воли, всплываетъ каждый разъ даже тогда, когда предлагаемая работа и не является непосильной, и тогда, когда намъ напоминаютъ о работѣ, доставившей намъ столько непріятныхъ, столько томительныхъ минутъ. Подобныя явленія находятъ свои неоспоримыя подтвержденія въ тѣхъ научныхъ изысканіяхъ о сочетательныхъ рефлексахъ, которыя въ наши дни съ такой энергіей разрабатываются въ лабораторіяхъ проф. Павлова и академика Бехтерева. Если, напримѣръ, мы дадимъ любому человѣку извѣстное болевое раздраженіе (электрической токъ, напр.) и одновременно опредѣленный звуковой сигналъ, то нашъ испытуемый, чисто рефлекторно, отдернетъ ногу отъ мѣста приложенія раздражителя, въ нашемъ случаѣ, электрическаго тока. Это будетъ цѣлесообразная реакція противъ дѣйствительнаго болевого начала. Если же такой опытъ произвести нѣсколько разъ, то затѣмъ достаточно уже одного только звонка, безъ болевого раздраженія, чтобъ нога произвела то же, когда-то цѣлесообразное движеніе, и нужно затѣмъ извѣстное время, чтобъ это явленіе перестало повторяться. Представьте себѣ теперь, что предложенная арифметическая задача оказалась черезчуръ трудной для ученика и что, при всемъ желаніи рѣшить ее, онъ оказался безсиленъ; еслибъ этимъ только и ограничилось дѣло, то бѣда была-бъ еще не такъ велика; но, къ сожалѣнію, сюда неизбѣжно присоединяется непріятное чувство неудовлетворенной работы, которое цѣликомъ падаетъ и локализируется на предложенную задачу. Если такой опытъ повторяется затѣмъ нѣсколько разъ (что обычно и бываетъ), то это чувство, какъ защитительная реакція организма, до того прочно связывается съ арифметической задачей, что потомъ даже легкая задача, помимо воли, неизбѣжно (какъ выше въ лабораторномъ опытѣ), вызоветъ то же чувство неудовольствія, отсутствія интереса и желаніе ея избѣгнуть. Еще легче совер-

нится этот сочетательный процессъ въ томъ случаѣ, если нерѣшеніе задачи сопровождается какими-либо мѣрами карательнаго свойства. Конечно, точно такой же процессъ, но только въ иномъ направленіи, неизбежно происходитъ, когда событія текутъ въ обратномъ порядкѣ. Если ученикъ много разъ испыталъ всю прелесть удовлетворенія отъ выполненной работы, то невольно, также рефлекторно, это чувство распространится и на тотъ случай, когда заданная работа будетъ трудной и потребуетъ особаго напряженія силъ. Отсюда ясно, что всякое предложеніе, непосильное для даннаго воспитанника—есть грубѣйшая педагогическая ошибка, это лишній шансъ, чтобъ воспитанникъ потерялъ охоту даже къ той работѣ, которая была бы ему по силамъ. Это увилваніе отъ классной работы, это полное отсутствіе интереса къ учебнымъ занятіямъ класса, что мы наблюдали у вышеупомянутыхъ дѣтей,—это есть та чисто защитительная реакція живого организма отъ неприятнаго раздраженія, культивированная рядомъ повтореній педагогическихъ ошибокъ. Борьба съ этимъ явленіемъ—задача довольно трудная, хотя и не невозможная. Какъ постепенно сама школа выросила въ ребенкѣ это отсутствіе интереса къ классной работѣ, такъ теперь столь же постепенно, какъ бы въ противовѣсъ этой привычкѣ, она же должна путемъ цѣлесообразной работы культивировать вновь интересъ въ ребенкѣ и будить въ немъ безусловно существующія силы. Одинъ тотъ фактъ, что подобный воспитанникъ можетъ проявить живой интересъ къ чему-либо (къ нашимъ изслѣдованіямъ, столь близкимъ къ школьной работѣ), уже долженъ ясно говорить, что предъ нами не рѣзко отсталый ребенокъ, а здоровый и жизнеспособный организмъ; а учительница и бѣдное дитя такъ и не понимаютъ, въ чемъ скрывается причина настоящаго явленія. Если ваши занятія въ классѣ не интересны для учениковъ, если послѣдніе не пронизываютъ васъ внимательнымъ зажигающимъ взоромъ, то бросьте учебную работу—по крайней мѣрѣ, на душѣ будетъ меньше грѣховъ! Тогда, быть можетъ, вы не испортите дѣла тому слѣдующему руководителю, уроки котораго въ первое время все же рискуютъ быть столь же мало продуктивными—потому что къ нему перешелъ уже скупающій классъ. Если только вникнуть хорошо въ вышеприведенныя соображенія, то сколько блестящихъ подтвержденій имъ представить повседневная школьная жизнь, а педагогъ никогда не потратитъ зря времени, если внимательно проанализируетъ каждый случай пониженнаго интереса дѣтей къ работѣ. Конечно, существуетъ, кромѣ указаннаго, еще цѣлый рядъ факторовъ, способныхъ понизить школьную жизнедѣятельность ребенка,—какъ, напр., слабость, утомленіе, нравственныя потрясенія и т. д., а слѣдовательно, каждый разъ должны быть примѣняемы особые, цѣлесообразные методы противодѣйствія. Такимъ образомъ, и

здѣсь, въ дружной работѣ съ педагогомъ, школьной врачъ окажется далеко не лишнимъ сотрудникомъ.

Теперь ясно, что педагогика, понимаемая, какъ научная дисциплина, основанная на детальномъ знаніи ребенка, никогда не обойдется безъ соотвѣтствующаго консультанта—школьнаго врача—развѣ только самъ педагогъ сумѣетъ объединить въ себѣ и учителя, осведомленнаго въ томъ, чему надо учить ребенка, и воспитателя, самымъ тщательнымъ образомъ изучившаго всѣ особенности какъ физической, такъ и психической организаціи ученика.

Одно изъ самыхъ необходимыхъ условий успѣха школьнаго врача въ этой сложной работѣ—это его тщательное знакомство съ психологіей, основанной, главнымъ образомъ, на опытѣ. Экспериментальная психологія, особенно въ послѣднее время, начала играть весьма важную роль въ педагогической жизни, и съ каждымъ днемъ растетъ число ея сторонниковъ. Увлечение этой новой отраслью знанія достигло въ нѣкоторыхъ кругахъ общества такихъ размѣровъ, что въ противовѣсь, какъ неизбѣжная реакція, послышались вѣскія возражанія и противъ подобнаго направленія. Въ нѣсколькихъ словахъ—противниковъ экспериментальной психологіи, въ ея педагогическихъ задачахъ, можно раздѣлить на два лагеря: одинъ изъ нихъ—это научно образованные психологи-теоретики (во главѣ съ проф. Челпановымъ), которые усматриваютъ въ широко-распространившихся психологическихъ изысканіяхъ педагоговъ какъ бы паденіе научнаго достоинства психологіи, а самые выводы ихъ считаютъ мало цѣнными, чтобъ не сказать больше. Они предостерегаютъ общество отъ подобныхъ изслѣдователей и работъ, предусматриваютъ рядъ неизбѣжныхъ ошибокъ грядущей педагогики. Въ этомъ реактивномъ направленіи, конечно, есть извѣстная доля правды, и мы присоединяемся къ пожеланіямъ о томъ, чтобъ въ видахъ плодотворности работы, въ интересахъ семихъ изслѣдователей, они являлись съ большой научно-теоретической подготовкой. Но мы совершенно не раздѣляемъ страховъ почтенной корпораціи относительно паденія науки и ея практическаго вреда. Ну развѣ потеряла уже такъ много астрономія, ботаника, зоологія, медицина и т. д. отъ того, что существуютъ разные любители съ биноклями, съ сачками и „особыми средствами“. Развѣ практическая медицина такъ много пострадала, что въ деревнѣ жена священника раздастъ хининъ крестьянамъ или старуха-помѣщица свои излюбленныя боткинскія капли? Вѣдь каждая наука имѣетъ и своихъ алхимиковъ, и астрологовъ, и знахарей, а каждая религія своихъ предтечъ. Существеннаго вреда въ жизни ребенка экспериментально-психологическое изслѣдованіе сейчасъ абсолютно причинить не можетъ. Экспериментальная психологія еще не обладаетъ для этого ни достаточной

силой, ни достаточнымъ авторитетомъ. Всегда и неизбежно результаты экспериментальнаго изслѣдованія идутъ рука объ руку съ цѣлымъ рядомъ параллельныхъ наблюдений, игнорировать которыя никто не рѣшился бы. Экспериментальная психологія оказываетъ, главнымъ образомъ, услугу тамъ, гдѣ нужно проанализировать данное явленіе, и никогда не является исключительно рѣшающей, на перекоръ стихіямъ, въ серьезныя минуты педагогическихъ рѣшеній. Пусть даже будутъ въ ней единичные дефекты, но что же дѣлать—въ живой жизни отъ этого не уберечься. Всѣ приемы экспериментально-психологическихъ методовъ такъ невинны, такъ напоминаютъ обычныя классныя занятія, что повредить учащемуся однимъ лишь производствомъ опытовъ, на нашъ взглядъ, абсолютно невозможно. Каждый образованный человѣкъ прекрасно понимаетъ, что только тѣ выводы приобрѣтаютъ научную цѣнность, которыя проверены и подтверждены рядомъ послѣдующихъ изслѣдованій. А потому не будемъ сердиться, если, дѣйствительно, время отъ времени и въ экспериментальной психологіи появится свой „хламъ“. Вѣдь нѣтъ науки, гдѣ бы не было своего хлама, и нѣтъ науки, гдѣ бы въ подобномъ хламѣ не засверкала когда-либо оригинальная мысль или робкій намекъ на нее, изъ котораго настоящая наука не сдѣлала-бы соответствующаго примѣненія. Если, дѣйствительно, экспериментальная психологія въ настоящее время, какъ мнѣ думается, безсильна причинить особый вредъ живому человѣку, то пусть всякій, кто хочетъ, занимается всѣмъ, чѣмъ ему угодно, пускай печатаетъ какой угодно „хламъ“—его это дѣло, отъ этого страдаетъ лишь онъ самъ, а критическая мысль всегда сумѣетъ отобрать то, что надо сохранить, отъ того, что слѣдуетъ выбросить въ корзину для бумаги. Въ интересахъ дѣла я рекомендовалъ бы самую основательную и безпощадную критику того, что, при всей заманчивости, представляется серьезному уму мало обоснованнымъ и неправильнымъ выводомъ: отъ этого выиграютъ и наука, и общество и самъ изслѣдователь. Тогда для теоретиковъ наука не будетъ заслонена туманомъ фантазіи и увлеченія, а практическое дѣло избѣгнетъ возможныхъ ошибокъ. Экспериментальная психологія, даже и при теперешнемъ своемъ состояніи, уже сдѣлала громадное дѣло: фиксировала вниманіе общества и педагога на пренебрегавшейся доселѣ личности ученика. Это такая заслуга, за которую много грѣховъ ей можетъ проститься.

Другой лагерь противниковъ—это педагоги-практики, изъ которыхъ болѣе консервативная часть уже съ самаго начала стала въ оппозицію нарастающему направленію, въ то время какъ другая очень скоро охладѣла, ставъ равнодушной или даже враждебно настроенной. Въ данномъ случаѣ виной экспериментальной психологіи оказывается то

что она до сихъ поръ не дала ни одного руководящаго директива, который облегчилъ бы работу педагога. Они думаютъ, что экспериментальная психологія—это какая-го законодательница, призванная диктовать параграфы и пункты, чѣмъ бы, спрашивается, она стала тогда отличаться отъ министерскихъ циркуляровъ и рѣшеній? Но здѣсь кроется недоразумѣніе принципиальнаго характера: роль экспериментальной психологіи въ примѣненіи къ школьному дѣлу чисто служебная, подчиненная основной господствующей идеѣ, а именно—помогать наиболѣе полному освѣщенію природы учащагося. Какъ нельзя всѣхъ дѣтей подвести подъ одну категорію, такъ нельзя и создать для нихъ руководящихъ правилъ, примѣнимыхъ въ каждомъ случаѣ. Практическій врачъ знаетъ, что существуютъ тысячи лѣкарствъ для разныхъ болѣзней, и очень много для одной и той же—въ зависимости отъ организаціи больного. Одну и ту же болѣзнь мы лѣчимъ далеко не во всѣхъ случаяхъ одними и тѣми же лѣкарствами, рѣшающее значеніе оказываетъ состояніе другихъ органовъ—сердца, почекъ и т. д.; считается приходится и съ наследственностью, и съ привычками прежней жизни, и даже съ общественнымъ положеніемъ, и родомъ занятій; со всѣмъ этимъ необходимо считается, и, только взвѣсивъ все это, врачъ можетъ быть увѣренъ въ успѣхѣхъ лѣченія. То же самое и въ воспитательномъ дѣлѣ. Здѣсь не можетъ быть широкихъ руководящихъ рецептовъ, здѣсь также необходимо считается съ индивидуальностью учащагося. Экспериментальная психологія—это своего рода микроскопъ или пробирка, которые помогаютъ выяснитъ сущность явленія, патологию процесса. Только тогда явилась возможность хорошо лѣчить больныхъ, когда сущность болѣзни и ея возбудители выяснились въ достаточной мѣрѣ. Только тогда настанетъ возможность возникновенія болѣе совершенной педагогики, когда въ каждомъ случаѣ удастся выяснитъ какъ природу ребенка, такъ и его характерныя особенности.

Еще мотивомъ нападокъ и скептицизма служилъ тотъ фактъ, что далеко не всегда выводы повседневнаго наблюденія и экспериментальнаго изслѣдованія совпадаютъ другъ съ другомъ. Но не нужно думать, что здѣсь, при несходствѣ показаній, идетъ какая-то борьба двухъ мнѣній, изъ которыхъ одно—или мнѣніе педагога, или показаніе эксперимента—должно, непременно, восторжествовать насчетъ гибели другого; совсѣмъ нѣтъ, это не противники,—нѣтъ, это самые горячіе союзники, не уничтожающіе другъ друга, а, напротивъ, пополняющіе: передъ педагогомъ, равно какъ и передъ психологомъ, возстаютъ лишь новые факты, которые въ болѣе яркомъ, въ болѣе разностороннемъ освѣщеніи представляютъ личность воспитанника; кажущіяся противорѣчія исчезаютъ—и только выигрываетъ тогда общее ознакомленіе съ учащимся.

Нужно лишь каждый раз уметь примирить, уметь объяснить подобныя кажущіяся разногласія, и дѣло воспитанія отъ этого только выиграетъ.

Школьное обученіе—это реакція учащагося объекта на воздѣйствія со стороны учащаго субъекта, а потому выяснитъ законы этой реакціи, взаимоотношеніе среды учащихся и учащихся—вполнѣ возможная и насущная задача. Въ этомъ научномъ самоопредѣленіи педагогики школьному врачу должно быть также удѣлено мѣсто.

Школьный врачъ по необходимости долженъ сталкиваться въ своей работѣ какъ съ педагогическимъ персоналомъ, такъ и съ обществомъ въ лицѣ родителей учащихся. А потому для школьнаго врача мнѣ рисуется еще одна великая миссія—это примирить школу съ враждебно настроеннымъ обывателемъ, способствовать тому, чтобъ школа и общество объединились въ одной задачѣ воспитанія поколѣній и стали самыми тѣсными, самыми откровенными союзниками.

Для школьнаго врача-психіатра вопросы нормальнаго воспитанія должны быть особенно дороги, какъ профилактика умственнаго и нравственнаго здоровья населенія. Онъ, какъ и всякій другой врачъ, призванъ не только лѣчить, но и предупреждать болѣзни, а какая же другая мѣра можетъ въ такой степени способствовать этому, какъ не духовная гигиена подрастающаго поколѣнія?.. Эта психическая ортопедія, несомнѣнно, окажетъ свое вліяніе на духовное благополучіе населенія въ той же мѣрѣ, какъ физическая—на дефекты костнаго скелета: вѣдь сколько однихъ искривленій позвоночника уже успѣла предотвратить школьная гигиена.

Вѣдь въ будущемъ здоровомъ и образованномъ поколѣніи—благополучіе и сила націи, и слѣпы тѣ люди, которые строятъ соперничество государствъ на числѣ штыковъ и пушекъ! Но, кажется, народы начинаютъ просыпаться отъ вѣковаго ослѣпленія, и инстинктъ самосохраненія заставляетъ обратить вниманіе на школу. Я никакихъ не могу пройти молчаніемъ послѣдняго доклада покойнаго Петра Францевича Лесгафта, его лебединой пѣсни, въ помѣщеніи Біологической Лабораторіи. Этотъ удивительный старикъ, вѣчно молодой по темпераменту и живучести своей дѣятельности, въ страстной и образной рѣчу знакомилъ аудиторію съ той педагогической революціей, которая уже началась въ разныхъ странахъ Запада на почвѣ недовольства существующей школой. Предъ нами длиннымъ рядомъ прошли десятки резолюцій разныхъ сѣздовъ, даже не родственныхъ дѣлу воспитанія, гдѣ съ настойчивостью, свойственной инстинкту собственнаго благополучія, предлагались различныя реформы для упорядоченія школы.

Пользуюсь случаемъ, чтобъ помянуть добрымъ словомъ память покойнаго профессора; погребальный путь его утопалъ въ бѣлыхъ и

ярких цвѣтахъ, какъ-бы для того, чтобъ больнѣе, чтобъ сильнѣе отбѣнить тернистый путь, имъ пройденный при жизни!

Какъ-то, въ частной бесѣдѣ съ однимъ дѣятелемъ народной школы, я высказалъ свой взглядъ на дѣятельность школьнаго врача „Да, да,—перебилъ онъ меня,—но гдѣ же мы достанемъ такихъ врачей? дайте ихъ намъ... ихъ нѣтъ“. И дѣйствительно, ихъ нѣтъ. Но если ихъ нѣтъ, ихъ надо создать; живое дѣло привлечетъ достаточно силъ. Только нужно, чтобъ медицинскіе факультеты позаботились соотвѣтственнымъ образомъ пополнить программу образованія врача и дали ему то, чего скорѣе потребуетъ жизнь. Нельзя сказать, чтобъ въ этомъ направленіи еще ничего не было сдѣлано. Первые шаги уже есть: уже существуютъ спеціальныя курсы экспериментальной психологіи съ обставленными лабораторіями при Военно-Медицинской Академіи и Женскомъ Медицинскомъ Институтѣ. А съ какимъ горячимъ интересомъ относится молодежь къ этимъ новымъ учебнымъ курсамъ, объ этомъ крайне демонстративно говорятъ аудиторіи, переполненные студентами и студентками всѣхъ семестровъ. Нельзя не привѣтствовать въ этомъ отношеніи и дѣятельности Петербургскаго Психо-Неврологическаго Института и Педагогической Академіи, имѣющихъ цѣлью подготовить соотвѣтственно образованныхъ педагоговъ. Будемъ надѣяться, что одинъ за другимъ и остальные медицинскіе факультеты посмотрятъ на это дѣло съ той же серьезностью, какъ это сдѣлали ихъ столичныя товарищи. Тогда, при совмѣстной работѣ педагога и врача, въ жертву будущему человѣку не будутъ принесены интересы и счастье дѣтскаго возраста, тогда воспоминаніе о школьныхъ годахъ будетъ пробуждать лишь лучшія чувства, и до сѣдыхъ волосъ это будутъ самыя свѣтлыя страницы жизни. Тогда терминъ „золотое дѣтство“ не будетъ звучать жестокой ироніей, и растущій организмъ не будетъ чахнуть въ тискахъ школьной атмосферы. Пусть же этотъ идеалъ станетъ близкимъ какъ русскому педагогу, такъ и русскому врачу.

Доклады Щеглова и Владимірскаго не вызвали преній.

Степень устойчивости вниманія при умственной работѣ студентовъ и курсистокъ.

Докладъ пр.-доц. Ф. Е. Рыбакова (Москва).

Въ теченіе двухъ послѣднихъ лѣтъ я предпринялъ рядъ опытовъ, имѣющихъ своей цѣлью выясненіе вопроса о степени внимательности студентовъ и слушательницъ курсовъ при умственной работѣ. Опыты

производились въ одномъ и томъ же мѣстѣ (аудиторія психіатрической клиники), въ одно и то же время (отъ 6—8 ч. вечера) и при совершенно одинаковыхъ условіяхъ освѣщенія. Всѣ испытуемые подвергались опыту въ такое время, когда они успѣли уже пообѣдать и нѣсколько отдохнуть. Слѣдовательно, если и были до начала опыта какія-либо явленія утомленія, то они были приблизительно одинаковы у всѣхъ испытуемыхъ. Передъ началомъ и въ концѣ опытовъ испытуемымъ предлагалось отмѣчать на листѣ бумаги, не было ли какихъ-либо особенныхъ причинъ, которыя могли бы повліять на чистоту опыта, т.-е. не было ли особенной усталости, утомленія, головной боли, какого-либо неудобства въ положеніи во время опыта и пр., и если таковыя причины указывались, то испытуемый исключался изъ опыта. Всего было подвергнуто опыту въ разное время болѣе 1.000 человекъ обоого пола, но изъ нихъ попали въ настоящую статистику 899 чел. (475 студентовъ и 424 слушательницы), остальные же были исключены въ силу указанныхъ обстоятельствъ. Всѣ испытуемые, какъ это явствуетъ изъ ихъ рода занятій, были, слѣдовательно, люди одинаковаго образованія и приблизительно одинаковаго умственнаго развитія, въ возрастѣ отъ 18 до 30 лѣтъ. Обстоятельство это имѣетъ очень важное значеніе, такъ какъ оно въ значительной мѣрѣ сглаживаетъ неровности въ изслѣдованіяхъ и даетъ имъ извѣстную цѣнность. Нѣтъ никакого сомнѣнія, что если бы опыты были произведены на лицахъ различныхъ классовъ, разныхъ профессій, разнаго образованія, развитія и съ рѣзкою разницею въ лѣтахъ, то полученные результаты въ значительной мѣрѣ затушевывались бы вліяніемъ чисто индивидуальныхъ условій, частью, фізіологическихъ, частью, можетъ быть, патологическихъ. Въ моихъ опытахъ вліяніе этихъ условій въ значительной мѣрѣ устранено, а потому въ полученныхъ результатахъ можно гораздо легче и рельефнѣе прослѣдить вліяніе интересующаго насъ вопроса, т.-е. пола. По факкультетамъ испытуемые распредѣлялись слѣдующимъ образомъ:

Студенты:	Слушательницы:
Медииковъ 197	Истор.-философск. отд. 253
Юристовъ 153	Медицинскаго „ 101
Филологовъ 74	Естественнаго „ 42
Естественниковъ 27	Математическаго „ 19
Математиковъ 24	Педагогическихъ курсовъ 5
	Коммерческаго института 2
475	Фельдшерскихъ курсовъ 2
	424

Прежде чѣмъ перейти къ результатамъ изслѣдованій, я позволю себѣ сказать два слова о вниманіи вообще. Подъ вниманіемъ принято разумѣть ту своеобразную психическую дѣятельность, которая держитъ

процессы воспріятія и ассоціацій въ извѣстномъ послѣдовательномъ направленіи. Это есть, какъ бы своего рода направляющая сила ума, которая заставляетъ идти наше мышленіе въ извѣстномъ порядкѣ, не давая ему возможности сбиваться съ пути. Чѣмъ менѣе развита у субъекта способность вниманія, тѣмъ болѣе его мышленіе пріобрѣтаетъ неустойчивый, разбросанный характеръ, тѣмъ болѣе у него страдаетъ послѣдовательность въ мышленіи и тѣмъ болѣе его ассоціаціи носятъ чисто случайный, разбросанный характеръ. Въ рѣзкихъ разстройствѣхъ вниманія, какъ это бываетъ, напр., у нѣкоторыхъ душевно-больныхъ, дѣло можетъ дойти до того, что субъектъ рѣшительно не въ состояніи собрать своихъ мыслей для обсужденія самаго обыкновеннаго вопроса. Такъ какъ вниманіе есть своего рода психическая дѣятельность, неразрывно связанная съ процессомъ воспріятія и мышленія, то совершенно отдѣлить вниманіе отъ мышленія, т.-е. отъ извѣстной умственной работы невозможно. Особенно это трудно было бы сдѣлать, если бы мы задались цѣлью опредѣлить степень вниманія экспериментальнымъ путемъ: изслѣдуя вниманіе у даннаго субъекта, мы, по необходимости, должны были бы коснуться также и того мыслительнаго процесса, который охватывается даннымъ вниманіемъ. Правда, въ одномъ случаѣ мыслительный процессъ, охватываемый вниманіемъ, имѣетъ весьма слабое напряженіе и всецѣло, такъ сказать, затушевывается процессомъ вниманія, въ другомъ случаѣ онъ достигаетъ очень сложнаго характера, выливается въ очень сложную умственную работу. Простѣйшимъ примѣромъ изслѣдованія вниманія перваго рода является тотъ случай, когда субъекта заставляютъ, напр., подчеркивать извѣстную букву въ рядѣ другихъ, или считать рядъ точекъ или кружковъ, разбросанныхъ въ беспорядкѣ на извѣстномъ пространствѣ. Чѣмъ тѣснѣе и беспорядочнѣе разбросаны эти кружки, и чѣмъ больше ихъ количество, тѣмъ болѣе напряженіе вниманія требуется для того, чтобы ихъ сосчитать. Въ другихъ случаяхъ умственная работа можетъ быть до извѣстной степени усложнена, какъ это бываетъ, напр., въ опытѣ, когда испытуемаго заставляютъ въ цѣлой кучѣ беспорядочно разбросанныхъ разноцвѣтныхъ кружковъ считать только кружки какого-нибудь одного цвѣта; здѣсь умственная работа усложняется уже процессомъ выбора, т.-е., помимо веденія правильнаго счета, нужно еще умѣть выбирать и запоминать кружки одного цвѣта среди ряда кружковъ другихъ цвѣтовъ. Наконецъ, въ третьемъ рядѣ случаевъ умственная работа, требующая извѣстнаго напряженія вниманія, можетъ быть доведена до степени весьма сложнаго психическаго процесса, какъ это бываетъ, напр., при разнаго рода математическихъ вычисленіяхъ, въ процессахъ изобрѣтательности, творчества и пр.

Приступая къ изслѣдованію вниманія по интересующему меня вопросу, я прежде всего задался цѣлью установить тотъ путь, по которому должны производиться мои опыты. Передо мною предстали два пути: или избрать простѣйшую умственную работу и на ней прослѣдить явленія вниманія у студентовъ и слушательницъ курсовъ, или же остановиться на очень сложной работѣ и опредѣлить степень устойчивости вниманія при ея выполненіи. Имѣя въ числѣ своихъ испытуемыхъ исключительно интеллигентныхъ лицъ, мнѣ, съ одной стороны, не хотѣлось останавливаться на очень простой работѣ, на простомъ счетѣ или подчеркиваніи буквъ, ибо таковая работа очень проста и по своему характеру могла не обнаружить тѣхъ въ высшей степени тонкихъ особенностей вниманія, которыя я рассчитывалъ получить у обоихъ половъ. Но съ другой стороны, — мнѣ не хотѣлось осложнять дѣла, заставляя испытуемыхъ выполнить какую-нибудь очень сложную умственную работу, такъ какъ въ такомъ случаѣ я рисковалъ наткнуться на препятствіе другого рода, а именно, на слишкомъ рѣзкое проявленіе индивидуальныхъ физиологическихъ, а, можетъ быть, и патологическихъ чертъ, которыя затушевали бы поставленную мною задачу. Дѣло въ томъ, что если бы работа была очень сложна, то она могла бы оказаться не по силамъ нѣкоторымъ изъ моихъ испытуемыхъ, а потому тѣ или иные уклоненія, неправильности и ошибки въ работѣ могли бы идти не на счетъ колебаній въ устойчивости вниманія, а на счетъ незнанія и неумѣнія производить работу; получилось бы очень много индивидуальныхъ чертъ, которыя, говорю я, въ значительной степени затушевали бы поставленную мною задачу. Поэтому я въ своихъ изслѣдованіяхъ рѣшилъ идти по среднему пути, а именно: для изслѣдованія степени устойчивости вниманія я избралъ такую работу, которая съ одной стороны, все-таки требуетъ извѣстнаго напряженія умственныхъ силъ, а съ другой, — не является слишкомъ обременительной для испытуемыхъ. Я остановился на работѣ сложенія однозначныхъ чиселъ. Испытуемые складывали въ умѣ однозначныя числа и потомъ писали результатъ. Такая работа, съ одной стороны, требовала порядочнаго напряженія вниманія, а съ другой — была довольно проста. Такъ какъ моя аудиторія состояла исключительно изъ лицъ развитыхъ и образованныхъ, то складываніе однозначныхъ чиселъ не должно было составлять для нихъ особаго труда, и всѣ ошибки, которыя могли имѣть мѣсто при этой работѣ, естественнымъ образомъ, должны быть отнесены исключительно на счетъ ослабленія вниманія, а не на что иное; смотрѣть на эти ошибки какъ на результатъ незнанія или неумѣнія въ работѣ здѣсь рѣшительно не приходится. Такимъ образомъ, показателемъ степени вниманія въ моихъ опытахъ служило количество оши-

бокъ, сдѣланныхъ въ извѣстный промежутокъ времени: чѣмъ больше было ошибокъ, тѣмъ слабѣе вниманіе и обратно. Опыты были поставлены слѣдующимъ образомъ.

Я предварительно выяснялъ собравшейся аудиторіи задачи, цѣли и порядокъ производства опытовъ, а потому раздавалъ каждому испытуемому по нѣсколько листковъ, на которыхъ были напечатаны однозначныя числа въ видѣ отдѣльныхъ столбцовъ (см. табл.).

93372981574695738241639254839426357291956873946872
95768529716573581953425034738216537284653942869534
57248793852769546389514395766285379277523728647328
26259185274382947684735979928437468549249386721463
74730589172837486175246746936103972581430698103257

57759817324536746983792134925831942895341637429835
20869274837297368249578439918573426875698597642562
47397683041892486724369565598123875439644253687478
35683972865938492573946247812473567864235819785331
96465937628514783572193892297546872638497132843769

62372839478536218793829754498327548957698273948113
69158736479563752493894776287635489574328156834954
83382596374169835247938571659427158937485692148366
79957314873297458732517468253748296513574927453224
45612839465237284917572647892714659863257462583998

62791465237958627381693753873624875624579314687942
58327956374829179384571369236975834693527864375889
97867394759821435625432995392576435832914732583468
38684728196837495382746959594263587975478219384735
78643876592817365928374675394536291876593647281994

На каждомъ листкѣ, какъ мы видимъ, было напечатано 4 группы цифръ, въ каждой группѣ было по 5 вертикальныхъ столбцовъ, а въ каждомъ столбцѣ — по 5 однозначныхъ цифръ. Внизу, подъ каждою группою, было пустое мѣсто для записыванія полученной суммы. Испытуемымъ предлагалось складывать въ умѣ однозначныя цифры и затѣмъ писать внизу результаты. А для того, чтобы исключить, до извѣстной степени, влияніе на опытъ скорости письма, предлагалось писать не всю сумму, полученную отъ сложения каждыхъ 5 цифръ, а только вторую ихъ цифру, т.-е. единицы. Такъ, напр. (см. 1-й столбецъ): $9 + 9 + 5 + 2 + 7 = 32$, — испытуемый писалъ внизу только цифру 2; 2-ой столбецъ: $3 + 5 + 7 + 6 + 4 = 25$, — испытуемый писалъ только 5, и т. д. При этихъ условіяхъ въ значительной степени сберегалась работа, и

влияніе скорости письма было очень незначительно. Опыт начинался и заканчивался по известному сигналу. Продолжительность опыта—1 часть. Через каждые 5 минут (по хронометру) я произносил слово „черта“, и испытуемые ставили вертикальную черту в томъ мѣстѣ, гдѣ ихъ заставлялъ сигналъ. Если сигналъ заставлялъ ихъ в тотъ моментъ, когда они еще не успѣвали окончить сложение цифръ известнаго столбца, то черта проводилась сейчасъ же немедленно по окончаніи вычисления. По окончаніи опыта каждый изъ испытуемыхъ дѣлалъ отмѣтку о томъ, не мѣшало ли ему что-либо во время опыта. Если выяснялось, что мѣшавшее обстоятельство могло значительно вліять на результаты опыта, то такое лицо исключалось изъ опыта.

Листки отбирались и по нимъ исчислялись полученные результаты. При содѣйствіи нѣкоторыхъ изъ студентовъ мною вычислялось, сколько знаковъ сложения и сколько ошибокъ было сдѣлано каждымъ лицомъ в теченіе каждыхъ 5 минутъ. Затѣмъ вычислялось, сколько знаковъ сложения сдѣлано всеми лицами,—отдѣльно студентами и отдѣльно слушательницами, — в теченіе первыхъ, вторыхъ, третьихъ и т. д. пяти минутъ, бралось процентное отношеніе числа ошибокъ къ числу всѣхъ сдѣланныхъ знаковъ сложения в теченіе каждыхъ 5 минутъ, и на основаніи полученныхъ результатовъ строились кривыя.

Перехожу теперь къ результатамъ своихъ изслѣдованій. Но предварительно позволю себѣ представить вашему вниманію нѣкоторыя данныя относительно общаго хода работы и общаго числа сдѣланныхъ ошибокъ.

Въ среднемъ студентами и слушательницами вмѣстѣ производилось по 46,2 знака сложения в теченіе каждыхъ 5 минутъ, или, приблизительно 9,2 знака в каждую минуту.

Число сдѣланныхъ ошибокъ въ среднемъ равно 3,2% (процентное отношеніе взято къ общему числу полученныхъ знаковъ сложения).

По отдѣльнымъ періодамъ времени работа шла такимъ образомъ:

Въ теченіе первыхъ 5 минутъ сдѣлано	44,3	знака сложения и	3,5	% ошибокъ.
„ „ вторыхъ „ „ „	42,0	„ „ „	3,0	„ „
„ „ 3 „ „ „	42,9	„ „ „	2,9	„ „
„ „ 4 „ „ „	47,7	„ „ „	3,2	„ „
„ „ 5 „ „ „	44,2	„ „ „	2,9	„ „
„ „ 6 „ „ „	44,5	„ „ „	3,3	„ „
„ „ 7 „ „ „	48,0	„ „ „	3,1	„ „
„ „ 8 „ „ „	49,1	„ „ „	3,2	„ „
„ „ 9 „ „ „	47,2	„ „ „	3,5	„ „
„ „ 10 „ „ „	48,2	„ „ „	3,6	„ „
„ „ 11 „ „ „	49,2	„ „ „	3,1	„ „
„ „ 12 „ „ „	49,6	„ „ „	3,4	„ „

Т.-е., какъ видимъ, въ общемъ количество работы къ концу опыта нѣсколько повышается, но зато повышается и количество сдѣланныхъ ошибокъ, что свидѣтельствуетъ о наступающемъ къ концу опыта утомленіи вниманія. Всего нагляднѣе прослѣдить ходъ работы и вниманія по кривымъ, которыя я составилъ на основаніи приведенныхъ цифръ (см. рис. 1).

Изъ представленныхъ двухъ кривыхъ (нижняя выражаетъ ходъ работы, а верхняя—степень вниманія) видно, что количество работы

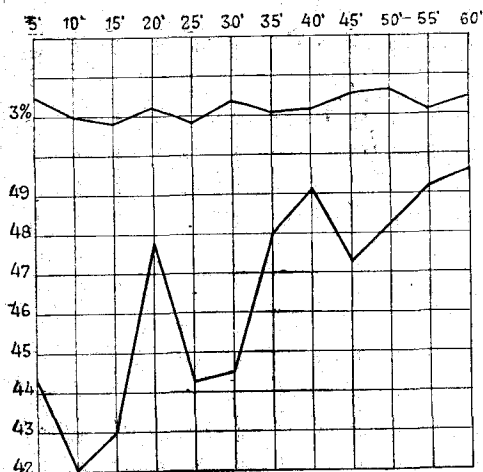


Рис. 1.

въ теченіе опыта постепенно (съ нѣкоторыми, конечно, колебаніями) возрастаетъ и къ концу опыта, т. е. къ концу перваго часа, достигаетъ своего максимума. Казалось бы, нужно было ожидать обратнаго явленія, а именно, пониженія количества работы вслѣдствіе извѣстнаго, наступающаго къ концу опыта утомленія. Но мы этого не видимъ. Отчего же это происходитъ? Происходить это оттого, что на ходъ работы, при обычныхъ условіяхъ, оказываетъ вліяніе цѣлый рядъ причинъ, которыя, частью, находятся въ антагонизмѣ между собою,

частью идутъ параллельно другъ съ другомъ. Причины эти слѣдующія: 1) упражненіе, 2) привыканіе, 3) утомленіе, 4) напряженіе воли и 5) извѣстное возбужденіе или нервный подъемъ, который наблюдается во время работы. Всѣ эти причины носятъ названіе компонентовъ, т.-е. составляющихъ работу. Онѣ оказываютъ значительное вліяніе на ходъ работы во время опыта, и отъ нихъ зависятъ, въ значительной мѣрѣ, тѣ колебанія, которыя наблюдаются во время работы.

Приурочивая вліяніе этихъ компонентовъ къ нашему опыту, мы должны думать, что утомленіе въ теченіе часа нашего опыта еще не настолько значительно, чтобы взять перевѣсъ надъ другими существенными компонентами работы—упражненіемъ и привыканіемъ. Привыканіе къ работѣ и вліяніе упражненія въ теченіе перваго часа еще настолько значительно, что оно беретъ перевѣсъ надъ утомленіемъ и значительно повышаетъ количество работы къ концу опыта. Этимъ и объясняется постепенное повышеніе количества работы въ нашемъ опытѣ. Но отчего же зависятъ рѣзкія колебанія въ работѣ? Какъ видимъ, въ теченіе

вторыхъ пяти минутъ количество работы значительно падаетъ (съ 44,3 до 42,0). Чѣмъ это обусловливается? Несомнѣнно, это обусловливается борьбою тѣхъ же упомянутыхъ мною компонентовъ: въ теченіе вторыхъ 5 минутъ опыта привычка и упражненіе еще не успѣваютъ выработаться въ достаточной степени, чтобы вліять на ходъ работы, а потому утомленіе и другія условія (ослабленіе воли и нервнаго подъема) берутъ перевѣсъ. Въ результатѣ паденіе работы. Послѣ третьихъ 5 минутъ вліяніе упражненія начинаетъ сказываться все сильнѣе и сильнѣе и къ 20-й минутѣ опыта оно достигаетъ наибольшей высоты (47,7) съ тѣмъ, чтобы подъ вліяніемъ своихъ антагонистовъ снова упасть на 25 и 30-й минутѣ, но, однако, не до прежней степени. На 35 и 40-й минутѣ работоспособность снова достигаетъ большого подъема, а къ концу опыта—доходитъ до максимума. Дальше я опытъ не производилъ (почему—я объясню впослѣдствіи). Если бы намъ удалось прослѣдить опытъ и дальше, то, вѣроятно, мы замѣтили бы, что скоро утомленіе начинаетъ брать перевѣсъ надъ привычкой, и работа стала бы постепенно падать. Таковъ, въ общемъ, ходъ кривой работы.

Теперь обратимся къ другой кривой, выражающей ходъ ошибокъ. Какъ видимъ, количество ошибокъ довольно велико вначалѣ (въ теченіе первыхъ 5 минутъ), затѣмъ, оно нѣсколько падаетъ и во второй половинѣ опыта начинаетъ постепенно, съ нѣкоторыми колебаніями, повышаться. Большой процентъ ошибокъ въ началѣ опыта, вѣроятно, обусловливается нѣкоторою неприспособленностью испытуемыхъ къ самой работѣ. Увеличеніе числа ихъ къ концу опыта, несомнѣнно, свидѣтельствуєтъ о наступающемъ утомленіи вниманія. Колебанія же въ числѣ ошибокъ въ разные періоды времени обусловливаются ничѣмъ инымъ, какъ извѣстнаго рода колебаніемъ вниманія,—явленіемъ, составляющимъ неотъемлемое свойство всякаго вниманія.

На предъявляемой кривой, въ общемъ, все-таки очень трудно уловить степень утомляемости вниманія по ходу опыта. Явленіе это выступить гораздо рельефнѣе, если мы возьмемъ среднюю величину ошибокъ въ теченіе каждыхъ 20 минутъ, т. е. по третямъ часа (см. стр. 130, рис. 2).

Какъ видимъ на представляемой діаграммѣ, количество ошибокъ (верхняя кривая) въ теченіе первыхъ 40 минутъ опыта остается неизмѣннымъ (3,2%), а въ теченіе остальныхъ 20-ти минутъ оно замѣтно повышается (3,4%). На этой кривой весьма ясно выступаетъ картина утомленія вниманія въ послѣднюю треть опыта. Если бы мы обратились къ нижележащей кривой, выражающей ходъ работы также по третямъ часа, то намъ весьма ярко бросилось бы въ глаза постепенное нарастаніе работы во все время опыта.

Сравнивая кривую вниманія съ кривою работы, мы замѣчаемъ, что между ними нѣтъ прямого параллелизма, т. е. прямой зависимости. Въ теченіе первыхъ 40 минутъ степень вниманія остается приблизительно на одной высотѣ, количество же работы значительно повышается. Это обстоятельство весьма наглядно свидѣтельствуетъ о томъ, что количество ошибокъ, т. е. степень вниманія, по крайней мѣрѣ, въ предѣлахъ поставленнаго опыта не зависитъ отъ скорости работы: работы несомнѣнно въ теченіе вторыхъ 20 минутъ производилось больше, тогда какъ число ошибокъ остается неизмѣннымъ.

Это касается общей работы (у мужчинъ и женщинъ вмѣстѣ). Хотя изслѣдованіе общей работы и не входитъ въ мою непосредственную задачу, но я счелъ долгомъ остановиться на этомъ предметѣ въ виду того, что онъ имѣетъ непосредственно важное значеніе въ смыслѣ уясненія нѣкоторыхъ сторонъ поставленнаго мною вопроса.

Перехожу теперь къ непосредственной цѣли моихъ опытовъ, т. е. къ выясненію отношенія степени вниманія къ умственной работоспособности отдѣльно у студентовъ и слушательницъ курсовъ. Вотъ какіе результаты я получилъ въ этомъ отношеніи.

Въ среднемъ, студенты производили въ теченіе каждыхъ 5 мин. 49,7 знаковъ сложенія, слушательницы—42,3 (т. е. на 7,4 меньше), при

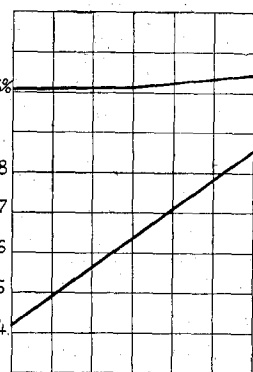


Рис. 2.

этомъ въ отдѣльныхъ случаяхъ средній максимумъ у мужчинъ доходить до 119,2 знаковъ, у женщинъ—до 80,0; минимумъ: у мужчинъ до 22,6, у женщинъ до 19,2. Т. е., въ общемъ, студенты оказались болѣе работоспособными, чѣмъ слушательницы. Среднее число ошибокъ у студентовъ оказалось равнымъ 3,1%, у слушательницъ 3,2%. Т. е., разница въ степени способности вниманія оказалась очень незначительной у обоихъ половъ: пожалуй, съ нѣкоторою натяжкой можно говорить о меньшей степени вниманія у женщинъ, чѣмъ у мужчинъ. Но, повторяю, разница эта столь незначительна, что ею мы можемъ, до известной степени, пренебречь. Какъ оказалось изъ дальнѣйшаго разбора полученныхъ данныхъ, главная суть заключается не въ общей способности вниманія у студентовъ и слушательницъ, а въ ходѣ кривой вниманія по отдѣльнымъ періодамъ производимой работы, т. е. въ степени его устойчивости въ различные промежутки времени. По отдѣльнымъ періодамъ времени работа и процентное отношеніе ошибокъ распределяются у обоихъ половъ слѣдующимъ образомъ:

	Число знаковъ сложенія.		% ошибокъ.	
	М.	Ж.	М.	Ж.
5' . . .	47.8	40.5	3.8	3.3
10' . . .	45.7	38.0	2.7	3.3
15' . . .	46.8	38.6	2.9	2.8
20' . . .	50.2	44.8	3.3	3.1
25' . . .	48.3	39.8	2.9	2.8
30' . . .	47.7	40.8	3.3	3.2
35' . . .	50.8	44.9	2.7	3.4
40' . . .	51.8	46.1	2.9	3.4
45' . . .	50.7	43.4	3.6	3.3
50' . . .	50.8	45.2	3.4	3.7
55' . . .	52.6	45.4	2.8	3.4
60' . . .	53.8	45.1	3.3	3.4

Уже при поверхностномъ разсмотрѣнн этихъ цифръ видно, что какъ работа, такъ и количество ошибокъ у студентовъ и слушательницъ нѣсколько разнятся другъ отъ друга по отдѣльнымъ періодамъ времени. Это различіе выступаетъ особенно рѣзко, если мы все это, т. е. колебанія въ работѣ и количествѣ ошибокъ представимъ графически въ видѣ кривыхъ.

На предлагаемой диаграммѣ (см. стр. 132, рис. 3) изображенъ ходъ работы отдѣльно у студентовъ и слушательницъ (верхняя кривая изображаетъ работу студентовъ, нижняя—работу слушательницъ). Какъ видимъ, обѣ кривыя идутъ почти совершенно параллельно до 45-й минуты опыта. Начиная съ 45-й минуты, онѣ начинаютъ расходиться: кривая мужчинъ продолжаетъ подниматься вверхъ, кривая же женщинъ остается почти на одной высотѣ. Изъ этого слѣдуетъ, что женщины къ концу опыта (начиная съ 45-й минуты) начинаютъ обнаруживать нѣкоторые признаки утомленія, выражающіеся въ томъ, что антагонистическіе компоненты работы (привыканіе и упражненіе) начинаютъ нѣсколько ослабѣвать подъ вліяніемъ наступающаго утомленія. Въ результатѣ отсутствіе подъема кривой. Итакъ, работа женщинъ по всѣмъ періодамъ времени остается ниже работы мужчинъ приблизительно на 6—8 знаковъ. Женщины скорѣе утомляются при работѣ, чѣмъ мужчины. Въ общемъ же кривыя, изображающія ходъ работы у обоихъ половъ, до поразительности сходны между собой, что, несомнѣнно, свидѣтельствуетъ о томъ, что законы, управляющіе ходомъ работы по отдѣльнымъ промежуткамъ

времени и выражающіе собою борьбу различныхъ компонентовъ работы, остаются совершенно одинаковыми.

Теперь посмотримъ, какое существуетъ соотношеніе въ количествѣ ошибокъ у обоихъ половъ.



Рис. 3.

Представляемая диаграмма (см. рис. 4) изображаетъ ходъ ошибокъ (въ %) у студентовъ и слушательницъ отдѣльно. Какъ видимъ, кривая мужчинъ (пунктир. лин.) обнаруживаетъ довольно рѣзкія колебанія (пониженія и повышенія) по отдѣльнымъ промежуткамъ времени, тогда какъ кривая женщинъ (ровная линія) имѣетъ довольно ровный, спокойный ходъ и обнаруживаетъ наклонность приближаться къ прямой линіи. Это несомнѣнно свидѣтельствуеетъ о томъ, что вниманіе студентовъ, въ общемъ, обладаетъ большею разбросанностью, большими колебаніями во время опыта. Вниманіе же слушательницъ, наоборотъ, обладаетъ большимъ постоянствомъ и устойчивостью, хотя и не выдерживаетъ

такого продолжительнаго напряженія, какъ вниманіе студентовъ. Последнее видно изъ того, что къ концу опыта (во второй половинѣ) кривая, изображающая количество ошибокъ у женщинъ, имѣетъ наклонность подниматься ввѣрхъ въ большей степени, чѣмъ кривая у мужчинъ. Всего нагляднѣе это явленіе выступитъ, если мы возьмемъ среднее количество ошибокъ у обоихъ половъ по третямъ часа.

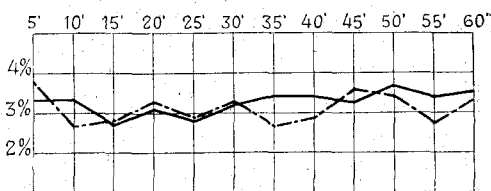


Рис. 4.

Какъ видимъ (см. стр. 133, рис. 5), количество ошибокъ у студентовъ (пункт. линія) въ первую треть опыта равно 3.2 %, во вторую 3.0%, т. е. нѣсколько понижается, въ послѣднюю же треть оно составляетъ 3.3%, т. е. опять повышается, превосходя первую треть. У слушательницъ же (ровн. линія) въ первую треть опыта количество ошибокъ меньше, чѣмъ у

студентовъ, но за то во второй и особенно въ послѣдней трети опытнаго часа это количество доминируетъ надъ количествомъ ошибокъ у мужчинъ. Да и самое повышеніе кривой, свидѣтельствующее о постепенномъ утомленіи вниманія, у женщинъ идетъ болѣе равномерно, чѣмъ у мужчинъ. Отсюда естественно сдѣлать тотъ выводъ, что въ началѣ работы женщины обладаютъ болѣе степеню внимательности, чѣмъ мужчины, но за то ихъ вниманіе утомляется скорѣе, чѣмъ вниманіе мужчинъ. Самый процессъ утомленія вниманія у слушательницъ совер-

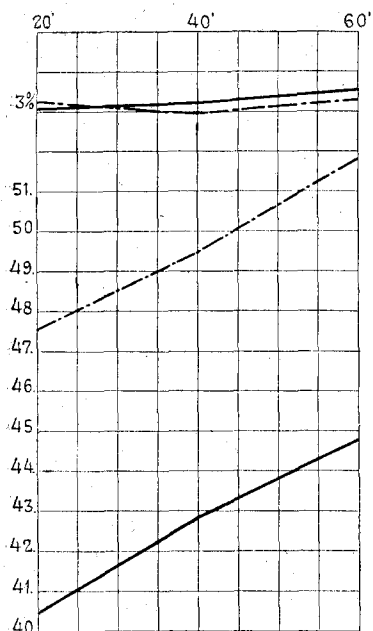


Рис. 5.

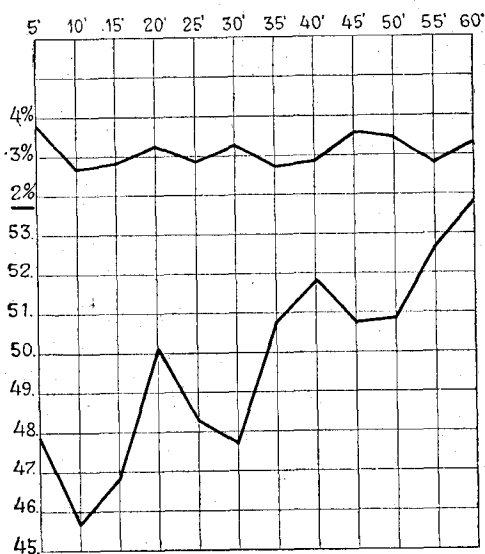


Рис. 6.

шается болѣе равномерно, чѣмъ у студентовъ и, вообще, вниманіе ихъ обладаетъ большимъ постоянствомъ, чѣмъ вниманіе мужчинъ.

Нижнія двѣ кривыя той же диаграммы изображаютъ ходъ работы у обоихъ половъ по третямъ часа. Онѣ подтверждаютъ только-что высказанныя мною выше соображенія. Какъ видимъ, утомленіе въ работѣ у слушательницъ (ровн. линія) наступаетъ скорѣе, чѣмъ у студентовъ (меньшій подъемъ кривой въ послѣдней трети).

Теперь, естественнымъ образомъ, возникаетъ вопросъ, не обуславливаются ли только-что упомянутыя мною свойства вниманія у женщинъ всецѣло количествомъ выполняемой ими работы? Вѣдь, вполне естественно было бы думать, что съ увеличеніемъ количества работы должно увеличиваться и процентное отношеніе ошибокъ, т. е.,

что съ ускореніемъ работы вниманіе должно утомляться въ большей степени.

Посмотримъ, однако, такъ-ли это.

Если мы сравнимъ между собою кривыя, изображающія ходъ работы и количество ошибокъ отдѣльно у студентовъ и слушательницъ курсовъ, то замѣтимъ, что параллелизма между этими явленіями не существуетъ. Вотъ, на рисункѣ 6, мы видимъ кривыя, изображающія число ошибокъ (въ %) и количество работы у студентовъ (верхняя кривая представляетъ собою число ошибокъ, нижняя—ходъ работы по отдѣльнымъ промежуткамъ времени). Сравнивая между собою эти кривыя, мы видимъ, что порою число ошибокъ идетъ параллельно съ количествомъ работы, порою же эти двѣ кривыя совершенно расходятся. Такъ, на 10-й минутѣ число ошибокъ падаетъ, количество работы тоже уменьшается; на 20-й мин. число ошибокъ поднимается, поднимается и количество работы, на 25-й оно снова падаетъ, падаетъ и количество работы, но на 30-й минутѣ число ошибокъ рѣзко увеличивается, тогда какъ количество работы понижается, на 35-й минутѣ число ошибокъ уменьшается, количество же работы рѣзко увеличивается; на 45-й, 50-й и 55-й мин. такое

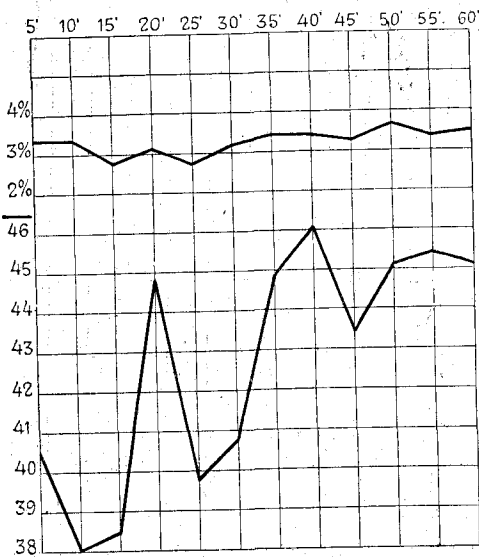


Рис. 7.

же несоотвѣтствіе между работой и числомъ ошибокъ.

То же самое видимъ и на кривыхъ, изображающихъ ходъ работы и число ошибокъ у слушательницъ (см. рис. 7). Какъ видимъ, на 15-й, 20-й, 25-й и 30-й мин. опыта число ошибокъ совпадаетъ съ количествомъ работы въ тотъ же періодъ времени (повышается и понижается соразмѣрно съ ходомъ работы), на за то въ другихъ пунктахъ (на минутѣ 40-й, 55-й и 60-й) совпаденія не наблюдается.

Такимъ образомъ, объяснить разницу въ ходѣ кривыхъ, изображающихъ устойчивость вниманія у студентовъ и слушательницъ курсовъ, неодинаковымъ количествомъ производимой ими работы никакъ нельзя: несомнѣнно, эта разница обусловливается какими то иными, м. б., чисто половыми условіями, но никакъ не тѣмъ, что женщины, въ общемъ, производятъ меньше работы, чѣмъ мужчины.

Посмотримъ теперь, отчего зависитъ самая разница въ работѣ у обоихъ половъ.

Первое, что приходитъ въ голову, это то, что не оказываетъ ли вліянія на степень работы скорость самаго письма: вѣдь вполне естественно было бы допустить, что женщины писали цифры, выражающія полученную сумму, медленнѣе, чѣмъ мужчины, а разъ онѣ писали медленнѣе, то и количество работы у нихъ вслѣдствіе этого должно получиться меньше. Но такое соображеніе сейчасъ же начинаетъ терять подъ собою всякую почву, если только мы глубже вникнемъ въ существо нашего опыта. Дѣло въ томъ, что, какъ явствуетъ изъ постановки опыта, скорость письма не можетъ оказывать вліянія на продолжительность работы уже потому, что процессъ самаго писанія сведенъ до минимума тѣмъ, что писалась не вся полученная сумма цѣликомъ, а только единицы ея. Это во-первыхъ. А во-вторыхъ, какъ выяснилось изъ произведенныхъ мною провѣрочныхъ опытовъ, въ среднемъ каждое лицо можетъ написать до 120 однозначныхъ чиселъ въ минуту, т. е. каждая цифра требуетъ для своего написанія $\frac{1}{2}$ сек. времени. Каждый испытуемый, по моему подсчету, писалось въ теченіе часа, въ среднемъ, около 550 цифръ, слѣдовательно, самый процессъ писанія потребовалъ $4\frac{1}{2}$ мин. въ теченіе цѣлаго часа, т. е. $\frac{1}{13}$ всей работы. При такихъ условіяхъ вліяніе самаго процесса писанія на работу, конечно, не можетъ быть сколько-нибудь значительнымъ. Такимъ образомъ, и общее уменьшеніе количества работы у слушательницъ нельзя отнести на счетъ медленности ихъ въ письмѣ, а нужно, очевидно, искать какую-нибудь иную причину этого. Причина эта, вѣроятно, кроется въ какихъ то еще необъяснимыхъ для насъ половыхъ условіяхъ, о которыхъ я упоминалъ выше.

Въ заключеніи я долженъ пояснить, почему я въ своихъ изслѣдованіяхъ ограничился только однимъ часомъ времени. На первый взглядъ, этотъ срокъ можетъ показаться очень незначительнымъ для изслѣдованія такой тонкой психической функціи, какъ вниманіе. Но дѣло въ томъ, что дальше этого срока и нельзя было идти, не рискуя слишкомъ запутать результаты изслѣдованій. При самой постановкѣ опыта я бралъ своей задачей прослѣдить особенности вниманія у студентовъ и слушательницъ въ условій очень значительнаго утомленія въ работѣ. Если бы я производилъ свой опытъ не одинъ, а два—три и болѣе часовъ подрядъ, то, несомнѣнно, я получилъ бы картину рѣзко выраженного утомленія въ работѣ. А такъ какъ степень утомляемости при работѣ зависитъ отъ чисто индивидуальныхъ причинъ, частью, физиологическихъ, частью, м. б., патологическихъ, то получилась бы слишкомъ пестрая, индивидуальная картина, которая въ значительной мѣрѣ сгладила бы, а

можетъ быть и совсѣмъ измѣнила тѣ половыя различія въ работѣ и степени вниманія, которыя составляли главную задачу моихъ изслѣдованій. Вотъ почему въ своемъ опытѣ я ограничился только однимъ часомъ времени.

Резюмируя теперь все доселѣ мною сказанное, я прихожу къ слѣдующимъ заключеніямъ:

1) При условіяхъ предпринятаго мною опыта умственная работоспособность слушательницъ стоитъ ниже работоспособности студентовъ.

2) Работоспособность слушательницъ относится къ работоспособности студентовъ, приблизительно, какъ 6 : 7 (42,3 : 49,7).

3) Законы, управляющіе ходомъ работы по отдѣльнымъ періодамъ времени, совершенно одинаковы какъ у мужчинъ, такъ и у женщинъ.

4) Количество производимой работы, вслѣдствіе навыка и упражненія, повышается одинаково у обоихъ половъ въ теченіе первыхъ 45 мин. опыта.

5) Вниманіе слушательницъ, въ общемъ, утомляется при работѣ скорѣе, чѣмъ вниманіе студентовъ.

6) Въ началѣ работы слушательницы обладаютъ большею степенью внимательности, чѣмъ студенты, но за то къ концу опыта онѣ обнаруживаютъ признаки болѣе рѣзкаго утомленія.

7) Замѣтно выраженные признаки утомленія вниманія наступаютъ, въ общемъ, послѣ 40 минутъ работы (у женщинъ, какъ сказано, нѣсколько раньше, чѣмъ у мужчинъ).

8) Вниманіе студентовъ отличается, въ общемъ, большею разбросанностью, разсѣянностью и неустойчивостью (большими колебаніями), чѣмъ вниманіе слушательницъ.

9) Вниманіе слушательницъ, наоборотъ, отличается большимъ постоянствомъ и устойчивостью по сравненію со студентами.

Пренія по докладу г. Рыбакова.

А. Л. Щегловъ. Изслѣдованіе утомляемости вниманія при помощи сложенія однозначныхъ чиселъ, т. е., методъ Крепелина, есть любимый методъ, которымъ пользуются изслѣдователи. Я и самъ имъ пользовался при своихъ изслѣдованіяхъ. Но всякій при этомъ въ этотъ методъ вноситъ тѣ или другія поправки. Такъ, напримѣръ, докторъ Рыбаковъ беретъ по 5 цифръ и находитъ ихъ сумму, другіе берутъ лишь по 2 цифры, какъ это дѣлалось, напримѣръ, мной, и опредѣляютъ ихъ сумму. Методъ собственно одинъ и тотъ же. Я лично хорошо знакомъ

съ этимъ методомъ, такъ какъ продѣлалъ массу опытовъ подобнаго рода. И если я все же пришелъ къ убѣжденію, которое заставляетъ меня обратиться къ съѣзду съ просьбой подвергнуть всѣ методы подобныхъ изслѣдованій радикальному пересмотру, то это именно потому, что всѣ эти методы, несмотря на то, что они даютъ красивыя кривыя, заключаютъ въ себѣ массу погрѣшностей. Я долженъ откровенно признать это, какъ работавшій самъ съ этимъ методомъ. Начну съ того, что докторъ Рыбаковъ въ выводахъ своихъ исходитъ изъ итога, полученнаго отъ сложенія 5-ти цифръ подрядъ. Въ литературѣ уже было указано, что при сложеніи 5—6 цифръ подрядъ мы можемъ сдѣлать нѣсколько ошибокъ и дать правильный итогъ. Напримѣръ, складывая 3, 5, 4, мы можемъ такъ складывать: 3 да 5 будетъ 7, 7 да 4 будетъ 12. Тутъ мы сдѣлали 2 ошибки, и все-таки у насъ получился правильный результатъ. Такая внутренняя неправильность работы совершенно ускользаетъ, когда мы имѣемъ дѣло съ подобнаго рода сложнымъ итогомъ. Это разъ. Второе, съ чѣмъ я также не могу согласиться, это заявленіе д-ра Рыбакова, что отбрасываніе десятковъ у полученнаго итога, т. е. писаніе просто 5 вмѣсто 25, сокращаетъ время писанія. Я убѣжденъ, что такое сокращеніе въ письмѣ требуетъ гораздо больше времени, чѣмъ, если бы мы писали обѣ цифры подрядъ. Писаніе этихъ цифръ нами совершается механически. Написать 25 сразу намъ легче, чѣмъ, подумавши, отбросить 20 и написать 5; тутъ требуется специальная умственная работа, нужно особое вниманіе, а на это требуется и время. Это легко подтверждается и опытомъ. Но все это отдѣльныя мелочи. Гораздо важнѣе здѣсь принципиальная сторона вопроса, а именно, можемъ ли мы судить объ утомленіи работающаго по полученнымъ даннымъ. Здѣсь, прежде всего, судятъ о состояніи работающаго или по валовому количеству произведенной работы, т. е. по количеству рѣшенныхъ задачъ въ данное время, или же по количеству ошибокъ. Ошибки рассматриваются какъ показатель, что работа идетъ неправильно и неодинаково успѣшно, что, чѣмъ больше ошибокъ, тѣмъ меньше успѣшность работы. Затѣмъ можно, слѣдя за работой, судить о ея качествѣ по колебаніямъ въ ея теченіи. Мы наблюдаемъ скачки въ ходѣ работы, которые появляются уже съ первой минуты. Но разница между количествомъ рѣшенныхъ задачъ, полученныхъ въ первую, вторую, третью, четвертую минуту все-таки небольшая, напримѣръ, 24, 27, 25, 26 задачъ, а подходя къ концу, напримѣръ, на 30-й или 40-й минутѣ, мы получаемъ уже 25, 35, 28, 40 задачъ въ минуту. Проявляется, словомъ, неравномѣрность въ работѣ. Но всѣ эти методы, всѣ эти способы опредѣлить состояніе работающаго, его вниманіе и утомляемость, несмотря на то, что даютъ довольно красивыя кривыя, явля-

ются неудовлетворительными. И вотъ почему: судить по валовому количеству работы о состояніи работающаго абсолютно нельзя. Я производилъ точно такіе же опыты со студентами и курсистками въ теченіе цѣлаго часа; эти опыты у меня были продѣланы по 10 разъ съ каждымъ испытуемымъ (опытъ продолжался въ теченіе 10 дней) и въ результатѣ получилось слѣдующее. Прежде всего получается страшный ростъ работы отъ перваго дня до десятаго. Одинъ студентъ, въ первый день при всемъ усилии не могъ рѣшить болѣе 30 задачъ въ одну минуту, а въ концѣ изслѣдованія, въ послѣдній день онъ дошелъ до того, что рѣшалъ уже около 100 задачъ въ минуту. Слѣдовательно, этотъ ростъ работы, эта приспособляемость къ работѣ, возрастающая въ теченіе 10 опытовъ, говорить за то, что съ такимъ валовымъ количествомъ едва ли можно считаться, такъ какъ тутъ упражняемость является такимъ громаднымъ факторомъ, который можетъ замаскировать другія болѣе деликатныя качества нашей работы. Далѣе, при этихъ изслѣдованіяхъ наблюдаются такіе случаи, которые ставятъ въ тупикъ изслѣдователя. Цѣлый часъ испытуемый работаетъ усиленно, съ напряженіемъ вниманія; онъ спѣшитъ во всю и, наконецъ, кончаетъ часовую работу. При этомъ по подведенному подсчету получается то же, что получилось и у доктора Рыбакова, а именно, не только не пониженіе абсолютнаго количества рѣшенныхъ въ минуту задачъ, а, наоборотъ, склонность къ повышенію до самого конца часовой работы. Слѣдовательно, судя по валовому количеству работы, я долженъ сказать, что студентъ молодчина, что у него хорошая работоспособность. Но, между тѣмъ, если мы посмотримъ на его видъ, то найдемъ, что онъ обливадается потомъ, пульсъ у него 150, онъ отвалился въ изнеможеніи на спинку стула. Говорить на основаніи кривой работы, что его работоспособность образцовая, конечно, невозможно при наличности такихъ рѣзкихъ физиологическихъ проявленій утомляемости. Вмѣстѣ съ этимъ, желая подсчитать ошибки, я ихъ не нахожу, ошибокъ нѣтъ. Изслѣдуя болѣе деликатный показатель утомленія вниманія, а именно, колебанія въ работѣ или скачки, я нахожу, что усиленія колебаній также нѣтъ. Такимъ образомъ, ни одинъ изъ этихъ методовъ опредѣленія работоспособности не даетъ намъ права судить о состояніи работающаго субъекта. Въ виду такихъ результатовъ мы не можемъ рекомендовать этотъ способъ для опредѣленія работоспособности каждаго отдѣльнаго человѣка, въ особенности въ томъ видѣ, какъ его примѣнялъ д-ръ Рыбаковъ, ибо мы не можемъ учесть здѣсь того усилія воли, того напряженія, которое проявляетъ каждый изслѣдуемый. Изслѣдуя такое сложное явленіе, какъ утомляемость, такимъ методомъ, мы можемъ впасть въ весьма крупныя ошибки.

А. П. Нечаяевъ. Я нѣсколько знакомъ съ экспериментальной литературой, касающейся вопроса о психическихъ особенностяхъ лицъ разнаго пола и мнѣ представляется довольно твердо установленнымъ общее положеніе, что мужчины въ сравненіи съ женщинами представляютъ изъ себя типъ съ болѣе ярко выраженной волей, а женщины по сравненію съ мужчинами представляютъ изъ себя существа, у которыхъ гораздо болѣе замѣтны эмоціональные элементы душевной жизни. Это тотъ результатъ, который совпадаетъ съ общимъ впечатлѣніемъ нашимъ отъ нашихъ повседневныхъ наблюденій. И вотъ, если взять этотъ результатъ, то мнѣ, по крайней мѣрѣ, представляются довольно неожиданными тѣ выводы, къ которымъ пришелъ уважаемый докладчикъ, на основаніи своихъ экспериментальныхъ изслѣдованій, что колебаніе вниманія у студентовъ отличается болшею разбросанностью, чѣмъ у женщинъ, а вниманіе женщинъ отличается болшею ровностью и болшею систематичностью. Мнѣ представляется, что именно у тѣхъ лицъ, у которыхъ душевная жизнь полна разнообразныхъ эмоціональных состояній, гораздо болше есть условій для разнообразныхъ колебаній вниманія, для разбросанности вниманія, о которомъ здѣсь говорилось. Мы постоянно наблюдаемъ въ нашихъ лабораторіяхъ, что если чѣмъ-нибудь нарушить эмоціональную сферу нашихъ испытуемыхъ, то это сейчасъ же отражается на извѣстномъ колебаніи вниманія, и чѣмъ рѣзче это нарушеніе эмоціональной сферы, чѣмъ болше этотъ эмоціональный элементъ при этомъ нарушается, тѣмъ сильнѣе является колебаніе. Когда я старался объяснить себѣ, отчего же все-таки получились такіе факты, которые сообщилъ докторъ Рыбаковъ, факты, которые получились несомнѣнно, такъ какъ я не имѣю никакого основанія сомнѣваться въ этомъ, то мнѣ представляется, что подобнаго рода странные выводы получились только потому, что изслѣдованіе такой, чрезвычайно важной въ педагогическомъ отношеніи проблемы, докторъ Рыбаковъ велъ неудачнымъ методомъ. Недостатки этого метода были сейчасъ отмѣчены докторомъ Щегловымъ. Онъ указалъ, что здѣсь, дѣйствительно, можетъ быть много скрытыхъ ошибокъ, которые не будутъ учтены, что при извѣстномъ подсчетѣ результатовъ нельзя было детально разобраться въ отдѣльныхъ результатахъ этого опыта. Мнѣ хотѣлось отмѣтить еще одну сторону внѣшней обстановки этого эксперимента. Когда я разсматривалъ эти таблички съ цифрами, я обратилъ вниманіе на крайнюю разнородность тѣхъ рядовъ, надъ которыми приходилось оперировать. Намъ здѣсь было сказано, что давался рядъ съ 5-ю однозначными числами. А я скажу, что одни ряды состояли изъ 5 цифръ, а другіе изъ четырехъ. Если вмѣсто цифры стоитъ нуль, то нельзя считать его за особое число, которое нужно прикладывать, а нулей тамъ попадалось

значительное количество. Затѣмъ я тамъ подмѣтилъ нѣсколько рядовъ, которые состояли изъ такого рода цифръ,—нуль и 3 восьмерки. Гдѣ собственно тутъ процессъ сложения однозначныхъ чиселъ, о которомъ тутъ говорилось? Само собой разумѣется, что каждый желающій понять эту задачу въ дѣломъ, скажетъ $3 \times 8 = 24$ и запишетъ 4. Само собой разумѣется, что большій или меньшій трудъ работы, надъ которой приходилось оперировать, отражался на результатахъ. Тутъ, собственно, не былъ опытъ сложения однозначныхъ чиселъ, а былъ опытъ со сложениемъ четырехъ или пяти данныхъ, который могъ сводиться къ умноженію одного и того же числа на 3, а иногда могъ сводиться къ другимъ болѣе или менѣе разнообразнымъ операціямъ, но, во всякомъ случаѣ, мы имѣемъ дѣло съ различными работами. И мнѣ кажется, что въ этомъ и заключаются источникъ странности тѣхъ результатовъ, которые были оцѣнены предыдущимъ докладчикомъ, какъ результаты психическихъ особенностей мужчинъ и женщинъ, разницей въ ихъ работоспособности и разницей ихъ вниманія. Я бы объяснилъ это иначе. Эти работы могутъ идти хуже и лучше, ровнѣе или болѣе скачкообразно въ зависимости отъ того, насколько испытываемый имѣетъ дѣло съ извѣстной ему работой и насколько, прежде чѣмъ приступить къ операціи, отдаетъ себѣ отчетъ, какого рода задача стоитъ передъ нимъ. Тутъ то и выступаетъ характерная особенность двухъ половъ, но не та, которую докладчикъ усматриваетъ. Мнѣ кажется, что характеръ работъ мужчинъ и женщинъ совершенно различенъ и это можетъ быть проверено дѣлымъ рядомъ справокъ. Женщина склонна работать болѣе рутинно, чѣмъ мужчина, она болѣе поддается внушенію. Разъ ей предоставляется задача, она выполняетъ эту задачу добросовѣстно и рабски, гораздо болѣе рабски, чѣмъ мужчина. Ей было сказано складывать и она складываетъ, стоятъ три восьмерки и она ихъ складываетъ одну за другою; потому ея работа и идетъ болѣе ровно, чѣмъ у мужчины. У мужчины замѣчается меньшая податливость внушенію, въ смыслѣ нежеланія иногда данную задачу исполнять въ той формѣ, которая дается; онъ варьируетъ свою работу; онъ видитъ, напр., передъ собой три восьмерки и онъ не складываетъ ихъ, а умножаетъ, въ другихъ же случаяхъ онъ идетъ другимъ путемъ и получается болѣе медленный отвѣтъ. Я полагаю, что подобные результаты получились не оттого, что вниманіе менѣе устойчиво у мужчинъ, чѣмъ у женщинъ, а потому, что у нихъ меньше податливость прямому внушенію. Вы можете сдѣлать возраженіе, что все это голословно, что нужны факты. На это я скажу, что можетъ быть и существуютъ какіе-нибудь экспериментальныя доказательства того, что вывелъ докторъ Рыбаковъ, но, во всякомъ случаѣ, изъ опытовъ самого

доктора Рыбакова эти выводы не слѣдуютъ и тѣ выводы, которые я сдѣлалъ изъ данныхъ г. Рыбакова, болѣе вѣроятны, чѣмъ тѣ, которые сдѣлалъ самъ докладчикъ.

Г. Волкобинскій. Недостатокъ метода, можетъ быть, происходить, главнымъ образомъ, въ силу неудачнаго подбора цифръ. Кромѣ того, нужно обращать вниманіе—кто именно явился испытуемымъ. Конечно, я получу совершенно различные результаты, если буду изслѣдовать слуховую память у музыкантовъ и лицъ, не имѣющихъ отношенія къ музыкѣ.

Работа, которая предлагалась д-ромъ Рыбаковымъ, не является легкой и требуетъ извѣстной подготовки. Студенты изучаютъ больше математику, чѣмъ курсистки, и потому для первыхъ данная работа представится болѣе легкой. Принимая во вниманіе всѣ высказанныя мною соображенія, мнѣ представляется возможнымъ сдѣлать выводъ, что работоспособность курсистокъ, по полученнымъ результатамъ, стоитъ выше, чѣмъ студентовъ.

А. В. Владимірскій. Я не хотѣлъ возражать по существу доклада, но мнѣ хотѣлось сказать нѣсколько словъ по поводу предыдущаго доклада доктора Щеглова. Мнѣ приходилось очень много работать по вопросу объ утомляемости, я тоже пользовался тѣмъ методомъ, которымъ пользовался докторъ Рыбаковъ. Результаты, которые получены, они дѣйствительно на первый разъ могутъ показаться парадоксальными. Напримѣръ, производилъ я опыты на первомъ урокѣ и на пятомъ, и количество рѣшенныхъ задачъ во время пятаго урока было больше, чѣмъ при изслѣдованіи, произведенномъ на первомъ урокѣ. Получивъ подобные результаты, я произвелъ изслѣдованіе мускульной силы и также получилъ, что на 5 урокѣ динамометръ даетъ показанія болѣе, чѣмъ на первомъ урокѣ. Слѣдовательно, если мы будемъ примѣнять именно выводъ доктора Щеглова то мы придемъ къ заключенію, что здѣсь играетъ роль упражняемость, почему динамометръ и показываетъ большую силу на 5 урокѣ. Но кто изъ насъ педагоговъ не знаетъ, что во время 5-го урока, послѣ цѣлаго ряда работъ, дѣти являются вообще нервно возбужденными, они являются болѣе подвижными. Всѣ педагоги свидѣтельствуютъ, что именно въ теченіе 5 урока установить порядокъ бываетъ всего труднѣе. Разъ наблюдается такая подвижность, то какая же можетъ быть на первый взглядъ рѣчь объ утомленности? Дѣло въ томъ, что эта подвижность не здоровая, живая, свободная, это просто ослабленіе сдерживающаго начала. Сдерживающіе центры парализуются, а рефлекторная дѣятельность значительно повышается. Въ такихъ случаяхъ мы имѣемъ дѣло съ чисто рефлекторной дѣятельностью, а не съ навыкомъ. Во всякомъ случаѣ, если мы отнесемъ къ

нашему методу строго объективно, независимо от того поддерживают ли тутъ испытываемые женскую честь, женскую логику или нѣтъ, если мы отнесемъ объективно, станемъ на точку зрѣнія строго научную, то мы и здѣсь получимъ успѣшные результаты, сумѣемъ разобраться въ ихъ показаніяхъ.

Ө. Е. Рыбаковъ (докладчикъ). Относительно избраннаго мною метода, мнѣ было сдѣлано много возраженій. Я согласенъ, что этотъ методъ имѣетъ много погрѣшностей, но не думаю, чтобы онъ былъ очень плохимъ. Я не взялъ на себя задачи опредѣлить количество работы, которую могутъ произвести студенты и курсистки, я говорю только объ относительномъ реагированіи двухъ группъ на одну и ту же опредѣленную работу, и потому считаю себя въ правѣ сдѣлать выводъ. Д-ръ Щегловъ высказалъ предпочтеніе методу Крѣпелина (съ оперированіемъ 2 чиселъ), но мнѣ представляется, что въ данномъ методѣ Крѣпелина трудно установить индивидуальныя разницы. Не согласенъ съ д-ромъ Щегловымъ, что отбрасываніе десятковъ, при записи общей суммы, усложняетъ задачу, я провѣрилъ на опытѣ трудность данной работы. Приспособляемость при работѣ, конечно, увеличивается, но не въ такой ужъ большой степени, чтобы имѣть огромное значеніе при общемъ выводѣ.

Проф. Нечаевъ указалъ на большую внушаемость женщинъ—на ея стремленіе выполнять работу по опредѣленному, разъ установленному приему. Съ цѣлью провѣрки возможности даннаго возраженія я ставилъ опыты съ постановкою точекъ, которые мнѣ показали, что женщины въ одинакой мѣрѣ съ мужчинами поддавались внушенію. Не согласенъ съ послѣднимъ оппонентомъ, который говорилъ, что студенты, какъ лица, изучающія математику, съ большею легкостью выполняли предложенную имъ работу. Считаю, что, предложенная мною работа, была азбучной, кромѣ того, въ моихъ опытахъ участвовали какъ студенты, такъ и курсистки—математички.

Объ естественномъ экспериментѣ.

Докладъ А. Ф. Лазурскаго.

Мм. Гг. Прочитавъ заглавіе этого сообщенія, многіе изъ васъ почувствовали, вѣроятно, нѣкоторое недоумѣніе по поводу новаго, необычнаго термина: „естественный экспериментъ“. Чтобы разрѣшить это вполне естественное недоумѣніе, должно тотчасъ же сказать, что терминъ этотъ предлагается мной здѣсь для обозначенія особаго рода приемовъ изслѣдованія, которые занимаютъ среднее мѣсто между внѣшнимъ, объективнымъ наблюденіемъ, съ одной стороны, и тѣмъ лабора-

торнымъ, искусственнымъ экспериментомъ, который извѣстенъ въ настоящее время подъ именемъ психологическаго эксперимента — съ другой. Будучи отличны какъ отъ перваго, такъ и отъ втораго, эти своеобразные приемы, тѣмъ не менѣе, не являются чѣмъ то совершенно новымъ, необычнымъ, а наоборотъ, въ своемъ зачаточномъ видѣ хорошо знакомы каждому изъ насъ. Если ихъ разработать подробнѣе, то они могутъ представить значительный интересъ какъ въ теоретическомъ, такъ и въ практическомъ отношеніи, почему я и рѣшился предложить для обозначенія ихъ новый терминъ. Въ краткомъ сообщеніи нельзя, конечно, и пытаться обрисовать всѣ возможныя примѣненія даннаго метода ко всѣмъ тѣмъ явленіямъ, къ которымъ онъ можетъ быть приложенъ; поэтому я остановлюсь на такой области явленій, которая мнѣ болѣе знакома и которая, къ тому же, представляется, повидимому, особенно подходящей для примѣненія естественнаго эксперимента, именно — на изслѣдованіи личности или индивидуальности.

Итакъ, что такое естественный экспериментъ и какъ онъ можетъ быть примѣненъ къ изученію индивидуальности? Чтобы пояснить дѣло, приведемъ нѣкоторые примѣры. Положимъ, что намъ надо изслѣдовать особенности движеній, напимѣръ, быстроту и координацію ихъ у отдѣльныхъ лицъ, для того, чтобы сравнить этихъ лицъ между собою и уяснить себѣ ихъ индивидуальную физиогномію. Къ этой цѣли можно идти разными путями. Во-первыхъ, путемъ простаго внѣшняго наблюденія, которое въ своей примитивной, наиболѣе несовершенной формѣ примѣняется нами повседневно въ обыденной жизни. Можно придать этому наблюденію большую объективность при помощи веденія дневника, примѣненія подробно разработанной программы; тѣмъ не менѣе, здѣсь вы все-таки остаетесь простымъ наблюдателемъ, ожидая пока судьба и случай пошлютъ вамъ какое-либо обнаруженіе, которое будетъ въ томъ или иномъ отношеніи характернымъ. Съ другой стороны, можно примѣнить методъ психологическаго эксперимента. Можно заставить испытуемаго какъ можно быстрѣе ставить карандашемъ точки, или считать вслухъ, или повторять много разъ подъ-рядъ одинъ и тотъ же рядъ словъ и т. д.

Здѣсь примѣняется, слѣдовательно, особый искусственный приемъ, благодаря которому извѣстный психическій процессъ изолируется и въ такомъ изолированномъ видѣ изслѣдуется. Но возможенъ еще третій путь, который заключается въ слѣдующемъ. Наблюдая школьниковъ во время занятій ихъ, напимѣръ, подвижными играми, ручнымъ трудомъ или гимнастикой, можно выбрать такія игры или приемы, въ которыхъ особенно характерно обнаруживаются тѣ или иныя индивидуальныя

особенности: быстрота движеній, ихъ координація, способность болѣе или менѣе быстро приспособляться и пріобрѣтать навыкъ къ извѣстнымъ сложнымъ движеніямъ и т. п. Другимъ примѣромъ могутъ служить наблюденія и эксперименты надъ дѣтскимъ чтеніемъ. Если прісмотреться къ тому, что и какъ читаютъ дѣти, то очень скоро можно установить здѣсь цѣлый рядъ индивидуальныхъ особенностей: одни любятъ читать, другія нѣтъ; одни предпочитаютъ сказки, другія—легкую беллетристику, шутки, юмористическіе рассказы, третьи—серьезныя книги популярно-научнаго содержанія, четвертыя интересуются рассказами изъ жизни, съ бытовыми особенностями *). То же самое можно сказать относительно игръ: есть игры, въ которыхъ особенно ярко обнаруживается творчество ребенка, его инициатива или, наоборотъ, его внушаемость, подражательность. Всѣ подобнаго рода сложныя проявленія ребенка могутъ быть использованы съ цѣлью созданія изъ нихъ, путемъ дальнѣйшей разработки, приѣмовъ естественнаго эксперимента.

Въ чемъ же должна заключаться эта дальнѣйшая разработка? Рѣчь идетъ, конечно, не о томъ, чтобы послѣ настоящаго сообщенія окрестить новымъ именемъ то, что уже было извѣстно и раньше. Мы хотимъ указать на возможность дальнѣйшаго усовершенствованія подобныхъ наблюденій, съ цѣлью выработать изъ нихъ научную методику, удовлетворяющую требованіямъ точнаго изслѣдованія. Для этого необходимо прежде всего выбрать тѣ игры, тѣ способы чтенія, тѣ приемы гимнастики, тѣ условія и правила подвижныхъ игръ, при которыхъ получались бы данныя, наиболѣе характерныя для опредѣленія индивидуальности. Если это будетъ сдѣлано, то наблюдатель будетъ въ состояніи, выбравши то или иное дѣйствіе, совершаемое ребенкомъ въ вполне естественной обстановкѣ, при естественныхъ условіяхъ, примѣнить это дѣйствіе въ качествѣ эксперимента, т. е. съ цѣлью вызванія у наблюдаемаго тѣхъ или иныхъ проявленій. Такимъ образомъ, наряду съ простымъ наблюденіемъ, при которомъ изслѣдователь пассивно ждетъ, когда случай предоставитъ ему тотъ или иной характерный фактъ, наряду съ искусственными, лабораторными приѣмами, которые тоже имѣютъ существенное значеніе, но которые далеко не исчерпываютъ всей личности, мы можемъ примѣнить также и рядъ естественныхъ экспериментовъ. Такъ, для изслѣдованія быстроты координаціи движеній, можно поставить ребенка въ условія извѣстнаго рода подвижныхъ игръ; для изслѣдованія его интересовъ слѣдуетъ поставить его въ условія чтенія, т. е. попробовать давать ему тѣ или ныя книги, заинтересовать его въ томъ или иномъ направленіи и посмотреть,

*) См. мои „Школьныя характеристики“, Спб., 1908 г.

как онъ будетъ реагировать на это; или поставить его въ условія совместной прогулки и посмотрѣть, какъ ребенокъ будетъ относиться къ тому, что встрѣтится во время этой прогулки. Самыя же эти условія нужно заранее детально изучить, чтобы знать, въ какую обстановку мы ставимъ ребенка и чего можно ожидать въ данномъ случаѣ отъ дѣтей различнаго типа. Существеннымъ условіемъ естественнаго эксперимента, отличающимъ его отъ эксперимента искусственнаго, является то, что самъ ребенокъ не долженъ подозрѣвать, что надъ нимъ производятся опыты. Благодаря этому отпадаетъ смущеніе и та преднамѣренность отвѣтовъ, которыя зачастую мѣшаютъ опредѣленію индивидуальности при условіяхъ искусственнаго эксперимента.

Вотъ, въ общихъ чертахъ, сущность того, что мы предлагаемъ назвать естественнымъ экспериментомъ. Въ настоящее время подобнаго рода приемы почти еще не отличаются отъ простаго наблюденія. Но намъ кажется, что если ихъ разработать какъ слѣдуетъ, то въ будущемъ они будутъ обладать тѣми же типичными особенностями, какъ и всякое вообще экспериментальное изслѣдованіе. Здѣсь, какъ и во всякомъ экспериментѣ, мы можемъ поставить испытуемаго въ извѣстныя, заранее изученныя условія, которыя вызовутъ тотъ или иной процессъ, ту или иную реакцію съ его стороны. Вотъ эта-то возможность по произволу вызывать психическіе процессы и направлять ихъ въ ту или другую сторону и представляетъ въ данномъ случаѣ большой шагъ впередъ по сравненію съ простымъ наблюденіемъ.

Спрашивается теперь, будутъ ли подобнаго рода приемы обладать достаточной точностью для того, чтобы можно было присвоить имъ названіе эксперимента. Здѣсь мы должны считаться прежде всего съ тѣмъ, что даже въ естественныхъ наукахъ, гдѣ экспериментальные методы разработаны наиболѣе полно, подъ этимъ общимъ именемъ объединяють цѣлый рядъ различныхъ приемовъ, значительно отличающихся другъ отъ друга какъ по своимъ задачамъ, такъ и по точности примѣненія. Въ однихъ случаяхъ примѣненіе извѣстнаго рода искусственныхъ приемовъ имѣетъ своей цѣлью только выдѣлить данное явленіе, для того чтобы подробнѣе изучить и проанализировать его. Такъ, напримѣръ, для того, чтобы посмотрѣть, какъ происходитъ кровообращеніе въ мозгу животнаго при тѣхъ или иныхъ условіяхъ, я дѣлаю трепанацію черепа, вставляю лупу и разсматриваю мозгъ, непосредственно наблюдая его сосуды (методъ Donders'a). Здѣсь мы имѣемъ, въ сущности, даже не экспериментъ, а усовершенствованное наблюденіе, такъ какъ наше вмѣшательство въ теченіе процесса ограничивается лишь измѣненіемъ его второстепенныхъ, побочныхъ сторонъ. Въ другихъ случаяхъ это вмѣшательство уже въ значительно большей

степени опредѣляетъ теченіе самого наблюдаемаго процесса. Положимъ, напримѣръ, что мы хотимъ изслѣдовать вліяніе различныхъ факторовъ на выдѣленіе слюны у животныхъ. Для этой цѣли можно, какъ это дѣлаетъ проф. Павловъ, вставить канюлю въ слюнной протокъ и затѣмъ, вызывая выдѣленіе слюны различнаго рода раздражителями, смотрѣть, что происходитъ въ каждомъ данномъ случаѣ. Здѣсь уже не только облегчаются условія наблюденія, но и самый процессъ вызывается и модифицируется различными раздраженіями. Наконецъ, слѣдующая, наиболѣе высокая ступень эксперимента состоитъ въ томъ, что мы искусственно создаемъ или воспроизводимъ извѣстное явленіе. Такъ, напримѣръ, чтобы провѣрить предположеніе, что вода состоитъ изъ водорода и кислорода, взятыхъ въ извѣстной пропорціи, мы беремъ опредѣленные дозы кислорода и водорода и, пропуская черезъ это соединеніе электрическую искру, получаемъ воду.

Изъ всего этого видно, что экспериментъ представляетъ собой нѣчто далеко не всегда одинаковое и что, въ сущности, слѣдуетъ говорить не объ экспериментѣ, а о различнаго рода экспериментахъ. Существуетъ цѣлый рядъ переходныхъ ступеней между экспериментомъ въ его наиболѣе совершенныхъ формахъ и между простымъ наблюденіемъ. Существуютъ менѣе совершенные эксперименты, представляющіе все-таки шагъ впередъ по сравненію съ простымъ наблюденіемъ. И тамъ, гдѣ примѣненіе болѣе точныхъ и вмѣстѣ съ тѣмъ искусственныхъ видовъ эксперимента представляется невозможнымъ или почему-либо не даетъ тѣхъ результатовъ, которые отъ него ожидалось (см. ниже), тамъ подобные естественные экспериментальные приемы, менѣе отличающіеся отъ условій дѣйствительной жизни, могутъ дать хорошіе результаты.

Теперь спрашивается, какое же преимущество представить, для изслѣдованія индивидуальности, методъ естественнаго эксперимента, въ сравненіи съ простымъ наблюденіемъ, съ одной стороны, и лабораторнымъ изслѣдованіемъ—съ другой.

По этому поводу я долженъ прежде всего сказать, что то, что сейчасъ предлагается вашему вниманію, не есть плодъ теоретическаго, кабинетнаго измышленія. Съ тѣхъ поръ, какъ на первомъ съѣздѣ педагогической психологіи разбирался докладъ о составленіи характеристикъ, вопросъ этотъ подымался и обсуждался неоднократно. Въ частности, на педологическихъ курсахъ, преобразованныхъ затѣмъ въ педагогическую академію, велись ежегодно подѣ моимъ наблюденіемъ практическія занятія по составленію характеристикъ, причемъ пользовались какъ экспериментами, такъ и наблюденіемъ въ его усовершенствованной формѣ (объективность наблюденія, примѣненіе извѣстной программы, запись въ видѣ дневника и т. д.). Занятія эти показали, что

при составленіи характеристикъ систематическое наблюдение остается и по настоящее время безусловно первенствующимъ методомъ, дающимъ наиболѣе полные результаты, экспериментъ же, въ его лабораторной формѣ, играетъ лишь второстепенную, дополнительную роль. Но и наблюдение, даже въ усовершенствованномъ его видѣ, все же обладаетъ крупными недостатками, которые въ основныхъ чертахъ сводятся къ слѣдующему.

Во-первыхъ, то пассивное положеніе наблюдателя, о которомъ я уже говорилъ раньше. Исслѣдователь долженъ ждать, что принесетъ ему случай, причемъ онъ совершенно не знаетъ, съ какой стороны получится то или другое проявленіе. Этотъ недостатокъ—самый крупный.

Вторымъ недостаткомъ является то, что отдѣльныя проявленія, возникая при самыхъ различныхъ, случайныхъ обстоятельствахъ, постоянно варьируются, такъ что мы никогда почти не имѣемъ двухъ проявленій, близко похожихъ одно на другое. Экспериментъ въ этомъ отношеніи дѣлаетъ большой шагъ впередъ, такъ какъ даетъ возможность неоднократно повторять одни и тѣ же условія, а слѣдовательно—одни и тѣ же проявленія. И естественный экспериментъ, не обладая точностью искусственнаго, все же даетъ намъ возможность создать такое повторяющееся однообразіе условій. Наконецъ, при крайнемъ разнообразіи проявленій, отмѣчаемыхъ съ помощью простаго наблюденія, способы объясненія ихъ бываютъ также нерѣдко очень разнорѣчивы и отличаются большой субъективностью. Если же мы будемъ, путемъ естественнаго эксперимента, ставить наблюдаемыхъ индивидуумовъ всякій разъ въ одни и тѣ же, заранѣе извѣстныя намъ условія, то и относительно объясненія полученныхъ результатовъ будетъ уже гораздо легче столкнуться.

Что касается лабораторнаго или искусственнаго психологическаго эксперимента, то и по сравненію съ нимъ естественный экспериментъ также представить извѣстныя преимущества, по крайней мѣрѣ, въ примѣненіи къ изученію индивидуальности. Уже во время преній по поводу вчерашнихъ докладовъ была отмѣчена одна сторона лабораторныхъ экспериментовъ, которая, съ одной стороны, представляетъ ихъ преимущество, но зато съ другой—понижаетъ ихъ значеніе для изслѣдованія личности. Я имѣю въ виду изолированность экспериментальныхъ приѣмовъ, то обстоятельство, что каждый отдѣльный приемъ направленъ на изслѣдованіе какого-нибудь одного, обособленнаго процесса: запоминаніе словъ, счетъ, выѣраніе буквъ и т. п. Правда, мы можемъ и должны въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ произвести психологическій анализъ этого процесса, установить, какія именно элементарныя психологическія функцій (сосредоточеніе, узнаваніе, ассоціативные процессы и т. п.) играютъ здѣсь особенно важную роль. Но и при этомъ условіи результаты такого изолированнаго лабораторнаго изслѣдованія отдѣльныхъ функцій нельзя

распространять на всю психическую жизнь данного индивидуума. Такъ, напр., работоспособность человѣка, поскольку она проявляется въ опытѣ съ продолжительнымъ складываніемъ или вычитаніемъ чиселъ, далеко не всегда выражаетъ собой общую его умственную работоспособность; или, результаты опыта съ выборомъ буквъ и значковъ еще не говорятъ намъ о томъ, насколько вообще вниманіе развито у данного человѣка. Помимо случайно пріобрѣтенной привычки къ той или иной работѣ (корректорскія или бухгалтерскія занятія и т. п.) здѣсь имѣетъ значеніе также другое, болѣе общее соображеніе. Несомнѣнно, что проявленія всякой элементарной функціи (сосредоточеніе вниманія, волевое напряженіе, интересъ и т. п.) у каждаго отдѣльнаго лица опредѣляются не только его нервно-психической организаціей, но также и тѣми привычными внѣшними условіями, при воздѣйствіи которыхъ эти функціи обычно обнаруживались. Развивающаяся отсюда зачастую односторонность въ проявленіяхъ той или иной психической способности должна быть принята во вниманіе при индивидуально-психологическомъ изслѣдованіи. Если одинъ человѣкъ обычно сосредоточивалъ свое вниманіе въ одномъ какомъ-нибудь направленіи, а другой въ другомъ, то, собственно говоря, мы должны были бы изслѣдовать вниманіе каждаго изъ нихъ разными пріемами. И въ этомъ отношеніи лабораторный экспериментъ, сущность котораго состоитъ именно въ ограниченіи каждаго даннаго процесса очень узкими, искусственно созданными рамками, несомнѣнно стоитъ позади другихъ, болѣе естественныхъ пріемовъ изслѣдованія.

Другое дѣло—теоретическая сторона вопроса, изученіе тѣхъ элементарныхъ функцій, изъ которыхъ составляется человѣческая личность, а также изслѣдованіе различныхъ взаимоотношеній между ними. Здѣсь открывается широкое поле для лабораторнаго эксперимента. Въ настоящее время какъ за границей (Spearman и Krüger, Neumanns и др.), такъ и насъ (Тычино, Лазурскій и Румянцевъ), начали заниматься изслѣдованіемъ соотношеній, существующихъ между отдѣльными психическими функціями. Вотъ нѣсколько примѣровъ.

Мы часто говоримъ о быстротѣ или медленности проявленій, какъ о характерной особенноти того или иного человѣка. Но вѣдь подъ однимъ общимъ терминомъ „быстрота“ здѣсь объединяются особенности теченія цѣлаго ряда самыхъ различныхъ психическихъ и физическихъ процессовъ: рѣчь, письмо, ходьба и бѣганіе, сложные умственные процессы и т. п. Надо еще доказать, что быстрота или медленность ихъ у одного и того же человѣка идутъ параллельно; или, если этого совпаденія нѣтъ, то надъ показать, гдѣ начинается расхожденіе между ними и въ чемъ заключаются причины этого расхожденія. Все это можетъ быть установлено лишь путемъ точныхъ лабораторныхъ изслѣдо-

ваній. Аналогичныя изслѣдованія въ области памяти показали, что разные виды памяти вовсе не идутъ у человѣка параллельно, такъ что нѣкоторые авторы считаютъ болѣе правильнымъ говорить не о памяти вообще, а объ отдѣльныхъ видахъ памяти. А. П. Нечаевъ изслѣдовалъ волю и внушаемость у школьниковъ и установилъ существованіе между этими двумя процессами родъ извѣстнаго соотношенія. Всѣ подобнаго рода изслѣдованія имѣютъ крайне важное значеніе для дальнѣйшаго развитія научной индивидуальной психологии, для выясненія того, что такое представляетъ собой человѣческая личность. И лабораторныя психологическія изслѣдованія, съ ихъ детальностью и кропотливостью, съ точностью ихъ приемовъ, наконецъ, съ систематическимъ, послѣдовательнымъ рассмотрѣніемъ отдѣльныхъ, изолированныхъ процессовъ, явятся здѣсь крайне важными и желательными. Но для того, чтобы поставить діагнозъ каждой отдѣльной личности, для тѣхъ цѣлей, которыя однимъ изъ психологовъ (Dessoir) были обозначены удачнымъ названіемъ psychognosis'a, наиболѣе пригодными представляются, на мой взглядъ: въ настоящее время—объективное, систематически ведущееся наблюденіе, а въ будущемъ—методъ естественнаго эксперимента.

Теперь необходимо указать также на нѣкоторые недостатки предлагаемаго метода. Такимъ недостаткомъ, тѣсно связаннымъ съ сущностью самого метода, является, прежде всего, невозможность изолировать отдѣльные психическіе элементы, входящіе въ составъ каждаго изслѣдуемаго проявленія. Здѣсь придется брать проявленія въ ихъ сложномъ видѣ и судить объ индивидуальныхъ особенностяхъ личности (о ея памяти, вниманіи, особенностяхъ воспріятія и т. д.), только на основаніи сопоставленія отдѣльныхъ сложныхъ проявленій. Правда, путемъ извѣстной постановки наблюденій и опытовъ мы и здѣсь можемъ достигнуть нѣкоторой элементарности проявленій,—но все же она будетъ не особенно велика. Надо, впрочемъ, сказать, что и въ искусственномъ экспериментѣ мы далеко не всегда можемъ до такой степени изолировать отдѣльные элементарные психическіе процессы, чтобы совершенно обособить ихъ другъ отъ друга; очень часто намъ приходится имѣть дѣло съ весьма сложнымъ комплексомъ, въ которомъ не всегда даже можно разобрать достаточно отчетливо.—Другимъ недостаткомъ естественнаго эксперимента является то, что здѣсь измѣреніе, подсчетъ, вычисленіе и вообще всякаго рода математическіе приемы или совершенно не будутъ примѣнны, или же будутъ приложимы въ гораздо меньшей степени, чѣмъ это возможно при лабораторномъ, искусственномъ экспериментѣ.

Несомнѣнно, что такого рода методъ дастъ намъ болѣе качественный анализъ, чѣмъ количественное измѣреніе; здѣсь мы получимъ не цифровое выраженіе индивидуальности, а ознакомленіе съ ея качествен-

нымъ составомъ. Но мнѣ представляется, что при составленіи характеристикъ этотъ качественный анализъ имѣеть преобладающее значеніе, въ особенности, если имѣть въ виду не только теоретическія, но и практическія цѣли. И во всякомъ случаѣ, качественный анализъ долженъ предшествовать количественному, такъ какъ, не ознакомившись съ составомъ сложнаго цѣлаго, нельзя измѣрять величины или интенсивности составляющихъ его элементовъ.

Характерной особенностью естественнаго эксперимента, какъ это видно уже и изъ самаго его названія, является то, что онъ приближаетъ насъ къ жизни, ставитъ изслѣдованіе въ болѣе естественныя условія. Намъ, эмпирикамъ и экспериментаторамъ въ области психологіи, часто ставятъ въ упрекъ, что мы со своими таблицами, задачами, приборами и кривыми являемся такими странными, такими далекими отъ жизни; намъ говорятъ, что мы не имѣемъ права результаты, полученные такимъ искусственнымъ путемъ, примѣнять къ практической жизни.

Этотъ упрекъ мнѣ представляется отчасти справедливымъ, отчасти несправедливымъ. Справедливъ онъ будетъ тогда, если результаты, полученные лабораторно-экспериментальнымъ путемъ, мы будемъ пытаться сразу, непосредственно, переносить въ жизнь; несправедливъ тогда, если кто-нибудь станетъ утверждать, что эти результаты вообще не могутъ имѣть никакого пракческаго значенія. Несомнѣнно, что практическое значеніе ихъ можетъ быть очень велико, именно въ томъ отношеніи, что они освѣщаютъ (или могутъ освѣтить) намъ многіе вопросы, касающіеся состава человѣческой личности.

Но, съ другой стороны, естественный экспериментъ, въ которомъ мѣсто прибора занимаетъ сама природа, т. е. тѣ естественныя условія, въ которыя мы ставимъ испытуемаго, несомнѣнно больше приближаетъ насъ къ изученію жизни ребенка, ея внѣшнихъ обнаруженій и проявленій. Этотъ методъ заставитъ насъ внимательнѣе приемотрѣться къ такимъ сложнымъ проявленіямъ ребенка, какъ отношеніе его къ товарищамъ и взрослымъ, отношеніе къ природѣ, къ играмъ, къ чтенію, къ ручному и умственному труду и т. п., онъ заставитъ насъ вникнуть въ анализъ и изученіе внѣшнихъ условій, той среды, въ которой протекаетъ жизнь и проявленія ребенка; онъ несомнѣнно сблизитъ психологовъ-экспериментаторовъ съ педагогами и, можетъ быть, съ социологами. И если предлагаемые здѣсь приемы будутъ когда-либо разработаны настолько, что къ нимъ можно будетъ приложить названіе метода въ научномъ смыслѣ этого слова, то психологическій экспериментъ станетъ роднымъ братомъ эксперимента педагогическаго.

Изъ всего сказаннаго уже достаточно выяснилось, что рѣчь идетъ не о какомъ-то особенномъ, вновь изобрѣтенномъ методѣ, а лишь о

дальнѣйшей и притомъ своеобразной разработкѣ тѣхъ приѣмовъ, которыми и въ настоящее время постоянно пользуются въ повседневной жизни и, въ частности, въ педагогической практикѣ. Съ другой стороны, и для экспериментальной психологіи понятіе естественнаго эксперимента не явится такой неожиданностью, какъ это представляется съ перваго взгляда. Можно сказать даже, что весь постепенный ходъ развитія психологическаго эксперимента приводитъ насъ къ необходимости расширить его именно въ этомъ направленіи. Экспериментальная психологія, какъ извѣстно, началась съ изслѣдованій Вебера, Фехнера и цѣлаго ряда другихъ авторовъ — преимущественно физиковъ и физиологовъ. Первоначально изученію подверглись, главнымъ образомъ, элементарныя функции: ощущенія, чувственныя воспріятія, скорость простой и сложной реакціи и т. п.; изслѣдовались эти процессы при помощи болѣе или менѣе сложныхъ приборовъ, требовавшихъ безусловно лабораторной обстановки. Въ 80-хъ годахъ Эббингаузъ примѣнилъ экспериментъ къ изученію уже болѣе сложныхъ процессовъ памяти, для чего пришлось выработать и соответствующую методику. Сопоставляя ее съ тѣми приѣмами, которые употреблялись при психо-физическихъ изслѣдованіяхъ, мы видимъ, что въ методѣ Эббингауза приборы и вообще различныя техническія вспомогательныя средства уже не играютъ той первостепенной роли, какъ это было раньше. Затѣмъ экспериментальные методы стали примѣнять къ изслѣдованію еще болѣе сложныхъ процессовъ — вниманія, мышленія, воображенія. И оказалось, что чѣмъ выше и сложнее изслѣдуемое явленіе, тѣмъ проще и ближе къ жизни долженъ быть примѣняемый методъ. Таковы, на примѣръ, многочисленныя методы, придуманные и разработанные Бинэ, его сотрудниками и послѣдователями. Еще вчера А. М. Шубертъ въ своемъ докладѣ совершенно справедливо указывала, что нѣкоторыя задачи, предлагаемыя Бинэ для изслѣдованія степени отсталости, представляютъ собой, въ сущности, не экспериментъ, а лишь наблюденіе, поставленное въ извѣстныя условія. Въ противоположность обычному, повседневному опыту, такое наблюденіе является не случайнымъ, а планомѣрнымъ, производится по извѣстному плану, и можетъ повторяться любое число разъ. Когда Штернъ въ Берлинскомъ психологическомъ обществѣ впервые дѣлалъ докладъ о своихъ, получившихъ въ послѣдствіи широкое распространеніе опытахъ съ запоминаніемъ и воспроизведеніемъ картинъ („Psychologie der Aussage“), то ему былъ сдѣланъ цѣлый рядъ весьма существенныхъ возраженій. Специалисты психологи указывали на то, что сколько-нибудь точный подсчетъ результатовъ будетъ здѣсь совсѣмъ невозможенъ, потому что нельзя же сосчитывать вмѣстѣ, на примѣръ, носъ и ногу, дерево и стулъ и т. д. И это возраженіе, конечно, совершенно справедливо. Тѣмъ не менѣе,

оно не помѣшало широкому распространенію метода Штерна, и въ настоящее время едва ли найдется психологъ, который бы отрицалъ его важное теоретическое и практическое значеніе. Возьмите далѣе опыты съ описаніемъ объекта, съ описаніемъ рисунка, съ сочиненіемъ на тему изъ нѣсколькихъ словъ: вѣдь это, въ сущности, уже прямо то самое, что мы называемъ естественнымъ экспериментомъ.

Однимъ словомъ, по моему глубокому убѣжденію, общій ходъ развитія экспериментальной психологіи неизбѣжно ведетъ къ тому, что мы постепенно будемъ все расширять область примѣненія эксперимента, но, въ связи съ этимъ, вынуждены будемъ расширить также и самое понятіе эксперимента. Неизбѣжно будутъ выработаны и уже начинаютъ выработываться приемы, которые, по сравненію съ лабораторнымъ изслѣдованіемъ, будутъ, конечно, менѣе точны, но по сравненію съ простымъ наблюденіемъ все-таки представлятъ извѣстный шагъ впередъ. Не надо забывать того, что лабораторному изслѣдованію доступна сравнительно только небольшая часть психической жизни, главнымъ образомъ — интеллектуальные процессы, и при томъ тѣ изъ нихъ, которые по своему содержанію болѣе элементарны; такіе же процессы, какъ мышленіе и творческое воображеніе, хотя и могутъ быть изслѣдованы экспериментальнымъ путемъ, но приемы ихъ изслѣдованія уже очень близки къ тому, что мы называемъ естественнымъ экспериментомъ. Что же касается чувствованій и волевыхъ процессовъ, то здѣсь экспериментъ даетъ еще очень мало, въ особенности когда рѣчь идетъ объ индивидуальныхъ особенностяхъ и ихъ обнаруженіи. Немногіе существующіе приемы позволяютъ, въ большинствѣ случаевъ, дѣлать лишь косвенное заключеніе относительно направленія интересовъ у даннаго лица, относительно его рѣшимости, увѣренности и т. д. А между тѣмъ при изслѣдованіи личности именно изученіе воли и чувствованій представляется особенно важнымъ. Въ одномъ газетномъ отчетѣ по поводу прочитаннаго мной доклада было написано, будто я изобрѣлъ особые вѣсы для взвѣшиванія волевыхъ процессовъ у школьниковъ. Если бы это было такъ, то было бы очень хорошо, но, къ сожалѣнію, такихъ вѣсовъ до сихъ поръ у насъ нѣтъ. И поэтому мнѣ кажется, что предлагаемые здѣсь приемы естественнаго эксперимента, обладающіе по сравненію съ простымъ наблюденіемъ несомнѣнными преимуществами и примѣняемые въ той области, которая мало доступна лабораторному эксперименту, могутъ представить извѣстный интересъ.

Простѣйшіе методы экспериментальнаго изслѣдованія.

Докладъ д-ра А. В. Владимірскаго *).

Наблюденія надъ чтеніемъ ребенка, какъ одинъ изъ видовъ естественнаго эксперимента.

Докладъ Г. М. Минюхина и А. П. Нечаева.

Прежде, чѣмъ приступить къ исполненію нашей работы, нами были составлены четыре разсказа—бытового, фантастическаго, лирическаго и научнаго характера. Всѣ эти разсказы удовлетворяли слѣдующимъ условіямъ:

- а) были вполне закончены,
- б) малоизвѣстны для дѣтей,
- в) удобопонятны для нихъ (возрастъ 8—9 лѣтъ),
- д) приблизительно одинаковой длины (въ среднемъ, 24 фразы, хотя для лирическаго разсказа, какъ наиболѣе трудной формы, было сдѣлано исключеніе и онъ состоялъ только изъ 13 фразъ).
- е) Всѣ разсказы изложены въ короткихъ фразахъ.

Наблюденію было подвергнуто четыре ученика изъ училища при Педагогической Академіи.

Наблюденіе производилось слѣдующимъ образомъ.

Каждому испытуемому отдѣльно, въ соответствующей обстановкѣ, давались въ слуховой формѣ по очереди всѣ четыре разсказа въ такомъ порядкѣ: сначала фантастическій, затѣмъ лирический, далѣе научный и наконецъ бытовой. Послѣ прочтенія каждаго разсказа испытуемому предлагалось разсказать все то, что онъ помнитъ изъ только что прочитаннаго.

Этотъ пересказъ записывался по возможности полно и буквально. Послѣ пересказа испытуемому предлагались слѣдующіе вопросы: не желаетъ ли испытуемый что-либо спросить по поводу прочитаннаго?

Не читалъ ли онъ чего-нибудь похожаго на этотъ разсказъ?

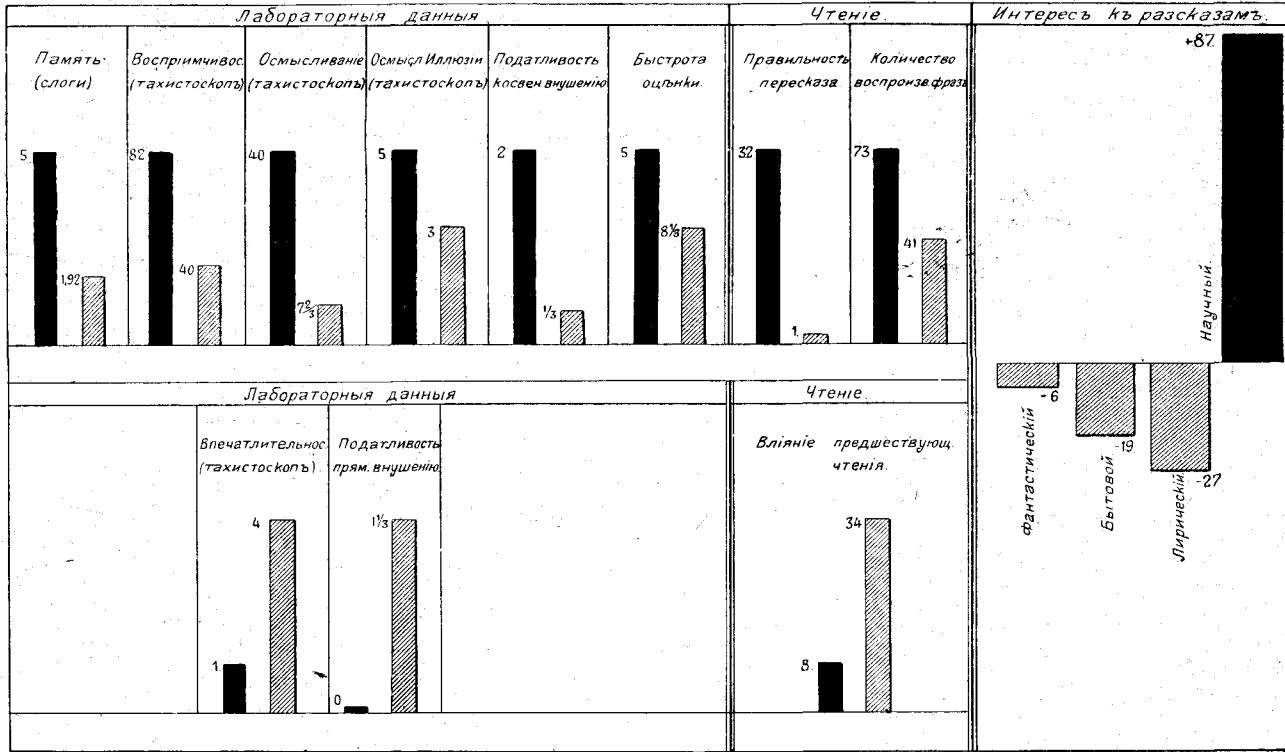
Нравится ли ему такое чтеніе?

Почему нравится?

Всѣ отвѣты испытуемаго точно также записывались по возможности полно и буквально.

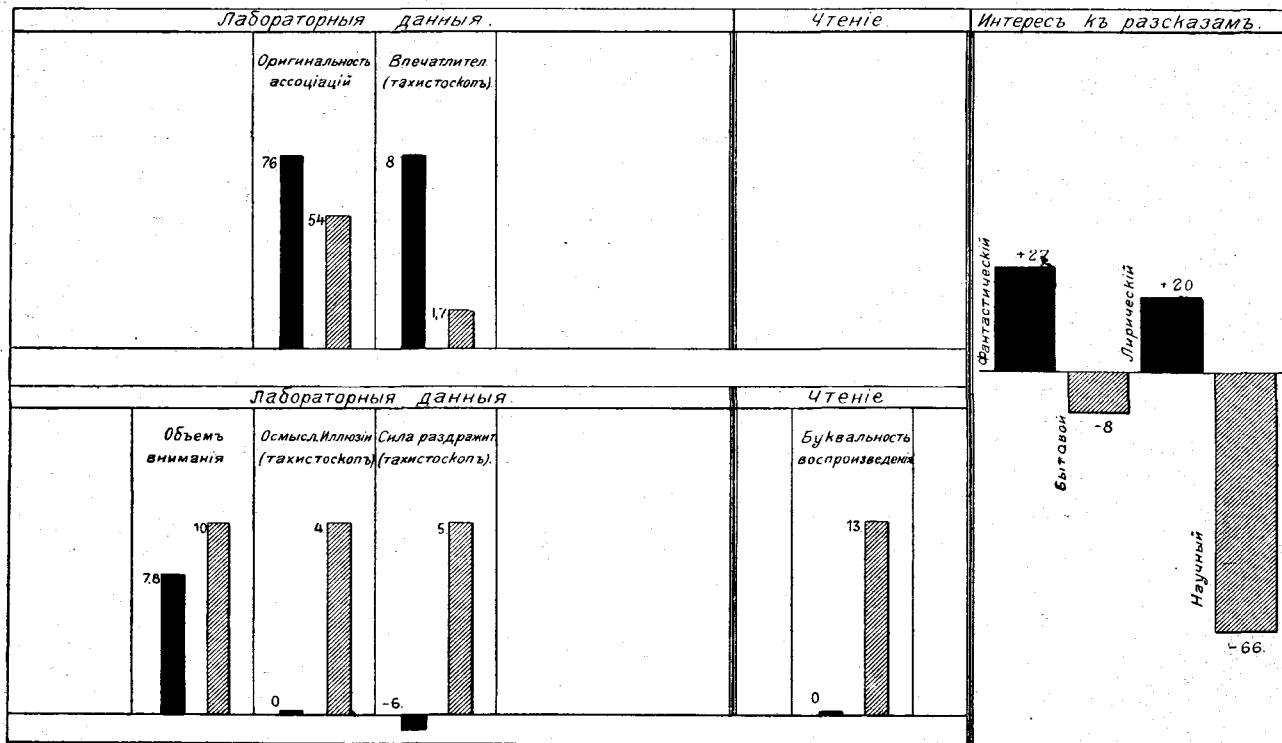
*) Будетъ помѣщенъ въ концѣ „Трудовъ“.

ТАБЛИЦА I.



(Къ стр. 161).

ТАБЛИЦА II.



(Къ стр. 161).

Опытъ продолжался не болѣе $\frac{1}{2}$ часа; если же утомленіе замѣчалось раньше, то опытъ прерывался до одного изъ слѣдующихъ дней. Когда, такимъ образомъ, были испытаны всѣ предназначенные для наблюденія мальчики, то мы разработали полученный матеріалъ слѣдующимъ образомъ. Каждая фраза изъ составленныхъ нами рассказовъ была помѣчена отдѣльнымъ номеромъ и по количеству фразъ для каждаго разказа была составлена таблица, въ которой отмѣчались всѣ воспроизведенныя испытуемымъ фразы, причемъ онѣ оцѣнивались такъ:

а) фразы, воспроизведенныя полностью, отмѣчались 1 и 2, причемъ подъ 1 разумѣлись фразы, воспроизведенныя полностью и буквально, подъ 2—фразы, воспроизведенныя полностью, но своими словами.

б) фразы, воспроизведенныя отчасти, отмѣчались 3 и 4, причемъ подъ 3 разумѣлись фразы, воспроизведенныя отчасти, но буквально, и подъ 4 фразы, воспроизведенныя отчасти, но своими словами.

в) фразы, воспроизведенныя ошибочно, отмѣчались 5.

Такимъ образомъ, въ этихъ четырехъ таблицахъ были отмѣчены и оцѣнены всѣ фразы, воспроизведенныя каждымъ испытуемымъ, и кромѣ того, были отмѣчены номера всѣхъ тѣхъ фразъ, которыя имъ въ каждомъ разказѣ вовсе не воспроизведены. На этихъ же таблицахъ отмѣчались у каждаго испытуемаго фразы, послужившія исходнымъ пунктомъ для вопросовъ и для воспоминанія о прежде прочитанномъ.

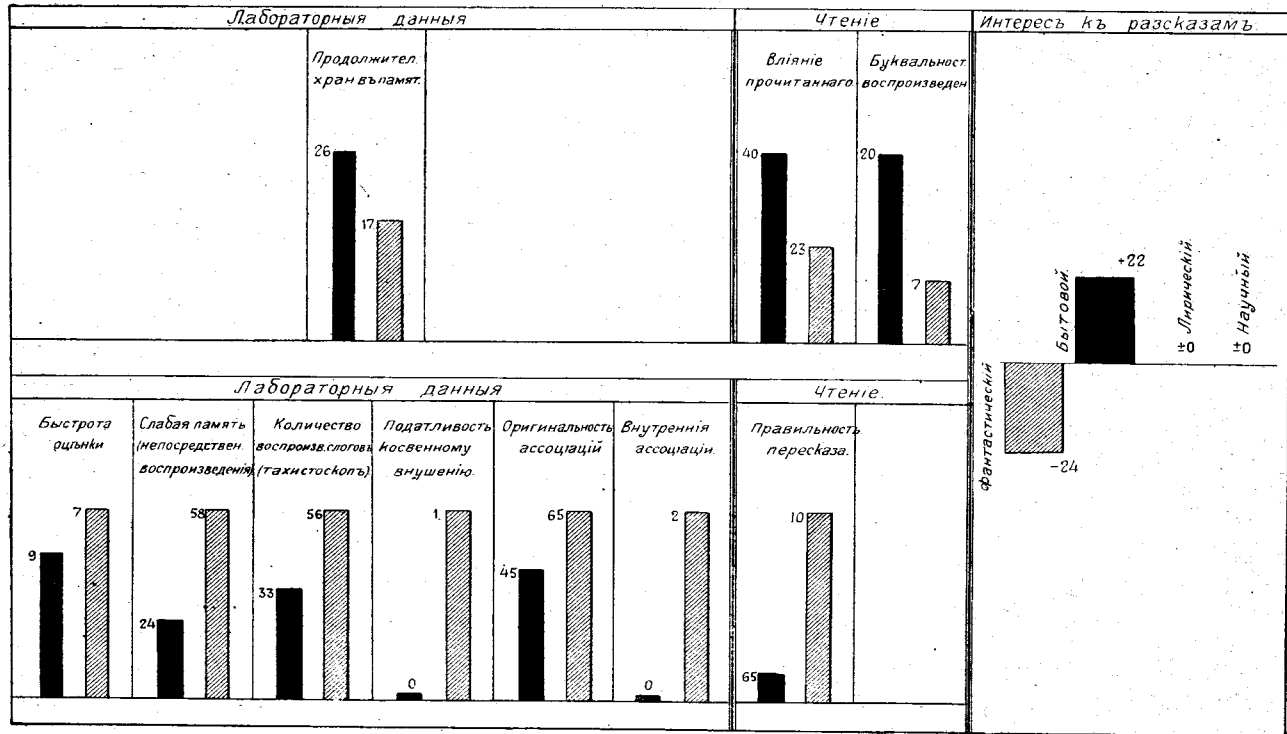
Эти таблицы дали намъ возможность, между прочимъ, обнаружить слѣдующія индивидуальныя различія испытуемыхъ.

а) *Большая или меньшая способность запоминать прочитанное.* Въ составленныхъ таблицахъ у каждаго испытуемаго подсчитывалось количество всѣхъ правильно воспроизведенныхъ фразъ и вычислялось процентное отношеніе ихъ ко всему количеству фразъ, заключавшихся въ разказахъ.

Наиболѣе всего запомнилъ № 22 (значеніе №№ см. ниже, въ докладѣ А. П. Нечаева „Объ экспериментальной школѣ при Педагогической Академіи“) — 73%; менѣе всего № 19 — 24%, т. е. менѣе чѣмъ въ три раза; № 12 — 46%; № 7 — 54%.

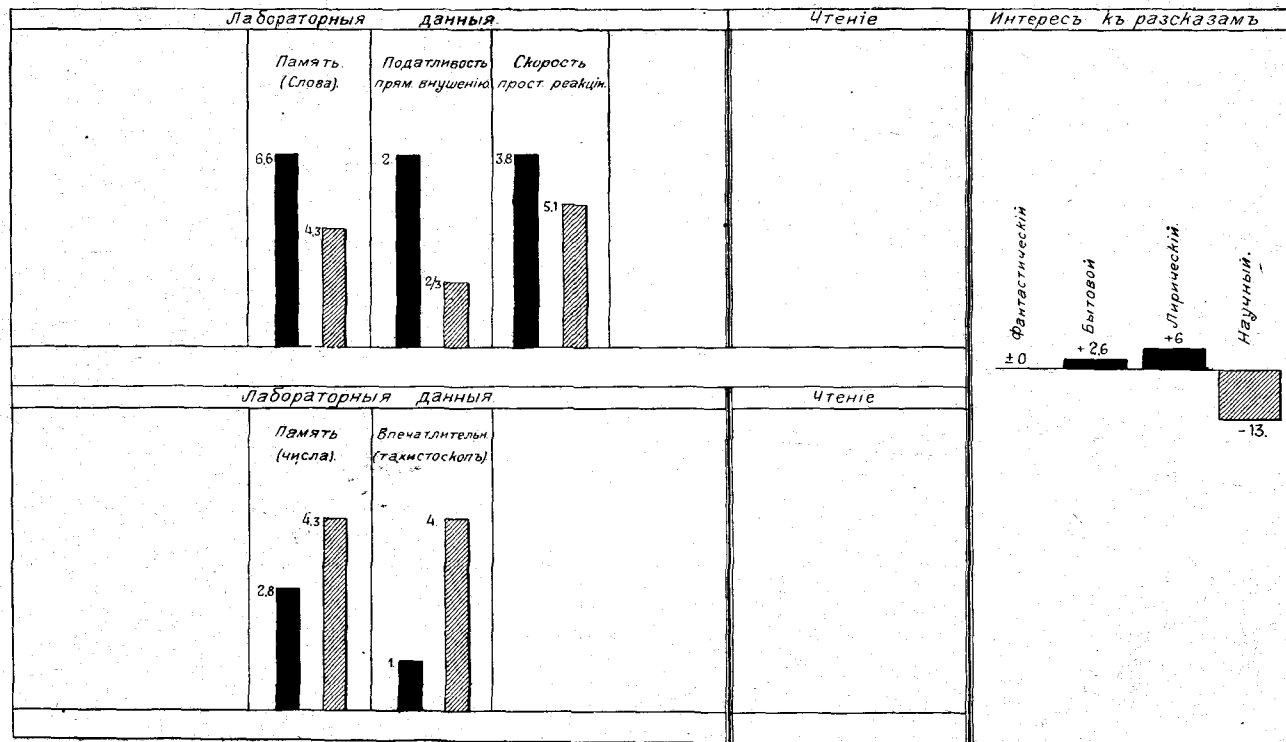
б) *Большая или меньшая способность къ буквальному воспроизведенію прочитаннаго.* Для вычисленія этого, бралось процентное отношеніе буквально воспроизведенныхъ фразъ (воспроизведенныхъ какъ полностью, такъ и отчасти, т. е. оцѣненныхъ 1 и 3) ко всему числу правильно воспроизведенныхъ фразъ (т. е. оцѣненныхъ 1, 2, 3, 4). Наибольшее число буквально воспроизведенныхъ фразъ оказалось у № 19 — 20%; наименьшее у № 12 — 0%; разница, какъ видно, весьма

ТАБЛИЦА III.



(Къ стр. 161).

ТАБЛИЦА IV.

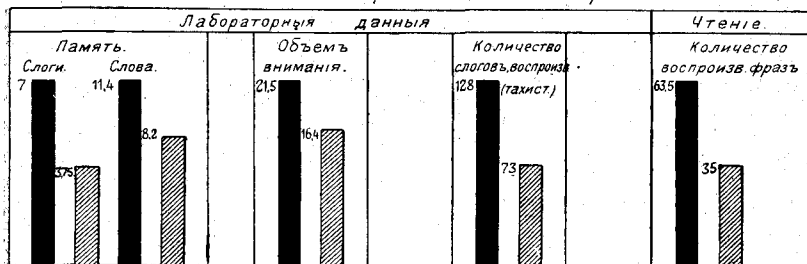


(Къ стр. 161).

ТАБЛИЦА V.

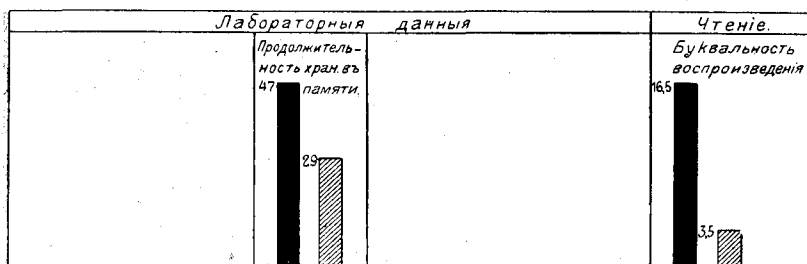
Запоминание прочитанного материала.

22.7



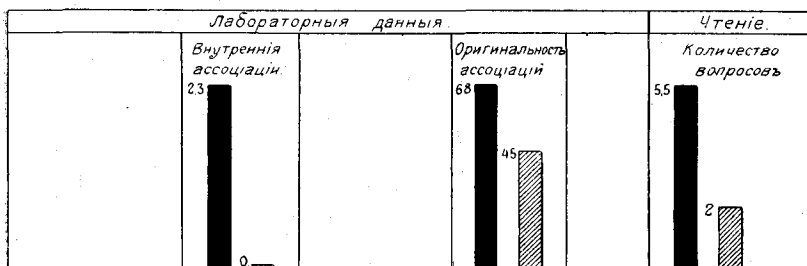
Буквальность воспроизведения прочитанного

22,19



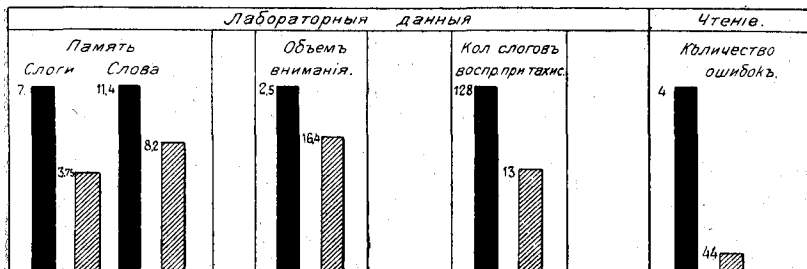
Вопросы по поводу прочитанного

22,7.12



Правильность воспроизведения прочитанного

22,7



(Къ стр. 161).

большая. Остальные два №№ заняли среднее мѣсто, а именно у № 22 буквально воспроизведенныхъ фразъ 13%, у № 7—7%.

с) *Большее или меньшее число предложенныхъ вопросовъ по поводу прочитаннаго.* Изъ таблицъ бралось число фразъ, вызвавшихъ вопросы, и вычислялось процентное ихъ отношеніе ко всему числу правильно воспроизведенныхъ фразъ. Результаты оказались такіе. Три испытуемыхъ задали почти одно и то же количество вопросовъ, а именно № 22—10⁰/₀; № 7—11⁰/₀; № 12—11⁰/₀; тогда какъ четвертый (№ 19) не задалъ вовсе вопросовъ—0⁰/₀.

Вліяніе прочитаннаго у каждаго испытуемаго опредѣлялось такъ же, какъ и количество вопросовъ, а именно бралось процентное отношеніе фразъ, вызвавшихъ воспоминаніе о прежде прочитанномъ, ко всему числу правильно воспроизведенныхъ фразъ. Больше всего это вліяніе оказалось у № 19—40%, тогда какъ у № 22 только 8%, т. е. менѣе въ 5 разъ; остальные номера заняли среднее положеніе, а именно № 7—31%; № 12—30%.

д) *Большее или меньшее число ошибокъ при воспроизведеніи прочитаннаго.* Для выясненія этого у каждаго испытуемаго бралось % отношеніе ошибочно воспроизведенныхъ фразъ къ числу правильно воспроизведенныхъ фразъ. Результаты еще интереснѣе. № 22 далъ только 1% ошибокъ, тогда какъ № 19—65%; № 7 далъ 7% ошибокъ, № 12—23%.

е) *Большая или меньшая степень вниманія при чтеніи различныхъ рассказовъ.*

Вычислялось, какой процентъ изъ всѣхъ воспроизведенныхъ испытуемымъ фразъ составляли фразы, воспроизведенныя имъ изъ рассказовъ фантастическаго, лирическаго, научнаго и бытового характера. Послѣ распредѣленія, такимъ образомъ, по процентамъ всѣхъ воспроизведенныхъ фразъ у каждаго испытуемаго, вычислялся для каждаго рассказа средній % для всѣхъ испытуемыхъ, который принимался за норму для даннаго рассказа. Затѣмъ уже съ этимъ процентомъ сравнивался процентъ каждаго испытуемаго. При этомъ результатъ получился чрезвычайно интересный.

№ 22 выказалъ явный интересъ къ научному рассказу, превзойдя норму на 87⁰/₀, тогда какъ во всѣхъ остальныхъ рассказахъ у него получились числа ниже нормы (въ лирическомъ на 27⁰/₀, въ бытовомъ на 19⁰/₀, въ фантастическомъ на 6⁰/₀). (См. табл. I).

№ 12 выказалъ явный интересъ къ рассказамъ фантастическому и лирическому, гдѣ превзошелъ норму на 47⁰/₀, тогда какъ въ научномъ ниже нормы на 66⁰/₀ и въ бытовомъ на 8%. (См. табл. II).

№ 19 выказаль интересъ къ бытовому разсказу, давъ число выше нормы на 22%, въ лирическомъ и научномъ разсказахъ оказался соответствующимъ нормѣ и въ фантастическомъ разсказѣ ниже нормы на 24%. (См. табл. III).

№ 7 не выказаль ни къ какому разсказу преобладающаго интереса. (См. табл. IV).

При сопоставленіи результатовъ этихъ наблюденій съ данными психологическихъ экспериментовъ, произведенныхъ надъ тѣми же дѣтьми, обнаружилось, что:

а) Способность запоминать большее количество изъ содержанія прочитаннаго, а также и дѣлать меньшее количество ошибокъ при воспроизведеніи прочитаннаго, замѣчается у дѣтей, обнаруживающихъ большую память на слоги и слова и обладающихъ большимъ объемомъ вниманія. (См. табл. V *).

б) Склонность къ буквальному воспроизведенію прочитаннаго замѣчается у дѣтей, обладающихъ большею продолжительностью храненія въ памяти. (См. табл. V).

в) Прочитанное не явилось исходнымъ пунктомъ для вопросовъ у ребенка со слабыми внутренними ассоціями и малой ихъ оригинальностью. (См. табл. V).

г) При чтеніи научный разсказъ привлекъ сильное вниманіе ребенка, обладающаго высокою памятью на слоги, большою воспримчивостью и развитыми осмысливающими процессами. (См. табл. I).

д) Фантастическій и лирический разсказъ привлекъ вниманіе ребенка, обладающаго наибольшей оригинальностью ассоціаций и подверженнаго наибольшему влиянію предшествовавшаго момента при тахистоскопическихъ опытахъ. (См. табл. II).

е) Бытовой разсказъ привлекъ вниманіе ребенка, обладающаго наибольшей продолжительностью храненія въ памяти полученныхъ впечатлѣній и наибольшей разницею въ скорости простой и сложной реакціи. (См. табл. III).

ж) Отсутствие ярко выраженнаго интереса къ какому-либо разсказу замѣчено у ребенка съ большою податливостью прямому внушенію, съ быстрой простой реакціей и съ слабымъ влияніемъ предшествовавшаго момента при тахистоскопическихъ опытахъ. (См. табл. IV).

*) Въ таблицѣ V сопоставляются среднія данныя, полученныя при испытаніи, съ одной стороны, двухъ учениковъ, оказавшихся болѣе сильными въ извѣстномъ отношеніи, съ другой,—двухъ учениковъ, оказавшихся болѣе слабыми въ томъ же отношеніи.

Пренія по докладу А. Ф. Лазурскаго.

П. О. Эфрусси. Рекомендую „естественный эксперимент“, проф. Лазурскій не указаль на существенное различіе между наблюдениемъ и лабораторнымъ „искусственнымъ“ экспериментомъ. По поводу термина „естественный эксперимент“, я позволю себѣ внести поправку. Терминъ этотъ не новъ, я могу сослаться хотя бы на изслѣдованіе психолога и психіатра Ф. Е. Otto Schulze *), гдѣ авторъ, при разсмотрѣніи различныхъ видовъ наблюдения, говоритъ также объ „experimentum naturae“. Отчетъ о статьѣ Schulze помѣщенъ въ „Вѣстникъ Психологіи“ за 1908 г. **). Далѣе мнѣ кажется, что несмотря на оптимистическій тонъ проф. Лазурскаго, его докладъ проникнутъ глубокимъ пессимизмомъ. А. Ф. полагаетъ, что, предлагая естественный экспериментъ, онъ дѣлаетъ шагъ впередъ, а я считаю, что это во всякомъ случаѣ поворотъ назадъ. Рекомендую на сѣздѣ по экспериментальной педагогикѣ „естественный“ экспериментъ, психологъ становится на наклонную плоскость, по которой онъ незамѣтно для себя дойдетъ до полного отрицанія эксперимента.

Я не могу согласиться также съ тѣмъ освѣщеніемъ современнаго состоянія экспериментальной психологіи, которое даетъ А. Ф. Утвержденіе, будто въ экспериментальной психологіи замѣчается тенденція къ все большему и большему упрощенію эксперимента, я считаю неосновательнымъ. Проф. Лазурскій переноситъ методы, которыми приходится удовлетворяться въ индивидуальной психологіи—на всю психологію. Если мы имѣемъ право считать экспериментальную педагогику новой дисциплиной, то только потому, что она стремится усовершенствовать наблюдение и пользуется научнымъ, лабораторнымъ, т. е. „искусственнымъ“ методомъ. А естественный экспериментъ въ сущности ничѣмъ не отличается отъ тѣхъ, болѣе или менѣе систематическихъ наблюдений, которыя производились педагогами задолго до возникновенія экспериментальной педагогики. Экспериментальная педагогика должна опираться на научную психологію, иначе все движеніе въ пользу экспериментальной педагогики будетъ безрезультатно и лѣтъ черезъ 10, а можетъ быть и раньше, у насъ наступитъ разочарованіе не только въ экспериментальной педагогикѣ, но уже заодно и въ экспериментальной психологіи.

Чтобы избѣгнуть этой опасности, необходимо указывать на трудность и сложность дѣйствительныхъ, т. е. научныхъ экспериментовъ,

*) Einige Hauptgesichtspunkte der Beschreibung in der Elementarpsychologie. Archiv. f. d. gesam. Psych. Bd. 8. 1908 г.

**) См. рецензію П. Эфрусси.

а въ то же время на ихъ преимущества передъ естественными. Авторитетные психологи, какъ Вундтъ, Джемсъ и мн. др., не разъ указывали на ту громадную отвѣтственность, которую берутъ на себя психологи, обѣщающіе дать отвѣтъ на запросы педагоговъ. Въ такомъ сложномъ дѣлѣ необходима сугубая осторожность. Гдѣ рѣчь идетъ о практическомъ приложеніи научныхъ результатовъ, тамъ необходимо не затушевывать, а подчеркивать трудность задачи.

Т. К. Маркарянъ. Здѣсь профессоръ Лазурскій говорилъ о методѣ естественнаго эксперимента. Послѣдующіе докладчики своими докладами иллюстрировали этотъ методъ. Мнѣ кажется, что когда мы оцѣниваемъ какой нибудь методъ, то прежде всего возникаетъ вопросъ какую же цѣль при этомъ мы ставимъ себѣ. Цѣнность метода зависитъ отъ того, какую цѣль мы ставимъ себѣ. Мнѣ представляется, что современная экспериментальная педагогика выдвигаетъ три вопроса 1) изученіе дѣтской души, 2) разрѣшеніе чисто дидактическихъ проблемъ, и 3) вопросы организаціоннаго характера. Тутъ, стало быть, пропускается 4-ый пунктъ. Вотъ этотъ методъ естественнаго эксперимента какъ разъ и идетъ навстрѣчу этимъ потребностямъ, которыя заключаются въ этомъ 4 пунктѣ. Если мы посмотримъ, какъ относится къ этому громадное учительство, которое стоитъ какъ разъ на срединѣ между дѣйствительностью и научными данными, то мы увидимъ, что у нихъ нѣтъ никакого средняго пути. И мнѣ представляется, что этотъ естественный экспериментъ есть не что иное, какъ опредѣленное вспомогательное средство для самого учителя, для самого педагога. Въ самомъ дѣлѣ, представьте себѣ, что черезъ 20—30 лѣтъ экспериментальная педагогика сдѣлаетъ весьма важныя успѣхи въ области изученія психики ребенка, въ области вопросовъ дидактическихъ и въ области организаціонныхъ вопросовъ, но что касается 4-го пункта, то здѣсь есть пробѣлъ. Мнѣ и представляется, что естественный экспериментъ это есть именно то, что заставитъ всякаго педагога поставить свое дѣло и взглянуть на научную сторону воспитанія. Потому что мнѣ кажется, что когда раздаются возраженія противъ естественнаго эксперимента, какъ не совсѣмъ научнаго, то не въ этомъ дѣло. Этотъ методъ сближаетъ науку и практическую дѣятельность педагога. Когда я пріѣхалъ изъ Россіи нѣсколько лѣтъ тому назадъ въ Германію и когда очутился среди нѣмецкихъ учителей, то у меня былъ съ ними споръ. Я говорилъ имъ объ этомъ методѣ и не встрѣчалъ никакого сочувствія, но теперь, когда прошло извѣстное время, дѣло нѣсколько измѣнилось, теперь г. Шульце говоритъ, что у него организованы особыя группы для занятій учителей по этому именно естественному методу. Въ заключеніе я хотѣлъ сказать два слова относительно возраженія г. Эфрусси. Оно мнѣ непонятно. Я иногда бесѣ-

доваль съ профессоромъ Вундтомъ и сейчасъ припоминаю его послѣднее замѣчаніе, которое имъ было сдѣлано передъ моимъ прїѣздомъ сюда. Когда я сказалъ ему, что послѣ его послѣдней статьи, его, какъ это опредѣленно высказала и г-жа Эфрусси, считаютъ принципіальнымъ противникомъ экспериментальной педагогики, онъ сдѣлалъ изумленные глаза и сказалъ, что его должно быть не поняли; онъ потомъ сказалъ (я, собственно говоря, почти дословно помню это): „Я противъ экспериментальной педагогики ничего не имѣю, я противъ того, что экспериментальная педагогика много увлекается техникой и забываетъ естественный экспериментъ“. Потомъ онъ еще говорилъ, что когда къ нимъ въ Лейпцигъ прїѣзжаютъ со всѣхъ странъ и просятъ показать разные аппараты, то это ему кажется смѣшнымъ, потому что они думаютъ, что вся суть въ аппаратахъ, а на самомъ дѣлѣ это вовсе не такъ. Итакъ, я хотѣлъ только привѣтствовать докладъ профессора Лазурскаго и отмѣтить, что естественный экспериментъ имѣетъ опредѣленное воспитательное значеніе для самого экспериментатора.

Г. И. Россолимо. Я выступилъ на эту кафедру не для того, чтобы принципіально возразить противъ только что выслушаннаго интереснаго доклада профессора Лазурскаго, но для того, чтобы заставить васъ вспомнить, что рѣчь шла о такихъ пріемахъ изслѣдованія, которыми давно пользуются при многихъ экспериментальныхъ работахъ, гдѣ имѣется въ виду изслѣдовать свойства психической работы при условіяхъ, одинаковыхъ для всѣхъ испытуемыхъ и проверенныхъ на здоровыхъ, какъ, напримѣръ, при изслѣдованіи осмысленія по методу А. Н. Бернштейна. За работой проф. Лазурскаго можно признать однако ту заслугу, что онъ пытается, регулируя процессъ научнаго наблюденія, вводя его, такъ сказать, въ отдѣльное русло, приблизить его къ личности экспериментируемаго; вырабатывая экспериментальнымъ путемъ точность отдѣльнаго пріема, онъ придаетъ наблюденію значеніе болѣе научно-обслѣдованнаго метода. Въ этомъ отношеніи онъ оказался врачомъ клиницистомъ, онъ вспомнилъ, что мы при нашихъ изслѣдованіяхъ больныхъ пользуемся не только данными простого эксперимента, но и данными урегулированнаго наблюденія. Онъ очень хорошо созналъ, что наблюденіе лучше производить тамъ, гдѣ оно находится въ опредѣленныхъ условіяхъ. При клиническомъ изслѣдованіи болѣзненныхъ процессовъ мы имѣемъ въ своемъ распоряженіи цѣлый рядъ подобныхъ пріемовъ. Возьмемъ изслѣдованіе походки у людей съ разстроенной нервной системой; врачъ заставляетъ испытуемаго пройти по комнатамъ и изучаетъ эту походку; но условія выполненія задания, выработанныя экспериментальнымъ путемъ, таковы, что результаты, особенно если они получили графическую регистрацію, позволяютъ относиться съ довѣріемъ къ этому виду наблю-

денія. Къ этой же категоріи „естественнаго эксперимента“ относятся разные клиническіе способы изслѣдованія движеній рукъ, рѣчи устной и письменной и т. д. Такой экспериментъ надъ психическими процессами, поставленный въ условія естественной жизни, можетъ имѣть огромную цѣнность и значеніе. Что касается интереснаго доклада А. В. Владимірскаго, то я долженъ сказать, что въ немъ заложено много интересныхъ и остроумныхъ идей и я долженъ только привѣтствовать ту массу творческой работы, плоды которой развернулъ передъ нами нашъ товарищъ по сѣзду. По поводу этого доклада позволено мнѣ будетъ выразить одно пожеланіе, которое прежде всего можетъ имѣть значеніе для нашихъ уважаемыхъ иногороднихъ и иностранныхъ гостей. Намъ демонстрируютъ разные приборы и инструменты, но слушатели видятъ плохо, недостаточно подробно и остаются поэтому къ этимъ демонстраціямъ довольно равнодушными. Желательно было-бы дать возможность всѣмъ интересующимся рассмотретьъ ихъ поближе, чтобы каждый могъ-бы многое на себѣ испытать и видѣть работу на дѣлѣ. Поэтому я вношу предложеніе такого рода, что когда рѣчь идетъ о докладахъ методологическаго характера, то было-бы желательно, чтобы въ лабораторіи демонстрировалось еще разъ то, что было здѣсь показано предъ большой аудиторіей и чтобы возможенъ былъ простой обмѣнъ мыслей, чтобы всѣ поняли свою роль какъ слушателей. Желаніе всей аудиторіи, чтобы уважаемый нашъ товарищъ продемонстрировалъ снова въ лабораторіи свой экспериментъ и свои приборы.

Н. П. П о с т о в с к і й. — Необыкновенная важность доклада профессора Лазурскаго заставила меня просить слова. Важно именно то, что онъ въ корнѣ измѣняетъ существующую теорію психологическаго эксперимента и старается создать новую теорію. До сихъ поръ мы представляли себѣ положеніе дѣла такъ; въ естествознаніи могучимъ средствомъ научнаго изслѣдованія является естественно-научный экспериментъ, психологія также овладѣла этимъ средствомъ и благодаря этому обстоятельству создалась экспериментальная психологія. До тѣхъ поръ, пока принципы естественно-научнаго эксперимента не легли въ основу психологическаго изслѣдованія, до тѣхъ поръ не могло быть экспериментальной психологіи, по той причинѣ, что акту психологическаго изслѣдованія недоставало третьяго звена, необходимаго для того, чтобы оно могло стать естественно научнымъ экспериментомъ. Третьимъ звеномъ естественно-научнаго эксперимента является измѣреніе изслѣдуемаго явленія. Первое звено — это вызваніе явленія, второе — изолированіе его, третье — измѣреніе его. До тѣхъ поръ, пока не было возможности измѣрять психическія явленія, до тѣхъ поръ не было возможности говорить о научно-психологическомъ экспериментѣ, до тѣхъ поръ не могла со-

здаться экспериментальная психологія. А вотъ съ того времени, когда научились измѣрять психическія явленія, которыя сами по себѣ ничего количественнаго не имѣютъ, научились же измѣрять ихъ при помощи пространственныхъ и временныхъ величинъ, съ тѣхъ поръ экспериментальная психологія получить право на свое признаніе. Вотъ почему теорія естественно-научнаго эксперимента является теоріей и эксперимента психологическаго. Я вышелъ на эту кафедру, не для того, чтобы оспаривать то, что говорилъ проф. Лазурскій, а для того, чтобы получить разъясненіе того, что онъ предлагаетъ въ своемъ докладѣ. Онъ говоритъ о естественномъ экспериментѣ не только какъ о новомъ понятіи, а какъ о новомъ методѣ научнаго изслѣдованія, о новомъ видѣ эксперимента. Но такъ ли это? Естественнымъ экспериментомъ невропатологія пользуется съ давнихъ поръ, и получаетъ очень важные результаты. Вы знаете, что съ помощью естественнаго эксперимента Шарко могъ проникнуть въ тайны механизма представленій и рѣчи. Это все давно описано и всѣмъ хорошо извѣстно. Клиницисты при помощи эксперимента природы проникаютъ въ ея тайны, но это имъ удается потому, что они соблюдаютъ при этомъ основныя требованія теоріи естественно-научнаго эксперимента, но въ докладѣ проф. Лазурскаго повидимому рѣчь идетъ о томъ, чтобы и простое наблюденіе явленій въ ихъ естественныхъ условіяхъ называлось также экспериментомъ. Это предложеніе кореннымъ образомъ противорѣчитъ теоріи естественно-научнаго эксперимента и является слѣдствіемъ произвольнаго толкованія понятія „экспериментъ“. Я думаю, что можно ограничиться признаніемъ того обстоятельства, что наблюденіе явленій въ ихъ естественныхъ условіяхъ, оставаясь наблюденіемъ, имѣетъ, какъ способъ научнаго изслѣдованія, извѣстное значеніе и можетъ приводить къ инымъ практическимъ результатамъ. Являясь только планомѣрнымъ наблюденіемъ, а не экспериментомъ, этотъ способъ изслѣдованія нисколько не теряетъ своей цѣнности для педагогической психологіи, но онъ не можетъ замѣнить собою научно-психологическаго эксперимента...

Я понялъ изъ доклада профессора Лазурскаго, что онъ, какъ изслѣдователь, который изучаетъ такую сложную величину, какъ личность, стремится найти способы, которые позволили бы ему проникнуть въ тайны ея строенія. Предложеніе, которое имъ дѣлается, сводится къ изученію проявленій личности въ естественныхъ условіяхъ. Но я скажу, что это предложеніе должно быть дополнено указаніемъ тѣхъ способовъ, которые позволили бы такому изслѣдованію стать естественно-научнымъ экспериментомъ. Если же мы будемъ подходить къ психо-гностическимъ задачамъ съ такимъ несовершеннымъ приѣмомъ изслѣдованія, какимъ является обыкновенное наблюденіе, то,

конечно, считать это какимъ-либо видомъ эксперимента, какъ это дѣлаетъ въ своемъ докладѣ профессоръ Лазурскій, нельзя. Никакихъ другихъ видовъ эксперимента, кромѣ аналитическаго и синтетическаго, не существуетъ, и наблюденіе въ естественныхъ условіяхъ не можетъ замѣнить ни одного изъ нихъ. Аналитическая экспериментальная психологія достигла большихъ успѣховъ, въ области же синтетическаго психологическаго эксперимента начинаются только первые шаги. Но желаніе профессора Лазурскаго подойти къ психологическому синтезу путемъ естественнаго эксперимента осуществимо только въ томъ случаѣ, если естественный экспериментъ, о которомъ идетъ рѣчь, останется экспериментомъ естественно-научнымъ.

И. Н. Негурскій. Я возьму на себя смѣлость освѣтить приемы экспериментальнаго изслѣдованія г. Владимірскаго съ точки зрѣнія преподавателя женской гимназіи. Въ этой гимназіи есть 8 классовъ съ 70 ученицами, программа намѣчается слѣдующая: дидактика, исторія педагогики, возможно большее чтеніе книгъ, занятія въ младшихъ классахъ, веденіе дневниковъ, составленіе характеристикъ и ознакомленіе съ экспериментальными приемами изслѣдованія. Багажъ не малый, поэтому понятно, почему я слѣдилъ съ такимъ большимъ интересомъ за этимъ рефератомъ. Я долженъ сказать, что восьмиклассницы относятся къ экспериментальнымъ изслѣдованіямъ личности съ большимъ интересомъ, они записываютъ все, что говоритъ преподаватель и затѣмъ имъ самимъ приходится примѣнять это на дѣлѣ. Затѣмъ, я бы сказала, что программа профессора Лазурскаго есть въ сущности кладъ для преподавателя. Это такъ: Но что касается приемовъ экспериментальнаго изслѣдованія, то каждый экспериментъ представляетъ двѣ стороны: съ одной стороны постановку опыта и съ другой—выводы. Какіе же выводы даетъ сегодняшній докладъ? Выводы самые разнообразныя и притомъ, такіе, которымъ мѣсто не въ средней школѣ, а въ высшемъ учебномъ заведеніи, не въ рукахъ ученицъ они должны быть. Я не спорю, выводы очень цѣнные, но они даются дорогой цѣной. Потому что вѣдь учителю нужно провѣрить каждую тетрадь, а ихъ 70, получается колоссальное количество, такъ что такая работа даже самому отзывчивому учителю покажется не подъ силу. Вотъ что даетъ опытъ преподавателю. Вѣдь въ школахъ нѣтъ лабораторій, а при отсутствіи ихъ ничего нельзя сдѣлать, а между тѣмъ, вся вина падаетъ на преподавателя, что онъ не знаетъ совершенно педагогики, что онъ не знаетъ экспериментальной педагогики. Вотъ что дается преподавателю, а что дается ученицамъ? Тѣ простые опыты, о которыхъ говорилъ докладчикъ, они приводятъ къ легкомысленному отношенію ученицъ къ дѣлу. По признанію того же доклада, это наиболѣе кропотливая работа, а у

ученицъ такая масса работы: и дидактика, и исторія педагогики и т. д. Что можетъ получиться изъ такой работы? Она только подрываетъ уваженіе къ этому дѣлу, которое должно быть строго научнымъ. Вспомнимъ идеалы Ушинскаго и Пирогова, идеалы 60-хъ годовъ, которые говорили, что главное насадить въ школѣ великіе идеалы и уваженіе къ наукѣ. Такъ что не въ одной только экспериментальной педагогикѣ заслуга. Въ настоящее время можно сказать только одно, что занятія экспериментальной педагогикой въ женскихъ гимназіяхъ только обременяютъ ученицъ и не даютъ ровно ничего для выработки идей и не могутъ нисколько пригодиться для народной учительницы, которая ведетъ къ свѣту и жизни.

А. Ф. Лазурскій' (докладчикъ). Господа, общее впечатлѣніе, получившееся у меня отъ преній, состоитъ въ томъ, что, несмотря на различіе мнѣній, чувствуется, повидимому, все же извѣстная потребность въ выработкѣ тѣхъ пріемовъ, о которыхъ говорилось въ докладѣ. Переходя къ замѣчаніямъ отдѣльныхъ оппонентовъ, скажу прежде всего по поводу самаго термина „естественный экспериментъ“. П. О. Эфрусси, къ познаніямъ и изслѣдованіямъ которой въ области экспериментальной психологіи я отношусь съ большимъ уваженіемъ, указала на то, что терминъ естественный экспериментъ былъ употребленъ Шульце. Я этого не зналъ, и думаю, что такое одновременное указаніе двумя лицами на необходимость одного и того же лишь говорить о дѣйствительно существующей въ этомъ направленіи потребности. Во всякомъ случаѣ, понятіе естественнаго эксперимента необходимо выдвинуть гораздо полнѣе и опредѣленнѣе, чѣмъ это, быть можетъ, дѣлалось раньше. А что оно недостаточно выдвинуто, объ этомъ свидѣлствуетъ то, что разные оппоненты понимали его различно. Прежде всего, я долженъ выразить проф. А. П. Нечаеву мою признательность за то, что онъ своимъ крайне интереснымъ докладомъ иллюстрировалъ необходимость примѣненія естественнаго эксперимента такъ ярко, какъ это только возможно было сдѣлать. Затѣмъ по поводу Г. И. Россоломо. Я вполне согласенъ съ той параллелью, которую онъ провелъ между естественнымъ экспериментомъ и клиникой; совершенно вѣрно, что естественный экспериментъ есть, въ сущности, клинико-психологическое изслѣдованіе личности. Какъ много дала врачамъ клиника и какъ велико будетъ оставаться ея значеніе, несмотря на то, что въ настоящее время къ изслѣдованію больныхъ примѣняются уже съ успѣхомъ и экспериментальные методы,—объ этомъ говорятъ труды психіатровъ и невропатологовъ. Если бы удалось выработать въ индивидуальной психологіи наряду съ экспериментальными методами нѣчто подобное клиническому изслѣдованію, то это было бы очень хорошо.

Затѣмъ я долженъ указать на тотъ пунктъ, въ которомъ я кореннымъ образомъ расхожусь съ нѣкоторыми оппонентами, напр. съ г. Маркарьянцемъ. Онъ понимаетъ необходимость употребленія естественнаго эксперимента такъ, что это есть средство постепеннаго перехода педагогики отъ простаго опыта практической жизни къ точному экспериментальному изслѣдованію; естественный экспериментъ разсматривается какъ своего рода воспитательное средство для самихъ педагоговъ. Съ этимъ я не могу согласиться. Я все время указывалъ, что систематическое, объективно ведущееся наблюденіе не легче, а труднѣе эксперимента, но въ данный моментъ оно даетъ болѣе полныя свѣдѣнія о нѣкоторыхъ сторонахъ личности, чѣмъ обычный, лабораторный экспериментъ. Еще больше должны дать, на мой взглядъ, приемы естественнаго эксперимента. Конечно, для того, чтобы придать этимъ приемамъ извѣстную точность, потребуется время. Ни одинъ научный методъ не возникъ вдругъ, разомъ; всѣ они разрабатывались постепенно, дѣлаясь все болѣе и болѣе точными, пока, наконецъ, не дошли до нынѣшняго совершенства. То же самое предлагаю я и относительно тѣхъ методовъ, о которыхъ шла рѣчь въ докладѣ. Лабораторный экспериментъ уже достаточно разработанный, является въ смыслѣ точности тѣмъ идеаломъ, къ которому естественный экспериментъ долженъ стремиться. Но пути у нихъ различны, и естественный экспериментъ остается особымъ, вполне своеобразнымъ методомъ. Докторъ Постовскій также сближаетъ естественный экспериментъ съ клиническимъ изслѣдованіемъ. Но онъ не считаетъ возможнымъ назвать предлагаемыя приемы именемъ эксперимента, такъ какъ для всякаго эксперимента необходимы три характерныхъ признака: 1) возможность измѣненія явленій по нашему произволу, 2) возможность изолированія элементовъ и 3) измѣненіе. Первое, по его мнѣнію, въ естественномъ экспериментѣ возможно, второе—возможно лишь до нѣкоторой степени, третье—совершенно невозможно. Я съ этимъ мнѣніемъ несогласенъ, такъ какъ не считаю измѣненіе необходимымъ признакомъ экспериментальнаго изслѣдованія. Правда, экспериментальная психологія возбужденнымъ ею интересомъ обязана въ значительной степени тому, что она указала на возможность ввести въ психологію измѣненіе. Но, господа, говоря объ измѣненіи въ области душевныхъ явленій, надо различать разные его виды. Въ настоящее время значительное большинство психологовъ, включая, между прочимъ, и Вундта, признаютъ, что непосредственное измѣненіе психическихъ переживаній невозможно. Знаменитый споръ Фехнера и его противниковъ о возможности измѣненія въ области психическихъ переживаній закончился тѣмъ, что эта возможность все-таки остается спорной. Вундтъ считаетъ, что въ психологическомъ экспе-

риментъ мы измѣряемъ внѣшнія условія и сопоставляемъ ихъ количественныя разницы съ качественными перемѣнами субъективныхъ переживаній. Но и самое измѣреніе внѣшнихъ условій можетъ быть различно. Въ одномъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ измѣреніемъ, въ другомъ съ простымъ подсчетомъ. Я укажу на опытъ съ ассоціаціями, который очень много примѣняли въ лабораторіи Вундта и въ другихъ лабораторіяхъ. Тамъ собственно измѣренія въ тѣсномъ смыслѣ слова нѣтъ, тамъ возможенъ лишь подсчетъ; а это есть самая примитивная ступень измѣренія, тутъ нѣтъ рѣзкой границы между экспериментомъ и простымъ наблюденіемъ. Наконецъ, по поводу возраженія П. О. Эфрусси, которая считаетъ, что донятіе естественнаго эксперимента есть шагъ назадъ, признаніе несостоятельности экспериментальной психологіи; кромѣ того, она полагаетъ, что надо было, во всякомъ случаѣ, ограничиться областью индивидуальности. Я долженъ напомнить, что въ своемъ докладѣ все время говорилъ именно объ изученіи индивидуальности, а не о чемъ-либо другомъ. Что касается того, будто это шагъ назадъ, то я съ этимъ не могу согласиться. Это не признаніе своей несостоятельности въ области экспериментальнаго изслѣдованія душевной жизни, а лишь стремленіе подвинуть дѣло тамъ, гдѣ оно стоитъ еще невысоко. Я думаю, и сама Полина Осиповна согласится съ тѣмъ, что въ области чувствованій и волевыхъ процессовъ экспериментъ даетъ намъ еще очень мало. Даже такія обстоятельныя изслѣдованія, какъ напр., Лемана, сравнительно скудны результатами. Я думаю, что если бы П. О. занялась составленіемъ характеристикъ, изученіемъ живыхъ человѣческихъ индивидуальностей, то она сама почувствовала бы потребность въ выработкѣ новыхъ, своеобразныхъ приемовъ изслѣдованія и, быть можетъ, приблизилась бы къ моему пониманію дѣла.

А. В. Владимірскій (докладчикъ). Мнѣ придется говорить немного. Я сказалъ бы, что конечно главное дѣло не въ приборахъ, но нельзя ими не пользоваться лишь потому, что въ нѣкоторыхъ случаяхъ ими не умѣютъ пользоваться. Сантиметровая лента весьма полезное научное пособіе и нельзя вѣдь отказаться отъ нея потому, что дѣти иногда могутъ воспользоваться ею, какъ веревочкой для прыганья. Затѣмъ я очень признателенъ тому оппоненту, который поднялъ вопросъ о томъ, что всѣ эти методы изслѣдованія многими педагогами усвоены быть не могутъ. Конечно, я рекомендовалъ бы тѣмъ лицамъ, которыя не въ состояніи усвоить этого основательно, и къ тому же мало знакомы съ психологіей, не брать на себя трудъ дѣлать выводы въ той области, гдѣ нужна научная работа. Всѣ эти дѣтскія работы восьмиклассницъ, это

пывается психологическая характеристика сужденія. Существенный признакъ его заключается въ томъ, что оно основано на болѣе частой и тѣсной ассоціаціи представленій, а потому имѣетъ стремленіе стать вѣрнымъ..... Мышленіе вообще представляетъ изъ себя только теченіе ассоціацій. Произвольное мышленіе отличается отъ произвольнаго тѣмъ, что сопровождается слабою иннервациею мышцъ, которую можно замѣтить только при строгомъ самонаблюденіи. Комплексъ двигательныхъ ощущеній придаетъ протекающему при такихъ условіяхъ мышленію характеръ внимательнаго, произвольнаго, и какъ-бы активнаго участія съ нашей стороны. Въ сущности же мы всегда думаемъ такъ, какъ это опредѣляется существующими у насъ ассоціаціями (Физиологическая психологія, 1-е изданіе, стр. 149)“.

Этотъ взглядъ получилъ особенное распространеніе среди психологовъ, стремящихся конструировать душевную жизнь по анатомо-физиологическимъ схемамъ. Такіе психологи устанавливаютъ, прежде всего, опредѣленный анатомическій субстратъ для каждаго изъ элементовъ душевной жизни—каковыми являются ощущенія и представленія или совершенно будто-бы аналогичные имъ элементы чувства и воли. При физиологическомъ возбужденіи даннаго субстрата имѣетъ мѣсто соотвѣтствующее переживаніе. Передачею возбужденія отъ одного субстрата другому опредѣляется все теченіе душевной жизни. Ассоціаціонная психологія позволяетъ построить такую схему душевной жизни, чрезвычайно удобную для анатома и физиолога. На обоихъ предыдущихъ сѣздахъ по педагогической психологіи я доказывалъ внутреннюю несостоятельность психологіи, „приспособленной“ къ естественно-научнымъ схемамъ. Я полагаю, что психологія имѣетъ право на самостоятельное существованіе. Она имѣетъ особую область и собственные методы изслѣдованія. Она изслѣдуетъ явленія душевной жизни, руководствуясь, прежде всего, данными внутренняго воспріятія. Важное значеніе для восполненія недостаточности или неясности данныхъ внутренняго воспріятія имѣетъ экспериментъ.

Первымъ экспериментальнымъ изслѣдованіемъ, направленнымъ на психологію мышленія, была работа Marbe (въ Вюрцбургѣ), вышедшая въ 1901-омъ году. Ueber das Urtheil. Въ 1903-емъ г. появилась работа Binet: Etude expérimentale de l'intelligence. Начиная съ 1904-го г., психологія мышленія начинаетъ разрабатываться въ Вюрцбургской лабораторіи систематически. Изъ этой лабораторіи вышли работы Henry Watt'a (Experimentelle Beiträge zu einer Theorie des Denkens), Aug. Messer'a (Experimentelle psychologische Untersuchungen über das Denken), K. Bühler'a (Thatsachen zu einer Psychologie der Denkvorgänge), Segal'я (Ueber den Reproductionstypus und das Reproduciren der

Vorstellungen), Schmidt'a, Koffka и др. Сюда-же примыкають и работы Кенигсбергскаго профессора N. Ach'a (Ueber die Willensthätigkeit und das Denken). Большая часть этихъ работъ напечатана въ Archiv für die gesamte Psychologie. Изложить, хотя-бы вкратцѣ, всѣ выводы, къ которымъ пришли перечисленные авторы, было-бы въ предѣлахъ короткаго доклада совершенно невозможно. Я ограничусь указаніемъ того, что, на мой взглядъ, имѣетъ для психологіи важное принципиальное значеніе.

Прежде всего, важно установить, чѣмъ мышленіе не характеризуется. Существуетъ довольно распространенное мнѣніе, что мышленіе сводится къ представленію словъ. Если мы слышимъ высказываніе мысли и понимаемъ ее, то у насъ возникаютъ слуховыя ощущенія, сопровождаемыя, можетъ быть, смутными двигательными и зрительными представленіями словъ. Но такая характеристика мышленія свидѣтельствуєтъ только о недостаточности психологическаго анализа авторовъ, защищающихъ ее. Какъ и въ большинствѣ другихъ подобныхъ случаевъ, недостаточность эта объясняется предвзятостью и привнесеньемъ какихъ-нибудь внѣшнихъ, чуждыхъ психологіи, теорій. Вѣдь та же самая мысль можетъ быть выражена на другомъ языкѣ, вызвать совершенно иныя слуховыя ощущенія, сопровождаться совершенно иными двигательными или зрительными представленіями, причѣмъ отъ измѣненія всѣхъ этихъ ощущеній и представленій мысль не мѣняется. Всякій, не зараженный предвзятыми мнѣніями, прекрасно понимаетъ, что мысль не состоитъ въ воспріятіи или представленіи словесныхъ образовъ въ слуховой, зрительной или двигательной формѣ. Если-бы это было такъ, не могло-бы быть рѣчи о возможности воспріятія словъ безъ пониманія. Очевидно мысль не опредѣляется представленіемъ словесныхъ образовъ. Къ послѣднимъ должно еще что-то присоединиться. Быть можетъ, должны еще присоединиться представленія предметовъ, предметныя представленія? Такъ, въ дѣйствительности, смотря на этотъ вопросъ многіе психологи. Такъ напр., Вундтъ опредѣляетъ понятіе, какъ единичное представленіе, связанное съ сознаніемъ того, какіе именно признаки этого представленія являютя характерными для даннаго понятія. Мысля, напр., понятіе треугольника, мы всегда представляемъ себѣ единичный треугольникъ, положимъ, косоугольный, но при этомъ сознаемъ, что характернымъ для даннаго понятія является не косоугольность представленной нами фигуры, а именно наличность у нея трехъ угловъ. Дѣйствительно, если мы остановимъ свое вниманіе на понятіи треугольника и постараемся анализировать, что было нами пережито при мышленіи этого понятія, то мы въ большинствѣ случаевъ, можетъ быть, и найдемъ представленіе треугольника, связанное съ сознаніемъ того, какіе именно элементы этого представленія являются существенными для даннаго

понятія. Но вѣдь имѣется масса понятій, мышленіе которыхъ не можетъ по существу характеризоваться появленіемъ въ сознаніи какихъ нибудь предметныхъ образовъ. Напр., какіе образы могли-бы считаться характерными для такихъ понятій, какъ дѣйствіе, вліяніе, отношеніе, зависимость, или для различныхъ союзовъ, предлоговъ, мѣстоименій относительныхъ и т. д. Затѣмъ, даже поскольку вопросъ касается представленій единичныхъ предметовъ, напр., при мышленіи понятія треугольника, то не являются-ли такія представленія до нѣкоторой степени искусственными продуктами. При обычныхъ условіяхъ мышленія о треугольникѣ, представленіе какого нибудь единичнаго треугольника большею частью совѣмъ не возникаетъ. При обычномъ переживаніи понятій, при обычномъ мышленіи, при обычномъ пониманіи мы обходимся безъ предметныхъ представленій. „Неужели были-бы мы въ состояніи, справедливо спрашиваетъ Шопенгауеръ, во время слышанья чужой рѣчи переводить слова нашего собесѣдника на предметные образы, которые съ быстротою молніи пролетали-бы въ такомъ случаѣ мимо насъ, и двигались, сцѣплялись, сталкивались, восполнялись, видоизмѣнялись, исчезали-бы вмѣстѣ съ притекающими словами и ихъ грамматическими измѣненіями. Какая толчея возникала-бы въ такомъ случаѣ въ нашей головѣ при слышаніи рѣчи или чтеніи книги“. Я думаю, всякій, способный къ внимательному самонаблюденію, согласится со словами Шопенгауера.

Иногда, конечно, при слышаніи рѣчи и возникаетъ то или иное представленіе, но оно, вообще говоря, не можетъ считаться характернымъ для мысли. Такъ, мы видимъ, что у двухъ лицъ, несмотря на различіе представленій, можетъ быть общая мысль, можетъ быть взаимное пониманіе,—различіе представленій оставило нетронутымъ существо мысли. Далѣе, образы могутъ быть очень неясны, смутны, отрывочны, а мысль—ясная, опредѣленная, убѣдительная. И наоборотъ. Вообще, даже странно было-бы допустить, чтобы свойства мысли опредѣлялись свойствами представленій. Мысль не имѣетъ ни чувственныхъ качествъ—не можетъ быть зрительною, слуховою,— ни интенсивности, свойственной представленіямъ. Наконецъ, если-бы дѣйствительно какія-бы то ни было чувственныя представленія являлись носителями мысли, то съ исчезновеніемъ ихъ исчезала-бы мысль. Между тѣмъ, это не такъ—представленія какъ предметовъ, такъ и словъ часто исчезаютъ изъ памяти, а мысли остаются. Это прекрасно видно изъ опытовъ Бюлера, но достаточно извѣстно и изъ повседневнаго наблюденія. Мысли въ общемъ запоминаются лучше, чѣмъ представленія. Тѣ же самыя мысли мы, т. е. прошествіи нѣкотораго времени, одеваемъ въ новыя слова и связываемъ ихъ съ представленіемъ новыхъ образовъ. Итакъ, на

основаніи всего сказаннаго, приходится отказаться отъ попытки сведенія мышленія къ переживанію чувственныхъ представленій.

Но нельзя-ли въ такомъ случаѣ свести мышленіе къ сознанию способности вызвать соотвѣтствующія представленія? Такъ, по Б.Эрдману, въ случаѣ переживанія понятія происходитъ физиологическое возбужденіе предрасположеній къ тѣмъ или инымъ представленіямъ, и это-то возбужденіе предрасположеній достигаетъ сознания въ формѣ мысли. Мы сознаемъ, что способны вызвать представленія, соотвѣтствующія мысли. Это есть сознаніе не дѣйствительности, а возможности представленій. Но не забывается-ли при такой конструкціи за возможностью дѣйствительность? Въдъ при процессѣ мышленія не только сознаются возможности, но и переживаются дѣйствительныя, опредѣленныя мысли. Въдъ если-бы мысли сводились только къ сознанию способности вызвать соотвѣтствующія представленія, то очевидно, мысли не могли-бы получать въ нашемъ сознаніи никакой опредѣленности, одна не могла-бы отличаться отъ другой, или въ лучшемъ случаѣ, могла-бы отличаться только по сознанию степени нашей способности къ связыванію ея съ чувственными представленіями.

Итакъ, мышленіе не характеризуется представленіями словесныхъ или предметныхъ образовъ. Какія же свойства можно считать характерными для мышленія? Въ теченіе многихъ лѣтъ вопросъ этотъ былъ предметомъ экспериментальныхъ изслѣдованій въ Вюрцбургской лабораторіи. Чтобы дать понятіе объ этихъ изслѣдованіяхъ, приведу сначала одинъ примѣръ, а затѣмъ изложу нѣкоторые, имѣющіе особенно важное значеніе, выводы. Для изслѣдованія брались лица, опытыя въ самонаблуденіи, преимущественно такія, которыя въ теченіе многихъ лѣтъ специально занимались психологіею. Такому лицу предлагали вопросъ, способный вызвать болѣе или менѣе интенсивное напряженіе мысли, и затѣмъ просили испытуемаго описать, что было имъ пережито. Напримѣръ, предлагался вопросъ: вѣрно ли, что настоящее обусловлено не только прошлымъ, но и будущимъ. Отвѣтъ: „нѣтъ. Сначала я подумалъ (безъ словъ): это будто бы вѣрно. Затѣмъ попытался вникнуть въ это положеніе. Мнѣ пришла мысль: люди руководствуются мыслью о будущемъ. Затѣмъ сейчасъ же возникла мысль: мысль о будущемъ нельзя смѣшивать съ самимъ будущимъ, между тѣмъ эта ошибка часто дѣлается въ философскомъ мышленіи (при всемъ этомъ не возникало ни малѣйшихъ слѣдовъ словесныхъ представленій). Отсюда послѣдовалъ отвѣтъ: нѣтъ“.

При всѣхъ процессахъ мышленія мы можемъ отмѣтить, во-первыхъ, опредѣленность объекта мысли и, во-вторыхъ, сознаніе своего отношенія, или лучше, своего отнесенія, къ тѣмъ или инымъ объектамъ

мысли, своей направленности, своей интенции на нихъ. Каждый объектъ характеризуется своеобразною, ему одному присущею опредѣленностью. Исчерпать все безконечное разнообразіе послѣднихъ нѣтъ, конечно, никакой возможности. Съ наиболѣе общей точки зрѣнія переживаніе ихъ характеризуется какъ переживаніе опредѣленныхъ связей, соотношеній. При этомъ элементы, между которыми устанавливается связь, могутъ быть выражены съ очень разнообразною степенью опредѣленности. Мы иногда можемъ мыслить какъ-бы одну связь, одно функціональное отношеніе, лишая тѣ элементы, между которыми такая связь устанавливается, всякой опредѣленности. Напр., мысль: уменьшеніе происходитъ пропорціонально квадрату разстоянія, является вполне опредѣленною даже въ томъ случаѣ, если мы не опредѣляемъ ни того между чѣмъ находится разстояніе, ни даже того, что уменьшается. Однимъ изъ видовъ мышленія отношенія является сознаніе извѣстнаго правила, правильности, законѣрности. Иногда это есть сознаніе правила рѣшенія, нахожденіе логическаго ключа къ извѣстной задачѣ. Напр., въ слѣдующемъ опытѣ. „Можно-ли предполагать, чтобы атомистическая теорія была на основаніи какихъ-нибудь открытій опровергнута?— „Да“.—Испытуемый сообщаетъ, что сразу понялъ смыслъ вопроса. Потому у него былъ моментъ сомнѣнія въ томъ, какъ слѣдуетъ отвѣтить на вопросъ. Затѣмъ мелькнула въ сознаніи мысль, которую, въ цѣляхъ описанія ея, можно было бы выразить въ формѣ вопроса: Благодаря чему получила атомистическая теорія вѣроятность?—Благодаря извѣстнымъ открытіямъ. — У испытуемаго возникло сознаніе того, какимъ образомъ, съ помощью какого пріема рѣшаются подобнаго рода вопросы, послѣ чего послѣдовала отвѣтъ: Да. Къ мышленію извѣстной правильности, законѣрности относится и мышленіе, такъ называемыхъ, *Gestaltqualitäten*, т. е. тѣхъ законѣрностей, которыя лежатъ въ основѣ построенія сложныхъ образованій. При опредѣленіи, напр., какой-нибудь сложной геометрической фигуры мы можемъ понять ту форму сочетанія элементовъ, которая лежитъ въ основѣ даннаго образованія. И при переживаніи чувственныхъ понятій вообще, мы часто не представляемъ чувственные образы предметовъ, а мыслимъ тѣ схемы, тѣ правила синтеза, по которымъ они строятся такъ называемой (по Канту) силою воображенія. Въ другихъ случаяхъ объекты нашихъ понятій не обладаютъ вообще никакими наглядными опредѣленіями, мы просто обозначаемъ извѣстную опредѣленность въ системѣ нашихъ понятій, опредѣленное мѣсто въ идеальной системѣ логическихъ значимостей. Объектъ опредѣляется при этомъ косвенно, не по присущимъ непосредственно ему качествамъ или свойствамъ, а по своимъ отношеніямъ къ другимъ объектамъ, входящимъ въ данную систему. Опредѣленности

такого объекта создаются этими отношениями подобно тому, какъ въ математикѣ неизвѣстная величина опредѣляется тѣми отношениями, тѣми условіями, которыми она связана съ извѣстными.

При мышленіи мы создаемъ себя внутренне направленными на тѣ или иные объекты, на нихъ устремлена наша интенція, ихъ „имѣемъ мы въ виду“. Можно сказать, что это тоже есть сознаніе отношенія, но отношенія совершенно особеннаго. Раньше мы говорили объ отношеніяхъ, лежащихъ въ объектахъ мысли, теперь мы говоримъ объ отношеніи я къ объектамъ. Переживаніе такой внутренней направленности нашего я на различные объекты представители Вюрцбургской школы, вслѣдъ за Гуссерлемъ, называютъ актомъ, психическою функціею или интенціональнымъ переживаніемъ. Акты могутъ быть очень разнообразны по своему качеству. Такъ, акты простого констатированія или сомнѣнія, ожиданія, отличаются не по объекту, а по качеству направленности или интенціи. При внѣшнихъ воспріятіяхъ мы тоже переживаемъ извѣстнаго рода акты—мы „имѣемъ въ виду“ не наши ощущенія, а то, на что указываютъ наши ощущенія—физическіе объекты. Акты, входящіе въ составъ воспріятія обладаютъ инымъ качествомъ, чѣмъ тѣ, которые входятъ въ составъ процессовъ воспоминанія или воображенія (къ сожалѣнію, мы не можемъ входить здѣсь въ разсмотрѣніе той, совершенно своеобразной классификаціи психическихъ процессовъ, которую даетъ Вюрцбургская школа).

Для актовъ, для интенціональныхъ переживаній, характерна направленность на извѣстный объектъ. Подъ объектами мы понимаемъ здѣсь не только физическіе или психическіе объекты, но вообще все, на что можетъ быть направлена интенція, объектомъ интенціи можетъ быть и столъ, и мое ощущеніе, и вселенная, и безконечность, и ничто. Эти объекты могутъ быть безконечно сложнаго состава. Всякія опредѣленія психофизиологовъ относительно „объема сознанія“ совершенно сюда непримѣнимы. Можно ли серьезно говорить объ измѣреніяхъ какихъ то объемовъ сознанія при рѣшеніи хотя бы такихъ вопросовъ, какъ: справедливо ли называютъ Пушкина великимъ язычникомъ, или: вѣрно ли, что вѣроученіе Толстого проникнуто рационалистическими элементами? Передъ нашимъ умственнымъ взоромъ какъ бы сразу развертываются обширныя, иногда неисчерпаемыя по своей глубинѣ области. Вся культура является какъ бы безпредѣльною и бездонною духовною атмосферою, въ которую мы погружаемся, которою дышимъ и изъ которой вдыхаемъ то, что намъ въ данный моментъ нужно.

Процессы мышленія, процессы сужденія, протекаютъ во времени, совершаются различными индивидуумами. Эти процессы индивидуальны, множественны, временны. Не таковъ идеальный смыслъ сужденія. Въ

него реальные процессы сужденія не входят. Смысль сужденія $2 \times 2 = 4$ ничего не говорит ни о моихъ, ни о чьихъ бы то ни было, переживаніяхъ. Высказывая такое сужденіе, какъ истинное, мы имѣемъ въ виду только соответствующія отношенія въ самомъ объектѣ мысли (Sachverhalt). Смысль сужденія вѣвременно и неизмѣненъ; онъ является нѣкоторымъ идеальнымъ единствомъ; трансубъективенъ и абсолютно идентиченъ. Наши переживанія являются лишь частными случаями его реализаціи. Процессъ мышленія переживается, какъ интенція къ системѣ идеальныхъ, т. е. вѣвременно логическихъ значимостей.

Во время процесса мышленія кромѣ главныхъ мыслей имѣются у насъ въ сознаніи еще всякаго рода побочныя мысли, мы можемъ, напр., сознавать, передавая извѣстную мысль, приближаемся ли къ рѣшенію задачи, имѣетъ ли данная мысль отношеніе къ предыдущей, каковыми должны быть, въ общихъ чертахъ, ближайшіе выводы изъ данной мысли; можемъ сознавать, является ли настоящая мысль новою или переживали мы ее раньше; между главными мыслями могутъ устанавливаться смутно сознаваемые второстепенныя отношенія—противоположности, сходства, подчиненности и т. д. Все это, такъ называемыя, побочныя мысли, но они имѣютъ существенное значеніе въ томъ смыслѣ, что благодаря имъ мы не теряемъ нити разсужденій, они являются промежуточными звеньями, соединяющими другъ съ другомъ главныя мысли.

Итакъ, мысль не есть представленіе ни предметное, ни словесное. Иногда мы ясно переживаемъ мышленіе безъ словъ. Мы не находимъ словъ, чтобы выразить свою мысль. Вообще, слова часто выражаютъ наши мысли очень несовершенно. Въ этомъ смыслѣ правъ Тютчевъ, сказавшій: мысль изреченная есть ложь. А. К. Толстой говоритъ про думу:

„Промелькнетъ она безъ образа
 Вспыхнетъ дальнею зарницею,
 Много смутнаго, непонятнаго
 Въ мигъ тотъ ясно сердцу скажется.
 А рванешься за нею, погонишься—
 Только очи ее и видѣли,
 Только сердце ее и чуяло..
 Не поймать на лету вѣтра буйнаго,
 Тѣнь отъ облака, отъ летучаго
 Не прибить гвоздемъ ко сырой землѣ“.

И это не праздная выдумка поэта. Это дѣйствительность, это фактъ. Фактъ, подтвержденный экспериментальнымъ изслѣдованіемъ мышленія. Въ данномъ случаѣ экспериментъ заставилъ обратить вниманіе на такія свойства, которыя часто остаются незамѣтными для поверхностнаго наблюденія. Онъ подтвердилъ то, что было смутнымъ, онъ углубилъ

то, что казалось плоскимъ. Это было достигнуто, благодаря внимательному самонаблюденію.

Въ этомъ отношеніи Вюрцбургская школа находится въ рѣзкомъ противорѣчій съ очень распространеннымъ теченіемъ въ экспериментальной психологіи, можно даже сказать, съ ходячею экспериментальной психологіею, которая стремится ограничить свои изслѣдованія внѣшнимъ наблюденіемъ. Для послѣдняго направленія даже изученіе личности сводится, по существу, къ наблюденію ея внѣшнихъ проявленій, и притомъ часто преимущественно такихъ, которыя вызваны экспериментальнымъ путемъ. То, что внѣшними проявленіями при экспериментальныхъ изслѣдованіяхъ нельзя вообще характеризовать внѣшнихъ проявленій въ практической жизни—оставляется безъ вниманія. И на этотъ фактъ указываютъ изслѣдователи Вюрцбургской школы. По ихъ мнѣнію, существуетъ такъ называемая скрытая психическая установка—вслѣдствіе чего человѣкъ въ лабораторной обстановкѣ реагируетъ иначе, чѣмъ въ естественныхъ условіяхъ, человѣкъ, дѣлающій что-нибудь для вида—иначе, чѣмъ сознающій себя отвѣтственнымъ за содержаніе своихъ словъ и поступковъ. Ходячая экспериментальная психологія таитъ въ себѣ большую опасность—опасность къ уплощенію личности. Она порываетъ этимъ связь съ общею психологіею, съ философіею, съ жизнью. Заслуга Вюрцбургской школы экспериментальной психологіи состоитъ въ томъ, что она напоминаетъ объ этой связи и укрѣпляетъ ее.

Пренія по докладу А. А. Крогіуса.

И. П. Бра в е н о в ъ. Докладъ этотъ объ экспериментальномъ изслѣдованіи процесса мышленія. На первой страницѣ своего доклада лекторъ познакомилъ насъ со взглядами Ціэна, которые сводятся къ тому, что все мышленіе есть не что иное, какъ высшія ассоціативныя представленія. Этотъ взглядъ не новъ. Не одинъ Ціэнь высказывалъ этотъ взглядъ. Онъ принятъ многими психологами англійской школы. Но этотъ взглядъ, конечно, въ большинствѣ случаевъ не рекомендуется и не считается обоснованнымъ. Г. Крогіусъ хотѣлъ представить выводы, но выводы, необоснованные достаточными данными. Г. Крогіусъ ограничился тѣмъ, что сказалъ, что мышленіе, какъ понятіе, имѣетъ отличительныя черты, но чѣмъ оно собственно отличается, онъ не упомянулъ, это осталось темно и неясно. Разъ онъ взялся познакомить насъ съ опредѣленіемъ мышленія, то мы вправѣ были ожидать этого отъ него, но мы не дождались. Мы слышали, мы видѣли попытку подойти къ этому опредѣленію, но попытка эта, конечно, совершенно не сущест-

ственная и въ то же время совершенно необоснованная. Мы видѣли подобнаго рода попытку, выраженіе такого рода: „мышленіе есть направленіе къ идеальному построенію“, это совершенно выражает не то и собственно ничего не выражает. Это выраженіе—отрицательное. Онъ только частью насъ знакомитъ съ тѣмъ, что входитъ въ процессы мышленія. Но самаго процесса мышленія не объясняетъ, тѣмъ болѣе, что въ идеальномъ построеніи принимаютъ участіе не только мыслительные элементы, но и волевые процессы, эмоціональные, религіозные, эстетическіе и моральные. Затѣмъ г. Крогіусъ хотѣлъ опредѣлить отношеніе нашего сознанія къ объекту нашей мысли. Тутъ опять-таки повтореніе одного и того же и ничего намъ не говоритъ. Въ другой разъ онъ выразился такъ: „мысль есть не что иное, какъ обозначеніе извѣстныхъ отношеній между объектами нашей мысли“. Вотъ вся попытка къ опредѣленію мышленія, попытка, которая намъ о сущности мышленія не говоритъ и даже у нѣкоторыхъ затемняетъ, имѣвшіяся раньше понятія, о чемъ приходится очень сожалѣть. Затѣмъ въ задачу лектора входило указать экспериментальное изслѣдованіе процессовъ мышленія. И опять-таки этихъ указаній на экспериментальное изслѣдованіе процессовъ мышленія въ докладѣ мы не замѣтили, мы слышали только слова: „экспериментъ“, „экспериментальное“, но только не въ примѣненіи къ мышленію, какъ этого слѣдовало ожидать по заглавію. Такимъ образомъ, я нахожу, что прежде всего, докладъ по содержанію своему ничего особенно новаго не представляетъ для людей знакомыхъ съ психологіей, онъ собственно не даетъ никакого опредѣленія о процессахъ мышленія, о сущности мышленія и не соотвѣтствуетъ по содержанію тѣмъ задачамъ, которыя лекторъ долженъ былъ выполнить. Онъ много говорилъ, но ничего не сказалъ объ экспериментальномъ изслѣдованіи процессовъ мышленія.

Л. А. Щепотьевъ. Вполнѣ присоединяюсь къ предыдущему оппоненту, что идея доклада не только не разъяснена, что вопросъ не только не разрѣшенъ, но что докладъ этотъ по содержанію своему многихъ можетъ смутить, можетъ во многомъ нагнать туманъ на здоровое, рационально работающее мышленіе. Я слушалъ, слушалъ и дослушался до головокруженія, дослушался до того, что у меня получился какой-то сумбуръ, въ которомъ я рѣшительно не могу разобраться.

Предсѣдатель. Я просилъ бы въ виду того, что нѣкоторые очень рѣзко обсуждаютъ вопросъ, говорить принципиально.

Щепотьевъ. Я собственно до сихъ поръ не могу сообразить, что собственно докладчикъ хотѣлъ выяснитъ въ намѣченномъ вопросѣ доклада, — „экспериментальное изслѣдованіе процессовъ мышленія“.

Эксперимента, какъ было сказано предыдущимъ ораторомъ, собственно не было. Экспериментальное изслѣдованіе мышленія неужели можетъ быть сущностью мысли? Я не понялъ этого. Только по смутнымъ намекамъ докладчика видно, что онъ пытается опереться на новую мысль. Я понялъ и почувствовалъ, но объ этомъ я ничего не узналъ, не услышалъ отъ него. Брошено было одно указаніе, что въ мышленіи, какъ таковомъ, содержится мысль; въ мысли, какъ таковой, мы замѣчаемъ сочетаніе отношеній признаковъ. Я понялъ докладчика, что онъ толкуеть чувствованіе въ смыслѣ ощущенія. Мы различаемъ это понятіе на два понятія—чувствованія и ощущенія. Если эти понятія еще сохраняются въ нѣкоторыхъ учебникахъ психологіи, то это потому, что они не переработаны, но во всякомъ случаѣ чувство и ощущеніе разграничиваются. Итакъ, вотъ онъ констатируетъ, что это одна изъ формъ нашего мышленія, именно сужденіе и, констатируя эту форму сужденія соотношеній между двумя признаками, онъ пытается опредѣлить сущность мысли однимъ изъ признаковъ мышленія, сущность мысли выражается нашимъ сознаваніемъ какихъ-нибудь соотношеній. Я хочу сказать, что докладчикъ спутываетъ понятіе мысли и понятіе процесса мышленія. Укажу другую ошибку, которую докладчикъ себѣ позволилъ. Опять таки скажу, что я не помню всѣхъ фактовъ потому, что былъ затуманенъ и не могъ соображать, какъ слѣдуетъ.

Когда докладчикъ пытался выяснить самую форму мысли и комбинаціи и ассоціаціи между словомъ и понятіемъ, то тутъ онъ сдѣлалъ большую ошибку. Ему показалось, что со словомъ „дѣйствіе“ мы не связываемъ никакого конкретнаго образа, никакого конкретнаго представленія. Онъ это говоритъ потому, что вспомнилъ грамматическое опредѣленіе, что „глаголь есть часть рѣчи, выражающая дѣйствіе“ только потому, что учащіяся часто, заучивая эту грамматическую формулу, не связываютъ ее со словомъ „дѣйствіе“. Не связываютъ это слово съ конкретнымъ образомъ, съ конкретнымъ представленіемъ они только потому, что они не привыкли связывать. Но я думаю, что слово „дѣйствіе“ можетъ быть связано съ конкретнымъ опредѣленіемъ, связано съ конкретнымъ представленіемъ. Почему, когда я слышу слово „дѣйствовать“ или „дѣлать“, на этомъ словѣ передо мной не можетъ возникнуть, напримѣръ, картина преній или диспута или, напримѣръ, картина движенія паровоза или парохода...

Я долженъ просить прощенія, что такъ долго задержалъ ваше вниманіе, и я закончу свою рѣчь тѣмъ, что скажу, что вопросъ о сущности и субстанціи мышленія есть вопросъ метафизическій.

Вас. Вас. Успенскій. Я попросилъ слова для того, чтобы:

1) подчеркнуть тѣ пункты доклада, которые кажутся мнѣ наиболѣе

существенными; 2) для того, чтобы указать причины возражений, подобных тѣмъ, что собраніе только что выслушало, противъ самой постановки задачи, какая имѣется въ виду докладчикомъ.

Центральнымъ пунктомъ сообщенія А. А. Крогуса я считаю его мнѣніе о *несущественности для мышленія представимости объектовъ мысли*. Что мышленіе возможно относительно такихъ вещей, которыя для насъ непредставимы,—это трудно оспаривать. Достаточно вспомнить введеніе мнимыхъ величинъ въ математикѣ, билліонныя количества, цѣлыя научныя системы Лобачевского и Римана, мысли о Богѣ, о душѣ и т. под. Однако во всѣхъ этихъ и подобныхъ случаяхъ нельзя прямо утверждать, чтобы въ нихъ *не было никакой наглядности*, такъ какъ мышленіе здѣсь совершается въ связи съ алгебраическими знаками, буквами, словесными образами и под. Возможно ли мышленіе *безъ всякихъ элементовъ наглядности*? Этотъ вопросъ поставленъ въ наукѣ только недавно,—причемъ психологи надѣются рѣшить его экспериментальными методами.

Многимъ (даже среди психологовъ) самая постановка вопроса въ такой формѣ кажется неприемлемой. И это вотъ почему. Въ психологіи въ настоящее время укоренилась привычка (можетъ быть, подъ влияніемъ, между прочимъ, экспериментальныхъ методовъ изслѣдованія) обращать вниманіе исключительно на наглядные и представимые элементы сознанія. Въ связи съ этимъ находится другая односторонность: психологи нерѣдко довольствуются анализомъ сложныхъ душевныхъ состояній и не продѣлываютъ обратной работы—соединенія въ ограниченное цѣлое найденныхъ элементовъ душевныхъ состояній. Благодаря этимъ двумъ особенностямъ психологическаго изслѣдованія, не наглядные, непредставимые элементы сознанія легко ускользаютъ отъ вниманія изслѣдователей. Ученіе, на примѣръ, Мюнстерберга о волѣ, незамѣчаніе такихъ явленій, какъ описанные Джемсомъ психическіе обертоны и под.,—нужно приписать именно сенсуалистическимъ привычкамъ современной психологіи. Отъ этихъ привычекъ психологія должна отрѣшиться. Въ частности нужно особенно настаивать на требованіи обратнаго синтеза найденныхъ элементовъ въ живое, конкретное душевное состояніе. Психологія должна такъ же считать для себя этотъ синтезъ обязательнымъ, какъ онъ считается обязательнымъ въ естественно-научныхъ изслѣдованіяхъ.

Переходя къ задачѣ, поставленной докладчикомъ, слѣдуетъ замѣтить, что она только еще поставлена, что произведенныхъ изслѣдованій недостаточно. Но можно надѣяться, что, при соблюденіи указанныхъ методологическихъ требованій, вопросъ будетъ рѣшенъ въ положительномъ смыслѣ.

А. В. Ветуховъ. Мой покойный учитель, профессор Потебня, говорилъ, что всякое пониманіе вмѣстѣ съ тѣмъ и непониманіе, т. е. пониманіе по своему. Мы и сейчасъ видимъ, что вопросы, сколько-нибудь сложные, вызываютъ нескончаемые споры, когда ихъ приходится разрѣшать. Затронутый вопросъ очень важный и глубокий, это самый важный вопросъ,—что такое мысль? Если позволить время, я укажу хотя бы самымъ поверхностнымъ образомъ, какъ возникаетъ процессъ мышленія. Мышленіе идетъ парными толчками въ видѣ вопросовъ и отвѣтовъ. Возьмемъ простѣйшіе вопросы. Что такое змѣя?—Удавъ?—Почему? Потому что задушилъ ежа. Что такое домъ?—Потому, что тамъ идетъ дымъ. „Брали отъ дыма по куницѣ“ и т. д. Вотъ такого рода простые вопросы жизнь задаетъ и ребенку, и на нихъ онъ отвѣчаетъ только по собственнымъ даннымъ. Приведу примѣры. Ребенка маленькаго спросили: „что это такое?“ показавъ на шарообразный колпакъ на лампѣ, и тотъ быстро отвѣтилъ: „арбузикъ“. Ребенку показали статуэтку старика, у котораго очки на глазахъ, и сказали, что это „бу-бу-ба“ (т. е., что старикъ читаетъ). И вотъ потомъ выяснилось, что „бу-бу-ба“ ребенокъ сталъ сначала называть одного знакомаго и любимаго имъ старика въ очкахъ, а потомъ стало означать цѣлый рядъ понятій. Сначала у ребенка это было понятіе чего то страшнаго, потому что онъ въ первый моментъ испугался очковъ, отъ страшнаго—переходъ къ странному и т. д.—цѣлая вереница понятій, цѣлая цѣпь ихъ, какъ и у взрослыхъ людей. Попробуемъ произвести такого рода „экспериментъ“ надъ взрослыми. Что такое „верста“? „Поворотъ плуга“, отвѣчалъ крестьянинъ, и онъ правъ съ своей точки зрѣнія, по своей специальности. Мы говоримъ, что верста мѣра длины, и это вѣрно. Какое же отношеніе къ „верстѣ“ въ томъ или другомъ значеніи имѣетъ слово „сверстники“? Почему ихъ такъ называютъ? Потому что они прошли „версту“ (борозду) жизни одинаково, вмѣстѣ. Человѣка выше обыкновеннаго роста, худого, „длиннаго“. прозываютъ „Коломенской (или Чугуевской) верстой“ (такъ какъ эти версты будто бы длиннѣе: обычныхъ) и т. д. Возьмемъ слово „супруги“,—оно собственно значить волю, запряженные вмѣстѣ, чтобы вспахивать ниву. „Имѣлъ (зажиточный крестьянинъ) 2—3 супруги воловъ“. Кирилль и Меѳодій называлъ себя „волами-супругами“ на нивѣ просвѣщенія славянъ. Мы теперь зовемъ „супругами“ мужа и жену, по идеѣ и въ крестьянскомъ быту ведущихъ въ „одномъ ярмѣ“ (т. е. съ одинаковымъ напряженіемъ, съ одинаковой отвѣтственностью, равноправно) свою „борозду“ жизни. Такъ раскрываются передъ нами широкіе горизонты. Затронутый вопросъ—необычайной сложности и вопросъ необычайной важности: въ мышленіе входятъ всевозможные элементы, въ числѣ ихъ на первомъ мѣстѣ

слово и мысль, поскольку послѣдняя выражается словомъ. Это область языкознанія, которая теперь въ нѣкоторыхъ отрасляхъ (какъ экспериментальная фонетика) вплотную подошла къ эксперименту и даетъ такимъ образомъ въ свою очередь возможность подойти къ ней поближе, къ ея выводамъ,—мало знакомымъ широкой публикѣ,—и лицамъ, сравнительно далеко отстоящимъ отъ нея по специальности, т. е. перекинуть мосты между далекими особями единой мощной силы—науки. Наиболѣе глубоки и важны изслѣдованія всего захвата языкознанія у проф. А. А. Потебни; но они трудно понимаемы неподготовленными. Болѣе доступны работы популяризаторовъ его идей, какъ проф. Д. Н. Овсяннико-Куликовского.

Для еще болѣе широкихъ слоевъ могу назвать статью Андрея Бѣлаго „Мысль и языкъ“ (въ „Логосѣ“ за 1910 г., кн. 20) туда отсылаю всѣхъ заинтересовавшихся. Я же за неимѣніемъ времени не могу больше распространяться.

Ф. А. Кудринскій. Вопросъ экспериментальнаго изслѣдованія процессовъ мышленія—не метафизическій вопросъ, какъ заявилъ одинъ изъ предшествующихъ оппонентовъ. Этотъ вопросъ касается сущности нашего духовнаго облика. Какая же тутъ метафизика!.. Вотъ почему я лично привѣтствую докладъ доктора Крогюса, который не только далъ нѣкоторые проблески въ этомъ трудномъ для психологіи вопросѣ, но затронулъ и массу другихъ побочныхъ вопросовъ. Можно соглашаться или не соглашаться съ положеніями доктора, но нельзя отрицать, что ни одинъ докладъ до сихъ поръ не далъ намъ такого толчка мышленію, не открылъ такихъ перспективъ, какъ докладъ доктора Крогюса. Высоко цѣня его докладъ, я, однако, не могу не высказать нѣкоторыхъ, не скажу возраженій, но недоумѣній. Крогюсъ коснулся основныхъ процессовъ мышленія, но не поставилъ ясно вопроса о сущности нашихъ мыслительныхъ процессовъ и возможныхъ экспериментовъ въ этой области. Что докторъ понимаетъ подъ сущностью мышленія? Если подъ этимъ выраженіемъ понимать нѣчто элементарное, то слѣдуетъ сказать, что сущность нашего мышленія заключается: во-первыхъ, въ процессахъ различенія, во-вторыхъ, въ процессахъ обобщенія и въ-третьихъ, въ процессахъ критическаго отношенія къ процессамъ обобщенія и различенія. Возможны ли эксперименты въ области этихъ процессовъ? Да, эти процессы поддаются экспериментамъ; педагоги хорошо, конечно, знаютъ, каковы могутъ быть наблюденія и эксперименты въ области этихъ элементарныхъ процессовъ, характеризующихъ сущность мышленія (т. е. различенія, обобщенія и критическаго отношенія). Но г. Крогюсъ, какъ мнѣ показалось, затронулъ еще болѣе крупный вопросъ объ экспериментѣ субстанціо-

нального мышления, съ его гносеологической стороны. Тема въ высшей степени интересная и важная. Меня, въ частности, крайне интересовала вопросъ: *какъ возможенъ здѣсь экспериментъ?* Но долженъ сказать, что въ этомъ отношеніи докладъ оставляетъ желать многого. Именно объ экспериментальномъ изслѣдованіи характера нашего мышления Крөгусъ почти ничего не сказалъ, хотя тема его доклада специально касается эксперимента... Конечно, нельзя отрицать, что эксперименты здѣсь очень трудны, но все-таки слѣдовало бы хоть приблизительно намѣтить общій путь этихъ экспериментовъ... Указать возможные здѣсь методы изслѣдованія и направленіе, въ которомъ возможно примѣненіе этихъ методовъ. Это первое. Затѣмъ—второе. Докторъ Крөгусъ все время склонялся къ апологіи той мысли, что мышленіе представляетъ изъ себя сложный процессъ отвлеченнаго характера, какъ бы лишенный представленій. Въ теорѣтической постановкѣ съ такимъ утвержденіемъ, пожалуй, еще можно согласиться. Но когда докторъ перешелъ къ демонстраціи этого своего положенія примѣрами, то мнѣ лично его положенія показались мало убѣдительными. Его примѣры съ одинаковой силой логической убѣдительности могутъ говорить и „за“ и „противъ“ его положеній. Возьмемъ его прекрасный примѣръ—афоризмъ Ницше: „Въ камнѣ спитъ мой образъ, образъ моихъ образовъ. Ахъ, ему суждено спать въ самомъ твердомъ, самомъ безобразномъ камнѣ. И вотъ мой молотъ стремится разбить тюрьму. И отъ камня летятъ куски,—что мнѣ до этихъ кусковъ“... Не знаю, какъ кто, но когда это было произнесено, я почувствовалъ въ своемъ мышленіи не только понятіе, но и представленіе. Безъ представленія камня не могло быть и этого образа, скажу болѣе: не было бы этой мысли, и, слѣдовательно, не было бы этого прекраснаго изреченія Ницше. Потому-то мы и помнимъ и знаемъ это изреченіе, потому то оно и нравится намъ, что оно картинно. Вообще образныя представленія неизбѣжно сопутствуютъ мышленію. Здѣсь приводились мысли о Пушкинѣ, какъ великомъ поэтѣ русскаго народа, и у насъ сейчасъ же возникъ рядъ однихъ представленій, но когда заговорили о Толстомъ, я нашелъ, независимо отъ отвлеченныхъ идей,—сопутствующій рядъ представленій. Въ своей педагогической практикѣ я дѣлалъ нѣсколько опытовъ... Могъ бы, конечно, дѣлать и больше, если бы этому благоприятствовали условія педагогической дѣятельности... Мнѣ хочется сказать только объ одномъ экспериментѣ. Я сказалъ въ VIII классѣ (педагогическомъ классѣ Виленскаго Высшаго Маріинскаго училища), что назову нѣсколько словъ, и просилъ своихъ ученицъ правдиво и добросовѣстно отвѣтить, что онѣ сейчасъ же представляютъ въ связи съ сказаннымъ. Я сказалъ слово „субстанція“. Не могу забыть одного отвѣта. — „Я представляю себѣ,—отвѣтила ученица,—простыню и дви-

жущуюся на ней точку"... Слѣдовательно, „представляющая дѣятельность души“,—если можно такъ выразиться,—сопутствуетъ даже такимъ отвлеченнымъ понятіямъ... Аналогичные опыты я дѣлалъ и съ другими словами. И, въ концѣ концовъ, убѣдился, что при появленіи въ нашемъ сознаниіи отвлеченныхъ понятій, для ихъ теоретической ясности, неизбежно требуется и нѣкоторая доли представлений... Далѣе г. Крогіусъ проводилъ въ своемъ докладѣ не совсѣмъ ясную мысль о томъ, что представленія являются какъ бы движущимся элементомъ... Конечно, представленія, какъ продуктъ воображенія, измѣняются быстрѣе... но сущность ихъ, ихъ природа, отъ этого ни сколько не мѣняется. Къ тому же мы знаемъ, что въ представленіяхъ существенно и что несущественно. Вотъ второе. Теперь—третье. Съ недоумѣніемъ слушалъ я положеніе лектора о роли побочныхъ мыслей въ нашемъ сознаниіи. Къ сожалѣнію, лекторъ не выяснилъ намъ съ достаточной ясностью, гдѣ критерій для опредѣленія побочныхъ и непобочныхъ мыслей. Что такое побочныя мысли съ гносеологической точки зрѣнія. Мысль какъ мысль не можетъ быть побочной. Всѣ мысли съ точки зрѣнія сущности мышленія имѣютъ одинаковую гносеологическую цѣнность. Въ каждой мысли, какова бы она ни была, обязательно есть ея субстанціальная основа... Вообще, когда говорится о сущности мышленія, вопросъ о побочности или о второстепенности мыслей мнѣ кажется не столь важнымъ. Во всякомъ случаѣ, этотъ пунктъ доклада о побочныхъ мысляхъ остался неразъясненнымъ. Наконецъ, въ-четвертыхъ, референтъ въ концѣ доклада утверждаетъ, что личность есть безграничная потенція мыслей... А если это такъ, то съ какой стати ослаблять значеніе представлений въ области мышленія. Потенція, какъ таковая, допускаетъ возможность самыхъ разнообразныхъ направленій и ассоціацій мысли... А если это такъ, то, слѣдовательно, и господство представлений не можетъ быть исключено изъ области теоретическаго, отвлеченнаго мышленія. Все возможно... И вообще, своимъ послѣднимъ замѣчаніемъ, брошеннымъ какъ бы случайно о потенціи мыслей, докторъ Крогіусъ подкопалъ свой рефератъ. Вообще, докладъ Крогіуса, какъ докладъ потенциальнаго мышленія его личности, есть въ своемъ родѣ ассоціативный конгломератъ его идей, оставляющій, конечно, право намъ, слушателямъ, имѣть свои ассоціаціи... Слѣдовательно, на этомъ основаніи мы можемъ считаться съ его ассоціаціями, но можемъ и не считаться. Понятно, почему на этой почвѣ происходитъ естественное треніе мыслей и естественныя возраженія. Тѣмъ не менѣе не могу не признать большого значенія за рефератомъ.

К. Г. Вебръ. Послѣ цѣнныхъ замѣчаній Успенскаго, мнѣ остается мало добавить. Думаю, что въ корнѣ возраженій, вызванныхъ докла-

домъ, скрывается принципиальное различіе въ точкахъ зрѣнія. Я присоединяюсь къ возраженію Успенскаго и въ то же время подчеркиваю огромное значеніе доклада. Я былъ радъ тому богатому лучу свѣта, который этимъ докладомъ ворвался въ нашу работу. Главная цѣнность доклада заключается, по моему мнѣнію, въ томъ, что А. А. выдвинулъ одну изъ крупныхъ проблемъ, выдвинулъ ученіе Вюрцбургской школы, которая, почувствовавъ свою философскую совѣсть, выступила противникомъ ходячей экспериментальной педагогики. И я вижу въ этомъ стремленіи Вюрцбургской школы создать заново философскую почву большое культурное значеніе. Педагогика не должна идти по узкому руслу позитивизма, въ которое ее втягиваетъ экспериментальная психологія.

И. П. Четвериковъ. Выражая чувство благодарности за прослушанный докладъ, я не могу не упомянуть и объ обратномъ чувствѣ—неудовлетворенности, которое у меня явилось, когда А. А. такъ рано оставилъ кафедру. Мнѣ представляется, что психологія мышленія, съ точки зрѣнія Вюрцбургской школы, была охарактеризована недостаточно полно. Эта школа не нова и неправильно было искать корень идей, высказываемыхъ Вюрцбургской школой въ философіи Шопенгауэра. У Беркли и въ среднихъ вѣкахъ можно встрѣтить попытку разработать данные взгляды. Въ настоящее время насъ интересуетъ другой вопросъ—въ какомъ отношеніи Вюрцбургская школа стоитъ къ психологіи Вундта? Разница этихъ школъ существенно глубока. А. А. въ своемъ докладѣ говорилъ о мышленіи, какъ о процессѣ, устанавливающимъ отношеніе между элементами. Мнѣ представляется, что съ точки зрѣнія Вюрцбургской школы такое опредѣленіе не совсѣмъ правильнымъ.

Вюрцбургская школа говоритъ объ интенціональномъ отношеніи—объ интенціи мышленія. Здѣсь идетъ рѣчь не о связи элементовъ, но о проникновеніи въ существъ творящаго я. У представителей этого направленія не встрѣчается термина „экспериментальная психологія“ въ его обычномъ пониманіи. Они понимаютъ экспериментъ только, какъ самонаблюденіе. Между тѣмъ разница между самонаблюденіемъ и наблюденіемъ велика, хотя окончательно и не установлена. Наблюденіе изучаетъ то, что внѣ насъ, самонаблюденіе того, что находится въ сознаніи—передъ нашимъ внутреннимъ взоромъ. Болѣе существенное различіе этихъ двухъ понятій заключается въ слѣдующемъ: наблюдательная психологія, занимаясь связью между отдѣльными явленіями и разлагая ихъ на элементы, атомы, не стремится проникнуть во внутреннюю ихъ природу. Психологія Вюрцбургской школы хочетъ перешагнуть границу, хочетъ проникнуть въ глубь атомовъ—познать жизнь нашего я, установить законы творчества этого я.

Итакъ, существуетъ 2 типа психологіи: 1) психологія, основанная на наблюдениі, методъ которыхъ приближается къ естественно-научному, и 2) психологія, основанная на наблюдениі, понимаемомъ въ болѣе глубокомъ смыслѣ. И Вюрцбургская школа стремится разработать эту метафизическую психологію и выработать новый методъ, и сдѣлать его научнымъ.

Оба указанныхъ типа психологіи не исключаютъ другъ друга. И для педагога на ряду съ необходимостью знанія наблюдательной психологіи, въ равной мѣрѣ важно знаніе законовъ, по которымъ совершается творческая работа нашего я. Безъ этихъ знаній мы не можемъ правильно воспитывать ребенка. И Толстой, можетъ быть, отвергаетъ воспитаніе только въ силу возможности упустить этотъ творческій моментъ—эту существенную часть педагогики.

А. А. Крогіусъ (докладчикъ). Я очень благодаренъ всѣмъ своимъ оппонентамъ: сочувствующимъ—за сочувствіе и дополненія, сдѣланныя ими, осуждающимъ—за критику. Я безусловно согласенъ, что не охарактеризовалъ „сущности“ мысли. Такою цѣлью я, конечно, не могъ и задаваться. Для этого мнѣ пришлось бы дать изложеніе интеллектуальнаго содержанія всей культуры. Но я не выполнялъ и несравненно болѣе скромной задачи. Я не въ состояніи былъ дать вамъ полного обзора тѣхъ работъ, которыя произведены Вюрцбургскою школою, и тѣхъ идей, которыя положены въ основу этихъ работъ. Я хотѣлъ только дать толчокъ въ извѣстномъ направленіи. Мнѣ кажется, что Вюрцбургская школа полезна особенно въ томъ отношеніи, что колеблетъ одинъ изъ очень распространенныхъ въ современной психологіи догматовъ. Подъ влияніемъ того тяготѣнія къ сенсуализму и психологическому атомизму, которыми вообще характеризуется современная экспериментальная психологія, получило особенно широкое распространеніе толкованіе мышленія, какъ процесса ассоціаціи представленій. Противъ этого положенія рѣшительно выступаетъ Вюрцбургская школа. Она показываетъ, что мышленіе не только не есть ассоціація представленій, но и вообще не характеризуется представленіями. И съ этимъ нетрудно согласиться, даже не прибѣгая къ экспериментамъ. У различныхъ лицъ представленія, сопровождающія мышленіе, могутъ быть различными, а само содержаніе мысли, не смотря на это, можетъ оставаться тѣмъ же самымъ. При взаимномъ пониманіи люди объединяются на этомъ содержаніи. Несмотря на различіе представленій, оно является въ такомъ случаѣ единымъ.

Затѣмъ мнѣ было поставлено въ вину, что я не отличаю содержанія мысли отъ процесса мысли. Это недоразумѣніе. Скорѣе меня можно было бы упрекнуть въ обратномъ, въ слишкомъ рѣзкомъ противопоста-

вленіи объективнаго, обладающаго идеальнымъ единствомъ, идеальнаго содержанія—субъективнымъ, множественнымъ, временнымъ процессамъ мышленія. Поясню свою мысль примѣромъ. Если 20 учениковъ въ классѣ заняты доказательствомъ пифагоровой теоремы, то процессы мышленія множественны, временны, субъективны, а идеальное содержаніе ихъ мышленія едино, вѣвременно, объективно.

Далѣе, о постановкѣ экспериментовъ я говорилъ, дѣйствительно, очень мало. Это объясняется тѣмъ, что постановка ихъ была чрезвычайно простою. Сегодня, въ этой аудиторіи, во время моей лекціи, произведено очень много подобныхъ экспериментовъ. Въ Вюрцбургской лабораторіи предлагался вопросъ, долженствовавшій вызвать болѣе или менѣе интенсивную работу мысли. Испытуемый давалъ на него отвѣтъ и затѣмъ описывалъ, что при этомъ переживалъ. Испытуемыми были лица, хорошо знакомыя съ психологіею.

Затѣмъ, меня упрекали въ томъ, что я рассматриваю мысль (объектъ мысли) какъ субстанцію. Это невѣрно. Я вообще не прилагалъ къ ней категорію бытія, ни зависимаго, ни независимаго. Нужно отличать идеальную значимость отъ субстанціональнаго бытія.

Упрекъ въ игнорированіи интенціональнаго характера мышленія неоснователенъ. Можетъ быть, я сказалъ объ этомъ слишкомъ коротко, но на признаніи этого положенія построены весь мой докладъ.

Какъ и мой послѣдній оппонентъ, я считаю, что Вюрцбургская школа подходитъ ближе къ дѣйствительнымъ переживаніямъ, чѣмъ другія направленія современной психологіи. Она подходитъ къ явленіямъ душевной жизни безъ постороннихъ, чуждыхъ психологіи точекъ зрѣнія. Можетъ быть, она рѣшаетъ поставленную ей задачу очень неполно. Но, я думаю, что мы должны напередъ обречь себя, въ области психологіи, на неполное знаніе. Душевная жизнь, какъ и личность, бездонны по своей глубинѣ и неисчерпаемы для знанія. Завѣтомъ для психолога, я думаю, должны быть слова Гете:

Ei, greift nur ein in's volle Menschenleben,
Und wo ihr's packt, da ist s' interessant.

Законъ Вебера и законъ Меркеля.

Докладъ проф. П. Э. Лейкфельда.

Мм. гг.! Позволяю себѣ остановить ваше вниманіе на вопросѣ, столь же старомъ, если не болѣе старомъ, чѣмъ самая экспериментальная психологія, но въ то же время все еще и столь же новомъ, какъ эта быстро расцвѣтшая опытная наука. Я имѣю въ виду законъ

Вебера. Какъ извѣстно, не всякое усиленіе внѣшняго раздраженія замѣчается нами; чтобы оно стало сколько-нибудь замѣтнымъ, оно должно быть достаточно большимъ; при этомъ имѣеть значеніе не абсолютная величина, на которую возрасло раздраженіе, а отношеніе послѣдней къ первоначальной силѣ внѣшняго воздѣйствія; геометрическое соотношеніе между приростомъ и первоначальнымъ раздраженіемъ должно быть не менѣе нѣкоторой предѣльной величины,—лишь въ такомъ случаѣ ощущеніе измѣнится едва замѣтно для насъ. Болѣе чѣмъ полувѣковыя, тщательнѣйшія и обширнѣйшія систематическія изслѣдованія показали, что разностный порогъ въ соотвѣтственныхъ предѣлахъ (достаточно далеко отъ абсолютныхъ пороговъ, при внѣшнихъ раздражителяхъ, различающихся одинъ отъ другого лишь силою воздѣйствія, а не качественно и т. д.), остается величиной постоянной, незначительныя колебанія которой слѣдуетъ объяснять случайными причинами. Вотъ „основной психофизическій законъ“, какъ онъ подтверждается экспериментальными данными. Условимся называть его въ этомъ его видѣ Веберовскимъ элементарнымъ закономъ.

Но со временъ самаго основанія психофизики возникло предположеніе, что едва замѣтный приростъ ощущенія, когда раздраженіе достигаетъ разностнаго порога,—представляетъ каждый разъ одинаковую величину; а въ такомъ случаѣ выходитъ, что интенсивность ощущенія всякій разъ возрастаетъ на одну и ту же абсолютную, едва замѣтную для насъ величину, когда раздраженіе усиливается на соотвѣтственную относительную величину. Представляется большою соблазнъ идти въ предположеніяхъ еще дальше и распространить законъ Вебера въ этой его формулировкѣ на всякаго рода случаи роста ощущеній, а не на тѣ только, гдѣ ощущеніе мѣняется едва замѣтно для насъ; тогда можно уже утверждать, будто вообще усиленіе ощущенія на одинаковую абсолютную величину предполагаетъ возрастаніе раздраженія на одинаковую величину относительную, будто въ то время, какъ внѣшнее, воздѣйствіе растетъ въ геометрической прогрессіи, соотвѣтственныя ощущенія увеличиваются лишь въ прогрессіи арифметической. Изъ подобныхъ предположеній исходилъ уже Фехнеръ, и они то и дали ему возможность установить такъ называемый логариомическій законъ. Мы будемъ называть „психо-физическій законъ“ съ тѣми наслоеніями, какія ему присущи, благодаря упомянутымъ предположеніямъ, Веберовскимъ количественнымъ закономъ.

Количественный законъ Вебера подтверждается въ нѣкоторой мѣрѣ фактами, наблюдаемыми въ обыденной жизни. Всѣмъ извѣстно, что при усиленіи внѣшняго раздраженія ощущеніе растетъ сравнительно медленно. Если, напримѣръ, въ комнату, гдѣ зажжена одна свѣча, вно-

сать другую, то зрительныя ощущенія становятся значительно интенсивнѣе; они увеличиваются въ меньшей степени, когда прибавляютъ третью свѣчу; а если зажигаютъ, положимъ, тридцатую, усиленія почти не замѣчается. Мало того. Издавна старались показать, будто законъ Вебера обнаруживается и въ обыденныхъ явленіяхъ, болѣе сложныхъ, чѣмъ вызванныя ви́шнимъ воздѣйствіемъ ощущенія. Усматривали его въ нашей оцѣнкѣ отвлеченныхъ числовыхъ отношеній, въ томъ, напри- мѣръ, что прибавку единицы къ единицѣ же мы считаемъ большой, а увеличеніе на единицу числа 1000 очень малымъ. Уже Фехнеръ говори- лъ, будто законъ Вебера проявляется въ соотношеніи между *fortune physique* и *fortune morale*: для нищаго полученіе одного талера чрезвы- чайно важно, а для милліонера это—фактъ, значеніе котораго почти сводится къ нулю.

Дѣлались также попытки доказать количественный законъ науч- ными экспериментами: Дельбефъ (Delboeuf) заставлялъ, напри- мѣръ, испытуемыхъ подбирать къ двумъ вращающимся кругамъ сѣраго цвѣта, изъ которыхъ одинъ былъ значительно свѣтлѣе другого, средней такъ, чтобы разница между болѣе темнымъ и этимъ среднимъ, съ одной стороны, и между среднимъ и болѣе свѣтлымъ, съ другой, представля- лась одинаковой. Оказывалось, что цифры, въ которыхъ выражается интенсивность освѣщенія трехъ круговъ, образуютъ въ подобныхъ слу- чаяхъ рядъ, близкій къ геометрической прогрессіи. Въ нѣкоторой мѣрѣ подтверждаютъ количественный законъ и опыты Эббингауза, который бралъ не три, а восемь субъективно одинаково отличныхъ одинъ отъ другого оттѣнковъ сѣраго цвѣта. Наконецъ, въ пользу закона говорить фотометрическое изслѣдованіе звѣздъ. Издавна принято дѣлать звѣзды на разряды такъ, чтобы разница между интенсивностью свѣта звѣздъ двухъ сосѣднихъ одинъ къ другому классовъ оставалась—какія бы мы группы звѣздъ ни взяли—субъективно одинаковой. Фотометрическія из- мѣренія показали, что тѣ величины, какими выражается объективная сила свѣта звѣздъ двухъ сосѣднихъ разрядовъ, каждый разъ даютъ одинаковое геометрическое отношеніе. При описанныхъ опытахъ невоз- можно, правда, учесть, насколько вліютъ на наши показанія явленія зрительнаго контраста. Но Ангелль (Angell) получилъ аналогичные ре- зультаты при экспериментахъ въ области звуковъ.

Какъ бы то ни было, предположенія, на которыхъ основанъ Вебе- ровскій количественный законъ, въ значительной мѣрѣ произвольны. А потому неудивительно, что на ряду съ „гипотезой, арифметической разности“ (*Unterschiedshypothese*), какъ назвалъ ее Фехнеръ, возникла также и „гипотеза соотношеній“ (*Verhältnisshypothese*), въ ея разно- образныхъ модификаціяхъ. Приверженцы послѣдней (со временъ Plateau

и Delboeuf'a) думаютъ, что и въ области психическихъ процессовъ дѣло идетъ каждый разъ не объ абсолютныхъ, а объ относительныхъ величинахъ; различіе между ощущеніями намъ представляется одинаково большимъ въ томъ случаѣ, когда величины, выражающія ихъ интенсивность, образуютъ одинаковое геометрическое соотношеніе. Если раздраженіе растетъ въ геометрической прогрессіи, то соотвѣтственно этому и напряженность ощущенія увеличивается въ прогрессіи геометрической. Гротенфельдъ (Grottenfelt) и другіе видятъ во всемъ этомъ лишь приложеніе психологическаго закона относительности, того общаго принципа, который гласитъ, что мы примѣняемъ въ нашей душевной жизни вообще только относительную мѣрку.

Съ другой стороны, экспериментальныя изслѣдованія Меркеля, главнымъ образомъ въ области звуковъ, дали неожиданныя результаты. Оказалось, что если къ двумъ звукамъ, одному сравнительно слабому, а другому значительно болѣе сильному, подобрать третій, который субъективно столько же отличался бы отъ слабого, сколько сильный отъ него, такъ что величины, выражающія въ этомъ случаѣ интенсивность ощущеній,—если бы намъ удалось ихъ получить,—должны были бы составить арифметическую прогрессію, то объективная сила звуковъ, дающихъ такія ощущенія, измѣряется величинами, образующими также арифметическую, а не геометрическую прогрессію. Тутъ мы признаемъ одинаково большимъ различіе между ощущеніями, когда раздраженіе разнится на одинаковую абсолютную, а не относительную величину.

Правда, не всё одинаково цѣнить изслѣдованія Меркеля; нерѣдко указываютъ на слабыя стороны и недочеты у него; наконецъ, аналогичныя, лишь нѣсколько иначе поставленные опыты Ангелла говорятъ въ пользу количественнаго Веберовскаго закона. Тѣмъ не менѣе съ результатами, полученными Меркелемъ, приходится считаться, и въ громадномъ большинствѣ случаевъ психологи съ ними, дѣйствительно, считаются; Вундтъ же и въ послѣднемъ, VI-мъ (вышедшемъ въ 1908 г.) изданіи I тома своей „Физиологической психологіи“ трактуетъ не только о законѣ Вебера, но и о Меркелевскомъ законѣ, какъ о положеніи неизблѣмомъ.

Дѣлались попытки примирить противорѣчащіе одинъ другому Веберовскій количественный логарифмическій законъ и Меркелевскій законъ пропорціональности. Вундтъ рѣшается выставить предположеніе, будто психическій процессъ сравниванія ощущеній въ отношеніи ихъ интенсивности принимаетъ, смотря по тому, въ какихъ условіяхъ онъ протекаетъ, двоякую форму: въ однихъ случаяхъ мы взвѣшиваемъ относительную, въ другихъ—абсолютную разницу между ощущеніями. При опытахъ, имѣющихъ цѣлью подтвержденіе количественнаго закона

Вебера, примѣняются методы, которые создаютъ условія, особо благоприятствующія относительной оцѣнкѣ ощущений; въ доказательство логарифмическаго закона Вебера приводятъ такимъ образомъ всегда случаи оцѣнки относительной; значеніе Веберовскаго количественнаго закона для этого разряда психическихъ процессовъ не можетъ подлежать сомнѣнію. Съ другой стороны, „методъ посредствующихъ ступеней“ (Abstufungsmethode), примѣняемый Меркелемъ, способствуетъ абсолютной оцѣнкѣ; съ его помощью изслѣдуется иной разрядъ психическихъ фактовъ, для которыхъ и имѣетъ силу уже не логарифмическій законъ, а Меркелевскій законъ пропорціональности.

Но какую бы математическую формулу или какія бы формулы ни принять, онѣ приводятъ къ ряду общихъ вопросовъ. У Фехнера въ его психо-физическомъ законѣ дѣло идетъ о томъ, какъ математически выражается постепенный ростъ ощущений при усиленіи внѣшняго раздраженія. Но когда возрастаетъ внѣшнее воздѣйствіе и мы говоримъ о соотвѣтственномъ измѣненіи интенсивности ощущенія, не измѣняется ли каждый разъ ощущеніе качественно? На это указывалъ уже Лотце; на этомъ настаивали почти четверть вѣка назадъ Целлеръ, фонъ Кризъ (v. Kries), Гротенфельдъ, Мюнстербергъ и др. Свѣтло-сѣрый цвѣтъ отличается отъ темно-сѣраго не тѣмъ только, что даетъ болѣе сильное впечатлѣніе, отвѣчающее болѣе интенсивному воздѣйствію на сѣтчатку; по сравненію съ темно-сѣрымъ цвѣтомъ, онъ, субъективно, до тѣхъ поръ, пока мы остаемся въ области нашихъ ощущений и отрѣшаемся отъ физическихъ теорій, представляется намъ инымъ цвѣтомъ. Кислое вещество концентрированное имѣетъ одинъ вкусъ, а въ слабомъ растворѣ—другой; дѣло и тутъ не ограничивается разницей въ интенсивности нашихъ ощущений. То же наблюдается и въ области ощущений тепловыхъ: при разной температурѣ соприкасающихся съ кожей предметовъ, тепловыя ощущенія мѣняютъ не только свою напряженность, но и самый характеръ свой. Давленіе на кожу тяжести въ $\frac{1}{2}$ фунта и въ два фунта вызываетъ осязательныя ощущенія неодинаковаго свойства. Въ области слуховыхъ ощущений подобныя качественныя измѣненія большей частью отрицались: одинъ и тотъ же тонъ можетъ быть воспринятъ и какъ сильный, и какъ слабый; Эббингаузъ, однако, настаиваетъ на томъ, что громкій звукъ и тихій также качественно различны.

Не признавать вовсе въ ощущеніяхъ различій интенсивности и сводить послѣднія всецѣло къ качественнымъ измѣненіямъ значило бы отрицать факты; самонаблюденіе со всею ясностью и опредѣленностью говорить намъ, что намъ доступны ощущенія разной силы. Но если измѣненія въ интенсивности всегда или почти всегда сопровождаются

качественными переменными, то уже прежде всего ни о какомъ постепенномъ нарастаніи ощущеній, ни о какихъ величинахъ прироста ихъ не можетъ быть и рѣчи. Сильный звукъ тогда нельзя разсматривать субъективно какъ такой, въ которомъ содержится нѣсколько разъ взятый слабый; осязательное ощущеніе, вызванное болѣе сильнымъ давленіемъ, не есть въ такомъ случаѣ ощущеніе давленія слабаго плюсъ какая-то прибавка; каждое данное ощущеніе представляетъ собой, на ряду съ другими—болѣе сильными и болѣе слабыми, нѣчто нерасчленимое, цѣльное, самобытное.

Приведенныя соображенія въ значительной степени утрачиваютъ свое значеніе, если говорить не о количественномъ Веберовскомъ законѣ, а о законѣ Вебера въ его элементарной формѣ. Тогда должна идти рѣчь лишь объ измѣненіи въ силѣ внѣшняго воздѣйствія, соответствующемъ каждый разъ моменту, въ который мы начинаемъ замѣчать различія въ нашихъ ощущеніяхъ. *Mutatis mutandis* Веберовскій элементарный законъ сохраняетъ свою силу; надо только имѣть въ виду, что едва замѣтная разница всякій разъ можетъ объясняться не только усиленіемъ ощущенія, но и качественной переменной въ немъ.

Чтобы выставить какое бы то ни было количественное обобщеніе, чтобы говорить о числовыхъ величинахъ, надо напередъ условиться, что мы при этомъ будемъ принимать за единицу. Это требованіе и выполняется во всѣхъ областяхъ знанія—сознательно или бессознательно, часто лишь молчаливо. Фехнеръ и его послѣдователи принимаютъ за единицу мѣры величину едва замѣтнаго прироста ощущеній. Но о приростѣ ощущеній говорить „непсихологично“. Можно было бы исключить изъ употребленія терминъ „приростъ“ и трактовать вмѣсто того о едва замѣтной разницѣ въ интенсивности ощущеній, какъ о величинѣ, принимаемой за единицу. Но всякая единица мѣры должна быть величиной вполне опредѣленной, съ точными границами, къ тому же по возможности общеизвѣстной. Этимъ требованіямъ едва замѣтная разница между ощущеніями—именно потому, что это разница, которую мы лишь едва замѣчаемъ, едва сознаемъ—не удовлетворяетъ. Еще меньше оснований думать, будто величина едва замѣтной разницы сохраняется въ памяти нашей со всею точностью и неизмѣнностью. Между тѣмъ, пользоваться ею, какъ мѣрою, можно было бы лишь въ этомъ послѣднемъ случаѣ. Наконецъ, принимать подобную мѣрку значить опять-таки исходить изъ предположенія, будто едва замѣтная разница въ ощущеніяхъ представляетъ каждый разъ одинаковую величину, какова бы ни была интенсивность ощущеній. Но *a priori* возможно и иное предположеніе. Можно остановиться на мысли, что едва замѣтная разница есть нѣчто колеблющееся и что, смотря по силѣ

ощущений, она достигает то величины сравнительно малой, то сравнительно большой. Аментъ (Ament), какъ извѣстно, сдѣлалъ даже попытку опытнымъ путемъ рѣшить вопросъ, представляетъ ли едва замѣтная разница между ощущеніями величину постоянную; съ этой цѣлью онъ, употребляя для своихъ экспериментовъ сѣрую бумагу разныхъ оттѣнковъ, пытался опредѣлить, сколько между двумя субъективно въ значительной мѣрѣ отличными одна отъ другой интенсивностями освѣщенія можно образовать такихъ промежуточныхъ ступеней, изъ которыхъ каждая слѣдующая отличалась бы отъ предыдущей едва замѣтно для насъ; затѣмъ онъ бралъ другія двѣ величины интенсивности освѣщенія, различіе между которыми субъективно представляется столь же большимъ, какъ и разница между двумя первыми и дѣлилъ и это разстояніе на малыя, едва замѣтныя ступени; количество ихъ должно было бы въ обоихъ случаяхъ оказаться одинаковымъ. Такіе опыты Аментъ производилъ и въ области слуховыхъ ощущеній и пришелъ къ заключенію, что величина едва замѣтной разницы нѣсколько возрастаетъ при увеличеніи интенсивности ощущеній. Въ области зрительныхъ ощущеній изслѣдованія были повторены Фребесомъ (Fröbes), а потомъ Эббингаузомъ; ихъ опыты не подтвердили выводовъ Амента; напротивъ, результатъ, полученный Эббингаузомъ, въ значительной мѣрѣ говоритъ въ пользу принятаго Фехнеромъ предположенія, что едва замѣтная разница между ощущеніями представляетъ величину постоянную.

Чтобы взвѣсить ощущенія, ихъ надо апперципировать, говоритъ Вундтъ; въ виду этого необходимо выразить Веберовскій количественный законъ нѣсколько иначе, чѣмъ это дѣлалъ Фехнеръ: степень замѣтности различія между ощущеніями возрастаетъ пропорціонально логарифмамъ величинъ, выражающихъ раздраженіе. Не будемъ говорить о томъ, слѣдуетъ ли остановиться на подобной формулировкѣ или надо трактовать все же о самыхъ ощущеніяхъ апперципированныхъ, какъ о нѣкотораго рода величинахъ. Во всякомъ случаѣ, низшая степень замѣтности, взятая въ качествѣ единицы мѣры, какъ это выходитъ у Вундта, представляетъ величину малоопредѣленную, расплывчивую.

Согласимся, что *каждое* измѣненіе интенсивности ощущенія сопровождается качественной перемѣной въ немъ. Въ такомъ случаѣ à priori придется отказаться отъ отысканія въ сферѣ ощущеній такой реальной величины, которая могла бы служить единицей мѣры. На какой бы величинѣ мы ни остановились, ощущеніе, принимаемое за мѣру, выходитъ, должно отличаться качественно отъ каждаго изъ измѣряемыхъ ощущеній, что и должно затруднять, искажать и извращать самую операцію сопоставленія, сравниванія. Эббингаузъ, Мюль-

леръ въ Геттингенѣ, Тичинеръ и др. и предлагаютъ измѣрять не самыя ощущенія, а разстоянія между ними, точнѣе—разстояніе, въ которомъ находится каждое данное ощущеніе отъ нулевой точки, или же отъ нижняго абсолютнаго порога. Можно, взявъ два достаточно отличныхъ одно отъ другого по интенсивности ощущенія отыскать между ними среднее, т. е. такое, чтобы разница между нимъ и болѣе сильнымъ изъ первоначально взятыхъ, съ одной стороны, и болѣе слабымъ и этимъ вновь отысканнымъ, съ другой, представлялась намъ субъективно одинаковсй. Принявъ какую-либо полученную подобнымъ способомъ величину за единицу, мы можемъ дальше пользоваться ею, какъ мѣрою, и отмѣтить послѣдующія ступени какъ въ направленіи къ нулевой точкѣ, такъ равно и въ противоположномъ. Мы получимъ тогда возможность, думаетъ Эббингаузъ, говорить о числовыхъ величинахъ; мы можемъ утверждать, напримѣръ, что одно ощущеніе по своей интенсивности отстоитъ отъ нулевой точки вдвое дальше, чѣмъ другое. Однако, Эббингаузъ держится самъ того взгляда, что о правильномъ сравненіи можетъ идти рѣчь только тогда, когда сопоставляются одновременныя, а не наступающія одно послѣ другого ощущенія; а это возможно лишь въ области ощущеній зрительныхъ; Мюллеръ же подробно описываетъ, какъ различные, часто совершенно случайные моменты оказываютъ свое рѣшающее вліяніе на сужденія экспериментируемыхъ о равенствѣ и неравенствѣ разстоянія между ощущеніями разной интенсивности и какъ поэтому опасно придавать показаніямъ испытуемыхъ серьезное значеніе. Нельзя не замѣтить, что, примѣняя методъ посредственныхъ ступеней, Меркель принужденъ былъ всецѣло опираться въ своихъ выводахъ именно на такого рода показанія.

Итакъ, болѣе чѣмъ полувѣковая работа въ той области, которую Фехнеръ когда то назвалъ психофизикой, не привела къ желаннымъ результатамъ. Противъ количественнаго Веберовскаго закона выдвинуть цѣлый рядъ соображеній принципиальнаго характера; съ другой стороны, изслѣдователи получали не всегда одинаковые результаты: закону Вебера противопоставляютъ прямо противорѣчащій ему законъ Меркеля; какіе бы упреки Меркелю ни дѣлали, съ выводами его приходится считаться; попытки же примирить два закона остались попытками. Трудно говорить о будущемъ науки. Къ счастью для человѣчества исторія наукъ сплошь и рядомъ опровергала самыя мрачныя предсказанія. Приходится, однако, имѣть въ виду, что до сихъ поръ не удалось подвергнуть чисто психическія явленія сколько-нибудь точному измѣренію и получить этимъ путемъ для психологическихъ обобщеній числовыя величины. Но у Фехнера и его преемниковъ дѣло шло о прямомъ измѣреніи психическихъ явленій,—о сопоставленіи ихъ съ

опредѣленной мѣркой, которая, въ свою очередь, представляетъ нѣкотораго рода психическую величину, или же о сужденіяхъ относительно точнаго равенства или неравенства въ области ощущеній. Скорѣе можно ожидать, что количественную опредѣленность внесутъ въ психологію измѣренія косвенныя, сведеніе психическихъ величинъ къ такимъ, которыя легче измѣряются,—подобно тому, какъ температура, напримѣръ, измѣряется линейными мѣрами. Нѣкоторые шаги въ этомъ направленіи психологи уже сдѣлали. Физиологическіе процессы, которыми сопровождаются наши чувства, служатъ нѣкотораго рода мѣриломъ для душевныхъ явленій, и строгое, соединенное съ точными измѣреніями наблюденіе соответствующихъ чувствамъ физиологическихъ фактовъ можно разсматривать между прочимъ и какъ попытку получить для опредѣленной области душевныхъ явленій особую, своеобразную мѣрку. Можно было бы говорить въ данномъ случаѣ и о психометріи; но при психометрическихъ опытахъ мы измѣряемъ не интенсивность психической работы и даже не скорость ея, а только потребное для нея время. Эббингаузу пришла блестящая мысль измѣрять силу запоминанія количествомъ повтореній, необходимыхъ для того, чтобы испытуемый могъ правильно воспроизвести, напримѣръ, выученный ранѣе рядъ слоговъ. Наконецъ, сюда же можно отнести разнообразныя случаи, когда записываются результаты психической работы и при помощи числовыхъ величинъ, такимъ образомъ полученныхъ, характеризуются разными сторонами душевной жизни даннаго лица.

Все сказанное имѣетъ непосредственное значеніе и для экспериментальной педагогики. Для этой науки было бы, напримѣръ, въ высшей степени важно охарактеризовать въ количественныхъ данныхъ разные ступени развитія душевной жизни ребенка. Но психическія величины остаются неизмѣренными; попытки дѣлать непосредственныя измѣренія не удалось; надежды приходится возлагать на примѣненіе измѣреній косвенныхъ.

Пренія по докладу проф. П. Э. Лейкфельда.

А. А. Крогіусъ. Только что прослушанный нами докладъ особенно отчетливо выдвигаетъ мысль, что психическіе процессы, какъ таковые, сами по себѣ, неизмѣримы. Измѣренія ихъ могутъ быть только косвенныя. Это очень важно помнить психологу, такъ какъ часто не даютъ себѣ отчета, что собственно измѣряютъ. Безъ психологической подготовки, безъ психологическаго анализа невозможно подступать къ измѣренію психическихъ процессовъ. Часто не сознаютъ сложности задачъ,

возникающихъ при такихъ измѣреніяхъ. Много труда пропадаетъ даромъ вслѣдствіе недостаточности психологическаго анализа. Такъ, въ значительной степени даромъ пропалъ колоссальный трудъ Фехнера, пытавшагося на основаніи своихъ измѣреній создать математическую психологію. Все принципиальное значеніе его труда (я не говорю о нѣкоторыхъ ограниченныхъ примѣненіяхъ его) сводится на нѣтъ однимъ коротенькимъ замѣчаніемъ: сильное ощущеніе не есть сколько-нибудь разъ взятое слабое.

При психологическомъ изслѣдованіи необходимо прежде всего воспроизвести психическій процессъ по возможности ближе къ его конкретной жизненной реальности. И еще болѣе важнымъ, чѣмъ для психологическаго изслѣдованія, является такое воспроизведеніе для педагога-практика. Для педагога внимательное и участливое наблюденіе, непосредственное сочувственное пониманіе личности воспитанника гораздо существеннѣе сотенъ лабораторныхъ экспериментовъ съ претензією на математическую точность. Математически точны могутъ быть показанія приборовъ, но опредѣленія душевныхъ состояній или личности этимъ свойствомъ не обладаютъ.

О дѣтской индукціи.

Докладъ Г. Я. Трошина.

Индукція—этотъ великій методъ согласованія мыслей съ фактами, лежащій въ основѣ причиннаго мышленія, методъ, которымъ мы открываемъ единообразіе явленій и черезъ это—ихъ объясненіе—мало изучался у дѣтей. Даже въ такихъ большихъ книгахъ, какъ „Adolescence“ Stenley Hall'a высказываются не совсѣмъ правильные взгляды на дѣтскую индукцію; для примѣра можно привести работу Gale'я *), который подвергъ дѣтскую индукцію спеціальному разбору. Gale нашелъ, что она развивается очень поздно и медленно: по его словамъ, переходъ отъ отдаленной аналогіи къ индуктивному методу согласія, а затѣмъ—къ методу различія, наблюдается только въ 5 лѣтъ; еще позднѣе—передъ наступленіемъ школьнаго возраста—появляются методы остатковъ и сопутствующихъ измѣненій.

Съ подобными данными трудно согласиться; повидимому, авторъ слишкомъ строго относился къ дѣтской индукціи, если описалъ столь позднее ея появленіе. Достоверныя наблюденія надъ дѣтьми показываютъ, что ихъ индукція начинается гораздо раньше—приблизительно

*) Gale.

на 11—16-мѣсячномъ возрастѣ; она открывается методомъ различія: этимъ методомъ дѣти узнаютъ свойство огня; имъ же они производятъ свои эксперименты, напримѣръ, съ звучащимъ тѣломъ; по хронологическимъ даннымъ методъ различія предшествуетъ рѣчи. Въмѣстѣ съ рѣчью появляется второй методъ — методъ согласія: его надо отнести къ половинѣ 3-го года—къ тому времени, когда появляются многочисленные повторные дѣтскіе вопросы: зачѣмъ? почему? Въ раннемъ дѣтствѣ можно найти и методъ сопутствующихъ измѣненій: ребенокъ, напримѣръ, отлично замѣчаетъ, что чѣмъ сильнѣе дуть въ свистокъ, тѣмъ рѣзче звукъ. Труднѣе найти примѣръ изъ дѣтской жизни для метода остатковъ, но обращеніе съ неизвѣстными вещами, когда ребенокъ новый предметъ то понюхааетъ, то положить, то поставить и т. д. до тѣхъ поръ, пока не найдетъ ему настоящаго мѣста — въ общемъ, совершается по методу остатковъ.

По сути дѣла такъ и должно быть, т. е. индукція должна появляться съ первыхъ проблесковъ сознательной активности: нѣтъ сознанія безъ идеи причинности; мы не можемъ сдѣлать и шагу, не согласуя своихъ мыслей съ фактами, т. е. безъ индукціи.

Такимъ образомъ, приступая къ изученію индукціи въ болѣе позднемъ дѣтствѣ, можно быть спокойнымъ за самый фактъ ея существованія: она не только на лицо, но даже снабжена всѣми четырьмя методами, описанными Миллемъ. Поэтому въ своихъ изслѣдованіяхъ мы наличности индукціи не доказываемъ; равнымъ образомъ, различные методы ея мы признаемъ за фактъ; нашей цѣлью является выясненіе тѣхъ особенностей, какія представляетъ дѣтская индукція.

Изслѣдованія произведены надъ учащимися въ начальныхъ школахъ, во всѣхъ отдѣленіяхъ—младшемъ, среднемъ и старшемъ, слѣдовательно, въ возрастѣ отъ 8 (и даже 7) до 12 и 13 лѣтъ. Изслѣдовались различныя категоріи дѣтей: выдающіеся ученики, средніе по успѣхамъ, слабые, вполне здоровые и больные, а также съ различными признаками психической ненормальности. Всего изслѣдовано 80 учениковъ и ученицъ, изъ нихъ большая часть приходится на долю слабыхъ по успѣхамъ.

Чтобы изслѣдовать индукцію у дѣтей, мы пользовались методомъ вопросовъ и отвѣтовъ, слѣдовательно, однимъ изъ обычныхъ методовъ экспериментальной психологіи. Само собой разумѣется, что въ виду особой цѣли требовались особыя измѣненія въ формѣ спрашиванія.

Каждому испытуемому задавались четыре вопроса:

1. Какъ пекутъ хлѣбъ?
2. Отчего шумитъ вѣтеръ?
3. Почему днемъ работаютъ, а ночью спать?
4. Кѣмъ ты хочешь быть?

Напримѣръ:

— Какъ пекутъ хлѣбъ?

— Сперва растворяютъ, а потомъ возьмутъ его, на сковородку положить и посадятъ въ печку.

— Почему въ печку?

— Чтобы испекся.

— Почему надо испечь его?

— Чтобы съѣсть, сырое не ѣдятъ.

— Почему сырое не ѣдятъ?

— Вредно.

— Почему вредно?

— Заболитъ животъ.

— Почему животъ заболитъ?

(Молчаніе).

Такимъ образомъ, каждый изъ четырехъ вопросовъ служилъ только началомъ для возбужденія индуктивной цѣпи. Вопросы были выбраны съ тѣмъ расчетомъ, чтобы особыхъ знаній не понадобилось; въ отвѣтахъ испытуемаго не стѣсняли: онъ могъ индуцировать въ смыслѣ содержания, что угодно.

Производные вопросы задавались до тѣхъ поръ, пока индукція испытуемаго не обрывалась, что обыкновенно вызывало молчаніе или отвѣтъ „не знаю“; въ общемъ, моментъ окончанія индукціи опредѣлялся во время опыта легко. Такъ продѣлывалось съ каждымъ изъ 4-хъ вопросовъ; само собой разумѣется, что отвѣты записывались, причемъ самая форма опытовъ (паузы въ разговорѣ) позволяла буквальную запись.

Отличительной чертой описаннаго метода является формальная сторона индукціи. Путемъ послѣдовательныхъ вопросовъ на одну тему можно, конечно, выяснитъ сумму фактовъ, извѣстныхъ ребенку,—въ этомъ отношеніи для каждаго вопроса можно получить даже исчерпывающія данныя; но сумма фактовъ или степень знаній изъ какой-нибудь области не есть еще индукція; это можетъ быть результатомъ индуктивной работы, но не процессомъ послѣдней. Насъ интересовала формальная способность къ индукціи независимо, или почти независимо, отъ индуцируемаго содержания.

Переходимъ къ результатамъ.

Но прежде чѣмъ излагать ихъ, необходимо сказать нѣсколько словъ о способѣ выясненія ихъ, иными словами, о способѣ толкованія полученныхъ записей.

Здѣсь, въ толкованіи получаемыхъ данныхъ, я иду путемъ, который въ экспериментальной психологіи нельзя считать общепринятымъ.

Основная точка данного доклада заключается не въ измѣреніяхъ и не въ числовыхъ подсчетахъ; особенность его въ томъ, что дѣтская индукція оцѣняется степенью своего развитія. Чтобы быть болѣе понятнымъ, эту мысль можно формулировать слѣдующимъ образомъ: мы считаемъ описаніе дѣтской индукціи законченнымъ при двухъ условіяхъ:

Во 1-хъ, когда мы знаемъ общее развитіе индукціи, начиная съ первыхъ ея проблесковъ и кончая высшими ея проявленіями;

во 2-хъ, когда индукцію того или другого возраста мы знаемъ на столько, что можемъ указать, какъ она соотвѣтствуетъ такой-то и такой-то стадіи въ общей исторіи индукціи.

Само собой разумѣется, что мы пока далеки отъ подобнаго законченнаго знанія и только приближаемся къ нему.

То, что сейчасъ сказано объ изслѣдованіи дѣтской индукціи, можно приложить и ко всякой другой области въ психической жизни: и ассоціаціи, и сужденія, и абстракцію, и рѣчь, и пространство, и время у дѣтей можно изучать біологическимъ путемъ, устанавливая стадію, на которой находятся дѣти, по отношенію къ общей эволюціи перечисленныхъ проявленій психики.

Къ сожалѣнію, въ литературѣ я затрудняюсь указать представителей описаннаго направленія въ дѣтской психологіи; можно указать отдѣльныя работы, подходящія подъ это направленіе, на примѣръ, Stern'a о дѣтскомъ наблюденіи; съ большимъ правомъ можно сказать, что въ нѣкоторыхъ главахъ «Adolescence» Stenley Hall'a проведенъ этотъ методъ; близко къ нему подходитъ Binet въ своихъ работахъ по дѣтской психологіи, начиная съ 1905 года; но ни одинъ авторъ полностью этого метода не придерживается.

Между тѣмъ онъ имѣетъ большое практическое значеніе.

Вѣдь вся совокупность педагогическихъ мѣропріятій основана на томъ, что дѣти проходятъ тѣ или другія стадіи въ общемъ развитіи и въ развитіи отдѣльныхъ способностей. Оцѣнить и понять ребенка — это значитъ узнать стадію развитія, на которой онъ находится; хорошо учить — значитъ вести по тѣмъ стадіямъ, по которымъ онъ долженъ пройти; дурно учить — пренебрегать естественными стадіями развитія.

Это относится ко всѣмъ дѣтямъ, но особенно рѣзко къ дѣтямъ, уклоняющимся отъ нормы; здѣсь необходимо точно опредѣлять стадію въ развитіи: иначе можно ввести въ заблужденіе и себя и другихъ.

Послѣ этихъ, нѣсколько затянувшихся вступительныхъ замѣчаній, переходимъ къ описанію нашихъ опытовъ надъ индукціей школьниковъ.

Какъ было уже сказано, самый фактъ существованія индукціи у дѣтей школьнаго возраста можно считать несомнѣннымъ. Два обстоя-

тельства въ этомъ отношеніи могутъ наводить на сомнѣнія: во 1-хъ, отказъ индуцировать и, во 2-хъ, отвѣты съ отгѣнкомъ безсмысленности.

Что касается отказа (молчанія), то здѣсь необходимо помнить общее положеніе: въ психологіи недоразвитія, въ частности, въ нормальной дѣтской, отрицательные результаты при изслѣдованіи не даютъ еще права говорить объ отсутствіи той или другой функціи, если не исключены двѣ причины: негативизмъ и скрытая форма функціи. Подъ негативизмомъ извѣстна причудливая смѣсь изъ упрямства, нежеланія и пассивности, которая по своей природѣ принадлежитъ къ аномаліямъ волевой сферы, а именно, къ гипертрофіи волевой задержки; чаще всего негативизмъ встрѣчается у ненормальныхъ дѣтей, но наблюдается иногда и среди здоровыхъ и тогда даетъ отказъ индуцировать, ассоциировать, обсуждать, словомъ — отвѣчать. Если на это явленіе обращено вниманіе, его легко замѣтить.

Иногда молчаніе объясняется другой причиной—скрытой формой индукціи. Явленія скрытаго познанія у дѣтей довольно распространены: на примѣръ, всѣ дѣти задолго до того, какъ заговорить, понимаютъ чужую рѣчь, слѣдовательно, обладаютъ скрытой рѣчью; предметы они употребляютъ и узнаютъ раньше, чѣмъ могутъ назвать ихъ, иными словами, пользуются скрытыми сужденіями. Нѣчто подобное приходится встрѣтить и при изслѣдованіи индукціи: есть такая стадія въ развитіи дѣтской индукціи, когда дѣти не могутъ выразить ее словами, но превосходно обнаруживаютъ въ своихъ дѣйствіяхъ и поведеніи. Это и есть скрытая форма индукціи. Надо замѣтить, что она принадлежитъ къ довольно раннему дѣтству и если встрѣчается у школьныхъ дѣтей, то это говоритъ уже за нѣкоторую запоздалость въ развитіи.

Отвѣты съ отгѣнкомъ безсмысленности, съ перваго взгляда могутъ говорить противъ существованія индукціи, но при ближайшемъ разсмотрѣніи они объясняются непониманіемъ вопроса и несовершенствомъ рѣчи. Вотъ, на примѣръ, подобный отвѣтъ дѣвочки 9 лѣтъ изъ младшаго отдѣленія:

Кѣмъ ты хочешь быть?—Барышней. Почему хочешь быть барышней?—Потому что высоко. Почему высоко?—Потому что хорошо. Почему хорошо?—Въ шляпѣ.

Здѣсь, хотя и убогая, но все-таки есть индукція.

Другой примѣръ: дѣвочка 8 лѣтъ, младшаго отдѣленія:

Кѣмъ ты хочешь быть? — Человѣкомъ. Какимъ? — Ангельскимъ. А какой ангельскій человѣкъ? (Молчаніе; вопросъ поясненъ путемъ примѣра) — Шить буду. Значить, кѣмъ хочешь быть? — Портнихой. Почему портнихой? — Потому что я научусь шить, тогда я буду себѣ сама платья шить... и т. д.

И здѣсь, при всѣхъ недочетахъ пониманія, согласованіе фактовъ все-таки на лицо.

Переходя къ особенностямъ дѣтской индукціи, мы остановимся прежде всего на ея самодѣятельности. Когда мы индуцируемъ, мы можемъ подбирать факты сообразно своимъ требованіямъ; конечно, согласуя мысли съ фактами, мы связаны внѣшней дѣйствительностью, но эта связанность не носитъ абсолютнаго характера: всегда въ индукцію мы вносимъ нѣчто свое, что позволяетъ намъ квалифицировать факты и освободиться отъ тѣхъ изъ нихъ, которые къ предмету индукціи отношенія не имѣютъ. Въ такомъ смыслѣ нашу индукцію можно назвать свободной. Но свободная индукція появляется далеко не сразу; на низшихъ ступеняхъ психической жизни ея нѣтъ. Самое примитивное познаніе въ человѣческомъ мірѣ принадлежитъ идиоту; если взять его для характеристики примитивной индукціи, мы увидимъ, что здѣсь свободная индукція сведена до минимума; идиотъ не господинъ, а рабъ; онъ индуцируетъ лишь на столько и такъ, на сколько и какъ принуждаютъ къ этому внѣшніе процессы; онъ индуцируетъ, пока видитъ или слышитъ; но и этого мало: зрительный, слуховой—вообще чувственный объектъ долженъ принудительно дѣйствовать, чтобы идиотъ ввелъ его въ свой психическій міръ; если, напр., идиоту дать игрушку, которая звучитъ при какомъ угодно прикосновеніи къ ней, онъ установитъ связь между прикосновеніемъ и звукомъ; если игрушку, чтобы она звучала, нужно взять особымъ образомъ, ея доступность идиоту уменьшается въ громадномъ размѣрѣ; и, наконецъ, свободно индуцировать, отыскивая и пробуя звучащія тѣла, идиотъ не можетъ. Подобнаго рода связанная индукція наблюдается только у идиота; нѣсколько выше, въ случаяхъ, когда идиотизмъ переходитъ въ слабоуміе, индукція дѣлается болѣе свободной; ея эмансипація отъ принудительнаго вліянія внѣшнихъ процессовъ очень удобно наблюдается въ появленіи такъ называемыхъ „удачныхъ номеровъ“: напр., имбециликъ случайно снялъ шляпу предъ знакомымъ; это вызвало шумное одобреніе и сдѣлало его на короткое время центромъ вниманія; впечатлѣніе укореняется и имбециликъ начинаетъ снимать шляпу постоянно кстати и не кстати; здѣсь индукція болѣе свободна, чѣмъ у идиота, но свобода ея пока очень незначительна. Такова индукція въ своемъ зародышѣ. Не трудно видѣть, что подобнымъ же образомъ развивается она и у нормальныхъ дѣтей, начиная съ нѣжнаго дѣтства; всякій, порывшись въ своей памяти, найдетъ для этого примѣры изъ дѣтской жизни.

Спрашивается, на сколько свободна индукція у дѣтей школьнаго возраста. Здѣсь намъ, конечно, не пришлось встрѣтить той абсолютной связанности, какая наблюдается у маленькихъ дѣтей или у идиотовъ; рав-

нымъ образомъ, не встрѣтилось примѣровъ той смѣшной индукціи, какая бываетъ при самомъ началѣ ея эмансипаціи. Но вглядываясь въ отвѣты школьниковъ, въ нихъ всегда можно было найти элементъ связанности. Мы имѣемъ въ виду эмпиричность индукціи.

Подъ эмпиричностью индукціи разумѣется опредѣленная степень связанности мышленія внѣшними процессами, свойственная вообще дѣтскому возрасту. Въ своемъ причинномъ мышленіи дѣти не могутъ отрѣшиться отъ ближайшаго и не могутъ путемъ подобнаго отрѣшенія согласовать въ своемъ умѣ отдаленныя вещи. Ихъ индукція дѣлается главнымъ образомъ за то, что стоитъ передъ глазами; иными словами, она также связана съ эмпирическими процессами. Конечно, и взрослые люди часто пользуются эмпирической причинностью; напримѣръ, закрывая окно, мы говоримъ: „отъ пыли“, „холодно“, „шумно“, смотря по обстоятельствамъ; разница между взрослой дѣтской индукціей заключается въ томъ, что взрослый всегда можетъ отрѣшиться отъ эмпирической и дойти до настоящей причины; дѣтямъ же это удается далеко не всегда.

Для иллюстраціи я приведу нѣсколько примѣровъ. Вотъ эмпирическая индукція дѣвочки 8 лѣтъ изъ младшаго отдѣленія.

Почему днемъ работаютъ, а ночью спятъ? — Потому что ночью нельзя работать, ничего не видно. Почему ничего не видно? — Потому что темно. Почему темно?—Потому что день прошелъ и ночь настала. А почему день прошелъ?—Потому что стало темнѣть.

Изъ этихъ примѣровъ видно, какъ бѣется мысль въ тискахъ эмпирически непосредственныхъ впечатлѣній, не имѣя возможности освободиться отъ нихъ.

Другой примѣръ—мальчикъ изъ младшаго отдѣленія.

Какъ пекутъ хлѣбъ? (Въ отвѣтъ книжное описаніе земледѣльческихъ работъ, начиная съ сѣянія). Почему тѣсто не вѣдятъ?—Тѣсто еще не сдѣлано. А чѣмъ не сдѣлано?—Еще не испеклось. Почему надо испечь?—А то одна мука. Почему одна мука не годится?—Потому что мука маленькая, а хлѣбъ большой.

Почему шумить вѣтеръ?—Потому что другой разъ морозъ. Почему морозъ?—Онъ только зимой.

Почему днемъ работаютъ, а ночью спятъ?—Днемъ свѣтло, а ночью темно. Почему днемъ свѣтло?—Потому что день насталъ. Почему день насталъ? —Ночь кончилась. Почему ночь кончилась?—Потому что 12 часовъ прошло. Почему 12 часовъ прошли?—Часы ушли.

Въ данномъ случаѣ индукція выше, чѣмъ въ предыдущемъ примѣрѣ, но и здѣсь мышленіе совершается только въ предѣлахъ простой послѣдовательности, т.-е. связано эмпирическими процессами.

Эмпиричность индукции среди дѣтей наблюдалась очень часто. По понятнымъ причинамъ она рѣзче выражена въ болѣе младшемъ возрастѣ и у дѣтей, умственно запоздавшихъ. Слѣдя за нею, мы по той или другой степени эмпиричности можемъ оцѣнить постепенный ходъ дѣтскаго развитія.

Другая особенность дѣтской индукции касается ея широты. Если мы обратимся, слѣдуя нашему методу, къ исторіи индукции, мы увидимъ, что на низшихъ ступеняхъ психической жизни, напр., у животныхъ, а въ человѣческомъ мірѣ у идиотовъ, широта индукции носитъ крайне своеобразный характеръ. Идиотъ, напр., согласуетъ не факты съ фактами, а фактъ съ фактомъ: мытье рукъ въ его умѣ существуетъ только для обѣда и не для чего другого; лѣстница существуетъ для гимнастики, но ее нельзя перенести для того, чтобы достать высоколежащій предметъ; ударъ—только боль, но не наказаніе; ласка—очень пріятна, но можно ли ее заслужить, на это индукции не хватаетъ; словомъ, примитивная индукция идетъ парной цѣпью; она построена по типу рефлекса—двучленного механизма, того самаго, съ котораго начинаются низшіе ступени психической жизни.

Изъ изслѣдованныхъ нами школьниковъ очень немногіе начинали свою индуктивную цѣпь издалека; большинство исходило изъ даннаго вопроса; многіе потребовали наводящихъ вопросовъ, примѣра или объясненія, чтобы завязать собственную цѣпь.

Послѣ того, какъ цѣпь завязалась, слѣдовалъ рядъ произвольныхъ вопросовъ. Конечно, число ихъ колебалось въ зависимости отъ главнаго вопроса: всего больше индукция была въ 1-мъ вопросѣ: „какъ пекутъ хлѣбъ?“, меньше въ 4-мъ: „къмъ ты хочешь быть?“, еще меньше въ 3-мъ: „почему днемъ работаютъ, а ночью спятъ?“, и очень немного во 2-мъ: „почему шумитъ вѣтеръ?“

Подсчитавъ число производныхъ вопросовъ, мы могли бы выразить широту индукции въ числахъ; но цифровыя данныя мало передаютъ психику: интереснѣе, какова широта индукции *in natura*.

Изъ того обстоятельства, что дѣтская индукция въ большинствѣ случаевъ связана эмпирическими процессами, впередъ можно догадываться, что широта ея въ общемъ уже обычной индукции и колеблется, смотря по степени развитія и по возрасту.

Въ этомъ отношеніи среди опрошенныхъ школьниковъ можно было наблюдать нѣсколько группъ. Нѣкоторыя изъ группъ, наиболѣе низшія, я приведу для иллюстраціи.

Къ первой группѣ принадлежатъ тѣ, у которыхъ индукціонную цѣпь можно считать законченной. Напримѣръ, мальчикъ 11 лѣтъ изъ средняго отдѣленія:

Почему днемъ работаютъ, а ночью спать?—Днемъ свѣтло, а ночью темно. Почему днемъ свѣтло?—Потому что днемъ свѣтитъ солнце. Почему солнце свѣтитъ?—Чтобы тепло было. Почему надо тепло?—Чтобы людямъ было тепло. Почему тепло надо людямъ? — Чтобы не болѣть. Почему нельзя болѣть? — Если заболѣешь сильно, то умереть можешь. Почему бы не умереть?—Лучше на свѣтъ жить.

Въ этомъ примѣрѣ въ индукціи можно замѣтить нѣкоторыя специфическія черты, но она закончена: индуктивная цѣпь уперлась въ пунктъ, дальше котораго идти пока не можетъ.

Часто случается, что индуктивная цѣпь могла бы быть законченной, если бы этому не мѣшала рѣзкая эмпиричность индукціи: связанность ближайшими процессами дѣйствуетъ на широту индукціи, иногда значительно ее суживая. Тогда получается законченная индукція своеобразнаго типа въ родѣ слѣдующей:

Какъ пекутъ хлѣбъ? — Тѣсто размѣшаютъ рукой и посаждаютъ на лопату въ печку, пекется хлѣбъ. Почему размѣшиваютъ?—Чтобы было тѣсто. Почему надо тѣсто?—Чтобы хлѣбъ пекли и ѣли. Почему надо испечь?—Онъ тогда сырой, а испекется, будетъ хлѣбъ. Почему же надо въ печку?—Тѣсто нельзя ѣсть, а хлѣбъ можно. Почему тѣсто нельзя ѣсть — Оно сырое. Почему сырое нельзя ѣсть? — Изъ муки сдѣлаетъ, тогда сырое, нельзя ѣсть. (Мальчикъ 7 лѣтъ, млад. отд.).

Еще ниже и мы имѣемъ предъ собой типично узкую цѣпь, состоящую изъ 2—3 членовъ, рѣдко больше; она приближается уже къ рефлекторному типу примитивной индукціи; характернымъ явленіемъ при этомъ является своего рода индукціонный кругъ: мышленіе доидетъ до извѣстнаго предѣла, стремится его перейти, но не можетъ и возвращается къ старому. Вотъ нѣсколько примѣровъ:

Почему шумить вѣтеръ? — Богъ дѣлаетъ. Почему Богъ дѣлаетъ вѣтеръ?—Чтобы теплѣе было. Почему надо тепло?—Богъ велитъ.

Почему днемъ работаютъ, а ночью спать?—Рано вставать. Почему рано вставать?—Въ школу ходить. Зачѣмъ въ школу ходить?—Учиться. Зачѣмъ учиться?—Грамотѣ. Для чего грамота?—Чтобы читать. Зачѣмъ читать?—Книгу. Для чего читать?—Чтобы хорошо училось.

Часто среди изслѣдованныхъ встрѣчалась незаконченная индукція, когда сфера ея настолько узка, что испытываемый теряетъ нить и безпомощно останавливается или начинаетъ негативировать, т.-е. отказывается отъ отвѣтовъ. Наиболѣе рѣзкіе примѣры въ этомъ отношеніи, даетъ второй вопросъ („отчего шумить вѣтеръ?“), какъ наиболѣе трудный. Напримѣръ:

Почему шумить вѣтеръ? — Отъ листьев. Почему отъ листьевъ? (Молчаніе). (Г. М. 10 лѣтъ млад. отд.).

Почему шумить вѣтеръ? — Чтобы было холодно. (Дальнѣйшіе вопросы безъ отвѣта. Е. А. 11 лѣтъ, млад. отд.).

Почему шумить вѣтеръ? — Стучить... почему... холодно. (Дальше разспросы не удаются. И. И. 11 лѣтъ, млад. отд.).

Но если второй вопросъ, какъ трудный, оставить, въ другихъ, болѣе легкихъ вопросахъ, наблюдается аналогичная картина незаконченной индукціи. Примѣры:

Почему днемъ работаютъ, а ночью спать?—Темно... Когда темно?—Вечеромъ. Почему вечеромъ темно? (Молчаніе. Г. В. 13 л., млад. отд.).

Почему днемъ работаютъ, а ночью спать?—Потому что ночью не работаютъ, а днемъ работаютъ. Почему ночью не работаютъ?—Темно. Почему темно? — Не видно. Почему не видно? — Оконъ нѣтъ. (М. А. 11 лѣтъ, сред. отд.).

Кѣмъ ты хочешь быть?—Барышней. Почему барышней?—Когда я буду большая... Почему хочешь быть барышней? (Молчаніе. П. Т. 9 лѣтъ, млад. отд.).

Кѣмъ ты хочешь быть? (Молчаніе). Ты не думаешь объ этомъ?—Нѣтъ. Ну, подумай! (Молчаніе и повторные вопросы) — Реалистомъ. Почему реалистомъ хочешь быть? (Молчаніе. Б. А. 12 лѣтъ, стар. отд.).

Незаконченная индуктивная цѣль, примѣры которой только что приведены, встрѣчаются чаще у слабыхъ учениковъ; характерной чертой ея служить узость; нелѣпые отвѣты и молчаніе, часто встрѣчающіеся при этой формѣ, не составляютъ существеннаго элемента: и то и другое—только способъ замаскировать узость мышленія.

Кромѣ связанности и узости въ дѣтской индукціи есть еще одна черта, очень характерная: дѣти склонны замѣнять причину цѣлью; вмѣсто отвѣта почему, они отвѣчаютъ зачѣмъ. Эта особенность такъ сильна, что не рѣдко приходилось при опрашиваніи дѣтей къ ней приспособляться, т. е. въ трудныхъ случаяхъ, когда индуктивная цѣль не завязывалась или прерывалась, спрашивать не почему, а зачѣмъ. Нѣтъ нужды приводить особые примѣры подобной телеологической индукціи; достаточно напомнить одинъ изъ приведенныхъ примѣровъ: телеологическая индукція встрѣчается очень часто и разница можетъ быть только въ степени.

Эмпиричность и узость индуктивной работы имѣеть, какъ мы видѣли, глубокіе корни; ихъ генеалогію можно вывести изъ той примитивной индукціи, какая встрѣчается у животныхъ и низшихъ представителей психическаго недоразвитія въ человѣческомъ мірѣ (идіотовъ). Имѣеть ли подобный характеръ телеологичность индукціи или она представляетъ явленіе, не связанное съ исторіей психической эволюціи?

Для рѣшенія этого вопроса нужно обратиться къ низшей психологii и посмотреть, въ какомъ видѣ начальный этапъ причиннаго мышленія.

Принято думать, что причинное мышленіе начинается съ олицетворенія: матеріаломъ для причины будго-бы служить субъективное сознание, что мы дѣйствуемъ, производимъ измѣненія въ себѣ и другихъ; это сознание мы переносимъ на внѣшніе процессы, окружающему щедро приписываемъ свою способность и предполагаемъ въ живыхъ существахъ, даже въ предметахъ и явленіяхъ, намѣреніе, волю и причинность, аналогичную нашей собственной причинности; для иллюстраціи приводятъ дикарей, которые одушевляютъ кипящую воду или думаютъ, что въ кипящій сосудъ попало животное и т. д.

Психическое недоразвитіе, какъ нормальное, такъ и патологическое, вноситъ въ эту теорію большія поправки. Если бы она была совершенно вѣрна, среди существъ, стоящихъ близко къ зачаткамъ причиннаго мышленія, олицетвореніе встрѣчалось бы на каждомъ шагѣ. Оно и встрѣчается, но, во-1-хъ, не часто и, во-2-хъ, гораздо поздиѣе, чѣмъ этого требуетъ теорія. У идиота олицетворенія совершенно нѣтъ, да и не можетъ быть, такъ какъ, чтобы олицетворять, надо имѣть представленіе о чемъ-то дѣйствующемъ отдѣльно отъ внѣшнихъ процессовъ, а идиотъ— (конечно, при правильномъ пониманіи идиотизма, а не при распространенномъ, какое замѣтно въ общежитіи и даже среди специалистовъ) можетъ мыслить лишь слитно съ внѣшними процессами. А между тѣмъ причинность у него есть: онъ можетъ замѣчать и отмѣчать, что извѣстныя явленія чѣмъ-то связаны между собой; правда, причинность его очень примитивна: находясь въ своей индуктивной работѣ подъ принудительнымъ вліяніемъ внѣшнихъ процессовъ, обладая только двучленной цѣпью индукціи, идиотъ живетъ исключительно умозаключеніями отъ частнаго къ частному; *post hoc—propter hoc*—для него не исключеніе, а правило; всякая послѣдовательность для него причинна, но съ однимъ очень существеннымъ ограниченіемъ, который въ данный моментъ насъ особенно интересуетъ: идиотъ сдѣлаетъ послѣдовательность причинной только въ томъ случаѣ, если она его близко касается; что, напримѣръ, тверже и постояннѣе смѣны дня и ночи? а между тѣмъ идиотъ не ставитъ ихъ въ причинное отношеніе; эти явленія для него слишкомъ отдаленны и не затрагиваютъ его ближайшаго благополучія; зато ему достаточно разъ обжечься, чтобы онъ остерегался огня. Иными словами, примитивная причинность носить рѣзкій утилитарный характеръ.

Вотъ на эту-то утилитарность мы и наталкиваемся, изслѣдуя индукцію у школьныхъ дѣтей. Здѣсь причинное мышленіе, конечно, потеряло тотъ ультра-утилитарный характеръ, какой можно видѣть въ

зачаткахъ индуктивной работы, но слѣды этого явленія ясно сказываются въ томъ, что мы назвали телеологичностью индукціи; эта особенность дѣтской индукціи сказывается въ невозможности выдти за предѣлы благополучія и неблагополучія; можно задать какой угодно вопросъ, въ концѣ-концовъ мысль упирается въ утилитарное объясненіе: почему пекутъ хлѣбъ?—Чтобы было вкусно и чтобы не заболѣть; почему шумить вѣтеръ?—Чтобы было холодно; почему днемъ работаютъ, а ночью спать? —надо деньги зарабатывать; кѣмъ ты хочешь быть?—опять денежные соображенія.

Велика-ли цѣнность утилитарнаго мышленія, какъ мышленія, понятно само собой. Стоитъ сопоставить: утилитарный способъ устанавливать причину съ одной стороны и наше понятіе о причинѣ, какъ всеобщемъ законѣ единообразія, управляющемъ всѣми процессами — съ другой, чтобы видѣть, на какой стадіи стоитъ причинное мышленіе у многихъ изъ школьниковъ, особенно умственно запоздавшихъ.

Остается отмѣтить еще одну особенность, которая довольно часто выступаетъ при ознакомленіи съ дѣтскимъ причиннымъ мышленіемъ.

Причина въ нормальномъ мышленіи представляетъ продуктъ длительной работы, въ которомъ путемъ опыта и времени собрана масса потенциальнаго содержанія.

Чтобы составить себѣ такую причину, люди идутъ троякимъ путемъ: или самостоятельно, путемъ длительной работы, устанавливають причинную связь;

или заимствуютъ ее и перерабатываютъ до такой степени, что она становится ихъ собственностью, мало отличающаясь отъ самостоятельной;

или заимствуютъ безъ переработки, въ видѣ словеснаго матеріала, не снабженнаго внутреннимъ содержаніемъ.

Какимъ образомъ дѣти устанавливають самостоятельную причинную зависимость, это мы старались установить выше, говоря объ эмпиричности, узости и утилитарности ихъ индуктивной работы; остается посмотреть, въ какомъ видѣ у нихъ способность заимствовать причину—способность очень важная, безъ которой не обходится ни одинъ человекъ.

Обратимся къ фактамъ.

По крайней мѣрѣ у половины изъ изслѣдованныхъ можно было замѣтить навѣянную извнѣ причинную связь; всматриваясь въ нее, мы видимъ, что она имѣетъ различную цѣнность. Чаще всего (конечно, у дѣтей нормальныхъ или слабо отстающихъ), перцепція причинной зависимости носить правильный характеръ; напримѣръ (З. М. 11 лѣтъ, мальчикъ, сред. отд.).

Кѣмъ ты хочешь быть?—Дальше учиться. Почему надо дальше учиться? —Чтобы большимъ выйти, умнѣе быть. Почему умъ нуженъ?—

Чтобы все знать. Почему надо все знать? — На свѣтѣ не проживешь, безъ ничего не зная. Почему не проживешь? — Потому что умѣе лучше быть“.

У дѣтей, запоздавшихъ въ умственномъ развитіи, перцепція причинной зависимости имѣеть несовершенный характеръ. Иногда она носить чисто словесный видъ. Примѣръ:

Кѣмъ ты хочешь быть? — Солдатомъ. Почему солдатомъ — Потому что за весь міръ идетъ. Почему солдатъ за весь міръ идетъ? — Из-за Бога. Почему из-за Бога? — Потому что Богъ насъ охраняетъ, а мы за него идемъ (В. В. 8 лѣтъ, млад. отд.).

Ясно, что здѣсь перцепція, но заимствованы только слова и какіе-то обрывки; внутреннимъ содержаніемъ воспринятое не наполнено.

Еще ниже, и мы встрѣчаемъ у дѣтей незаконченную перцепцію. Примѣры:

Кѣмъ ты хочешь быть? (Долгое молчаніе). Выйду... Сперва надо жениться, потомъ жить. Почему жить надо? Чтобы деньги зарабатывать. Почему надо деньги? — Потому, что надо денегъ куда-нибудь пойти (и т. д. обычный типъ утилитарной индукціи. К. Н. 10 лѣтъ, млад. отд.).

Кѣмъ ты хочешь быть? — Работникомъ. Какимъ работникомъ? (Молчаніе). Почему работать будешь? (Молчаніе. Е. А. 11 л. млад. отд.).

Кѣмъ ты хочешь быть? — Дальше хотѣлъ идтить. Куда? — Въ другое училище. Почему хочешь дальше идти? — Учиться. Почему учиться хочешь? — Затѣмъ чтобы взрослымъ человѣкомъ былъ умный. Зачѣмъ умъ надо? — Чтобы думать. Почему думать надо? — Чтобы выучиться какимъ либо ремесламъ. Зачѣмъ учиться ремеслу? Чтобы больше ума было. А ремесло для чего? — Чтобы выучиться какому-нибудь, чтобы знать что нибудь. Зачѣмъ надо знать что нибудь? — Надо учиться. Знать зачѣмъ надо? — Чтобы знать. (З. И. 16 лѣтъ, сред. отд.).

Въ этихъ примѣрахъ индуктивное мышленіе оперируетъ фактами и мыслями, взятыми извнѣ, но не можетъ съ ними справиться: при всякой попыткѣ раскрыть содержаніе заимствованныхъ терминовъ, индукція обрывается или вращается среди словесныхъ, не заполненныхъ матеріаломъ, образовъ.

Имѣеть-ли словесная причина, наблюдаемая у дѣтей, біологическіе корни, подобно другимъ особенностямъ развивающейся индукціи? Безъ сомнѣнія. Общія понятія, вродѣ причины, имѣють длинную исторію развитія. Чтобы изложить ее, надо собственно особый докладъ. Здѣсь мы укажемъ только, что образованіе общихъ понятій — короче говоря, абстракція — проходитъ нѣсколько періодовъ:

во 1-хъ, абстракцію *in concreto*, когда нѣтъ ни символовъ, ни общихъ понятій, а только задатки ихъ;

во 2-хъ, абстракцію *sunt concreto*, когда символы существуютъ, общія представленія — тоже, но не отдѣльно, а вмѣстѣ и параллельно конкретнымъ явленіямъ;

въ 3-хъ, абстракцію *sub concreto*, когда символы и общія понятія, дѣлаясь независимыми отъ конкретного, получаютъ нѣкоторое самобытное существованіе. Послѣдняя форма абстракція *sub concreto* распадается въ свою очередь на двѣ:

а) словесно-перцепированное отвлечение, когда общія понятія появляются только въ словесной формѣ, не заполняясь внутреннимъ содержаніемъ; это — такъ сказать — дутое отвлечение; за нимъ идетъ б) истинное отвлечение, когда продукты абстракціи заполняются содержаніемъ и входятъ въ соотношеніе со всей психикой, виѣдря свои корни глубоко въ бессознательной сферѣ.

Въ школьномъ возрастѣ мы встрѣчаемъ двѣ послѣднихъ формы: у запоздавшихъ и слабыхъ по развитію — дутую словесную причинность, у нормальныхъ — извѣстное приближеніе къ истинной причинности.

Резюмируя все сказанное о дѣтской индукціи, мы видимъ, что она имѣетъ четыре характерныхъ признака, внутренне связанныхъ между собою: она вращается въ кругу эмпирическаго, не имѣя силы освободиться изъ-подъ вліянія ближайшаго; будучи связана эмпирическими процессами, дѣтская индукція по необходимости узка, доходя иногда до двучленной формулы рефлекторнаго механизма; эмпиричность и узость индуктивной работы накладываютъ своеобразную печать на причинную необходимость, которую устанавливаютъ и которой живутъ дѣти; причинная необходимость носить характеръ утилитарности; попытки установить болѣе высшую форму причинности встрѣчаютъ новое препятствіе: дѣти могутъ заимствовать ее отъ другихъ, но ихъ перцепція часто ограничивается только формой и носить лишь словесный характеръ.

Уже не разъ было подчеркнута, что эмпиричность, узость, утилитарность и словесный характеръ причиннаго мышленія у дѣтей не зависятъ отъ случайности; эти черты связаны съ дѣтской природой и имѣютъ свои корни глубоко — на самыхъ низшихъ ступеняхъ психической эволюціи.

Въ концѣ позволяю указать практическія цѣли доклада. Данный докладъ представляетъ часть общей работы, посвященной опредѣленію умственной одаренности дѣтей и дѣтской нормальности. Для этой цѣли предложено, какъ извѣстно, много способовъ, между ними есть плохіе и хорошіе, но ни одинъ изъ нихъ нельзя признать вполне удовлетворительнымъ; вопросъ до сихъ поръ еще не рѣшенъ. По нашему мнѣнію, степень одаренности лучше всего опредѣляется двойнымъ путемъ; психологическимъ, когда экспериментально изслѣдуются всѣ главнѣйшія стороны

психической жизни; и биологическимъ, когда результаты психологическаго изслѣдованія оцѣняются съ точки зрѣнія развитія той или другой способности. При такомъ методѣ мы опредѣляемъ, что есть у дѣтей и чего имъ недостаетъ. Изслѣдованіе индукціи представляетъ частную иллюстрацію этого метода. По одной уже индукціи мы можемъ составить извѣстное представленіе объ умственной одаренности; въ связи же съ изслѣдованіемъ другихъ сторонъ, получается полная картина.

Не имѣю времени представить вниманію Съѣзда въ подробностяхъ тотъ методъ, которымъ я пользовался при опредѣленіи дѣтской одаренности и дѣтской ненормальности. Ограничиваюсь лишь демонстраціей результатовъ на таблицахъ.

Всего много изслѣдовано — 1.118 дѣтей; ихъ распредѣленіе по классамъ и по полу видно на таблицѣ I.

ТА Б Л И Ц А I.

Общее число изслѣдованныхъ учащихся.

О Т Д Ъ Л Е Н І Я.	Мальчиковъ.	Дѣвочекъ.	ВСЕГО.
11 младшихъ	267	225	492
10 среднихъ	207	236	443
5 старшихъ	114	69	183
Итого: въ 26 школахъ . .	588	530	1.118

Общее число ненормальныхъ дѣтей оказалось въ 180 человекъ. Въ это число входятъ всѣ виды и всѣ степени ненормальности. На таблицѣ II всѣ ненормальныя дѣти разбиты на отдѣльные виды.

Т А Б Л И Ц А П.

Ненормальные дѣти начальной школы по видамъ дѣтской ненормальности.

	Абсолютное число.	% отношение къ общему числу ненор- мальности.	% отношение къ всему чи- слу уча- щихся.
I группа.			
Психическое недоразвитіе	69	38,33	6,26
II группа неврозовъ.			
Психическая дегенерация	11	6,11	0,98
Неврастенія	8	4,44	0,71
Занкание	4	2,22	0,35
Истерія	2	1,11	0,17
Эпилепсія	2	1,11	0,17
Имморальность	9	5	0,80
Хореичность	15	8,33	1,34
Негативизмъ	11	6,11	0,98
Итого неврозовъ	62	34,44	5,54
III группа соматическая.			
Истощеніе и болѣзненность	10	5,55	0,89
Носоглоточныя разрощенія	7	3,88	0,63
Трахрома	2	1,11	0,17
Итого соматическихъ	19	10,55	1,69
IV группа социальная.			
Пауперизмъ	10	5,55	0,89
Дѣтскій трудъ	3	1,66	0,26
Заброшенность	17	9,44	1,52
Итого социальной	30	16,66	2,67
В С Е Г О	180	100	16,18

Таблица II требует, конечно, большихъ объясненій; не вдаваясь въ подробности, я укажу только, что общее число ненормальныхъ дѣтей—180 человекъ включаетъ въ себѣ ненормальность всѣхъ степеней, начиная съ сильно выраженныхъ и кончая едва замѣтными случаями; мы различаемъ въ условіяхъ начальной школы 4 степени ненормальности:

- I—когда дѣти не могутъ кончить курса начальной школы;
- II—дѣти, кончающія школу въ 6 лѣтъ вмѣсто 3-хъ;
- III—дѣти, могущія кончить школу въ 5 лѣтъ вмѣсто 3-хъ;
- IV—дѣти, кончающія школу въ 4 года вмѣсто 3-хъ.

На таблицѣ III ненормальныя дѣти расположены по степенямъ ихъ ненормальности.

ТАБЛИЦА III.

Вліяніе ненормальности на успѣхи.

СТЕПЕНИ:	I.	II.	III.	IV.
Психическое недоразвитіе . . .	8	10	8	43
Психическая дегенерация . . .	—	—	6	5
Неврастенія	—	—	1	7
Заиканіе	—	—	2	2
Истерія	—	—	1	1
Эпилепсія	—	1	—	1
Имморальность	—	—	6	3
Хореичность	—	—	5	10
Негативизмъ	—	—	3	8
Истощеніе и болѣзненность . .	—	—	3	7
Носоглоточныя разраженія . . .	—	1	2	4
Трахома	—	—	—	2
Пауперизмъ	—	—	2	8
Дѣтскій трудъ	—	—	1	2
Заброшенность	—	—	3	14
ИТОГО . . .	8	12	43	117

Таблицы IV и V имѣютъ цѣлью показать, какова судьба ненормальныхъ дѣтей въ современной начальной школѣ.

Т А Б Л И Ц А IV и V.

Ненормальные дѣти, выбывшія изъ школъ за 1909—10 уч. г.

Таблица IV.		Таблица V.	
По видамъ ненормальности.		По степенямъ ненормальности.	
Заброшенность	9	I	1
Хорейчность	7	II	0
Имморальность	6	III	17
Психич. недор.	5	IV	17
Негативизмъ	4		
Неврастенія	2		
Психическая дегенерация . .	2		
Дѣтскій трудъ	1		
Итого		Итого	
35		35	

т. е. 19,44% на общее число ненормальныхъ,
3,13% на все число учащихся.

Изъ двухъ послѣднихъ таблицъ видно, какъ быстро выходятъ ненормальные учащіеся изъ начальной школы; очевидно, современная школа является неприспособленной для цѣлой категоріи учащихся; она не можетъ удовлетворить ненормальныхъ питомцевъ и постепенно освобождается отъ нихъ.

Практическая цѣль моего доклада и связанныхъ съ нимъ цифровыхъ данныхъ и заключалась въ томъ, чтобы обратить вниманіе на крупный и важный вопросъ о дѣтской ненормальности въ его практическомъ и теоретическомъ отношеніяхъ.

Пренія по докладу г. Трошина.

К. И. Тихомировъ. Докладчикъ слишкомъ много обращалъ вниманія на количество членовъ индукціи и достоинство индукціи у него часто ставилось въ зависимость отъ количества ея членовъ. Если кто-нибудь давалъ 10 послѣдовательныхъ отвѣтовъ, то такая индукція въ общемъ считалась лучше той, гдѣ было только два отвѣта. Мнѣ кажется, что при помощи такого метода невозможно измѣрить умственное развитіе

дѣтей и что во всякомъ случаѣ это дѣло рискованное. Могутъ быть даны и 10 отвѣтовъ, но они по своей неосмысленности, логической непоследовательности не будутъ стоять и 2—3 отвѣтовъ, но такихъ, которые являются осмысленными, обоснованными. Когда, напр., спрашивали мальчика: кѣмъ хочешь быть?—онъ отвѣтилъ: Человѣкомъ. Какимъ? Ангельскимъ. И больше ничего не было сказано. Судя по этому короткому ряду отвѣтовъ, можно подумать, что это что-то полу-идиотское. А вѣдь, можетъ быть, этотъ мальчикъ былъ совсѣмъ не такъ глупъ. Представьте себѣ, что этотъ мальчикъ обучается закону Божію, и законоучитель старается внушить ему мысль, что нужно жить хорошо, что нужно исполнять волю Божію, какъ исполняютъ ее ангелы, что нужно жить по-ангельски. И вотъ мальчикъ, когда его спросили, кѣмъ онъ хочетъ быть,—естественно отвѣчаетъ: человѣкомъ. Какимъ? Ангельскимъ. Если только подъ этими 2—3 словами заключалась такая мысль, такая концепція представленій,—а прослушанный докладъ не исключаетъ такого предположенія,—то это уже совершенно не идиотизмъ и этотъ мальчикъ стоитъ въ своемъ умственномъ развитіи гораздо выше тѣхъ, которые давали по 10 мало осмысленныхъ отвѣтовъ. Вообще, чтобы опредѣлить логическую цѣнность отвѣта, нужно произвести подробное обследованіе какъ вопроса, такъ и отвѣта. Поэтому я полагаю, что такой методъ опредѣленія умственной даровитости дѣтей—дѣло весьма рискованное.

А. Ф. Лазурскій. Г. Трошинъ затронулъ очень важный вопросъ, потому что методы экспериментальнаго изслѣдованія мышленія еще крайне ограничены и несовершенны. Но у меня возникаютъ нѣкоторыя сомнѣнія относительно самыхъ приѣмовъ изслѣдованія. Я согласенъ съ тѣмъ, что о цифрахъ намъ въ данномъ случаѣ нечего особенно заботиться. Сегодня достаточно говорилось о томъ, что измѣреніе въ области психическихъ процессовъ, если и возможно, то только косвенное, причемъ нерѣдко оно сводится только къ подсчету внѣшнихъ объективныхъ результатовъ психическихъ процессовъ или же къ измѣренію дѣйствующихъ внѣшнихъ раздражителей. Здѣсь, въ этихъ сложныхъ процессахъ анализъ долженъ быть преимущественно качественный. Сомнѣнія же возникаютъ по поводу слѣдующаго. Во-первыхъ, каковъ тотъ критерій, по которому можно судить, что индукція закончена? Такъ, напр., докладчикъ спрашиваетъ ребенка: „для чего человѣку нужно жить?“ Тотъ отвѣчаетъ:—потому что лучше жить. Но вѣдь можно было бы спросить дальше: „для чего“ или „почему лучше жить?“ А докладчикъ почему-то считаетъ эту индукцію законченной. И въ нѣкоторыхъ другихъ случаяхъ, когда онъ считалъ индукцію законченной, у меня являлась мысль, что и дальше можно бы предлагать во-

прось „почему?“ А между тѣмъ докладчикъ, основываясь на результатахъ такого изслѣдованія, говорить, что у одного индукція заканчивается, а у другого нѣтъ. Далѣе, изслѣдованію подвергалась только формальная сторона индукціи. Я понимаю, что въ процессахъ мышленія важно выдѣлить формальную сторону и сдѣлать изслѣдованіе ея, особенно потому, что она не всегда идетъ параллельно съ содержаніемъ мышленія. Но у меня явилась мысль, не зависѣли ли недостатки формальной стороны процесса отъ недостаточности знаній ребенка. Почему темно? Потому что ночь наступаетъ. Почему ночь наступаетъ? Потому что темно. А почему темно? Потому что ночь наступаетъ. Здѣсь можетъ быть нарушеніе формальной стороны мышленія, благодаря чему ребенокъ не замѣчаетъ, что дѣлаетъ кругъ, возвращаясь къ одной и той же мысли. Но, съ другой стороны, здѣсь можетъ быть просто недостатокъ свѣдѣній; такъ какъ вѣдь запасъ представленій у дѣтей бываетъ крайне различенъ. Самая форма вопросовъ, начиная съ „почему“, можетъ быть является для дѣтей не вполне пригодной. Правда, дѣти сами часто задаютъ вопросъ „почему?“ Существуетъ періодъ въ развитіи дѣтей, когда этотъ вопросъ крайне учащается. Но подъ этимъ „почему“ дѣти часто разумѣютъ и „зачѣмъ“ и много другихъ вопросовъ. Такъ что можетъ быть тутъ самый вопросъ понимался различно и этимъ обусловились разные отвѣты. И самому докладчику въ нѣкоторыхъ случаяхъ приходилось прибѣгать къ другой постановкѣ вопроса. Напр., послѣ отвѣта „ангельскимъ человѣкомъ“, докладчикъ задаетъ вопросъ, „а что такое ангельскій человѣкъ?“ Тутъ уже ему приходилось спрашивать: что это такое? Такъ что возможны вводные вопросы,—и это будетъ, можетъ быть, ребенку понятнѣе. Теперь еще одно, послѣднее замѣчаніе. У ребенка слова часто бываютъ или независимы, или плохо связаны съ предметными представленіями. Когда ребенокъ учится говорить, то онъ нерѣдко отдѣльные слова усваиваетъ только какъ слова, безъ того, чтобы они связывались съ соотвѣтствующими представленіями, а потомъ уже начинается это связываніе, причемъ вначалѣ оно иногда бываетъ очень неточнымъ. Возможно, что и въ данныхъ опытахъ докладчикъ нерѣдко, вмѣсто того, чтобы изслѣдовать индукцію, изучалъ просто нѣкоторыя словесныя сочетанія, усвоенныя дѣтьми или такъ или иначе у нихъ сложившіяся. Вотъ тѣ сомнѣнія, относительно которыхъ я хотѣлъ попросить разъясненія у докладчика.

А. П. Не чаевъ. Когда я слушалъ этотъ докладъ, для меня было несовсѣмъ ясно, проводить ли уважаемый докладчикъ разницу между процессомъ индукціи и просто процессомъ ассоціаціи. Нѣкоторые примѣры, которые приводились, съ моей точки зрѣнія, являются не примѣрами индуктивныхъ умозаключеній, а просто примѣрами довольно сложныхъ

ассоціацій. Съ другой стороны, у меня возникло сомнѣніе, достаточно-ли ясно въ этомъ докладѣ проводится разница между индуктивными приѣмами, индукціей, какъ извѣстнымъ научнымъ методомъ изслѣдованія, и индукціей, какъ извѣстнымъ психическимъ процессомъ. И вотъ я обращаюсь къ докладчику съ большой просьбой, мнѣ это разъяснить *).

Новый аппаратъ для изслѣдованія вниманія.

Докладъ И. И. Вабаласъ-Гудайтиса.

По совѣту проф. А. П. Нечаева, мною былъ выбранъ для экспериментальнаго изслѣдованія вопросъ о колебаніи вниманія у разныхъ лицъ въ зависимости отъ утомленія. Въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ были испробованы мною разные методы изслѣдованія, но тутъ встрѣтилось столько затрудненій какъ чисто психологическаго характера, такъ и технического, что до сихъ поръ еще не удалось получить удовлетворительныхъ результатовъ. Воодушевляемый постоянно своимъ руководителемъ, проф. А. П. Нечаевымъ, я сталъ приспособлять и передѣлывать отдѣльные аппараты для своей цѣли, но все это было слишкомъ недостаточно для рѣшенія упомянутаго вопроса. Тогда явилось желаніе построить совершенно новый аппаратъ, устраняющій многія изъ упомянутыхъ затрудненій. Несмотря на сложность конструкціи и дороговизну, благодаря Педагогическому Музею во главѣ съ его уважаемымъ директоромъ генераломъ З. А. Макшеевымъ, мнѣ удалось осуществить свое желаніе. Тутъ я постараюсь вкратцѣ объяснить его устройство и особенности.

I. Главная часть аппарата—это передняя тахистоскопическая доска (рис. I) съ отверстіемъ для чтенія, предъ которымъ усаживается испытуемый. Это отверстіе можетъ быть по величинѣ произвольно измѣняемо при помощи трехъ подвижныхъ дощечекъ (рис. I: 1, 2, 3). Черная пластиночка (рис. I, 4) можетъ быть загнута своимъ концомъ внутрь аппарата къ лентѣ; она закрываетъ аккуратно справа лежащій текстъ и не даетъ возможности испытуемому заглядывать впередъ. На рис. II и III представлена тахистоскопическая доска сзади. Здѣсь видны двѣ мѣдныя пластинки α и β съ вырѣзанными четырехугольными отверстіями. Когда пластинка α опущена внизъ (рис. 2), то отверстіе для чтенія закрыто. Каждая изъ пластинокъ виситъ между четырьмя пружинами: 2. вверху и 2. внизу. Верхнія пружины прикрѣплены однимъ концомъ къ особымъ стержнямъ (рис. II—III: g и h), которые даютъ возможность растянуть пружины и тѣмъ измѣнять ихъ силу. Верхняя вилообразная ручка k (рис. II—III) можетъ одновременно опустить обѣ пластинки внизъ, гдѣ онѣ зацѣпля-

*) Случайно пропущенный отвѣтъ докладчика Д-ра Тр о ш и н а своимъ апноентамъ помѣщенъ въ концѣ Трудовъ Съѣзда.

ются за особые крючки и держат закрытымъ отверстие для чтенія. Предъ опытомъ экспериментаторъ нажимаетъ конецъ рычажка f (рис. I—III) и освобождаетъ пластинку α , которая подъ дѣйствіемъ двухъ верхнихъ пружинъ быстро поднимается вверхъ, но сила нижнихъ пружинъ такова, что какъ только

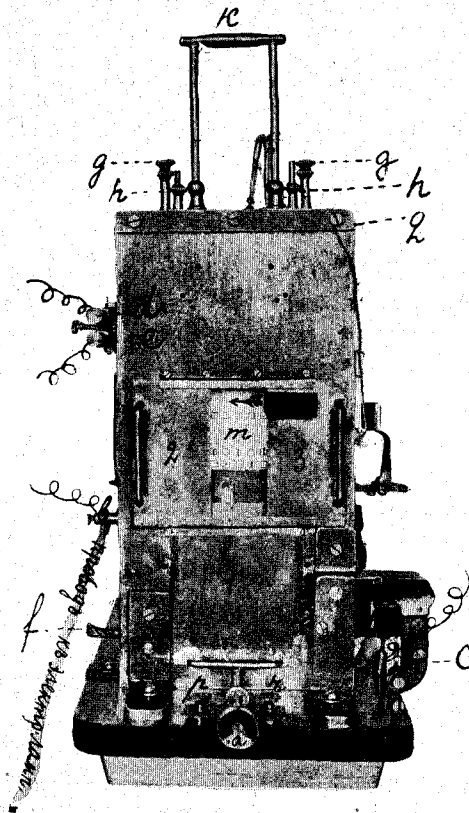


Рис. I.

открылось отверстие для чтенія, то онѣ начинаютъ тянуть пластинки въ обратную сторону, а при надлежащей регулировкѣ силы верхнихъ пружинъ упомянутыми стержнями h и g можно достигнуть того, что подъемъ пластинокъ произойдетъ безъ удара ихъ о верхній край стѣнки q (I—III), то есть почти безъ стука, что такъ важно при зрительныхъ реакціяхъ.

Освобождая пластинку α , экспериментаторъ открываетъ отверстие для чтенія и одновременно замыкаетъ электрическую цѣпь при помощи контакта t (рис. II—III), подъ который подходит особый выступъ на краю поднимающейся пластинки, при чемъ тотъ продолжаетъ оставаться замкнутымъ. Контактъ t —подвижной и соответствующимъ сбоку вин-

тикомъ можетъ прикрѣпляться на любой высотѣ, а это даетъ возможность установить замыканіе цѣпи или одновременное съ началомъ открыванія отверстия для чтенія или только послѣ полного его открытія. На другой сторонѣ тахистоскопической доски находится контактъ U (рис. II—III), который замыкаетъ токъ при началѣ открыванія и размыкаетъ послѣ полного открытія. Это достигается тѣмъ, что прикрѣпленный къ краю пластинки α брусокъ S (рис. II—III), по длинѣ равный открываемому отверстию для чтенія, поднимаясь, касается контакта u только пока происходитъ открываніе отверстия для чтенія. Благодаря этому, возможно измѣрить хроноскопомъ время открыванія отверстия для чтенія и вообще провѣрять силу пружинъ.

Вторая пластинка β пока все остается внизу зацѣпленной за конецъ рычажка i (рис. II—III) съ крючкомъ на концѣ. Второй конецъ этого рычажка служитъ электромагнитной пластинкой для помещенныхъ сбоку катушекъ, которыя включены въ общую электрическую цѣпь. Такъ какъ первая пластинка (α), поднявшись, продолжаетъ держать токъ замкнутымъ, то электромагнитная пластинка продолжаетъ оставаться притянутой, а слѣдовательно и крючекъ на второмъ концѣ электромагнитнаго ры-

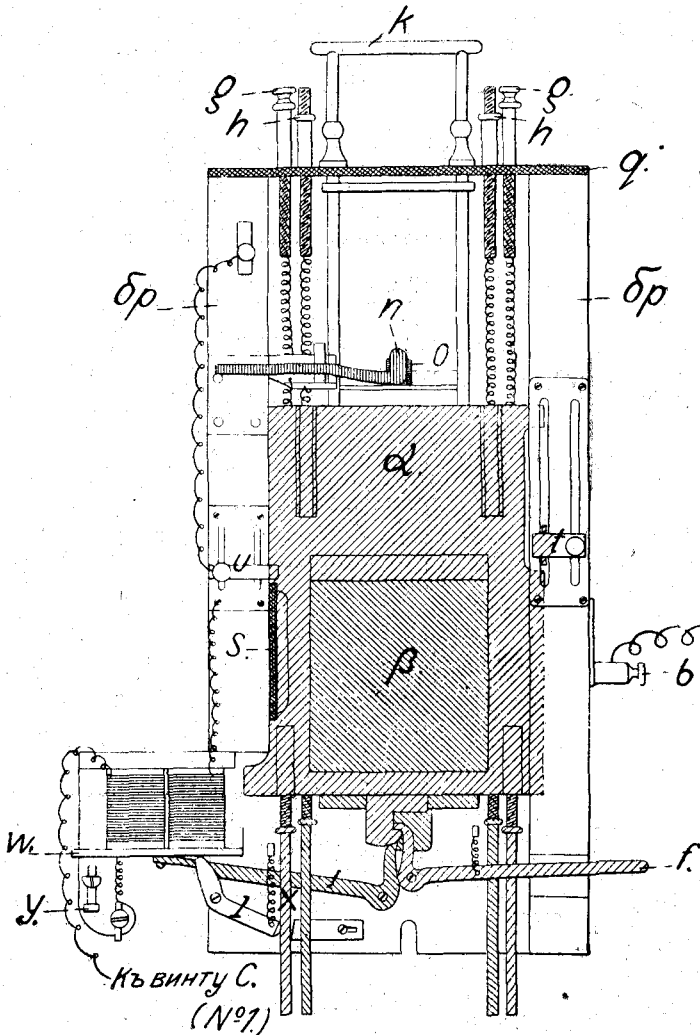


Рис. II. Значеніе буквъ то же, что и на рис. I.

чашка α продолжает удерживать внизу вторую пластинку (β). Но как только испытуемый, замѣтив условный значекъ на лентѣ черезъ открытое отверстие для чтенія, разомкнетъ токъ нажатіемъ кнопки ручного замыкателя, то сейчасъ же электромагнитъ упадетъ и пластинка β , поднявшись вверхъ, закроетъ отверстие для чтенія; при чемъ, какъ выше было упомянуто, и это поднятіе можетъ быть произведено безъ стука.

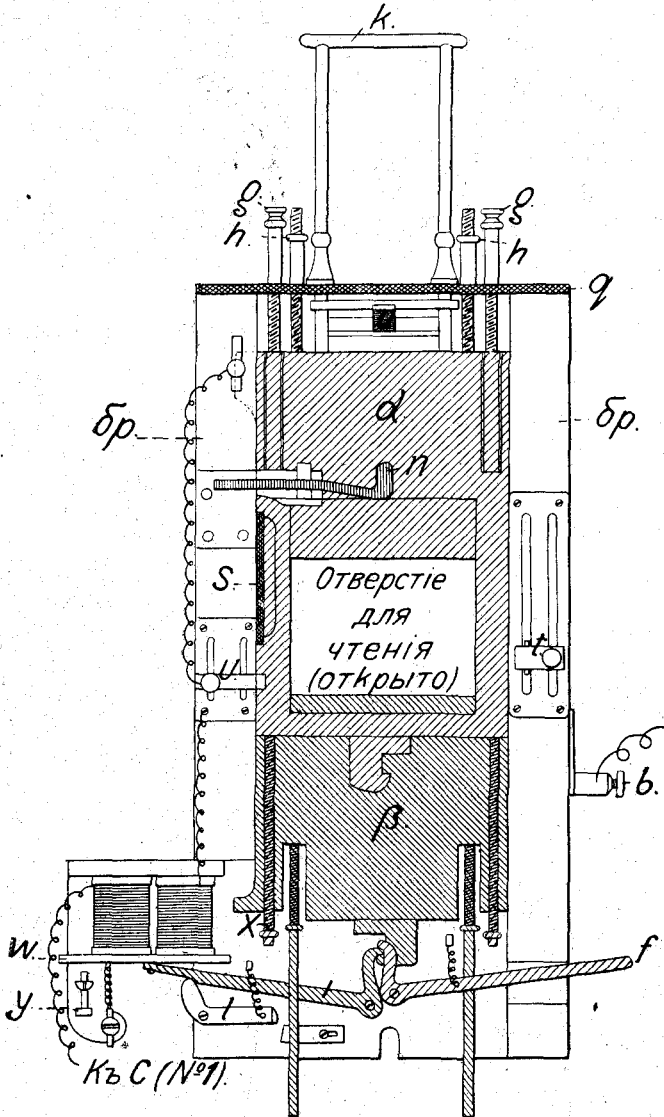


Рис. III. Значеніе буквъ то же, что и на рис. II.

Чтобы электромагнитный конец рычага β , держащего пластинку β внизу, мог быть притянутъ, несмотря на большое разстояніе отъ электромагнитной пластинки и большое сопротивление рычага, а, главное, чтобы при этомъ не происходило стука, для этого нужно еще до появления тока механически прижать электромагнитную пластинку къ катушкамъ. А это достигается маленькимъ рычажкомъ l (рис. II—III), помещеннымъ подъ электромагнитной пластинкой. Одинъ конецъ этого рычажка касается электромагнитной пластинки, а второй упирается въ длинный стержень x , приделанный сбоку пластинки α . При опусканіи пластинокъ внизъ этотъ стержень x давитъ на конецъ рычажка l , отчего

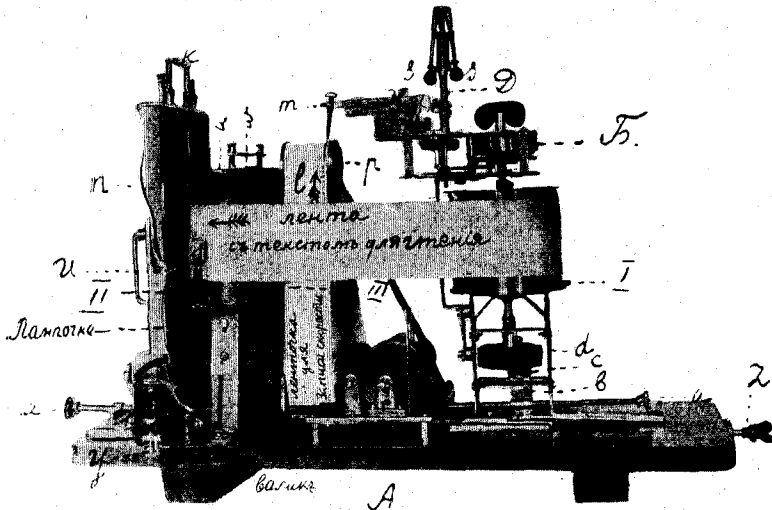


Рис. IV.

противоположный поднимается и прижимаетъ пластинку къ катушкамъ. Съ другой стороны, нужно, чтобы послѣ появленія тока и открытія отверстія для чтенія пластинка могла свободно отпадать при размыканіи тока испытуемымъ. Для этого стержень x сдѣланъ такой длины, что онъ освобождаетъ отъ давленія конецъ рычажка l только послѣ появленія тока, но и не раньше, когда уже и безъ механической поддержки пластинка остается притянутой къ катушкамъ электрическимъ токомъ.

Благодаря такому устройству пластинки β , испытуемый самъ въ моментъ реагирования закрываетъ находящійся передъ нимъ зрительный образъ и тѣмъ лишается возможности дополнять, хотя-бы безсознательно, воспринятое до реакціи.

Во-вторыхъ, соответствующимъ опросомъ сейчасъ послѣ реакціи можно гораздо точнѣе при такихъ условіяхъ опредѣлить не только коли-

чественную, но и качественную сторону реакцій испытуемого, а именно что и какъ онъ видѣлъ. Такъ какъ испытуемый самъ устанавливаетъ самое удобное время для воспріятія разныхъ зрительныхъ образовъ, то очень удобно и скоро можно опредѣлить дѣйствительную скорость отдѣльныхъ его воспріятій.

Наконецъ, убѣдиться въ значеніи закрыванія зрительнаго образа въ моментъ реагирования можно непосредственно и на аппаратѣ.

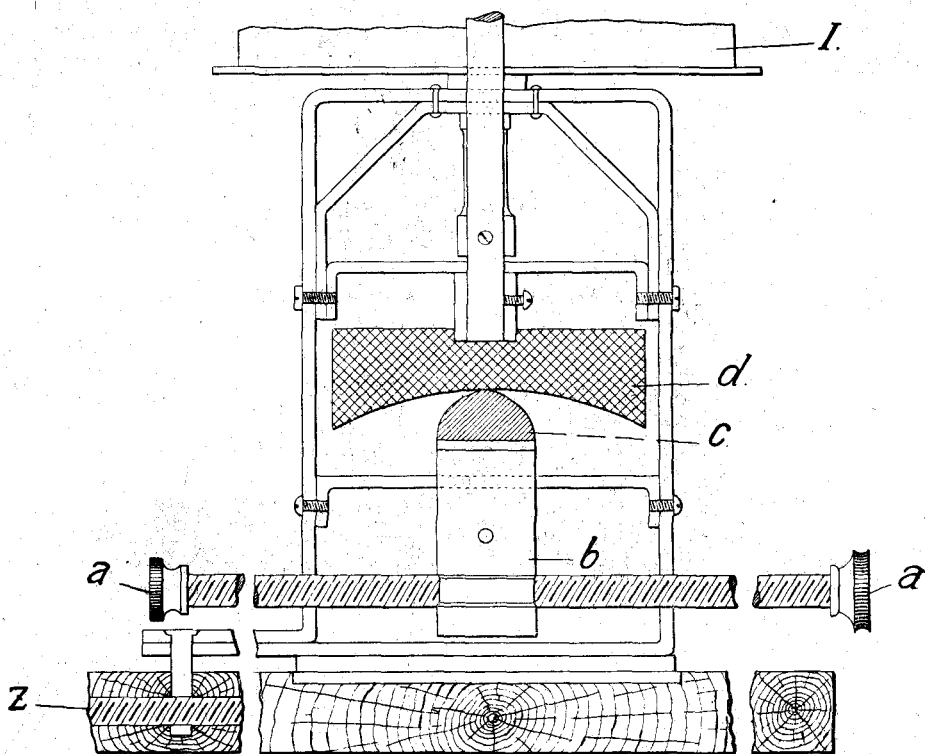


Рис. V. Разрѣзъ черезъ тормазъ скорости движенія ленты для чтенія, управляемый винтомъ *a*. (См. рис. IV).

Для этого винтомъ *y* (рис. IV и II) прижимается электромагнитная пластинка *w* къ катушкамъ (рис. II и III) и разъ опущенная пластинка *a* будетъ отставаться тогда все время внизу, а слѣдовательно испытуемый, реагируя на зрительный образъ, его закрывать не будетъ. Производя этотъ опытъ при совершенно одинаковыхъ остальныхъ условіяхъ съ выше описаннымъ опытомъ, легко уже сопоставить результаты ихъ.

II. Вторая часть аппарата—это доска съ двумя часовыми двигателями: *A* и *B* (рис. IV). Двигатель *B* вѣртитъ три барабана: I, II и III;

на нихъ надѣта бумажная лента съ текстомъ для чтенія. При чемъ барабаны II и III помѣщены предъ самымъ отверстіемъ для чтенія и въ плоскости параллельной тахистоскопической доскѣ; кромѣ того, тутъ же предъ барабанами II и III помѣщена удлиненная электрическая лампочка, которая отраженнымъ свѣтомъ освѣщаетъ ленту для чтенія. Этимъ устранены тѣни и рѣзкость освѣщенія, а чтобы данный процессъ воспріятія напоминалъ чтеніе при обыкновенныхъ условіяхъ, текстъ движется передъ испытуемымъ справа налѣво.

Для измѣненія скорости движенія ленты служить длинный винтъ *a* (рис. I—IV), который однимъ концомъ выступаетъ впереди тахистоско-

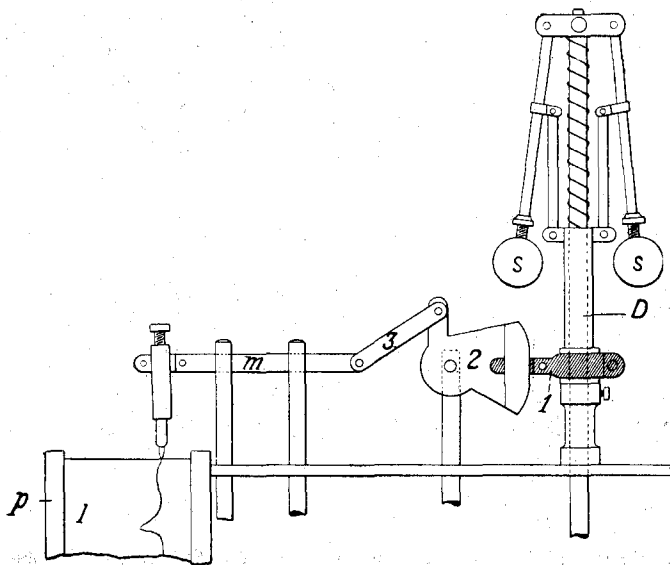


Рис. VI. Отмѣтчикъ скорости движенія въ покоѣ (или очень медленномъ ходѣ). См. рис. IV (обозначенія тѣ же).

пической доски, и самъ испытуемый во время работы легко можетъ устанавливать для себя любую скорость движенія читаемаго текста на лентѣ. На винтъ *a* (см. рис. V) плотно надѣта муфта *b*, верхній конецъ которой кожанымъ шарикомъ *c* упирается въ блюдцеобразное колесо *d*, движущееся совместно съ часовымъ механизмомъ *B*, а значить и вмѣстѣ съ лентой для чтенія. Поворачиваніемъ винта *a* передвигается муфта *c* съ шарикомъ *a*. По мѣрѣ приближенія шарика къ краю колеса *d* сильно возрастаетъ треніе, какъ отъ увеличивающейся окружности, которой касается шарикъ, такъ особенно отъ увеличивающагося давленія шарика на постепенно утолщающіеся края блюдцеобразнаго колеса *d*. Наверху двигателя *B* помѣщенъ чувствительный регуляторъ Уатта *D*, который,

расширяя свои свинцовые шарики *S* от возрастающей скорости, увлекает вверх рычажокъ 1. (рис. IV), а онъ поворачиваетъ рычажокъ 2, который въ свою очередь начинаетъ толкать пластиночку 3, а отъ послѣдней движеніе передается черезъ пластинку *m* и карандашу (рис. VI и VII). При этомъ конецъ карандаша упирается на двигающуюся ленточку *l*, которая перекинута черезъ мостикъ *p*. Узкая ленточка для записи приводится въ движеніе другимъ часовымъ механизмомъ *A*, такъ что ленточка разматывается съ одного валика и, проходя на мостикъ *p* подъ карандашемъ, наматывается на другой валикъ (рис. VIII).

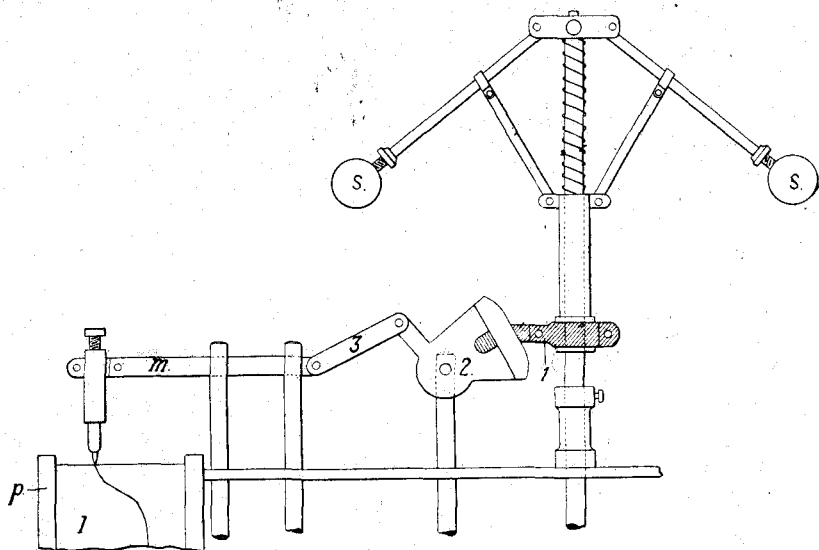


Рис. VII Отмѣтчикъ скорости движенія при быстромъ ходѣ. Обозначенія см. рис. IV. Сравни разстояніе кривой скорости отъ праваго края ленточки.

При стояннн двигателя *B* и въ зависимости отъ этого ленты для чтенія карандашъ пишетъ линію на самомъ краю ленточки *l*, которая должна равномерно передвигаться.

Но по мѣрѣ возрастанія скорости двигателя *B*, онъ, при помощи упомянутыхъ выше рычажковъ и пластинокъ, заставляетъ карандашъ удаляться отъ края ленточки къ серединѣ, а при замедленнн хода карандашъ опять приближается къ краю и въ общемъ получается запись скорости движенія читаемой ленты въ формѣ, изображенной на рис. IX (на ленточкѣ *l*). Такимъ образомъ, уже во время работы испытываемаго можно имѣть предъ глазами и его скорость работы, которую къ тому же онъ самъ винтомъ *a* произвольно мѣняетъ. И въ зависимости отъ точности работы регулятора *D* можно довольно точно получать всѣ из-

мѣненія скорости работы испытываемаго и въ довольно удобной формѣ, а именно въ видѣ непрерывной кривой линіи. Винтикомъ *r* на рис. IX можно измѣнять скорость и экспериментатору, не трогая винта *a*, то есть безъ вѣдома испытываемаго. Конечно, всякій разъ нужно наблюдать, возвращается ли испытываемый къ своей первоначальной скорости и вообще, какъ это вліяетъ на различныя стороны его работы. Этимъ путемъ можно контролировать, дѣйствительно-ли выбранная испытываемымъ скорость — максимальна для него или только — самая удобная и также самая плодотворная по результатамъ работы.

На барабанѣ III сверху прикрѣпленъ деревянный кружокъ *e* (рис. IX и X) съ подвижной по окружности мѣдной пластинкой *f*, а противъ этого кружка, уже сбоку тахистоскопической доски придѣлана доска *g* изъ двухъ изолированныхъ металлическихъ пластинокъ. Послѣднія могутъ быть включены въ самостоятельную цѣпь хроноскопа, но пока конецъ вилки упирается въ дерево упомянутого кружка — токъ останется разомкнутымъ.

При вращеніи же барабана II вращается и упомянутый деревянный кружокъ *e*,—слѣдовательно при каждомъ полномъ оборотѣ кружка разъ на короткое время должна замкнуться электрическая цѣпь съ хроноскопомъ. Передвигая контактную пластинку *f* на кружокъ *e*, можно довольно точно установить до полного совпаденія начала замыканія цѣпи съ хроноскопомъ съ началомъ появленія на лентѣ условнаго зрительнаго образа, на который испытываемый реагируетъ и останавливаетъ часы, размыкая цѣпь.

Упомянутая въ началѣ описанія черная пластинка 4 (на рис. I),

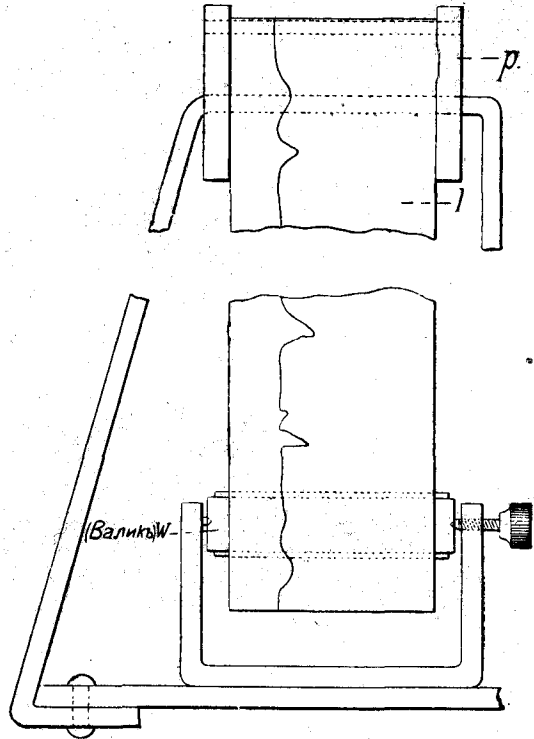


Рис. VIII. Мостикъ для перекидыванія ленточки съ записываемой скоростью работы и вынимающійся валикъ, подающій ленточку. См. рис. IV.

которая отгибается концемъ къ лентѣ съ текстомъ, служитъ также для установленія болѣе точнаго начала зрительныхъ образовъ, которые при движеніи ленты для чтенія появляются все изъ-подъ ея конца куда испытуемый и направляетъ все время свое вниманіе. Для размыканія испытуемому дается размыкатель въ формѣ рычага съ кнопкой на одномъ концѣ для размыканія нажиманіемъ на нее, а на другомъ концѣ этотъ рычагъ долженъ имѣть двѣ изолированныя вѣтви съ самостоятельными контактами на концахъ; посредствомъ этихъ двухъ паръ концевыхъ контактовъ и включаются въ одинъ замыкатель (подъ одну кнопку) двѣ самостоятельныя электрическія цѣпи, одна съ хро-

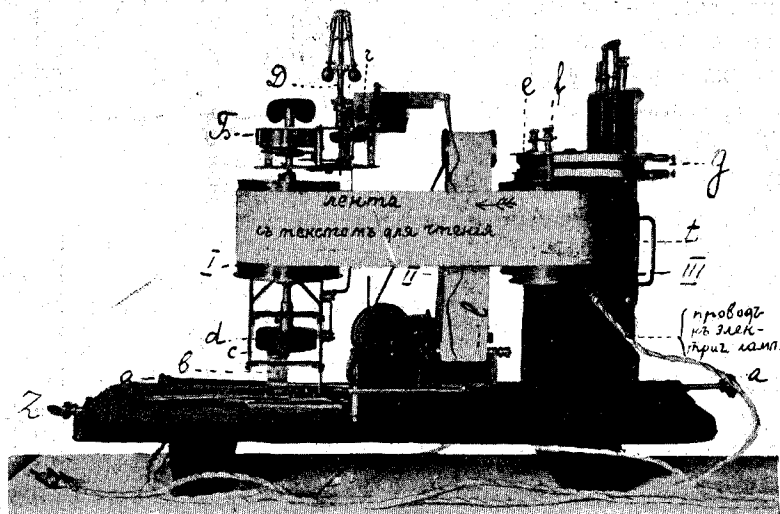


Рис. IX.

носкопомъ для измѣренія времени періодически, съ каждымъ оборотомъ деревяннаго кружка, повторяющихся реакцій (узнаванія) испытуемаго (конечно, на лентѣ разставляются условныя знаки, хотя и въ безпорядкѣ, но чтобы хоть одинъ изъ нихъ попадалъ при каждомъ замыканіи цѣпи съ хроноскопомъ); другая цѣпь устанавливается съ электрическимъ перомъ на кимографіонѣ для записи непрерывной работы испытуемаго. При такой постановкѣ опыта испытуемый, управляя одной кнопкой размыкателя, даетъ намъ цѣнные данныя о своей работѣ по двумъ вѣтвямъ одновременно, не считая получающейся въ то же время кривой его скорости.

Особенно цѣнными могутъ быть хроноскопическія данныя: тутъ испытуемый производитъ все время одну разъ ему данную работу, напр., выбораніе условныхъ значковъ изъ текста, и, самъ не подозрѣ-

вая, даетъ періодически свои времена узнаванія, измѣряемая хроноскопомъ; при чемъ здѣсь избѣгнуты и время ожиданія испытуемымъ своего условнаго знака и время перерыва послѣ реагированія, которыя такъ разнообразно вліяютъ на время реакцій, а главное, что тутъ промежутки между отдѣльными реакціями сплошь заповнены интенсивной и непрерывной работой испытуемаго, которая къ тому же постоянно контролируется съ качественной и количественной стороны. Для сравненія подобныхъ реакцій съ обычными можно, не измѣняя обстановки и текста для чтенія, получить и времена отрывочныхъ реакцій, какія, напримѣръ, производятся при узнаваніи отдѣльныхъ карточекъ на аппаратѣ Аха (Ремера). Для этого надъ барабаномъ II прикрѣплено двой-

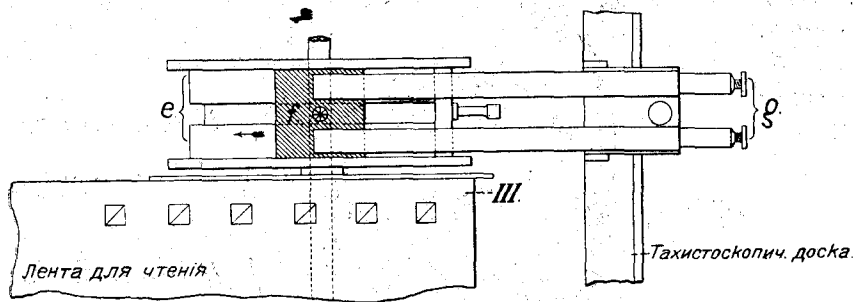


Рис. X. Періодическій замыкатель для хроноскопа. (См. рис. V).

ное зубчатое колесико *шш* (рис. XI и IV) на одномъ концѣ съ 4 зубцами, на другомъ съ 8. Оно можетъ быть перевертываемо. Это двойное колесико вращается вмѣстѣ съ лентой для чтенія. Но противъ колесика (нижняго) уже сбоку тахистоскопической стѣнки прикрѣпленъ на оси изогнутый рычажокъ *п* (рис. XI и IV), который однимъ концомъ можетъ упереться въ нижнюю зубчатку *ш*, если только отпустить рычажокъ съ крючка *l* (рис. XI). Тогда лента для чтенія должна остановиться, если только она достаточно натянута заднимъ винтомъ *L* (рис. IV и IX), который передвигаетъ барабанъ I вмѣстѣ съ двигателемъ *B*. Натяженіе ленты необходимо для избѣжанія скольженія ленты по барабанамъ II и III подѣйствіемъ неостанавливаемаго двигателя *B*. При опусканіи пластинокъ α и β внизъ виллообразной рукояткой *K* (рис. II и III) мы задѣваемъ второй конецъ рычажка *п* особымъ (конусъ) язычкомъ *O* (рис. III), придрѣланнымъ внизу къ рукояткѣ *K*. Отъ этого рычажокъ *п* принимаетъ положеніе, изображенное пунктиромъ на рисункѣ (XI), и освобождаетъ ленту, такъ какъ второй конецъ рычажка *п* отодвигается отъ нижней зубчатки *ш*. Лента движется на небольшой кусокъ, но рукоятка *k*, поднявшись обратно вверхъ, приводитъ рычажокъ *п*

въ первоначальное положеніе и его противоположный конецъ скоро опять упирается въ слѣдующій зубецъ колеса *w*. Новымъ опусканіемъ рукоятки *k* опять зубчатка *w* освободится на одинъ зубецъ и лента пододвинется къ отверстию для чтенія на новый, равный съ первымъ, кусокъ и т. д., такъ что лента для чтенія теперь будетъ замѣнять собою отдѣльныя карточки. При чемъ, если внизу стоитъ колесо съ 4

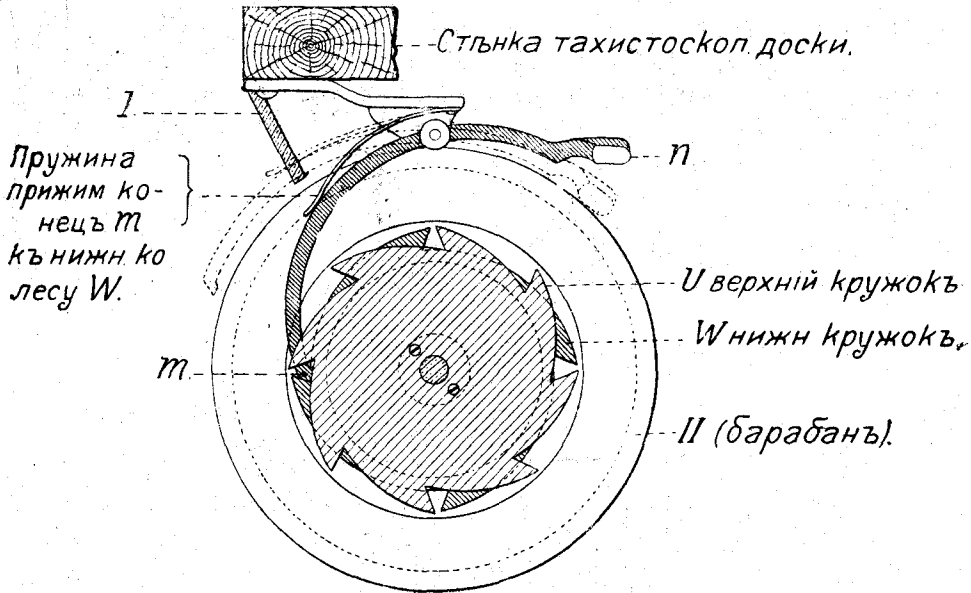


Рис. XI. Видъ сверху на II барабанъ.

зубцами, то куски ленты пододвигаются болѣе длинныя, а если перевернуть зубчатку и внизу установить колесо съ 8 зубцами, то куски ленты, пододвигаемые для воспріятія испытываемаго вмѣсто отдѣльныхъ карточекъ, будутъ вдвое короче.

На этомъ я закончу свое описаніе, опуская всякія мелкія приспособленія, служащія большею частью для удобства экспериментатора при работѣ съ аппаратомъ, но не имѣющія существеннаго значенія для самаго опыта.

4-е научное засѣданіе.

29 декабря въ, 12 ч. дня.

Почетнымъ предсѣдателемъ собранія былъ избранъ Цезарь Павловичъ Балталонъ (Москва).

Экспериментъ и его значеніе въ разрѣшеніи вопросовъ нравственнаго воспитанія.

Докладъ И. В. Эвергетова.

Способность, которая получаетъ развитіе черезъ моральное образованіе,—воля. Но не все, что у психологовъ является подъ этимъ именемъ, составляетъ предметъ нравственнаго образованія. Усвоеніе этой мысли имѣетъ огромное педагогическое значеніе. Ничто такъ не задерживаетъ развитія педагогики моральнаго воспитанія, какъ невыясненность психологіи воли. Особенное вниманіе было удѣлено нѣкоторымъ специальнымъ формамъ воли, именно тѣмъ, которыя въ конечномъ итогѣ представляютъ видимыя движенія, доступныя не только самонаблюденію, но и наблюденію экспериментатора. Но это не высшая форма воли, и, что особенно важно — видныя волевыя обнаруженія составляютъ предметъ не нравственной, но, главнымъ образомъ, физической, тѣлесной техники, выработки. Кто работаетъ въ полѣ, занимается гимнастикой, тотъ фактически развиваетъ свою волю, ибо всѣ эти формы дѣятельности требуютъ участія воли, вниманія. Но никто эту гимнастику воли не назоветъ моральнымъ образованіемъ. Ибо тогда слѣдуетъ присоединить особыя условія при выполненіи этихъ дѣйствій, чтобы придать имъ нравственное значеніе, напр., преодоленія склонности къ лѣни—инертности, уничтоженіе беспорядочности и т. д.

Кромѣ того, допускали и допускаютъ предположеніе, будто всѣ явленія, которыя проходятъ отъ начала до конца волевого процесса или переживанія, должны отражаться въ сознаніи. Если взять на себя

трудъ разложить всѣ явленія, которыя принадлежатъ къ разряду сознательныхъ и въ которыхъ мы вслѣдствіе непосредственнаго наблюденія можемъ дать отчетъ, разложить для того, чтобы опредѣлить простѣйшія составныя части, то мы получимъ двоякаго рода элементы—ощущенія и чувственный тонъ. Это общепризнанный результатъ психологическаго анализа. Но вѣдь здѣсь не дано отвѣта на вопросъ о томъ, не разложимы ли и эти элементы воли: можетъ быть, эти простѣйшія состоянія заключаютъ въ себѣ разложимые далѣе моменты волевого процесса. Въ самомъ дѣлѣ, если ощущенія и чувственный тонъ суть единственные элементы сознанія, то это значитъ, что другихъ нѣтъ; однако, нельзя отрицать значенія того факта, что съ волей дано нѣчто своеобразное, что не можетъ быть исчерпано указаніемъ тѣхъ или иныхъ ощущеній и чувственнаго тона.

Для выясненія существа дѣла мы воспользуемся приведеннымъ у Эббинггауса примѣромъ: „Ребенокъ голоденъ. Это вызываетъ комплексъ чувствованій непріятнаго характера. Послѣ того, какъ онъ пережилъ устраненіе непріятнаго состоянія съ связи съ полнымъ удовлетвореніемъ послѣднимъ моментомъ, то образы этихъ переживаній встаютъ въ его сознаніи, если онъ снова переживаетъ такой же точно процессъ. Именно, онъ ощущаетъ не только голодь, но одновременно видитъ бутылку, которая ему доставляетъ насыщеніе, мать, которая спѣшитъ къ нему и т. д. Когда ребенокъ переживаетъ подобное состояніе, то онъ уже хочетъ“. Изъ только что приведеннаго примѣра видно, что стимулъ оказываетъ дѣйствіе на волю. Это и есть активный моментъ воли. Въ приведенномъ примѣрѣ онъ данъ въ непріятномъ состояніи голода, въ чувствѣ. Въ приведенномъ примѣрѣ стимулъ имѣетъ отношеніе къ сферѣ низшихъ чувствъ. На этой же ступени стоятъ стимулы половой воли; только ощущенія половыхъ органовъ отличаются пріятнымъ тономъ. Какъ голодь, такъ и половое чувство представляютъ до нѣкоторой степени исключеніе тѣмъ, что и при повторности дѣятельности свойственный имъ тонъ не исчезаетъ, за вычетомъ болѣзненныхъ случаевъ. Высшую форму побужденій мы должны искать не въ органическихъ побужденіяхъ: они вытекаютъ изъ того, что мы называемъ убѣжденіемъ. Дѣйствіе по убѣжденію представляетъ высшую форму волевыхъ проявленій. При ихъ образованіи несомнѣнно имѣетъ мѣсто и разсудокъ, но какъ вспомогательное средство.

Когда мы хотимъ помочь образованію убѣжденій у другого чело-вѣка, то это возможно только черезъ слово. Но слово очень опасное средство. Великая задача нравственнаго воспитанія въ томъ именно и состоитъ, чтобы слову, которое мы произносимъ, придать правильное отношеніе. Оно должно являться средствомъ къ тому, чтобы выраба-

тивать въ другихъ людяхъ не только точки зрѣнія, но и мотивы. Словомъ, воля представляетъ функциональное начало, которое выражаетъ активный моментъ во всей его совокупности, не будучи, однако, непосредственно сознаваемо. Она есть то, что можно назвать способностью высшаго порядка. Объ ея существованіи мы заключаемъ изъ результата и изъ того, что предшествуетъ ея функционированію. Она представляетъ собою совокупность психической энергіи, которая, какъ скрытая сила, является основою психическихъ сознательныхъ переживаній.

Въ жизни человѣка замѣчательнъ тотъ фактъ, что онъ признаетъ себя несовершеннымъ существомъ и постоянно стремится къ большому совершенству. Здѣсь нѣтъ противорѣчій, ибо факты никогда не противорѣчатъ себѣ; противорѣчатъ мысли, которыя соединяются съ фактами. „Когда мы говоримъ, что несовершенное существо можетъ сознавать идеальное совершенство, то это утвержденіе не будетъ аналогично тому, что экономически бѣдный сталь богатымъ (экономически)“. Ибо въ указанномъ случаѣ совершенство и несовершенство относятся къ различнымъ состояніямъ. Несовершенное создаетъ наша воля, совершенное въ формѣ идеала творитъ нашъ разумъ. Самую простую аналогію можно указать, напр., въ томъ фактѣ, что годовалый ребенокъ можетъ имѣть исполнѣ ясное представленіе о томъ, что взрослый двигается, но его физическая воля или способность движенія еще недостаточно сильна для того, чтобы выполнить сознаваемое. Несовмѣстимость знанія и (дѣйствія)—есть изначала данное явленіе. Сознаніе должнаго побуждаетъ человѣка къ дѣйствію, но это сознаніе постоянно встрѣчаетъ ограниченіе въ потребностяхъ дѣйствующаго субъекта, опредѣляя тѣмъ самымъ границы вліянія воспитателя и вмѣстѣ указывая предѣлы воспитанія.

Но если даже принять указанное ограниченіе, тѣмъ не менѣе, область педагогической практики можетъ быть разсматриваема, какъ совершенно нетронутая почва; тысячи людей посвящаютъ силы и время педагогической дѣятельности, но научное изученіе педагогической практики вопросъ будущаго. Здѣсь происходитъ то же самое, что и въ области изученія природы. Какъ много людей находится въ постоянномъ общеніи съ природой, но какъ немного тѣхъ, которые прилагаютъ свои силы къ ея изученію. Одного созерцанія недостаточно; предметъ слишкомъ сложенъ, чтобы открыть непосвященнымъ свою тайну. Можно бы, пожалуй, сказать, что въ области воспитанія дѣло обстоитъ проще; несомнѣнно, многіе такъ дѣйствительно и думаютъ. Однако, чѣмъ болѣе мы соприкасаемся съ человѣкомъ, тѣмъ яснѣе становится мысль, что каждый человѣкъ есть микрокосмъ. „И какъ въ изслѣдованіи макрокосма, такъ и здѣсь, наиболѣе пригоднымъ средствомъ является экспериментъ“.

Педагогическій экспериментъ, говоритъ Мессмеръ, по существу не отличается отъ психологическаго; только цѣль экспериментатора другая. Она опредѣляется взглядомъ на педагогическія нормы; въ конечномъ выводѣ пробуетъ установить optimum поведенія или обращенія. Этотъ optimum достигнуть, если питомецъ не нуждается въ постороннемъ влияніи при своей работѣ, въ жизни. Далѣе. Психологическій процессъ, какъ предметъ эксперимента, можетъ быть начинаемъ и заканчиваемъ словами; во всякомъ случаѣ, о переживаемомъ испытуемый даетъ знать съ помощью слова.

Такимъ образомъ, языкъ является вспомогательнымъ средствомъ для эксперимента и при томъ самымъ распространеннымъ, важнымъ; такимъ образомъ, ничто намъ не мѣшаетъ говорить объ экспериментѣ въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ слово представляетъ существеннѣйшую часть изслѣдованія.

Въ какомъ отношеніи изслѣдованіе стоитъ къ обыкновенной практикѣ? Первое естественно служить научнымъ цѣлямъ, вторая—воспитываемому, она есть воспитаніе. Для первой (хотя и не всегда) необходимы лабораторіи, для второй мы нуждаемся въ школахъ. Кто преслѣдуетъ исключительно научныя цѣли, у того изслѣдованіе имѣетъ независимое отъ цѣлей воспитанія значеніе. Его работа выражается въ формахъ теоретическаго мышленія, но не въ соответствующемъ практическомъ осуществленіи. Поэтому чисто теоретическимъ построеніямъ недостаетъ въ высокой степени того, что можетъ быть получено не въ единичномъ опытѣ, но только въ постоянномъ общеніи съ питомцемъ. Поэтому, изслѣдованіе тогда именно получаетъ свое наибольшее значеніе, если его цѣлью является изученіе обычной практики. Тогда экспериментъ получаетъ роль средства, если такъ можно выразиться, свѣта, который проникаетъ во всѣ закоулки практики. Это свѣтъ концентрированнаго изученія, который исходитъ отъ эксперимента.

Экспериментъ, о которомъ мы говоримъ, выражается въ формѣ вопросовъ, опроса, бесѣды и т. д. Первая трудность заключается въ формулированіи вопроса. Пробнымъ камнемъ является единство или разнообразіе въ отвѣтахъ. Дальнѣйшая трудность заключается въ податливости внушенію. Легко можетъ случиться, что показанія, если они исходятъ отъ менѣе одаренныхъ или менѣе симпатичныхъ лицъ, будутъ оцѣниваться пристрастно; возможно, что то положительное, что можетъ дать ученикъ, оцѣнивается ниже при извѣстной предвзятой точкѣ зрѣнія. Поэтому опытъ требуетъ всегда тщательной подготовки, а экспериментаторъ долженъ имѣть въ виду опасность внушенія и подумать, какъ ее ослабить.

Существуютъ также вопросы, отвѣтъ на которые можетъ задерживаться по причинамъ личнаго свойства. Напр., испытуемый долженъ

указать свою главную слабость; для многихъ этотъ вопросъ касается половой области. Въ такихъ случаяхъ, говоритъ Мессмеръ, я выразительно замѣчаю: можно совсѣмъ не отвѣчать, если находите это по какимъ-либо соображеніямъ неудобнымъ, или замѣтить: по этому пункту я желалъ бы умолчать.

Нужно замѣтить, что учителю, который постоянно обращается съ дѣтьми и знаетъ ихъ въ самыхъ различныхъ положеніяхъ, который стоитъ къ ученикамъ въ совершенно опредѣленныхъ, благодаря опыту и традиціи, отношеніяхъ, гораздо труднѣе ставить касающіеся нравственной области вопросы, чтобы получить на нихъ вполнѣ искренніе отвѣты, чѣмъ экспериментатору, который изрѣдка посѣщаетъ школу. Съ другой стороны, посторонній экспериментаторъ можетъ спокойно въ своемъ кабинетѣ разобрать написанное чернымъ по бѣлому и дать вполнѣ жизненные выводы.

Однако, въ практическомъ отношеніи онъ можетъ ограничиться только порицаніемъ или похвалою въ отношеніи школы и системы воспитанія. Между тѣмъ, дѣлать конкретныя предложенія далеко труднѣе, чѣмъ порицать. Педагогика же должна начинать указаніемъ опредѣленнаго плана занятій, отношеній и т. д. Далѣе. При психологическихъ изслѣдованіяхъ усилія направлены также и на искусственное упрощеніе обстоятельствъ. На практикѣ мы встрѣчаемъ естественное, конкретное и потому сложное положеніе. Само собою понятно, что тѣмъ самымъ не исключается возможность сравненія выводовъ и общность работы.

Источникомъ, откуда почерпается матеріалъ, является рассказъ о собственномъ переживаніи. Затрудненіе представляетъ (для испытуемаго) группированіе матеріала. Раздѣленіе вопросовъ, разумѣется, возможно по логическимъ категоріямъ. „Если я, напр., спрошу, къ какому виду принадлежитъ векша, то это вопросъ обобщенія, ибо въ отвѣтѣ будетъ указано, подъ какую высшую (въ смыслѣ обобщенія) категорію будетъ подведена бѣлка. Если я спрошу, какія послѣдствія имѣетъ ложь, это будетъ винословный вопросъ; отвѣтъ долженъ заключать на ряду съ указаніемъ, условій указаніе послѣдствій“. По моимъ наблюденіямъ, говоритъ Мессмеръ, легче всего отвѣтъ на вопросы „по аналогіи“. Иначе: рассказывается конкретный случай, испытуемымъ ставится задача подыскать аналогичные.

Число отвѣтовъ зависитъ, не говоря уже о степени пріобрѣтеннаго довѣрія, отъ расположенія, отъ богатства собственного опыта. Разсказанный конкретный случай уже намѣчаетъ вопросъ, тѣмъ не менѣе важно въ концѣ поставить ясно сформулированное требованіе, напр.: „теперь опишите мнѣ случаи, гдѣ вы лгали по приказанію“. Исполненіе

вытекаетъ изъ собственнаго опыта; поэтому оно есть не только словесная работа: не тотъ скорѣе находитъ выраженіе, кто обладаетъ большимъ запасомъ словъ, а тотъ, кто больше пережилъ.

Подобные опыты выдвигаютъ много задачъ, подлежащихъ разрѣшенію. Прежде всего—цѣль научная, имѣющая однако, установку точки зрѣнія для области этического воспитанія. Какъ извѣстно, точка зрѣнія Циллера надолго опредѣлила направленіе работъ въ области нравственнаго воспитанія. Разсказывали и разсказываютъ дѣтямъ исторіи и исторійки и потомъ бесѣдовали и бесѣдуютъ о дѣйствующихъ лицахъ. Это называлось образованіемъ характера. Мы знаемъ, что характеръ есть одна изъ формъ проявленія воли, тѣ же упражненія касались мышленія. Репетировали чисто интеллектуальные процессы, не давая возможности пережить или оцѣнить малѣйшее напряженіе нравственной воли. Особенность нравственнаго состоянія лучше всего обнаружится, если мы противопоставимъ его тому состоянію, съ которымъ оно такъ охотно смѣшивается — научному мышленію (на всѣхъ ступеняхъ). При нравственномъ состояніи (дѣяніи) преобладаетъ волевой факторъ, почему мы просто говоримъ о волѣ. Напротивъ, при научномъ мышленіи, которое также предполагаетъ волю (интеллектуальную), преобладаетъ отвлеченіе, почему мы говоримъ просто о мышленіи, разсудкѣ, разумѣ. И какъ воля, которая представляетъ самое глубокое, самое внутреннее, что существуетъ въ человѣкѣ, въ одномъ случаѣ обнаруживается сильнѣе, чѣмъ въ другомъ, то и обусловливающіе волевою дѣятельность мотивы въ одномъ случаѣ выступаютъ сильнѣе, чѣмъ въ другомъ; соотвѣтственно этому и интеллектуальные процессы мотивации (точки зрѣнія) имѣютъ неодинаковое значеніе. Для педагогической практики имѣетъ огромный смыслъ тотъ фактъ, что въ то время, какъ составныя части мыслительнаго процесса объективны по своему характеру, такъ что субъекту принадлежитъ роль созерцателя (дирижирующаго), въ волевомъ процессѣ все начинается именно съ самого субъекта. Поэтому этическое воспитаніе должно опираться на активнаго субъекта. Нужно сказать, что литературная форма, точнѣе обработка, этического содержанія, даже если вполнѣ устранена опасность развитія морализованія, прежде всего имѣетъ эстетическое значеніе. Правда, чувства переживаются, но они не имѣютъ значенія мотивовъ для воли. „Научно-практическая обработка этического матеріала далеко не то самое, что научно-теоретическая. Не говоря объ отвѣтственности, этико-теоретическое мышленіе уже потому легче, что оно выражаетъ извѣстныя стадіи развитія абстрактнаго мышленія. Этико-практическое мышленіе, помимо тѣсной связи его съ фактами, въ то же время, несомнѣнно, предполагаетъ самостоятельность теоретико - абстрактнаго

мышления“. Ошибочно думаютъ, будто абстрактное мышленіе есть абстрагирующее мышленіе, т. е. такое, которое имѣетъ дѣло съ конкретнымъ содержаніемъ и изъ конкретного матеріала дѣлаетъ обобщенія: абстрактное мышленіе имѣетъ самостоятельное значеніе, оно существуетъ въ извѣстной отрѣшенности отъ конкретныхъ основоположеній. Недостатокъ практическаго мышленія въ томъ состоитъ, что во множествѣ частныхъ оно легко пропускаетъ главное и затрудняетъ себѣ путь къ пониманію общихъ задачъ. То же самое нужно сказать и о чувствѣ отвѣтственности. Теоретически можно себя чувствовать вполне спокойнымъ, съ точностью подраздѣлить добродѣтели, говорить о высшемъ благѣ, свидѣтельствовать о безусловномъ значеніи нравственнаго закона и въ то же время убѣдиться на практикѣ, что практическое мышленіе не дано вмѣстѣ съ теоретическимъ. „Для педагогическихъ цѣлей важно не только образованіе этико-практическаго мышленія, но также и привычка къ соотвѣтствующей практикѣ — упражненіе, чтобы такимъ образомъ этическую основу воспитанія превратить въ практическую потребность, въ дѣло, въ привычку“.

Слѣдуетъ указать, что до сихъ поръ изслѣдованія направлены почти исключительно на недостатки учениковъ. Въ дѣйствительности, именно они, наилучшимъ образомъ опредѣляютъ намъ наши воспитательныя задачи. Можно, говоритъ Мессмеръ, указать двоякаго сорта недостатки: 1) недостатки воспитанія въ школѣ, и 2) наслѣдственные, также привнесенные предшествующимъ (въ до-школьной жизни) воспитаніемъ. При всякомъ процессѣ развитія замѣчаются отклоненія; поэтому онѣ возможны и въ процессѣ образованія. Онѣ какъ бы вызываются (обнаруживаются) тѣми задачами, которыя предъявляются въ данный моментъ въ извѣстномъ образовательномъ учрежденіи, какъ опредѣленные моральныя требованія. Эти недостатки мы можемъ прежде всего понять, мы скорѣе можемъ наблюдать ихъ происхожденіе, скорѣе можемъ найти средства къ исправленію. Иначе дѣло обстоитъ съ недостатками, принесенными учениками въ видѣ привычекъ, какъ результатъ предшествующихъ воспитательныхъ вліяній. Ихъ корни не такъ легко могутъ быть обнаружены, и борьба съ ними представляетъ значительно больше затрудненій.

Въ заключеніе можно указать, въ какихъ направленіяхъ происходитъ собраніе матеріала. Мессмеръ полагаетъ въ основу отношенія въ школьной жизни и указываетъ на два коренныхъ различія въ характерѣ отношеній: несправедливое дѣяніе (поступокъ) и несправедливое наказаніе. Во второмъ случаѣ мы являемся страдающей стороной и другіе виновны, въ первомъ случаѣ—мы виновны и другіе страдаютъ. Къ этому можно прибавить дальнѣйшее подраздѣленіе, состоящее

въ томъ, что мы являемся участниками или только зрителями. Въ первомъ случаѣ педагогическая сторона дѣла сводится къ вопросу о самовоспитаніи, во второмъ—къ вопросу о воспитаніи другихъ. Дальнѣйшее группированіе можетъ идти въ направленіи классовыхъ отношеній. Нравственныя задачи возникаютъ изъ отношеній индивидуума (въ данномъ случаѣ школьника) къ другимъ людямъ: къ учителю, товарищамъ, родителямъ, сестрамъ, къ друзьямъ, къ лицамъ другого пола. Совершенно иными являются отношенія къ людямъ различныхъ профессій и положеній: къ духовнымъ лицамъ, къ бѣднымъ, богатымъ, къ прислугѣ и т. д. Группированіе по классамъ означаетъ не иное что, какъ только то, что отношеніе единицы къ другому классу, разсматриваемое съ психологической точки зрѣнія, представляетъ свои особенности. На это нужно обратить особенное вниманіе: „не съ людьми вообще мы имѣемъ дѣло, но съ конкретными индивидуумами, которыхъ положеніе, міросозерцаніе носитъ опредѣленный штемпель“.

По методу опроса было произведено изслѣдованіе объ отношеніи учащихся ко лжи въ С.-Петербургской педагогической академіи подъ руководствомъ профессора Нечаева. Результаты работы частью опубликованы въ статьѣ г. Гартъера: „Къ вопросу объ экспериментальномъ изслѣдованіи отношенія учащихся ко лжи“. Положивъ въ основу нашего изслѣдованія методъ опроса, мы рѣшили, говоритъ Гартъеръ, для того, чтобы собрать возможно большее число данныхъ, производить опросы дѣтей не въ одиночку, а опрашивать ихъ сразу цѣлымъ классомъ, причемъ дѣти должны отвѣчать письменно въ своихъ тетрадяхъ. Желая прослѣдить вліяніе возраста на то или другое отношеніе ко лжи, подвергли изслѣдованію дѣтей всѣхъ школьныхъ возрастовъ; для того же, чтобы выяснитъ вліяніе соціальной среды, въ которой вырастаетъ ребенокъ, а также вліяніе типа учебнаго заведенія, изслѣдованія предположено произвести въ школахъ всевозможнаго типа: въ городскихъ училищахъ, гимназіяхъ, кадетскихъ корпусахъ, коммерческихъ и реальныхъ училищахъ и т. п. Матеріалъ, предложенный дѣтямъ, состоялъ изъ ряда рассказовъ, причемъ въ каждомъ изъ нихъ приводится тотъ или другой случай лжи. Рассказы эти должны прочитываться экспериментаторомъ вслухъ передъ цѣлымъ классомъ, и послѣ каждого рассказа дѣти должны отвѣтить письменно на слѣдующіе три вопроса: 1) хорошо-ли поступилъ такой-то? (имя солгавшаго ребенка); 2) виновать-ли онъ? 3) Какъ съ нимъ слѣдуетъ поступить по справедливости? Виды лжи, представленные въ рассказахъ слѣдующіе: 1) ложь безсознательная съ дурными послѣдствіями; 2) ложь изъ самосохраненія съ дурными послѣдствіями; 3) ложь изъ хвастовства и т. д. Чтобы получить понятіе объ общемъ нравственномъ обликѣ, кромѣ того, испытыве-

мымъ предлагалось два вопроса: 1) что нужно дѣлать, чтобы быть добрымъ человѣкомъ? 2) что вы думаете о правдѣ и правдивыхъ людяхъ.

Принимая во вниманіе только что изложенное, можно указать на то, что простое сознаніе нравственнаго закона возникаетъ безъ особеннаго напряженія; практическія затрудненія возникаютъ изъ противорѣчія единства нравственной нормы и разнообразія обстоятельствъ, которыя подлежатъ ея оцѣнкѣ.

Извѣстно, что нѣкоторые психологи и педагоги предлагаютъ вести для развитія этико-практическаго мышленія, такъ называемыя этическія бесѣды.

Особенно важно направить вниманіе учениковъ на ихъ личныя переживанія. Отдѣльные отвѣты могутъ примыкать или а) къ вопросамъ учителя или б) къ отвѣту предшественника. Бываютъ моменты, замѣчаетъ Мессмеръ, когда нѣкоторые ученики приходятъ въ особенное возбужденіе; это значитъ, что дѣло подвинулось близко къ практическому мышленію. Различіе точекъ зрѣнія, какъ нельзя лучше показываетъ на извнѣ идущіе мотивы. Подобныя бесѣды можно вести, конечно, самымъ различнымъ способомъ и при самыхъ различныхъ обстоятельствахъ. Стенографическое записываніе является огромнымъ препятствіемъ, по замѣчанію Мессмера. Разумѣется, можно обходиться и безъ этого записыванія.

Мы должны обратить вниманіе на то, что практика воспитанія осуществляется двумя различными волевыми дѣятельностями, которыя развиваются въ различныхъ индивидуумахъ: 1) можно говорить о волѣ воспитателя, активность котораго является необходимымъ условіемъ педагогической работы; 2) можетъ идти рѣчь о волѣ воспитанника, который—поскольку мы ограничиваемся областью нравственнаго воспитанія—понимаетъ нравственныя задачи. Естественно, что качественно различныя формы воли предполагаютъ различныя нормы, другими словами: этика не можетъ опредѣлять сущность педагогическихъ цѣлей, предначертаній“. Этика опредѣляетъ существо нравственныхъ цѣлей. Въ практическомъ осуществленіи она имѣетъ значеніе прежде всего не для воспитателя и его педагогической работы, но для воспитанника и для его нравственныхъ цѣлей. Воспитатель самъ долженъ осуществлять этическія нормы—это его цѣль, личная прежде всего. Какъ педагогъ, онъ долженъ изыскать средства къ тому, чтобы нравственныя нормы опредѣляли дѣятельность воспитанника. Другими словами: рядомъ педагогическихъ мѣропріятій воспитатель открываетъ воспитываемому возможности нравственнаго дѣянія. Здѣсь важно, говоритъ Мессмеръ, указать на тотъ интересный фактъ, что одинъ и тотъ же мотивъ можно

назвать какъ педагогическимъ, такъ и моральнымъ средствомъ,—фактъ, который часто приводилъ къ смѣшенію этики и педагогики. Положимъ, воспитаннику, въ которомъ замѣчается тщеславіе, ставится такая задача: „постарайся быть откровеннымъ съ самимъ собой“. Это нравственная задача, и воспитатель знаетъ это. Но когда онъ ставитъ эту задачу воспитаннику, то онъ дѣлаетъ это не потому, что онъ знаетъ это, но потому, что онъ надѣется на то, что воспитанникъ направитъ нравственную самодѣятельность въ сторону именно этого руководящаго мотива. Также и у воспитанника даны знаніе и надежда. Онъ сознаетъ, что онъ долженъ быть самостоятельнымъ, но онъ надѣется осуществить эту самодѣятельность въ смыслѣ исполненія нравственной задачи. Такимъ образомъ, воспитатель и воспитанникъ вызываются къ дѣятельности различными точками зрѣнія, вслѣдствіе чего одно и то же средство занимаетъ различное положеніе. То же самое слѣдуетъ сказать и о другихъ средствахъ. Воспитатель поддерживаетъ свою задачу своею личностью, послѣдняя представляетъ исходный пунктъ его педагогической работы. И для воспитанника личность педагога имѣетъ значеніе мотива, но въ совершенно другомъ смыслѣ. Для него она не исходной пунктъ и имѣетъ значеніе мотива второстепенной важности, на первомъ планѣ стоитъ его собственная личность, ея условія.

Поскольку дѣло касается нравственнаго воспитанія, нужно выяснитъ понятіе метода въ приложеніи къ этой области. Какъ методъ, мы хотимъ, говорить Мессмеръ, обозначить руководство со стороны воспитателя къ сознательному употребленію мотивовъ или, точнѣе, сознательное употребленіе ихъ воспитанникомъ. Въ первомъ случаѣ это методъ воспитателя, во второмъ—методъ воспитанника. „Методъ“ долженъ обозначать такимъ образомъ не только наличное существованіе извѣстныхъ мотивовъ, но также указывать на извѣстный способъ опредѣленія воли. Мы должны стремиться къ тому, чтобы воспитанникъ самъ зналъ „методъ“ своего дѣйствія. Это требованіе, о которомъ такъ мало заботятся въ обычной практикѣ, само собою вытекаетъ изъ понятія о цѣли воспитанія,—развить въ воспитанникѣ самостоятельную личность. Не то, чтобы мы хотѣли въ сознательномъ методѣ предъявлять что-либо учащемуся: онъ долженъ при нашемъ посредствѣ научиться работать, дѣйствовать. Напримѣръ: если учащійся желаетъ самостоятельно расширить какую-либо сферу дѣятельности, то онъ также долженъ знать и средства и способъ дѣйствія. Такъ какъ методъ прежде всего указываетъ на сознательное приложеніе данныхъ въ извѣстный моментъ мотивовъ къ области труда, то его можно назвать методомъ труда, работы, дѣйствія. Если мы желаемъ дать въ методѣ извѣстный способъ дѣйствія, причѣмъ воспитанникъ осуществляетъ задуманное въ рядѣ моментовъ или дѣйствій,

то естественно приходится обсудить съ нимъ методическія задачи; послѣднее можно сдѣлать и безъ употребленія слова „методъ“. Когда мы говоримъ о методѣ нравственной дѣятельности, то мы касаемся цѣлаго ряда вопросовъ, которые важны не только сами по себѣ, но важность ихъ особенно отъбняется тѣмъ, что они выходятъ изъ обычныхъ предѣловъ практики воспитанія.

Кто хочетъ поступить нравственно, тотъ прежде всего долженъ научиться познавать ту почву, на которой онъ долженъ дѣйствовать. Эта почва лежитъ или въ немъ самомъ или въ другомъ существѣ. Мы говоримъ о психической сферѣ. Въ психологіи обыкновенно указываются два источника знаній о душѣ человѣка: самонаблюденіе и наблюденіе другихъ людей. Когда мы говоримъ о необходимости знанія своей или чужой почвы, то мы разумѣемъ не что иное, какъ именно психологическое пониманіе. Такимъ образомъ, можно сказать, что психологія есть необходимая предпосылка нравственной дѣятельности. Само собою понятно, что здѣсь разумѣется психологія не въ смыслѣ научныхъ опредѣленій, не какъ матеріалъ для запоминанія, а именно то знаніе лично-практическаго значенія, изъ котораго извлекаются приобрѣтенія для воли, вообще для самой личности дѣйствующаго субъекта. Это знаніе должно имѣть достоинство „мотива“ въ извѣстныхъ случаяхъ. Такимъ образомъ, психологическое образованіе, которое является необходимымъ предположеніемъ нравственной дѣятельности, не есть обычное преподаваніе, конечная цѣль котораго есть все-таки словесныя упражненія. На самомъ дѣлѣ, можно и не сдѣлать научнаго обоснованія извѣстнаго положенія, и знаніе въ этой формѣ не является отрицаніемъ науки—психологіи. Ибо, въ вопросѣ нравственнаго воспитанія говорится не о разсудочномъ, но о томъ знаніи, которое носитъ характеръ вчувствованія и всецѣло связано съ дѣятельностью фантазіи. Его задачей является возможность переживанія состоянія такъ, какъ оно было; причемъ не исключается попытка изслѣдованія его въ данный моментъ. Такова психологія поэта. Поэтому ту же мысль можно выразить болѣе ясно въ слѣдующей формѣ: кто хочетъ поступать нравственно, тотъ долженъ и свои и чужія состоянія переживать такъ ясно, какъ переживаетъ поэтъ. Это совсѣмъ не означаетъ того, что каждый, кто хочетъ жить нравственно, долженъ быть поэтомъ; этимъ сказано только то, что каждый человѣкъ, которому знакомо творческое переживаніе, въ немъ имѣетъ прототипъ нравственности. Поэтому основанное на творческомъ переживаніи своихъ и чужихъ состояній знаніе психологіи не единственное, но только одно изъ многихъ предположеній нравственнаго дѣянія, а сравненіе съ поэтомъ должно только выяснитъ сущность этой предпосылки. Ибо въ нравственномъ дѣянніи мы имѣемъ дѣло съ дѣйстви-

тельными, а не воображаемыми человеком. И если мы говорим и придаем особенное значение основанному на творческом переживании знанию психологии, то естественно предположить, что оно представляет особенные трудности, которые препятствуют тому, чтобы все люди могли переживать свои и чужие состояния с творческой ясностью.

Самопознание—необходимое предположение всякой добродетели. Чем объяснить то, что в нашей душе ежедневно происходят известные переживания, не достигая сферы ясного сознания? Одной из причин является то, что в нашем сознании фактически могут существовать многие переживания, на которые не устремляется наше внимание, т. е. они не апперцепируются. Последнее частью зависит оттого, что намренно избегают самонаблюдения. „Самонаблюдение, как плановое явление, есть нечто произвольное, а каждый волевой акт предполагает хотя какую-либо мотивировку. Цель представляет руководящий мотив. Обычное явление—равнодушие к собственным переживаниям; оно похоже на страх перед самим собой. Однако не следует думать, чтобы это был страх перед неприятными открытиями: более глубокое основание кроется в том, что у людей нет указаний, как разрешить эту задачу. Где нет метода, там не могут расцветать самые благие намерения“.

В своем преподавании психологии, говорит один психолог, я ввел особые экспериментальные упражнения, благодаря которым выясняется различие между психологическим и физическим. Каждый человек через элементарную психологию, через самочувствие и вчувствование должен прийти к убеждению, что он в самом себе носит постепенно все увеличивающийся мир фактов. Не только на зоологические, ботанические, химические явления должна быть направлена мысль, но в равной мере и на психологические переживания. По большей части человек чувствует значение психических фактов при посредстве тех переживаний, которые вообще называются чувством. И так как из чувств возникают наиболее важные побуждения, то именно познание чувства является наиболее важной задачей этой элементарной практической психологии.

Я желал бы, говорит Мессмерь, упомянуть о двух существенных и необходимых средствах, которые могут способствовать развитию критического самопознания, именно: сознание, точное опознание, и собственно название вещи по имени. Какое значение имеет опознание? Оно вынуждает человека дать отчет самому себе; в его благодетельных последствиях заключается огромная в будущем помощь, из которой возникнет ничем незаменимое средство, заключающееся в охотной (добровольной) самокритике. Всякое понимание, которое

достигнуто личностью, возбуждает довѣріе, вообще несетъ за собою значительное облегченіе. Оно вызываетъ напряженіе, въ результатъ котораго является борьба съ привычными недостатками. Педагогъ можетъ использовать это состояніе, идя навстрѣчу стремленіямъ воспитанника къ исправленію. Однако существуютъ вещи, о которыхъ легче молчать, чѣмъ открывать. Поэтому это сознаніе или опознаніе можетъ совершаться не иначе, какъ письменно. Разумѣется, здѣсь идетъ рѣчь не о сочиненіяхъ, но о такихъ летучихъ листкахъ, которые послѣ того какъ они приняты къ свѣдѣнію при изслѣдованіи, уничтожаются, или вообще укрываются отъ нескромнаго взора.

Съ другой стороны опознаніе или сознаніе, какъ уже ясно изъ смысла даннаго термина, направляется на собственные недостатки, но никогда не захватываетъ слабостей другихъ людей.

Пословица говоритъ: „Названіе ничего не прибавляетъ къ вещи“. Въ извѣстномъ смыслѣ это совершенно справедливо. Къ предмету, положимъ, „столь“ ничего не прибудетъ отъ того, что я далъ ему имя. То же самое можно до нѣкоторой степени сказать и о нѣкоторыхъ психическихъ фактахъ. Ясное представленіе ничего не приобрѣтаютъ въ смыслѣ законченности и полноты, благодаря обозначенію. Напротивъ, въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ переживанію недостаетъ полнаго и всесторонняго сознанія, названіе производитъ чудеса. Психологически оно дѣйствуетъ въ смыслѣ объясненія, обнаруженія. У Мессмера мы находимъ описаніе такого факта. „Одна подруга, пишетъ дѣвочка, довѣрила мнѣ нѣчто, касающееся одного ученика. Я была возмущена и сообщила ему, а онъ своимъ товарищамъ. Тогда меня назвали обманщицей. Неужели, думала я, ко мнѣ приложило то названіе, которое я такъ ненавижу въ глубинѣ своего сердца? Я горько плакала и дала себѣ слово исправиться и показать, что это ужасное названіе не приложимо ко мнѣ“. Наименованіе оказывается тѣмъ дѣйствительнѣе по своимъ послѣдствіямъ, что несмотря на дѣйствительное разнообразіе переживаній, ихъ обозначаютъ (квалифицируютъ) опредѣленнымъ словомъ, наименованіемъ.

Самонаблюденіе обыкновенно разсматривается какъ необходимое условіе наблюденія надъ другими людьми; хотя наблюденіе надъ другими можетъ быть также необходимымъ условіемъ самонаблюденія. Возможно, что своеобразность, оригинальность опознаются или благодаря противоположности или сходству съ нашими собственными качествами. Наблюденіе надъ другими лицами встрѣчаетъ, несомнѣнно, много затрудненій, о которыхъ слѣдуетъ подумать. О другихъ людяхъ мы судимъ по внѣшнему виду или иногда по тому, что и какъ они говорятъ. Если для привыкшаго къ наблюденію тѣмъ самымъ дано очень много для непривыкшаго—слишкомъ мало или даже ничего. Поэтому часто защищаютъ

то мнѣніе, что знаніе людей легче и скорѣй достигается на такихъ лицахъ, которыя, если такъ можно выразиться, не имѣютъ физической оболочки и которымъ наша фантазія можетъ придать вдобавокъ какой угодно видъ. Это герои въ романахъ и вообще въ литературныхъ произведеніяхъ, короче литературные типы. Первое, чѣмъ мы пользуемся при усвоеніи,—это языкъ, который мы изъ зрительныхъ переводимъ въ звуковые образы. Но эти звуковые образы не имѣютъ твердаго, неизмѣннаго характера; уже логическое удареніе представляетъ продуктъ читателя и предполагаетъ его внутреннее воспріятіе. Спрашивается теперь, представляетъ ли то мнѣніе, которое мы образуемъ, какъ читатели, выполнение практическаго наблюденія надъ другими людьми. Правильнѣе было бы сказать, что литературное произведеніе играетъ подсобную роль и никогда не можетъ замѣнить *опыта*. Извѣстно, что въ театрѣ многіе плачутъ при видѣ смерти героя, и они же равнодушно проходятъ мимо многихъ подобныхъ явленій, встрѣчающихся въ жизни. Искусство научаетъ насъ чувствовать, но не наблюдать. Искусство показываетъ намъ освобожденную отъ всякихъ покрывалъ человѣчность, но жизнь скрываетъ ее отъ непосвященнаго взора. Это сокрытіе происходитъ благодаря разнообразію конкретнаго, изъ котораго поэтъ беретъ только немногія черты. Далѣе. По отношенію къ даннымъ поэтическаго творчества мы постоянно переживаемъ сознаніе прошедшаго, того, что было; чего нельзя сказать о тѣхъ людяхъ, съ которыми мы входимъ въ постоянное общеніе. Поэтъ подготавливаетъ, жизнь часто застааетъ врасплохъ.

Тотъ фактъ что люди, обнаруживаютъ особенную готовность въ указаніи и осужденіи чужихъ недостатковъ, не имѣетъ никакого педагогическаго значенія, но его можно принять до извѣстной степени какъ психологическій показатель. Онъ доказываетъ возможность проникновенія (перемѣщенія) въ состоянія другихъ людей. По мнѣнію Мессмера, здѣсь открываются двѣ возможности, имѣющія значеніе педагогическихъ задачъ: 1) изслѣдовать преимущественно достоинства сотоварищей; вмѣстѣ съ тѣмъ вырабатывается въ воспитанникѣ способъ подмѣчать положительные и вызывается въ немъ самомъ сознаніе извѣстнаго метода или точнѣе способа отношенія къ окружающему; 2) дать возможность пережить всѣ послѣдствія собственныхъ дѣяній, добрыхъ и злыхъ, которыя оставили въ душѣ глубокой слѣдъ, вообще памятныхъ; сюда принадлежитъ переживаніе тѣхъ послѣдствій, въ которыхъ неповиненъ самъ воспитанникъ; причина лежитъ въ другихъ.

Прежде всего, говорить Мессмеръ, мнѣ захотѣлось узнать каковы познанія у учениковъ въ отношеніи своихъ товарищей. Съ этой цѣлью я предложилъ каждому ученику одного и того же класса коротко

назвать достоинства каждаго товарища. Получаемый матеріалъ можетъ быть разработанъ съ различныхъ точекъ зрѣнія, но прежде всего онъ можетъ указать: 1) на типы критикуемыхъ (практическіе типы), 2) на типы критиковъ (типы сужденій).

Области личнаго поведенія, въ которыхъ можно прійти на помощь воспитаннику, можно замѣтить самымъ разнообразнымъ способомъ. Можно ихъ пройти систематически, но пройти можно къ тому же самому и непосредственнымъ наблюденіемъ. Эта послѣдняя метода требуетъ большой опытности, дѣйствительнаго умѣнія наблюдать другихъ людей. Послѣдующія замѣчанія касаются обычно наблюдаемаго явленія жизни, когда, напр., даже образованные люди легко теряютъ всякую увѣренность, если имъ неожиданно приходится заговорить въ собраніи и заговорить о томъ, что они прекрасно знаютъ.

Я долженъ былъ пойти въ домъ, гдѣ былъ знакомъ мнѣ одинъ человѣкъ. Его не было въ комнатѣ, и мнѣ пришлось немного подождать. Когда онъ вошелъ, я встрѣтилъ его сидя; потомъ замѣтилъ это и однако не всталъ, но смущенный смотрѣлъ въ землю и т. д.

Мучительно не только въ данный моментъ, но имѣетъ свои послѣдствія надолго, если человѣкъ оплакиваетъ случаи своего выступленія. Тогда теряютъ почву, увѣренность въ себѣ, и, понятно, что люди стараются избѣгать случаевъ, гдѣ они только-что переживали собственную слабость.

Какъ показываютъ наблюденія, это избѣганіе касается прежде всего учителя. Изъ этого можно заключить, что практика воспитанія состоитъ, главнымъ образомъ, въ томъ, что учитель свое положеніе прежде всего использовалъ для того, чтобы показать свое превосходство. Увѣренность выступленія связана съ сознаниемъ собственного достоинства. Нужно искоренить это сознаніе, чтобы сдѣлать человѣка неувѣреннымъ. Самая элементарная форма такого искорененія состоитъ въ томъ, что не только подавляютъ душу человѣка, но также и его тѣло. „Вмѣстѣ съ тѣмъ важно указать связь между явленіямъ отсутствія самоуваженія и основными положеніями или основами воспитанія—автономіей и гетерономіей воспитанія. Всякая гетерономія означаетъ культъ слабости, ибо она вынуждаетъ человѣка, гдѣ только возможно, искать опоры въ чужой самостоятельности; она дѣлаетъ его зависимымъ отъ внѣ его лежащихъ факторовъ и дѣлаетъ его безсильнымъ въ отношеніи къ смѣняющимся вліяніямъ.

Подводя итогъ сказанному, мы воспользуемся словами Меймана. До сихъ поръ всѣ изслѣдованія, замѣчаетъ Мейманъ, касающіяся нравственныхъ отношеній, носили статистическій характеръ, т. е. устанавливалось число сужденій, выразившихъ предпочтеніе, оказываемое извѣстнымъ числомъ дѣтей, напр., отдѣльнымъ идеаламъ, и эти су-

ждения распредѣлялись по группамъ соотвѣтственно исходнымъ точкамъ зрѣнія. Но уже возвышаются надъ простой статистикой, когда требуютъ обоснованія, хотя и эти обоснованія могутъ въ свою очередь подлежать чисто статистической обработкѣ. Изслѣдованіе тѣмъ болѣе получаетъ характеръ изученія дѣтской психики, чѣмъ болѣе при обоснованіи сужденій слово предоставляется самимъ дѣтямъ, и чѣмъ болѣе способъ этого обоснованія находится въ связи съ общимъ развитіемъ дѣтей и съ индивидуальными особенностями каждаго ребенка. Оно приобретаетъ тѣмъ болѣе педагогическій характеръ, чѣмъ болѣе мы устанавливаемъ связь существующихъ воззрѣній со школьной жизнью.

Будущія изслѣдованія, продолжаетъ Мейманъ, должны больше, чѣмъ имѣвшія мѣсто до сихъ поръ, выдвинуть ихъ психологическую и педагогическую сторону.

Заканчивая сообщеніе, слѣдуетъ прибавить: мы не имѣли въ виду предложить что-либо новое и самостоятельное; задачей сообщенія являлось обзорное нѣкоторыхъ попытокъ изслѣдованій въ области педагогической психологіи, именно той ея части, которая соприкасается съ проблемой нравственнаго воспитанія.

Дѣловое сообщеніе.

Предсѣдатель. Управляющій Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія опредѣлилъ выдать въ распоряженіе Организационнаго Бюро сумму на нужды съѣзда въ размѣрѣ 1,000 руб. (Аплодисменты).

Пренія по докладу И. В. Эвергетова.

А. Г. Владыкина. Господа, я вышла на эту кафедру для того, чтобы подѣлиться съ вами результатами своего простого наблюденія надъ дѣтьми въ продолженіе 40 лѣтъ. Я беру послѣднее наблюденіе. Ребенокъ въ два года говорилъ достаточно для своего возраста, черезъ мѣсяць послѣ того, какъ его взяли въ пріютъ, при встрѣчѣ съ нимъ, я совершенно перестала понимать его, мнѣ кажется, что онъ говоритъ совершенно нечленораздѣльные звуки. Я теряюсь, почему же произошло это явленіе или я забыла его языкъ, но вѣдь я не такъ много времени не видѣла его, чтобы перестать понимать его. Присматриваюсь ближе, прислушиваюсь и все-таки ничего не могу понять. Спрашивается, что же произошло? Оказывается, что ребенка взяла няня, которая очень увлекалась чтеніемъ, вслѣдствіе этого ребенокъ такъ много слышалъ словъ, что не въ состояніи былъ освоиться съ ними, у него все перепуталось, и, въ концѣ концовъ, онъ пересталъ говорить хорошо и то, что раньше зналъ. Другой ребенокъ—двухлѣтняя дѣвочка

совершенно не говорила ни одного слова, а когда я встрѣтилась съ ней черезъ годъ, то ребенокъ говорилъ уже удовлетворительно, онъ говоритъ отчетливо и вполне сознательно. Оказывается, что ребенокъ былъ предоставленъ самому себѣ, самъ вырабатывалъ свою рѣчь, какъ могъ и на него не было чрезмѣрнаго давленія. Неужели это не цѣнные наблюденія, когда книгами такъ заваливаютъ теперь дѣтей. Еще возьмемъ примѣръ: маленькій мальчикъ, видъ медвѣженка, въ 9 мѣсяцевъ еле двигался, а въ 3 года этотъ мальчикъ такія акробатическія движенія дѣлаетъ на проволокѣ, на четверенькахъ ползаетъ, что можно только удивляться. А главное все это онъ продѣлываетъ съ большимъ удовольствіемъ. Чѣмъ же достигнуты такіе фокусы. Приѣзжаетъ ко мнѣ, у меня нѣтъ ничего такого, чтобы онъ могъ продолжать дѣлать свои фокусы, говорятъ, что это ему необходимо, купили ему лѣстницу, повѣсили эту лѣстницу, такъ какъ онъ боялся, то схватили его и посадили, онъ сидѣлъ и дрожалъ, но больше уже къ этой лѣстницѣ не подошелъ, потому что такъ дѣйствовать онъ не привыкъ, онъ вѣритъ только своимъ силамъ. Если мы будемъ дальше вмѣшиваться, то увидимъ мальчика, который будетъ бояться за каждое свое движеніе. Мы видимъ, что такой методъ можетъ конкурировать съ такимъ точнымъ приборомъ, какъ термометръ. Кто не знаетъ, что термометръ есть лучшее орудіе въ рукахъ врача. Кто не знаетъ тѣхъ случаевъ, когда матери заявляютъ, что ребенокъ боленъ, что онъ не тотъ, но врачъ говоритъ, что ребенокъ здоровъ, такъ показываетъ термометръ. Именно простое наблюденіе даетъ возможность подойти къ тѣмъ фактамъ, которые были затронуты здѣсь.

В. И. Дашкевичъ. Я постараюсь использовать тотъ короткій срокъ, который мнѣ предоставленъ. Я вижу, что тутъ дѣлается попытка заговорить съ педагогами-практиками различныхъ идей и убѣжденій.

Я имѣю 20-лѣтнюю педагогическую практику въ качествѣ преподавателя въ разныхъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ и 5-лѣтнюю въ качествѣ предсѣдателя педагогическаго совѣта женской гимназіи, завѣдующаго техническимъ училищемъ и директора частной мужской городской гимназіи. Это, я полагаю, даетъ мнѣ право на отзывъ по данному вопросу и въ данную минуту. Здѣсь затронуть вопросъ о нравственномъ элементѣ въ воспитаніи. На нашемъ съѣздѣ мнѣ пришлось выслушать много докладовъ уважаемыхъ коллегъ, конечно, посвященныхъ во всѣ тонкости дѣла экспериментальной педагогики, пришлось выслушать и врачей, и профессоровъ. Меня мучаетъ давно одна мысль основная—это исканіе педагогическаго бога, которое я переживаю въ теченіе 20 лѣтъ слишкомъ. Я пришелъ сюда съ цѣлью разрѣшить мои сомнѣнія, чтобы затѣмъ вернуться въ свою школу, вернуться къ своей

дѣятельности, если не съ окончательнымъ разрѣшеніемъ мучающаго меня вопроса, то, во всякомъ случаѣ, съ новымъ освѣщеніемъ педагогической работы. Тутъ является естественный вопросъ, идетъ экспериментальная работа въ лабораторіяхъ, идетъ работа въ педологическомъ институтѣ, въ извѣстныхъ мѣстахъ, болѣе или менѣе приспособленныхъ къ этой цѣли; что же можемъ сдѣлать мы, педагоги-практики, въ этомъ направленіи? Когда мы войдемъ въ соприкосновеніе съ дѣйствительностью, то, естественно, столкнемся съ вопросомъ, какъ же примѣнять экспериментальные приемы по отношенію къ нравственному развитію въ жизни нашей школы? что дѣлать съ пѣнными данными, которыя мы слышали здѣсь, съ этой кафедры, слышали отъ столькихъ компетентныхъ лицъ, если на первомъ планѣ нашей маленькой жизни стоитъ Министерство съ его канцеляріями и всеубивающіе циркуляры, а не педагогика? Какое тутъ можетъ быть нравственное воздѣйствіе, когда приходится дѣйствовать часто наперекоръ своимъ убѣжденіямъ подъ внѣшнимъ формальнымъ давленіемъ, иначе... уходи совѣмъ со службы въ случаѣ противодѣйствія. Мнѣ пришлось въ своей педагогической дѣятельности, какъ предсѣдателя педагогическаго совѣта женской гимназіи, имѣть дѣло съ такимъ фактомъ: дѣвочка присвоила книгу своей подруги; проступокъ былъ констатированъ, но дѣвочка эта была съ психической точки зрѣнія нѣсколько ненормальна. Обсудивъ это дѣло въ педагогическомъ совѣтѣ вмѣстѣ съ врачомъ, мы рѣшили наблюдать за этой дѣвочкой, клептоманія ли это или какое-нибудь другое явленіе, и оставили проступокъ пока безъ оцѣнки, т. е., говоря официальнымъ языкомъ, не поставили четверки за поведеніе. Когда протоколъ засѣданія педагогическаго совѣта былъ рассмотрѣнъ въ Округѣ, то мнѣ, предсѣдателю педагогическаго совѣта, былъ сдѣланъ выговоръ, почему проступокъ не оцѣненъ отмѣткой при наличности самого факта совершенія его. Пришлось по этому поводу отписываться. Намъ нужно было разрѣшить вопросъ, нармальна или ненормальна ученица, можно ли оставить ее въ гимназіи при извѣстномъ нравственномъ воздѣйствіи, а насъ заставляли пригвоздить ея проступокъ четверкой за поведеніе, т. е. совершенно не разбираться въ дѣлѣ, не входить въ сущность факта, а дѣйствовать по извѣстному шаблону. Я думаю, что слова мои найдутъ откликъ въ сердцахъ многихъ изъ здѣсь присутствующихъ.

Мнѣ пришлось работать въ одномъ учебномъ заведеніи, гдѣ вновь назначенный инспекторъ, человекъ, совершенно съ педагогическимъ дѣломъ незнакомый, сказалъ, обращаясь къ ученикамъ: — „Не вѣрьте мнѣ, потому что и я вамъ не вѣрю“. Такая рѣчь инспектора—явленіе характерное: этимъ девизомъ опредѣляется весь курсъ жизни нашей школы.

Мнѣ пришлось уйти изъ этого учебнаго заведенія, потому что дальнѣйшая педагогическая работа тамъ была невозможна. Мѣры нравственнаго воздѣйствія тамъ, напримѣръ, таковы: вхожу въ классъ, дежурный подаетъ мнѣ замѣтку, куда онъ долженъ, по распоряженію инспектора, записывать шалуновъ; за извѣстный проступокъ, оставшійся невыясненнымъ, цѣлый классъ наказывается письменной работой въ воскресный день. Вотъ въ какой формѣ выражается школьное нравственное воздѣйствіе!

Мнѣ приходилось бороться въ продолженіи почти 21-го года съ подобными приемами и, въ концѣ концовъ, пришлось выйти въ отставку сначала изъ Кіевскаго учебнаго округа, а потомъ и совсѣмъ уйти изъ Министерства Народнаго Просвѣщенія. Я пошелъ искать другого пути—поступилъ на службу въ коммерческое училище, какъ въ школу, болѣе свободную.

Педагогическая практика наводитъ меня на мысль, что результаты экспериментовъ въ будущемъ, можетъ быть, раскроютъ глаза педагогамъ, какъ подойти къ ихъ работѣ, но теперь нужно тоже дать что-нибудь, намъ, нужно что-нибудь живое. Я скажу словами Филиппа, обращенными къ Іоанну Грозному: „Мы здѣсь приносимъ жертвы Богу, а за алтаремъ льется кровь неповинныхъ“. Таковыя условія и нашей школьной жизни. Какое тутъ нравственное воздѣйствіе можетъ имѣть мѣсто, когда существуютъ награды и нелѣпныя нерѣдко наказанія, когда существуетъ развращающая балловая система, осужденные давно наукой переводные экзамены. Я лично самъ на практикѣ убѣдился, напримѣръ, что система балловъ вредна, и дѣти прекрасно безъ нея могутъ обходиться. Когда я ушелъ изъ Городской гимназіи, гдѣ балловъ не было, а лишь отмѣчалась успѣшность или неуспѣшность, дѣти сами обратились въ родительскій комитетъ съ просьбой, чтобы балловой оцѣнки не было. А между тѣмъ эта система существуетъ, существуютъ и переводные экзамены, которые напоминаютъ намъ борьбу апашей и команчей. О какомъ же тутъ довѣрїи къ школѣ, о какомъ нравственномъ воздѣйствїи можно говорить, когда педагогъ стоитъ лишь въ качествѣ стража, который долженъ слѣдить за тѣмъ, чтобы воспитанники не обманывали его, и все-таки эти питомцы школы, находившіеся въ продолженіе 8-ми лѣтъ подъ нравственнымъ и умственнымъ воздѣйствїемъ ея, обманываютъ своихъ же воспитателей. Вотъ приемы нравственнаго воздѣйствія въ нашей школѣ при современныхъ условїяхъ ея жизни.

Въ одномъ учебномъ заведеніи мнѣ пришлось видѣть такое явленіе: при невыясненности одного проступка однимъ изъ педагоговъ было предложено удалить десятого по счету ученика въ классъ. Я доказывалъ всю нелѣпность и безчеловѣчіе подобной мѣры

и мнѣ пришлось пойти въ разрѣзъ на этой почвѣ почти со всей педагогической корпораціей учебнаго заведенія. Мнѣ пришлось также натолкнуться въ одномъ учебномъ заведеніи на временное удаленіе учащихся на 1—2—3 дня и болѣе продолжительный срокъ въ случаѣ совершенія какихъ-либо средней вины проступковъ, констатированныхъ 5-ю записями въ журналѣ; цѣлесообразность подобной мѣры подлежитъ, по моему, очень большому сомнѣнію. Сдѣлана была попытка въ одномъ учебномъ заведеніи произвести анкету. Выражено было сомнѣніе въ цѣлесообразности примѣненія этой анкеты изъ опасенія, чтобы результаты, добытые ею, не отозвались вредно на жизни учебнаго заведенія. Есть ли при подобныхъ условіяхъ мѣсто для работъ экспериментальнаго характера и вообще для проявленія активности и стремленія къ развитію самостоятельной дѣятельности учащихся на почвѣ истинной педагогики? Мнѣ кажется, что работы по экспериментальной психологіи и педагогикѣ должны пойти въ сторону ненормальныхъ съ точки зрѣнія психологическихъ и педагогическихъ явленій въ нашей школѣ и указать на страшный вредъ неразумныхъ наказаній, наградъ, современной системы экзаменовъ и проч. Рѣзкая картина въ видѣ точныхъ данныхъ, которая получила бы отсюда, раскрыла бы, наконецъ, глаза на всѣ эти отрицательныя стороны нашей школьной жизни и, можетъ быть, если бы экспериментальная педагогика въ лицѣ ученыхъ специалистовъ, врачей и педагоговъ сказала бы въ этомъ отношеніи свое вѣское слово, то не страдала бы наша школа, не страдала бы дѣтская и юношеская жизнь, и мы, педагоги, проработавшіе въ Министерствѣ Народнаго Просвѣщенія 20 лѣтъ и больше, не вынуждены бы были отправляться искать своего педагогическаго бога въ другія мѣста—въ Министерство Торговли и Промышленности и въ учебныя заведенія другихъ вѣдомствъ.

Въ заключеніе скажу, что, по моему мнѣнію, настоящій съѣздъ экспериментальной педагогики, переслѣдуя, само собой разумѣется, и чисто-научныя цѣли, долженъ стать также и на путь познания живого человѣка, живой жизни, и этого ждуть отъ него русскіе учителя, прѣхавшіе сюда изъ разныхъ уголковъ нашего отечества. Съ этой точки зрѣнія вся наша работа является тѣсно связанной съ именами и дѣятельностью такихъ великихъ педагоговъ нашихъ, какъ К. Д. Ушинскій, Н. И. Пироговъ и Л. Н. Толстой, и мнѣ кажется, что, занимаясь изслѣдованіемъ жизни дѣтей, дѣтской души, мы должны благоговѣнно уважать память этихъ великихъ двигателей человѣческой мысли, человѣческой жизни и воспитанія.

Почему я и позволяю себѣ обратиться къ президіуму нашего союза съ предложеніемъ почтить память этихъ великихъ учителей нашихъ.

По предложенію предсѣдателя сѣзда почтена вставаніемъ память Л. Н. Толстого.

Н. С. Аринушкинъ. Послѣ доклада о важности обслѣдованія нравственной природы ребенка, я считаю для себя возможнымъ высказать нѣсколько соображеній, которыя будутъ относиться не столько къ существу самаго доклада, сколько будутъ находиться съ нимъ въ связи, будутъ на ряду съ нимъ, по поводу этого доклада. Я выскажу нѣсколько пожеланій. Я беру на себя смѣлость высказать эти пожеланія, потому что они, по моему мнѣнію, все-таки будутъ находиться въ связи съ основными мыслями нашего сѣзда,—именно съ мыслью о необходимости обслѣдованія дѣтской души, дѣтской индивидуальности. Такъ какъ докладъ здѣсь коснулся нравственной стороны природы дѣтской души, то я хотѣлъ указать на необходимость обслѣдованія еще одной стороны дѣтской психики, которая близко соприкасается съ нравственной психикой, именно на обслѣдованіе правовой психики дѣтей. Когда эта мысль пришла мнѣ въ голову первый разъ, то я обратился за совѣтомъ къ профессору Л. І. Петражицкому, и онъ мнѣ писалъ, что обслѣдованіе правовой психики дѣтей—вопросъ чрезвычайно важный и интересный; но, насколько ему извѣстно, въ юридической литературѣ прямыхъ указаній на это пока нѣтъ. На этомъ сѣздѣ, когда я выслушалъ докладъ профессора Лазурскаго о естественномъ экспериментѣ, я подумалъ, что обслѣдованіе правовой психики дѣтей возможно по такъ называемому естественному экспериментальному методу. Это относительно техники обслѣдованія; но что должно входить въ содержаніе этого обслѣдованія, на это можно найти указаніе въ ученыхъ трудахъ Л. І. Петражицкаго. Мнѣ кажется, что обслѣдованіе психики дѣтей и вообще разсмотрѣніе человѣческой психики съ этой именно стороны, имѣетъ чрезвычайно важный теоретическій интересъ. Съ другой стороны, это обслѣдованіе можетъ дать намъ практическіе выводы, практическіе результаты, такъ какъ дастъ намъ возможность конструировать школьный порядокъ такимъ образомъ, чтобы онъ не находился въ противорѣчій съ правовыми переживаниями дѣтей. Наконецъ, такое обслѣдованіе правовой психики дѣтей будетъ имѣть еще и другое—философско-юридическое значеніе, а именно оно дастъ возможность философамъ-юристамъ подвести нѣкоторыя новыя данныя подъ общее понятіе объ идеѣ права. Высказывая эти соображенія, я еще хотѣлъ указать на тотъ важный фактъ, что школа должна воспитывать чело-вѣка-гражданина, а разъ она ставитъ себѣ такія задачи, такія цѣли, то обслѣдованіе правовой психики дѣтей для насъ приобретаетъ особо важное значеніе. Этотъ вопросъ не обходился молчаніемъ и нашими педагогами. Возьмемъ Пирогова; онъ писалъ статьи по этому вопросу,

которыя представляют изъ себя прямо-таки въ высшей степени интереснѣйшій юридическій трактатъ о томъ, какъ примѣнять юридическія начала къ устройству школьной жизни. Въ виду чрезвычайной важности—теоретической и практической—этого обслѣдованія я и хотѣлъ обратить вниманіе съѣзда на обслѣдованіе правовой психики дѣтей. Я закончу свое заявленіе тѣмъ, что извинюсь передъ съѣздомъ за то, что въ данное время по данному вопросу конкретныхъ и болѣе детальныхъ указаній сдѣлать не могу.

О дѣятельности Бельгійскаго Педотехническаго Общества.

Докладъ Н. С. Мальцевой.

Въ немногихъ словахъ я постараюсь представить уважаемому собранію свѣдѣнія о дѣятельности Бельгійскаго педотехническаго общества; но прежде я намѣрена сказать, при какихъ обстоятельствахъ оно возникло и развилось, а также указать на инициативу Бельгіи въ движеніи современной педагогической мысли и приложеніи къ жизни ея выводовъ.

Бельгія, развившая свои экономическія силы до высокаго подъема стала въ послѣднія 30 лѣтъ очагомъ разработки тѣхъ идей, отъ удачнаго осуществленія которыхъ зависитъ судьба всякой націи. Школа и учитель создаютъ будущее общество. Сознавая это, имѣя въ виду благо своей родины, лучшіе умы страны посвятили свои силы на разработку педагогическихъ вопросовъ. Благодаря ихъ неустанной просвѣтительной дѣятельности, въ Бельгіи педагогія сдѣлала нѣсколько крупныхъ шаговъ впередъ и создала школу, близкую къ идеалу.

Этимъ успѣхамъ и дѣлу просвѣщенія Бельгіи способствовало болѣе всего общество „Ligue de l'enseignement“ (лига обученія, образованія) возникшее по частному почину въ 1864 году.

Во главѣ лиги стоитъ и въ настоящее время основатель ея, извѣстный знатокъ современной педагогіи, Бюльсъ (Buls).

Задачей своей лига поставила, кромѣ разрѣшенія вопросовъ учебно-воспитательнаго характера, поднятіе уровня образованія во всей странѣ. Она основывала библіотеки, кружки и конференціи педагоговъ, курсы, школы.

Основаніемъ „école modèle“ положено было начало педагогической реформы. Здѣсь лига разрабатывала и примѣняла свои высоко гуманныя идеи. Лига возвела въ принципъ цѣлостность, интегральность воспитанія дѣтей т. е., равномѣрное, не нарушающее равновѣсія, развитіе ихъ

умственныхъ и физическихъ силъ. Въ цѣлостномъ воспитаніи наука и искусство имѣють одинаковое значеніе, они равноцѣнные элементы гармоническаго развитія людей—съ дѣтскаго возраста до университета.

Въ 1880 г. лигой созванъ былъ въ Брюсселѣ международный педагогическій конгрессъ, замѣчательный по предварительнымъ работамъ своимъ и сужденіямъ, высказаннымъ тамъ. Клерикальная партія въ теченіе 20 лѣтъ затѣмъ (съ 1884 г.) задерживала дѣятельность лиги по той причинѣ, что одной изъ цѣлей ея является устройство свѣтскихъ школъ, безъ обученія религіи. Не вводя религію въ число учебныхъ предметовъ, лига имѣеть въ виду воспитать въ учащихся чувство терпимости, столь необходимое среди борьбы религіозныхъ и политическихъ партій. Историческія судьбы этой страны, страданія, вынесенныя здѣсь народомъ на почвѣ религіозной борьбы, оправдываютъ, конечно такое рѣшеніе.

Въ 1904 г. лига соединилась съ другимъ подобнымъ обществомъ „Union nationale pour la défense de l'enseignement public“ и развила усиленную дѣятельность,

Въ слѣдующемъ 1905 г. лигой былъ созванъ второй международный конгрессъ въ г. Льежѣ, имѣвший замѣчательный успѣхъ: въ немъ приняли участіе болѣе 8.000 педагоговъ, собравшихся съ разныхъ концовъ Стараго и Новаго Свѣта. Выработывая общую программу развитія націи, конгрессъ пришелъ къ выводамъ, которые становятся теперь лозунгомъ педагоговъ всѣхъ странъ.

а) Школа должна быть національной, т.-е. сохранять свой обликъ и особенности нравовъ націи.

б) Учитель возвышаетъ народный интеллектъ и создаетъ общество будущаго; надо, чтобъ повышень былъ образовательный цензъ учащаго персонала; чтобъ при каждомъ университетѣ была кафедра, или институтъ научной педагогіи.

в) Необходимо, чтобъ всѣ жизненныя науки животворили науку воспитанія, чтобъ она отвѣчала своему двойному назначенію: создавать челоуѣка для него самого и для общества.

г) Слѣдуетъ соединить науку съ жизнью и, удаляя всякій теоретическій матеріалъ, сблизить научныя данныя съ конкретными вопросами жизни.

е) Музеи необходимо приспособить для цѣлей начальнаго образованія.

ф) Начальное образованіе не должно служить только для подготовки, къ среднему и высшему, но должно представлять нѣчто законченное такъ какъ для огромнаго большинства людей оно служить на всю жизнь единственнымъ источникомъ просвѣщенія, главной подготовкой къ практической дѣятельности и основаніемъ нравственныхъ взглядовъ.

к) Начальное образованіе должно состоять изъ двухъ ступеней, низшей, элементарной, и высшей, дополнительной.

г) Начальное образованіе должно быть обязательнымъ, даровымъ и свѣтскимъ.

с) Такъ какъ начальное образованіе прекращается рано и оставляетъ воспитанниковъ въ томъ возрастѣ, когда въ нихъ начинается только возрастать жажда знаній, когда ихъ развитая воспримчивость наталкивается на новые вопросы,—то необходимо дать пищу этой пытливости и возможность для молодежи, окончивъ начальную школу, дополнить свое умственное, нравственное, гражданское и профессиональное образованіе—устройствомъ попечительства для покровительства молодежи трудящихся классовъ. Такое попечительство должно быть въ каждомъ мѣстечкѣ, въ каждой коммунѣ, и располагать удобнымъ помѣщеніемъ—народнымъ домомъ съ библіотекой, залой для чтеній, дворомъ для игръ и пр.; оно должно соединять въ себѣ общество трезвости, воздержанія, сбереженій, взаимопомощи, общества, служащая для увеселеній: спорта, путешествій, экскурсій, пѣвческія, драматическія; объединяя, такимъ образомъ, всѣ интересы молодежи и покровительствуя ей, направлять въ здоровой атмосферѣ къ полезной дѣятельности.

Бельгія показала такимъ образомъ всему свѣту примѣръ дѣятельной работы на пользу просвѣщенія народа,—образецъ, которому теперь всюду стремятся подражать.

Въ настоящее время исполнительнымъ органомъ Бельгійской лиги образованія является Педотехническое Общество. Основанное вначалѣ 1906 г., оно насчитываетъ 5 лѣтъ своего существованія; число членовъ его быстро растетъ, и оно привлекаетъ не только силы своей страны, но и другихъ. Цѣлью своей Педотехническое общество поставило, какъ видно изъ самаго названія, не только изученіе дѣтскаго возраста, но и выработку практическаго примѣненія научныхъ выводовъ педагогій, чтобы обезпечить ребенку съ самаго его появленія на свѣтъ цѣлостное воспитаніе.

Педотехнія—наука воспитанія съ такой полнотой, какой никогда не имѣла педагогія. На школу смотреть теперь, какъ на среду, которая должна давать не только знанія и навыки, но главнымъ образомъ способствовать натуральному и гармоническому развитію индивидуальной личности ребенка. Чтобы создать эту культурную среду, надо прежде всего знать организмъ дѣтей, его физиологическія функціи, умѣть анализировать, опредѣлять физическіе и умственные задатки каждаго индивида, что требуетъ познаній въ общей физиологій и психологій, такъ какъ воспитаніе ребенка зависитъ исключительно отъ біологическихъ условій. Задача педотехніи обнимаетъ все развитіе ребенка; ея руково-

дѣющая идея—извлечь изъ наблюдений надъ дѣтьми полезныя и полныя указанія для воспитательнаго воздѣйствія, установить методы педагогическаго изслѣдованія и, рядомъ съ изученіемъ индивидовъ, среди натуральныхъ условій развитія, изыскать способы ихъ культивированія, т. е. усовершенствованія человѣческой природы. Область педотехніи такъ велика, что предпринятую работу пришлось раздѣлить на секціи и къ первоначальнымъ тремъ — гигиены, психологіи, педагогіи—прибавить секціи: социальнаго воспитанія и педотехнической бібліотеки. Соединившись съ обществомъ дѣтской социологіи—*Sociologie de l'enfant*—„Institut de Sociologie Solvay“ цѣлью котораго является, на основаніи наблюдений наклонностей дѣтей къ соревнованію и другихъ задатковъ будущихъ социальныхъ отношеній—выработать систему формированія характера и подготовки людей къ жизни.

Но психическое формированіе ребенка и всѣ другія проблемы воспитанія нельзя разрѣшить одними разсужденіями.

Служа посредницей между учеными педагогами, изучающими способности дѣтей, и учителями, примѣняющими данныя науки, Педотехническое Общество показываетъ примѣръ дѣятельной работы на пользу дѣтей своей страны.

Школьная педотехнія заключаетъ: 1) наблюденіе за учрежденіемъ лучшихъ условій школьной гигиены, могущей способствовать правильной, нормальной и гармоничной дѣятельности всѣхъ органическихъ функций (питанія, дыханія, движенія, мышленія и всѣхъ аффектовъ); 2) наблюденіе за появленіемъ болѣзненныхъ симптомовъ, могущихъ передаваться; 3) постоянный надзоръ за тѣлеснымъ развитіемъ дѣтей, съ цѣлью подчиненія ихъ, съ согласія и съ помощью родителей, такому физиологическому режиму, который специально бы имъ соотвѣтствовалъ; 4) періодическій контроль внѣшнихъ чувствъ и ихъ функций съ цѣлью предупрежденія усложненій временно появляющихся аномалій, а также приспособленія преподаванія къ силамъ чувственныхъ воспріятій дѣтей; 5) періодическій контроль ихъ интеллектуальныхъ способностей; 6) постоянный контроль средствъ ихъ выраженія (рѣчь, рисунокъ, движенія, работа и проявленія всякаго рода дѣятельности); 7) методическое упражненіе всѣхъ функций воспріятія, ассимиляцій, приспособленное къ личнымъ особенностямъ каждаго, какъ моральнаго, такъ и умственнаго и физическаго развитія.

Сюда входятъ также: введеніе санитарныхъ таблицъ въ учебныхъ заведеніяхъ, призваніе педагогическаго персонала къ содѣйствію въ трудѣ по различнымъ анкетамъ общества, касающимся опредѣленія внѣшнихъ чувствъ учащихся и общаго состоянія здоровья и психики ихъ; учрежденіе инспекціи школъ специально подготовленными медиками,

ежедневно обходящими ихъ; учрежденіе бюро, гдѣ бесплатно подается медицинская помощь и совѣтъ; устройство бюро консультацій матеріямъ по уходу за младенцами; организація систематическихъ чтеній и бесѣдъ, посвященныхъ разъясненію техники воспитательнаго дѣла; устройство курсовъ педотехніи для лицъ, желающихъ посвятить себя педагогіи; при Брюссельскомъ Университетѣ основана для этого каедре педотехніи и спеціальная школа.

Такимъ образомъ, Бельгійское Педотехническое Общество примыкаетъ къ широкому движенію, совершающемуся во всѣхъ странахъ цивилизованнаго міра на пользу лучшаго воспитанія человѣчества. Сочувствіе всей страны обратилось къ его просвѣтительной дѣятельности и его высокогуманнымъ цѣлямъ, благодаря добросовѣстной идейной работѣ его членовъ, самоотверженному труду и матеріальнымъ жертвамъ съ ихъ стороны для реализаціи выработанныхъ воспитательныхъ принциповъ.

Основой дѣятельности его являются выводы экспериментальной педагогіи, и потому трудъ, вносимый настоящимъ съѣздомъ на пользу этой новой науки, горячо имъ привѣтствуется.

Желательно, чтобы широкая дѣятельность просвѣтительнаго общества этой маленькой страны вызвала у насъ подражаніе, чтобы дружными усиліями достигнуть не только популяризаціи свѣдѣній по педологіи, но и ихъ примѣненія въ жизни, т. е. распространенія педотехніи. Настоящій Съѣздъ по экспериментальной педагогіи, учрежденный раньше, чѣмъ гдѣ-либо на Западѣ, Съѣздъ, на который собрались педагоги изъ самыхъ отдаленныхъ мѣстностей нашей страны, доказываетъ, насколько созрѣла педагогическая мысль въ Россіи.

**Образцы вопросныхъ листковъ и таблицъ, употребляемыхъ
Педотехническимъ Обществомъ *).**

БЕЛЬГІЙСКОЕ
ПЕДОТЕХНИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО.
—
БРЮССЕЛЬ.
«»

Педотехническая Консультація.

Книга №.....

Прибавленіе №.....

Антропометрическія наблюденія.

ЛѢТА.		ВѢСЪ.		РОСТЪ.				ДІА- МЕТРЪ.	Цефалометрія.			Динамом.		ПОДПИСЬ ИЗСЛѢДОВАТ.
Годъ.	Мѣс.	Увел.	Стой.	Увел.	Сидя.	Увел.	Діам.		Ука- за- ніе.	Пр.	Лѣв.			
							Пред.					Посл.		

БЕЛЬГІЙСКОЕ
ПЕДОТЕХНИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО.
—
БРЮССЕЛЬ.
«»

Педотехническая Консультація.

Книга №.....

Прибавленіе №.....

Общія замѣчанія относительно развитія.

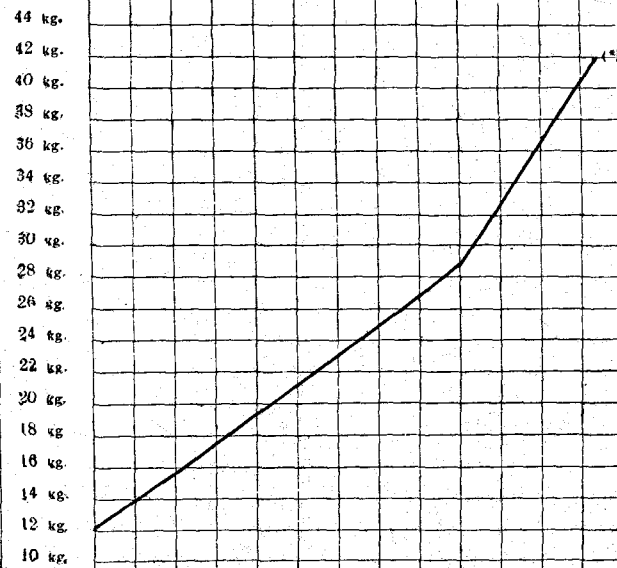
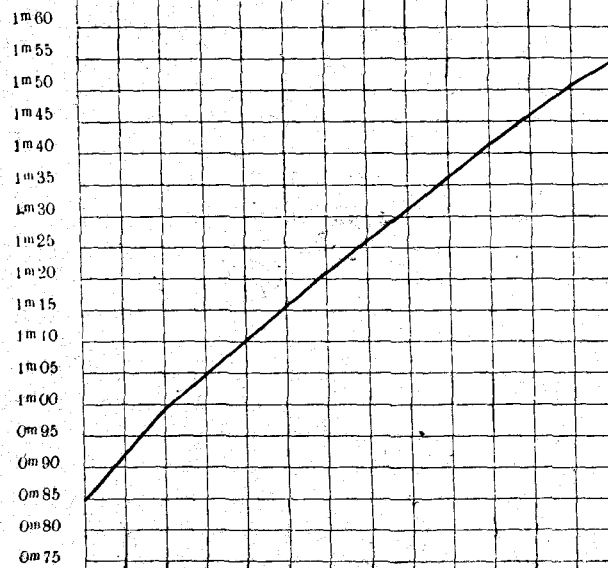
ЛѢТА.		Въ отношеніи общаго фізіолог. сост.	Въ отношеніи психическомъ.	Въ отношеніи педагогическомъ.	Подпись изслѣдователя.
Годъ.	Мѣс.				

*) Были демонстрированы докладчицей на Съѣздѣ.

Имя и фамилия: _____
 Мѣсто и время рожденія: _____
 Привитіе оспы: _____ Возобн. прив. _____

Мѣсто жительства: { А) _____
 В) _____
 С) _____
 D) _____

лѣта.	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	лѣта.	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ростъ	0m86	0m93	0m99	1m05	1m10	1m16	1m22	1m27	1m32	1m37	1m42	1m47	1m51	ростъ	12k5	14k0	15k9	17k8	19k7	21k6	23k5	25k2	27k0	29k0	33k1	37k1	41k2



ОБЪЯВЛЕНІЯ НАБЛЮДЕНІЯ:

Пользоваться способомъ Кетле.

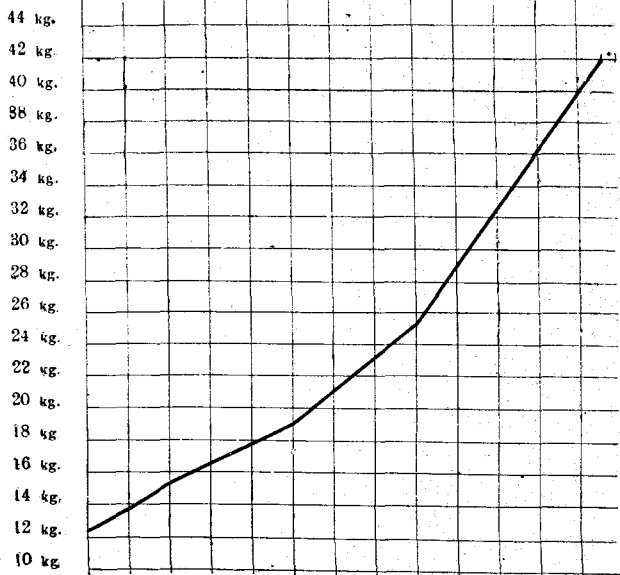
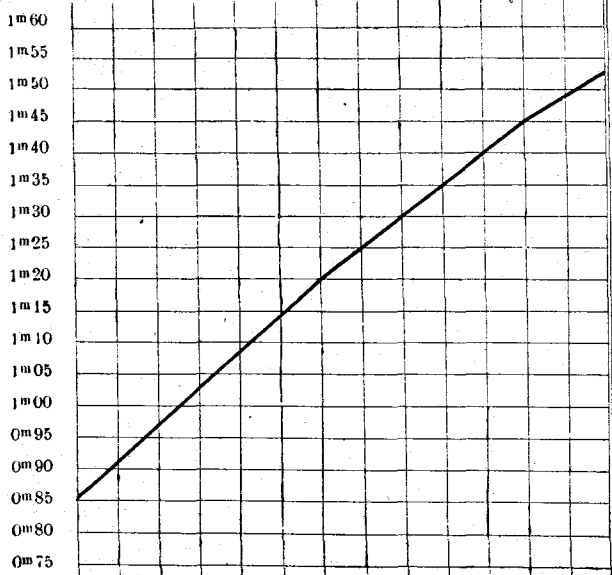
Начальница

*) Черта показываетъ норму вѣса и роста.

Имя и фамилия: _____
 Место и время рожденія: _____
 Привитіе оспы: _____ Возобн. прив. _____

Мѣсто жительства: } А) _____
 В) _____
 С) _____
 D) _____

ЛѢТА.	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	ЛѢТА.	3	4	5	6	7	8	9*	10	11	12	13	14	15
	года.	года.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.		года.	года.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.	лѣтъ.
РОСТЪ.	0m85	0m91	0m97	1m03	1m09	1m14	1m20	1m25	1m30	1m35	1m40	1m45	1m49	ВѢСЬ.	12k4	13k9	15k3	16k7	17k8	19k0	21k0	23kt	25k5	29k0	32k5	36k3	40k0



ОБЩІЯ НАБЛЮДЕНІЯ:

Директоръ

*) Черта показываетъ норму вѣса и роста.

ГОДЫ.	ЛѢТА.	(1) Острая заболѣванія.	МЕДИЦИНСКОЕ ИЗСЛѢДОВАНИЕ.													Должно-ли подв. дѣтя мед. осм.?	Можетъ-ли дѣлать гимнастику?	Можетъ-ли плавать?	Долженъ-ли быть въ шк. колонні?	Подпись доктора.	Подпись учителя.							
			ГЛАЗА.		УШИ.		Ростъ.	Зубы.	Носъ.	Сердце.	Легкія.	Нервное рѣзистр.	Кожа.	Волосы, кожа.	Грыжа.							Общее состояніе.						
			лѣв.	пр.	лѣв.	пр.																						
19..																												
19..																												
19..																												
19..																												
19..																												
19..																												
19..																												
19..																												
19..																												
19..																												
19..																												
19..																												

Sc=скарлатина. R=краснуха. Ty=тифозная лихор. Or=ушныя заболѣв. C=коклюшъ. D=дифтеритъ.

Дополнительныя наблюденія доктора

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ.

Конфиденціальныя свѣдѣнія о выбывшихъ ученикахъ.

Имя и фамилія: _____

Мѣсто и время рожденія: _____

Жительство: _____

Предшествующее обученіе въ школахъ: _____

Время поступленія въ коммун. школу № _____

Время выхода: _____

Причина выхода: _____

Физическое состояніе (Нервн. система. Сердце. Легкія. Заболѣванія. Общее состояніе): _____

Умственное состояніе: _____

Нравственное состояніе: _____

Посѣщеніе школы (правильное или неправильное). Въ послѣднемъ случаѣ указать причину: _____

Степень образованія. Окончила ли она (онъ) 1, 2, 3 ступень? _____

Способна ли она (онъ) къ ручнымъ работамъ: _____

(Оборотная карточка).

Свѣдѣнія о семейномъ положеніи.

Профессія отца: _____

Профессія матери: _____

Число дѣтей, живущихъ съ родителями: _____

Недѣльное жалованье отца, матери, дѣтей: _____

Число занимаемыхъ комнатъ: _____

Получаетъ-ли семья вспомошествованіе отъ благотв. общ.? _____

Какого именно? _____ № книги _____

Частныя свѣдѣнія о семьѣ и ребенкѣ.

Учрежденіе _____

Директоръ _____

БЕЛЬГИЙСКОЕ
ПЕДОТЕХНИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО.

Педотехническая консультация.

Книга № _____

Прибавление № _____ Число _____

БРЮССЕЛЬ.

Поясненія, относящіяся къ предыдущему развитію ребенка.

A. Въ отношеніи общ. физиологич. состоянія:

B. Въ отношеніи психическ. сост.:

C. Въ отношеніи педагогическомъ:

E. Другого рода:

Разъясненія мезологическія (семейная среда, общественная, жилище и пр.).

Объ изслѣдованіи мышечной силы и мышечнаго утомленія въ школахъ.

Докладъ А. Л. Щеглова.

М. Г. Вотъ уже четвертый день мы слушаемъ доклады и ведемъ бесѣды на разные темы, относящіяся къ изученію душевной жизни ребенка. Передъ нами прошли основные, принципиальные вопросы психологіи, прошолъ цѣлый рядъ диаграммъ и цифръ, иллюстрирующихъ приемы и результаты эспериментальнаго изученія отдѣльныхъ сторонъ душевной жизни ребенка. Но у насъ совсѣмъ не было еще бесѣдъ относительно другой стороны природы ребенка, не было бесѣдъ относительно его тѣла, его физической организаціи. А вѣдь не подлежитъ сомнѣнію, что въ задачи педагогики и даже въ частности эспериментальной педагогики входитъ также и изученіе физической организаціи ребенка. Эспериментъ, въ цѣляхъ дальнѣйшаго наилучшаго воспитанія можетъ быть прилагаемъ не только къ изученію души, но и тѣла ребенка. И вотъ теперъ, послѣ трудныхъ темъ изъ области психологіи мнѣ хотѣлось бы войти въ обсужденіе и разсмотрѣніе болѣе простыхъ, хотя и не менѣе важныхъ вопросовъ, а именно, вопросовъ о физическомъ здоровьи учащихся.

Если бы я спросилъ Васъ, въ какомъ состояніи находится физическое развитіе нашихъ дѣтей, то на этотъ вопросъ въ такой общей формѣ Вы, думаю, отвѣтили бы мнѣ, что физическое развитіе значительнаго большинства нашихъ дѣтей представляется *неудовлетворительнымъ*. Малокровіе, плохое питаніе, легкая наклонность ко всякимъ заболѣваніямъ и т. д. — вотъ что постоянно приходится наблюдать намъ, врачамъ, а также и Вамъ педагогамъ. Но Вашъ отвѣтъ будетъ болѣе опредѣленнымъ и увѣреннымъ, когда я спрошу Васъ о томъ, каково состояніе ихъ нервной системы? Здѣсь неудовлетворительность здоровья нашихъ дѣтей уже бросается въ глаза. Насъ поражаетъ ихъ повышенная раздражительность, быстрая нервная истощаемость и пониженная работоспособность.

Наши дѣти быстро устаютъ за всякой работой, имъ скоро надоѣдаетъ все, съ чѣмъ они имѣютъ дѣло, даже игры и удовольствія.

Насъ непріятно поражаетъ отсутствіе постоянства въ ихъ настроеніи, отсутствіе живого интереса къ окружающимъ явленіямъ, ихъ апатія и безразличіе, ихъ постоянное недовольство. А что долженъ говорить намъ такъ рѣзко выраженный въ наше время дѣтскій пессимизмъ, дѣтское отчаяніе и разочарованіе въ жизни?!

Развѣ мы не должны бы придти въ ужасъ отъ повальныхъ дѣтскихъ самоубійствъ?! Я не буду касаться причинъ указаннаго оскудѣ-

нія жизнеспособности въ нашихъ дѣтяхъ. Причина этого, конечно, лежитъ въ насъ, родителейхъ, въ нашей собственной нервной несостоятельности, передаваемой нами нашимъ дѣтямъ и усиливаемой тѣми же самыми ненормальностями нашей общественной жизни, которыя были причиной и нашей нервной издерганности. Въ виду того, что съ каждымъ слѣдующимъ поколѣніемъ явленія органическаго вырожденія представляются все болѣе и болѣе рѣзко выраженными, мы должны—пока не поздно—обратить серьезное вниманіе на возстановленіе утраченнаго нервнаго равновѣсія въ нашихъ дѣтяхъ. Мы должны остро поставить и рѣшить вопросъ о физическомъ воспитаніи нашихъ дѣтей:

А что дѣлается въ этомъ направленіи въ нашихъ школахъ?

Ровно ничего. Нельзя же серьезно говорить, что наша школа не упускаетъ изъ виду и физическаго развитія дѣтей, такъ какъ разъ или два раза въ годъ производится врачебный осмотръ дѣтей и имѣются 10-ти или 15-ти минутные уроки гимнастики. Наша школа съ ея 5—6 часами неподвижнаго сидѣнья въ классѣ, съ ея непрерывной умственной работой, не говоря уже про самый характеръ этой работы, про характеръ школьнаго режима, довершаетъ то пагубное влияніе, которое оказала наслѣдственность и оказываетъ вся окружающая обстановка нашей жизни. Даже наша нарождающаяся *новая* школа и та еще совсѣмъ не усвоила во всей полнотѣ значенія и важности физическаго воспитанія. Удѣляя гораздо больше вниманія играмъ, гимнастикѣ, прогулкамъ и экскурсіямъ, она все же чрезмѣрно обременяетъ головы учащихся многопредметностью. Она стремится дать, не говоря о главныхъ и общеобязательныхъ предметахъ, и знаніе новыхъ языковъ,—нѣмецкаго, французскаго и англійскаго,—преподаетъ рисованіе, лѣпку, устраиваетъ литературно-музыкальныя утра съ цѣлью эстетическаго развитія, устраиваетъ товарищескіе кружки съ чтеніемъ рефератовъ, словомъ старается развить въ школьникѣ всѣ способности, и чисто логическія, и эстетическія, и моральныя, но развитіе въ немъ физическихъ силъ, тѣлесной крѣпости, ловкости и выносливости при всякомъ физическомъ напряженіи,—а вмѣстѣ съ этимъ и выдержки, спокойствія, уравновѣшенности и т. д.,—все это остается почти безъ вниманія.

Предполагается, очевидно, что физическое развитіе идетъ само собою какъ ростъ организма, по непреложнымъ законамъ природы и не требуетъ нашего вмѣшательства. Ошибочность такого взгляда уже даетъ себя знать указанной выше нервной несостоятельностью нашихъ дѣтей и въ будущемъ дастъ себя знать еще болѣе рѣзко. Поэтому мнѣ представляется настоятельно необходимымъ начать агитацію въ пользу болѣе широкой постановки вопроса о физическомъ воспитаніи. Вѣдь, кажется, всѣ согласны съ тѣмъ, что только гармоническое развитіе

физическихъ и духовныхъ силъ дѣлаеть человѣка настоящимъ, цѣльнымъ человѣкомъ, что одинаково важно поэтому для нормальной жизни и физическое и умственное и нравственное воспитаніе его. А между тѣмъ можно смѣло сказать, что мы и въ семьѣ, и въ школѣ все наше вниманіе, всѣ заботы прилагаемъ лишь къ развитію умственныхъ и моральныхъ силъ нашихъ дѣтей.

Мы совершенно не думаемъ о томъ, къ чему послужать ребенку въ высшей степени развитыя логическія способности, его обширныя фактическія познанія, его повышенная моральная чуткость, если при этомъ его нервно-психическая организація представляется неустойчивой, если онъ не обладаетъ выдержкой, настойчивостью, если онъ быстро утомляется и совершенно неспособенъ къ самостоятельной напряженной работѣ?! Сколько бы ни указывали, что знанія и науки, помимо духовнаго удовлетворенія, необходимы человѣку даже для устройства въ жизни, еще болѣе вѣрнымъ является положеніе, что для устройства въ жизни нужна способность къ работѣ, способность ставить цѣли и и доводить ихъ до конца, способность къ борьбѣ и напряженію. А это въ значительной мѣрѣ дается надлежащимъ физическимъ воспитаніемъ, понимаемымъ въ широкомъ смыслѣ этого слова. Чтобы убѣдить скептиковъ и доказать, что физическое воспитаніе играетъ громадную роль въ образованіи характера, въ укрѣпленіи силы воли и повышеніи выносливости и работоспособности, я не буду ссылаться на исторію грековъ и римлянъ, — это было такъ давно, а потому, быть можетъ, и не такъ убѣдительно — я приведу Вамъ указанія изъ современной намъ жизни, изъ жизни и опыта англійскихъ исправительно-воспитательныхъ заведеній. Я попросилъ бы Васъ напрячь на одинъ моментъ Ваше воображеніе и представить себѣ, что это за дѣти, по большей части дѣти улицы, дѣти заброшенныя, нуждой и бѣдностью вынуждаемыя къ преступленію?! Это дѣти, часто уже отравлявшія себя алкоголемъ, дѣти морально-распущенныя, физически изможденныя и мало способныя къ школьному и всякому другому труду и дисциплинѣ. Задача исправительныхъ заведеній исправить начинающаго преступника, сдѣлать его способнымъ къ самостоятельной трудовой и честной жизни на свободѣ.

И Вы будете поражены, такъ же какъ и я былъ пораженъ въ свое время, когда осматривалъ и изучалъ эти заведенія, когда узнаете, что многолѣтнимъ опытомъ эти заведенія пришли къ выводу, что одной изъ важнѣйшихъ воспитательныхъ мѣръ является хорошее физическое развитіе, что послѣднее не только укрѣпляетъ тѣло, но и душу ребенка. Поэтому, въ англійскихъ исправительныхъ заведеніяхъ мы находимъ самое широкое примѣненіе всевозможныхъ физическихъ упражненій, игръ и спорта. Англичане смотрятъ на игру и спортъ не какъ на забаву и

развлеченіе, не какъ на награду за хорошее поведеніе, а какъ на средство выработать въ питомцахъ это хорошее поведеніе. Они смотрятъ на игру и спортъ какъ на самый вѣрный и легкій приѣмъ для выработки въ человѣкѣ съ одной стороны вниманія, расторопности и ловкости, а съ другой—дисциплины, чувства чести и долга. И этотъ методъ воспитанія трудныхъ и заброшенныхъ дѣтей уже, такъ сказать, официально признанъ обязательнымъ для всѣхъ исправительно-воспитательныхъ заведеній. Каждое подобное заведеніе, какъ это видно изъ ихъ годовыхъ отчетовъ, обязано представить свѣдѣнія, что сдѣлано имъ въ области физическаго воспитанія, какія игры имѣли мѣсто, сколько было выигрышей на различныхъ состязаніяхъ и т. д. И англійскіе воспитатели не ошиблись въ своихъ расчетахъ, ибо % рецидивистовъ въ ихъ заведеніяхъ, гораздо меньше, чѣмъ во всѣхъ другихъ государствахъ.

Въ виду сказаннаго мы настаиваемъ, чтобы этотъ принципъ, принципъ укрѣпленія психо-нервной организациі ребенка физическими упражненіями, игрой и спортомъ, былъ введенъ и въ нашу школу и занялъ въ ней такое же почетное мѣсто, какое онъ занялъ въ англійскихъ исправительныхъ заведеніяхъ для дѣтей. Мы настаиваемъ, чтобы физическое развитіе нашихъ школьниковъ изучалось въ школахъ болѣе обстоятельно, чтобы школа *регистрировала* и возрастаніе вѣса, увеличеніе роста, размѣръ груди и емкости легкихъ, чтобы она отмѣчала также и состояніе и ростъ мышечной силы. Черезъ нѣсколько лѣтъ такого регистрированія мы получимъ самыя точныя среднія данныя для каждаго возраста и намъ уже легко будетъ установить, въ какой мѣрѣ физическое развитіе даннаго школьника представляется нормальнымъ или ненормальнымъ.

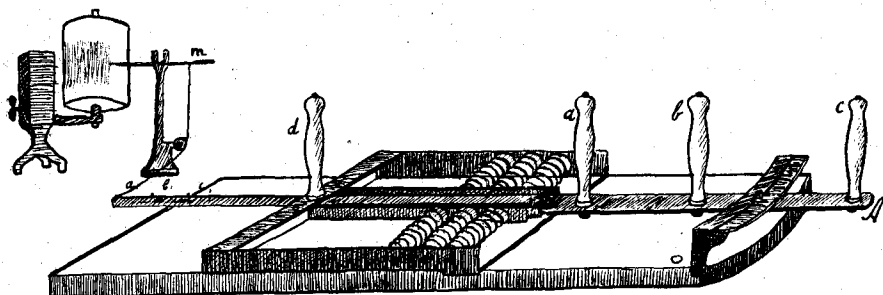
Какъ Вы знаете, хорошее развитіе *мышечной* силы является однимъ изъ существенныхъ признаковъ хорошаго физическаго развитія вообще. Всякое физическое упражненіе, игра и спортъ, всегда сопровождается повышеніемъ мышечнаго тонуса и мышечной силы. Это повышение мышечнаго тонуса, содѣйствуя всегда болѣе правильному кровообращенію, а слѣдовательно и болѣе совершенному питанію всѣхъ тканей и органовъ тѣла, обычно связано съ чувствомъ особаго физическаго благосостоянія и особой увѣренности въ себѣ. Въ виду этого измѣреніе и опредѣленіе мышечной силы и мышечной утомляемости представляется крайне важнымъ и необходимымъ при опредѣленіи физическаго развитія школьниковъ.

Чтобы поставить дѣло измѣренія физической силы въ возможно болѣе точныя и однообразныя условія, я осмѣливаюсь предложить вниманію педагоговъ и врачей устроенный мною пружинный *эргографъ*, или

динамографъ, съ помощью котораго каждая школа легко можетъ имѣть графическое изображение силы и работы каждаго школьника.

При изученіи мышечной силы и утомляемости человѣка до настоящаго времени пользуются динамометромъ типа Régnier и эргографомъ Mosso. Съ помощью перваго опредѣляютъ силу сжатія кисти, съ помощью втораго—силу сгибателей того или другаго, чаще всего средняго, пальца руки. Повторныя сжатія динамометра или сгибанія пальца, связанныя съ постепеннымъ ослабленіемъ силы участвующихъ въ работѣ мускуловъ, даютъ намъ ту или другую картину мышечной усталости или утомленія изслѣдуемаго субъекта. Благодаря динамометру и

Схема эргографа д-ра Щеглова.



a b c. Мѣсто приложенія силъ на рычагъ *A*.

a' b' c'. Мѣсто прикрѣпленія нитки, идущей къ перу *m*.

d. Ручка—опора для лѣвой руки и ось вращенія рычага *A*.

эргографу добыто очень много интересныхъ и поучительныхъ фактовъ, что дѣлаетъ ихъ значеніе и пригодность для изслѣдованій внѣ всякихъ сомнѣній. Но благодаря нѣкоторымъ несовершенствамъ, связаннымъ съ самымъ устройствомъ этихъ приборовъ, широкое пользованіе ими съ цѣлью сравненія между собою получаемыхъ при ихъ помощи данныхъ, встрѣчается съ значительными затрудненіями. По отношенію къ динамометру такимъ моментомъ, препятствующимъ чистотѣ и однообразію опыта, является прежде всего чувство боли, возникающее болѣе или менѣе быстро въ ладони при сжатіи динамометра. Это чувство боли, различное для разныхъ субъектовъ по своей интенсивности, въ различное время у нихъ появляющееся и различно ими переносимое, разумѣется, въ большей или меньшей степени препятствуетъ развитію максимальной силы въ мышцахъ кисти и поэтому можетъ дать намъ совершенно невѣрное представленіе, какъ о наивысшемъ мышечномъ напряженіи субъекта, такъ и развитіи въ немъ чувства усталости.

Кромѣ чувства боли значительной помѣхой при работѣ съ динамометромъ служитъ встрѣчающаяся у многихъ лицъ потливость ладони, усиливающаяся при всякомъ душевномъ волненіи и физическомъ напряженіи.

Въ этомъ случаѣ динамометръ легко выскальзываетъ, вслѣдствіе чего полученіе максимума сжатія представляется весьма затруднительнымъ. Далѣе, существенную роль играетъ умѣнье приноровиться къ динамометру, умѣнье придать пальцамъ наиболѣе выгодное положеніе. Благодаря различному положенію пальцевъ, въ зависимости, наприм. отъ того, нажимаемъ ли мы послѣдней фалангой, или предпослѣдней, разница въ показаніяхъ динамометра для одного и того же субъекта, по даннымъ Binét, достигаетъ 10 kilo. Наконецъ, нельзя упускать изъ виду того обстоятельства, что сжатіе кисти является результатомъ координаціи большого количества мышечныхъ сокращеній и что умѣнье координировать ихъ соотвѣтственно поставленной задачѣ, при равной мышечной силѣ, можетъ дать болѣшую цифру сжатія.

Такимъ образомъ, при изученіи мышечной силы съ помощью динамометра, мы можемъ быть введены зъ заблужденіе благодаря болѣшему или меньшему умѣнью субъекта или ловкости въ пользованіи и обнаруженіи своихъ физическихъ силъ. Упомянемъ уже кстати и о томъ обстоятельствѣ, что одинъ и тотъ же размѣръ динамометра не можетъ одинаково подходить къ рукамъ различной величины, къ рукѣ, напр. взрослому и мальчику, что, безъ сомнѣнія, является очень важнымъ источникомъ для ошибокъ. Динамометры же разной величины, какъ показали опыты Binét, въ рукахъ одного и того же испытуемаго даютъ различныя показанія.

Такимъ образомъ, какъ при индивидуальныхъ, такъ и массовыхъ динамометрическихъ изслѣдованіяхъ, наприм., въ школахъ, мы неизбежно наталкиваемся на цѣлый рядъ ошибокъ, очень трудно или даже вовсе неустранимыхъ, и не остающихся, конечно, безъ вліянія на наши выводы относительно мышечной силы и утомленія испытуемыхъ.

Съ неменьшими затрудненіями встрѣчаемся мы при сравнительно-физиологическихъ изслѣдованіяхъ при помощи эргографа Mosso. Существенный недостатокъ этого аппарата, весьма цѣннаго при изслѣдованіяхъ, производимыхъ надъ отдѣльными лицами, замѣчается въ томъ, что выборъ груза для выполненія работы представляется совершенно произвольнымъ. Эта произвольность выбора груза лишаетъ насъ возможности сравнивать работу разныхъ лицъ и такимъ образомъ опредѣляетъ ихъ работоспособность, т. к. условія, при которыхъ эти лица пускаютъ въ ходъ свои силы, не являются одинаковыми. Въ самомъ дѣлѣ, заставляя изслѣдуемаго повторно поднимать грузъ въ 5 klg., мы

заставляемъ его производить работу. Во время этой работы постепенно развивается и нарастаетъ чувство утомленія, проявляющееся постепеннымъ пониженіемъ высоты поднятія груза. Въ концѣ концовъ это утомленіе достигаетъ такой степени, что дальнѣйшее совершеніе механической работы, т. е. поднятіе груза, становится совершенно невозможнымъ. Спрашивается, произведенная механическая работа является ли максимальной работой, какую только можетъ выполнить данный мускулъ, или же она значительно меньше возможнаго максимума? Не произвелъ ли бы изслѣдуемый большую механическую работу, если бы онъ работалъ съ грузомъ большимъ или меньшимъ, чѣмъ 5 klg.?

Изслѣдованія Maggiora показали, что механическая работа для одного и того же лица представляется различной, въ зависимости отъ величины поднимаемаго имъ груза, что существуетъ, такимъ образомъ, грузъ, который можно назвать грузомъ optimum, наиболѣе соответствующій силамъ изслѣдуемаго и работа съ которымъ является поэтому наиболѣе выгодной и продуктивной. При оцѣнкѣ работоспособности того или другого лица мы должны поэтому исходить изъ понятія максимальной работы, совершаемой съ существующимъ для каждаго лица грузомъ optimum.

Если же мы станемъ примѣнять ко всемъ изслѣдуемымъ одинъ и тотъ же грузъ, хотя бы тѣ же 5 klg., то мы легко можемъ встрѣтиться съ такимъ случаемъ, что для одного изслѣдуемаго эти 5 klg. какъ разъ и являются тѣмъ грузомъ optimum, съ которымъ онъ произведетъ максимальную работу, для другого же изслѣдуемаго эти 5 klg. не являются грузомъ optimum (последній больше или меньше 5 klg.) и произведенная имъ работа является значительно меньше максимальной для него работы. Мало того, она можетъ оказаться меньше работы, произведенной первымъ изслѣдуемымъ, хотя бы въ дѣйствительности второй изслѣдуемый и былъ сильнѣе и работоспособнѣе, чѣмъ первый.—Эта непригодность эргографа Mosso къ сравнительно-физиологическимъ изслѣдованіямъ заставляетъ снова обратиться къ эргографамъ пружиннымъ, позволяющимъ опредѣлить, во 1-хъ, максимумъ силы изслѣдуемаго, такъ какъ пружинный эргографъ даетъ возможность изслѣдуемому пустить въ ходъ всю свою силу, чего мы не имѣемъ въ аппаратѣ Mosso; во 2-хъ, пружинный эргографъ позволяетъ производить работу, пропорциональную силамъ субъекта, и такимъ образомъ является пригоднымъ для изслѣдованія работоспособности и утомляемости лицъ разнаго возраста и разной силы. Сжимаемая пружину съ наивысшимъ усиленіемъ, изслѣдуемый обнаруживаетъ maximum присущей ему силы. Производя съ тѣмъ же усиленіемъ сжиманіе пружины въ теченіе извѣстнаго времени, изслѣдуемый развернетъ предъ нами картину работы, на которой на-

шимъ глазамъ представится не только maximum присущей ему силы, но и его способность къ напряженной, длительной работѣ; большее или меньшее постоянство или равномерность работы покажутъ намъ его выносливость или устойчивость, точно также какъ частыя и большія колебанія въ работѣ будутъ свидѣтельствовать о быстрой истощаемости его мышечной системы или слабости волевыхъ импульсовъ. Эти преимущества пружиннаго аппарата и побудили Binet при изученіи мышечной силы учащихся замѣнить въ эргографѣ Mosso грузъ пружинной.

Приступая къ изученію мышечной силы и работоспособности человѣка, мы точно также рѣшили, въ виду указанныхъ выше преимуществъ, отдать предпочтеніе пружинному аппарату. Но кромѣ того мы отказались и отъ другого принципа, который Mosso положилъ въ основу устроеннаго имъ аппарата, и который сохранилъ также и Binet въ своемъ пружинномъ эргографѣ. Этотъ принципъ заключается въ изолированіи работающаго мускула. Цѣль Mosso, по его собственнымъ словамъ, заключалась въ томъ, чтобы изолировать работу мускула такимъ образомъ, чтобы никакой другой мускулъ не могъ придти ему на помощь, когда онъ начнетъ уставать. Mosso какъ будто хотѣлъ изучить работу человѣческаго мускула, находящагося въ его естественномъ вмѣстѣлицѣ, съ такой же строгою научной точностью, съ какою физиологи изучаютъ въ лабораторіяхъ законы мышечныхъ сокращеній и мышечной работы надъ вырѣзанными мускулами лягушки или кролика. Съ этой цѣлью онъ и остановился на среднемъ пальцѣ руки, гдѣ работающей мышцей является лишь глубокой и поверхностный сгибатель пальца.

Наша задача рѣзко отличается отъ задачи, поставленной Mosso. Не законы сокращенія или вообще работу того или другого живого мускула мы желаемъ изучить, а мышечную силу и работоспособность человѣка, взятаго въ цѣломъ. Мы хотимъ изучить, какова мышечная сила того или другого субъекта и какъ онъ пользуется ею при работѣ. Мы хотимъ узнать способность даннаго лица къ продолжительной и напряженной мышечной работѣ и характерныя особенности, которыя оно проявляетъ во время таковой работы.

Въ виду этого постановка опытовъ должна быть такова, чтобы изслѣдуемый ставился въ условія работы, возможно ближе подходящія къ естественнымъ условіямъ всякой физической работы. И потому мы, прежде всего, не хотимъ ограничивать работу субъекта работой какой-либо части тѣла, напр., пальца, предплечья или даже всей руки. Мы хотимъ, чтобы въ физической работѣ принималъ участіе *весь* организмъ, приспособляясь возможно выгоднымъ образомъ къ условіямъ работы,

создавая себѣ во время работы прочную опору для проявленія наибольшей силы.

Въ устроенномъ мною пружинномъ эргографѣ цѣль эта достигается такимъ образомъ, что изслѣдуемый, стоя на полу съ разставленными ногами и упершись лѣвой рукой въ укрѣпленную неподвижно на столѣ ручку, правой рукой сжимаетъ пружину аппарата, укрѣпленнаго также на столѣ, попеременно вытягивая и сгибая руку, причѣмъ онъ пускаетъ въ ходъ всѣ свои силы, т. е. работаетъ съ максимальнымъ напряженіемъ. Благодаря, съ одной стороны, тому обстоятельству, что столъ, на которомъ находится аппаратъ, прочно прикрѣпленъ къ полу и стѣнѣ, а аппаратъ крѣпко привинченъ къ столу, съ другой стороны благодаря значительной силѣ сопротивленія сжимаемыхъ спиральныхъ пружинъ, изслѣдуемый смѣло можетъ пускать въ ходъ всю свою силу, не боясь сорвать или сломать что-либо.

Въ виду того, что сжимаемая пружина представляетъ различное сопротивленіе, смотря по величинѣ сжатія, указанная работа, заключающаяся въ сжатіи пружины, является очевидно доступной для лицъ разнаго возраста и разной силы, такъ какъ всѣ они, разумѣется, въ большей или меньшей степени могутъ сжать пружину и всѣ они, слѣдовательно, въ этой работѣ могутъ обнаружить maximum присущей имъ силы. Производя эти сжатія ритмически въ теченіе значительнаго времени и записывая ихъ на вращающемся барабанѣ, мы получимъ кривую усиленной мышечной работы, т. е. работы, произведенной съ максимальнымъ напряженіемъ, на которой и можемъ изучить всѣ элементы работы и всѣ особенности ея у даннаго лица.

Мы раздѣлили нашихъ изслѣдуемыхъ на 3 категоріи: людей сильныхъ, людей средней силы и людей небольшой силы, къ которымъ относятся, наприм., дѣти.

Каждой категоріи лицъ мы отводимъ на рычагѣ, сжимающемъ пружину, отдѣльное мѣсто для приложенія ихъ силы съ той цѣлью, чтобы всѣ изслѣдуемые могли производить при сжатіи пружины приблизительно одинаковое движеніе или одинаковый размахъ. Точка приложенія силы дѣтей, другими словами, рукоятка для ихъ правой руки, находится на концѣ рычага, затѣмъ слѣдуетъ рукоятка для лицъ средней силы и, наконецъ, ближе къ пружинамъ находится рукоятка для лицъ большой силы.

Чтобы сдѣлать абсолютно сравнимыми или соизмѣримыми всѣ получаемыя нами кривыя работы лицъ всѣхъ трехъ категорій, мы должны были точно опредѣлить мѣсто прикрѣпленія нитки къ противоположному концу рычага такимъ образомъ, чтобы одна и та же сила, приложенная къ каждой изъ упомянутыхъ рукоятокъ, давали-бы на

цилиндръ линію одной и той-же высоты. При такомъ приспособленіи уже одно сопоставленіе кривыхъ, принадлежащихъ лицамъ разной силы и работавшихъ на разныхъ рычагахъ, даетъ возможность опредѣлить, что механическая работа, произведенная однимъ лицомъ, больше или меньше механической работы, произведенной другимъ лицомъ, и что, слѣдовательно, силы ихъ въ большей или меньшей степени различны.

Предлагаемый мною эргографъ представляется мнѣ вполне подходящимъ и пригоднымъ для школы, такъ какъ онъ даетъ возможность легко получить точное графическое изображеніе мышечной силы и мышечной работоспособности каждаго воспитанника въ началѣ, серединѣ и концѣ каждаго учебнаго года. Даже въ томъ случаѣ, когда приобрѣтеніе кимографіона для записи кривой работы, стоящаго около ста рублей, представляется затруднительнымъ, небольшое дополненіе къ вышеописанному устройству аппарата и состоящее въ передвиженіи при работѣ раздѣленной на миллиметры и сантиметры ленты, если и не позволяетъ записывать каждое отдѣльное сокращеніе, то все-же даетъ возможность вывести хотя-бы среднее изъ произведенныхъ изслѣдуемымъ нѣсколькихъ ритмическихъ сокращеній и отмѣтить максимальное сокращеніе, другими словами опредѣлить какъ средній размѣръ, такъ и максимумъ силы, какую только способенъ проявить въ данный моментъ изслѣдуемый воспитанникъ.

„Работоспособность взрослыхъ и дѣтей въ различные часы дня“.

Докладъ Т. К. Маркарьянца.

Позвольте мнѣ въ самомъ же началѣ обратить ваше вниманіе на первый тезисъ моего доклада, который гласитъ: „Докладъ имѣетъ болѣе методологическое значеніе, чѣмъ практическое, такъ какъ онъ является одной частью большой, пока незаконченной, работы“. Я долженъ къ этому тезису добавить, что вотъ уже нѣсколько лѣтъ какъ въ лейпцигскомъ Институтѣ экспериментальной педагогики и психологіи идутъ весьма сложныя изслѣдованія по вопросу усталости и работоспособности. Съ одной стороны идетъ разработка методологіи въ самой лабораторіи: тутъ провѣряется и изслѣдуется техника самого опыта, провѣряются достоинства и недостатки каждаго метода въ отдѣльности; съ другой стороны, ставятся опыты въ школахъ при обычныхъ условіяхъ преподаванія подъ руководствомъ самихъ учителей, членовъ Института, прошедшихъ теоретическій и практическій курсы экспериментальной педагогики.

Послѣ предварительныхъ работъ приходится констатировать тотъ фактъ, что, несмотря на долгую исторію и долгое изученіе вопроса усталости и работоспособности, у насъ нѣтъ пока въ распоряженіи какого либо одного метода, дающаго полную картину общей работоспособности: для правильнаго изслѣдованія необходимъ *сравнительный* методъ.

Если мы прослѣдимъ методы, изучающіе усталость, работоспособность, то тотчасъ бросается намъ въ глаза не только ихъ разнообразіе, но и буквально примѣненіе всѣхъ какихъ либо существующихъ методовъ въ экспериментальной психологіи и педагогикѣ. Это явленіе не случайное, а наоборотъ, оно вытекаетъ изъ сущности самой проблемы. Въдъ всякій опытъ, экспериментъ, есть прежде всего работа и работа опредѣленной формы и интенсивности и какъ процессъ, такъ и результаты данной работы находятся въ тѣсной связи съ особенностями самой работы. Такимъ образомъ является вполнѣ естественнымъ и необходимымъ произвести *генеральную* провѣрку всѣхъ методовъ (при всѣхъ равныхъ прочихъ условіяхъ), начиная съ изученія болѣе простыхъ психофизическихъ процессовъ и кончая самыми сложными.

Прежде всего необходимо разграничить въ вопросѣ усталости и работы моментъ объективный, физиологическій отъ момента субъективнаго, психологическаго. На это различіе указалъ уже давно Крепелинъ. Безспорно, педагогъ-психологъ долженъ непремѣнно быть освѣдомленъ съ методами и выводами химіи и физиологіи по этому вопросу. Сейчасъ масса школъ и работъ по этому вопросу. Интересны работы Mosso, Weichardt, Treves, Iotejko и другіе. Вопросъ относительно яда (Toxin), образуемаго въ организмѣ при работѣ и попытки Weichardt и его утвержденіе о находкѣ препарата противоядія (Antitoxin), или какъ самъ онъ называетъ Kopotoxin“, *)—являются вопросами невоплнѣ еще выясненными въ современной химіи и физиологіи.

Мнѣ думается, что пока этотъ вопросъ такъ или иначе не выясненъ, намъ весьма трудно имѣть полное представленіе о работоспособности, а еще труднѣе дѣлать тѣ или другіе практическіе выводы на основаніи тѣхъ неопредѣленныхъ данныхъ, которыми мы располагаемъ.

Не останавливаясь долго на этой объективной сторонѣ, а только подчеркнувши необходимость ея изученія и важность для дальнѣйшихъ изслѣдованій, я коснусь слѣдующей стороны даннаго вопроса, именно ея психической и субъективной стороны, т. е. переживаній, чувствъ, эмоцій, интереса и т. д. у испытуемаго лица во время опыта. Этотъ психологическій анализъ производится крепелиновской школой; педагогамъ-психологамъ приходится не только этотъ анализъ углубить, пере-

*) Wolfgang Weichardt—, Über Ermüdungsstoffe—1910. Yerlag von Enke.

нести на почву дѣтской работы, но провести весь анализ сначала до конца на однихъ и тѣхъ же дѣтяхъ.

За послѣднее время въ лейпцигскомъ Институтѣ обсуждается вопросъ объ открытїи пансіона, интерната для нѣсколькихъ дѣтей, гдѣ мы имѣли бы возможность зарегистрировать и математически учесть весь комплексъ моментовъ въ отдѣльности, такъ или иначе влияющихъ на процессъ и результатъ работоспособности. Наконецъ, здѣсь надо большее вниманіе обратить на *процессъ* самой работы, а не только на результатъ и этотъ процессъ анализировать какъ съ объективной стороны, такъ и съ субъективной.

Позвольте теперь, послѣ этихъ нѣкоторыхъ общихъ соображеній, перейти къ самой темѣ доклада: „Работоспособность взрослыхъ и дѣтей въ различные часы дня“. Тема эта явилась у насъ предметомъ изслѣдованій изъ соображеній чисто практическихъ.

Надо замѣтить, что въ Германіи въ народныхъ, среднихъ и высшихъ школахъ существуютъ послѣобѣденные уроки, (наприм. въ народныхъ школахъ отъ 2—4 час.); обѣдаетъ же почти вся Германія отъ 12—1 ч. Такъ какъ уже давно высказывали недовольство этимъ расписаніемъ не только дѣти, учителя, но и родители, то саксонское министерство народнаго просвѣщенія въ послѣднее время задалось цѣлью рассмотреть этотъ вопросъ съ болѣе объективной научной стороны и потому имъ было предложено Институту разобраться въ этомъ вопросѣ экспериментальнымъ путемъ и сказать свое слово.

Тутъ имѣлась главнымъ образомъ въ виду работоспособность отъ 2—4 час. и днемъ отъ 12—1, чтобъ въ случаѣ безусловнаго вреда отъ 2—4 ч. перенести на дневной часъ отъ 12—1 ч. Работая надъ данною темой, я ее нѣсколько расширилъ и задался цѣлью прослѣдить явленіе работоспособности съ самаго утра до вечера и, во вторыхъ, поставить параллельный опытъ надъ взрослыми и дѣтьми.

Если мы спросимъ себя, какова должна быть работоспособность по своей общей интенсивности въ теченіе всего бодрствующаго состоянія, то такихъ формъ, схемъ мы можемъ отмѣтить четыре.

1. Абсолютная ровность, что мы обозначимъ черезъ двѣ паралл. линїи (фиг. 1): это значитъ, что интенсивность работы съ утра до вечера остается неизмѣнной.

2. Постепенный упадокъ къ вечеру, что мы обозначимъ чрезъ уголъ, въ видѣ знака *degrsc.* (фиг. 2).

3. Постепенный подъемъ работоспособности къ вечеру, чрезъ уголъ въ видѣ знака *grsc.* (фиг. 3).

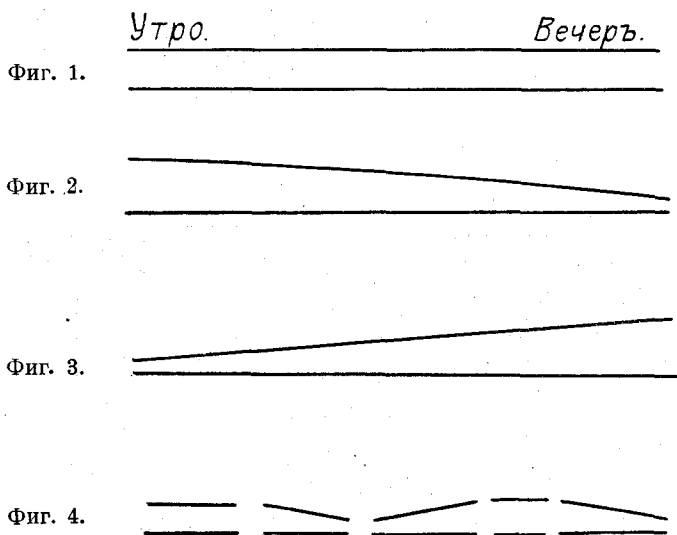
4. Наконецъ, послѣдней схемой будетъ комбинація изъ предшествующихъ трехъ фигуръ.

Нѣтъ сомнѣнiя, что эти схемы въ своей такой послѣдовательной и искусственной формѣ не могутъ встрѣчаться въ жизни. Болѣе нормальнымъ явленiемъ будетъ форма 4, въ которой чередуются и комбинируются первыя три формы.

Но спросимъ себя, что является причиной этихъ измѣненiй формъ и что является причиной неизмѣнности. Конечно, причинъ этихъ много, но общей основой является степень напряженности, какъ самого сознания, такъ и всего организма, что въ свою очередь зависитъ отъ сна, питанiя, отдыха, перемѣны труда и т. д.

Интересно отмѣтить, что по поводу этихъ схемъ уже есть литература и особенно психiатръ Крепелинъ высказывается за то, что лица

Схемы работъ.



съ работоспособностью второй схемы, (которыхъ онъ называетъ „Morgenarbeiter“), лица болѣе нормальныя и положительныя, тогда какъ лица третьей схемы („Abendarbeiter“), лица нервныя, неврастеники, вообще люди съ неустойчивой психофизической конструкцией.

Хотя мои изслѣдованiя не настолько точны и многочисленны, чтобы на основанiи этихъ данныхъ подтвердить или отклонить мнѣнiе Крепелина, но пока я могу высказать только то, что положенiе о нормальномъ и не нормальномъ типѣ болѣе сложно, что это раздѣленiе моими опытами не всегда подтверждается и что въ этомъ направленiи необходимы дальнѣйшiе, болѣе утонченныя опыты.

Теперь позвольте перейти къ даннымъ, полученнымъ сперва отъ взрослыхъ. Изъ всѣхъ взрослыхъ: ихъ было болѣе 20-ти, (тутъ были лица вполне здоровыя и болѣзненные, неврастеники, лица различныхъ національностей), я представляю вашему вниманію результаты, полученные отъ двухъ лицъ, которыя представляютъ болѣе интересъ для данной темы и надъ которыми произведено было особенно много опытовъ.

Опытъ заключался въ слѣдующемъ. Оба лица находились почти цѣлый день въ Институтѣ въ отдѣльныхъ комнатахъ и читали свои научныя книги. До начала работъ и послѣ каждаго часа умственного труда я приглашала ихъ въ свою комнату и производилъ соответствующее измѣреніе. Измѣреніе заключалось въ слѣдующемъ:

1) 4 сжатія динамометра лѣвой рукой.

2) Выбиваніе карандашемъ точекъ (возможно скорѣе) въ 10 секундъ.

3) Работа указательнаго пальца правой руки до изнеможенія (эргографъ Дюбуа) значительно измѣненный, безъ метронома (для № 1=4 кил. № 2=6 кил.).

4) Повтореніе.

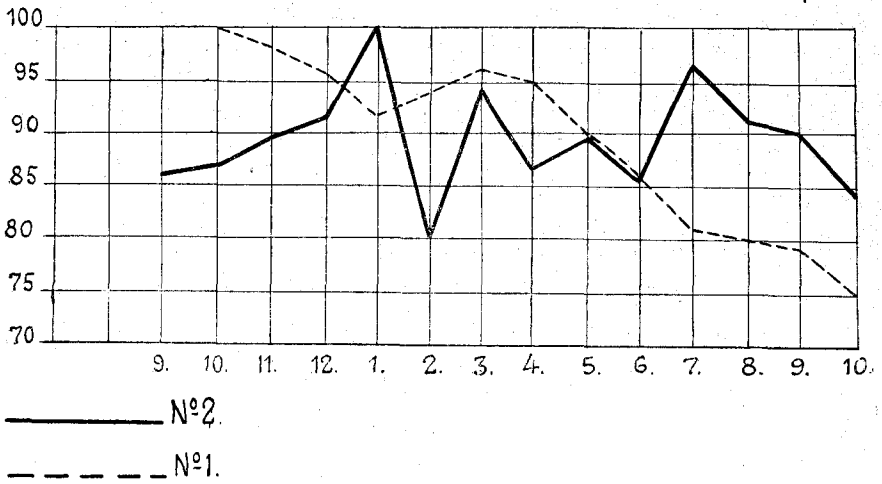
При сопоставленіи всѣхъ этихъ методовъ въ различные часы у насъ получился почти полный параллелизмъ. Не входя въ тонкости, я позволю себѣ показать только данныя отъ динамометра, гдѣ само вычисленіе производилось довольно просто. Изъ четырехъ нажатій наприм. 82, 76, 90, 80 выводилась сумма $S=328$. Далѣе она дѣлилась на $4 \frac{328}{4}=82$ и получилось среднее ариом. отъ одного опыта. Такимъ же образомъ получилось средн. ариом. отъ всѣхъ опытовъ въ одинъ и тотъ же часъ дня. Кстати испыт. № 1 подвергся 3 днямъ, № 2—6 днямъ изслѣдованія. Получивъ рядъ чиселъ въ различные часы дня, мы обозначили самое высшее число черезъ 100% и соответственно измѣняли и другія числа; такъ напримѣръ 90, 80, 74; тогда 90—100: 80 — \times ; отсюда $\times = \frac{80 \cdot 100}{90} = 88,8$ или короче 89.

Производя вышеизложенное простое вычисленіе, мы получили слѣдующую таблицу № 1.

Т а б л и ц а № 1.

I	—	100	98	96	92	—	96	95	—	—	81	—	79	75
II	86	87	89	92	100	80	94	87	89	96	97	92	90	84
Время	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	До обѣда.					Послѣ обѣда.								

Выразимъ эти цифры въ видѣ кривыхъ.



Что показываютъ эти цифры и кривыя? Возьмемъ кривую № 1:
 1) Высшая работоспособность утромъ въ 10 ч.; 2) она падаетъ постепенно до 1 ч. дня; 3) послѣ обѣда подымается на 4%; 4) начиная съ 3 часовъ до 10 час. вечера кривая постепенно падаетъ; 5) весь день какъ бы дѣлится на двѣ части и вторая часть начиная съ 3 час. также падаетъ, какъ и первая часть; 6) кривая падаетъ днемъ на много ниже, чѣмъ вечеромъ; 7) колебанія днемъ между 100%—92%—всего 8%, тогда какъ вечеромъ 96%—75%=21%; 8) въ общемъ колебанія за цѣлый день отъ 100%—75% на 25%, т. е. къ вечеру на $\frac{1}{4}$ меньше, чѣмъ утромъ. Работа данного лица весьма похожа на схему № 2 или на „Morgenarbeiter“, какъ называетъ Крепелинъ.

Посмотримъ, что показываютъ цифры и кривыя у испытуемого № 2?
 1) Высшая работоспособность въ 1 часъ; 2) кривая подымается, начиная съ утра до 1 часа постепенно; 3) послѣ обѣда падаетъ на 20%; 4) начиная съ 2 часовъ послѣ обѣда кривая дѣлаетъ нѣсколько колебаній вверхъ и внизъ, причемъ послѣ 7 часовъ постепенно падаетъ на 10, а до 7 часовъ постепенно подымается; 5) первая половина дня есть постепенный подъемъ отъ 9 час. до 1, тогда какъ послѣ обѣда измѣненіе и неровное и въ обѣ стороны; 6) колебанія или средняя варіація днемъ меньше, чѣмъ вечеромъ; 7) колебанія утромъ между 86%—100%=14%, вечеромъ 80%—97%=17% почти равны; 8) въ общемъ колебанія за цѣлый день отъ 100%—80%=20%, т. е. на $\frac{1}{5}$, причемъ лучшая работоспособность въ 1 часъ дня и худшая въ 2 часа (вліяніе ѣды). Работа у испытуемого № 2 подходит болѣе къ типу по схемѣ № 3 и подь терминологию Крепелина „Abendarbeiter“.

Сравнивая эти выводы между собою, мы видимъ полную противоположность почти во всѣхъ пунктахъ. Считаю не лишнимъ отмѣтить, что эти изслѣдованія были мною произведены въ мартѣ мѣсяцѣ 1909 года и интересно, что за эти два года оба испытуемыхъ перемѣнились между собою своими типами. Къ сожалѣнью, параллельныхъ, точныхъ контрольныхъ опытовъ еще не произведено. Одно несомнѣнно, что между взрослыми могутъ встрѣчаться типы совсѣмъ противоположные и что одни и тѣ же факторы могутъ вызвать совершенно различный эффектъ.

Перейдемъ къ изслѣдованіямъ надъ дѣтьми. Ихъ было 9 человекъ, въ возрастѣ отъ 5—12 лѣтъ. Изслѣдованіе происходило во время каникулъ въ продолженіе двухъ недѣль въ сентябрѣ 1910 года. Дѣти находились почти цѣлый день въ Институтѣ. Цѣлый день дѣти занимались чѣмъ имъ было угодно, определенной умственной работы я не задавалъ. Черезъ каждые $1\frac{1}{2}$ —2 часа я измѣрялъ мускульную силу и выносливость съ помощью динамометра и эргографа Дюбуа. Динамометръ былъ построенъ соразмѣрно дѣтской руки и обтянутъ кожей. Эргографъ же былъ значительно и существенно видоизмѣненъ. Къ сожалѣнью, не могу здѣсь касаться всей технической стороны подробно.

Опытъ протекалъ такимъ образомъ:

- 1) Ребенокъ выжималъ лѣвой рукой 12 разъ (ритмично черезъ 5 сек.);
- 2) тянулъ указательнымъ пальцемъ правой руки грузъ, висящій въ видѣ маятника (до полной усталости).
- 3) Динамометръ, что и 1).
- 4) Эргографъ, что и 2).
- 5) Динамометръ, что и 1).
- 6) Эргографъ, что и 2).

Итакъ, попеременно по три раза безъ паузы, то правой, то лѣвой рукой ребенку приходилось производить определенную мускульную работу въ продолженіе минутъ 5—12.

Изслѣдованіе происходило отъ 8—12 час. дня и отъ 2—5 час. послѣ обѣда.

Отъ каждаго ребенка получено около 100 кривыхъ и 100 рядовъ по 12 отдѣльныхъ сжатій динамометра.

Долженъ отмѣтить, что по установленному обычаю въ Институтѣ, ребенокъ прежде чѣмъ приступить къ настоящимъ опытамъ, производитъ предварительные опыты, при которыхъ знакомится съ техникой и вполне осваивается съ требуемой отъ него задачей.

Въ таблицѣ № 2 показаны средне-арифметическіе выводы (вычисленные въ процентахъ, какъ и надъ взрослыми), полученные отъ динамометра.

Таблица № 2.

Имена.	8—9	9—10	10—11	11—12	— 2—3	3—4	4—5	% колебаний.	
К.	—	92	95	98	—	94	100	95	8%
Н.	—	92	100	93	—	96	93	96	8%
М.	92	88	92	96	—	95	100	97	12%
Р.	85	92	95	100	—	97	100	98	15%
Сн.	93	95	100	99	—	94	95	91	9%
Р.	95	98	98	100	—	—	91	94	9%
Ф.	96	100	97	—	—	—	96	—	4%
Р.	93	97	100	—	—	—	97	—	7%
Сред. ар.	92	94	97	98	—	95	97	95	

Что показывают эти цифры?

1) Сравнивая полученные общие выводы о работоспособности въ различные часы, мы видимъ въ колебаниі процентовъ 10.

2) Сравнивая различные часы между собою, мы видимъ картину постепеннаго подъема съ 8 часовъ до 12, такъ что по утрамъ хуже всего, лучше же всего къ 12 часамъ.

3) Послѣ обѣда работоспособность падаетъ почти у всѣхъ дѣтей.

4) Къ 3—4 часамъ работоспособность повышается, (что совпадаетъ съ окончаніемъ процесса пищеваренія послѣ обѣда отъ 12—1 ч.) отъ 2—3, наоборотъ, нѣсколько менѣе.

Для характеристики мускульной работоспособности не безъ инте- ресно отмѣтить слѣдующій анализъ. Изъ полученныхъ трехъ рядовъ отъ динамометра, первый рядъ отмѣтимъ черезъ 100%, второй же и третій въ сравненіи съ 100% отмѣтимъ черезъ + когда получаются числа больше 100, напр., 110% и черезъ — когда меньше, 100, напр., 92. (табл. № 3).

Таблица № 3.

Имена.	8—9	9—10	10—11	11—12	— 2—3	3—4	4—5
Р.	+18	+ 8	+16	+22	-- — 3	—10	+21
Сн.	+ 2	— 4	+11	+ 1	— + 1	+ 2	— 6
М.	— 2	0	+ 1	— 7	— +13	0	— 3
Н.	—	+13	+ 6	+18	— +28	+29	+ 2
Сред. ар.	+ 6	+ 4	+ 9	+ 9	— +10	+ 4	+ 4

Оказывается, что за немногими исключеніями во всѣхъ случаяхъ получается плюсъ, то есть при второмъ и третьемъ рядѣ усиливается мускульная сила. Интересно также, что и тутъ увеличиваются числа

къ 11—12 часамъ, хотя надо отмѣтить +6 въ 8—9 часовъ и уменьшение къ 9—10 часамъ и, наконецъ, увеличеніе къ 2—3 часамъ и уменьшеніе къ 3—5 часамъ.

Наконецъ, произведемъ еще одинъ анализъ. Изъ полученныхъ 3-хъ рядовъ по 12 чиселъ сравнимъ первыя 4 числа съ послѣдними отъ 5—12, обозначая опять таки первую часть черезъ 100% (таб. № 4).

Таблица № 4.

Имена.	8—9	9—10	10—11	11—12	— 2—3	3—4	3—5
R.	—12	— 9	0	+ 3	— + 1	— 4	— 3
Ch.	—24	—17	—13	—11	— —21	—11	—26
M.	—15	—16	— 4	—11	— — 6	— 9	—19
N.	—	—25	—12	—14	— —34	—25	—23
Сред. ар.	—17	—17	— 7	—10	— —15	—12	—15

Эти цифры показываютъ: 1) Упадокъ силъ къ концу ряда на 10—15%; 2) упадокъ этотъ больше отъ 8—10 часовъ и меньше отъ 10—12 часовъ; интересно отмѣтить, что послѣ обѣда упадокъ силъ отъ 2—3 час. и 4—5 больше, тогда какъ отъ 3—4 час. меньше.

И эти факты убѣдили насъ достаточно, что мускульная сила ребенка и колебаніе этой силы въ продолженіи 10—12 минутъ весьма малы.

Когда эти выводы и цифры мы сравниваемъ съ выводами, полученными отъ старшихъ, мы видимъ, что колебанія въ работоспособности въ различные часы у дѣтей меньше, чѣмъ у взрослыхъ и мнѣ кажется, что я имѣлъ право сдѣлать изъ всего этого общій выводъ, который стоитъ въ 6-омъ тезисъ: „Параллельное изслѣдованіе физической работоспособности дѣтей и взрослыхъ показываетъ, что устойчивость работоспособности въ различные часы дня у дѣтей на много больше, чѣмъ у взрослыхъ,—почему и необходимо обратить большее вниманіе на точное опредѣленіе типа работоспособности учителя.

Въ заключеніе напомнимъ еще разъ, что все сказанное имѣетъ пока чисто методологическое значеніе.

ТЕЗИСЫ ДОКЛАДА:

1) Докладъ имѣетъ болѣе методологическое значеніе, чѣмъ практическое, такъ какъ онъ является одной частью большой, пока незаконченной, работы.

2) Для опредѣленія общей работоспособности нѣтъ какого-либо одного метода, дающаго полную картину, а потому необходимъ сравни-

тельный методъ, при которомъ изслѣдуются почти всѣ психофизическіе процессы. Въ докладѣ будутъ демонстрированы болѣе простые методы: динамометръ и эргографъ Дюбуа (значительно видоизмѣненный).

А. Физическая работоспособность дѣтей.

3) а) Сравнивая между собою 3 ряда (12 давленій динамометра), мы получаемъ почти равныя величины, иногда же послѣдніе ряды больше, чѣмъ первый рядъ (относительный отдыхъ между рядами 1—2 минуты).

б) Сравнивая три кривыхъ отъ эргографа (каждый разъ доведенная до усталости) между собою, находимъ почти одинаковыя по величинѣ кривыя. (Относительный отдыхъ послѣ каждой кривой 1—2 минуты).

с) Дѣля всю полученную работу отъ 12 нажатій динамометра на 3 части, мы видимъ весьма незначительный упадокъ силъ къ концу на 5—10% въ сравненіи съ первой третью.

д) Сравнивая дообѣденные (8—12 час.) результаты съ послѣобѣденными (2—5 час.), мы не замѣчаемъ у дѣтей особой разницы, у нѣкоторыхъ же послѣ обѣда работоспособность выше.

4) Въ общемъ физическая работоспособность подымается постепенно съ 8 до 12 час. на весьма незначительный процентъ. Послѣ обѣда пониженіе къ 2 и къ концу 4 часамъ и подъемъ къ 3 часамъ.

В. Физическая работоспособность взрослыхъ.

5) Изъ числа многихъ испытуемыхъ нѣкоторые, въ особенности же двое, выказали себя вполне опредѣленными типами „Morgenarbeiter“ и „Abendarbeiter“ (Крепелингъ).

6) Общій выводъ. Параллельное изслѣдованіе физической работоспособности дѣтей и взрослыхъ показываетъ, что устойчивость работоспособности въ различные часы дня у дѣтей на много больше, чѣмъ у взрослыхъ,—почему и необходимо обратить болѣе вниманіе на точное опредѣленіе типа работоспособности учителя.

Пренія по докладамъ Щеглова и Маркарьянца.

Д-ръ Н. П. Постовскій. Я хотѣлъ поддержать выводы доклада доктора Щеглова, такъ какъ въ пользу ихъ говорить еще слѣдующее соображеніе: если необходимо признать справедливымъ требованіе изученія физической организациі ребенка въ школѣ въ цѣляхъ изученія нормальныхъ дѣтей, то точно также необходимымъ должно быть признано

и изученіе физической организаці аномальныхъ дѣтей. Эта необходимость вытекаетъ уже изъ одного того, что, какъ показываютъ наблюденія, физическая отсталость дѣтей идетъ параллельно ихъ умственной отсталости. Контингентъ же нашихъ нормальныхъ школъ включаетъ въ себѣ значительный процентъ отсталыхъ, аномальныхъ дѣтей. Вотъ вслѣдствіе этихъ соображеній также необходимо признать, чтобы физическая организація дѣтей въ нормальныхъ школахъ изучалась съ тѣхъ именно сторонъ, о которыхъ говорится въ докладѣ доктора Щеглова. Эти четыре основныя требованія: измѣреніе роста, вѣса тѣла, емкости легкихъ и мышечной силы,—должны быть введены какъ основныя рубрики въ санитарныя карты нормальныхъ школъ. Дѣло это не представляется новымъ. Заграничныя школы, по крайней мѣрѣ, новыя школы ввели уже давно это измѣреніе. Такъ, Бине и его сотрудники производятъ эти измѣренія въ парижскихъ начальныхъ школахъ. Брюссельская школа для отсталыхъ дѣтей ввела измѣреніе роста и вѣса отсталыхъ дѣтей въ обязательныя рубрики санитарной карты. Тамъ имѣются и сравнительныя единицы для пользованія этими данными въ таблицахъ Кетле, которыми установлены нормальныя величины роста и вѣса соотвѣтственно возрасту и полу—для мальчиковъ и дѣвочекъ. И вотъ такая санитарная карта съ таблицами Кетле разсылается по школамъ для нанесенія на ней сравнительной кривой, которая получается при измѣреніи роста и вѣса отсталыхъ дѣтей. На основаніи этихъ соображеній и фактическихъ данныхъ я позволю себѣ обратиться къ предсѣдателю съѣзда не признаетъ ли онъ возможнымъ поставить вопросъ такъ: не пожелаетъ ли съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ признать необходимымъ введеніе въ программу изслѣдованія физической организаціи нормальныхъ и аномальныхъ дѣтей начальныхъ школъ этихъ четырехъ основныхъ пунктовъ.

Д-ръ А. В. Владимірскій. Выступать въ настоящее время по вопросу физическаго воспитанія я бы сказалъ и хорошо и плохо. Хорошо въ томъ отношеніи, что мы, вѣроятно, встрѣтимъ сочувствіе, такъ какъ дѣйствительно и общество и правящія сферы идутъ намъ въ этомъ отношеніи навстрѣчу и плохо, потому что нашему пожеланію легко могутъ быть приданы такія уродливыя формы, которыя ни съ какой точки зрѣнія оправданы быть не могутъ и которыя съ легкой руки Луцкевича у насъ энергично насаждаются. Миѣ кажется, что съ нашей стороны намъ гигиенистамъ-врачамъ необходимо подѣлиться этимъ вопросомъ съ обществомъ и указать ему все, чтобы оно избѣгло возможныхъ ошибокъ. Затѣмъ относительно того пожеланія, которое высказалъ докторъ Щегловъ объ антропометрическомъ измѣреніи дѣтей, я долженъ сказать, что оно крайне важно; но въ настоящее время я бы сказалъ

оно уже проводится въ жизнь. Рѣдко встрѣтите такое учебное заведеніе среднее или даже низшее, по крайней мѣрѣ у насъ въ столицѣ, гдѣ бы не производилось измѣреніе роста и вѣса ребенка. Но этого мало, желательно, чтобы эти матеріалы не оставались тамъ въ корпусахъ, училищахъ и гимназіяхъ, но чтобы они увидѣли свѣтъ, желательно вообще побудить высшія учебныя заведенія, также среднія и низшія давать болѣе подробный ежегодный отчетъ, и это былъ бы прекрасный шагъ, чтобы побудить другихъ къ дальнѣйшей работѣ. А что это представляется важнымъ можно видѣть изъ того успѣха, который въ этомъ отношеніи имѣется въ военномъ вѣдомствѣ. Тамъ я встрѣчался съ отчетами, гдѣ помѣщаются указанія о ростѣ и вѣсѣ, объ объемѣ дыханія, отчеты эти были опубликованы на Нижегородской выставкѣ, гдѣ 50 средне-учебныхъ заведеній военного вѣдомства получили свое освѣщеніе. Развѣ неинтересно опредѣлять, почему, напр., 3-й Московскій корпусъ рѣзко отличается отъ другихъ, почему Пажескій корпусъ показываетъ намъ также совершенно особыя данныя. Тутъ несомнѣнно играютъ роль условія, которыя зависятъ не только отъ климатическихъ мѣстныхъ условій, но цѣлаго ряда другихъ соціальныхъ. Но во всякомъ случаѣ военное вѣдомство въ смыслѣ заботы о здоровьи дѣтей подаетъ намъ прекрасный примѣръ.

Переходя ко второму докладу, то я не знаю, знакомъ ли докладчикъ съ моими работами на аналогичную тему, какъ [какъ мнѣ] было весьма пріятно встрѣтить нѣкоторое подтвержденіе того, что было мною получено въ Россіи; мнѣ было пріятно встрѣтиться съ аналогичными указаніями произведеннаго систематическаго изслѣдованія работоспособности школьнаго дня и въ Германіи. [Предпринявъ изслѣдованія по предложенію начальства одного учебнаго заведенія, мнѣ пришлось даже констатировать тотъ фактъ, что первые утренніе часы въ смыслѣ этой удовлетворительной механической работы являются у нашихъ дѣтей далеко не лучшими, и что лучшее назначеніе этихъ часовъ использовать ихъ такъ, какъ предлагалъ предыдущій оппонентъ, т.-е. въ это время 10—15 минутъ назначать на такія нетрудныя упражненія, которыя дали бы возможность разойтись всему организму. Но я долженъ предостеречь будущихъ изслѣдователей отъ той ошибки, которая возможна и которая постоянно дѣлались предыдущими лицами. Просматривая литературу, я нигдѣ ни въ одномъ случаѣ не встрѣтился съ указаніемъ на то, какъ изслѣдователи успѣшно боролись съ чувствомъ приспособляемости къ работѣ. Предыдущіе изслѣдователи этого не учитывали въ надлежащей мѣрѣ. И на это надо обратить серьезное вниманіе. Еще два слова о послѣбобѣденныхъ часахъ. Въ этомъ отношеніи одни авторы высказываются вполне опредѣленно, что послѣбобѣденные

часы неудобны, другіе говорятъ наоборотъ, и нѣкоторые склонны этотъ вопросъ считать еще открытымъ. Основываясь на нашихъ наблюденіяхъ въ томъ учебномъ заведеніи, о которомъ упоминали, мы высказываемъ, что послѣ достаточнаго перерыва эти часы великолѣпно могутъ быть использованы, гдѣ намъ приходилось производить работы, тамъ обѣдъ былъ въ часъ дня и послѣ обѣда продолжаютъ занятія и мы пришли къ заключенію, что если перерывъ послѣ обѣда увеличить немного на полчаса или $\frac{3}{4}$, то мы сказали бы, что эти послѣобѣденные часы занятій для нашихъ дѣтей вовсе не были бы такъ страшны; но во всякомъ случаѣ хорошо, если бы этого избѣгали. Этотъ вопросъ вообще мнѣ кажется весьма важнымъ, а въ дальнѣйшихъ работахъ нашего докладчика я привѣтствую.

К. И. Тихомировъ. Я всхожу на эту кафедру не для того, чтобы возражать доктору Щеглову, прекраснѣйшему докладчику, не для того, чтобы свидѣтельствовать полное свое сочувствіе всему тому, что мнѣ пришлось дважды слышать въ его докладахъ. Я хочу только сдѣлать изъ его доклада одинъ шагъ къ практической дѣйствительности, я хочу настойчиво заявить, что нельзя болѣе такъ преступно относиться къ физическому воспитанію въ школѣ, какъ мы до сихъ поръ относимся. Нельзя ограничиваться одними пожеланіями, нельзя ограничиваться одной методикой. Методика, пожеланія, теоретическая разработка, конечно, должны быть, но нужно сдѣлать хотя небольшой, незначительный на первый разъ, но непременно нужно сдѣлать практическій шагъ впередъ и сдѣлать его не откладывая въ долгій ящикъ, необходимо теперь же провести эти пожеланія въ школьную жизнь. Въ настоящее время прежде всего нужно обратить вниманіе на физическое воспитаніе въ средней школѣ. Тамъ кое-что дѣлается, но тѣ приемы, которые рекомендуются для постановки физическаго воспитанія, они собственно настолько сложны и громоздки, что мы не скоро будемъ въ состояніи провести ихъ въ жизнь школы. Требуются для этого особыя гимнастическія залы, площадки, требуются хорошіе руководители, требуются приборы. Нѣкоторые учебныя заведенія этимъ, быть можетъ, и обладаютъ, но большинство русскихъ учебныхъ заведеній, по крайней мѣрѣ $\frac{3}{4}$ женскихъ учебныхъ заведеній, этими удобствами не располагаютъ. Когда намъ Богъ судить обзавестись собственной залой, гдѣ мы могли бы вести гимнастику, если и о хорошей класной комнатѣ мечтаешь съ какой-то робостью? Во всякомъ случаѣ это дѣло будущаго, далекаго будущаго. Кромѣ того, рекомендуя вводить гимнастику въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, отводить на это $\frac{1}{2}$ часа или 45 минутъ одинъ — два раза въ недѣлю. Такія занятія большого значенія не имѣютъ. Мнѣ кажется, что мы дѣйствительно сдѣлали бы практическій шагъ

къ улучшенію физическаго воспитанія въ школѣ, если бы физическія упражненія сдѣлали не рѣдкимъ занятіемъ, а занятіемъ *ежедневнымъ*. Намъ скажутъ, что у насъ нѣтъ такого большого времени для физическихъ упражненій. Но тутъ и не требуется много времени, достаточно будетъ 15 минутъ, но обязательно каждый день. Пусть эти физическія упражненія будутъ не простымъ урочнымъ занятіемъ, которыхъ много въ школѣ, но пусть они сдѣлаются для учащихся ежедневной жизненной потребностью. Съ особенной грустью я долженъ остановиться на женскихъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ физическое воспитаніе поставлено чрезвычайно плохо. Нѣтъ помѣщенія, нѣтъ преподавателей, словомъ нѣтъ той обстановки, которая бы влекла и располагала къ физическимъ упражненіямъ. И въ результатѣ, мы вотъ что наблюдаемъ: начиная съ 5—6 класса и особенно въ 7-омъ учащіяся почти всѣ поголовно страдаютъ малокровіемъ, головными болями, бессонницей и проч. Большинство выглядятъ такъ плохо, такъ вялы, не жизнерадостны, что просто удивляешься, когда же будутъ они молоды и крѣпки, какъ не 17—19 лѣтъ? А между тѣмъ здоровья, сильныя и энергичныя матери ничуть не менѣе необходимы для здоровья націи, чѣмъ сильныя и энергичныя отцы. И, даже быть можетъ, въ этомъ отношеніи гораздо важнѣе здоровье матери. Мнѣ это не разъ приходило въ голову и по этому поводу мнѣ много разъ приходилось обмѣниваться мыслями съ своими сотрудниками въ школѣ. Разумѣется, возраженій никогда не приходилось встрѣчать и всѣ затрудненія сводились только къ тому, гдѣ взять времени. Мое личное мнѣніе, основанное на продолжительномъ наблюденіи, сводится къ тому, что въ этомъ дѣлѣ не столько важно количество употребляемаго на физическія упражненія времени, сколько ихъ регулярность: чрезвычайно важно, чтобы физическія упражненія непременно были каждый день, и при томъ въ утреннее время. Если бы въ нашихъ учебныхъ заведеніяхъ, какъ мужскихъ, такъ и женскихъ, при началѣ учебнаго дня поставлено было обязательнымъ и необходимымъ 15 минутъ такъ называемыхъ вольныхъ движеній, 15 минутъ физическихъ упражненій, съ послѣдующимъ небольшимъ отдыхомъ, если бы была установлена такая гимнастика и притомъ непременно въ началѣ дня, тогда это, по моему глубокому убѣжденію, въ громадной степени отразилось бы на физическомъ здоровьѣ учащихся и чрезвычайно повліяло бы на поднятіе работоспособности ихъ на цѣлый день. Я кончаю свои слова опять же пожеланіемъ, чтобы разсужденія наши о необходимости физическаго воспитанія не остались только теоретическими разсужденіями, не остались висѣть въ стѣнахъ этой залы, но перешли бы въ школьную жизнь, какъ можно скорѣе.

А. Л. Щегловъ (докладчикъ). Мнѣ не приходится дѣлать какихъ-либо разъясненій моимъ оппонентамъ и я ограничусь всего лишь нѣсколькими словами. Я очень радъ, что второй докладчикъ, Т. К. Маркарьянцъ, подчеркнул необходимость детальной разработки вопроса объ утомляемости и работоспособности нашихъ школьниковъ. Дѣйствительно, вопросъ этотъ сложный, въ немъ такая масса различныхъ моментовъ, что я бы сказалъ, что каждый докладъ по этому вопросу, какъ и докладъ Т. К. Маркарьянца, заключаетъ въ себѣ нѣсколько погрѣшностей, въ виду чего невольно отказываешься входить въ обсужденіе детальныхъ сторонъ каждаго отдѣльнаго изслѣдованія, продѣланнаго со своими специальными приемами и методами. Каждый методъ, выработанный отдѣльнымъ изслѣдователемъ и не проверенный коллективнымъ умомъ, всегда содержитъ погрѣшности и всегда будетъ приводить къ сомнительнымъ или даже неправильнымъ выводамъ. Я думаю, что не ошибусь, если скажу, что всѣ вы были очень огорчены сообщеніемъ того факта, что наша русская молодежь за границей оказывается менѣе работоспособной, чѣмъ наши сосѣди, что наша русская молодежь, физически, быть можетъ, даже и болѣе сильная, а я скажу, что и интеллектуально болѣе развитая, оказывается менѣе годной къ работѣ, менѣе способной работать въ той или другой отрасли знанія. Это обидное сознаніе нашей пониженной работоспособности, можетъ быть, зародить мысль въ вашихъ головахъ, нѣтъ ли, въ самомъ дѣлѣ, въ нашемъ національномъ психическомъ развитіи какого-либо дефекта, какого-либо, такъ сказать, органическаго тормозящаго момента, нѣтъ ли, дѣйствительно того, чего я такъ боюсь и что съ содраганіемъ можно было бы назвать началомъ національнаго вырожденія. Какъ ни непріятенъ этотъ самый фактъ, но я все же могу сказать, что я благодаренъ товарищу за то, что онъ подчеркнул здѣсь замѣченный имъ фактъ пониженной работоспособности русскихъ. Я все-таки не могу не высказать нѣкотораго упрека докладчику Маркарьянцу по поводу его заявленія, что я въ своемъ докладѣ придалъ слишкомъ большое значеніе физическимъ упражненіямъ, что послѣднія выставлялись мною какъ чуть ли не панацеей отъ всѣхъ золъ въ нашемъ воспитаніи, что къ нимъ сводились мною всѣ способы физическаго и интеллектуальнаго поднятія нашей расы. Я далекъ отъ того, чтобы думать такъ, ибо полагаю, что въ вопросѣ о нашей работоспособности имѣютъ гораздо большее значеніе и играютъ гораздо большую роль другіе факторы, а именно условія нашей общественной жизни.

Т. К. Маркарьянцъ. (Докладчикъ). Я хотѣлъ сказать доктору Владимірскому, что съ его работами я знакомъ и только время не позволило мнѣ коснуться ихъ и что мнѣ было очень пріятно знать, что и

здѣсь, у васъ производились почти аналогичныя работы, аналогичныя опыты и получались такіе же результаты. Съ этой точки зрѣнія я согласенъ съ докторомъ Владимирскимъ, но когда онъ говоритъ, что опасно проводить какія нибудь мѣры на основаніи экспериментальной педагогики, хотя бы потому, что они могутъ выразиться въ другой формѣ, совершенно невѣрной формѣ, то я долженъ сказать, что я этого вопроса не касался. Но съ своей стороны скажу, и я думаю, что это должно быть извѣстно доктору Владимирскому и г. Тихомирову, что вопросъ объ утреннихъ физическихъ упражненіяхъ, какъ опредѣленной мѣрѣ для того, чтобы возбудить дѣтей охотнѣе заниматься, является болѣе или менѣе сомнительнымъ, потому что экспериментальная педагогика имѣетъ массу работъ, гдѣ оказывается, что физическая работа въ свою очередь страшно утомляетъ. Когда въ народныхъ школахъ въ Германіи были введены такія упражненія, то они дѣлали ихъ неохотно. Съ другой стороны, въ той же самой Германіи во время перемѣнъ не заставляютъ бѣгать дѣтей и выдѣлывать упражненія, а только расхаживать по-парамъ впереди учителя. Но это высмѣивалось и въ самой нѣмецкой литтературѣ. Я не хочу критиковать пріемы доктора Владимирскаго и г. Тихомирова, я не практикъ, но и съ теоретической стороны это все тотъ же вопросъ, который слѣдуетъ обсудить болѣе детально. Теперь по поводу послѣдняго замѣчанія доктора Щеглова я долженъ сказать, что возможно, что выраженіе мое было неточно.

Засѣданіе Общества экспериментальной педагогики.

29-го декабря, въ 8 час. вечера, въ помѣщеніи Педагогическаго музея, подъ почетнымъ предсѣдательствомъ З. А. Макшеева, состоялось засѣданіе общества Экспериментальной Педагогики.

Въ названномъ засѣданіи Н. Е. Румянцевъ сдѣлалъ краткое сообщеніе о предполагаемомъ Первомъ Международномъ Педагогическомъ конгрессѣ въ Брюсселѣ, а также объ организациі при обществѣ Экспериментальной педагогики специальной комиссіи, взявшей на себя трудъ разработки программы докладовъ отъ русской группы на предстоящемъ международномъ конгрессѣ.

Вслѣдъ за докладомъ Н. Е. Румянцева, однимъ изъ членовъ съѣзда экспериментальной педагогики—г. Чумаковымъ было высказано пожеланіе, чтобы общество Экспериментальной педагогики, въ виду постоянно наблюдаемаго умственного переутомленія учащихся, обратило вниманіе на данный фактъ и, разработавъ детально вопросъ отъ утомленія учащихся, установило: 1) нормальный день умственной работы учащихся и 2) выяснило тѣ причины, въ силу которыхъ русская молодежь является менѣе работоспособной сравнительно съ иностранной. При выясненіи данныхъ вопросовъ, слѣдуетъ, по мнѣнію, г. Чумакова, обратить вниманіе на матеріалъ, который дается ученикамъ средней школы. Матеріалъ этотъ слишкомъ великъ и не соответствуетъ часто интересамъ учащихся, вслѣдствіе чего послѣдніе воспринимаютъ его крайне пассивно.

На заявленіе, сдѣланное г. Чумаковымъ, д-ръ Оршанскій возразилъ, что замѣчаніе о болѣе работоспособности студентовъ-иностранцевъ (и въ частности нѣмцевъ) онъ считаетъ недоразумѣніемъ. Въ этомъ отношеніи германцы не стоятъ выше русскихъ, точно также, какъ и казенная, нѣмецкая, средняя школа не отличается рѣзко своей программой отъ русскихъ учебныхъ заведеній того же типа.

З. А. Макшеевъ замѣтилъ, что общество Экспериментальной педагогики будетъ имѣть въ виду затронутые собраніемъ вопросы, но со своей стороны, онъ проситъ всѣхъ членовъ общества, заинтересованныхъ разрѣшеніемъ указанныхъ задачъ и неимѣющихъ возможности бывать на собраніяхъ, присылать въ общество свои личныя наблюденія и взгляды по даннымъ вопросамъ. Затѣмъ на обсужденіе собранія были поставлены предсѣдателемъ два программныхъ вопроса: 1) объ организациі планомѣрныхъ изслѣдованій учащихся въ русскихъ учебныхъ заведеніяхъ и 2) объ изданіи журнала при обществѣ.

За необходимость планомѣрныхъ изслѣдованій высказался А. П. Нечаевъ, который указалъ, что при обзорѣ отдѣльныхъ изслѣдованій

приходится испытывать большое затрудненіе, а именно, при отсутствіи общаго плана изслѣдованій трудно синтезировать матеріаль. Постоянно приходится сталкиваться съ тѣмъ фактомъ, что одні стороны психической жизни изслѣдованы надъ дѣтьми одной категоріи, другія—надъ дѣтьми иныхъ условій—получается матеріаль разнородный. Программы изслѣдованій тоже бываютъ различны. Между тѣмъ, необходимо заняться провѣркою такого рода изслѣдованій, особенно изслѣдованій, поставленныхъ въ школахъ. Работа эта сложна и нельзя ее бросать изъ-за трудности. Является потребность позаботиться объ увеличеніи числа сотрудниковъ, а потому въ настоящемъ собраніи выдвигается вопросъ: какимъ путемъ расширить сѣть планомѣрныхъ изслѣдованій, чтобы съ расширеніемъ изслѣдованій не страдали бы ихъ качества. Въ данномъ затрудненіи общества экспериментальной педагогики въ Петербургѣ и эксперим. психологіи въ Москвѣ приходятъ на помощь. Думается, что образованіе специальныхъ курсовъ при томъ и другомъ обществѣ, на которыхъ давалось бы знакомство съ техникою изслѣдованія и разработкою матеріала, было бы крайне желательнымъ явленіемъ.

Г. Дашкевичемъ было высказано пожеланіе, чтобы общество экспериментальной педагогики обратило вниманіе на выясненіе „больныхъ“ вопросовъ нашей школы, а именно: какъ дѣйствуютъ на учащихся отмѣтки, экзамены, виѣшній надзоръ и разнаго рода наказанія, практикуемыя въ нашей казенной школѣ.

Г. Фельцманъ высказалъ мнѣніе, что экспериментальная педагогика является кабинетной наукой, которая должна производиться въ стѣнахъ лабораторіи, но не въ школахъ. Кромѣ того, опыты должны производиться только психологами и психіатрами—передъ глазами педагоговъ многія цѣнныя явленія могутъ ускользнуть. Нужно предоставить это дѣло специалистамъ, тогда будетъ достигнуто и необходимое единообразіе въ опытахъ.

Г. И. Россолимо замѣтилъ, что при его личныхъ изслѣдованіяхъ съ большимъ успѣхомъ работали учительницы. Подготовленный педагогъ можетъ больше сдѣлать, чѣмъ психіатръ. Единообразіе въ опытахъ, конечно, нужно, а потому весь вопросъ сводится къ тому: какъ приготовить опытныхъ экспериментаторовъ? Думается, что слѣдуетъ на послѣдующихъ сѣздахъ удѣлять большую часть времени отдѣльнымъ, специальнымъ бесѣдамъ практическаго характера, на которыхъ педагоги сговаривались бы между собою относительно различныхъ методовъ и упражнялись въ лабораторіяхъ. Подобныя бесѣды и упражненія слѣдуетъ производить въ лабораторіяхъ и провинціальныхъ городовъ.

Г. Смоленскій указалъ на необходимость общенія двухъ обществъ—экспериментальной педагогики и психологіи съ отдаленными

уголками. Немногіе педагоги имѣютъ возможность посѣщать съѣзды. Необходимо позаботиться объ изданіи журнала, путемъ котораго могли бы общаться всѣ педагоги.

По мнѣнію г. Тихомирова, педагоговъ не должны обременять экспериментальныя изслѣдованія. Каждый педагогъ долженъ всматриваться въ дѣтскую душу, иначе онъ будетъ ремесленникомъ, а потому школъ не должна быть чужда работа изслѣдованій учащихся. Подвергать изслѣдованію всѣхъ учащихся нѣтъ надобности, слѣдуетъ для данной цѣли выдѣлять отстающихъ, неуспѣвающихъ дѣтей. Школьный врачъ долженъ взять на себя, главнымъ образомъ, трудъ такого рода изслѣдованій.

Г. Селенкинъ высказалъ сожалѣніе, что „Книжки по педагогической психологіи“, которыя оказали большую услугу педагогамъ, знакомымъ съ новымъ направленіемъ, теперь прекратились и не издаются. Между тѣмъ, необходимость въ подобныхъ изданіяхъ очень велика.

Г. Мегорскимъ было замѣчено, что необходимо производить изслѣдованія учащихся. Существующія программы изслѣдованій, разнаго рода пособія должны облегчить работу педагоговъ въ данномъ дѣлѣ. Недостатки психологическихъ свѣдѣній можно всегда пополнить самостоятельнымъ чтеніемъ, въ виду чего необходимо обратить серьезное вниманіе на изданіе дешевыхъ книгъ и брошюръ.

По мнѣнію г. Иваницкаго, при всѣхъ психологическихъ изслѣдованіяхъ необходимо соблюдать крайнюю осторожность въ выводахъ: неправильно дѣлать выводы на основаніи результатовъ единичныхъ опытовъ—нельзя экспериментальную психологію превращать въ черную магію.

Д-ръ Алексѣевъ, признавая знаніе психологіи обязательнымъ для педагоговъ и школьныхъ врачей, высказалъ пожеланіе, чтобы съѣздъ экспериментальной педагогики, идя навстрѣчу данной потребности школьнаго дѣла, выразилъ постановленіе, чтобы всѣ педагоги были знакомы съ психологіей (общей и въ частности экспериментальной) и чтобы школьные врачи получали соответствующую подготовку.

Г. Маркарьянцемъ было указано, что въ настоящее время ясно ощущается потребность выяснитъ на основаніи экспериментальныхъ изслѣдованій данныя практическаго характера. Вопросъ является слишкомъ сложнымъ и для рѣшенія его было бы правильно установить больше общенія съ иностранцами, напр., нѣмцами. Съ названной цѣлью слѣдуетъ на будущій съѣздъ привлечь больше иностранцевъ; необходимо также, чтобы русскіе психологи переводили свои работы на иностранныя языки. Для болѣе успѣшнаго привлеченія педагоговъ къ разнаго рода работамъ по экспериментальной психологіи, желательно, чтобы общество экспериментальной психологіи въ Москвѣ образовало

особую комиссію, которая взяла бы на себя трудъ организациі практическихъ занятій по психологіи при лабораторіяхъ и провинціальныхъ городовъ.

Д-ръ Омельченко замѣтилъ, что экспериментальная педагогика переживаетъ младенческой періодъ. Изслѣдованія учащихся желательно вводить въ школу, и въ этомъ дѣлѣ общество экспериментальной педагогики должно прийти на помощь, но не слѣдуетъ слѣшиться съ агитаціей. Задача общества не состоитъ въ томъ только, чтобы эту науку приблизить къ общей массѣ. Прежде чѣмъ пропагандировать, нужно еще учиться.

Д-ру Омельченко возражалъ А. П. Нечаевъ. А. П. замѣтилъ, что дѣятельность общества нельзя назвать агитаціонной, но оно стремится сдѣлать всѣхъ педагоговъ грамотными, научить ихъ читать педагогическіе журналы, на страницахъ которыхъ постоянно встрѣчаются статьи изъ области экспериментальной педагогики.

По мнѣнію А. Ф. Никитина, слѣдуетъ различать два рода изслѣдованій: во-первыхъ, разнаго рода наблюденія и изслѣдованія, которыя ведутся врачами и педагогами съ цѣлью ознакомленія съ природою ученика въ силу мотивовъ чисто практическаго характера, и, во-вторыхъ, планомѣрныхъ изслѣдованій по опредѣленной программѣ для полученія научныхъ результатовъ.

Г. Волокобицкій, соглашаясь съ необходимостью знакомства педагоговъ съ экспериментальной педагогикой, указалъ на необходимость и творческой работы педагога, которая должна сказываться въ выбираемыхъ имъ методахъ.

По окончаніи обсужденія намѣченныхъ вопросовъ, предсѣдатель собранія резюмировалъ въ нѣсколькихъ словахъ всѣ пожеланія, которыя были высказаны въ настоящемъ засѣданіи, а именно было предложено:

- 1) курсъ психологіи сдѣлать обязательнымъ для всѣхъ педагоговъ;
- 2) обратить вниманіе на организацию разнаго рода курсовъ, на которыхъ путемъ практическихъ занятій въ лабораторіяхъ и т. п. можно было бы знакомить педагоговъ съ технической стороною изслѣдованій;
- 3) поднять вопросъ о соотвѣтствующей подготовкѣ школьныхъ врачей;
- 4) признать необходимымъ изданіе журнала при обществѣ и желательность дешевыхъ изданій работъ по экспериментальной психологіи.

Затѣмъ, по предложенію предсѣдателя собранія, были избраны въ почетные члены общества: проф. Гессенскаго университета Р. Зоммеръ, проф. Софійскаго университета г. Нойковъ, редакторъ Болгарскаго журнала по экспериментальной педагогикѣ П. Цоневъ, проф. университета въ Кіото (Японія) г. Кониси.

5-е научное застѣданіе.

30 декабря въ 10 ч. дня.

Почетнымъ предсѣдателемъ собранія былъ избранъ проф. психологін Кіотскаго университета (Японія) г. Кониси, обратившійся къ съѣзду съ слѣдующимъ привѣтствіемъ:

„Отъ души привѣтствую Всероссійскій съѣздъ экспериментальной педагогики и благодарю настоящее собраніе за ту высокую честь, которую оно мнѣ оказало, избравъ меня почетнымъ предсѣдателемъ этого многуважаемаго собранія. Позвольте мнѣ сказать нѣсколько словъ о японской экспериментальной педагогикѣ, въ какомъ состояніи она у насъ находится теперь. Какъ вамъ извѣстно, Японія первое время своего существованія была занята исключительно науками матеріалистическими, такъ какъ у ней не было времени подумать о наукахъ духовнаго содержанія. Только въ послѣднее время нашъ народъ сталъ интересоваться науками духовнаго содержанія. Результатомъ такого новаго движенія было основаніе философскаго кружка и наконецъ былъ основанъ кружокъ психологовъ только три года тому назадъ. И вотъ этотъ кружокъ успѣлъ уже одинъ разъ собрать маленькій съѣздъ, членовъ котораго, конечно, было немного, вопросы которыми занимался этотъ съѣздъ тоже очень элементарны, результаты его можетъ быть мало плодотворны, но, во всякомъ случаѣ, онъ дѣло нѣсколько подвинулъ впередъ. Что касается того, каковы результаты этого съѣзда, то, къ великому моему сожалѣнію, доложить ихъ собранію я не могу, потому что дѣло было послѣ моего отъѣзда сюда, а газетныя сообщенія мнѣ не дали полнаго понятія объ этомъ съѣздѣ. Я постараюсь сообщить вамъ, насколько это окажется возможнымъ, по возвращеніи на родину, въ Японію, въ какомъ состояніи находится тамъ экспериментальная педагогика, что она дѣлаетъ и что дѣлаетъ этотъ психологическій кружокъ. Въ заключеніе моего этого маленькаго сообщенія еще разъ позвольте благодарить собраніе за ту высокую честь, которую оно мнѣ оказало“ (Аплодисменты).

О возможности и практическомъ значеніи развитія лѣвой руки.

Авторефератъ Л. Г. Оршанскаго.

Вопросъ о причинахъ преимущественнаго развитія правой руки, что особенно рѣзко бросается въ глаза у культурныхъ народовъ, давно занималъ ученыхъ и врачей—сдѣлано было много попытокъ разгадать тайну, но и по настоящее время мы не имѣемъ ни неоспоримаго объясненія, ни несомнѣнныхъ доказательствъ, что такъ и должно быть, что правая рука имѣетъ какія либо органическія преимущества. Но до послѣднихъ лѣтъ этотъ вопросъ оставался академическимъ—любопытнымъ и загадочнымъ въ научномъ отношеніи, но никому не приходило въ голову,—педагогамъ всего меньше,—что и практически вопросъ объ обычномъ развитіи одной руки вмѣсто обѣихъ рукъ можетъ оказаться весьма важнымъ. Теперь настаетъ моментъ для такого сознанія. Уже нѣсколько лѣтъ на западѣ, и 20—25 лѣтъ въ Америкѣ, дѣлаются опыты рѣшить загадку не такъ, какъ пытались прежніе физиологи и врачи, а чисто опытнымъ путемъ: дѣлаются болѣе или менѣе обширные опыты приученія лѣвой руки къ такой же интенсивной работѣ, къ какой давно уже приспособилась наша правая рука. Рѣшеніе старой загадки несомнѣнно этимъ путемъ будетъ скорѣе достигнуто, чѣмъ всѣми старыми соображеніями. Итакъ, если, съ одной стороны, несомнѣнно, что въ настоящее время правая рука болѣе развита вообще, а для нѣкоторыхъ работъ, какъ писаніе, исключительно она развита, то, съ другой стороны всѣ, попытки научныхъ объясненій этого явленія неудовлетворительны. Одни приписывали праворукость условіямъ утробнаго положенія ребенка, другіе —наслѣдственной передачѣ большей ловкости правой руки, третьи — болѣе выгоднымъ условіямъ кровообращенія въ правой сторонѣ тѣла, пробовали объяснять это и тѣмъ, что внутренніе органы правой половины тѣла тяжелѣе, чѣмъ органы лѣвой, и потому даютъ якобы большую устойчивость правой рукѣ; наконецъ, въ недавнее время было высказано предположеніе, что причина праворукости центральная, мозговая, т. е. лѣвая часть мозга, связанная съ дѣятельностью правой руки, якобы лучше развита; по этой теоріи развитіе правой руки, ея костей и мышцъ, есть лишь явленіе вторичное, несамостоятельное. Изъ всѣхъ теорій эта послѣдняя была бы самой серьезной, если бы она была обставлена достаточными доказательствами, но этого въ настоящее время нѣтъ. Всѣ догадки остаются догадками, интересными, иногда важными, но неспособными помочь намъ въ вопросѣ, на что способна лѣвая рука? Историческія науки, въ свою очередь, сдѣлали попытку разъяснить

этотъ вопросъ и сдѣлали возможнымъ сказать утвердительно, что многіе древніе народы владѣли одновременно, даже при письмѣ, лѣвой рукой; а въ самые послѣдніе годы цѣлый рядъ рисунковъ, изъ которыхъ нѣкоторыя занимаютъ цѣлыя стѣны пещеръ, сдѣланы, если судить по положенію изображаемыхъ людей и животныхъ, то правой, то лѣвой рукой.

Это является доказательствомъ, что исключительное развитіе правой руки произошло, хотя и давно, но постепенно, и притомъ, главнымъ образомъ, на высокихъ ступеняхъ культуры; тогда какъ примитивные народы и въ настоящее время гораздо равномѣрнѣе владѣютъ обѣими руками, чѣмъ культурные люди съ малоразвитой мышечной системой и съ дѣтства развиваемой привычкой къ ограниченному кругу физической работы. Далѣе, наблюденія надъ дѣтьми въ первые годы ихъ жизни, производимыя въ послѣднія десятилѣтія всюду и разнообразно, показали, что замѣтное предпочтеніе правой руки появляется не раньше шестого—седьмого мѣсяца жизни, когда ребенокъ впервые начинаетъ слѣдить за движеніями старшихъ, а входитъ вполне въ привычку значительно позже. Всѣмъ извѣстно, какъ часто маленькія дѣти пытаются пользоваться и своей лѣвой ручкой, но встрѣчаютъ сопротивленіе старшихъ и постепенно отъ этого отучаются. Всѣ эти данныя вмѣстѣ приводятъ къ выводу, что у насъ нѣтъ ни практическихъ, ни теоретическихъ доказательствъ, что исключительное развитіе правой руки есть неустранимое свойство человѣческаго организма, связанное въ то же время съ малой функциональной работоспособностью лѣвой руки.

Въ то время какъ наука оказалась неспособной справиться съ этой проблемой, быстрое развитіе техники и обновленіе ручного труда и ремесла стали предъявлять къ современному человѣку цѣлый рядъ такихъ требованій, удовлетвореніе которыхъ мыслимо только при очень высокомъ и тонкомъ обладаніи всей своей мышечной системой. Въ ряду малоразвитыхъ и неподготовленныхъ къ современнымъ требованіямъ органовъ оказалась наша рука, даже правая рука. Какъ показываетъ статистика, уже теперь около 25% ремесль требуютъ одновременнаго умѣнія владѣть обѣими руками. Уходъ за многими сложными машинами и аппаратами, умѣніе поставить научный экспериментъ, все это въ настоящее время требуетъ цѣлага ряда тонкихъ и въ то же время вполне увѣренныхъ движеній, которыми удается овладѣть иногда только послѣ нѣсколькихъ лѣтъ подготовки. Передъ такими новыми задачами наше прежнее физическое развитіе, или, правильнѣе говоря, недоразвитіе оказалось совершенно несостоятельнымъ. Какъ въ странахъ съ очень густымъ населеніемъ, по мѣрѣ все возрастающей трудности пропитанія, человѣку приходится все болѣе интенсивно обрабатывать свой

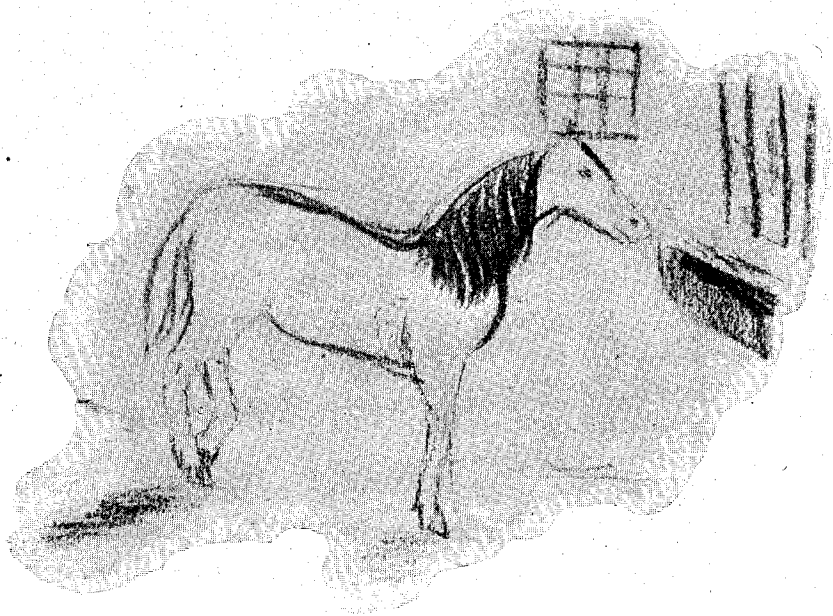


Рис. 1. Нарисованъ лѣвой рукой.

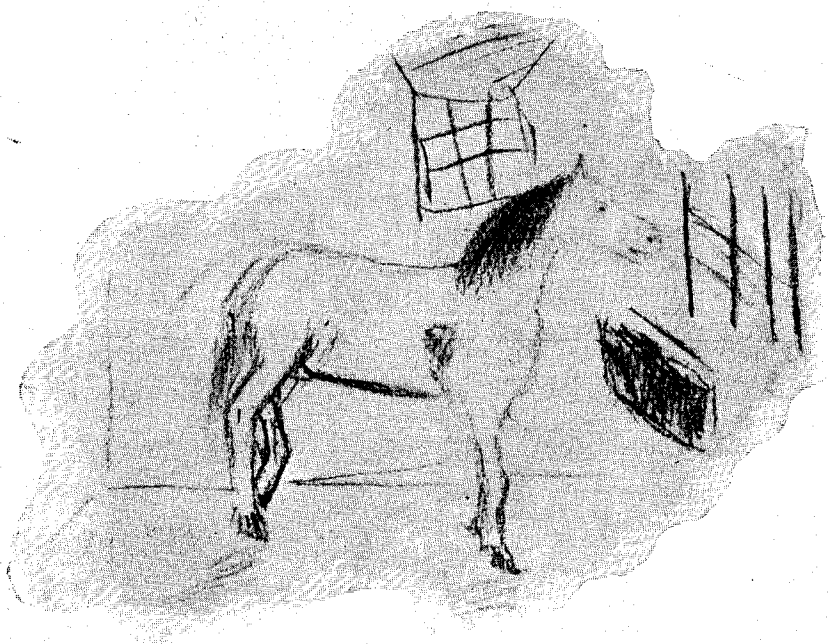


Рис. 1. Нарисованъ правой рукой.

Н. Казанцевъ. Мальчикъ 12 лѣтъ, сынъ деревенскаго торговца. Родился и выросъ въ черемисской деревнѣ; не бывалъ до нынѣшняго года въ губернскомъ городѣ. Рисуетъ года 3, причемъ и правой, и лѣвой рукой совершенно свободно. Пишетъ обыкновенно правой рукой. Кидаетъ всегда лѣвой рукой. Раньше его старались отучить рисовать лѣвой рукой, а потому онъ поневолѣ выучился работать и правой, не разучившись и лѣвой.

участокъ, использовать все, что долго оставалось внѣ его вниманія, такъ и современному человѣку, чтобы не отступить передъ новыми запросами, оставалось одно—приняться за настойчивое развитіе всего своего организма, заставить вполнѣ работать все то, что въ доброе старое время лишь едва, лѣнливо участвовало въ общей работѣ.

И если правая рука, съ ранняго дѣтства приучаемая къ работѣ, на самомъ дѣлѣ далеко не такъ развита, какъ она на то способна, то лѣвая рука представляетъ изъ себя совсѣмъ еще незатронутый источникъ большого богатства; это—органъ, тысячелѣтіями мало работавшій и ожидающій своей очереди, какъ не работаютъ и ждутъ очереди много скрытыхъ силъ нашей нервной и мышечной системы. Стоитъ



Рис. 2. Нарисованъ лѣвой рукой.

только вспомнить, до какихъ удивительныхъ результатовъ доходить человѣкъ, задавшійся цѣлью исключительнаго развитія какой-нибудь своей физической или умственной способности, чтобы понять, что мы живемъ далеко не полной жизнью и что все болѣе усложняющаяся культура постепенно заставитъ насъ выводить одинъ за другимъ наши органы изъ полу-дремотнаго состоянія въ состояніе высокой работы. Одной изъ такихъ попытокъ надо считать и начавшіеся впервые въ Америкѣ опыты по одновременному и равномѣрному развитію обѣихъ рукъ. Либерти Тедъ болѣе 25 лѣтъ обучаетъ своихъ учениковъ, въ художественно-промышленной школѣ Филадельфіи съ 1.200 учащихся употребленію обѣихъ рукъ при рисованіи и при всѣхъ формахъ ручного труда. Онъ утверждаетъ, что его ученики и вообще болѣе физически развиты, чѣмъ однорукіе, что они стоятъ прямѣе, что всѣ ихъ

движенія ловчѣе и что, кромѣ того, у нихъ и правая рука значительно больше развита, чѣмъ, у тѣхъ, кто владѣеть одной только правой рукой. Эти результаты подтверждаются и другими учителями, которые пошли по слѣдамъ Теда.

Интересующимся весьма рекомендую ознакомиться съ книгой Теда: „Новый путь“. Изъ Америки это движеніе перешло сначала въ Японію, а затѣмъ позже въ Европу. Въ Англіи этимъ вопросомъ заинтересовались нѣкоторые видные врачи и педагоги; устроены были спеціальныя курсы для гармоническаго развитія обѣихъ рукъ и организованы общества для пропаганды этой идеи. Англійская литература имѣетъ уже нѣсколько спеціальныхъ сочиненій по этому вопросу.



Рис. 2. Нарисованъ правой рукой.

которыя, по мнѣнію англійскихъ педагоговъ, произведутъ крупный переворотъ во всей постановкѣ воспитанія, а Гоуерсъ, первый англійскій невропатологъ, перечисляя всѣ выгоды гармоническаго развитія обѣихъ рукъ, говоритъ, что никто не можетъ себѣ составить точнаго представленія о всей важности этаго новаго культурнаго теченія, кто самъ не овладѣлъ своими обѣими руками. Въ Швейцаріи уже въ 1909 году однимъ педагогомъ внесено было предложеніе въ союзный совѣтъ о введеніи въ школахъ обученія работѣ обѣими руками. Наиболее интереснымъ и близкимъ для насъ является опытъ, поставленный въ Кёнигсбергѣ, въ городскихъ школахъ въ 1909 году по предложенію проф. Симона. Опытъ имѣлъ цѣлью практическую провѣрку правильности всѣхъ вышеприведенныхъ соображеній. Къ участию были при-

влечены учащиеся низших и высших классов, выразившие желание заниматься 2 раза в неделю по 2 часа сверх обычных классных занятий. Занятия продолжались 3 недели и заключались в упражнении левой руки в письме, рисовании и ручных работах.

Программа занятий, а также подробные результаты здесь, за краткостью, не могут быть изложены, но в общем как устроители, так и школьный инспектор, остались чрезвычайно довольны и выяснили

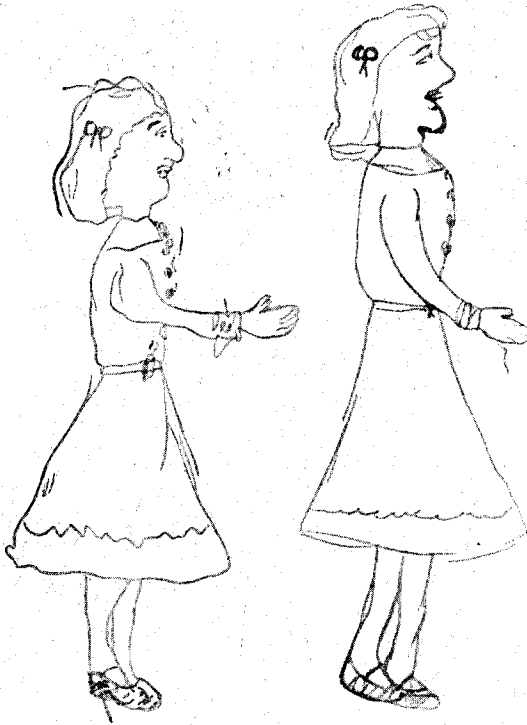


Рис. 3. Нарисовано
левой рукой.

Рис. 3. Нарисовано
правой рукой.

себя: 1) что левая рука не отстает от правой в способности к развитию, 2) у детей с заметно выраженными техническими способностями, последние проявляются не только в работе правой, но и левой рукой, 3) уже имеющийся навык правой руки не только не мешает, но, наоборот, помогает довольно скоро овладеть и левой рукой. Поэтому надо признать ошибкой часто высказываемое мнение, что к участию в таких опытах надо привлекать детей, которые еще не владеют правой рукой, 4) чем старше и развитее дети, тем больше успехи они делают в опытах с левой рукой. Другую

практическую попытку въ Германіи представляют курсы по домоводству и хозяйству для молодыхъ дѣвушекъ въ Берлинѣ, гдѣ также введено обученіе работѣ обѣими руками. Еще на одно чрезвычайно

Послѣ 8 дней.

Ich soll ein B. schreiben!

„ 14 „

Ich soll ein B. schreiben!

„ 1 мѣс.

*Zur Zeit der Kommunion
gingen die Kinder mit
Gefang ins Eul'sche,
und im Eul'schen fand die
Kommunion statt. Sie
sollten die Kommunion
gelingen und die
Kommunion.*

„ 2 „

*Die Kinder gingen in die
Kommunion. Sie
sollten die Kommunion
gelingen und die
Kommunion.*

Рис. 4. Письмо лѣвой рукой отсталаго ребенка, который упражнялся въ этомъ дома.

важное обстоятельство надо указать: извѣстно, что центръ рѣчи лежитъ въ лѣвомъ полушаріи, притомъ очень близко отъ того участка, который завѣдуетъ движеніями руки; такимъ образомъ, всѣ, владѣющіе только правой рукой, говорятъ, такъ сказать, своимъ лѣвымъ мозгомъ. Уже теоретически можно было-бы предположить, что развитіе лѣвой руки

до такой степени, что она не будет отставать отъ правой, разовьеть, конечно, и завѣдующую ею часть мозга въ правомъ полушаріи и не останется безъ вліянія и на существующій, но почти нефункционирующій центръ рѣчи въ правомъ полушаріи. Перспектива-же развитія второго центра рѣчи оказалась-бы безконечно важной для дѣтей слабыхъ, отсталыхъ и съ недостаточнымъ развитіемъ рѣчи. Что такіе случаи возстановленія потерянной рѣчи у взрослыхъ, послѣ паралича лѣвосторонняго центра рѣчи, путемъ упражненія правосторонняго центра, въ обыкновенное время неработающаго, возможны, объ этомъ говорить цѣлый рядъ специальныхъ работъ. По отношенію же къ дѣтямъ это является пока лишь предположеніемъ, но весьма вѣроятнымъ и могущимъ сыграть такую огромную роль въ воспитаніи отсталыхъ дѣтей, что уже и этого достаточно для признанія за вопросомъ о развитіи лѣвой руки первостепенной важности.

Не имѣя возможности ко времени съѣзда поставить болѣе или менѣе обширные опыты, я обратился съ просьбой къ художнику Лѣпелову, преподавателю рисованія перваго кадетскаго корпуса, которому я и обязанъ представляемыми при семъ на разсмотрѣніе членовъ съѣзда рисунками. Рисунки сдѣланы дѣтьми отъ 10 до 12 лѣтъ, которымъ предоставлено было нарисовать по своему усмотрѣнію, что имъ угодно, на одной половинѣ правой рукой, на другой—лѣвой (демонстрація 60 рисунковъ). Далѣе прошу разсмотрѣть тетрадь 13 лѣтней дѣвочки, упражнявшейся 8—10 разъ и достигшей замѣтныхъ успѣховъ въ писаніи лѣвой рукой. Мои дѣти, 12 и 10 лѣтъ, долго нерѣшавшіяся рисовать лѣвой рукой, однако сразу почувствовали, что эти задачи не неразрѣшима и теперь охотно время отъ времени пробуютъ писать и рисовать лѣвой рукой. Въ дальнѣйшемъ имѣю въ виду рядъ опытовъ по развитію лѣвой руки, а также наблюденія надъ вліяніемъ гармоническаго развитія обѣихъ рукъ на общее развитіе и главнымъ образомъ на развитіе рѣчи у отсталыхъ дѣтей.

Выводъ: сознательное и планомѣрное развитіе лѣвой руки во всякомъ случаѣ заслуживаетъ полнаго вниманія педагоговъ, особенно въ дѣлѣ воспитанія младшихъ дѣтей. Результатомъ развитія обѣихъ рукъ явится гораздо большая, чѣмъ сейчасъ, подготовленность къ технической умѣлости, къ свободному рисованію, возможность замѣны усталой правой руки лѣвой, наконецъ, гармоническое развитіе всего организма рядомъ съ уменьшеніемъ числа искривленій позвоночника у учащихся и меньшимъ количествомъ косоглазія (при писаніи одной рукой). Ничто не препятствуетъ педагогамъ начать опыты теперь же, такъ какъ опасныхъ или вредныхъ послѣдствій во всякомъ случаѣ быть не можетъ. Наука не даетъ несомнѣнныхъ доказательствъ, что правая рука является какъ бы органически призванной ко всѣмъ высшимъ мышечнымъ работамъ.



Рис. 5. Рисунокъ ученицы Траггеймской городской школы для дѣвочекъ. Оригиналъ въ краскахъ, уменьшено на $\frac{1}{4}$ оригин. величины.



Рис. 6. Рисунокъ ученицы Габербергерской городской школы для дѣвочекъ. Уменьшено на $\frac{1}{4}$ оригинал. величины.

Пренія по докладу Л. Г. Оршанскаго.

К. М. Л ѣ п и л о в ѣ. Я хотѣлъ сказать, что я тоже производилъ одинъ изъ самыхъ несложныхъ опытовъ по этому вопросу. Причемъ, опытъ производился при самой обыкновенной обстановкѣ, со своими учениками, привыкшими ко мнѣ, а не въ исключительной обстановкѣ, и дѣти не знали даже, что они будутъ экспериментироваться, а думали просто, что это обыкновенныя занятія. Имъ предлагалось взять листокъ, разделить его пополамъ и сдѣлать подпись на лѣвой сторонѣ лѣвой рукой, а на правой сторонѣ правой. Затѣмъ предлагалось нарисовать на правой сторонѣ тотъ предметъ, который имъ легче всего. Нѣкоторые рисовали цѣлый рядъ предметовъ, нѣкоторые только одинъ предметъ; потомъ предлагалось, непосредственно за этимъ, нарисовать на лѣвой сторонѣ листа то же самое лѣвой рукой. Нѣкоторые начали рисовать въ обратномъ направленіи, другіе снизу, а нѣкоторые въ томъ же самомъ направленіи. Но всѣ говорили, что писать лѣвой рукой труднѣе, чѣмъ рисовать и многіе просили рисовать кистью, говоря, что это легче, чѣмъ карандашомъ.

К. Ю р. Ц и р у л ь. Позвольте сдѣлать нѣсколько указаній и дополненій къ интересному докладу Л. Г. Оршанскаго по вопросу о развитіи правой и лѣвой руки. Одновременно этотъ вопросъ сталъ выдвигаться и разрабатываться практически въ связи съ вопросомъ о введеніи въ школахъ педагогическаго ручного труда. Слишкомъ 25 лѣтъ тому назадъ мнѣ приходилось работать въ Нэсской учительской семинаріи ручного труда въ Швеціи. И вотъ здѣсь тогда уже учителей-курсистовъ заставляли работать (пилить, строгать, рѣзать и проч.) не только правой, но и лѣвой рукой; верстакъ, на которомъ обыкновенно работали люди, владѣющіе преимущественно правой рукой, былъ приспособленъ также для нѣкоторыхъ работъ и лѣвой рукой. Оказалось, что это кажущееся недоразумѣніе имѣетъ свое оправданіе. Среди учениковъ попадаетъ довольно много лѣвшеи, которыхъ приходится при обученіи ручному труду обязательно приспособлять къ работѣ, къ усвоенію отдѣльныхъ ея приѣмовъ. Ученики-лѣвши обыкновенно стѣсняются работать передъ учителемъ лѣвой рукой. Мнѣ приходилось это наблюдение дѣлать постоянно въ теченіе своей многолѣтней практики обученія ручному труду какъ взрослыхъ, такъ и учениковъ. Такимъ образомъ, если этотъ вопросъ обсудить съ общей воспитательной точки зрѣнія, то дѣйствительно нельзя не обратить самое серьезное вниманіе на исполненіе рисунковъ, чертежей и занятія ручнымъ трудомъ, влияющихъ на развитіе лѣвой руки, что, конечно, будетъ далеко не бесполезно для правильнаго развитія ученика.

Затѣмъ, этотъ докладъ Л. Г. Оршанскаго побудилъ меня выступить на эту кафедру и для того, чтобы здѣсь подумали объ одномъ важномъ современномъ вопросѣ воспитанія—о введеніи педагогическаго ручнаго труда въ общеобразовательныя школы. Вопросъ этотъ связывается не только съ развитіемъ рукъ, но связывается и съ развитіемъ умственнымъ, нравственнымъ и физическимъ. Въ маѣ мѣсяцѣ с. г. мнѣ довелось присутствовать на такомъ же большомъ съѣздѣ, какъ настоящій, въ городѣ Дортмундѣ, въ Германіи, на XX съѣздѣ нѣмецкихъ дѣятелей по ручному труду. Съѣздъ этотъ интересовался особенно двумя вопросами и собралъ со всей Германіи около 900 человекъ. А вопросы были поставлены на очередь, на разрѣшеніе крайне простыя. Всѣ вопросы общіе, касающіеся ручнаго труда, съ точки зрѣнія желательности его введенія и связи съ развитіемъ физическимъ, умственнымъ и нравственнымъ, были уже исчерпаны раньше нѣмецкой литературой и на предыдущихъ съѣздахъ. Въ настоящее время на очереди стояли предъ нѣмецкими дѣятелями только два вопроса, изъ которыхъ одинъ былъ здѣсь указанъ докторомъ Оршанскимъ, а именно: чтобы обратить вниманіе общества и педагоговъ на систематическое развитіе всего подрастающаго поколѣнія къ воспріятію художественныхъ и техническихъ знаній и мыслей. Съѣхавшихся педагоговъ этотъ вопросъ заинтересовалъ именно съ точки зрѣнія борьбы промышленности между различными странами. Дѣло въ томъ, что Германія за послѣднія 25 лѣтъ, въ смыслѣ техническаго и промышленнаго развитія, очутилась на ряду съ Англійей, С.-Ам. Соединен. Штатами и Франціей. Поэтому она позаботилась о введеніи ручнаго труда въ школахъ заблаговременно и при томъ насколько возможно систематическаго. Съѣздъ постановилъ, что Германія съ этимъ дѣломъ не должна отставать. Затѣмъ второй вопросъ, который интересовалъ нѣмецкихъ педагоговъ—это вопросъ о связи всего преподаванія на основѣ ручнаго труда, сущностью котораго въ настоящей школѣ является *gross Buch*, т. е. всѣмъ надобная книжность. И вотъ нѣмецкіе педагоги озабочены тѣмъ, чтобы связать своихъ учениковъ, какъ дѣйствующихъ личностей, съ массой проявленій знанія и ума. Съ этою цѣлью они находятъ крайне необходимымъ преподаваніе ручнаго труда въ ихъ школахъ. Кромѣ того значеніе ручнаго труда съ психологической точки зрѣнія на выставкѣ при этомъ съѣздѣ рѣзко обозначилось, какъ мнѣ пришлось замѣтить, на его широкомъ примѣненіи въ школахъ для отсталыхъ дѣтей. Кажется, я не ошибусь, когда скажу, что нигдѣ эти школы не получили такого развитія и распространенія, какъ въ Германіи. И въ этихъ школахъ очень широко примѣняется ручной труда. Меня также очень заинтересовало то, что здѣсь среди программъ ручнаго труда для мальчиковъ

была представлена специально выработанная программа для отстающих дѣвочекъ. Мнѣ кажется, что въ виду общеобразовательнаго значенія развитія рукъ, въ виду значенія ручнаго труда для психическаго развитія ученика и въ виду того, что здѣсь такъ много говорилось о необходимости самонаблюденія, въ разныхъ докладахъ отмѣчалось, насколько нужно всѣ эти экспериментальныя наблюденія вести и въ томъ направленіи, чтобы ученикъ и учитель производили въ своихъ занятіяхъ самонаблюденіе, я думаю, что лучшимъ способъ такого самонаблюденія при правильномъ воспитаніи, именно, могутъ быть занятія ручнымъ трудомъ. Во время этихъ занятій ученикъ видитъ себя какъ на ладони, потому что онъ самъ слѣдитъ за всѣми своими дѣйствіями неустанно, тутъ приходится учителю только наблюдать и направлять. Изъ моей личной практики я могу указать еще и на то, что ни къ какимъ дисциплинарнымъ средствамъ мнѣ не приходилось прибѣгать, какъ принято въ школахъ. Вся эта дисциплина естественнымъ образомъ сосредоточивается въ практическихъ занятіяхъ самого ученика. Нужно сдѣлать только его занятія интересными и понятными, и тогда эта дисциплина и самонаблюденіе является естественнымъ результатомъ. Вотъ все, что я осмѣлился сказать передъ такимъ большимъ собраніемъ и тѣмъ поддержать ваше вниманіе.

Въ заключеніе я предложилъ бы, если возможно, расширить ту резолюцію, которая была внесена однимъ изъ членовъ нашего съѣзда о лѣпкѣ и рисованіи необходимостью введенія педагогическаго ручнаго труда въ низшія и среднія наши школы и сверхъ сего обратиться съ ходатайствомъ предъ Правительствомъ, чтобы дѣйствительно при теперешней реорганизациіи учебнаго строя обратили надлежащее вниманіе на развитіе физическое и практическое, чтобы наша школа стала, наконецъ, *трудоу школой*. Школа вѣдь должна приспособлять и учить не только тому, какъ писать, читать и считать, но она должна еще въ большей мѣрѣ научить личность отстаивать свое существованіе. Если съѣздъ сдѣлаетъ постановленіе или указаніе на необходимость осуществленія такой мысли, которая даетъ развитіе *трудоу школы*, чтобы изъ школы люди выходили не только лабораторно-развитые, а самостоятельные, нужные для жизни, чтобы изъ этой школы выходила трудовая личность, а не эгоистическая и творческая безвольная,—то это будетъ большой плюсъ въ настоящее время для обновленія нашей школы.

Г. И. Гордонъ. Что вопросъ о развитіи нашихъ рукъ имѣетъ огромное значеніе, объ этомъ мы можемъ судить по этому краткому, но въ высшей степени интересному докладу многоуважаемаго докладчика. Я полагаю, что этотъ вопросъ долженъ занимать не только педагоговъ, но и врачей, и поэтому, мнѣ кажется, было бы чрезвычайно интересно

личности, которыя открывали то, что было въ ихъ время душой народнаго творчества. Эти личности потому именно и были такъ популярны въ обществѣ, въ народѣ, что творили то, что согласно съ душой народа. Эта мысль оставлена безъ вниманія докладчикомъ. Творцами дѣтскихъ игрушекъ могутъ быть не только дѣти, но и тѣ личности, которыя прекрасно могутъ войти въ дѣтскій міръ и могутъ быть въ этомъ дѣлѣ гениями, такими же, какъ гени въ литературѣ, на войнѣ и въ другихъ областяхъ. Такія личности могутъ дать прекрасные продукты дѣтской игрушечной организаціи. Я приведу примѣры. Великолѣпный продуктъ творчества представляюгъ сказки Пушкина, вполне соответствующія народному пониманію, народному коллективному духу. А между тѣмъ онѣ созданы не народомъ, а однимъ человѣкомъ. То же нужно сказать и о многихъ безыскусственныхъ народныхъ пѣсняхъ, которыя при ближайшемъ изслѣдованіи оказались тоже продуктами единоличнаго творчества. Вообще, многія изъ тѣхъ пѣсней, которыя считаются народными, составлены отдѣльными лицами и это не мѣшаетъ имъ быть народными. Слѣдовательно, по аналогіи, надо признать, что не только сами дѣти могутъ быть творцами игрушекъ, но и тѣ личности, которыя являются творцами въ области дѣтскаго труда. Безспорно, они могутъ дать дѣтямъ большое количество хорошихъ игрушекъ. Далѣе, если мы не признаемъ участія отдѣльныхъ лицъ въ этомъ дѣлѣ, то этимъ самымъ поставимъ народъ и его продукты творчества въ странное положеніе. Народъ самъ по себѣ, какъ коллективное цѣлое, какъ масса, не располагаетъ прямыми достаточными средствами, чтобы классифицировать, изучать, анализировать эти игрушки. Это дѣло—отдѣльныхъ личностей. Вообще, мысль, что народъ является организаторомъ всѣхъ дѣтскихъ игрушекъ, едва-ли является удачной. Для ясности своей мысли, мнѣ хочется сослаться на одинъ историческій примѣръ. Послѣ прусско-французской войны во Франціи явилось патриотическое, рыцарское настроеніе, и это отразилось, конечно, на игрушечномъ мірѣ. Разумѣется, не сами дѣти явились инициаторами того характера игры, они, конечно, были въ данномъ случаѣ подражателями того настроенія, которымъ жили взрослые. И вотъ дѣти стали играть въ солдатки и въ другія игры военнаго міра. Это обстоятельство было подмѣчено магазинами, и магазины французскіе, въ силу конкуренціи, переполнились массой игрушекъ военнаго характера, причемъ эти игрушки, въ виду огромнаго спроса, дешевизны и большого производства, приняли кустарный, небрежный, такъ сказать, характеръ. Вліяніе военнаго патриотизма вылилось въ общественной жизни Франціи въ формѣ шовинизма, что отразилось и на дѣтскомъ мірѣ. Такъ продолжаться, конечно, не могло. Появились противники увлеченія дѣтей такими воен-

ными играми. Тогда же высказано было мнѣніе, что для того, чтобы прекратить такое направленіе дѣтскихъ игрушекъ, нужно сдѣлать всѣхъ блестящихъ генераловъ и другія игрушки военнаго міра, которыя продаются въ магазинахъ, — отвратительными, совершенно безобразными. Тогда въ это дѣло вмѣшались представители педагогическаго міра, отдѣльныя личности, и это явленіе постепенно исчезло. Спрашивается, если бы это явленіе представляло изъ себя дѣло народнаго настроенія и если бы всѣ смотрѣли такъ на этотъ фактъ, то до чего бы это дошло? Рѣшить это трудно, потому что этого на дѣлѣ не было, а было такъ, что въ это дѣло вмѣшались лица, которыя поняли ненормальность дѣтскихъ игръ въ такомъ нездоровомъ направленіи и помогли распутать недоразумѣнія дѣтской души. И такъ, утвержденіе докладчика, что организація игрушекъ должна быть приписана исключительно народному творчеству, представляется съ моей точки зрѣнія неточной. Но кромѣ этой не совсѣмъ вѣрной мысли, въ остальномъ докладъ представляетъ огромный интересъ, и я не могу не выразить за него моей благодарности докладчику.

М. К. Мухинъ. Я хотѣлъ бы подчеркнуть, что вопросъ, затронутый докладчикомъ, имѣетъ огромное значеніе для психологовъ, педагоговъ, родителей и для всѣхъ интересующихся жизнью дѣтей. Докладчикъ отмѣтилъ, что имѣетъ въ виду, главнымъ образомъ, дошкольный періодъ дѣтской жизни. Въ этотъ періодъ жизни ребенка составить себѣ правильное представленіе о характерѣ, наклонностяхъ и способностяхъ ребенка можно лучше всего, наблюдая, какими играми и игрушками онъ особенно охотно занимается и увлекается. Докладчикъ указалъ, что игрушки, являющіяся продуктомъ народнаго творчества, привлекаютъ вниманіе и пользуются любовью дѣтей всѣхъ слоевъ общества. Справедливость этого указанія я могъ бы подтвердить и наблюденіями изъ своей педагогической практики. Мнѣ пришлось наблюдать дѣтей, по совершенно особымъ условіямъ жизни, имѣвшихъ возможность играть игрушками, представлявшими большую рѣдкость по дороговизнѣ и замыслу. И вотъ пришлось видѣть, что дѣти удѣляли больше вниманія и интереса не этимъ дорогимъ и рѣдкимъ игрушкамъ, а самымъ простымъ и дешевымъ Ванькамъ и Машкамъ, которыя и до сихъ поръ можно видѣть въ нашихъ игрушечныхъ лавкахъ. Есть что-то общее въ играхъ и игрушкахъ дѣтвора почти всѣхъ народовъ, независимо отъ мѣста и времени жительства!

Хотѣлось бы мнѣ также указать на встрѣчающійся иногда фактъ интереса къ игрушкамъ даже и у взрослыхъ. Я имѣю достовѣрныя свѣдѣнія, что одна дама, имѣвшая дѣтей, довольно долгое время послѣ выхода замужъ любила играть въ куклы. Утверждаютъ также, что по-

койный германскій императоръ Вильгельмъ I до глубокой старости интересовался оловянными солдатиками.

Н. К. Маккавейскій. Я считаю долгомъ привѣтствовать этотъ прекрасный докладъ, — какъ постановку вопроса, такъ и то направленіе, какое этотъ вопросъ получилъ въ немъ. Для меня, историка педагогики ex professo, весьма интересно наблюдать, какъ экспериментальная педагогика стремится рѣшить вопросы, поставленные и частью рѣшенные давно, но рѣшить ихъ своимъ путемъ. Въ самомъ дѣлѣ, вопросъ, затронутый въ докладѣ, далеко не новый. Мы всѣ знаемъ принципиальнаго противника того типа игрушекъ, который, къ сожалѣнію, является господствующимъ у насъ и до сихъ поръ: это Фридрихъ Фребель. Его имя съ полнымъ правомъ должно быть упомянуто здѣсь. Онъ явился ревностнымъ и глубокомысленнымъ изслѣдователемъ игръ дѣтей, этого процесса огромной важности въ жизни ребенка. Наблюдая за дѣтскою игрою, мы изучаемъ процессъ дѣтскаго творчества: мы легко можемъ видѣть здѣсь, какъ въ душѣ ребенка возникаютъ и проходятъ тѣ или другіе образы. Подъ вліяніемъ послѣднихъ одинъ и тотъ же матеріалъ игры дѣлается для него удобнымъ выразителемъ самыхъ разнообразныхъ душевныхъ переживаній. Такъ, одна и та же палка служить ему то ружьемъ, когда его воображеніе ярко рисуетъ ему солдата, то весломъ, когда онъ увлеченъ воспоминаніемъ о катаньи на лодкѣ, то лошадыю, когда его плѣняетъ образъ всадника и т. д. Игра — это окно, черезъ которое легко можно видѣть душу ребенка, почему дѣтскія игры и имѣютъ такое огромное педагогическое значеніе, глубоко понятое Фридрихомъ Фребелемъ. Явившись принципиальнымъ противникомъ того, какъ прекрасно сказали здѣсь, хлама, который всегда былъ очень обилень на нашемъ рынкѣ, именно Фребель сказалъ намъ, что нужно этотъ хламъ отбросить прочь и обратиться къ дѣтской душѣ, чтобы понять, какія игрушки наиболѣе полезны ребенку. Онъ самъ обратился къ первымъ годамъ дѣтской жизни, внимательно изучалъ ихъ, старался выяснитъ какіе типы игрушекъ могутъ быть самыми подходящими въ педагогическомъ отношеніи и пришелъ къ извѣстнымъ всѣмъ намъ результатамъ. Цѣнный докладъ г. Оршанскаго для меня интересенъ именно тѣмъ, что показываетъ, какъ экспериментальная педагогика подошла къ вопросу, съ которымъ педагогическая мысль имѣла дѣло давно. Экспериментальная педагогика хочетъ провѣрить то, что было сдѣлано раньше, но провѣрить путемъ естественнаго экспериментальнаго метода. Я привѣтствую эту постановку вопроса и считаю его чрезвычайно важнымъ, а тотъ путь, какой здѣсь намѣченъ, вполне цѣлесообразнымъ.

А. П. Нечаевъ. Маленькая справка къ докладу г. Оршанскаго. Въ Педагогической Академіи мы провели рядъ маленькихъ наблюденій надъ

дѣтьми, чтобы разобраться въ томъ, что можетъ дать наблюденіе надъ дѣтскими игрушками, надъ отношеніемъ дѣтей къ нимъ. Эти наблюденія были очень бѣглыя и я позволю себѣ доложить ихъ только потому, что мнѣ хочется воспользоваться этимъ случаемъ для того, чтобы отгнѣнить важность возбужденнаго вопроса. Мы выбрали 30 человекъ и поставили имъ 4 вопроса: 1) Какая твоя любимая игрушка? 2) Какую игрушку хотѣлъ бы ты получить къ Рождеству? 3) Если бы тебя привели на большую игрушечную фабрику, гдѣ любую игрушку можно сдѣлать, и предложили тебѣ заказать какую-нибудь новую игрушку, то какую игрушку ты заказалъ бы на этой фабрикѣ? и 4) дѣлалъ ли ты когда-нибудь себѣ какія-нибудь игрушки или нѣтъ, а если дѣлалъ, то какія? Когда были получены эти отвѣты, мы постарались ихъ сопоставить съ другимъ матеріаломъ экспериментальнаго характера, который былъ добытъ нами при изслѣдованіи этихъ дѣтей въ лабораторіи. Это сопоставленіе дѣйствительно показало, что существуетъ нѣкоторая аналогія между отвѣтами дѣтей на поставленные вопросы относительно игрушекъ и между тѣмъ, что дали эксперименты. Прежде всего оказалось, что отвѣты однихъ дѣтей были болѣе разнообразны, а другихъ болѣе однообразны. Изъ лабораторныхъ изслѣдованій видимъ то же самое: дѣти, которыя давали отвѣты перваго рода, обнаруживаютъ меньшее разнообразіе ассоціацій, большую податливость внушенію. Мы видимъ, что нѣкоторыя дѣти называютъ свою любимую игрушку и въ то же время ничего не могутъ выдумать, когда рѣшаютъ вопросъ, какую-игрушку заказать на фабрикѣ и вѣроятно никогда никакой игрушки не дѣлали для себя, а если такой ребенокъ и указываетъ, что онъ какую-нибудь игрушку дѣлалъ, то мы видимъ, что это очень элементарная игрушка, въ созданіи которой очень мало участвовала дѣятельность воображенія. По справкамъ съ результатами психологическаго эксперимента, эти дѣти отличаются меньшею живою воображенія и меньшимъ развитіемъ волевыхъ процессовъ. Само собой разумѣется, что то, что я говорю, имѣетъ характеръ мимолетныхъ справокъ, маленькаго бѣглого изслѣдованія, которымъ я хотѣлъ дать отчетъ въ томъ, что дѣйствительно можетъ дать наблюденіе надъ игрушками. Само собой разумѣется, что если это наблюденіе будетъ планомѣрно, то можетъ получиться богатый матеріалъ, но мнѣ хотѣлось подчеркнуть, что разобраться въ подобнаго рода анкетѣ дѣло очень трудное, болѣе трудное съ точки зрѣнія психологическаго анализа, чѣмъ анализъ результатовъ лабораторнаго эксперимента. Очень много является всякаго рода недоразумѣній, цѣлый рядъ сомнѣній, какъ слѣдуетъ истолковать тотъ или другой фактъ. Поэтому мнѣ кажется, что подобнаго рода наблюденія надъ дѣтскими игрушками было бы чрезвычайно важно сопоставлять

съ болѣе точными психологическими изслѣдованіями, произведенными надъ тѣми же самыми дѣтьми. Только при сопоставленіи результатовъ экспериментально-психологическихъ съ тѣми данными, которыя дадутъ наблюденія родителей и психологовъ относительно игрушекъ и отношенія дѣтей къ игрушкамъ, мы можемъ получить извѣстныя средства къ изученію психической жизни дѣтей.

Л. Г. Оршанскій (докладчикъ). Что касается образовательныхъ игръ, то онѣ, конечно, войдутъ въ эту программу, поскольку онѣ связаны съ игрушками. Второй вопросъ, что я собственно разумѣю подъ фабричными игрушками? Миѣ кажется, что это само собой понятно, — то что дѣлается на фабрикѣ. Игрушки были долгое время исключительно кустарнымъ дѣломъ. Только нѣсколько десятковъ лѣтъ тому назадъ ихъ стала дѣлать фабрика. Я полагаю, что при производствѣ игрушекъ кустарнымъ способомъ представляется возможность, худо ли, хорошо ли это, вносить туда свою мысль, при фабричномъ производствѣ этого нельзя, конечно. Въ Германіи это дѣло поставлено такъ: капиталистомъ задается задача, крупныя фабрики, вѣрнѣе представители, объѣзжаютъ лицъ, извѣстныхъ тѣмъ, что они занимаются изготовленіемъ моделей игрушекъ, и покупаютъ тѣ, которыя подходятъ для данного сезона, модель устанавливается и на фабрикѣ въ огромномъ количествѣ изготовляется. Само собой понятно, что при производствѣ въ такомъ большомъ количествѣ на этихъ вещахъ не можетъ быть отпечатка индивидуальности, что все они получаются съ совершенно одинаковыми физиономіями. Разница только въ томъ, что одні игрушки для одного возраста, другія для другого. Это производство фабричныхъ игрушекъ безъ участія личнаго творчества, это и есть характерная черта фабричныхъ игрушекъ, которыя, по моему миѣнію, не имѣютъ никакой цѣны, ни художественной, ни тѣмъ менѣе педагогической. Я потому особенно нападаю на фабричныя игрушки, лишеныя слѣдовъ творчества, что онѣ предназначаются для существа, жизнь котораго есть непрерывное творчество. Мы должны стараться возбудить въ дѣтяхъ это творчество а не забивать его, поэтому, повторяю, я такъ нападаю на фабричныя игрушки. Здѣсь было указано, что я неправъ, полагая, что только дѣти должны быть создателями своихъ игрушекъ. Я этого и не думалъ, не только дѣти должны творить ихъ и не только народное творчество, но заранѣе мы должны признать, что, если есть въ игрушкѣ идея, если создается новый типъ, то онъ никогда не создается на фабрикѣ и очень рѣдко въ мастерской художника, а главнымъ образомъ создается самими малютками или народнымъ творчествомъ. Касаясь тѣхъ случаевъ, о которыхъ говорилъ г. Мухинъ, я могу привести цѣлый рядъ примѣровъ, мною лично слышанныхъ, поздней игры въ игрушки взро-

слыхъ. Но это не составляетъ чего-либо опредѣленнаго, это чисто субъективныя особенности.

Послѣ перерыва предсѣдателемъ собранія былъ избранъ Д. И. Божковъ, представитель болгарскаго Министерства Народнаго Просвѣщенія.

Объ экспериментальной школѣ при педагогической академіи.

Докладъ А. П. Нечаева.

Много разъ указывалось, что педагогическая работа невозможна безъ извѣстнаго творчества и что никакое специальное образованіе, никакія знанія не могутъ сдѣлать учителя талантливымъ, если ему этого не дала природа. Много разъ обращалось вниманіе на то, что ребенокъ—очень сложное существо, и для того, чтобы вліять на него, требуются спеціальныя знанія и природный талантъ. Педагогическое дѣло есть результатъ соединенія педагогическаго искусства съ тѣмъ, что даетъ педагогическая наука. Но мнѣ хотѣлось бы отмѣтить, что творческая дѣятельность всякаго рода представляетъ собой сложный психическій процессъ. Если мы будемъ наблюдать, какъ идетъ душевная жизнь очень талантливыхъ людей, то нельзя будетъ сказать, что вся ихъ душевная дѣятельность представляетъ собой одинъ непрерывный процессъ творчества. Мы знаемъ, что точно такъ же и талантливые педагоги въ нѣкоторые моменты сознаютъ въ себѣ особый подъемъ творчества, а въ другіе періоды своей дѣятельности они на практикѣ примѣняютъ болѣе механически то, что прежде явилось результатомъ ихъ творческаго вдохновенія. Всякій вдохновенный педагогъ хорошо помнитъ успѣхи своей творческой педагогической мысли и старается ихъ утилизировать. Само собой разумѣется, что въ школьномъ дѣлѣ чрезвычайно важно, чтобы такого рода творческіе процессы въ педагогическомъ дѣлѣ могли быть своевременно зарегистрированы, чтобы опытъ отдѣльныхъ талантливыхъ учителей могъ стать поучительнымъ не только для нихъ самихъ, но и для большой массы рядовыхъ педагоговъ. Что же нужно для этого? Нужно, чтобы этотъ одаренный педагогъ описалъ намъ эти минуты плодотворнаго проблеска творческой педагогической мысли и чтобы эти минуты были своевременно зарегистрированы, чтобы мы имѣли передъ собой не одни только эффекты педагогической работы, но имѣли бы также точное описаніе тѣхъ условій, при которыхъ эти эффекты достигнуты.

Я позволю себѣ провести параллель между дѣятельностью талантливаго педагога и одареннаго врача. Несомнѣнно, бываютъ врачи, которые

особенно умѣло, особенно талантливо пользуются своими познаніями. Конечно, для насъ представилась бы мало поучительной простая фраза, что такой-то врачъ вылѣчилъ такого-то человѣка и вылѣчилъ его потому, что былъ талантливъ. У насъ естественно является желаніе познакомиться съ тѣми пріемами, которые имъ примѣнены, и, узнавъ ихъ, использовать эти результаты личной изобрѣтательности того или другого талантливаго врача такъ, чтобы можно было распространить ихъ на аналогичные случаи. Для этой цѣли у медиковъ примѣняется тотъ пріемъ, который извѣстенъ подъ именемъ клиническаго изученія больного. Подробно изучается больной, а также всѣ пріемы, которые употребляются для того, чтобы ввести извѣстное измѣненіе въ его болѣзненный процессъ. Потомъ, когда достигается извѣстнаго рода результатъ, всѣ сдѣланныя измѣненія точно регистрируются. И вотъ такой клинической врачъ можетъ не просто намъ сказать, что у него былъ больной и что онъ его вылѣчилъ, а онъ можетъ точно описать, какой былъ это больной, чѣмъ онъ отъ другихъ больныхъ отличался, каковы тѣ средства, которыя къ этому больному примѣнялись, и чѣмъ эти средства отличались отъ средствъ, примѣняемыхъ къ другимъ больнымъ. При такихъ условіяхъ мы имѣемъ не только простой результатъ лѣченія, но получаемъ возможность болѣе детально разобраться въ этомъ лѣченіи. Мнѣ кажется, что на такую же точку зрѣнія слѣдуетъ стать и тогда, когда рѣчь касается примѣненія различныхъ пріемовъ воспитанія. Намъ въ нашей педагогической области пора перейти къ созданію, такъ сказать, клинической или экспериментальной школы. Дѣйствительно, если мы начнемъ разсматривать исторію нашего школьнаго дѣла за послѣднія 6—7 лѣтъ, то увидимъ, что интересъ къ педагогическому дѣлу оживаетъ. Мы видимъ, что среди педагоговъ выдвигается очень много талантливыхъ людей, которые, особенно объединившись между собою, даютъ поразительные педагогическіе результаты. Всѣмъ извѣстно, насколько выгодно отъ школы прежняго типа отличаются многія изъ такъ называемыхъ новыхъ школъ. Но если бы мы попробовали теперь опросить представителей разныхъ „новыхъ школъ“ относительно значенія нѣкоторыхъ отдѣльныхъ методовъ обученія и воспитанія, то мы не всегда получили бы одинъ и тотъ же отвѣтъ. Нерѣдко приходится слышать, что такой-то педагогическій пріемъ примѣняется въ такой-то школѣ и даетъ удачные результаты. Представители же другой школы также приняли этотъ пріемъ, но у нихъ ничего не вышло. Является интересный вопросъ: въ чемъ тутъ разница? Дѣлали то же самое и тутъ и тамъ; люди и тутъ и тамъ добросовѣстно относились къ своему дѣлу, а между тѣмъ у однихъ удалось, а у другихъ нѣтъ. Конечно, оцѣнить извѣстный педагогическій пріемъ можно

лишь въ томъ случаѣ, когда знаемъ прежде всего, что является результатомъ педагогическаго воздѣйствія, чѣмъ отличаются психическія особенности дѣтей данной школы, при какихъ условіяхъ примѣнялись эти приемы воспитанія и обученія, какія психическія особенности обнаруживаетъ педагогическій персоналъ этой школы, потому что одинъ и тотъ же ребенокъ у одного педагога оказывался успѣшнымъ, а у другого неуспѣшнымъ ученикомъ. Само собой разумѣется, что, когда мы имѣемъ дѣло съ изслѣдованіемъ такого сложнаго процесса, какъ воспитаніе, нужно принимать во вниманіе всю сложность, всю совокупность тѣхъ условій, при которыхъ вообще выполняется извѣстнаго рода процессъ. Мы знаемъ, что извѣстные педагогическіе результаты можно оцѣнить только тогда, когда приняты во вниманіе обѣ стороны—особенности ученика и особенности учителя. Все это надо учесть. Спрашивается, какъ это сдѣлать? Если только немного подумать, то окажется, что это задача колоссальной трудности. Объ экспериментальной школѣ, въ которой производилась бы проба извѣстнаго рода методовъ обученія и воспитанія, которая давала бы извѣстнаго рода фактической матеріаль для сужденія, въ какомъ направленіи должны идти вообще школьныя реформы, мечталъ еще Кантъ. Но осуществленіе подобнаго рода пожеланій началось только въ послѣднее время, и это понятно, потому что это дѣло колоссальной трудности. Я лично никогда не рѣшился бы даже подумать объ осуществленіи этого дѣла до тѣхъ поръ, пока не явилась опредѣленная группа лицъ, хорошо столковавшихся относительно извѣстныхъ задачъ и въ достаточной степени подготовленныхъ для того, чтобы приняться совмѣстно за организацію такой экспериментальной школы.

Три съ половиной года тому назадъ былъ утвержденъ уставъ педагогической академіи, которая и открылась послѣ этого черезъ годъ. По уставу этой академіи въ число ея слушателей принимались только лица съ высшимъ образованіемъ *). Въ первомъ году ея существованія большинство этихъ лицъ обладало еще значительнымъ педагогическимъ опытомъ. Когда наладились занятія въ этой академіи и многіе изъ слушателей академіи сосредоточили свое вниманіе на практическомъ ознакомленіи съ педагогическими проблемами, тогда явилось у слушателей и слушательницъ желаніе имѣть экспериментальную школу при академіи. Желаніе это было настолько сильно, что въ то время, когда еще не предвидѣлось даже никакихъ средствъ на устройство этой школы, когда еще была не совсѣмъ твердая увѣренность въ томъ, что педа-

*) Лица со среднимъ образованіемъ, если они уже имѣли за собой педагогическую практику, принимаются въ педагогическую академію на правахъ вольнослушателей.

гогическая академія будетъ существовать и дальше, въ то время слушатели составили все-таки изъ своей среды группу въ 50 человекъ и стали вырабатывать планъ веденія дѣла въ этой будущей экспериментальной школѣ при педагогической академіи. Эта работа велась очень плодотворно, на нее было потрачено болѣе 25-ти вечеровъ, въ теченіе которыхъ эта группа успѣла столкнуться относительно пониманія самыхъ основныхъ педагогическихъ проблемъ. При этомъ для всѣхъ выяснилось, что нельзя сознательно вести дѣло, не зная ученика. Неожиданно явилась и матеріальная возможность для осуществленія этого желанія слушателей академіи (пожертвованіе изъ Самары отъ лица, пожелавшаго остаться неизвѣстнымъ). Благодаря сочувственному отношенію къ этой мысли министерства торговли и промышленности, намъ удалось очень быстро получить разрѣшеніе на устройство коммерческаго училища. Мы открыли это училище съ приготовительнаго класса, чтобы оно постепенно разрасталось. Я позволю себѣ подробно остановиться на томъ, какъ налаживалась эта школа.

Я полагаю, что рассказъ объ этомъ дастъ наглядное понятіе о духѣ тѣхъ нашихъ работъ, которыя тамъ производились. Намъ надо было прежде всего обставить виѣшность школы, надо было нанять помѣщеніе. Сдѣлать это было предложено специальной школьной комиссіи (изъ слушателей академіи), которая изъ своей среды выдѣлила рядъ подкомиссій. Изъ нихъ одна занялась вопросомъ объ устройствѣ освѣщенія, другая вопросомъ о вентиляціи, объ окраскѣ стѣнъ, формѣ учебныхъ столовъ и т. д. Каждая подкомиссія отнеслась къ своей задачѣ чрезвычайно серьезно. По каждому вопросу были собраны всевозможныя литературныя справки, былъ устроенъ рядъ осмотровъ, рядъ экскурсій, была устроена экскурсія даже въ Финляндію. Результатомъ всѣхъ этихъ работъ явились доклады всѣхъ подкомиссій по каждому специальному вопросу. Выработанный благодаря этимъ докладамъ общій планъ дѣла, былъ разсмотрѣнъ профессоромъ Г. В. Хлопинымъ, читающимъ въ академіи школьную гигиену, и уже послѣ этого приведенъ въ исполненіе при дѣятельномъ участіи самихъ слушателей академіи. Затѣмъ былъ поднятъ вопросъ объ организаціи учебной корпораціи. Сначала мы открыли одинъ только приготовительный классъ и на должность преподавателей было выставлено изъ среды слушателей академіи 48 кандидатовъ, — лицъ съ высшимъ образованіемъ, общимъ и специальнымъ педагогическимъ. Изъ этихъ кандидатовъ выдвинулись 14 человекъ, которые были подвергнуты конкурсу, при чемъ былъ произведенъ рядъ пробныхъ уроковъ съ подробнымъ разборомъ ихъ. Потомъ приступили къ закрытой баллотировкѣ. Большое преимущество составленной такимъ образомъ корпораціи состояло въ томъ, что всѣ лица

были объединены одной общей идеей и имѣли одинаковую подготовку, начиная съ законоучителя и врача и кончая преподавательницами гимнастики и ручного труда. Это были все наши люди,—которые сталкивались между собой въ основныхъ педагогическихъ вопросахъ, которые всѣ знали существенные приемы экспериментальной педагогики. Пришлось открыть это училище въ самое неудобное время—въ серединѣ года. 10 января 1910 года было открыто училище, и въ теченіе перваго полугодія мы имѣли 12 учениковъ. Теперь мы ихъ имѣемъ около 40.

Теперь уже открылся и первый классъ. Главная педагогическая задача, которую мы себѣ поставили, состояла въ томъ, что нужно прежде всего заботиться о координаціи тѣхъ знаній и навыковъ, которыми обладаютъ дѣти, заботиться о томъ, чтобы всякое новое знаніе примыкало къ тѣмъ, которыя у дѣтей уже имѣются.

При поступленіи каждаго ребенка въ школу врачомъ производился подробный опросъ его родителей, преимущественно матери ребенка, относительно условій появленія его на свѣтъ и о первыхъ годахъ его жизни до поступленія въ школу,—опросъ настолько подробный, что на него уходило до 2 часовъ времени. Потомъ регистрировалось все то, что говорилось о данномъ ребенкѣ относительно условій его дошкольнаго воспитанія. Затѣмъ производилось подробное медицинское изслѣдованіе ребенка въ разныхъ направленіяхъ, емкость легкихъ, вѣсъ ребенка, изслѣдовался каждый изъ его главныхъ органовъ, нервная система, характеръ рефлексовъ, изслѣдовалось состояніе кожи, производился рядъ специальныхъ анализовъ. Такимъ образомъ получалась очень наглядная картина физическаго состоянія ребенка. А потомъ (черезъ каждые 2 мѣсяца) повторялись нѣкоторыя изъ этихъ изслѣдованій, представлявшіяся наиболѣе характерными съ точки зрѣнія врача (ребенка взвѣшивали, измѣряли его ростъ и емкость легкихъ). Кромѣ того, повторно изслѣдовались специально тѣ органы, которые при первоначальномъ изслѣдованіи обратили на себя вниманіе врача. Параллельно велись психологическія экспериментальныя изслѣдованія въ специально устроенной для этого лабораторіи. Психологическія наблюденія производились въ разнообразныхъ направленіяхъ.

За недостаткомъ мѣста я не могу останавливаться здѣсь подробно на описаніи произведенныхъ опытовъ; интересующійся этимъ вопросомъ найдетъ достаточныя указанія въ моей книгѣ: „Современная экспериментальная психологія въ ея отношеніи къ вопросамъ школьнаго обученія“. Устанавливая мѣру для опредѣленія общаго физическаго развитія дѣтей, мы взяли исходнымъ пунктомъ заключеніе нашего врача, съ точки зрѣнія котораго размѣръ грудной клѣтки въ отношеніи къ росту является въ данномъ случаѣ наиболѣе типичнымъ показателемъ.

Вычислилось $\%$ отношеніе объема грудной клѣтки къ росту и разсматривалось, каково это отношеніе. Опредѣляя (при помощи тахистоскопа) нормальное количество времени, при которомъ ученикъ воспринимаетъ 4—5 буквъ изъ 8 данныхъ, мы заключали о сравнительной быстротѣ его зрительныхъ воспріятій. Различіе въ количествѣ воспринятыхъ буквъ изъ словъ, напечатанныхъ жирнымъ шрифтомъ и тонкимъ, указывало намъ на вліяніе внѣшнихъ раздражителей. Разница въ количествѣ буквъ, воспринятыхъ (въ тахистоскопѣ) въ бессмысленныхъ и осмысленныхъ сочетаніяхъ, являлась исходнымъ пунктомъ для сравненія осмысленности воспріятій разныхъ учениковъ. Наблюдая, какъ ребенокъ подъ вліяніемъ стремленія къ осмысливанію измѣнилъ значеніе даваемыхъ ему словъ, мы заключали о томъ, въ какой степени онъ поддается иллюзіямъ, а также насколько при воспріятіи обнаруживаются ассоціативные процессы. По качеству отвѣта, его увѣренности, полнотѣ и др. судили о характерѣ воспріятія („Совр. экспер. псих.“, изд. 2-е, стр. 158). Для сужденія о скорости психическихъ процессовъ мы измѣряли время, протекшее отъ момента появленія зрительнаго или слухового раздражителя до момента появленія отвѣтнаго движенія, или реакціи, испытываемаго ученика (при помощи моего „школьнаго хроноскопа“). При изслѣдованіи памяти задача экспериментатора состояла въ томъ, чтобы сравнить, при какихъ условіяхъ предварительнаго воспріятія слоговъ учащіеся воспроизводятъ ихъ съ наибольшей точностью. Обстоятельства предварительнаго запоминанія слоговъ измѣнялись такъ: слоги давались въ зрительной или слуховой формѣ (при помощи упрощеннаго аппарата Мюллера), причемъ каждая изъ этихъ формъ давалась или въ изолированномъ видѣ, или въ соединеніи съ моторной формой заучиванія, и по сравненіи результатовъ обнаружилось, что въ одномъ случаѣ получается болѣе точное воспроизведеніе, въ другихъ—менѣе точное. Для того, чтобы хоть нѣсколько уяснить вопросъ, на сколько учащіеся отдаютъ преимущество той или иной формѣ механическаго заучиванія, дѣти подвергались особому опросу („Совр. экспер. псих.“, изд. 2-е, стр. 119). Далѣе производились изслѣдованія надъ характеромъ сужденій ребенка по методу Г. И. Россолимо, причемъ обращалось вниманіе на правильность и увѣренность сужденій („Псих. профили. Методика“ Россолимо, стр. 19). Для того, чтобы точнѣе изслѣдовать способность запоминанія словъ и чиселъ, учащимся предлагался въ теченіе учебнаго дня цѣлый рядъ словъ и чиселъ. Наблюдая количество и порядокъ воспроизведенія чиселъ и словъ, воспринятыхъ черезъ опредѣленные промежутки временій, мы могли подмѣтить различныя степени концентраціи вниманія. Повышеніе и пониженіе работоспособности во время всѣхъ опытовъ подъ вліяніемъ цѣлага ряда факторовъ,

изъ которыхъ нужно отмѣтить главнымъ образомъ усталость и упражненіе, опредѣлялись разностью воспринятыхъ словъ при разныхъ опытахъ. Сравнительная податливость дѣтей прямому и косвенному внушенію изслѣдовалась при помощи несложныхъ задачъ. Дѣтямъ предлагалось написать какое-нибудь имя, число и т. д., причѣмъ въ видѣ примѣра давалось какое-нибудь опредѣленное имя, число и т. д. („Совр. exper. псих.“, изд. 2-е, стр. 130). При этомъ замѣчалось, что иногда дѣти прямо писали под-казанное имъ слово (прямое внушеніе), иногда писали слово, вызванное по ассоціаціи съ даннымъ (косвенное внушеніе), иногда же давали какой-нибудь отвѣтъ, не имѣющій ничего общаго съ исходнымъ пунктомъ опыта. Интересы человѣка самымъ тѣснымъ образомъ связаны съ тѣми ассоціаціями, которыя господствуютъ въ его сознаніи. Поэтому, наблюдая, какого рода представленія легче всего вызываются въ сознаніи учащихся, можно было до извѣстной степени опредѣлить ихъ интересы. Иначе говоря, однимъ изъ приѣмовъ изученія интересовъ учащихся можетъ быть изслѣдованіе характера ассоціацій и степени ихъ оригинальности („Совр. exper. псих.“, 2-е изд., стр. 247 и „Книжки педагог. псих.“, 5 и 6, стр. 148—163), что примѣнялось и нами.

Затѣмъ были произведены нѣкоторыя опыты, имѣющіе цѣлью выяснитъ особенности нравственной сферы ребенка. Сюда относились нѣкоторыя опыты, носившіе опросный характеръ, цѣлью которыхъ было выяснитъ, насколько ребенокъ обнаруживаетъ склонность въ сужденіяхъ нравственнаго характера руководствоваться внутренними мотивами или обращать свое вниманіе только на вѣшнюю сторону поступка („Начало дѣла“, 1-й выпускъ трудовъ педагогическ. акад., стр. 128). Кромѣ этихъ данныхъ экспериментальнаго характера, собирались отзывы преподавателей относительно успѣховъ, вниманія и интереса къ ученію каждаго ученика. О степени самостоятельности (воли) ребенка и о его преобладающемъ настроеніи духа показанія давались воспитательницами вмѣстѣ съ преподавателями и родителями. Въ концѣ полугодія былъ устроенъ рядъ специальныхъ засѣданій педагогическаго комитета, очень продолжительныхъ и очень интенсивныхъ, на которыхъ мы разобрались подробно въ наблюденіяхъ педагогическаго персонала относительно всѣхъ дѣтей. О каждомъ ребенкѣ высказывался прежде всего врачъ, затѣмъ каждый преподаватель, а потомъ слово предоставлялось родителямъ этого ребенка, присутствовавшимъ тутъ же на педагогическомъ комитетѣ. Надо замѣтить, что однимъ изъ принциповъ дѣятельности нашей школы является установленіе самаго тѣснаго общенія между школой и семьей. Въ тѣхъ случаяхъ, когда въ этомъ отношеніи предвидѣлось треніе, мы прямо заявляли, что не можемъ взяться за воспитаніе ребенка, если семья не пожелаетъ принять извѣстное участіе въ

нашей педагогической работѣ. Только тогда, когда существуетъ солидарность между школой и семьей, можно рассчитывать на извѣстные плодотворные результаты школьной дѣятельности. Наше впечатлѣніе, которое до сихъ поръ осталось, было такое, что подобнаго рода стремленіе нашло откликъ у родителей. Такая совмѣстная дѣятельность родителей и педагоговъ представляла много выгодъ. Мы должны сказать, что многое изъ того, что нами сдѣлано, намъ не удалось бы сдѣлать, если бы наша работа не была раздѣлена между школой и семьей; вотъ въ силу этого установившагося общенія намъ удалось и вопросъ о характеристикѣ нашихъ учениковъ сдѣлать вопросомъ одинаково близкимъ какъ для нашего педагогическаго персонала, такъ и для родителей учащихся.

Такимъ образомъ, относительно каждаго ученика у насъ имѣется цѣлый рядъ свѣдѣній, которыя даютъ школьно-гигиеническій кабинетъ, психологическая лабораторія, подробный отзывъ всѣхъ преподавателей, ежедневная запись. (Въ нашей школѣ есть дневникъ, куда записываются не только проступки, а все то, что привлекло вниманіе педагога въ смыслѣ матеріала, цѣннаго для характеристики учениковъ въ какомъ бы то ни было отношеніи). Къ этому всему нужно еще добавить тѣ свѣдѣнія, тѣ впечатлѣнія, которыя остались отъ школы и школьныхъ занятій у самого ученика. Отношенія между учениками и учителями вполне позволяютъ намъ дѣлать подобнаго рода опросы совершенно свободно. Я предлагалъ ученикамъ написать, какой предметъ является для нихъ любимымъ, какой является самымъ интереснымъ, какой является самымъ легкимъ, какой является самымъ труднымъ. Такимъ образомъ отношеніе учениковъ къ работѣ выяснялось разными путями—путемъ объективнаго эксперимента, путемъ заявленій преподавателей и самихъ учениковъ.

Здѣсь мнѣ хотѣлось бы показать нѣкоторые результаты, которые получаются изъ сопоставленія всѣхъ этихъ фактовъ, мнѣ хотѣлось отмѣтить, что могутъ дать критическому уму педагога подобнаго рода работы, планомѣрно поставленныя. Я обращаю вниманіе на то, что вся наша экспериментальная школа существуетъ очень недавно, а принимая во вниманіе, что первое полугодіе очень много отрывало нашихъ силъ на внѣшнюю организацію, можно считать, что правильное занятіе наблюденіями шло въ школѣ всего 3 мѣсяца—сентябрь, октябрь и ноябрь. Въ теченіе только этого времени происходили подобнаго рода работы по наблюденію. Спрашивается, что это наблюденіе намъ дало? Мнѣ лично представляется однимъ изъ цѣнныхъ результатовъ, которые теперь выясняются, это то, что эти наблюденія несомнѣнно могутъ внести извѣстный коррективъ въ нашу педагогическую работу, могутъ

Сильная группа по осмысленности восприятия.

№№ испытуемых.															Общ. сумм. 16.	%		
	8	9	15	24	17	26	7	14	3	29	31	18	22	25			27	34
Физическ. разв.	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-	+	+	+	-	=	+	8	50
Скорость реакции слуховой	+	-	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	-	-	-	=	7	44
Скорость реакции зрительн.	+	+	+	-	+	=	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	8	50
Внуш. прямое	=	=	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	25
„ косвенное	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	8	50
Память зрительн.	+	=	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	-	8	50
„ слуховая	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-	=	+	+	+	=	8	50
„ моторная	+	+	+	-	+	-	-	-	-	=	+	-	+	-	+	-	7	44
„ на слова	=	+	+	-	+	-	+	+	-	=	-	+	+	=	-	-	7	44
„ „ числа	-	+	+	-	+	+	-	+	-	=	=	+	+	-	-	-	7	44
Итог	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	8	50
Колебание работоспос.	-	=	=	+	+	-	-	+	-	-	-	=	+	=	=	+	5	31
Оригин. ассоциат.	-	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	-	7	44
Напряженность вним.	-	=	+	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	5	31
Настроение	} невр. уст.	пр. уст.	возб. пр.	? неуст.	пр. у.	пр. неуст.	? уст.	пр. пр.	пр. пр.	пр. пр.	пр. уст.	пр. уст.	возб. неуст.	пр. уст.	возб. пр.	}	9	58
Воля																	-	+
Успѣхи	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	10	62
Внимание	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	9	56
Интересъ	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	4	25
Быстр. сложн. реакци	+	+	-	+	+	+	-	+	=	-	+	+	+	+	+	-	11	69
Правильн. суждений	-	+	-	-	=	+	=	-	=	=	+	+	+	+	=	+	6	37
Увѣрен. суждений	=	=	=	=	+	+	+	+	-	+	=	-	+	+	=	-	7	44

Примѣчаніе I. Знакомъ плюсь (+) обозначается результатъ опытовъ, если произведенныхъ надъ учащими соответствующаго возраста и пола; знакомъ ми венства (=) — результаты, соответствующіе ей.

Примѣчаніе II. пр. означаетъ пріятное | уст. устойчивое
непр. „ „ неприятное | неуст. неустойчивое

Ц А № 1.

Слабая группа по осмысленности восприятия.

№№ испытуемых.	16	5	10	28	4	6	13	30	19	21	33	20	12	23	32	Общая сумма 15	%	
Физическ. разв.	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-	=	-	8	53	
Скорость реакции слу- ховой	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	7	46	
Скорость реакции зри- тельн.	+	-	=	-	-	+	+	-	-	-	-	-	=	+	+	5	33	
Внутр. прямое	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	=	-	4	26,5	
„ косвенное	-	-	-	-	=	=	-	-	-	-	-	-	=	+	-	1	6	
Память зрительн.	-	+	-	-	=	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	6	40	
„ слуховая	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	=	-	+	=	6	40	
„ моторная	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	=	10	66,5	
„ на слова	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	7	46	
„ „ числа	+	=	+	-	+	-	+	=	-	+	-	+	+	-	+	8	53	
Итого	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	8	53	
Колебание работоспос.	+	-	+	-	+	-	+	+	-	=	-	+	-	=	-	6	40	
Оригин. ассоциат.	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	=	-	+	-	-	4	26,5	
Напряженность вним.	+	+	+	-	=	-	+	=	-	+	-	+	-	+	+	8	53	
Настроение	{ пр. пр. пр. пр. пр. пр. пр. пр. пр. пр. пр. пр. пр. пр. пр. }																7	46
Воля	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	6	40	
Успѣхи	+	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	7	47	
Вниманіе	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	4	26,5	
Интересъ	+	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	9	60	
Быстр. сложн. реакціи	-	+	+	-	-	-	=	+	-	+	-	+	-	-	+	6	40	
Правильн. суждений	-	+	-	+	-	-	+	=	-	-	-	+	+	=	-	5	33	
Увѣрен. суждений	=	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	=	+	+	=	10	66,5	

оныхъ выше средн. арифм. числа, полученнаго изъ результатовъ данныхъ опытовъ, нуль (—) обозначаются результаты ниже этой средней величины и знакомъ *возб.* возбужденное, *под.* подавленное, ? неопредѣленное.

	Физическ. развитіе.	Осмыслен- ность воспр.	Реакція слуховая.	Реакція зрительная.	Внушеніе прямое.	Внушеніе косвенное.	Память зрительн.
I. Болѣе сильное <i>физическ.</i> раз- витіе	—	39	20	6	—3	34	45
II. Преобладаніе <i>зрительн.</i> пам. слуховой	13	—4	—28	—28	—14	—11	—
III. Сильная память на числа	20	2	29	29	4	—20	2
IV. Сильная память на слова	1	13	14	23	12	4	8
V. Большая <i>осмысленность</i> вос- пріятія	—3	—	—2	17	—1	44	10
VI. Большая <i>напряженность</i> вни- манія	18	—12	25	11	—10	—10	—3
VII. Большой <i>успѣхъ</i> въ классѣ	13	0	33	14	0	5	—17
VIII. Большее <i>вниманіе</i> въ классѣ	25	13	6	—1	—25	14	4
IX. Большой <i>интересъ</i> въ классѣ	19	—32	38	31	—2	—9	10
X. Большая <i>оригинальность ассо- ціацій</i>	—20	20	—20	19	28	28	25
XI. Большая <i>правильность</i> сужде- нія	12	36	—14	—23	8	31	8
XII. Большая <i>уверенность</i> сужденій	—12	17	—18	11	25	—15	11
XIII. Большая податливость <i>косвен- наго</i> внушенія	5	48	—22	31	—21	—	11
XIV. Большая податливость <i>прямому</i> внушенію	—28	—15	—6	3	—	—36	—13
XV. Большее <i>колебаніе работоспо- собности</i>	—14	—14	—25	16	—12	6	10

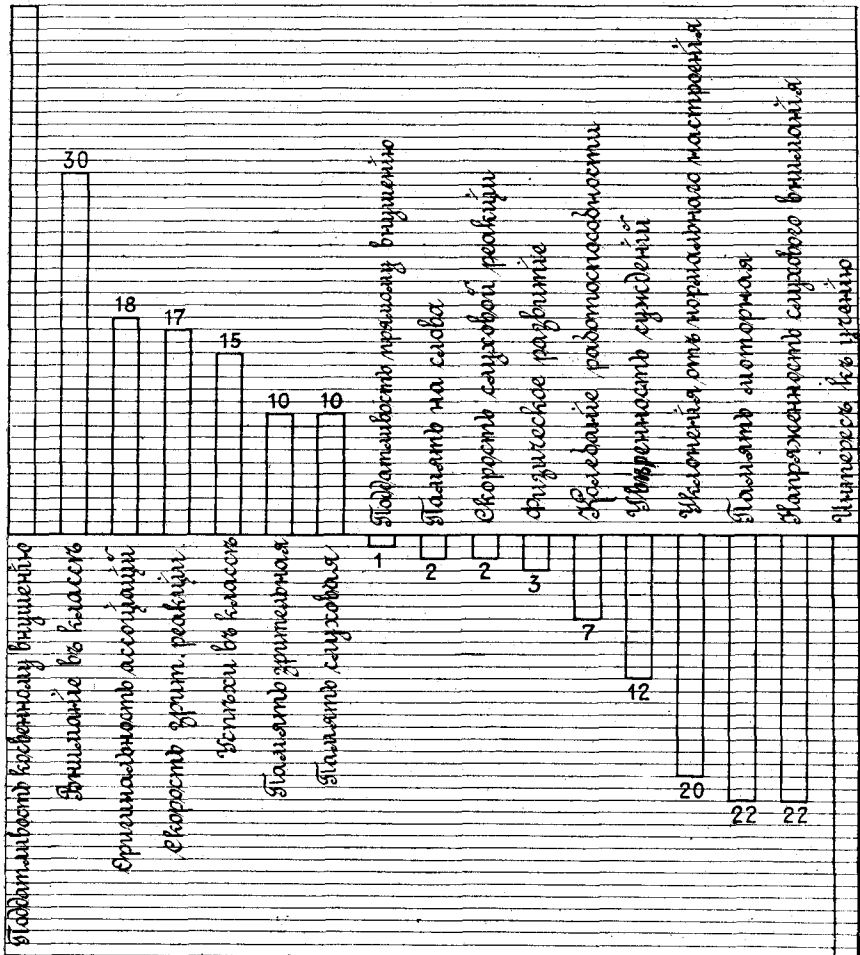
22	19	22	26	11	14	12	-13	1	-6	6	-28	-2	12	32
10	-22	-2	-9	-9	18	18	-22	10	16	15	30	-35	4	-22
-3	3	71	56	20	0	0	—	2	26	11	26	56	-3	11
-4	18	7	0	5	3	3	3	12	47	—	47	7	5	-14
4	-18	-7	13	3	10	17	21	24	40	—	—	32	-8	-30
-1	-13	19	24	-3	-8	63	9	18	7	31	—	—	-8	13
46	14	26	20	23	—	-2	18	40	-5	5	-1	-4	24	
0	23	28	12	0	17	9	7	19	5	-7	-5	—	5	
22	-1	22	28	11	31	17	-8	12	-31	-53	7	-24	—	
14	8	-6	-15	1	23	-13	12	42	9	19	-17	28	-15	
3	22	26	11	14	12	-13	1	-6	6	-28	-2	12	32	
-22	-4	-49	-41	—	-42	-31	-12	0	0	-6	0	3	-19	

8	—	45	слуховая.
17	—39	26	Память моторная.
66	—7	13	Память на слова.
	7	6	Память на числа.
98	—11	9	Колебание работоспособности.
99	—16	2	Оригин. ассоциаци.
100	—16	27	Напряжен. вниманія
97	13	11	Настроение.
0	—7	—6	Воля.
9	—18	6	Успѣхи.
14	24	33	Вниманіе.
90	—16	20	Интересъ.
0	4	—4	Правильность суждений.
14	—10	13	Увѣренность суждений.

явиться исходнымъ пунктомъ для сужденій педагогическаго комитета не только объ отдѣльныхъ ученикахъ, но и главнымъ образомъ объ общемъ характерѣ нашихъ работъ. Я позволю себѣ разсказать, какъ велась разработка этихъ результатовъ. Прежде, чѣмъ перейти къ этому изложенію, я долженъ отмѣтить, что всѣ работы, результаты которыхъ мы сейчасъ увидимъ, будутъ выражены тутъ очень небольшимъ рядомъ таблицъ, представляющихъ изъ себя плоды чрезвычайно кропотливой предварительной разработки. Я долженъ сказать, что не только моихъ личныхъ силъ, но и силъ всего педагогическаго персонала не хватило бы на исполненіе этихъ работъ, если бы въ нихъ не приняли дѣятельное участіе слушатели и слушательницы педагогической академіи. Я думаю, что получилась бы колоссальная цифра, если бы мы сосчитали количество часовъ, которое потратили на эту работу всѣ лица. Можно сказать, что въ нашей лабораторіи почти каждый день отъ 10 часовъ утра и до 5—6 час. вечера навѣрняка можно было видѣть кого-нибудь за работой, а то и 2—4 человекъ вмѣстѣ. Последнюю недѣлю передъ съѣздомъ экспериментальной педагогики эта работа затягивалась до поздней ночи. Я считаю своею нравственною обязанностью отмѣтить это самоотверженное отношеніе къ дѣлу слушателей и слушательницъ педагогической академіи, причемъ особенно много труда было положено Т. Г. Смирновой. Каждою ребенка нужно было изслѣдовать приблизительно въ 15 направленіяхъ. При обработкѣ полученнаго матеріала мы поступали слѣдующимъ образомъ. Раздѣляя дѣтей на группы по возрасту и полу, вычисляя среднюю величину по всѣмъ опытамъ для каждой группы и затѣмъ сравнивая эту среднюю величину съ данными каждаго ребенка, мы смотрѣли, соотвѣтствуютъ ли этой средней величинѣ тѣ данныя, которыя получились при изслѣдованіи даннаго ребенка, т. е. соотвѣтствуетъ ли онъ нормѣ, полученной нами, или даетъ повышенныя способности, или обнаруживаетъ нѣсколько пониженные результаты въ сравненіи со своими сверстниками. Принимая во вниманіе общее состояніе экспериментальной педагогики, мы впередъ рѣшали, что примѣняемые нами приемы годятся преимущественно для изученія какой-нибудь опредѣленной стороны душевной жизни (напр., памяти или вниманія), но при этомъ мы должны помнить, что при нашихъ методахъ изслѣдованія обыкновенно выступаетъ не одна только изъ сторонъ нашей душевной жизни, а надъ однимъ и тѣмъ же ребенкомъ получается цѣлый рядъ очень сложныхъ реакцій. Поэтому, только благодаря сопоставленію всѣхъ полученныхъ результатовъ между собой, мы можемъ судить о томъ, какое методологическое значеніе имѣетъ тотъ или иной приемъ. Въ виду этого мы стали поступать такъ: взявъ исходнымъ пунктомъ результаты, полученные при помощи одного

Большая ослепленность воспріятія.

4.4.



35

Діаграмма I.

метода, мы раздѣляли всѣхъ дѣтей на двѣ группы—болѣе сильную и менѣе сильную въ данномъ отношеніи. Сопоставляя данныя, полученные отъ отдѣльныхъ опытовъ въ сильной и слабой группѣ, можно прослѣдить, въ какихъ отношеніяхъ дѣти каждой изъ этихъ группъ оказались выдающимися въ ту или другую сторону. Такъ, на примѣръ, раздѣливъ всѣхъ изслѣдованныхъ нами при помощи тахистоскопа дѣтей

Сильное физическое развитие.

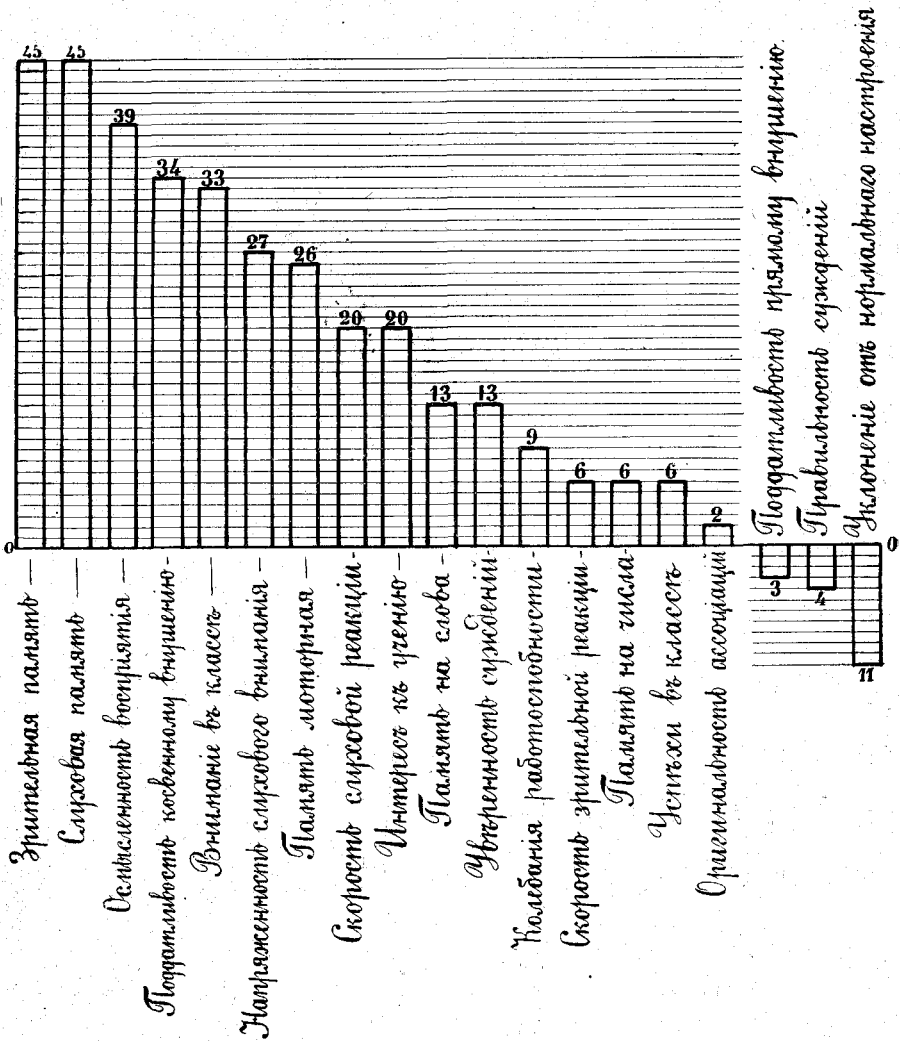
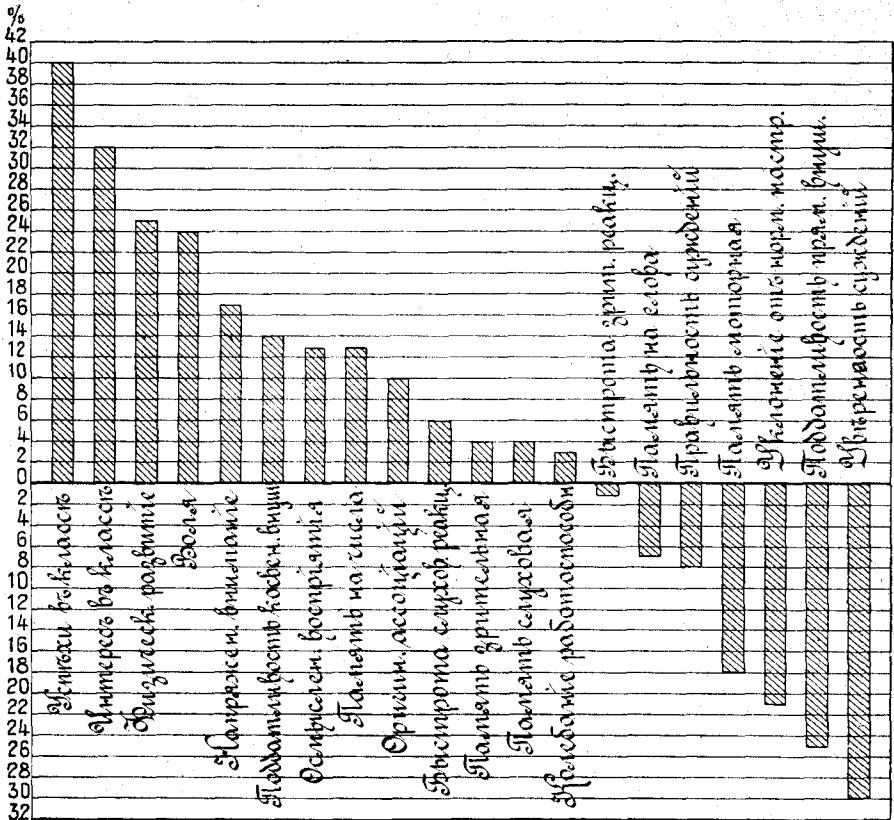


Диаграмма II.

на двѣ группы съ точки зрѣнія осмысленности воспріятія (табл. № 1), мы опредѣлили, что 50% дѣтей изъ группы болѣе сильныхъ по осмысленности воспріятія даютъ при изслѣдованіи зрительной памяти результаты выше среднихъ (если принять во вниманіе полъ и возрастъ данныхъ дѣтей); изъ группы же дѣтей, менѣе сильныхъ въ данномъ отношеніи, при изслѣдованіи зрительной памяти дали результаты выше

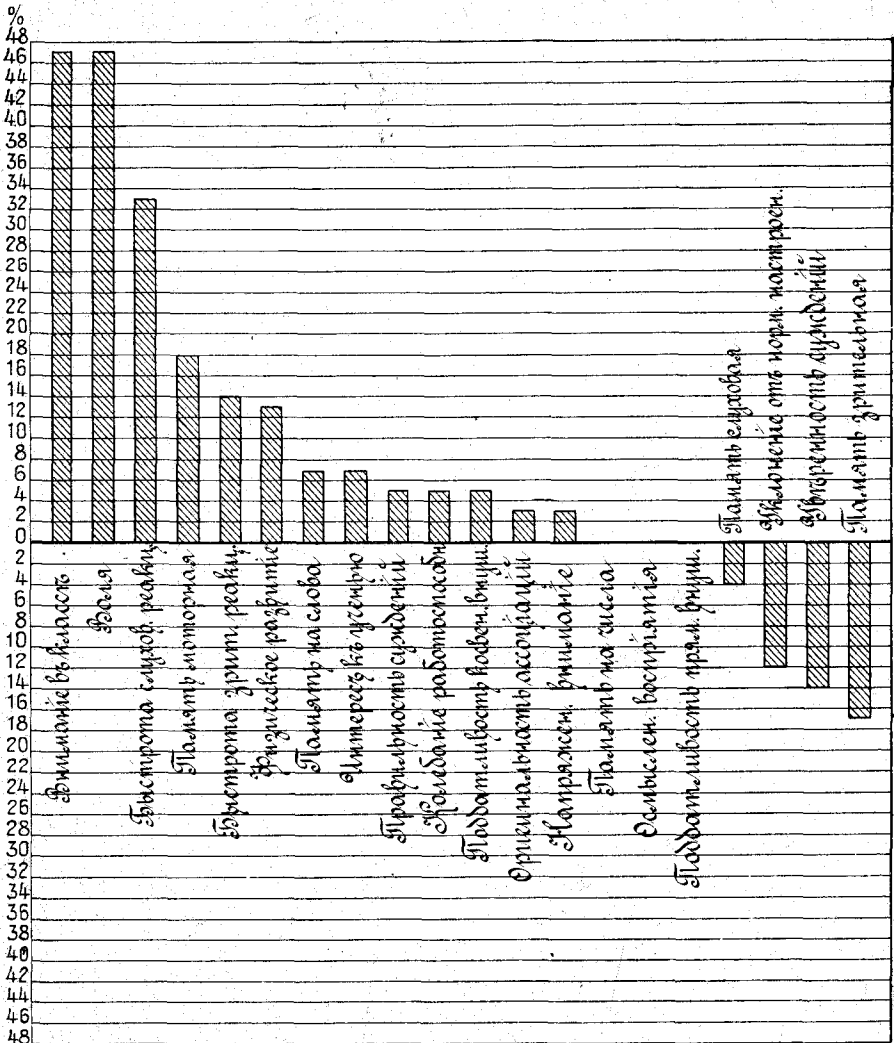
средних только 38%. Слѣдовательно, разница въ развитіи зрительной памяти у дѣтей, давшихъ лучшіе результаты при тахистоскопическихъ опытахъ въ сравненіи съ другими дѣтьми, можетъ быть выражена, какъ + 12%. Продолжая такимъ образомъ работу въ различныхъ на-
правленияхъ, мы получили табл. № 2, которой соотвѣтствуетъ діаграмма I.



Діаграмма III. (Внимательные).

Остановимся болѣе подробно на нѣкоторыхъ данныхъ этой таблицы. Прежде всего обратимъ вниманіе на граф. I, гдѣ указана разница въ % количества дѣтей съ большимъ физическимъ развитіемъ, по сравненію съ дѣтьми съ меньшимъ физическимъ развитіемъ, давшими при различныхъ опытахъ результаты выше среднихъ. Сильная группа въ сравненіи съ группой слабыхъ, какъ видно изъ общей таблицы № 2, граф. I, даетъ больше такихъ дѣтей, которыхъ приходится отмѣтить, какъ обладающихъ сильной слуховой и зрительной памятью, большой осмысленностью воспріятій (39%), повышеннымъ вниманіемъ въ классѣ

по характеристикъ преподавателей (33%), большей напряженностью слухового вниманія, повышенной моторной памятью и большей скоростью реакціи. Эта же сильная группа отличается большимъ интересомъ къ учению (по заявленіямъ преподавателей). Память на слова у ней выше, успѣхъ въ классѣ лучше и въ то же время нарушенія равнаго настроенія духа у нихъ встрѣчаются рѣже. Прямому внушенію они поддаются меньше, но косвенному больше. Такимъ образомъ здѣсь наглядно выступаетъ значеніе физическаго развитія для психической жизни учениковъ (см. діаграмма П).



Діаграмма IV. (Успѣшные).

Выдѣливъ въ одну группу учениковъ и ученицъ, которые преподавателями отмѣчались какъ болѣе внимательные, и сравнивъ результаты произведенныхъ надъ ними опытовъ съ результатами, полученными при испытаніи остальныхъ учащихся нашей школы, мы нашли, что первая группа отличается отъ второй лучшимъ физическимъ развитіемъ, большой осмысленностью воспріятій (при тахистоскопѣ), большимъ объемомъ

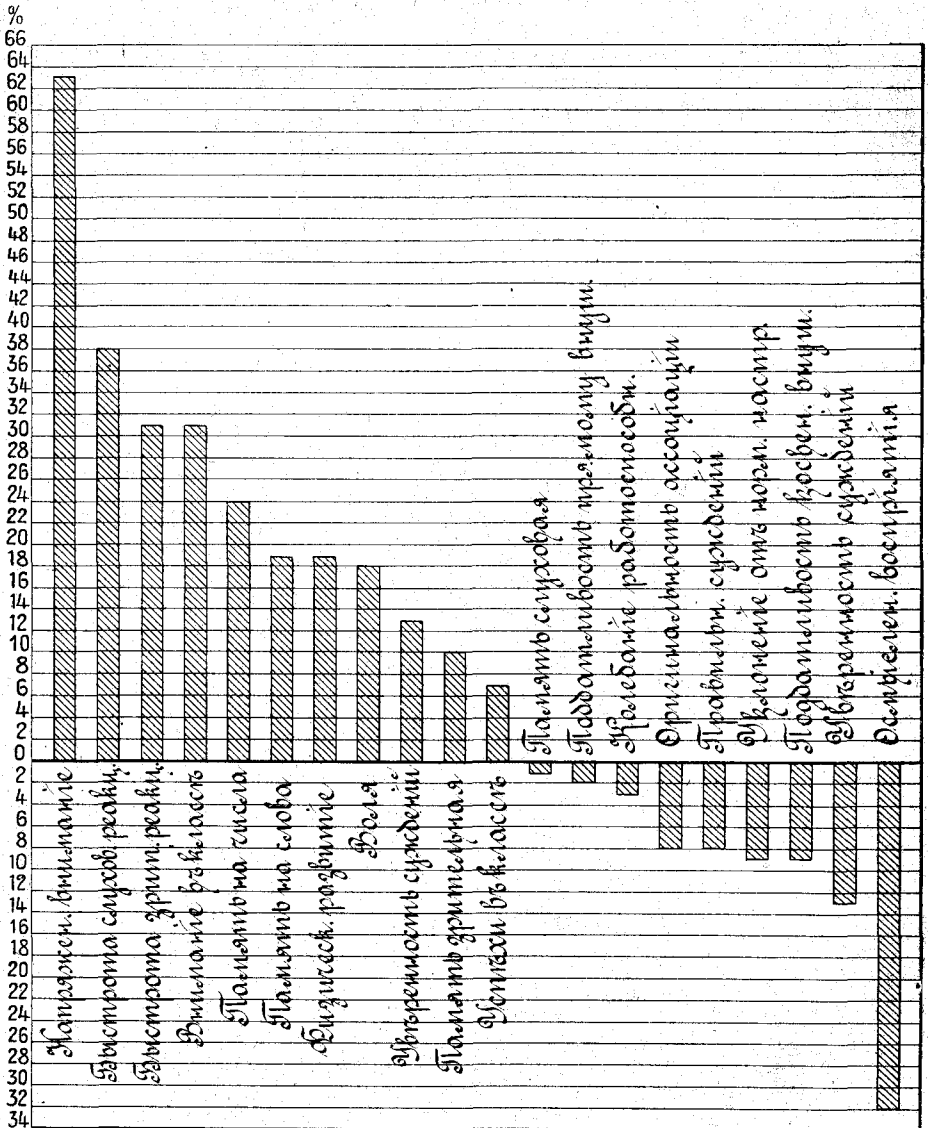
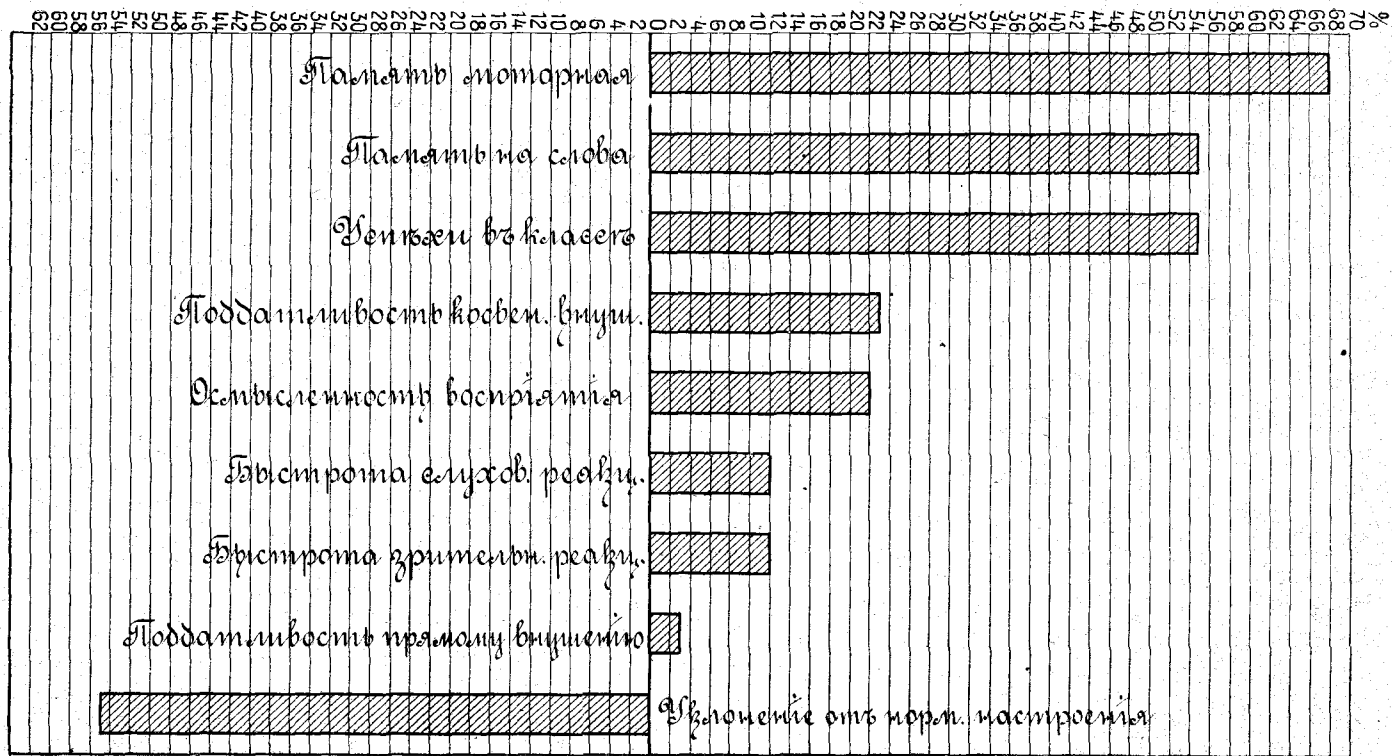


Диаграмма V. (Интересующіеся).

вниманія, большей податливостью косвенному внушенію при слабой податливости прямому и нѣсколько большимъ развитіемъ зрительной и слуховой памяти при меньшемъ развитіи памяти моторной (см. діагр. III).

Группа учащихся, отмѣченная преподавателями какъ болѣе успѣшная, обнаружила большее развитіе моторной памяти и большую скорость реакціи (въ особенности слуховой). Кроме того, у этой группы обнаружилась болѣе высокая память на слова и большая правильность





Діаграма VII.

суждений (при тахистоскопическихъ опытахъ по методу Г. И. Россомимо) (см. діагр. IV).

Учащяся, отмѣченные преподавателями какъ болѣе интересующяся, выдѣлились (сравнительно съ группой учащихся, отмѣченныхъ какъ менѣе интересующяся), съ одной стороны, большею памятью на слова и числа, большимъ объемомъ вниманія, большей памятью при запоминаніи слоговъ въ зрительной формѣ, а съ другой стороны—меньшимъ развитіемъ ассоціаціонныхъ процессовъ, насколько они проявляются при тахистоскопическихъ опытахъ и въ податливости косвенному внушенію (см. діагр. V). Необходимо отмѣтить, что высказывая свое сужденіе относительно заинтересованности отдѣльныхъ учениковъ даннымъ учебнымъ предметомъ, преподаватели испытывали особенное затрудненіе и въ большинствѣ случаевъ уклонялись отъ рѣшительныхъ отвѣтовъ. Приведенные выше результаты сопоставленія характеристики преподавателей съ данными лабораторныхъ и классныхъ опытовъ даютъ поводъ предполагать, что дѣйствительно, причисляя учениковъ къ „интересующимся“ или „неинтересующимся“ опредѣленнымъ учебнымъ предметомъ, преподаватели становились жертвою нѣкоторой иллюзіи. Въ этомъ отношеніи сопоставленіе характеристики „вниманія“ учениковъ, данной преподавателями, съ результатами психологическихъ опытовъ дало несравненно болѣе стройную картину.

Описанными выше данными психологическихъ наблюденій возможно, конечно, пользоваться въ различныхъ направленіяхъ. Мы пробовали сопоставлять данныя, полученные при испытаніи всѣхъ учениковъ, особенно успѣвающихъ по отдѣльнымъ учебнымъ предметамъ, сравнивали эти данныя съ тѣми, которыя получились при изслѣдованіи учениковъ, не успѣвающихъ въ извѣстномъ отношеніи. Кромѣ того, нами производился опросъ всѣхъ учащихся относительно того, какіе учебные предметы имъ кажутся особенно легкими, любимыми и трудными, при чемъ опять-таки, мы сопоставляли психическія особенности учащихся (насколько онѣ обнаружались при нашихъ опытахъ), признавшихъ извѣстный учебный предметъ легкимъ и любимымъ или, напротивъ, труднымъ и нелюбимымъ *). Наконецъ, мы пробовали сопоставлять данныя

*) На діаграммѣ VI сопоставлены результаты экспериментальныхъ наблюденій, произведенныхъ надъ учащимися, которые оказываются наиболѣе сильными въ усвоеніи извѣстнаго учебнаго предмета—по опреѣленію учителей и самихъ учащихся. Такъ, напримеръ, если взять группу учащихся, которую преподаватель русскаго языка опреѣляетъ какъ наиболѣе успѣвающую по его предмету, съ той группой учащихся, которая, по опреѣленію того же учителя, оказывается болѣе слабой, то окажется, что изъ первой группы на 89% больше учащихся, обнаружившихъ лучшіе результаты (ср. таб. № 1) при испытаніи напряженности вниманія, на 67%—при испытаніи

нашихъ опытовъ со всѣмъ другимъ матеріаломъ, которымъ располагаетъ школа (педагогическій дневникъ преподавателей и воспитателей, наблюденія врача, сообщенія родителей), съ цѣлью построить индивидуальныя характеристики отдѣльныхъ лицъ.

Само собой разумѣется, что наша главная работа еще впереди. Пока приходится только налаживать методы и пролагать первыя тропинки въ дремучемъ лѣсу мало изслѣдованной дѣтской психики. Но уже и въ этой работѣ лично для насъ нерѣдко открывались неожиданныя источники педагогическаго вдохновенія, появлялись исходные пункты для критики своего дѣла, намѣчались новыя проблемы *). Объ этомъ придется рассказать, конечно, значительно позже, когда выросшій фактический матеріалъ дастъ намъ возможность говорить болѣе опредѣленнымъ тономъ.

Пренія по докладу А. П. Нечаева.

П. Т. И в а н и ц к і й. Дѣло воспитанія и обученія—это дѣло творчества. Воспитаніе и обученіе—это искусство. И однако появилась какая-то наука экспериментальная психологія, которая думаетъ на вѣсахъ взвѣсить дружбу, думаетъ „алгеброй разложить искусство“.

памяти на слова, и т. д. Если же взять группу учащихся, которымъ, по собственному ихъ заявленію, русскій языкъ дается легче другихъ предметовъ и сравнить ихъ съ группой учащихся, которые сами не считаютъ для себя русскій языкъ особенно легкимъ предметомъ, то окажется, что изъ первой группы только на 33% больше учащихся, обнаружившихъ лучшіе результаты при испытаніи напряженности вниманія, и т. д. Изучая подробнѣе діаграмму VI, мы можемъ подмѣтить нѣкоторыя характерныя совпаденія и расхожденія точекъ зрѣнія преподавателей и учениковъ на извѣстныя стороны классной учебной работы, причемъ попутно выясняется нерѣдко и психологическая цѣнность нѣкоторыхъ дидактическихъ приемовъ даннаго учителя.

*) Въ качествѣ примѣра одного изъ любопытныхъ сопоставленій результатовъ экспериментальныхъ изслѣдованій съ данными школьныхъ анкетъ, приведу слѣдующее. Учащимся было предложено написать имя товарища котораго они считаютъ своимъ другомъ. Оказалось что нѣкоторыя дѣти привлекаютъ къ себѣ особенныя симпатіи своихъ товарищей (что, помимо анкеты, подтверждалось и повседневными наблюденіями); другія, напротивъ, остаются какъ бы въ тѣни—ихъ никто не вспомнилъ и при анкетѣ. Интересно было сопоставить психическія особенности дѣтей первой и второй группы, насколько эти особенности выяснились при нашихъ экспериментахъ. Сопоставленіе дѣлалось по тому же методу, какъ и на другихъ діаграммахъ. Діаграмма VII показываетъ, что дѣти, наиболѣе привлекающія симпатіи своихъ товарищей, отличаются отъ дѣтей, менѣе привлекающихъ симпатіи, наименьшимъ уклоненіемъ отъ нормальнаго (ровнаго и пріятнаго) настроенія духа, большимъ развитіемъ моторной памяти, памятью на слова, классными успѣхами, болѣею поддатливостью косвенному внушенію (при небольшой поддатливости внушенію прямому), болѣею осмысленностью воспріятія и болѣею быстротой зрительной и слуховой реакціи.

Противъ нея говорить, что она внесетъ позитивизмъ въ педагогическое дѣло.

Многіе ждутъ, что она дастъ свое 606 для школы. Здѣсь часто слышатся голоса жаждущихъ получить это 606. Многимъ хочется взять какой-нибудь рецептъ, примѣнить его къ школѣ и быть покойнымъ за вѣрный успѣхъ школьнаго дѣла. Это было бы хорошо. Это освобождало бы учителя отъ необходимости примѣняться къ личности отдѣльнаго ученика. Когда я слушалъ обращенія къ экспериментаторамъ, чтобы они дали школѣ это 606, во мнѣ поднимался протестъ и противъ такихъ требованій и противъ экспериментаторовъ, которые могли бы дать такой рецептъ: въ живой школѣ ничто не должно устранять необходимости творческой работы педагога.

Прослушавши вдохновенный докладъ Александра Петровича, мы видимъ, что экспериментальная психологія не даетъ школѣ 606 и не думаетъ давать. Она не гаситъ идеализма, не несетъ позитивизма и не уничтожаетъ необходимости творчества въ педагогическомъ дѣлѣ.

Обогащенная новыми экспериментальными данными, эта наука только освѣщаетъ русской школѣ путь, по которому должны повести ее творцы-педагоги.

Этимъ полунощнымъ труженикамъ, работающимъ въ лабораторіяхъ для обновленія нашей школы,—слава!

Н. П. П о с т о в с к і й. Милостивые государи и милостивыя государыни! Мы присутствовали при необычномъ докладѣ. По богатству своего содержанія, по примѣненію строго научныхъ методовъ, по обилію творческихъ концепцій и по проникновенности объясненій вопросовъ, оставшихся до сихъ поръ неразгаданными, онъ является докладомъ исключительнымъ. Я не могу входить въ подробную оцѣнку такого доклада, я убѣжденъ, что Всероссийскій съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ сумѣетъ это сдѣлать въ лицѣ своего предсѣдателя и будетъ найдена формула, которая послужитъ отвѣтомъ на работу А. П. Нечаева. Чтобы не быть голословнымъ, я обращаю ваше вниманіе на ту часть доклада, въ которой освѣщается вопросъ, особенно для меня интересный. Вы помните, что я въ своемъ докладѣ указывалъ на то, что для опредѣленія анормальнаго и нормальнаго уровня интеллекта необходимо пользоваться кромѣ осозательно-двигательныхъ и зрительныхъ представленій еще и слуховыми представленіями, такъ какъ отсутствіе способности къ отвлеченному мышленію только при пользованіи слуховыми представленіями является признакомъ анормальнаго уровня интеллекта. Это положеніе вытекало изъ данныхъ опыта и не подлежало никакому сомнѣнію, но объясненія ему я не находилъ. И вотъ теперь въ той части доклада профессора Нечаева, въ которой онъ

говорить объ отношеніи слуховыхъ и зрительныхъ представленій къ умственной одаренности, путь для этого объясненія намѣчается. Онъ, указывая на результаты изслѣдованія школьныхъ успѣховъ въ новой организованной имъ школѣ, отмѣчаетъ, что наибольшую успѣшность оказывала та группа дѣтей, у которыхъ преобладали слуховыя представленія и наименьшую—по сравненію съ первой группой—тѣ дѣти, у которыхъ преобладали зрительныя представленія. Отсюда слѣдуетъ тотъ выводъ, что при сужденіи о степеняхъ умственной одаренности большее значеніе имѣютъ слуховыя представленія, чѣмъ зрительныя. Выводъ этотъ не нуждается въ статистическомъ подтвержденіи. Небольшое число дѣтей было изслѣдовано, но изслѣдованія эти производились по строго научнымъ методамъ и поэтому полученные результаты можно считать научно-достоверными. Я только позволю себѣ обратиться къ профессору Нечаеву съ второстепеннымъ вопросомъ, отвѣта на который въ докладѣ, кажется, не имѣется, или, можетъ быть, я лично его не слышалъ, съ вопросомъ о томъ, какихъ лѣтъ поступали въ приготовительный классъ дѣти и на какомъ году жизни они подвергались всестороннему психологическому изслѣдованію.

А. П. Нечаевъ. Отъ 7¹/₂ до 11 лѣтъ. Въ этомъ возрастѣ они и подвергались изслѣдованію.

Г. Я. Трошинъ. Милостивыя Государыни и Милостивые Государя Какъ и большинство присутствующихъ, я слушалъ докладъ профессора Нечаева съ большимъ вниманіемъ, но онъ меня не удовлетворилъ. Чтобы возразить на его докладъ нужно имѣть ясное представленіе о томъ, какъ достигнуты всѣ выведенные имъ результаты, нужно знать методы самымъ подробнымъ образомъ. Докладъ этого не можетъ дать, особенно на сѣздѣ. Поэтому приходится брать результаты въ готовомъ видѣ. Но насколько видно, все-таки извѣстная часть вопросовъ можетъ быть докладчику задана. А что видно? Видно вотъ что. Методъ А. П. Нечаева заключается въ томъ, что онъ сначала экспериментальнымъ путемъ опредѣляетъ у изслѣдуемаго нѣсколькихъ сторонъ психической жизни, именно 15 сторонъ. А затѣмъ, дальнѣйшее выясненіе личности заключается въ томъ, что онъ эти 15 психическихъ признаковъ комбинируетъ различнымъ образомъ между собой, и съ другими вопросами, которые онъ беретъ отъ учителей и учениковъ. Вотъ этотъ способъ и возбуждаетъ во мнѣ нѣкоторое сомнѣніе. Тутъ идетъ, такимъ образомъ, выясненіе психологіи чрезъ психологію путемъ сопоставленій, но такихъ, сопоставленій, которыя въ результатѣ сводятся на *idem per idem*; иными словами, когда по этому методу разбирается, изучается жизнь ребенка, то онъ варится въ собственномъ соку. Я думаю, что этотъ методъ не даетъ правильныхъ, результатовъ по тремъ соображеніямъ.

Первое. 15 сторонъ психической жизни далеко не исчерпываютъ всей психики. Для примѣра приведу другое число, которое, если не ошибаюсь, принадлежитъ Кюльпе. Онъ хотѣлъ опредѣлить число проявленій психической жизни и нашелъ ихъ 14.000. Разница между 15 и 14.000 настолько велика, что, конечно, мы можемъ задать естественный вопросъ, дѣйствительно ли 15 сторонъ могутъ исчерпать всю психику? Это первое соображеніе, по которому можно предложить вопросы для разъясненія выслушаннаго метода. Второе соображеніе заключается въ томъ, что для того, чтобы идти по этому методу, нужно имѣть особое представленіе о психической наукѣ. Александру Петровичу Нечаеву, какъ бывшему и настоящему кантіанцу, должна быть памятна разница между синтетическими и аналитическими сужденіями въ наукѣ. Аналитическія сужденія получаются путемъ логическаго анализа; они не расширяютъ нашего знанія, а только въ ясной и отчетливой формѣ высказываютъ то, что мы уже знали. Синтетическое—это такое сужденіе или объективное знаніе, которое требуетъ свѣдѣній со стороны, даетъ нѣчто новое, расширяетъ наше знаніе. Надѣясь выяснитъ психику путемъ сопоставленія однихъ и тѣхъ же психическихъ признаковъ, но только въ разныхъ комбинаціяхъ, А. П. Нечаевъ очевидно смотритъ на психологию, какъ на аналитическую науку; взгляды—важный, но не всѣми раздѣляемый. Третье соображеніе не въ пользу выслушаннаго способа составлять характеристики учащихся, заключается въ томъ, что сопоставленія и комбинаціи имѣютъ различную цѣнность. Бываютъ случаи, гдѣ они менѣе приложимы, бываютъ случаи, гдѣ они болѣе приложимы. Я слушалъ докладъ А. П. относительно дѣтскаго чтенія, который велся по методу, указанному въ настоящемъ докладѣ, и у меня осталось впечатлѣніе, что этотъ методъ хорошъ только тогда, когда онъ сводится къ тавтологіи. А. П. изслѣдовалъ чтеніе дѣтей въ естественной обстановкѣ; тѣ же дѣти изслѣдовались по извѣстнымъ 15-ти психологическимъ рубрикамъ; затѣмъ то или другое комбинировалось; въ результатѣ докладчикъ находитъ аналогію между лабораторными данными и простымъ наблюденіемъ. По моему впечатлѣнію, это не аналогія, а тавтологія. Когда сегодня докладчикъ опредѣляетъ дружбу своими сопоставленіями съ 15-ю психическими признаками, то онъ дѣлаетъ это очень убѣдительно. Но, вдумываясь въ такое опредѣленіе дружбы, мнѣ опять-таки казалось, что это тавтологія. То, что мы собственно понимаемъ подъ дружбой, онъ перевелъ на психологическіе термины. Вотъ въ такомъ случаѣ данный методъ великолѣпно дѣйствуетъ, онъ глубоко проникаетъ въ психику, въ чемъ и заключается преимущество экспериментальной психологии. Но вѣдь есть и другіе случаи, гдѣ примѣненіе сопоставленій менѣе убѣдительно. Хотя бы, на примѣръ, въ се-

годняшнемъ докладѣ о 2 сантиметрахъ въ груди. „Вотъ, что значить 2 лишнихъ сантиметра въ груди“, говоритъ съ пафосомъ проф. А. П. Нечаевъ. А я долженъ сказать, что все физическое здоровье нельзя исчерпать 2-мя лишними сантиметрами въ груди. Это уже искусственное сопоставленіе, если взять за критерій физическаго здоровья 2 сантиметра въ груди и провести его черезъ все 15 рубрикъ. Но, господа, вѣдь тогда еще меньшій фактъ можно взять за критерій! Я не буду, чтобы не портить впечатлѣнія отъ доклада, приводить смѣшныхъ сопоставленій, какія можно бы сдѣлать. Вотъ тѣ вопросы, которые я хотѣлъ предложить докладчику.

Ө. А. Кудринскій. Мнѣ хочется обратить вниманіе собранія на одну сторону нашего общаго дѣла, которая до сихъ поръ была упущена. До сихъ поръ, какъ я замѣтилъ, все рѣчи, которыя раздавались съ этой кафедры, рѣзко дѣлились на два основныхъ теченія:—научно-кабинетное и практически-житейское, первое—профессорское, второе—педагогическое. Говоря строго, первое опирается на лабораторный экспериментъ, второе на наблюденіе. Вслѣдствіе столкновенія этихъ двухъ теченій и происходили, мнѣ кажется, тѣ маленькія недоразумѣнія, которыя имѣли здѣсь мѣсто. Читаетъ профессоръ,—это носить особый духъ. Выходитъ педагогъ,—человѣкъ жизни, дѣлится своими впечатлѣніями, оказывается это какъ будто и не относится къ дѣлу. Я не буду входить въ оцѣнку этого факта, но мнѣ кажется, что въ этомъ обстоятельствѣ и заключается именно общая причина нѣкотораго недовольства съѣздомъ. Тутъ были голоса жизни, изъ публики,—скрытый протестъ противъ перваго теченія. Нельзя ограничиваться кабинетнымъ научнымъ направлениемъ, я это говорю, нисколько, конечно, не отрицая значенія этого направленія. Мы собрались сюда для того, чтобы научиться не только теоріи, но и жизни, познакомиться съ практическими сторонами живой школьной жизни. И вотъ почему, послѣ реферата А. П. Нечаева многіе почувствовали, что дѣйствительно мы присутствовали на съѣздѣ *экспериментальной педагогической* психологіи. Два направленія сошлись именно въ этомъ рефератѣ. Только этотъ рефератъ дастъ мнѣ право со спокойной совѣстью сказать, что я дѣйствительно не даромъ пріѣзжалъ на этотъ съѣздъ. До сихъ же поръ, хотя и были нѣкоторые интересные доклады, какъ, напр., докладъ профессора Крогіуса, но доклады этого рода слишкомъ отвлечены. Все остальное не производило такого впечатлѣнія, какое было желательно, какого мы ждали. Признавая такое значеніе за рефератомъ, я хочу предложить 3 вопроса, не въ видѣ серьезнаго возраженія, а только въ видѣ дополненія и для разъясненія недоумѣній, которыя у меня возникаютъ. Во-первыхъ. Знали ли дѣти объ этихъ экспериментахъ, или они этого не знали? Вопросъ суще-

ственный. Извѣстна чуткость дѣтей, отъ дѣтей ничего не скроется. Ихъ характеристика учителей, ихъ пониманіе души учителя идетъ иногда дальше пониманія учителемъ своихъ учениковъ. При той близости, въ которой стоитъ преподаватель къ ученику въ экспериментальной школѣ при Академіи, я допустить не могу, чтобы дѣти не знали и не догадывались по крайней мѣрѣ, что они являются объектами экспериментовъ. А если это такъ, если они знали объ этомъ, а дѣти, особенно мальчики, бываютъ очень умны, бываютъ въ высшей степени чутки и понимаютъ, что съ ними дѣлаютъ. Слѣдовательно, они могли догадаться объ этихъ экспериментахъ. А если такъ, то объективная психическая почва эксперимента здѣсь если не окончательно ускользаетъ, то во всякомъ случаѣ нарушается. Здѣсь прибавляются данныя, которыя существенно могутъ вліять на результаты эксперимента. Слѣдовательно, первое, что я ставлю, это вопросъ была ли принята въ соображеніе вотъ эта именно сторона? Второе, профессоръ Нечаевъ опредѣляетъ способности учениковъ. Говоря о способности учениковъ, профессоръ не выяснилъ, что онъ разумѣетъ подъ „способностью“ въ данномъ случаѣ... Какъ извѣстно, одно понятіе способности устанавливается въ казенныхъ учебныхъ заведеніяхъ и другое въ образовательныхъ школахъ новаго типа. Эти понятія иногда принципиально расходятся. То, что называется способнымъ въ послѣднихъ школахъ, пытающихся поставить образованіе дѣтей на научно-психологическую почву, — оказывается неспособнымъ при казенной учебѣ. Тамъ называется иногда способнымъ тотъ, кто проявляетъ больше пассивности. Мнѣ кажется, что г. Нечаевъ въ своемъ докладѣ употреблялъ, смотря по обстоятельствамъ дѣлъ, терминъ то въ томъ, то въ другомъ смыслѣ... Вообще, въ какомъ смыслѣ употреблялось понятіе о способности въ рефератѣ, — осталось для меня нѣсколько неяснымъ. Это обстоятельство нѣсколько мѣшало правильно судить о выводахъ, которые сдѣлалъ профессоръ. Третье недоумѣніе: учитывались ли не серьезные отвѣты учениковъ? Можетъ быть нѣкоторые дѣти не могли отвѣчать на предложенные вопросы, съ такой полной сознательностью, съ какой подходили учителя къ дѣтямъ. И если учитывались, то какимъ образомъ?... Вотъ три вопроса, которые я хотѣлъ предложить. Въ заключеніе долженъ сказать, что какъ послѣ рѣчи Достоевскаго о славянофилахъ и западникахъ, произнесенной въ 1890 году, Аксаковъ могъ сказать, что нѣтъ западниковъ и славянофиловъ, что тутъ все направленія сошлись, такъ и мы послѣ прекрасной рѣчи профессора Нечаева можемъ смѣло сказать, что здѣсь оба направленія сошлись.

И. О. Рабиновичъ. Я съ нетерпѣніемъ ожидалъ доклада профессора Нечаева; я считалъ, что этотъ докладъ долженъ былъ быть центромъ всей нашей работы на съѣздѣ. Въ самомъ дѣлѣ мнѣ хотѣлось узнать,

какъ организовалась школа на тѣхъ основахъ, которыя выработала педагогическая психологія. И вотъ, я услышалъ докладъ объ единственной пока на земномъ шарѣ школѣ... Эта школа осуществила мысль Л. Н. Толстого — одного изъ величайшихъ знатоковъ дѣтской души и друга дѣтей, говорившаго, что школа должна быть лабораторіей для постоянного наблюденія за дѣтьми. Онъ самъ постоянно наблюдалъ за тѣми дѣтьми, которыя учились въ его Яснополянской школѣ, и дѣлился съ русскимъ обществомъ своими наблюденіями въ своемъ знаменитомъ журналѣ „Ясная Поляна“. Слушая докладъ А. П. Нечаева, я пересталъ сомнѣваться въ томъ, что одновременное соединеніе эксперимента въ школѣ и обученія дѣтей можетъ мѣшать другъ другу. Каюсь въ томъ, что до послѣдняго момента меня этотъ вопросъ мучилъ, но послѣ выслушанія этого реферата всѣ сомнѣнія исчезли. Развѣ врачъ, который лечитъ больного, не изслѣдуетъ его ежедневно: выслушиваетъ сердце, пульсъ и т. д., и соотвѣтственно своимъ ежедневнымъ наблюденіямъ, рѣшается примѣнять тотъ или другой методъ леченія, и часто притомъ не знаетъ къ какому средству прибѣгнуть на слѣдующій день? Развѣ не тоже самое долженъ дѣлать хорошій учитель?

Я хотѣлъ только указать, что затронутый А. П.—мъ вопросъ о связи между физическимъ развитіемъ и успѣхами дѣтей требуетъ большого освѣщенія. Такъ, лучшими учениками въ классѣ не являются преимущественно наиболѣе физически здоровыя дѣти, какъ было указано А. П.—мъ. Мои наблюденія, напр., даютъ мнѣ возможность указать на то, что слабыя, горбатыя дѣти учатся прекрасно. Затѣмъ я хотѣлъ спросить А. П.—ва, введена ли въ его школѣ индивидуализація преподаванія, т. е. существуетъ ли особая программа для каждаго рода дѣтей?

С. С. Григорьевъ. Ставить вопросъ о томъ, насколько внѣшнія обстоятельства дѣйствительно позволяли организаторамъ экспериментальной школы при Педагогической Академіи свободно работать.

А. П. Нечаевъ (докладчикъ). Я прежде всего долженъ сдѣлать нѣсколько разъясненій по поводу возраженія доктора Трошина. Онъ высказалъ сомнѣніе относительно основъ самого метода, который былъ мной примѣненъ. Онъ обратилъ вниманіе на то, что при нашемъ изслѣдованіи постоянно сопоставлялись результаты, полученные однимъ методомъ, съ результатами, полученными при помощи 14 другихъ методовъ. Мы хотѣли прежде всего отдать отчетъ въ научномъ значеніи каждаго изъ этихъ методовъ.

То, что было здѣсь нами продѣлано, докторъ Трошинъ характеризовалъ какъ объясненіе психологіи черезъ нее самое. Производить подобнаго рода изслѣдованія значить, по выраженію доктора Трошина,

психологii вариться въ собственномъ соку. Я этой точки зрѣнiя не понимаю и думаю, что даже самъ упомянутый д-ромъ Трошинымъ Кантъ, если бы онъ всталъ изъ гроба, едва ли понялъ бы, что это значить. Вѣдь это приемы, которые употребляются во всѣхъ индуктивныхъ наукахъ. Посмотрите, что дѣлаютъ физики, когда толкуютъ извѣстное явленiе природы. Они тоже природу объясняютъ черезъ нее самое. Задача физиковъ — „вариться въ своемъ собственномъ соку“. Но, если хотите, такъ и должно быть. Какъ иначе мы можемъ толковать природу, если, не обращаясь къ той же самой природѣ? Если мы при изслѣдованiи психической жизни вводимъ естественно-научные методы, то мы не имѣемъ права дѣлать иначе, и всякаго рода факты мы объясняемъ, обращаясь къ другимъ фактамъ, которые взяты изъ той же самой природы, откуда и эти.

Итакъ, я долженъ сказать, что я не понимаю сдѣланнаго возраженiя. Я могу по поводу этого только высказать мое недоумѣнiе.

Дальше былъ мнѣ поставленъ рядъ вопросовъ относительно самаго способа производства наблюденiй. Тутъ спрашивали, знали ли дѣти о производствѣ надъ ними экспериментовъ и если знали, то какъ это могло отражаться на получаемыхъ результатахъ? Я на это отвѣчу,—ла, они знали. Какъ они къ этому относились? Они относились, какъ къ изслѣдованiямъ врача. При поступленiи въ школу ихъ взвѣшивали, измѣряли, ихъ изслѣдовали въ разныхъ другихъ направленiяхъ врачи, а потомъ они шли изслѣдоваться въ другомъ направленiи, психологическомъ. Какое отношенiе было у нихъ къ этому изслѣдованiю? Отношенiе было спокойное, серьезное. Изслѣдованiя повторялись нѣсколько разъ. Такимъ образомъ, въ данномъ случаѣ является возможность при извѣстномъ подсчетѣ получить результаты, болѣе или менѣе свободные отъ колебанiй въ зависимости отъ того или другого момента. Дальше: не отразилось-ли это знанiе дѣтей, что они находятся подъ наблюдениемъ, на результатахъ изслѣдованiя? Можетъ быть, въ извѣстной степени и отразилось, точно такъ же, какъ, можетъ быть, до извѣстной степени и отражается на измѣренiи пульса у ребенка то, что онъ знаетъ, что его пульсъ считаютъ. Но одно можно засвидѣтельствовать, на основанiи нашихъ опытовъ, что эти измѣненiя не были настолько значительны, чтобы ими прикрывались или сглаживались индивидуальныя различiя психической жизни ребенка. Дѣло въ томъ, что у насъ были произведены, кромѣ лабораторныхъ опытовъ, о которыхъ дѣти знали, еще другiе опыты. У насъ была введена еще форма эксперимента, входившаго въ самое содержанiе урока. Нѣкоторыми моментами урока русскаго языка мы пользовались такъ, что дѣти подвергались эксперименту и притомъ думали, что они принимаютъ участiе въ обыкновенномъ

теченіи урока. Когда мы потомъ сравнивали результаты этого, незамѣтно введеннаго въ самый урокъ эксперимента, съ результатами тѣхъ опытовъ, которые ставились совершенно открыто, то получили извѣстнаго рода аналогію.

Затѣмъ было указано, что пониманіе способностей ребенка должно измѣняться въ зависимости отъ того, что школа предлагаетъ своимъ ученикамъ, въ зависимости отъ того, какія требованія она ему предъявляетъ; отъ этого зависитъ что тѣ или другія дѣти будутъ признаваться болѣе или менѣе способными. Когда я говорилъ, что мы дѣлили дѣтей на 2 группы съ этой точки зрѣнія, то я имѣлъ въ виду дѣтей нашей школы, учащихся при условіяхъ нашей школьной обстановки. Было отмѣчено, что при сравненіи способностей дѣтей можно ихъ характеризовать различно, въ отношеніи разныхъ сторонъ его душевной жизни. Совершенно вѣрно, что, характеризуя ребенка, какъ способнаго, можно съ разныхъ точекъ зрѣнія смотрѣть. Я и отмѣтилъ въ своемъ докладѣ, что способныхъ дѣтей характеризовалъ то какъ болѣе внимательныхъ, то какъ болѣе интересующихся, то какъ болѣе успѣвающихъ. Причемъ та или другая сторона психики, признаки, характеризующіе, такъ сказать, вниманіе и усидчивость, у разныхъ дѣтей выступали при разныхъ приѣмахъ изслѣдованія въ разной степени.

Дальше—третій вопросъ,—учитывались ли несерьезные отвѣты учениковъ? Я не совсѣмъ понималъ, о какихъ вопросахъ и отвѣтахъ говорилось. Вѣроятно, объ отвѣтахъ на вопросы, какой предметъ легче, интереснѣе? Я долженъ сказать, что какъ разъ къ этому вопросу дѣти относились вполне серьезно. И мы въ этомъ отношеніи не встрѣтились ни съ однимъ случаемъ, когда бы нужно было извѣстнаго рода листокъ выбросить. Но что касается принципиальнаго отношенія, то я сказалъ бы, что если бы у насъ явилось, хоть малѣйшее сомнѣніе въ искренности, въ серьезности хоть одного изъ этихъ отвѣтовъ, то мы его тотчасъ же отбросили бы прочь.

Дальше было указано докторомъ Трошинымъ, что опредѣлить физическое здоровье ребенка очень трудно, при чемъ было отмѣчено, что я особенно выдѣлил магическое значеніе 2-хъ лишнихъ сантиметровъ въ грудной клѣткѣ. Я долженъ сказать, что этотъ признакъ, будучи взятъ безъ всякаго отношенія къ другимъ даннымъ физическаго здоровья, не всегда можетъ служить показателемъ физическаго здоровья. Мы имѣемъ на это, въ числѣ нашихъ дѣтей, 2 примѣра, когда мы должны были опредѣлить ихъ физическое развитіе не по отношенію къ размѣрамъ грудной клѣтки къ росту, а при помощи другихъ признаковъ, потому что у нихъ была сильно развита жировая клѣтчатка. Очевидно, что указаннымъ признакомъ надо пользоваться, принимая во

вниманіе и всё остальные данныя. Въ самомъ началѣ доклада я отмѣтилъ, что дѣтей изслѣдуютъ по очень сложному методу въ физическомъ отношеніи, но что при группировкѣ былъ положенъ въ основаніе этотъ признакъ, какъ наиболѣе характерный. Что касается этихъ 2-хъ сантиметровъ, я не смущаюсь тѣмъ, что здѣсь было сказано, и опять готовъ повторить, что мы очень много сдѣлаемъ для психическаго развитія ребенка, если поможемъ ему на 2 сантиметра увеличить грудную клѣтку противъ средней нормы. Если только окажется, что ребенокъ обгонитъ своихъ сверстниковъ на 2 сантиметра въ улучшенныхъ гигиеническихъ условіяхъ, то это будетъ большимъ плюсомъ, въ смыслѣ показателя того, что и психическое его развитіе будетъ находиться въ болѣе благоприятныхъ условіяхъ. Я хотѣлъ устранить еще одно недоразумѣніе, которое произошло. Сейчасъ была высказана мысль, что нельзя для научныхъ цѣлей коверкать жизнь дѣтей. Конечно, нельзя. Я больше скажу, это было бы величайшимъ преступленіемъ. И если мы рѣшились организовать экспериментальную школу, то, само собою разумѣется, не для того, чтобы въ жертву отвлеченной научной цѣли принести здоровыхъ дѣтей-или чтобы приносить вредъ ихъ развитію. Я старался въ своемъ докладѣ особенно подчеркнуть, что все вниманіе у насъ было направлено на то, чтобы эту школу лучше всего поставить, какъ школу, чтобы въ этой школѣ осуществить то, что съ точки зрѣнія современной педагогики признается лучшимъ. Стоя на этой точкѣ зрѣнія, мы не придали нашей школѣ характера такой „свободной“ школы, въ которой самъ педагогъ не ставитъ себѣ опредѣленной цѣли и предоставляетъ самимъ дѣтямъ вырабатывать программу. Мы считали это невозможнымъ, мы считали, что передъ дѣтьми и родителями беремъ на себя извѣстное нравственное обязательство. Какъ и во всякой школѣ, и въ школѣ экспериментальной на первомъ планѣ стоятъ педагогическія цѣли и задачи. Что касается наблюдений для научныхъ цѣлей, то эти наблюдения тѣмъ большую имѣютъ цѣнность, чѣмъ болѣе нормальныя формы имѣетъ эта школа, именно, какъ школа. Съ этой точки зрѣнія, я долженъ засвидѣтельствовать, что у насъ не было ни одного случая, когда бы здоровье ребенка пострадало отъ того, что надъ нимъ экспериментируютъ. Эксперименты экспериментамъ рознь. Существуютъ вѣдь такія формы экспериментовъ, какъ, напр., пріемъ алкоголя съ цѣлью вызвать его вліяніе на разныя стороны психической жизни. Само собою разумѣется, что подобнаго рода экспериментовъ мы не можемъ ставить въ школахъ. Тамъ мы должны сообразоваться и съ силами ребенка и съ временемъ. Въ нашей школѣ на эту сторону дѣла мы особенно обратили вниманіе. Мы ни одного эксперимента не ставили въ нашей школѣ безъ вѣдома

Педагогическаго Комитета и родителей нашихъ учениковъ. Я позволяю себѣ заявить объ этомъ, потому что знаю, что въ этой аудиторіи присутствуетъ нѣсколько человекъ родителей нашихъ учениковъ. Со стороны родителей нашихъ учащихся никакого протеста въ этомъ отношеніи не было, и громадное большинство изъ нихъ были довольны тѣмъ, что развитіе ихъ дѣтей подвергается планомѣрному наблюденію. Я говорю „громадное большинство“, но не говорю „всѣ“ только изъ осторожности, но мы ни одного протеста не получили; громаднымъ большинствомъ родителей нашихъ учащихся разсматривается эта сторона нашей школы, т. е., что тамъ существуютъ планомѣрные наблюденія надъ ученикомъ, какъ большое преимущество. Не только педагоги, но и родители, обѣ стороны заинтересованы, чтобы лучше узнать дѣтей.

Теперь позвольте перейти къ тому вопросу, который былъ поставленъ С. С. Григорьевымъ. Было указано, что экспериментальная школа тогда можетъ достигнуть своей цѣли, если у организаторовъ этой школы будетъ полная возможность работать въ этой школѣ вполне свободно, и если организациа учебнаго плана, распредѣленіе уроковъ и т. д. не будутъ стѣснены казенными рамками, если самый типъ школы не будетъ заранѣе узко опредѣленъ. Я долженъ сказать, что это именно признается нами чрезвычайно важнымъ, безъ этого условія нельзя браться за организациау экспериментальной школы. Я надѣюсь, что не перейду за предѣлы скромности, если сообщу здѣсь, что передъ открытіемъ этой школы, я совершенно опредѣленно разсказалъ представителю Министерства Торговли и Промышленности, съ какою цѣлью мы эту школу основываемъ и почему мы обратились въ это именно вѣдомство. Я отмѣтилъ, что въ самомъ основномъ принципѣ коммерческой школы есть нѣчто такое, что намъ, какъ педагогамъ, дорого, это—признаніе въ качествѣ основного педагогическаго положенія, что занятія въ школѣ не должны быть оторваны отъ жизни, что чрезвычайно важно не только давать ребенку извѣстную теоретическую схему, но и показать жизненное значеніе извѣстнаго рода знаній. Важно установить опредѣленную связь между тѣмъ, что слышать дѣти въ школѣ и что видятъ въ жизни. Съ этой точки зрѣнія, общая схема коммерческаго училища намъ представлялась наиболѣе цѣлесообразной, намъ казалось, что общеобразовательное значеніе школы повысится, если ребенка будутъ знакомить не только съ физикой и химіей, но покажутъ, какъ этими знаніями пользуется человечество для того, чтобы продукты природы превращать въ товаръ и т. д. Намъ казалось, что съ точки зрѣнія общеобразовательныхъ цѣлей мы можемъ поставить въ курсъ обученія такіе предметы (входящіе въ курсъ коммерческихъ училищъ), какъ политическая экономія, общія основы права и т. д. Такая форма коммерче-

скаго училища, будучи принята нами за форму для нашей школы, не представляла изъ себя никакого компромисса съ нашей стороны; она явилась для насъ подходящей. Конечно, еще возникаетъ вопросъ, насколько мы были стѣснены разными предписаніями, распределеніемъ уроковъ, программой. По тому поводу я, съ искренней и большой благодарностью къ Министерству Торговли и Промышленности, позволю себѣ заявить, что въ этомъ отношеніи насъ до сихъ поръ никто не стѣснялъ и повидимому стѣснять не собирается. Довѣріе къ этой экспериментальной школѣ на первыхъ же порахъ выразилось въ томъ, что съ открытіемъ приготовительнаго класса намъ сразу дали всѣ права коммерческихъ училищъ для учащихся и для учащихся. Такимъ образомъ, не имѣя возможности ручаться за будущее, такъ какъ будущее никому неизвѣстно, мы можемъ сказать, что теперь въ нашей педагогической работѣ мы совершенно свободны, и въ этомъ отношеніи со стороны представителей вѣдомства ничего, кромѣ полной нравственной поддержки и полного сочувствія, пока не находимъ. Я очень радъ, что этотъ вопросъ былъ здѣсь поднятъ, такъ какъ благодаря этому я имѣю возможность публично отъ всѣхъ насъ заявить чувство большой признательности Министерству Торговли и Промышленности и могу засвидѣтельствовать, что такого рода довѣріе дало уже извѣстные плоды, такъ какъ дало возможность почувствовать всей школьной корпораціи свою особенную отвѣтственность въ этомъ дѣлѣ. И эта отвѣтственность удваиваетъ энергію педагоговъ и заставляетъ насъ тщательно искать и исправлять свои ошибки.

Опытъ экспериментальнаго изслѣдованія кандидатовъ изъ мальчиковъ-крестьянъ въ стипендіаты О-ва имени Ломоносова въ Москвѣ.

Докладъ Г. И. Россолимо.

По порученію совѣта О-ва имени Ломоносова имѣю честь представить краткія данныя перваго опыта по приему стипендіатовъ въ интернатъ названнаго О-ва. Къ свѣдѣнію тѣхъ, кто незнакомъ съ исторіей и задачами послѣдняго, могу сообщить, что оно возникло по инициативѣ и при содѣйствіи одной интеллигентной женщины, г-жи М. А. Г. и при участіи кружка педагоговъ, общественныхъ дѣятелей и врачей.

Главныя задачи организаціи изложены въ первыхъ 5 параграфахъ устава:

§ 1. Общество имѣеть цѣлью содѣйствовать полученію средняго и высшаго, общаго и спеціальнаго образованія даровитыми дѣтьми изъ крестьянскаго сословія.

§ 2. Сообразно означенной цѣли Общество: а) учреждаетъ въ порядкѣ общихъ узаконеній и правилъ, и содержитъ учебныя заведенія, пансіоны, общежитія для учащихся, б) выдаетъ учащимся пособия, г) учреждаетъ при учебныхъ заведеніяхъ стипендіи.

§ 3. Общество принимаетъ на свое попеченіе дѣтей съ согласія ихъ родителей, по рекомендаціи правительственныхъ, земскихъ и др. школь, училищныхъ совѣтовъ и членовъ Общества послѣ опредѣленія степени и качества способностей ребенка. Вопросъ о принятіи кліента рѣшается Совѣтомъ Общества послѣ экспериментально-психологическаго изслѣдованія кліента особою комиссіею, избираемою изъ компетентныхъ лицъ Совѣтомъ Общества и дѣйствующею на основаніи особой инструкціи.

§ 4. Кліенты Общества, закончивъ свое образованіе, не могутъ быть стѣснены никакими обязательствами передъ Обществомъ.

§ 5. Районъ дѣятельности Общества ограничивается Москвою и ея пригородными (дачными) мѣстами, но кліенты Общества могутъ быть принимаемы изъ всѣхъ мѣстностей Россіи.

Въ настоящее время при Обществѣ открытъ интернатъ, въ видѣ квартиры, приспособленной для 7—8 учениковъ, снабженной всѣмъ необходимымъ и находящейся въ завѣдываніи врача; общее же руководство внутренней жизнью учрежденія исходитъ отъ Совѣта Общества. По открытіи дѣятельности Общества поступило отъ кандидатовъ послѣдней осенью нѣсколько заявленій, причѣмъ оказавшимися въ той или иной мѣрѣ удовлетворяющими требованіямъ устава оказалось 17, изъ которыхъ нѣкоторые не были снабжены необходимой аттестаціей педагогическаго персонала или училища. Несмотря на то, что отзывъ о выдающихся способностяхъ былъ данъ учителемъ лишь одному изъ кандидатовъ, мальчику В. К.—у, аттестованы же какъ способные ученики были лишь двое, пришлось подвергнуть экспериментально-психологическому испытанію всѣхъ 17 кандидатовъ.

Изслѣдованіе cadaго мальчика, съ соблюденіемъ надлежащихъ приѣмовъ и условій, производилось 5 разъ, въ теченіе 5 дней: первый день кандидатъ подвергался наиболѣе легкому, наименѣ ответственному изслѣдованію, по тетрадкѣ Московскаго Сетлемента, графическихъ способностей, продолжавшемуся около получаса. На слѣдующій день производилось качественное изслѣдованіе нѣкоторыхъ психическихъ процессовъ—вниманія, воспримчивости, осмышленія, комбинаторной способности по методу А. Н. Бернштейна, и опредѣлялись особенности психической работы въ предѣлахъ указанныхъ процессовъ;

на это требовалось $\frac{3}{4}$ —1 часть. Остальные три дня посвящались количественному изслѣдованію нѣкоторыхъ процессовъ по системѣ Г. И. Россолимо, ежедневно по $1\frac{1}{2}$ часа. По окончаніи всѣхъ изслѣдованій результаты свѣрялись, провѣрялась ихъ согласованность, отмѣчалась наличность тѣхъ или другихъ дефектовъ, проводилась, по возможности, параллель между данными наблюденія педагоговъ и людей, близко знавшихъ нѣкоторыхъ изъ кандидатовъ, и результатами объективнаго изслѣдованія.

Послѣ сказаннаго интересно будетъ ознакомить собраніе съ тѣми выводами комиссіи, которыми она руководилась при рѣшеніи вопроса о пригодности кандидатовъ.

Но прежде необходимо поставить на видъ, что по отношенію къ вопросу объ „одаренности“ рѣшено занять положеніе возможно болѣе осторожное.

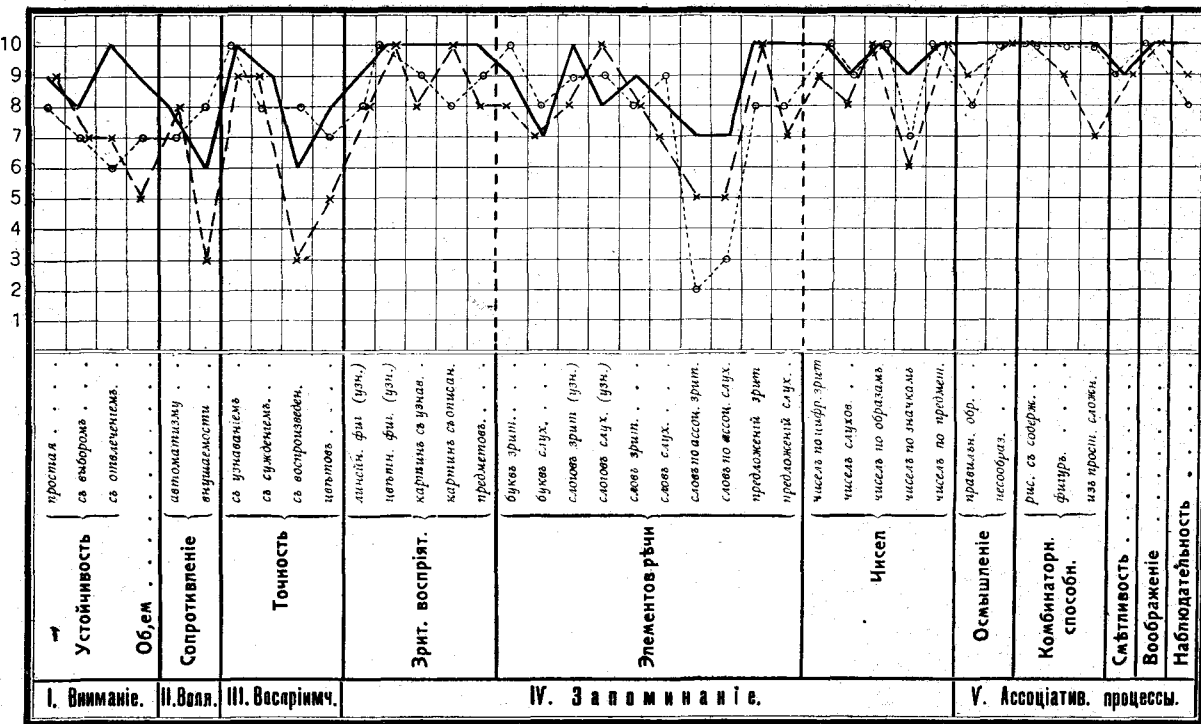
Для членовъ психологической комиссіи не подлежитъ сомнѣнію, во-первыхъ, что предѣлы между двумя крайними степенями одаренности очень широки: на одномъ концѣ Толстой, Шекспиръ, а на другомъ—личность только прочно и планомерно сконструированная, съ хорошими, прочными и гармонично согласованными способностями, хотя и безъ яркихъ творческихъ дарованій; а между этими двумя крайностями—огромное, неизмѣримое число степеней одаренности со своими еще болѣе многочисленными индивидуальными проявленіями одаренной личности.

Во-вторыхъ, комиссія не скрывала отъ себя того факта, что многія изъ такъ называемыхъ дарованій могутъ выступать впервые и образовываться въ весьма различныхъ возрастахъ, подчасъ гораздо позднѣе признаннаго предѣльнымъ для нашихъ кандидатовъ 14-ти-лѣтняго возраста.

Въ-третьихъ, комиссія руководствовалась и тѣмъ соображеніемъ, что слишкомъ ранняя одаренность у дѣтей, такъ же какъ и рѣзко выраженная односторонняя даровитость, слишкомъ часто указываетъ на непрочность психической организаци, ведя юный талантъ къ раннему изсяканію одаренности и къ увяданію и распаду личности.

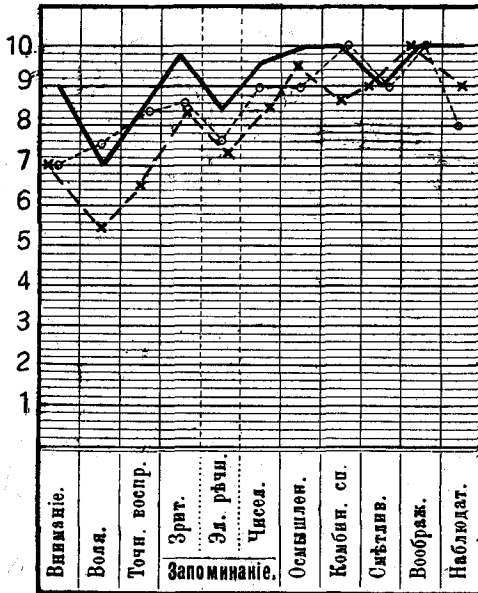
Имѣя въ виду всѣ три вышеприведенныхъ соображенія, комиссія слишкомъ хорошо чувствовала лежащую на ней отвѣтственность; она рѣшила быть въ своихъ выводахъ и выборахъ возможно болѣе осторожной. Къ тому же сами обстоятельства облегчили ея задачу отбора „одаренныхъ“ кандидатовъ: слишкомъ оказалось мало заявленій и надлежащихъ аттестацій и слишкомъ много (изъ 17) слабо аттестованныхъ, а тѣмъ болѣе, по даннымъ лабораторнаго изслѣдованія, психически мало состоятельныхъ дѣтей.

● — В. Н. — В.
 ○ — Н. Б. — П.
 × — П. П. — В.



Діаграмма 1. 3 первыхъ стипендіата Ломоносовскаго Общества.

Поэтому, въ своемъ выборѣ кандидатовъ, сдѣланномъ постепенно, не въ одно время, комиссія преслѣдовала на первый разъ лишь двѣ простыхъ задачи: 1) не пропустить какихъ-либо болѣе или менѣе выраженныхъ психическихъ дефектовъ, особенно въ сферѣ интеллекта, и 2) признать у кандидата возможно болѣе прочную, планомѣрную и высокую конструкцію личности, хотя бы въ ея элементарныхъ сторонахъ. Выборъ же, а, въ особенности, выискиваніе выдающихся талантовъ или геніевъ отнюдь не входили въ задачи тѣхъ, кому пришлось



Діаграмма 2. 3 стипендіата Л. О-ва.

разбираться въ характеристикѣ заявленныхъ Ломоносовскому Обществу дѣтей.

Въ стипендіаты оказались принятыми:

1) Мальчикъ В. К., 13 л., окончившій городское училище и два года занимавшійся въ дополнительныхъ классахъ. Учителемъ аттестованъ, какъ весьма одаренный и любознательный мальчикъ.

2) Н. Б., 12 л., ученикъ 2-го класса гимназіи, аттестованъ педагогами, частнымъ образомъ занимавшимися съ нимъ, какъ способный, толковый, прилежный и весьма любознательный.

3) П. П., 12 л., ученикъ 2-го класса средняго технического училища, обнаруживающій способности и хорошіе успѣхи, очень хорошо учился раньше въ сельской школѣ.

Нижеприводимыя данныя представляютъ краткую сводку матеріаловъ, легшихъ въ основу заключеній комиссіи объ этихъ трехъ кандидатахъ.

Данныя изслѣдованія графическихъ способностей.

У всѣхъ трехъ мальчиковъ какъ механическая сторона графическихъ способностей, такъ и психическая—ея зрительно-двигательная, зрительная и творческая—не представляя особенно яркихъ способностей, въ то же время не обнаружили какихъ-либо, столь частыхъ у дѣтей, дефектовъ.

Данныя качественного изслѣдованія психическихъ способностей по методу А. Н. Вернштейна.

1) *В. К. Воспріятіе* отчетливо. *Усвоеніе* воспріятій совершается хорошо, на основаніи существенныхъ признаковъ, съ достаточной детализацией. *Осмышленіе* впечатлѣній, одновременно притекающихъ, совершается путемъ установленія связей по содержанію при элиминированіи искусственныхъ деталей. *Послѣдовательное осмышленіе* повѣствовательнаго типа иногда строится на недостаточномъ числѣ данныхъ. *Комбинированіе* аналитическаго типа, работа планомѣрная. *Критика*—достаточная, какъ въ смыслѣ сужденія, такъ и наблюдательности, но совершается очень медленно. Устойчивость вниманія хорошая. Коэффициентъ воспримчивости $\frac{8}{9}$, + 2f. Свободное *ассоціированіе* совершается съ трудомъ, ассоціаціи внѣшнія, преимущественно по смежности, большею частью представляютъ перечисленіе предметовъ одного ряда ассоціаціи, связаннаго опредѣленной темой, случайныя и, въ большинствѣ, не опредѣляются тематическимъ признакомъ. Двигательная реакція: безъ выбора 6,0; съ выборомъ—3,0.

2) *Н. В. Воспріятіе* внѣшнихъ впечатлѣній совершается отчетливо. *Усвоеніе* воспріятій основывается на существенныхъ элементахъ. Осмышленіе впечатлѣній, одновременно притекающихъ, не всегда свободно отъ привнесенія несущественныхъ деталей, совершается, однако, въ общемъ по нормальному типу. *Послѣдовательное осмышленіе* повѣствовательнаго типа, иногда нѣсколько поверхностное (не всѣ элементы предложеннаго комплекса принимаются въ расчетъ). Типъ *комбинированія* аналитическій, работа не всегда планомѣрная. *Критика* наглядныхъ несообразностей—хорошая въ смыслѣ сужденія, нѣсколько вялая въ смыслѣ наблюдательности. Устойчивость *вниманія* достаточная. Коэффициентъ *воспримчивости* $\frac{8}{9}$, безъ ложныхъ. Свободныя *ассоціаціи* нѣсколько однообразны, преобладаютъ внѣшнія, хотя можно

отмѣтить и рядъ ассоціацій по внутреннему содержанию. Связанныя ассоціаціи на заданныя темы большею частью случайны и не опредѣляются по существу тематическимъ признакомъ. *Двигательная реакція*: безъ выбора 8,0; съ выборомъ 5,0.

3) П. П. *Воспріятіе* отчетливое. *Усвоеніе* совершается очень детально. *Осмысленіе* одновременно протекающихъ впечатлѣній нѣсколько поверхностно при недостаточномъ элиминированіи несущественныхъ элементовъ. Последовательное осмысленіе повѣствовательнаго типа, выводъ часто строится на основаніи соображеній, не вытекающихъ изъ даннаго комплекса, но и не противорѣчающихъ ему. *Комбинированіе* аналитическаго типа, въ болѣе трудныхъ задачахъ работа непланомѣрная. Критика живая. *Устойчивость вниманія* нѣсколько ослаблена. Коэффициентъ *восприимчивости* $\frac{8}{9}$, безъ ложныхъ. Свободныя ассоціаціи преимущественно по смежности. Связанныя опредѣленной темой ассоціаціи—случайныя. Двигательная реакція: безъ выбора 7,0; съ выборомъ 5,0.

Ф о р м у л ы:

- I) В. К.: $P(9,1) = (8 + 9 + 9,8) + 6\%$
 II) Н. Б.: $P(8,5) = (7,2 + 8,2 + 9,2) + 13,4\%$
 III) П. П.: $P(8,2) = (6,25 + 7,7 + 9,2) + 25,5\%$
 [Способные: $P(9,2) = (8,5 + 9,2 + 9,7) + 9,7\%$]

Принятыя въ стипендіаты:

- 1) $P(7,7) = (6,1 + 7 + 9) + 24\%$
- 2) $P(7,5) = (6,6 + 7,7 + 7,7) + 13\%$
- 3) $P(7,5) = (6,8 + 7,8 + 7,4) + 19,4\%$
- 4) $P(7,4) = (6,2 + 7 + 8,2) + 24\%$
- 5) $P(7,3) = (5,8 + 8,1 + 7,3) + 17,7\%$
- 6) $P(7,3) = (5,1 + 8,1 + 7,5) + 11,8\%$
- 7) $P(7,3) = (4,7 + 8,1 + 7,5) + 12,5\%$
- 8) $P(7,2) = (6,2 + 7,7 + 7,4) + 16,5\%$
- 9) $P(7,1) = (5,2 + 6,6 + 8,3) + 25,7\%$
- 10) $P(7,1) = (4,7 + 7 + 8) + 28,8\%$
- 11) $P(7) = (4,3 + 7,6 + 7,7) + 24\%$
- 12) $P(7) = (3,6 + 8 + 7,6) + 22,3\%$
- 13) $P(6,7) = (5,2 + 6,2 + 7,3) + 26,4\%$
- 14) $P(5,5) = (4,3 + 5,6 + 5,9) + 30\%$

Результаты исследования по методу Г. И. Россоломо.

ПОДРОБНЫЕ ПРОФИЛИ.

УПРОЩЕННЫЕ ПРОФИЛИ.

		Мальчики.			В. К.	Н. В.	П. П.	Способные разн. возр.	
		1. В. К.	2. Н. В.	3. П. П.					
I. Вниманіе.	Устойчи- вость	{ простая	9	8	9	9	7,0	7,0	8,8
		{ с выбором	8	7	7				
		{ с отвлеченіем	10	6	7				
	Объем.		9	7	5				
II. Воображеніе.	Сопро- тивл.	{ автоматизму	8	7	7	7	7,5	5,5	8,3
		{ внушаемости	6	8	3				
III. Восприимч.	Точность	{ с узнаваніем	10	10	9	8,2	8,3	6,5	8,7
		{ с сужденіем	9	8	9				
		{ с воспроизведен. цвѣтов	6	8	3				
			8	7	5				
IV. Запомнаніе.	Зрѣт. восприг.	{ линейн. фиг. (узн.)	8-9	8-7	8-6	9,6-9,6	8,6-8,2	8,6-8,0	9,4-9,1
		{ цвѣтн. фиг. (узн.)	10-10	10-10	10-9				
		{ картин с узнав.	10-10	9-9	8-7				
		{ картин с описан.	10-10	8-8	9-10				
		{ предметов	10-9	8-7	8-8				
	Элементов рѣчи	{ букв зрѣт.	9-9	10-9	7-8	8,5-7	7,4-4,8	7,4-3,8	8,7-6,8
		{ букв слух.	7-7	8-7	7-3				
		{ слогов зрѣт. (узн.)	10-9	9-6	8-5				
		{ слогов слух. (узн.)	8-6	9-6	10-5				
		{ слов зрѣт.	9-7	8-3	8-2				
{ слов слух.		8-5	9-3	7-1					
{ слов по ассоц. зрѣт.		7-7	2-2	5-3					
{ слов по ассоц. слух.		7-6	3-3	5-2					
Чисел	{ чисел по цифр. зрѣт.	10-10	10-10	9-7	9,6-9,5	9,0-8,8	8,6-6,8	9,5-9,3	
	{ чисел слух.	9-9	9-9	8-6					
	{ чисел по образам.	10-10	9-10	10-9					
	{ чисел по значкам.	9-8	7-5	6-3					
	{ чисел по предмет.	10-10	10-10	10-9					
V. Ассоциатив. процессы.	Осмы- шлен.	{ правильн. обр.	10	8	9	10	9	9,5	9,7
		{ несообраз.	10	10	10				
	Комба- натор. способ.	{ рис. с содерж.	10	10	10	10	10	8,7	10
		{ фигур	10	10	9				
		{ изъ прост. сложн.	10	10	7				
		Смѣтливость	9	9	9	9	9	9	9,2
		Воображеніе	10	10	10	10	10	10	10
		Наблюдательность	10	8	9	10	8	9	9,7

Въ виду вполне удовлетворительныхъ данныхъ изслѣдованія графическихъ способностей трехъ первыхъ кандидатовъ, въ виду данныхъ изслѣдованія интеллектуальной дѣятельности по способу А. Н. Бернштейна, указывающихъ на правильный, хотя ничѣмъ особеннымъ и невыдѣляющийся ея характеръ, психологическая коммисія Совѣта Ломоносовскаго Общества, руководствуясь данными количественнаго испытанія главныхъ интеллектуальныхъ процессовъ по методу Г. И. Россолимо, позволяющему отмѣчать дефекты ихъ, съ одной стороны, и сравнительную ихъ высоту у разныхъ субъектовъ, признала возможнымъ на первый разъ остановиться въ своемъ выборѣ на тѣхъ трехъ кандидатахъ, изслѣдованіе коихъ, давшее удовлетворяющіе результаты, могло подтвердить и мнѣніе знавшихъ этихъ кандидатовъ педагоговъ.

Выступая на первомъ сѣздѣ экспериментальной педагогики съ краткимъ отчетомъ о своей первой попыткѣ использовать опытные данныя при опредѣленіи способностей принимаемыхъ подъ свое покровительство учениковъ, Совѣтъ Ломоносовскаго Общества, вполне убѣжденный въ правильности избраннаго пути, въ то же время твердо знаетъ, насколько отвѣтственное дѣло оно взяло на себя, и потому считаетъ, что своимъ выступленіемъ оно не только еще не сдѣлало перваго шага въ избранномъ направленіи, а только подняло ногу, чтобы стать на рациональный, новый путь.

Нужно-ли выдѣлять даровитыхъ дѣтей изъ общей массы школьниковъ?

Докладъ д-ра В. С. П. Кащенко (Москва).

Въ Москвѣ открыто Ломоносовское Общество, которое приступило въ 1917 г. къ отбору одаренныхъ дѣтей. Если вопросъ объ этой категоріи учащихся ставится на практическую почву, то, конечно, очень важнымъ мнѣ представляется принципиальное выясненіе и разрѣшеніе этого вопроса на настоящемъ сѣздѣ, гдѣ такъ рельефно сказывается симпатичная намъ ассоціація силъ педагоговъ, психологовъ и врачей, близко стоящихъ къ школьному дѣлу и специально занимающихся изученіемъ и воспитаніемъ—обученіемъ ребенка. Вотъ эти именно факты и побуждаютъ меня привлечь нѣкоторое вниманіе сѣзда и просить его принципиально высказаться по данному вопросу.

Итакъ, дѣло идетъ о даровитыхъ дѣтяхъ нашихъ учебныхъ заведеній. Слѣдуетъ ли оставлять ихъ въ этихъ учебныхъ заведеніяхъ или ихъ надо выдѣлить? Вотъ вопросъ, интересующій насъ.

Для рѣшенія этого вопроса обратимъ вниманіе на отношеніе школы къ своимъ питомцамъ. Самымъ существеннымъ недостаткомъ

здѣсь можно отмѣтить то, что школа не считается, да и не можетъ считаться, съ индивидуальной психологіей каждаго ребенка. Требования ея рассчитаны на силы и способности предполагаемаго средняго ученика, ученика со средними способностями, естественно поэтому, что они не годятся по ту или другую сторону средней нормы. Поэтому, если еще можно сказать, что школа удовлетворяетъ своихъ среднихъ учениковъ, то утверждать этого совершенно невозможно, когда дѣло касается даровитыхъ и слабыхъ учениковъ. Почему это такъ? Современная школа имѣетъ дѣло съ крайне разнородной массой учениковъ: вы найдете здѣсь всѣ степени по качеству и количеству интеллектуальнаго развитія; передъ вами пройдетъ учащійся съ общимъ высокимъ дарованіемъ или дарованіемъ въ той или другой области, здѣсь же посредственность, здѣсь же различныя формы умственной дефективности. Школа беретъ на себя огромную отвѣтственность: она должна развить всѣ способности до ихъ возможнаго высшаго уровня. При этомъ она считаетъ возможнымъ принять за идеаль отношеній къ своимъ питомцамъ *схематичныя* отношенія къ *теоретическому среднему* ученику; я говорю за идеаль, ибо вѣдь именно на этомъ схематичномъ отношеніи и построена вся учебная программа, весь учебный планъ.

Такое положеніе будетъ до тѣхъ поръ, пока школа не захочетъ облегчить сама себя, произведя *дифференціацію* въ средѣ своихъ питомцевъ. Такая дифференціація отчасти уже осуществлена въ Западной Европѣ, Америкѣ, Японіи, гдѣ въ нормальную (элементарную) школу не принимаютъ дѣтей, у которыхъ можно подозрѣвать ту или иную форму умственной дефективности; этихъ послѣднихъ помѣщаютъ либо въ такъ называемую вспомогательную школу, либо въ закрытое учебно-воспитательное заведеніе; физически дефективныя дѣти также выдѣляются въ спеціальныя школы или заведенія. Наконецъ, существуетъ еще болѣе детализированная дифференцировка въ формѣ мангеймской системы; въ послѣдней кромѣ нормальной и вспомогательной существуетъ, какъ переходъ, также и такъ называемая повторительная (*Förderschule*), куда попадаютъ дѣти, представляющія средній типъ между учащимися нормальной и вспомогательной школъ. Результатомъ этого является то, что, съ одной стороны, нормальная школа значительно облегчаетъ свою задачу; съ другой же—значительно улучшаетъ положеніе своихъ неуспѣвающихъ учениковъ, такъ какъ и вспомогательная и повторительная школы больше считаются именно съ ихъ психологическими и физиологическими особенностями.

Кого изъ дѣтей можно признать за даровитаго ребенка? Дѣлаю попытку отвѣтить на этотъ вопросъ, сознавая всю его трудность, лишь

для того, чтобы въ общихъ, нѣскольکو грубыхъ чертахъ отмѣтить своеобразность психологической организаціи даровитаго и показать, какъ трудно ему, а часто и невозможно, мириться съ укладомъ и требованіями нашей современной школы. Подъ дарованіемъ надо разумѣть нѣкоторыя свойства интеллекта и также другихъ сторонъ нашего душевнаго склада, въ силу которыхъ данный индивидъ производитъ эффектъ въ той или иной области съ минимальной затратой труда и энергіи. Или, другими словами, даровитый субъектъ такой, который при той же затратѣ энергіи въ данной области сдѣлаеть больше, чѣмъ средній по способностямъ; въ этомъ заключается совершенство (превосходство) даровитаго. Какіе моменты психики играютъ наибольшую роль при такомъ совершенствованіи, до сихъ поръ мы не можемъ сказать съ опредѣленностью. Надо, однако, прелположить, что даровитость, главнымъ образомъ, относится къ области интеллекта и представляетъ собой какъ бы особую напряженность и живость интеллектуальныхъ процессовъ (Petzoldt). Обладая, повидимому, большей способностью сосредоточивать вниманіе въ опредѣленной области, обладая болѣе совершенной апперцепціей, даровитые люди лучше воспринимаютъ впечатлѣнія и претворяютъ ихъ въ представленія и понятія. Наличие у нихъ болѣе совершенной ассоціаціи идей и комбинаторныхъ способностей и въ особенности сужденія даетъ имъ возможность лучше объединять эти представленія и понятія, лучше разбираться въ нихъ и обусловливать у нихъ наличие „способности говорить“. Кромѣ непосредственнаго воспріятія громадную роль у нѣкоторыхъ играютъ эмоціональная сфера и воображеніе, которое открываетъ имъ цѣлый міръ новыхъ образовъ; работа воображенія бываетъ при этомъ до такой степени напряженной, что эти образы принимаютъ характеръ какъ бы галлюцинацій, даже безъ того, чтобы данный субъектъ затрачивалъ большія усилія для этого; недаромъ великіе музыканты, поэты и т. п. нерѣдко жалуются, что ихъ преслѣдуютъ музыкальныя мелодіи, поэтическіе образы и картины. Такъ, извѣстный художникъ Richter говорить, что часто помимо его воли передъ нимъ возникала во всей полнотѣ задуманная имъ картина. Наконецъ, для творчества даровитаго человѣка характерна также наличие большого, интенсивно выраженнаго къ творимому интереса, который можетъ перейти въ беззавѣтную любовь. Гончаровъ вынашивалъ своихъ Обломова и Райскаго по нѣскольکو лѣтъ, не переставая любить ихъ.

Обратимся теперь къ даровитымъ дѣтямъ въ школѣ. Вѣроятно, каждый изъ присутствующихъ здѣсь помнитъ, что въ средѣ его школьныхъ товарищей былъ хотя бы одинъ такой даровитый. Большой частью такія даровитыя дѣти, юноши, однако, учатся изъ рукъ вонъ плохо и

нерѣдко считаются худшими учениками въ классѣ. Здѣсь кстати будетъ процитировать Н. И. Пирогова, который такъ хорошо зналъ школьное дѣло и который въ своей статьѣ „Школа и Жизнь“ пишетъ: „сколько учениковъ слывутъ въ школѣ тупоголовыми, а въ жизни оказываются умнѣе своихъ учителей“. Нелишне будетъ вспомнить историческіе примѣры; извѣстно, что такіе изслѣдователи какъ Дэви, Гельмгольцъ, Либихъ считались худшими учениками въ классѣ; памятно намъ далѣе, что Наполеонъ считался однимъ изъ послѣднихъ учениковъ Бріенской военной школы. Геніальный Ньютонъ и въ средней школѣ и въ высшей считался за малоспособнаго. Извѣстный натуралистъ Александръ Гумбольдтъ также отставалъ въ школѣ отъ своихъ сверстниковъ. И эти приведенные примѣры не исключеніе.

Однимъ изъ видныхъ свойствъ даровитыхъ является оригинальность мышленія, которая не мирится ни съ какимъ притязаніемъ школы, подчинить ее правиламъ и требованіямъ, выработаннымъ по иному масштабу. Зачастую мышленіе это выражено съ опредѣленно направленнымъ интересомъ. Въ то время какъ школа требуетъ у него одинаковаго участія во всѣхъ ея занятіяхъ, начиная отъ латинской грамматики и кончая естественной исторіей, его мысль витаетъ въ какой-нибудь опредѣленной области и школа только мѣшаетъ этой работѣ мысли, только подавляетъ ее. Многіе великіе люди, какъ химикъ Дэви, Либихъ, Гельмгольцъ, Дарвинъ жаловались, что въ бытность въ школѣ ихъ сильно дожимали греческимъ и латинскимъ языками, между тѣмъ какъ они были прирожденными естествоиспытателями. Подобныхъ примѣровъ немало и настолько немало, что они позволяютъ признать очень удачнымъ мѣткій отвѣтъ химика Оствальда на вопросъ, поставленный ему однимъ японцемъ, какимъ образомъ заблаговременно распознавать будущихъ выдающихся людей. Отвѣтъ послѣдовалъ такой: „особенно даровитыхъ учениковъ можно узнать потому, что они недовольны тѣмъ, что имъ даетъ школьное преподаваніе“. Въ лучшихъ случаяхъ при наличности разносторонняго дарованія данные субъекты легко справляются съ задаваемой имъ школьной работой. Къ ихъ способностямъ предъявляются слишкомъ минимальныя требованія; способности его не упражняются, умъ не пріучается пользоваться ими. Требованія школы должны быть больше согласованы съ силами ученика. Не посягая на его самостоятельность и оригинальность, должны побудить эти силы производить весь тотъ полезный эффектъ, на который онѣ способны, чѣмъ пріучить данный организмъ въ нужный, вызванный жизнью, моментъ живо отвѣтить на данное раздраженіе—это и есть пріученіе индивида къ управленію своими силами вообще, и своимъ дарованіемъ въ специальной области—въ частности.

И вотъ такой недовольный школьнымъ преподаваніемъ ученикъ начинаетъ самостоятельно заниматься, такъ какъ школа ему только мѣшаетъ. Предоставленный самому себѣ, онъ далеко не всегда получить необходимую общую подготовку, не выработаетъ въ себѣ работоспособность, но, увлекшись какой-нибудь отраслью знанія или искусства, сдѣлается диллетантомъ, недоучкой. Общее образованіе необходимо, и только на фонѣ этого общаго образованія могутъ получать дальнѣйшее полное развитіе дарованія въ тѣхъ или иныхъ областяхъ. Мы только настаиваемъ на необходимости привести въ гармонію эти дарованія съ общимъ развитіемъ. На этомъ основаніи школа должна приноровиться къ своимъ одареннымъ воспитанникамъ, иными словами для нихъ должна быть создана *спеціальная школа*, которая принимала бы во вниманіе своеобразіе ихъ индивидуальной организаци. Такая школа должна имѣть особую программу, настолько гибкую и подвижную, чтобы модифицироваться въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ. Повторяемъ, современная общая школа—для учениковъ со средними способностями, но не для одаренныхъ.

Конечно, какъ при возникновеніи вообще всякой новой идеи, имѣются возраженія противъ выдѣленія даровитыхъ дѣтей. Прежде всего указываютъ, что даровитый человѣкъ всегда дастъ себя знать, будете ли его хорошо или дурно опекать. Очень сомнѣваемся, такъ ли это; развѣ мы мало видимъ „тантовъ, зарытыхъ въ землю“, погубленныхъ большихъ способностей, изъ-за того, можетъ быть, что субъектъ, обладавшій ими, либо не сумѣлъ самостоятельно ихъ развить, либо ему помѣшали это сдѣлать окружающая обстановка и въ частности школьныя условія. Petzoldt упоминаетъ о двухъ рабочихъ: Fischer, который обладалъ ясно выраженнымъ эпическимъ талантомъ, и о сапожникѣ Bernhardt'ѣ, изъ котораго могъ бы выйти выдающійся естествоиспытатель; оба эти таланта были погублены, быть можетъ, потому, что имъ не было оказано надлежащей поддержки. Умѣстно здѣсь будетъ также вспомнить о нашемъ знаменитомъ олонецкомъ „сказителѣ былинъ“, о механикѣ-самоучкѣ Кулибинѣ, типомъ котораго воспользовался Островскій. Сколько талантовъ погибаетъ въ пучинѣ случайностей безотрадной русской жизни. Положимъ, Ломоносовъ, Горькій, Шаляпинъ выбились изъ этой пучины, но вѣдь имъ помогъ случай, который далеко не всегда приходитъ и приходитъ во-время. Стать главой этого случая, найти надежное средство отысканій даровитыхъ людей, вотъ, мнѣ кажется, наша обязанность, и это исполнимо, когда при введеніи всеобщаго обязательнаго обученія будетъ опредѣленно проводиться въ жизнь принципъ тщательной дифференціаціи учащихся дѣтей, и для даровитыхъ будутъ устроены спеціальныя школы.

Вѣдь кто можетъ поручиться, что сила воли, способность найтись въ борьбѣ за существованіе—непремѣнно присуще даровитымъ людямъ. Можемъ ли мы съ увѣренностью сказать, что Шиллеръ вынесъ бы такую же борьбу за свой духъ, какъ Ломоносовъ. Вспомните въ этомъ отношеніи нашихъ выдающихся людей—Помяловскаго, Мусорскаго или цѣлый рядъ „забѣдненныхъ“ жизнью писателей—Рѣшетникова, Левитова и др. А разъ нѣтъ прямого соотношенія между даровитостью и способностью приспособленія, то положеніе, что гений всегда пробьется, въ корнѣ невѣрно. Между тѣмъ на этомъ пути даровитому приходится затрачивать, можетъ быть, лучшіе элементы своего дарованія, подчасъ губить ихъ безвозвратно.

Далѣе противники приводятъ такое возраженіе, что не слѣдуетъ удалять даровитыхъ дѣтей изъ общей школы, такъ какъ этимъ послѣдняя какъ бы лишается ея лучшихъ элементовъ, которые оказываютъ плодотворное вліяніе на остальныхъ среднихъ (Mayer, Stelin). Но, позвольте, что же это за аргументъ? За что вы хотите приносить въ жертву даровитыхъ людей посредственности? Это по меньшей мѣрѣ оригинальное использование неразвернувшихся дарованій на пользу процвѣтанія средняго индивида. Можете чѣмъ хотите поднимать духъ соревнованія въ классѣ, но только не глушите зачатковъ великихъ, быть можетъ, дарованій, которымъ вы должны дать возможность развернуться во всю ихъ ширь и мощь. Они съ лихвой возмѣстятъ вамъ принесенную имъ жертву.

Что касается до такихъ аргументовъ (Stelin), что: 1) въ классахъ специальныхъ школъ было бы больше опасности переутомленія въ виду большаго разнообразія дарованій учениковъ, или 2) что для характера ребенка было бы вредно сознаніе, что онъ принадлежитъ къ избраннымъ; оба эти аргумента, по нашему мнѣнію, тоже несостоятельны. Переутомленіе устраняется уменьшеніемъ до минимума числа учащихся въ классѣ; сознаніе же превосходства надъ остальными больше угрожаетъ въ общей школѣ, ибо тамъ данный ученикъ постоянно убѣждается въ этомъ превосходствѣ надъ своими посредственными товарищами, въ специальной же школѣ преимущество одного ученика будетъ уравновѣшиваться преимуществомъ другого.

Слышимъ мы соображеніе—*contra* и такого рода, что, молъ, какъ же отобрать такихъ дѣтей, гдѣ тѣ данныя, на которыя при этомъ надо базироваться? Эти соображенія не должны насъ останавливать. Будутъ данныя и методы, если будетъ работа въ этомъ направленіи. Въ исторіи лечебной педагогики можно найти очень цѣнные указанія и факты по этому поводу.

Съ другой стороны и въ настоящее время еще безъ разработанной методики есть возможность въ извѣстныхъ случаяхъ безспорно

сказать, что данный ученикъ представляется даровитымъ. В. Оствальдъ въ своей книгѣ „Великіе люди“, психологически разобравъ біографіи нѣсколькихъ извѣстныхъ изслѣдователей, не безъ основаній указываетъ, что характернымъ свойствомъ великихъ людей на ряду съ самостоятельностью и оригинальностью мышленія является раннее созрѣваніе. Въ наличности этого фактора мы дѣйствительно убѣждаемся на многихъ примѣрахъ. Не говоря уже о такихъ извѣстныхъ, какъ Дж. Ст. Милль, уже въ 9-ти лѣтнемъ возрастѣ владѣвшій латинскимъ и греческимъ языками, какъ Лермонтовъ, начавшій писать стихи съ десяти лѣтъ, и т. п., при болѣе внимательномъ и тщательномъ наблюденіи за даровитымъ ребенкомъ мы очень часто болѣе или менѣе правильно можемъ представить себѣ, куда направлено его дарованіе.

Какъ должна быть устроена специальная школа, кому это поручить, откуда взять учителей и учениковъ, какъ выдѣлять ихъ изъ общей массы школьниковъ, съ какого возраста, какую установить программу, учебный планъ,—эти вопросы считаю существенно важными, но не останавливаюсь на нихъ, чтобы не уклоняться въ сторону; пока важно принципиально сознать необходимость такой дифференцировки и созданія специально организованныхъ школъ, техническая же разработка, я сказалъ бы,—дѣло времени.

Итакъ, интересы даровитаго ребенка требуютъ, чтобы его взяли изъ неблагопріятной для его развитія общей школы и помѣстили бы его въ специально созданную для него школу. Надо помнить, что всякое великое дарованіе, получившее правильное и максимальное развитіе, представляетъ большое социальное благо, поскольку оно служитъ дальнѣйшему культурному прогрессу. И, можетъ быть, нигдѣ необходимость такого правильно развитаго дарованія не ощущается въ такой степени, какъ въ нашей малокультурной отсталой родинѣ. Теперь, когда намъ нужно обновленіе и движеніе во всѣхъ областяхъ нашей жизни, намъ больше, чѣмъ кому-нибудь другому, нужны люди способные, даровитые, талантливые. Сознаніе этой необходимости должно одушевлять насъ, должно руководить нами въ осуществленіи предлагаемой мѣры. „Человѣчество движется впередъ, благодаря избраннымъ, говоритъ Бине, поэтому для общества выгодно, чтобы избранные повсюду культивировались надлежащимъ образомъ; ребенокъ съ высшими умственными способностями есть сила, которой нельзя дать погибнуть“.

Оригинальнаго ничего не предлагаю, но, разъ взявшись съ прошлаго года, со съѣзда психіатровъ и съѣзда естествоиспытателей и врачей пропагандировать идею дифференціаціи школьниковъ, и для каждой выдѣленной обособленной категоріи дѣтей, особыхъ специальныхъ школъ (для умственно-дефективныхъ, для морально-дефективныхъ,

для физически дефективныхъ, для дѣтей съ недостаткомъ рѣчи)—здѣсь я хочу въ силу того же принципа вызвать обмѣнъ мыслей педагоговъ, психологовъ и врачей о выдѣленіи и этой категоріи дѣтей—одаренныхъ, которыя такъ же, какъ вышеупомянутыя, или не обучаются вовсе или обучаются не должнымъ, неправильнымъ, недостаточнымъ образомъ. Къ пропагандѣ этой идеи, этого принципа меня особенно побуждаетъ, вѣроятно, въ недалекомъ будущемъ проведеніе въ жизнь (въ Москвѣ въ 1914 г.) великой общественной задачи—всеобщаго обученія; но, однако, ни въ министерствѣ, ни въ работахъ Государственной Думы я не встрѣчалъ хотя бы нѣкоторой тенденціи въ этомъ направленіи. Тѣмъ не менѣе и жизнь, и лучшіе идеологи воспитанія—обученія учатъ насъ: не дѣтей приравнивать къ школѣ, а школу—для ребенка и по ребенку.

Пренія по докладамъ Г. И. Россолимо и Вс. П. Кащенко.

А. П. Нечаевъ. Мнѣ хотѣлось обратить вниманіе на то, что основная мысль, руководящая только что прочитанными докладами, сводится, собственно говоря, къ требованіямъ индивидуализаціи въ дѣлѣ воспитанія и въ дѣлѣ обученія. Было отмѣчено, что очень трудно этихъ выдающихся дѣтей прежде всего подмѣтить и было отмѣчено, что много великихъ людей въ школѣ не замѣчались, какъ способные. Мнѣ хотѣлось бы отмѣтить, что когда мы говорили о талантливыхъ людяхъ, о способныхъ людяхъ, о тѣхъ, работы которыхъ могутъ быть впоследствии утилизированы для общества, то здѣсь передъ нами выступаетъ разнообразіе талантовъ. Я боюсь, что если мы обратимъ вниманіе въ школѣ на однихъ только выдающихся дѣтей во всѣхъ отношеніяхъ, то окажемся непослѣдовательными, если мы оставимъ безъ вниманія выдающихся дѣтей въ какомъ-нибудь отношеніи. Съ этой точки зрѣнія, можетъ оказаться, что значительная часть дѣтей требуетъ разнаго рода коррективовъ въ той обстановкѣ, въ которой работаютъ. Съ этой точки зрѣнія, мнѣ представляются болѣе практичными тѣ требованія, которыя мы можемъ приложить не по отношенію только нѣкоторыхъ учениковъ, а по отношенію всѣхъ учениковъ. Надо такъ организовать ученическія работы, чтобы каждый ученикъ такъ или иначе могъ проявить свои способности. Съ этой точки зрѣнія, мнѣ кажется, очень важно подчеркнуть, что въ нашихъ школахъ не стараются обратить вниманіе на особенности каждаго ученика, а всѣ занятія подводятся подъ одну мѣрку, какъ обязательную для учениковъ. Если бы мы выработали въ школѣ извѣстный минимумъ, понизивъ общія требованія для всѣхъ учени-

ковъ, и въ то же время, широко развивали всякаго рода факультативныя занятія, на которыхъ каждый могъ бы работать въ томъ направленіи, въ какомъ влекутъ его собственные интересы, то это былъ бы серьезный коррективъ въ нашихъ работахъ и устранилось бы много недочетовъ, на которые обратилъ вниманіе почтенный докладчикъ. Мнѣ бы еще хотѣлось обратить вниманіе на одну сторону доклада. Докладчикъ перечислилъ разныя возраженія, которыя могутъ быть сдѣланы противъ основной мысли его. Мнѣ кажется, что тамъ не было отмѣчено одного важнаго пункта. Это то, что работы въ школьной обстановкѣ съ людьми не только равными въ умственномъ отношеніи и превышающими другихъ, но и стоящими ниже въ умственномъ отношеніи, являются очень полезными упражненіями, съ моей точки зрѣнія, въ смыслѣ развитія въ человѣкѣ привычки ставить свои психическіе процессы въ извѣстную координацію съ извѣстными психическими процессами людей разнообразной психики. Едва-ли бы мы были удовлетворены съ точки зрѣнія общественнаго значенія школы, если бы школа выпускала людей, иногда очень талантливыхъ, съ большими знаніями, но людей, не могущихъ приспособляться къ психикѣ другого человѣка, не только равнаго, но и ниже стоящаго. Въ этомъ отношеніи школа является часто хорошимъ средствомъ для воспитанія въ людяхъ, выдающихся по своимъ способностямъ, умѣнья принаравливаться извѣстнымъ образомъ къ окружающимъ въ томъ смыслѣ, чтобы стать понятными, какъ людямъ менѣ развитой психики, такъ и болѣе выдающейся психики. Съ этихъ точекъ зрѣнія, я бы сказалъ, что всячески привѣтствуя этотъ докладъ въ смыслѣ выраженія стремленія пропагандировать необходимость индивидуализаціи воспитанія и обученія въ школѣ, я все-таки считалъ бы очень важнымъ, прежде чѣмъ становиться на практическую почву, серьезно подумать о томъ обстоятельстве, которое я позволилъ себѣ отмѣтить.

И. Н. Корниловъ. Господа. Заслушанные два доклада имѣютъ между собой много общаго. Товарищъ-учитель, говорившій передо мной, отмѣтилъ, что сегодня впервые почувствовалъ, что присутствуетъ на съѣздѣ экспериментальной педагогики. Я тоже сегодня это почувствовалъ. И тѣ общіе между собой два доклада состоятъ въ слѣдующемъ: здѣсь впервые сошлись на теоретической почвѣ и впервые почувствовали, что теоретическое можно примѣнить къ практикѣ. Но когда вамъ предлагаютъ экспериментальный методъ, какъ примѣненіе къ практикѣ, то, я бы сказалъ, что тотъ методъ, котораго держится г. Нечаевъ, имѣетъ нѣкоторые недостатки. Недостатки сводятся къ тому, что недостаточно этихъ 30-ти опытовъ, которые производятся при изслѣдованіи того или другаго психическаго процесса. Для изслѣдованія было произведено только 30 опытовъ. Этого недостаточно. Этотъ недостатокъ

былъ компенсированъ тѣми положительными сторонами, которыя имѣютъ значеніе чисто теоретическое, здѣсь было введено то, что получило названіе естественнаго эксперимента. Если этотъ недостатокъ существуетъ, то былъ пополненъ основаніями, исходящими изъ естественныхъ экспериментовъ. Что касается того метода, которымъ пользовался г. Россолимо, то я уже указывалъ, что недостатокъ этого метода сводится къ слѣдующему. Я бы просилъ г. Россолимо дать слѣдующее разъясненіе: когда экспериментаторъ приступаетъ къ работѣ, то считаетъ своимъ долгомъ обратить вниманіе на тѣ основанія методики, которыя въ разныхъ школахъ существуютъ. Спрашивается, на какомъ основаніи онъ игнорируетъ всѣ данныя, которыми пользуется школа Вундта, и другія. Въ школѣ Вундта производятся сотни экспериментовъ только для теоретическаго изслѣдованія, а когда діагнозъ устанавливается, когда рѣшается судьба ребенка, здѣсь ограничиваются только 10-ю экспериментами. Второе требованіе—никогда не ограничиваться изслѣдованіями одного дня. Изслѣдованія производятъ нѣсколько дней и результаты перваго дня изслѣдованія всегда выбрасываютъ, какъ психологическій хламъ потому, что первыя изслѣдованія не даютъ нормальныхъ результатовъ. Г. Россолимо беретъ тѣ, которыя на Западѣ никакой цѣны не имѣютъ и на основаніи этихъ данныхъ онъ ставитъ діагнозъ личности. Школа Вундта и другія не позволяютъ, чтобы изслѣдованія продолжались болѣе получаса, если больше, то результаты искажаются. Г. Россолимо производитъ опыты полтора часа, это безусловно ненормально. Относительно постановки экспериментовъ я укажу и подчеркиваю, что нѣтъ никакихъ основаній г. Россолимо не считаться съ тѣми традиціями, которыя выработаны другими школами. Есть также недостатки относительно метода подведенія результатовъ: всѣ результаты, полученные отъ экспериментовъ, подводятъ на основаніи статистическихъ вычисленій. Если посмотримъ, какимъ образомъ результаты подводятся г. Россолимо, то увидимъ, что здѣсь никакого метода не существуетъ. Здѣсь все сводится только къ тому, что изъ десяти экспериментовъ дѣлается средній ариѳметическій выводъ, а не тотъ, который Вундтъ считаетъ обязательнымъ. Средній ариѳметическій большинствомъ экспериментаторовъ отброшенъ, какъ методъ совершенно негодный. На основаніи этихъ данныхъ я говорю, что тотъ методъ, котораго держится г. Россолимо, является неудовлетворительнымъ не только въ смыслѣ теоретическихъ изслѣдованій, но тѣмъ болѣе, когда на этомъ основаніи рѣшается судьба того или иного ребенка.

До сихъ поръ я говорилъ, какъ человѣкъ, который сейчасъ намѣревается работать специально въ этой области, работать на научныхъ наблюденіяхъ, но для этого мы должны застаться всѣми теорети-

ческими основаніями, чтобы эксперименты, которые мы ставимъ, были исполнѣ научны. Теперь я скажу нѣсколько словъ, какъ человекъ, не только что вступающій въ работу въ области экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики, но, который специально работалъ въ теченіе 7-ми лѣтъ, какъ бывшій учитель, для котораго дороги интересы дѣтей и судьба дѣтей. Я бы сказалъ, что для насъ особенно обидно, когда весь смыслъ нашей жизни заключается въ судьбѣ ребенка и когда эта судьба рѣшается такъ просто въ 4½ часа на основаніи этихъ десяти экспериментовъ. Г. Россолимо, какъ врачъ, никогда не позволилъ бы на основаніи врачебной этики примѣнить то средство, которое является подлежащимъ точнымъ клиническимъ изслѣдованіямъ, и которое подлежитъ изслѣдованіямъ врачей-специалистовъ. Но здѣсь въ экспериментальной педагогикѣ онъ позволяетъ себѣ примѣнить методъ, который только-что опубликованъ, его книга вышла недавно, такъ что никто изъ специалистовъ не могъ дать отзыва о методѣ этого господина врача.

Предсѣд. Сѣзда. Я не лишая васъ слова, но одно недоразумѣніе очень крупнаго свойства хочу разъяснить. Хочу установить въ этомъ собраніи одинъ фактъ, что г. Россолимо съ докладомъ о психологическихъ профиляхъ, съ которымъ выступалъ въ этомъ собраніи, выступалъ также на психологическомъ сѣздѣ, бывшемъ два года тому назадъ.

Корниловъ. Когда передъ вами выступаютъ съ рѣчами и не даютъ въ руки печатныхъ трудовъ, то вы въ своей лабораторіи никогда не можете провѣрить ихъ. Если выступаетъ передъ вами врачъ съ какимъ-нибудь предлагаемымъ новымъ средствомъ, то, вѣроятно, это средство дасть въ руки. А мы до сихъ поръ того, о чемъ здѣсь говорятъ, не имѣли, и только здѣсь можно получить, потому, что по этому вопросу нигдѣ въ московскихъ магазинахъ не нашли книги. Если идетъ рѣчь о практикѣ врача, то у нихъ имѣется извѣстная врачебная этика. Пора и намъ, педагогамъ, выработать свою этику, въ особенности, если занимаютъ экспериментами и высказываютъ рѣшенія, съ которыми связывается судьба ребенка. Необходимо, чтобы педагогъ прежде всего подѣлился со специалистомъ, получилъ бы отъ него отзывъ, который далъ бы правильные результаты. Если нельзя безнаказанно коверкать тѣло, то также нельзя безнаказанно коверкать и душу ребенка.

Предсѣд. Сѣзда. Я еще долженъ сдѣлать серьезную поправку относительно методики проф. Россолимо. Оппонентъ сказалъ, что ни въ одномъ изъ магазиновъ не могъ найти методики о томъ, какъ велось это изслѣдованіе. Я могу сказать, что, очевидно, выпустилъ изъ виду, что эта методика была разобрана на второмъ сѣздѣ

по педагогической психологии и была опубликована на страницах журнала „Русской Школы“, 1910 г.

Л. А. Гречулевичъ. Если я рѣшилась сказать нѣсколько словъ; то только въ виду обращенія г. Россолимо къ педагогамъ средней школы. Тутъ мнѣ хотѣлось бы сдѣлать сопоставленіе существующихъ программъ и методовъ, которые излагаетъ г. Россолимо и которыми пользуется педагогическая лабораторія. Одинъ изъ оппонентовъ, который выступалъ сегодня, указалъ еще на первый докладъ проф. Россолимо и на то, что въ тѣхъ докладахъ, которые мы заслушали сегодня, рѣшается вопросъ о судьбѣ ребенка на основаніи какихъ-то кривыхъ, и что нельзя брать грѣха на свою душу и лишать дѣтей стипендіи Ломоносова на основаніи такихъ данныхъ. Мнѣ кажется, что мы большой грѣхъ беремъ на свою душу, когда экзаменуемъ ребенка, вовсе не изслѣдуя его по методамъ г. Россолимо или по какимъ-нибудь другимъ объективнымъ научно-обоснованнымъ методамъ. Мнѣ кажется, что та случайность, которая выставлена, какъ недостатокъ метода проф. Россолимо, менѣе неизбежна и вредна, чѣмъ экзамены, часто уродливые по своей формѣ, которые мы производимъ постоянно. Тутъ мы ограничиваемъ время. Извѣстно—какое утомленіе испытываютъ педагоги, когда приходится экзаменовать десятки, а иной разъ и сотни лицъ, тутъ они опредѣляютъ знанія ребенка въ самое малое количество времени, здѣсь является мѣрка болѣе или менѣе общая. Задаютъ нѣсколько вопросовъ изъ книги, которую большею частью они читали раньше, напр., изъ указанной въ программѣ хрестоматіи, и въ этомъ случаѣ экзаменъ является показателемъ извѣстнаго количества знаній ребенка, сколько онъ знаетъ это—количественная оцѣнка знаній. Но намъ важно не это, намъ важно установить—насколько ребенокъ работоспособенъ, насколько онъ одаренъ и можетъ ли идти въ занятія на ряду съ своими сверстниками. Нашъ экзаменъ, который практикуется въ школахъ, является самой неизбежной случайностью, и тутъ мы все беремъ на себя грѣхъ—допускаемъ ребенка учиться или нѣтъ въ томъ или другомъ классѣ. Я говорю только о приемныхъ экзаменахъ, когда въ какихъ-нибудь десять-пятнадцать минутъ опредѣляютъ подготовку ученика. Экзамены не повторяются. Рѣдкій чуткій педагогъ можетъ допустить повтореніе экзаменовъ, но это является исключеніемъ. Значитъ тутъ является полная случайность. Какъ мы въ полчаса установимъ—одаренъ этотъ ребенокъ или нѣтъ? Дальнѣйшія слѣдствія этой системы: мы видимъ что ребенокъ хорошо держитъ экзамены, а потомъ отстаетъ; мы удивляемся, что это значитъ: это произошло отъ того, что мы опредѣляли только наличность знаній, но не способности ученика. Полная случайность и неизвѣстность. Мы входимъ въ количественную оцѣнку знаній

ребенка, но не изслѣдуемъ—какова его работоспособность, и, конечно, вслѣдствіе этого нечего удивляться такимъ результатамъ, что, выдержавши хорошо экзамень, онъ можетъ отставать, тѣмъ болѣе, что экзамень у насъ несистематиченъ; съ какихъ сторонъ подходимъ мы къ экзамену? Тутъ полная неизвѣстность—какъ приступить къ экзаменамъ? Правда, есть шаблоны, есть любимые вопросы учителей, но они не могутъ быть въ данномъ случаѣ мѣрой, которой можно опредѣлить работоспособность и даровитость ребенка. Кромѣ того, какъ на экзаменахъ, такъ и въ общемъ ходѣ дѣлѣ, у педагоговъ существуетъ масса субъективныхъ взглядовъ. Одинъ педагогъ находитъ, что этотъ мальчикъ средняго развитія; другой педагогъ, также по первому впечатлѣнію находитъ, что онъ совершенно ничего не понимаетъ, что онъ не могъ рѣшить такой то задачи, и нельзя его называть способнымъ. У насъ оцѣнка чисто субъективная. Затѣмъ я хотѣла сказать, что тѣ свѣдѣнія, какія педагоги могли бы получить при опросѣ родителей о занятіяхъ, жизни, характерѣ и состояніи ребенка передъ поступленіемъ въ школу, по той системѣ вопросовъ, напримѣръ, какъ указано г. Нечаевымъ и Г. И. Россолимо въ его „Планѣ изслѣдованія дѣтской души“ эти свѣдѣнія совсѣмъ не учитываются въ нашей школѣ, они считаются лишними и вообще родителей отстраняютъ. Въ одной гимназіи отецъ хотѣлъ посмотрѣть, въ какомъ классѣ и гдѣ будетъ сидѣть его дочь. Всѣ запротестовали, какъ это онъ будетъ смотрѣть на мѣста, гдѣ сидятъ ученицы. Мнѣ кажется, что предложеніе Г. И. Россолимо очень цѣнное, сдѣланное для того, чтобы установить степень одаренности и работоспособности учениковъ, мы должны привѣтствовать отъ лица всѣхъ педагоговъ, дѣтей и родителей. Если имѣются у насъ сомнѣнія при обсужденіи этого вопроса и при разработкѣ метода, то это только показываетъ, насколько важно это дѣло, насколько оно необходимо и насколько такіе методы изслѣдованія принесли бы желательные результаты. Вопросъ о томъ, какъ разработать данный вопросъ: по методу проф. Россолимо или по методамъ лабораторіи въ Петербургѣ или другимъ—я представляю рѣшить болѣе компетентнымъ лицамъ. Я только хочу сказать, что уродливая форма нашихъ экзаменовъ должна быть измѣнена и нужно установить извѣстные научно-обоснованные, объективные методы. Я не скажу, что они уже установлены, но мнѣ кажется, что работа идетъ впередъ по этому пути и что эту работу надо горячо привѣтствовать.

А. А. Крогіусъ. А. П. Нечаевъ сравнивалъ психологическія изслѣдованія съ медицинскими. Между тѣми и другими коренное различіе. Врачъ производитъ тѣ или другія внѣшнія наблюденія, наблюденія надъ внѣшними, физическими разстройствами. Совокупность внѣшнихъ,

физических разстройствъ есть для врача то, что называется болѣзнию (поскольку, конечно, врачъ не имѣетъ при этомъ въ виду душевнаго состоянія больного, поскольку онъ не является, такъ сказать, практическимъ психологомъ).

Иначе поступаетъ психологъ, изучающій чужую душевную жизнь: Если онъ остается въ области внѣшнихъ наблюдений, то ничего о чужихъ психическихъ процессахъ не узнаетъ. *Душевная жизнь не есть совокупность внѣшнихъ, физическихъ проявленій ея.* Невидимая, неслышимая, неосознаваемая протекаетъ для насъ чужая душевная жизнь. Чтобы познать ее, необходимо, прежде всего, такъ называемое вчувствованіе—въ слова, въ поступки другого лица, необходимо сочувственное пониманіе его переживаній. Экспериментальныя изслѣдованія имѣютъ тенденцію отвлекать психологовъ именно отъ такого сочувственнаго пониманія. Слишкомъ сосредоточивается вниманіе на внѣшнихъ проявленіяхъ. Такъ, даже въ изслѣдованіи А. П. Нечаева чувство дружбы опредѣляется на основаніи перечисленія въ запискахъ, поданныхъ учениками, именъ друзей. Здѣсь подъ однимъ словомъ дружбы, можетъ быть, обобщаются совершенно разнородныя явленія,—когда ребенокъ даетъ болѣе или менѣе случайно своему товарищу названіе друга, и когда переживаетъ къ нему такое чувство, что готовъ жизнь свою отдать за друга, какъ Илюша за Колю Красоткина. Тенденція объединенія глубоко различныхъ другъ отъ друга переживаній, вслѣдствіе ли обозначенія ихъ однимъ словомъ, или вслѣдствіе какого-нибудь другого одинаковаго внѣшняго проявленія ихъ, очень характерна для экспериментальной педагогики. На этой-же самой ошибкѣ основана попытка съ помощью лабораторныхъ изслѣдованій опредѣлить свойства личности. На основаніи того, перестаетъ ли мальчикъ стучать по столу немедленно послѣ того, какъ пересталъ стучать экспериментаторъ, опредѣляется сила воли (сопротивляемость автоматизму), на основаніи складыванія какихъ-нибудь квадратиковъ изъ обрѣзковъ картона опредѣляется характерная будто-бы для данной личности „комбинаторная способность“, на основаніи отгадыванія такъ называемыхъ загадочныхъ картинокъ—„наблюдательность“ и т. д. (см. статью Г. И. Россолимо, Психологическіе профили. „Русская школа“, 1910 г., №№ 8 и 9). Изъ такихъ элементовъ, какъ скорость воспріятія (изслѣдованіе съ тахистоскопомъ), или скорость реакціи (изслѣдованіе съ хроноскопомъ) или наблюдательность, или комбинаторная способность складывается затѣмъ личность. На этомъ основаніи строится „психологическій профиль“ (У профессора Россолимо на основаніи изслѣдованія 9 способностей). Если профиль этотъ, полученный съ помощью такого „строгаго объективнаго“ изслѣдованія, въ какомъ-нибудь отношеніи удовлетво-

рителенъ, то мальчикъ объявляется недостойнымъ стипендіи. Не нужно быть психологомъ, чтобы понять, что есть дружба и дружба, или что свойства воли, опредѣляемой прекращеніемъ стучанія по столу, могутъ совершенно не совпасть со свойствами воли, проявляемой, напримеръ, при защитѣ любимаго человѣка, или что воображеніе и комбинаторная способность, проявляющіяся въ восполненіи недостающихъ буквъ и составленіи квадратиковъ изъ различныхъ обрѣзковъ совершенно не то же самое, что воображеніе и комбинаторная способность, играющія роль въ научномъ или художественномъ творествѣ. Напомню по этому поводу указаніе Джемса (Психологія въ бесѣдахъ съ учителями), что при подобномъ-же изслѣдованіи Ромэнса наименьшая скорость воспріятія, наихудшая способность запоминанія и воспроизведенія (даже вполнѣ осмысленнаго матеріала) была обнаружена какъ разъ у самыхъ выдающихся дѣятелей въ области науки и искусства. Проблема характеристики личности, несомнѣнно, гораздо глубже, чѣмъ думаютъ экспериментаторы. Личность можетъ проявиться съ большею полнотою только на протяженіи большихъ промежутковъ времени, въ борьбѣ за свои основные интересы, въ осуществленіи своихъ основныхъ жизненныхъ задачъ. Но даже и многолѣтнія наблюденія сплошь и рядомъ могутъ оказаться недостаточными для выясненія способностей, дарованій личности. Такъ, Канту, Дарвину, какъ они сами сообщали, ученье въ школѣ давалось съ большимъ трудомъ. Рѣшать вопросъ о даровитости въ теченіе какихъ-нибудь 3—4 часовъ мы не имѣемъ никакого права. Такое направленіе въ трактованіи личности я считаю не только не полезнымъ—я считаю его чреватымъ печальными и тяжелыми ошибками и потому чрезвычайно вреднымъ для педагогіи.

Въ виду моего глубокаго разногласія по данному вопросу съ представителями Общества экспериментальной педагогіки, я долженъ отказаться отъ званія товарища предсѣдателя этого Общества *).

Во избѣжаніе недоразумѣній, которыя отчасти уже возникли, отчасти еще могутъ возникнуть, считаю долгомъ объяснить, что я не упрекаю никого изъ представителей экспериментальной педагогіки въ угнетеніи воспитанниковъ экспериментальными изслѣдованіями. Я связанъ съ Обществомъ экспериментальной педагогіки многими годами совместной работы и глубокими личными симпатіями. Я знаю, что, напримеръ, такой чуткій педагогъ, какъ А. П. Нечаевъ, никогда не позволяетъ себѣ злоупотреблять экспериментомъ. Припоминаю по этому

*) Въ ближайшемъ засѣданіи О-ва экспер. педагогіки товарищемъ предсѣдателя Общества, вмѣсто отказавшагося А. А. Крогіуса, былъ избранъ д-ръ А. Л. Щегловъ.

поводу, что, когда въ одномъ нѣмецкомъ журналѣ предложено было выяснитъ не на основаніи какихъ-нибудь „системъ“ или „суевѣрій Л. Толстого и Елены Кей“, а „строго научнымъ путемъ, на основаніи опытовъ“ *), вредна-ли или полезна порка дѣтей, то А. П. Печаевъ заявилъ самый рѣзкій протестъ противъ такихъ „планомѣрныхъ изслѣдованій“. Педагоги-экспериментаторы на практикѣ большею частью прекрасно сознаютъ, что основные педагогическіе вопросы экспериментальному изслѣдованію не подлежатъ. Я признаю, съ другой стороны, что многіе изъ изслѣдованій по экспериментальной педагогикѣ представляютъ большой теоретическій интересъ, но я рѣшительно протестую противъ такого толкованія экспериментовъ, какое встрѣтилъ въ докладѣ проф. Г. И. Россолимо. Такое толкованіе считаю ошибочнымъ и вреднымъ. Въ немъ проявляется *уплощенное* и потому искаженное пониманіе личности.

А. Ф. Лазурскій. Господа, я хотѣлъ сдѣлать нѣсколько возраженій по поводу сообщенія Г. И. Россолимо, но такъ какъ объ этомъ отчасти уже говорилось въ моемъ докладѣ, то мнѣ пришлось бы повторяться. На мой взглядъ, эти изслѣдованія являются лишь однимъ изъ первыхъ шаговъ въ данномъ направленіи, и дальнѣйшая разработка методики является крайне желательной. Теперь же я скажу нѣсколько словъ по поводу другого вопроса, о которомъ только-что говорилъ такъ горячо и съ такой страстной вѣрой въ справедливость своихъ словъ мой другъ и товарищъ по работѣ А. А. Крогиусъ. Я глубоко несогласенъ съ нимъ, несмотря на то, что многomu изъ его словъ я сочувствую и понимаю настроеніе, какъ его, такъ и той части аудиторіи, которая привѣтствовала его аплодисментами. Господа, я позволю себѣ напомнить вамъ пренія, послѣдовавшія послѣ доклада Августа Адольфовича, когда профессоръ Четвериковъ удачно формулировалъ возможность двоякаго изученія психической жизни человѣка или двоякаго отношенія къ ней. Я лично также думаю, что путь анализа и систематическаго изученія объективныхъ проявленій душевной дѣятельности не есть единственный путь въ этой области; наряду съ нимъ существуетъ синтетическое пониманіе душевной жизни, непосредственная интуиція, какъ мы ее встрѣчаемъ, на примѣръ, въ художественномъ творествѣ. Оба эти способа разсматривать данный предметъ не противорѣчатъ, а взаимно дополняютъ другъ друга. Синтетическое направленіе въ психологіи тѣсно граничитъ съ извѣстными философскими доктринами, и вполнѣ естественно, что люди, старающіеся отдать себѣ отчетъ въ основныхъ философскихъ проблемахъ, не могутъ не интересоваться

*) Zeitschrift f. Experimentelle Pädagogik, t. VII, стр. 5, 6, 7 и 200.

тѣмъ непосредственнымъ проникновеніемъ въ основы душевной жизни, которое даетъ намъ интуиція. Но, господа, признавая законность обоихъ этихъ направленій, я рѣшаюсь выставить обвиненіе противъ представителей синтетической психологіи: вотъ уже четыре года прошло съ перваго съѣзда по педагогической психологіи, и мы, кромѣ полемики отъ нихъ ничего не слышали. Мы не имѣли не только на нынѣшнемъ, но и на прошлыхъ съѣздахъ докладовъ, посвященныхъ положительной работѣ въ этомъ направленіи, т. е. разработкѣ психологическихъ и педагогическихъ проблемъ именно съ этой точки зрѣнія. А сколько здѣсь можетъ представляться важныхъ проблемъ какъ для педагога, такъ и для человѣка вообще: проблема нравственнаго воздѣйствія педагога на ученика, общественныя отношенія ребенка, вопросъ о задачахъ воспитанія и т. д. Если бы были представлены доклады, то можно было бы, быть можетъ, не соглашаться съ высказанной точкой зрѣнія, но нельзя было бы не привѣтствовать такіе доклады. Однако, такихъ докладовъ и такихъ работъ мы не имѣемъ. Работы нашихъ представителей этого направленія посвящены только критикѣ или, вѣрнѣе, полемикѣ съ иначе мыслящими. Получается такое своеобразное раздѣленіе труда: одни работаютъ, а другіе только критикуютъ ихъ или даютъ имъ совѣты, какъ надо работать. И критика эта зачастую бываетъ, къ тому же, въ корнѣ неправильна: говоря о тѣсной связи психологіи съ философійю, о невозможности уничтожить интересъ къ основнымъ философскимъ проблемамъ, пользуются этимъ для того, чтобы дискредитировать аналитическую, экспериментальную психологію и педагогику. Само собою разумѣется, что вопросы о жизни и смерти человѣка, о конечномъ смыслѣ его существованія не могутъ не интересоваться всякаго человѣка. Но вполне сочувствуя такому интересу и стоя на точкѣ зрѣнія признанія обоихъ названныхъ направленій, остается только пожелать, чтобы представители синтетическаго направленія поднялись ступеню выше и, не ограничиваясь одной только полемикой, перешли къ положительной, творческой работѣ. Вы видите на этомъ съѣздѣ, что мы, экспериментаторы и аналитики, сами жестоко критикуемъ другъ друга съ точки зрѣнія цѣлесообразности употребляемыхъ методовъ и приѣмовъ. Критика необходима, но кромѣ нея необходимо еще и нѣчто другое; одна же критика не убѣждаетъ, особенно если она превращается уже въ полемику. Итакъ, мнѣ остается пожелать, чтобы представители другого направленія представили положительные результаты своей работы. Тогда мы, быть можетъ, скорѣе бы могли столкнуться, прекратить нынѣшнюю братоубійственную войну и заняться дружной, солидарной работой.

А. В. Владимірскаій. Господа, послѣ того, что сказалъ проф. Лазурскій, мнѣ уже не придется говорить много. Я думаю, что

большая часть аплодисментовъ и одобренія по отношенію доктора Крогуса, котораго я также глубоко уважаю, относились и къ докладу его, о которомъ я имѣлъ возможность высказаться. Но я обращаю вниманіе на одну сторону. Мы здѣсь собрались, объединенные одной мыслью о ребенкѣ, о вопросахъ чисто педагогическихъ, но Августъ Адольфовичъ затронулъ другой вопросъ, не касающійся непосредственно жизни нашего общества; онъ поднималъ этотъ вопросъ, который волнуетъ каждого человѣка независимо отъ его профессіи, вопросъ философскій, который носитъ въ своей душѣ каждый человѣкъ, но вопросъ не практической жизни, интересующій насъ въ данный моментъ. Если бы мы перешли на его точку зрѣнія, если бы мы чисто интуитивнымъ путемъ стали рѣшать вопросы воспитанія, то мы остались бы въ бездѣйствіи. Мнѣ кажется, что если Августъ Адольфовичъ такъ горячо и искренно отказался отъ обязанностей товарища предсѣдателя въ томъ обществѣ, которое въ нѣкоторомъ родѣ есть біологическое общество, то съ такимъ же успѣхомъ онъ долженъ отказаться отъ всякой практической дѣятельности и врачебной, и психіатрической, потому что вездѣ приходится разрѣшать вопросы путемъ внѣшняго наблюденія, а не интуитивными или симпатическими переживаниями.

Г. Я. Трошинъ. Позвольте возвратиться къ докладу проф. Россолимо. Въ немъ ясно постановлена цѣль—изслѣдовать высоко-одаренныхъ дѣтей; такъ я понимаю проф. Россолимо. Я не буду говорить о томъ, насколько удовлетворяетъ методъ проф. Россолимо, который онъ демонстрировалъ въ первый день съѣзда, распознаванію дѣтей отсталыхъ. Этотъ вопросъ уже обсуждался. А я теперь скажу, насколько тѣмъ же методомъ онъ можетъ изслѣдовать дѣтей одаренныхъ. Обращаясь къ методу проф. Россолимо, въ немъ я не нашелъ ни одной черты, что методъ можетъ быть приложенъ къ одареннымъ дѣтямъ. Возьмемъ область воли; методъ назначенъ къ изслѣдованію высшихъ способностей, для изученія существъ, стоящихъ выше обыкновеннаго уровня, а на самомъ дѣлѣ изслѣдуется внушаемость и автоматизмъ, т. е. низшія проявленія человѣческой психики; то же самое—въ интеллектуальной сферѣ: изслѣдуется сообразительность, осмышленіе и т. п.; но для ихъ испытанія берутся задачи, не принаровленные къ особой одаренности, даже больше—не требующія особыхъ умственныхъ способностей. Отсюда слѣдуетъ, что этой программой можно изслѣдовать дѣтей, но, въ лучшемъ случаѣ, можно установить только, что изслѣдуемый не ниже нормы средняго человѣка, а что онъ выше нормы, этого опредѣлить нельзя. Если бы проф. Россолимо обратился къ литературѣ, то увидѣлъ бы прекрасныя доказательства, что однимъ и тѣмъ же методомъ нельзя изслѣдовать высшія способности и низшія. Напримѣръ, методъ Бине,

который пользуется такимъ сочувствіемъ; примѣнявшіе его пришли къ заключенію, что къ дѣтямъ нормальнымъ онъ не приложилъ и ничего въ этомъ случаѣ не даетъ, ненормальныхъ же дѣтей болѣе или менѣе обслуживаетъ.

А. П. Нечаевъ. Положеніе, которое было выдвинуто докторомъ Крөгусомъ, настолько рѣзко расходится съ основными положеніями моего доклада, что я считаю себя обязаннымъ говорить. Прежде всего, я позволю себѣ отмѣтить только самую основную мысль, выраженную докторомъ Крөгусомъ въ виду того, что на меня сегодняшнее возраженіе произвело впечатлѣніе формулы, хотя и очень рѣзкой, но недостаточно точной. Самъ я лично хорошо зналъ Августа Адольфовича много лѣтъ, находился съ нимъ въ самыхъ дружескихъ отношеніяхъ, и его рѣзкость я объясняю лишь извѣстнымъ подъемомъ чувства, которое въ данный моментъ онъ пережилъ, и потому оставляю въ сторонѣ все, что касается рѣзкой формулировки его мнѣнія, а отмѣчу лишь нѣкоторые пункты, которые наиболѣе важны въ теоретическомъ отношеніи. Августъ Адольфовичъ указалъ, что въ психологіи нельзя установить никакихъ законовъ. Если бы это было такъ, то мы должны были бы отказаться отъ пользованія очень цѣнными экспериментальными работами самого Августа Адольфовича, работами, которыя составили ему имя въ нѣмецкой литературѣ и которыя были бы немислимы, если бы мы отказались вообще признать закономерность душевной жизни. Мы всё знаемъ, что непосредственныя наблюденія чужой душевной жизни немислимы, что перенестись въ чужую душу въ буквальный смыслъ слова нельзя. Но надо отмѣтить, что когда мы наблюдаемъ внѣшніе признаки чужой душевной жизни, то прибѣгаемъ къ косвеннымъ планомѣрнымъ изслѣдованіямъ. Въ этомъ отношеніи никто изъ психологовъ экспериментаторовъ, хоть немного думающій, не скажетъ, что надо приступить къ изслѣдованіямъ, выкинувъ изъ собственной головы всё мысли и отказавшись рѣшительно отъ всякихъ переживаній. Всѣ усилія нашего психологическаго анализа направлены на то, чтобы понять тѣ или другія явленія душевной жизни и истолковать ихъ, какъ слѣдуетъ. Но Августъ Адольфовичъ другой путь указываетъ,—чисто интуитивный. Само собою разумѣется, можно въ данномъ случаѣ предположить какое-нибудь непосредственное тайное общеніе душъ между собою, которое даетъ возможность, закрывши глаза и зажавши уши, проникать въ душевную жизнь, въ чувства ученика, въ душу его. Можетъ быть, это и существуетъ, я не рѣшаюсь отрицать то, что мнѣ неизвѣстно. Я лично способностью проникать въ чужую душу непосредственно, познавать чужую душевную жизнь, помимо внѣшнихъ проявленій, не обладаю. Я думаю, относительно этого и многіе другіе держатся такой

же точки зрѣнія. Кто же отличается такой прозорливостью чувствъ, пусть этимъ пользуется. Но долженъ сказать, что въ данномъ случаѣ имѣется большая опасность. Есть много людей, которые чувствуютъ въ себѣ голосъ Бога и готовы идти за этимъ голосомъ, ни съ чѣмъ дальнѣйшимъ не справляясь. Можетъ быть, бываютъ пророки, отрицать не могу того, чего не знаю, не изслѣдовалъ экспериментально, но долженъ сказать, что на этой почвѣ можетъ возникнуть масса иллюзій: можно чувствовать извѣстнаго рода призывъ въ себѣ, быть убѣжденнымъ, что въ немъ открываются тайны жизни, но у другихъ могутъ явиться разнаго рода сомнѣнія, вопросъ, нѣтъ ли здѣсь самообольщенія. Я долженъ отмѣтить, что очень много уже было произведено всякаго рода реформъ и измѣненій въ школѣ, основанныхъ на этомъ личномъ вдохновеніи различныхъ лицъ; много являлось такихъ вдохновеній у разныхъ начальствъ, состоящихъ при разныхъ школахъ. Очень можетъ быть, что во многихъ такихъ случаяхъ говорилъ настоящій голосъ Бога, но я, во всякомъ случаѣ, скажу, что этотъ путь опасный. Приятно почувствовать у себя, закрывши глаза и зажавши уши, такія свѣдѣнія, которыя даютъ возможность все понимать, но вѣдь приятное не всегда оказывается истиной. Можетъ быть, лучше будетъ, если мы пойдемъ болѣе медленнымъ и труднымъ путемъ эмпирическаго изслѣдованія, помня, что научная истина не дается безъ усилій. Путь трудный, но вѣрный лучше легкаго, но ненадежнаго.

Г. И. Россолимо. Спѣшу воспользоваться предоставленнымъ мнѣ правомъ прежде всего для того, чтобы возстановить истину, искаженную тѣми, кто указываетъ на выводы о пригодности кандидатовъ Ломоносовскаго О-ва, построенные на однихъ профиляхъ: кромѣ разносторонняго психологическаго изслѣдованія, для характеристики испытуемыхъ были приняты въ соображеніе и свѣдѣнія знавшихъ дѣтей педагоговъ. Но главная цѣль моего отвѣта сводится не къ этой частности: всѣми силами своими долженъ я протестовать противъ явленій оскорбительнаго свойства, выдвигающихъ вопросъ объ истязаніи дѣтей психологическимъ экспериментомъ, о какомъ-то культурномъ грѣхѣ и противъ тому подобныхъ инсинуацій, свидѣтельствующихъ, кромѣ погони за фразой, еще о полной неосвѣдомленности говорившихъ: вся необоснованность и голословность подобныхъ заявленій не требуетъ доказательствъ для тѣхъ, кто когда бы то ни было бралъ въ лабораторіи ребенка для изслѣдованія и едва ли кто разойдется съ нами въ томъ, что гораздо большими, именно—настоящими истязаніями и грѣхами можно было бы считать большое число санкціонированныхъ современной школой педагогическихъ приѣмовъ.

Если бы я имѣлъ возможность показать моимъ оппонентамъ всѣ тѣ нѣсколько сотенъ подвергнутыхъ экспериментально-психологическому изслѣдованію дѣтей послѣ этихъ „казней и истязаній“ и то живое любопытство и интересъ къ изслѣдованію, который обнаружили даже эти дѣти, то я увѣренъ, что эти слова обвиненія были бы взяты обратно. Не менѣе энергично отвергаю обвиненіе въ недостаточности метода, и по двумъ соображеніямъ: во-первыхъ, прежде чѣмъ говорить о пригодности или непригодности метода, слѣдовало бы познакомиться съ нимъ поближе и не говорить такихъ вещей, будто „методъ профилей держится въ секретѣ“ „описанія его нельзя было найти ни въ одномъ книжномъ магазинѣ Москвы“, въ то время какъ методъ было опубликованъ въ О-вѣ Невропатологовъ и Психіатровъ Московскаго Университета 2 года тому назадъ; затѣмъ былъ подробно продемонстрированъ въ лабораторіи профессора А. П. Нечаева большому числу русскихъ специалистовъ лѣтомъ 1909 года и былъ напечатанъ въ осеннихъ книжкахъ „Русской Школы“ за 1910 годъ; наконецъ, могъ быть продемонстрированъ, въ особенности живущимъ въ Москвѣ, въ любой день въ лабораторіи его автора. И потому вся мотивировка возраженій не имѣетъ для меня никакой цѣли и я считаю ее недопустимымъ въ научномъ собраніи полемическимъ приемомъ. Помимо того, отвергать данныя, добытыя при помощи того или иного метода изслѣдованія можно только лишь проверивъ ихъ на тѣхъ же субъектахъ при помощи другихъ приемовъ изслѣдованія; но это сдѣлали мы въ нашей коллективной работѣ по психологическому изслѣдованію Ломоносовскихъ стипендіатовъ, установивъ согласіе результатовъ наблюденія и различныхъ экспериментальныхъ методовъ, а не тѣ, которымъ можно было судить о работѣ метода только на основаніи краткаго изложенія результатовъ его примѣненія.

Противъ такихъ возраженій я бы и не сталъ говорить, если бы они не дѣлались въ присутствіи большого числа людей, пока лишь прислушивающихся къ тому, что возникаетъ вокругъ спора о роли экспериментальной психологіи для педагогики; къ свѣдѣнію этихъ послѣднихъ я и вынужденъ заявить, что въ необходимости строгаго критическаго отношенія ко всякаго рода новымъ путямъ изслѣдованія я настолько увѣренъ, что я первый сочту своимъ долгомъ подѣлиться съ интересующимися пресловутыми „профилями“ тѣми разочарованіями, которыя суждено будетъ мнѣ пережить.

В. П. К а щ е н к о (докладчикъ). Единственно серьезное возраженіе было сдѣлано мнѣ А. П. Нечаевымъ: онъ говорилъ, что вопросъ о даровитыхъ дѣтяхъ очень сложенъ и его едва ли можно рѣшить организаціей для такихъ дѣтей отдѣльныхъ школъ, что главное —

это индивидуализация обучения в нормальных школах. Я предлагал на этомъ съѣздѣ, гдѣ работаютъ специалисты, высказаться по поводу вопроса: нужны-ли такія школы или не нужны. Я только предлагаю обсудить вопросъ принципиально, но не переходить къ практикѣ этого дѣла. А затѣмъ А. П. Нечаевъ указалъ на то, что очень желательно взаимное приспособленіе психики болѣе одаренныхъ къ менѣе одареннымъ и т. д. и приравливаніе однихъ къ другимъ въ классахъ, въ школахъ. Но я возражаю противъ выдѣленія классовъ съ болѣе способными въ школахъ, чтобы дѣлать разницу между тѣми и другими. Когда они вмѣстѣ, то не исключается полезное вліяніе другъ на друга.

В. Е. Игнатьевъ. Хотя сегодняшнее засѣданіе затянулось, но все-таки мнѣ хочется сказать нѣсколько заканчивающихъ словъ послѣ того, что имѣло мѣсто въ этой аудиторіи. Мы работаемъ пятый день. Въ этой аудиторіи сталкивается цѣлый рядъ самыхъ разнообразныхъ мнѣній, и я думаю, что въ этомъ то столкновеніи мнѣній, мы черпаемъ какъ разъ то, о чемъ говорила одна изъ возражавшихъ. Возражавшая подчеркнула свое желаніе знать истину; она сказала: „научите, скажите, что я должна дѣлать съ тѣми или другими дѣтьми, когда я встрѣчу ихъ отступающими отъ педагогическаго общаго теченія, которыхъ наблюдаемъ въ обыкновенной жизни, въ обыкновенной обстановкѣ?“. Наше собраніе правильно идетъ къ опредѣленной цѣли и выясняетъ эту истину. Нашъ Божественный Учитель сказалъ, что истина лежитъ внутри насъ, и мы идемъ по тому пути, чтобы познать эту истину. Можно задать себѣ одинъ вопросъ, какими средствами и при какихъ условіяхъ мы познаемъ эту истину, и я полагаю, что въ нашихъ собраніяхъ мы широко пользуемся могучимъ средствомъ, при помощи котораго мы можемъ подойти къ познанію дѣтской души и понимать то, что намъ нужно, что составляетъ наше горячее желаніе—быть полезными дѣтямъ, такимъ средствомъ является *знаніе*. Безъ этого знанія мы не въ состояніи будемъ никогда не только постичь эту истину, но даже подойти къ ней?

Та страстность преній, которая была внесена, при обсужденіи докладовъ, представленныхъ г.г. Россолимо и Кащенко, еще разъ говорить, что именно, какъ разъ тутъ столкнулись два міровоззрѣнія и что можетъ быть освѣщеніе этого вопроса съ двухъ различныхъ сторонъ, это одинъ изъ важнѣйшихъ вопросовъ, надъ которыми работаетъ въ настоящее время школа. Но пора же намъ отрѣшиться отъ того обычнаго уклада, отъ тѣхъ формъ, въ которыхъ застыло это дѣло. Дайте возможность спокойно въ немъ разобраться, примѣнить тѣ или другія средства, о которыхъ говорится въ докладахъ. Нужно это не намъ, а

тѣмъ дѣтямъ, которыя пришли въ школу. Подходя къ этимъ дѣтямъ, мы съ поникшей головой должны признаться въ своемъ незнаніи, въ неумѣннн, въ неподготовленности для веденія этого крупнаго, отвѣтственнаго дѣла, которымъ является педагогика. Вносить ли что-либо новое этотъ съѣздъ. Миѣ хочется сказать: да. Въ этомъ столкновеніи миѣннй чувствуется та сила, та мощь, которая сдвинетъ этотъ вопросъ съ мертвой точки, чувствуется, что этотъ шагъ, при помощи котораго мы, скромные люди, занимающіеся въ области экспериментальной педагогики, изыскивая различныя средства, подходимъ къ рѣшенію вопроса или говоримъ о томъ, что мы можемъ предложить. Весьма возможно, что это знаніе несовершенно, мы можемъ допускать, что оно не безъ ошибокъ, но оно допускаетъ возможность къ осуществленію нашего главнаго желанія: приблизиться къ истинѣ. Я думаю, что мы все оставимъ эту аудиторію примиренными, что мы не враги и нѣтъ здѣсь ни побѣдителей, ни побѣжденныхъ. Есть только лица, которыя горятъ желаніемъ разобраться въ вопросѣ, выяснить этотъ вопросъ, и я вѣрю, что это общее желаніе соединяетъ всехъ насъ въ этой аудиторіи, можетъ быть это желаніе не раздѣлитъ насъ на два лагеря. Мы, дружески подавши другъ другу руку, мы все будемъ разрѣшать этотъ одинъ изъ важнѣйшихъ вопросовъ педагогики, у всехъ у насъ одно стремленіе доставить лучшее будущее нашимъ дѣтямъ при посредствѣ нашей школы...

6-е научное заседание.

31 декабря въ 10 ч. дня.

Предсѣдателемъ собранія былъ избранъ делегатъ Московскаго Университета Г. И. Россоломо.

Къ вопросу объ анкетѣ отсталыхъ и ненормальныхъ дѣтей въ начальныхъ училищахъ.

Докладъ д-ра М. С. Морозова.

М. г-ни и М. г.! Предлагая вашему вниманію настоящее свое сообщеніе по вопросу о вспомогательныхъ школахъ и объ изслѣдованіи ненормальныхъ дѣтей въ нормальныхъ начальныхъ школахъ, я имѣлъ въ виду, съ одной стороны, лишній разъ возбудить интересъ къ одной изъ насущнѣйшихъ, на мой взглядъ, задачъ народнаго образованія, а съ другой—подѣлиться той попыткой, которая была предпринята въ этомъ направленіи „Обществомъ образованія и воспитанія ненормальныхъ дѣтей“ при Лигѣ Образованія въ началѣ 1910 года. Глубоко убѣжденный въ крайней необходимости и своевременности организациі вспомогательныхъ школъ и у насъ, первымъ шагомъ къ практическому осуществленію ихъ я считаю приведеніе въ извѣстность того состава отсталыхъ и ненормальныхъ дѣтей, который имѣется только въ начальныхъ школахъ, напримѣръ, Петербурга, иначе говоря, сдѣлать анкету по начальнымъ училищамъ и разработать данныя этой анкеты, не теряя надежды, что вслѣдъ за этимъ первымъ шагомъ послѣдуетъ уже и слѣдующій, т. е. самая организациа вспомогательныхъ школъ для отсталыхъ дѣтей. Не скрою, однако, сильно смущающаго меня опасенія, что самый вопросъ объ отсталыхъ дѣтяхъ является далеко не изъ благодарныхъ, въ смыслѣ того практическаго направленія его, какое я имѣю въ виду, и не слишкомъ ли призрачны мои надежды на практическое послѣдствіе отъ разрѣшенія перваго его шага. Достаточно представить себѣ тотъ трудный

путь, который пришлось пройти этому вопросу, напимѣръ, въ Германіи прежде чѣмъ онъ былъ практически рѣшенъ и принялъ реальныя формы въ жизни, чтобы не обольщаться особенными надеждами, относительно участи его сейчасъ у насъ. Франція, давшая Сегена, Бурневиля, не смотря на продолжительныя настойчивыя усилія, до самаго послѣдняго времени не сдѣлала ничего или почти ничего въ этомъ отношеніи и только за послѣднія четыре—пять лѣтъ, наконецъ, приступила къ удовлетворенію этого долго стоящаго на очереди запроса.

Если въ странахъ, гдѣ народное образованіе давно приняло форму всеобщности и обязательности, только недавно стала удовлетворяться въ болѣе или менѣе замѣтныхъ размѣрахъ и потребность въ образованіи, приспособленномъ къ психическимъ особенностямъ отсталыхъ и ненормальныхъ дѣтей, то что-же сказать о насъ, у которыхъ еще только вопросъ о всеобщности начального образованія для нормальныхъ дѣтей не проведенъ въ жизнь. Однако, въ наше время горячей интенсивной работы въ области педагогическихъ вопросовъ, намъ кажется, вполне естественно долженъ выступить на очередь и вопросъ объ отсталыхъ дѣтяхъ въ той самой нормальной школѣ, которая перестраивается, такъ сказать, въ своихъ нѣдрахъ качественно и увеличивается количественно съ цѣлью сдѣлаться доступной и тѣмъ многимъ милліонамъ дѣтей, которыя не могли попасть въ нее за недостаткомъ для нихъ тамъ мѣста.

Интересы и нормальной школы, и самыхъ отсталыхъ, ненормальныхъ дѣтей одинаково требуютъ выдѣленія этихъ послѣднихъ изъ нормальной школы и созданія для нихъ особыхъ, приспособленныхъ къ ихъ дарованіямъ, къ ихъ силамъ и особенностямъ, вспомогательныхъ школъ. Въ этомъ основномъ пунктѣ, обѣ названныя стороны, безъ сомнѣнія, одинаково останутся только въ выигрышѣ.

Съ одной стороны, нормальная школа по своимъ программамъ, по методу обученія и воспитанія, приспособленная къ нормально развивающемуся ребенку достаточныхъ духовныхъ силъ, освобождаясь отъ запружающаго ее въ замѣтной степени отсталого, ненормального элемента, получить возможность легче и успѣшнѣе выполнять возложенную на нее задачу общаго образованія; съ другой стороны—отсталый, ненормальный ребенокъ, изъятый изъ неотвѣчающей его силамъ, особенностямъ нормальной школы и помѣщенный въ приспособленную для него вспомогательную школу, получить возможность развить свои недоразвитыя стороны, получить необходимое воспитаніе, обученіе и стать впоследствии въ ряды членовъ общества. Пребываніе его въ обстановкѣ нормальной школы, въ лучшемъ случаѣ, можетъ дать очень малоцѣнный или даже никакого положительнаго результата, окажется для него вреднымъ и, во всякомъ случаѣ, принесетъ никогда невознаградимую потерю.

Представьте себѣ ребенка, который не въ состояніи ни одной минуты сосредоточить своего вниманія на чемъ-нибудь, вѣчно движущагося, непосидчиваго, шумящаго, который постоянно проявляетъ какія-нибудь выходящія изъ ряда вонъ шалости, грубости, жестокость, жметъ на каждомъ шагу, воруетъ, что попало и пр., и по отношенію къ которому всѣ мѣры обычнаго воспитательнаго вліянія остаются безъ всякаго результата. Ни увѣщанія, ни замѣчанія, ни разнаго рода взысканія не приносятъ никакихъ положительныхъ результатовъ. Вы видите, что имѣ не понимается ни нелѣпность его поступковъ, ни безнравственность ихъ, ни недопустимость ихъ, безъ нарушенія интересовъ товарищей, взрослыхъ, близкихъ родныхъ и пр. Представьте себѣ на одну минуту такого ребенка среди учениковъ въ классѣ, и вы поймете, какимъ тяжелымъ бременемъ, какой язвой для всего класса, какой непреодолимой помѣхой для работы въ классѣ окажется такой неуравновѣшенный, ненормальный ребенокъ и каковымъ окажется его моральное вліяніе на еще неуспѣвшую сформироваться, только складывающуюся духовную сферу другихъ учащихся въ классѣ. Это дѣйствительно, какъ характеризуютъ нѣкоторые педагоги, какъ, разъѣдающій организмъ класса; передъ нимъ въ безсиліи складываетъ руки преподаватель, отказывается что-нибудь съ нимъ сдѣлать и, находя единственной цѣлесообразной мѣрой въ такихъ случаяхъ совсѣмъ вышвырнуть такого ребенка изъ школы, чтобы спасти дѣло, чтобы спасти остальныхъ дѣтей въ школѣ.

Теперь представьте себѣ другого ребенка: тупого, вѣчно соннаго, неподвижнаго, способнаго часами оставаться неподвижно съ бессмысленнымъ, тупымъ взоромъ на одномъ мѣстѣ; едва останавливающаго вниманіе свое на окружающихъ предметахъ, безучастнаго ко всему, съ трудомъ соображающаго, немогущаго разобраться въ самыхъ обыденныхъ явленіяхъ жизни, вѣчно обижаемаго, даже ребенкомъ меньше его возрастомъ, но сообразительнѣе его; неуклюжаго въ движеніяхъ, неповоротливаго, лѣниваго, готоваго каждую минуту, если его оставить въ покоѣ, заснуть и испытывающаго только удовольствіе, когда удовлетворяется потребность его желудка, въ ѣдѣ.

Представьте такого ребенка опять таки въ классѣ, въ школѣ, немогущаго въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ усвоить элементарныхъ звуковъ азбуки, научиться кое-какъ читать, немогущаго считать въ предѣлахъ перваго десятка и неимѣющаго представленія о числѣ. Всѣ старанія въ предѣлахъ возможнаго въ нормальной начальной школѣ, съ ея методами и режимомъ не приводятъ ни къ чему; развитіе его не двигается ни на волосъ впередъ, или очень мало; онъ остается въ томъ же классѣ годъ-другой; отстаетъ, потому что его умственные способности отстали;

онѣ спать, онѣ лѣнны, неспособны проявить ту степень работы, которая необходима даже для усвоенія элементарнаго обученія въ нормальной школѣ. Такой ученикъ, обыкновенно не причиняющій неудобствъ, вслѣдствіе какой-нибудь недисциплинированности и наоборотъ, очень тихій, спокойный, не привлекающій къ себѣ вниманія, мало по малу въ классѣ забывается, затирается, забрасывается и только занимает мѣсто. Послѣ совершенно напраснаго, совершенно безуспѣшнаго, продолжительнаго пребыванія въ школѣ, которую ему нечего и думать окончить, онѣ опять-таки выключаются изъ нея, успѣвши превратиться въ достаточно взрослого субъекта, но неполучившаго никакой рѣшительно пользы, для своего развитія, отъ школы.

Что-же дѣлать съ такого рода ненормальными отсталыми дѣтьми, вышвырнутыми изъ обыкновенной школы, но ненашедшими соотвѣтствующаго ихъ психической организаціи, ихъ способностямъ, пристанища, гдѣ-бы они могли на сколько это возможно развить, укрѣпить, упорядочить свою слабую, отсталую, некоординированную духовную сферу.

Гдѣ они могутъ разбудить свои слабыя, дремлющія силы, чтобы изъ нихъ извлечь возможно большую пользу для общей соціальной жизни? Развѣ тѣмъ, что эти элементы выброшены изъ школы, они вычеркнуты совсѣмъ изъ жизни? Вѣдь они-же продолжаютъ жить и расти гдѣ-то и остаются все-таки среди насъ, въ той же соціальной средѣ и такъ или иначе проявляютъ свое существованіе.

Вовсе не нужно обладать большой проницательностью, чтобы догадаться, какое мѣсто въ жизни могутъ занять такого рода люди. Безъ сомнѣнія, всѣ отрицательныя явленія соціальнаго строя, какъ преступность, проституція, находятъ обильную пищу въ этомъ элементѣ, вступающемъ въ жизнь со слабой, неустойчивой, некоординированной, неразвитой душевной организаціей, со всѣми недостатками порочной натуры, безсильной приспособиться къ жизни, найти себѣ въ ней определенное мѣсто и легко уклоняющейся, подъ вліяніемъ ничтожныхъ толчковъ, отъ правильнаго пути. Кадры малолѣтнихъ преступниковъ въ этомъ отношеніи могутъ дать достаточно много убѣдительнаго матерьяла. Бродяжничество во всѣхъ видахъ, неустойчивость, неуравновѣшенность душевныхъ способностей, часто очень низкая степень умственнаго и нравственнаго развитія, пониженная способность къ какому-бы то ни было систематическому труду—вотъ тѣ черты, которыя характеризуютъ этотъ элементъ и которыя несомнѣнно характеризуютъ ихъ, какъ людей ненормальныхъ, слабо одаренныхъ и слабоумныхъ.

Пора, тысячу-кратъ повторяю, пора, наконецъ, приняться за это, въ сущности говоря, громаднѣйшей соціальной важности дѣло и поставить его скорѣе на реальную почву.

Если положеніе, что чѣмъ больше будетъ школъ, тѣмъ меньше станетъ потребности въ тюрьмахъ, вѣрно, то, въ частности, по отношенію къ отсталымъ и ненормальнымъ дѣтямъ, это положеніе быть можетъ еще въ большей степени представляется правильнымъ и истиннымъ.

Терминъ ненормальная, отсталая дѣти обнимаетъ слишкомъ большую и разнообразную по составу группу. Поэтому намъ кажется необходимымъ теперь-же выяснитъ, какого рода дѣтей мы имѣемъ въ виду, говоря объ особенныхъ, вспомогательныхъ школахъ.

Къ категоріи ненормальныхъ дѣтей относятся, прежде всего, конечно, идиоты различныхъ степеней, дѣти, страдающія врожденнымъ, болѣе рѣзко выраженнымъ слабоуміемъ, дѣти съ болѣе легкими степенями слабоумія; выражаясь, иначе, отсталая, запоздавшая въ умственномъ развитіи, часто очень мало отличающаяся и вообще слегка уклоняющаяся отъ нормальныхъ дѣтей, развитіемъ тѣхъ или другихъ сторонъ психической жизни и, наконецъ, едва ли ошибемся, если сюда-же отнесемъ большую часть дѣтей, страдающихъ рѣзкими ненормальностями въ области нѣкоторыхъ высшихъ чувствъ, накладывающими извѣстный отпечатокъ на психическую жизнь ихъ.

Здѣсь мы имѣемъ въ виду группу отсталыхъ, слегка уклоняющихся отъ нормы, слегка слабоумныхъ дѣтей; группу, по своей численности несравненно большую, чѣмъ остальные: группу, которая, собственно, способна къ школьному обученію, къ дальнѣйшему умственному развитію.

Та большая группа ненормальныхъ дѣтей, которую мы имѣемъ въ виду, не представляется однородной, простой по составу входящихъ въ нее элементовъ. Недостаточность въ способностяхъ, отсталость, слабоуміе могутъ зависѣть отъ различныхъ причинъ, лежащихъ въ психическомъ развитіи дѣтей и преобладаніе той или другой изъ нихъ накладываетъ особый отпечатокъ на проявленія самой недостаточности, малоспособности, отсталости. То это будетъ ненормальность съ выступающей на первый планъ недостаточностью въ области воспріятія, то недостаточность въ области душевныхъ чувствъ, то—вниманія и всей волевой сферы. Соотвѣтственно тѣмъ или другимъ, выступающимъ на первый планъ, ненормальностямъ, конечно, и дѣти должны быть подраздѣлены на нѣсколько типичныхъ группъ, болѣе или менѣе рѣзко отличающихся другъ отъ друга по своимъ психическимъ особенностямъ.

Педагогическая практика дѣйствительно подраздѣляетъ массу отсталыхъ, ненормальныхъ дѣтей на много подгруппъ, что имѣетъ не малое, конечно, значеніе съ практической точки зрѣнія; но съ точки зрѣнія психо-патологіи эти подраздѣленія не имѣютъ такого значенія, такъ какъ едва-ли можно провести принципиальное различіе между

всѣми этими видами недостаточности, ненормальности; какую бы изъ этихъ группъ ни взяли, вездѣ имѣемъ извѣстную ненормальность, недостаточность въ душевной организаціи ребенка, которая препятствуетъ правильному нормальному ходу развитія всей духовной сферы въ совокупности, нарушаетъ единство, координированность душевныхъ способностей и вызываетъ ту или другую степень отсталости, слабоумія. Съ психо-патологической точки зрѣнія все это будетъ не что иное, какъ слабоуміе въ различныхъ формахъ и если мы воздерживаемся отъ термина „слабоуміе“, то по весьма понятнымъ побужденіямъ, изъ нежеланія класть обидную одинаковую печать на всѣхъ дѣтей, терминъ, почитаемый въ обществѣ въ смыслѣ только тяжелыхъ болѣе глубокихъ степеней слабоумія. Отъ этого термина мы тѣмъ болѣе охотно отказываемся, что въ категорію отсталыхъ дѣтей въ школахъ относимъ и такихъ, отсталость которыхъ вызвана не какимъ-нибудь замѣтнымъ дефектомъ въ духовной организаціи дѣтей, полученнымъ съ самаго рожденія или въ первомъ дѣтствѣ, а единственно только тѣмъ, что развитіе ребенка было оставлено въ небреженіи, ребенокъ былъ заброшенъ и очень поздно попалъ въ условія систематическаго обученія и воспитанія. Это та категорія дѣтей, которую французы называютъ *les igno-rants*, и которые при благоприятныхъ условіяхъ быстро наверстываютъ потерянное и становятся въ ряды нормально развивающихся дѣтей.

J. Philippe и Paul-Boncour, останавливаясь на классификаціи ненормальныхъ дѣтей *Bourneville*'я, какъ наиболѣе цѣлесообразной, дѣлаютъ къ ней дополненіе или лучше, разъясненіе относительно категоріи отсталыхъ и поднормальныхъ (*subnormaux*), т. е. именно тѣхъ, къ которымъ относится трактуемая нами группа. Бурневиль дѣлитъ ненормальныхъ дѣтей на: 1) идіотовъ абсолютныхъ; 2) идіотовъ глубокой степени; 3) *Imbecill*'овъ въ собственномъ смыслѣ этого слова; 4) умственно отсталыхъ (легкая степень слабоумія), и 5) психически неустойчивыхъ, неуравновѣшенныхъ (*instabilité mentale*).

Группы 1, 2 и 3 Бурневилля приведенные нами авторы (J. Philippe и Paul Boncour) называютъ аномаліями большими (*anomalies majeurs*), они—коренныя и неизлечимы; двѣ остальныхъ группы называютъ—аномаліями малыми (*mineurs*).

Группа ненормальныхъ учениковъ начинается вслѣдъ за слабоумными въ собственномъ смыслѣ, значить слегка слабоумными, отсталыми (*aiblesse d'esprit*).

Въ то время какъ мѣсто дѣтямъ первыхъ трехъ группъ въ пріютахъ, больницахъ, въ особыхъ заведеніяхъ для призрѣнія, дѣтямъ отсталымъ мѣсто скорѣй въ школахъ; но дѣти эти не способны посѣщать школы (гдѣ они часто встрѣчаются) въ силу своей умственной аномаліи,

не способны приспособиться къ школьному режиму, организованному для большинства дѣтей того же возраста. Такимъ дѣтямъ недостаетъ коэффициента приспособляемости, которымъ обладаютъ нормальныя дѣти: специальное воспитаніе имъ доставляетъ такой коэффициентъ.

Далѣе, тѣ же авторы говорятъ о важномъ значеніи этой трудности къ приспособленію, которая является отличительной чертой трактуемой категоріи дѣтей, когда чувствуется аргіогі какое-то разстройство въ умственныхъ отправленіяхъ и когда трудно еще рѣшить, отчего оно зависитъ.

Въ одномъ мѣстѣ авторы указываютъ на трудность точнаго опредѣленія интересующей здѣсь категоріи дѣтей въ силу неясности самихъ признаковъ.

Philippe и Вонсоигъ присоединяютъ къ этимъ сравнительно легкимъ степенямъ дѣтскихъ аномалій, еще такъ называемыхъ астеничныхъ (по другимъ—неврастеничныхъ) и наконецъ, тѣхъ субнормальныхъ, которые составляютъ ближайшую сосѣдную къ совершенно нормальнымъ дѣтямъ группу, которая вслѣдствіе этого очень трудно поддается опредѣленію. За всѣмъ этимъ они указываютъ на недисциплинированныхъ, заброшенныхъ, которыя не являются ненормальными, но только педагогически отсталыми.

Далѣе, вышеназванные авторы приводятъ схему подраздѣленія на подгруппы всей группы отсталыхъ ненормальныхъ дѣтей:

- 1) Умственно отсталые, неустойчивые, неуравновѣшенные астеники.
- 2) Ученики, умственно ненормальные вслѣдствіе различныхъ неврозовъ (эпилепсія, истерія и пр.).
- 3) Субнормальныя (промежуточная степень между предшествующими ступенями и обыкновенными учениками).
- 4) Педагогически отсталыя (заброшенныя).
- 5) Ученики, обнаруживающіе аномалии моральнаго свойства: спеціально лживость у дѣтей умственно нормальныхъ.

Не скрою, однако, того, что если нѣкоторыя формы ненормальностей, какъ умственные недостаточности, малоспособность нетрудно опредѣлить, другія формы, какъ психическая неуравновѣшенность, неустойчивость, чрезвычайно трудны въ этомъ отношеніи. „Если легко открыть, говоритъ Бинэ (Binet. «Les enfants anormaux», ст. 105), посредствомъ экзамена знаній отсталость, то, наоборотъ, очень трудно бываетъ установить состояніе неустойчивости“. Далѣе, онъ даетъ описаніе этого состоянія. Конечно, для тѣхъ, кто мало имѣлъ дѣло съ ненормальными дѣтьми, мало или вовсе незнакомыми съ этимъ вопросомъ и требованіе установить болѣе точно ненормальности было бы дѣломъ, превышающимъ ихъ силы, но практически для нашей цѣли, т. е. установленія

прежде всего всей массы ненормальных дѣтей это обстоятельство не представляетъ непреодолимаго препятствія, такъ какъ въ той стадіи анкеты, которая падаетъ главнымъ образомъ на учительскій персоналъ и не требуется детализаціи, подробной мелкой группировки добытаго массоваго матеріала; ненормальность же дѣтей въ общемъ видѣ въ дѣйствительности мало-мальски опытнымъ учителемъ чувствуется и понимается уже изъ сравненія съ общей массой остальныхъ дѣтей. Практика убѣждаетъ насъ въ этомъ.

Исторія возникновенія вспомогательныхъ школъ и классовъ для отсталыхъ и ненормальныхъ дѣтей на Западѣ насчитываетъ уже болѣе $\frac{1}{2}$ столѣтія и въ настоящее время въ большинствѣ изъ западно-европейскихъ государствъ имѣется цѣлая сѣть правильно организованныхъ такихъ школъ, а въ нѣкоторыхъ государствахъ уже проводятся и проведены законы объ обязательномъ воспитаніи и обученіи неполнѣ нормальныхъ, истерическихъ дѣтей, слабоумныхъ и идіотовъ, какъ напр., изданный 30 марта 1894 года законъ въ Великомъ Герцогствѣ Брауншвейгскомъ. Въ королевствѣ Саксонскомъ, В. Герц. Брауншвейгскомъ, Ангальтѣ слабоумныя дѣти, способныя къ обученію, по окончаніи 7-лѣтняго возраста обязаны въ теченіе 8 лѣтъ посѣщать воспитательное учебное заведеніе (*Zeitschrift f. die Behandlung Schwachsinniger und Epileptiker*, 1898 г. № 8).

Въ Пруссіи съ 1889 г. вопросъ о вспомогательныхъ школахъ для отсталыхъ дѣтей перешелъ на разсмотрѣніе Министерства Народнаго Просвѣщенія.

По даннымъ книги Винтермана (Wintermann. Die Hilfsschulen Deutschlands und der deutschen Schweiz, по Щеглову), вышедшей въ 1898 г. въ Германіи было до того времени вспомогательныхъ классовъ въ 56 городахъ 202 съ 225 учителями и 4281 учащимся. Первая вспомогательная школа въ Германіи была открыта въ 1863 г. въ Голтѣ, а затѣмъ въ 1867 г. въ Дрезденѣ.

Къ 1907 г. по статистическимъ даннымъ въ *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preussen*, официальномъ органѣ Мин. Нар. Просвѣщенія, въ одной Пруссіи вспомогательныхъ школъ было 204 съ 690 классами. Въ этихъ вспомогательныхъ школахъ было 12734 ученика и 690 учителей, изъ которыхъ—544 мужчинъ, 146 женщинъ.

Въ Швейцаріи (данныя изъ статьи д-ра Щеглова въ Русской школѣ) начало устройства школъ для отсталыхъ дѣтей относится къ 1881 г., когда устроена была первая такая школа въ Граленѣ одной дамой благотворительницей; а въ 1883 году были устроены въ общинѣ Апенцель

Въ 1888 году были учреждены спеціальныя классы въ Сентъ-Галенѣ и Базелѣ. Въ Цюрихѣ былъ открытъ спеціальный классъ въ 1891 году, въ Лозаннѣ—въ 1896 году, въ Женевѣ въ 1898 году открыты четыре спеціальныхъ класса.

Въ 1891 году Лондонскій училищный совѣтъ получилъ на разсмотрѣніе ходатайство королевской комиссіи по воспитанію слѣпыхъ, нѣмыхъ и т. п., „чтобы отсталяя дѣти были отдѣлены отъ обыкновенныхъ учениковъ въ общественныхъ первоначальныхъ школахъ и чтобы имъ дана была возможность получить спеціальное воспитаніе“ (по д-ру Щеглову). Совѣтъ принялъ опредѣленную благопріятную для дѣла резолюцію съ опредѣленнымъ планомъ осуществленія спеціальныхъ школъ. Къ 1897 г. всѣхъ центровъ воспитанія и обученія отстающихъ, ненормальныхъ дѣтей было 31. Число мѣстъ для учениковъ въ нихъ—до 2126.

Чтобы дать нѣкоторое представленіе о томъ, какъ велико можетъ быть количество ненормальныхъ дѣтей у насъ, я приведу нѣсколько статистическихъ данныхъ изъ западныхъ государствъ, такъ какъ у насъ въ Россіи соответствующихъ данныхъ пока не имѣется.

Fürstenhein въ своей статьѣ *Sociale Fürsorge für geistig abnorme* (по реферату въ *Zentralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie* 1908 г. В. 19) на все населеніе Германіи даетъ цифру 300.000 ненормальныхъ дѣтей всѣхъ категорій, что составляетъ 3%. Изъ этого числа 110.000 дѣтей съ умственными дефектами, а изъ этого послѣдняго числа—10.000 человекъ съ тяжелыми формами слабоумія и idiotiи.

Изъ 10.000 дѣтей съ тяжелыми формами слабоумія и idiotiи призрѣвается въ особыхъ заведеніяхъ для idiotовъ до 5.000 дѣтей, т. е. половина; изъ остального числа 100.000 слабоодаренныхъ, отстающихъ дѣтей 20.000 чел. находится во вспомогательныхъ школахъ и 80.000 чел. въ заведеніяхъ для принудительнаго труда. Въ общемъ, значить, приблизительно около $\frac{1}{3}$ части изъ интеллектуально отстающихъ въ той или другой формѣ призрѣваются и воспитываются, а $\frac{2}{3}$ умственно отстающихъ и всѣ остальные психопаты лишены вовсе особаго призрѣнія. Это наиболѣе свѣжія данныя, которыми я располагаю относительно Германіи. Авторъ, приводящій ихъ, далеко не остается довольнымъ существующимъ положеніемъ дѣла въ Германіи и горячо ратуетъ за то, чтобы оно быстрое развилось и дошло до размѣровъ, удовлетворяющихъ всю потребность въ спеціальному воспитанію ненормальныхъ дѣтей въ странѣ и сдѣлалось бы такимъ же общедоступнымъ и обязательнымъ, какимъ является начальное образованіе для нормальныхъ дѣтей.

Какимъ фантастически отдаленнымъ должны казаться намъ не только стремленія автора расширить и развить дѣло до размѣровъ обще-

доступности, но и въ томъ видѣ, въ какомъ оно стоитъ тамъ въ Германіи въ настоящее время.

Въ Швейцаріи по постановленію Союзнаго Совѣта состоялась перепись ненормальныхъ дѣтей школьнаго возраста въ 1887 г. Переписи подверглось 463.548 учащихся въ начальныхъ школахъ. По даннымъ этой переписи оказалось:

1) Слабоумныхъ въ легкой степени	5.052
2) Слабоумныхъ въ болѣе высокой степени	2.615
3) Одержимыхъ физическимъ недостаткомъ.	1.848
4) Идіотовъ, глухихъ, слѣпыхъ.	2.405
5) Заброшенныхъ дѣтей	1.235

Всего 13.155

Изъ всего этого числа имѣлось 7.667 чел. слабоумныхъ различныхъ степеней, но способныхъ къ дальнѣйшему развитію, т. е. воспитанію и обученію, что составить 16,5 на 1.000 чел. всѣхъ, подвергшихся переписи дѣтей. Изъ 7.667 чел.—567 чел. получаютъ воспитаніе въ специальныхъ классахъ; 411—помѣщены въ специальныхъ заведеніяхъ, 104—находятся въ сиротскихъ домахъ, 5.585 чел., для которыхъ индивидуальное воспитаніе въ специальныхъ заведеніяхъ и классахъ признано желательнымъ; 534—для которыхъ это специальное воспитаніе не найдено нужнымъ; 466—для которыхъ вопросъ о помѣщеніи въ заведенія оставленъ открытымъ. Если исключить дѣтей, находящихся въ сиротскихъ домахъ, тѣхъ, для которыхъ не признано необходимымъ специальное воспитаніе и, наконецъ тѣхъ, относительно которыхъ вопросъ остался открытымъ, то останется 6.563 дѣтей. Изъ этого числа для 3.861 рекомендуются специальные классы, а посѣщаютъ въ дѣйствительности такіе классы 567 чел., т. е. 15% изъ всѣхъ дѣтей, годныхъ къ специальному обученію.

Результатъ этой переписи, конечно, гораздо хуже, чѣмъ въ Германіи, но для насъ и онъ представляется пока какъ *via desiderata*, къ тому же еще, вѣдь эти данныя относительно Швейцаріи гораздо болѣе старыя, чѣмъ приведенныя мною относительно Германіи. Изъ приведенныхъ статистическихъ данныхъ относительно Германіи и даже Швейцаріи мы видимъ, что ненормальныхъ дѣтей школьнаго возраста насчитывается приблизительно около 3%. Нѣтъ основаній ожидать намъ у себя меньшихъ цифръ. Чтобы приблизиться хотя сколько-нибудь къ рѣшенію этого статистическаго вопроса, относительно, напр., Петербурга, я считаю цѣлесообразнымъ произвести анкету по крайней мѣрѣ въ начальныхъ школахъ столицы. Правда, у насъ еще не только нѣтъ обя-

зательнаго, но и всеобщаго общедоступнаго начальнаго образованія и по даннымъ такой анкеты нельзя съ положительностью судить о дѣйствительномъ числѣ ненормальныхъ дѣтей извѣстной категоріи, но все-таки въ Петербургѣ начальное образованіе поставлено настолько широко и число учащихся настолько велико, что, вѣроятно, получатся цифры, приближающіяся къ дѣйствительности.

Для выработки организациі анкеты при Обществѣ воспитанія ненормальныхъ дѣтей въ Петербургѣ образована была спеціальная коммиссія, которая и составила извѣстный проэктъ организациі такой анкеты.

По этому проэктъ предполагалось произвести анкету непосредственно черезъ врачей психіатровъ. Кромѣ того, сначала предполагалось произвести анкету пробную на небольшомъ числѣ школъ, чтобы имѣть возможность такимъ путемъ выяснить недостатки предполагаемаго способа, и затѣмъ уже, вновь исправивши, устранивши замѣченные недостатки, провести анкету черезъ всѣ начальныя училища города.

Быль выработанъ коммиссіей опросникъ, руководствуясь которымъ, врачи, участвующіе въ анкетѣ, должны были собирать свѣдѣнія относительно указанныхъ учительницами отсталыхъ, ненормальныхъ школьниковъ и всѣ выдѣленные такимъ способомъ отсталые ученики должны были подвергнуться еще экспериментально - психологическому обследованію въ отношеніи памяти, воображенія, наблюдательности, вниманія, скорости умственныхъ процессовъ, утомляемости и внушаемости.

Все уже было готово къ производству пробной анкеты, но, къ сожалѣнію, провести ее въ жизнь не удалось по причинамъ, независящимъ отъ „общества образованія и воспитанія ненормальныхъ дѣтей“ и работавшей надъ этимъ дѣломъ непосредственно коммиссіи. Будучи убѣждены въ безусловной необходимости и цѣлесообразности такой анкеты, будемъ надѣяться на болѣе благопріятное время, когда, наконецъ, можно будетъ ее осуществить въ той или другой формѣ.

Приводимъ выработанный коммиссіей опросникъ.

ВОПРОСНИКЪ.

Вопросы для изслѣдованія умственно-отсталыхъ дѣтей:

I. Какъ относится къ новой окружающей обстановкѣ:

- a) съ безпокойнымъ любопытствомъ, съ суетливостью;
- b) съ сильной робостью, ясно выраженнымъ страхомъ;
- c) съ тупымъ равнодушіемъ;

II. Какъ относится къ простѣйшимъ требованіямъ дисциплины:

- a) съ непониманіемъ ихъ b) съ пассивной раздражительностью
- c) съ непослушаніемъ, съ сознательнымъ упрямствомъ.

III. Какъ относится къ занятіямъ въ школѣ:

- a) Выказываетъ-ли какой-либо интересъ къ занятіямъ вообще?
- b) Оживляется-ли при показываніи картинъ моделей, различныхъ предметовъ?
- c) Интересуется-ли тѣмъ, что читаетъ и рассказываетъ учитель?
- d) Предлагаетъ-ли какіе-либо вопросы и не предлагаетъ-ли бессмысленныхъ?
- e) Умѣетъ-ли сосредоточивать вниманіе во время урока и долго ли можетъ внимательно заниматься?

f) Безпокоенъ-ли во время урока или апатиченъ?

h) Легко-ли утомляется и чѣмъ выражается это утомленіе — зѣвотой, потягиваніемъ, непосѣдливіостью и шалостями?

IV. Какъ ведетъ себя въ свободное время:

a) Оживленъ во время перемѣны или апатиченъ.

b) Принимаетъ-ли участіе въ общихъ играхъ?

c) Путаешь-ли общую игру или легко понимаетъ ее?

d) Любитъ-ли подвижныя или сидячія игры?

e) Затѣваетъ-ли драки, любитъ-ли безтолковый шумъ и крикъ?

f) Проявляетъ-ли какую-либо инициативу въ играхъ?

V. Свойства характера:

1. Каковъ въ отношеніяхъ съ товарищами.

a) Угрюмъ, несообщителенъ или привѣтливъ и болтливъ?

b) Уступчивъ или сварливъ?

c) Нѣтъ-ли проявленій жестокости?

d) Нѣтъ-ли желанія вредить?

e) Не обижаютъ-ли болѣе слабыхъ?

f) Не выказываетъ-ли доброты?

2. Каковъ въ отношеніи къ учительницѣ.

a) Вѣжливъ или грубъ?

b) Выказываетъ-ли чѣмъ-либо привязанность къ учительницѣ?

c) Какъ реагируетъ на похвалу и порицаніе?

d) Стыдится-ли упрековъ и легко-ли поддается ласкѣ?

e) Застѣнчивъ-ли, сознаетъ-ли свою отсталость и тяготится-ли ею, или не понимаетъ своего положенія?

f) Проявляетъ-ли радость при успѣхахъ и испытываетъ-ли удовольствіе при самомъ процессѣ умственной дѣятельности?

3) Легко-ли обижается и раздражается?

b) Не бываетъ-ли приступовъ гнѣва, истеричнаго плача?

c) Можетъ-ли сдерживать проявленія гнѣва, буйной радости?

d) Имѣетъ-ли правильныя понятія: считаетъ-ли дурнымъ ложь, воровство.

е) Правдивъ или лживъ?

г) Не проявляетъ-ли какихъ-либо странностей характера?

VI. Практическія способности и сообразительность.

Знаетъ-ли свое полное имя, отчество и фамилію? знаетъ-ли адресъ?

Умѣетъ-ли найти дорогу въ школу?

Можетъ-ли перечислить всѣхъ членовъ семьи и указать ихъ занятія.

Умѣетъ-ли различать монеты?

Толково-ли исполняетъ какія-либо обязанности по классу?

Можетъ-ли на словахъ передать какое-либо порученіе учительницы.

Исполняетъ какія-либо домашнія работы въ семьѣ и какъ довольны имъ въ этомъ отношеніи?

Если въ семьѣ есть младшіе братья и сестры, можетъ-ли присматривать за ними и какъ исполняетъ это дѣло?

VII. Какъ воспринимаетъ и усваиваетъ сообщаемое на урокахъ.

1. Въ первый годъ обученія:

А) При обученіи грамотѣ.

Затрудняется-ли выдѣлить данный звукъ и долго-ли продолжается это затрудненіе?

Почему не различаетъ звуковъ—отъ недостатка слуха, вниманія или отъ неумѣнія различить цѣльное впечатлѣніе отъ слова на составныя части. Скоро-ли усваиваетъ очертанія буквъ и легко-ли ихъ запоминаетъ? Понимаетъ-ли процессъ сліянія. Сознаетъ-ли, какое слово удалось ему получить изъ сліянія звуковъ.

В. При обученіи письму. Умѣетъ-ли скопировать съ доски букву и соблюдаетъ-ли размѣры и отношенія между частями буквы? Легко-ли запоминаетъ начертаніе буквъ? Можетъ-ли записать слово, разложенное на звуки.

С. По счету. Связываетъ-ли съ наименованіемъ числа представленіе о количествѣ предметовъ? Можетъ-ли пересчитать пальцы, отложить данное число шариковъ на счетахъ и т. п. Можетъ-ли вести обратный счетъ въ предѣлѣ 10.

Д. По наглядному обученію или предметнымъ урокамъ. Можетъ-ли изъ непосредственнаго наблюденія вывести свойства предметовъ? Умѣетъ ли различать цвѣта? Можетъ-ли сравнивать предметы по величинѣ, формѣ и другимъ свойствамъ ихъ.

2. Въ концѣ года (при переходѣ нормальныхъ учениковъ въ среднее отдѣленіе).

А. По чтенію. Можетъ-ли прочесть сразу слово? Цѣлое предложеніе? Понимаетъ-ли въ общихъ чертахъ то, что прочитано? Можетъ ли отвѣтить на легкіе по формѣ и по содержанію вопросы по поводу прочитаннаго? Можетъ-ли сдѣлать выводъ изъ прочитаннаго?

Заучиль-ли на память какое нибудь стихотвореніе, пословицу, загадку? Какъ дается заучиваніе?

В. Письмо. Научился-ли списывать съ печатнаго, съ письменнаго текста? Можетъ-ли написать свое имя? Можетъ-ли написать подъ диктовку, нѣсколько одно-или двусложныхъ словъ, не пропуская буквъ?

С. По счету. Научился-ли дѣйствіямъ въ предѣлѣ одного десятка? Двухъ десятковъ? Какъ производить вычисленія — на пальцахъ, по наглядныхъ пособіяхъ или отвлеченно? Знаетъ-ли приемы вычисленій.

3. На второй годъ обученія (въ концѣ).

А. По чтенію. Умѣть-ли читать связно и плавно? Читаетъ-ли толково, останавливаясь на знакахъ препинанія? Понимаетъ-ли смыслъ прочитаннаго? Искажаетъ-ли при чтеніи слова и смыслъ прочитаннаго? Останавливается-ли при неправильно произнесенномъ, безмысленномъ словѣ? Можетъ-ли при помощи вопросовъ пересказать содержаніе прочитаннаго? Самостоятельно пересказать? Можетъ-ли себѣ представить и выразить словами картину прочитаннаго (напр.: „Разскажи, какую картинку ты нарисовалъ бы послѣ прочтенія стихотворенія „Маленькій мужичекъ“)? Какія знаешь басни, стихотворенія?

В. По письму. Можетъ-ли безошибочно списывать съ книги? Можетъ-ли написать подъ диктовку несложное предложеніе, не пропуская буквъ, не искажая словъ? Можетъ-ли письменно отмѣтить (неполными или полными предложеніями) на поставленные вопросы? Умѣть-ли закончить сильную письменную работу въ одно время съ нормальными учениками.

С. По ариметикѣ. Умѣть-ли сдѣлать письменныя вычисленія въ предѣлѣ сотни? Знаетъ-ли приемы устнаго сложенія и вычитанія въ предѣлѣ сотни? Зная приемы, можетъ-ли правильно сосчитать? Знаетъ ли таблицу умноженія? Долго-ли не былъ въ состояніи ее выучить? Можетъ-ли устно рѣшить несложную задачу? Можетъ-ли рѣшить письменно несложную задачу? Въ чемъ дѣлаетъ ошибки, въ планѣ или въ вычисленіяхъ? Можетъ-ли повторить ходъ рѣшенія задачи, прослушавъ товарища? Можетъ-ли записать рѣшеніе разобранной и повторенной задачи?

Е. Какъ выполняетъ самостоятельныя работы? Ищетъ-ли помощи у учительницы, отрывая ее отъ работы? Спрашиваетъ у сосѣдей, списываетъ у нихъ? Спокойно доводитъ до конца непонятную работу, не сознавая безмысленности ея? Не понявъ работу, сидитъ въ полномъ бездѣйствіи, но смирно? Мѣшаетъ сосѣдямъ и шалитъ, не будучи въ силахъ выполнить работу?

Ф. Не оказалось-ли за два года обученія какого-либо улучшенія въ поведеніи, въ отношеніи къ занятіямъ? Не обнаружилась-ли склонность къ какому-нибудь изъ учебныхъ предметовъ?

О положеніи дѣла организаціи вспомогательныхъ классовъ для неуспѣвающихъ дѣтей въ Москвѣ.

Докладчики: К. И. Шидловскій (учил. врачъ), Е. Н. Баженова (преподавательница вспомогат. классовъ) и З. А. Галиновская (учил. врачъ).

Цѣль нашего сообщенія—свѣдомительная, ознакомить съѣздъ съ тѣмъ, въ какомъ положеніи стоитъ въ Москвѣ дѣло организаціи вспомогательныхъ классовъ для неуспѣвающихъ дѣтей. Мы не выдвигаемъ какихъ-либо тезисовъ, а ограничиваемся лишь фактическимъ изложеніемъ, почему наше сообщеніе имѣетъ описательный характеръ. Особенностью его является то, что оно не единоличное, а *коллективное*. Оно идетъ отъ состоящихъ при Московскомъ городскомъ общественномъ самоуправленіи организацій, занятыхъ въ настоящее время разработкой вопроса о *вспомогательныхъ* классахъ въ чисто практическихъ цѣляхъ. Согласно данному намъ порученію, наше сообщеніе дѣлится на 3 части. Первая часть содержитъ краткую историческую справку о возникновеніи въ Москвѣ вспомогательныхъ классовъ и изложеніе принятаго общаго плана дальнѣйшей разработки вопроса. Эта часть составляетъ предметъ моего сообщенія. Во второй части даются краткія свѣдѣнія о существующихъ вспомогательныхъ классахъ. Объ этомъ доложить преподавательница вспомогательнаго Смоленскаго женскаго училища Е. Н. Баженова. Наконецъ, третью часть сообщенія составляютъ краткія свѣдѣнія объ отборѣ дѣтей въ вспомогательные классы, произведенномъ осенью 1910 г. Это составитъ предметъ доклада товарища, училищнаго врача З. А. Глиновской.

I.

Историческая справка о возникновеніи въ Москвѣ вспомогательныхъ классовъ и общій планъ дальнѣйшей разработки вопроса. Идея организаціи вспомогательныхъ школъ въ г. Москвѣ принадлежит покойному проф. М. В. Духовскому. Конкретно же вопросъ „о мѣрахъ помощи умственно-отсталымъ дѣтямъ въ городскихъ школахъ г. Москвы“ впервые возбужденъ былъ 8 лѣтъ тому назадъ г-жей Л. А. Комаровой; выступившей (16 дек. 1902 г.) въ засѣданіи состоявшей при Московскомъ Городскомъ Благотворительномъ Совѣтѣ комиссіи по объединенію дѣятельности учреждений, оказывающихъ помощь дѣтямъ, съ особымъ докладомъ по этому вопросу. Городской Благотворительный Совѣтъ (29 янв. 1903 г.) постановилъ обратиться къ Городской Думѣ съ ходатайствомъ о томъ; чтобы при осуществленіи общедоступности

начальнаго обученія было обращено вниманіе на обученіе дѣтей умственно-отсталыхъ и чтобы для нихъ были организованы особыя школы или параллельные классы при существующихъ школахъ. Согласно постановленію Городской Думы, вопросъ былъ переданъ на разсмотрѣніе Училищной Комиссіи, которая въ свою очередь поручила его разработку состоявшей при училищной комиссіи особой подкомиссіи по общимъ вопросамъ. Въ томъ же 1903 году 10-го сентября попечительница 3-го Ольгинско-Пятницкаго жен. нач. город. училища г-жа Е. С. Пѣтухова вошла въ Городскую Управу съ заявленіемъ о необходимости открытія въ видѣ опыта при названномъ училищѣ параллельнаго класса для отсталыхъ и малоспособныхъ дѣтей. Однако, только черезъ 3 года вопросъ получилъ форму опредѣленнаго предложенія, внесеннаго училищной комиссіей на рѣшеніе Городской Думы.

Упомянутая подкомиссія по общимъ вопросамъ постановила просить Городскую Управу поручить комиссіи училищныхъ врачей „выяснить вопросъ о возможномъ способѣ собиранія свѣдѣній объ умственно-отсталыхъ дѣтяхъ въ городскихъ училищахъ г. Москвы“ съ привлеченіемъ къ участию въ этой работѣ нѣкоторыхъ лицъ преподавательскаго персонала и врача-психіатра. Комиссія училищныхъ врачей не признала возможнымъ разрѣшать частный вопросъ о способѣ собиранія свѣдѣній, не коснувшись общаго вопроса объ организаціи всего дѣла, т. е., учрежденія школъ для умственно-отсталыхъ дѣтей. По этому же общему вопросу училищные врачи установили рядъ основныхъ положеній, относящихся: 1) къ выясненію вреда, проистекающаго отъ пребыванія умственно-отсталыхъ дѣтей въ нормальныхъ школахъ какъ для нихъ самихъ, такъ для всего дѣла школьнаго преподаванія и для преподавателей; 2) къ опредѣленію желательнаго типа школъ для умственно-отсталыхъ дѣтей (Gehülfschulen); 3) къ опредѣленію самаго понятія умственной отсталости; 4) къ способамъ отбора учащихся для вспомогательныхъ школъ; 5) къ выясненію общихъ принциповъ ихъ организаціи (воспитательное ихъ значеніе, наглядность и индивидуализація преподаванія, ограниченность численнаго состава учащихся, гигиеническая обстановка, подготовка педагогическаго персонала путемъ командированія за границу, врачебный надзоръ и проч.). Принявъ въ соображеніе эти основныя положенія, Училищная Комиссія пришла къ заключенію о желательности открыть одну школу, которая „будетъ служить лишь первымъ опытомъ въ новомъ дѣлѣ обученія умственно-отсталыхъ дѣтей“. Эта школа должна имѣть характеръ самостоятельнаго учрежденія, проводящаго черезъ себя психически-дефектныхъ дѣтей съ перваго класса до послѣдняго, не рассчитывая на переходъ ихъ въ нормальныя школы, за исключеніемъ единичныхъ случаевъ. вмѣстѣ съ тѣмъ Учи-

личная Комиссія полагала, что „какъ дальнѣйшее развитіе первой вспомогательной школы, такъ и вообще вопросъ объ обученіи умственно-отсталыхъ дѣтей долженъ еще послужить предметомъ тщательнаго и всесторонняго изученія“. Въ своемъ докладѣ отъ 9-го янв. 1906 г. Учил. Комиссія предлагала Думѣ: 1) открыть въ августѣ 1906 г. первую вспомогательную школу, присвоивъ ей наименованіе школы имени проф. М. В. Духовскаго, 2) ассигновать на содержаніе ея 3176 р. и на командированіе лица за-границу для изученія дѣла 500 р. и 3) поручить Учил. Комиссіи представить своевременно докладъ о дальнѣйшемъ развитіи первой вспомогательной школы въ связи съ общимъ вопросомъ обученія умственно-отсталыхъ дѣтей. На основаніи постановленія Думы (отъ 28 февр.) докладъ былъ переданъ въ финансовую комиссію, которая, по финансовымъ соображеніямъ, высказалась за то, чтобы вопросъ объ организаціи школы для умственно-отсталыхъ дѣтей временно былъ оставленъ открытымъ.

Черезъ 2 года въ Управу вновь поступаетъ заявленіе попечительницы 3-го Ольгинско-Пятницкаго жен. начальн. училища г-жи Е. С. Пѣтуховой о необходимости открытія при этомъ училищѣ вспомогательнаго класса. При разсмотрѣннн весной 1908 г. доклада Гор. Управы объ открытіи въ 1908 г. новыхъ начальныхъ училищъ и новыхъ отдѣленій при училищахъ, Учил. Комиссія въ своемъ заключеніи, между прочимъ, рѣшила предложить Думѣ: 1) поручить Гор. Управѣ открыть при 3-мъ Ольгинско-Пятницкомъ жен. училищѣ вспомогательный классъ и 2) поручить Учил. Комиссіи представить докладъ въ Гор. Думу о результатахъ преподаванія въ означенномъ вспомогательномъ классѣ. Это предложеніе было принято Думой (10 іюня 1908 г.). Этотъ первый въ Москвѣ вспомогательный классъ для умственно-отсталыхъ дѣтей былъ открытъ при весьма незначительной дополнительной ассигновкѣ 1-го сентября 1908 г. Такимъ образомъ, какъ докладывала Учил. Комиссія 29 апр. 1909 г., „опытъ обученія умственно-отсталыхъ дѣтей направился въ иномъ направленіи“, т. е., не въ сторону организаціи особой школы, а въ сторону открытія вспомогательныхъ классовъ при многоклассныхъ училищахъ, при затратахъ на нихъ, почти не превышающихъ расхода на обыкновенную параллель при начальномъ училищѣ. Согласно заключенію Учил. Комиссіи, Гор. Дума 9 іюня 1909 г. постановила: 1) открыть съ осени 1909 г. второе отдѣленіе вспомогательнаго класса при Ольгинско-Пятницкомъ 3 жен. нач. училищѣ; 2) открыть вспомогательный классъ при Смоленскомъ жен. училищѣ; 3) поручить Учил. Комиссіи представить докладъ о возможности открытія вспомогательныхъ классовъ и въ другихъ пунктахъ города при многоклассныхъ училищахъ, подробно разработавъ организацію этихъ классовъ.

Предварительный подсчетъ, произведенный въ 1907—8 уч. году въ 38 классахъ городскихъ нач. училищъ, а въ 1908—9 уч. году въ 48 классахъ, выяснилъ, что въ этихъ классахъ имѣлось до 7—8% дѣтей, которыя, по мнѣнію учащихся и училищнаго врача, не могли усѣвать въ общей школѣ и нуждались въ особыхъ приемахъ обученія. Въ виду этого, послѣ состоявшагося 4 ноября 1909 г. постановленія Гор. Думы о введеніи въ г. Москвѣ всеобщаго начального обученія, Комиссія училищныхъ врачей, исходя изъ того соображенія, что при осуществленіи плана всеобщаго обученія придется считаться съ вопросомъ о дефектныхъ и малоспособныхъ дѣтяхъ, требующихъ особыхъ приемовъ обученія, и предполагая, что для удовлетворенія этой потребности въ Москвѣ будутъ организованы въ достаточномъ количествѣ вспомогательныя школы, вошла въ Гор. Управу съ представленіемъ о необходимости выяснить, каково можетъ оказаться приблизительное количество дѣтей, нуждающихся въ помѣщеніи въ такія школы. Согласно этому представленію, Гор. Управа (2 дек. 1909 г.) постановила: 1) поручить училищнымъ врачамъ совмѣстно съ представителями учащихся составить проектъ анкеты для выясненія числа дѣтей въ начальныхъ училищахъ, нуждающихся въ особыхъ приемахъ обученія, и 2) поручить училищнымъ врачамъ, совмѣстно съ учащими, произвести эту анкету. Проектъ анкетнаго листа и самый планъ производства анкеты, выработанные училищными врачами и утвержденные Комиссіей училищныхъ врачей, поступили затѣмъ весной 1910 г. на разсмотрѣніе особаго совѣщанія съ участіемъ представителей учащихся. Въ виду новизны и сложности вопроса совѣщаніе до наступленія вакаціоннаго времени успѣло разсмотрѣть лишь часть проекта.

Между тѣмъ, по докладу Управы отъ 17 мая 1910 г., Московская Гор. Дума (въ засѣданіи 9 іюня), вслѣдствіе ходатайствъ районныхъ комиссій, повторяющихся уже не одинъ годъ, постановила открыть еще 6 новыхъ вспомогательныхъ классовъ для отстающихъ дѣтей въ дополненіе къ 3 уже существовавшимъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ Гор. Думой приняты были также слѣдующія весьма существенныя постановленія: 1) поручить Гор. Управѣ въ текущемъ же году организовать командировку за-границу для изученія дѣла постановки классовъ для отстающихъ дѣтей, на что ассигновать 500 руб.; 2) поручить Гор. Управѣ, совмѣстно съ Училищной Комиссіей, *подробно разработать вопросъ объ организациіи вспомогательныхъ классовъ для умственно-отсталыхъ дѣтей*; 3) поручить Гор. Управѣ разработать вопросъ о подготовкѣ достаточнаго преподавательскаго персонала для вспомогательныхъ классовъ и представить докладъ по этому вопросу съ заключеніемъ Училищной Комиссіи; 4) сложить съ Училищной Комиссіи порученіе, дан-

ное Думой 9 июня 1909 г. представить докладъ о возможности открытія вспомогательныхъ классовъ для умственно-отсталыхъ дѣтей при много-классныхъ училищахъ. Этимъ послѣднимъ постановленіемъ Московская Гор. Дума подчеркнула, что, давая порученіе Гор. Управѣ и Училищной Комиссіи подробно разработать вопросъ объ организациіи вспомогательныхъ классовъ, она отнюдь не предрѣшаетъ того направленія, въ которомъ должна идти эта разработка.

Съ другой стороны, и Гор. Управа, а также и Училищная Комиссія, представляя Думѣ свои заключенія объ открытіи новыхъ вспомогательныхъ классовъ, оговаривались, что онѣ смотрятъ на эти классы только какъ на первый шагъ въ большомъ дѣлѣ, не предрѣшая плана будущей его организациіи. „Недостатокъ кредита съ одной стороны“, читаемъ въ докладѣ Гор. Управы (отъ 17 мая 1910 г.), „а съ другой стороны то соображеніе, что организациіи вспомогательныхъ классовъ въ томъ видѣ, какъ она установилась въ городскихъ училищахъ, во всякомъ случаѣ является еще опытомъ, побудило Гор. Управу ограничиться въ настоящее время только 6-ю классами, открываемыми вновь,— три для мальчиковъ и три для дѣвочекъ“. Училищная Комиссія при разсмотрѣннн доклада также отмѣтила, что „это открытіе еще шести новыхъ классовъ безусловно является лишь продолженіемъ опыта, сдѣланнаго при Пятницкомъ 3-мъ и Смоленскомъ женскихъ училищахъ, необходимымъ для того, чтобы собрать больше матеріала и болѣе всесторонне *изучить вопросъ объ этихъ классахъ для выработки постоянной организациіи ихъ*“.

Съ открытіемъ новыхъ 6-ти классовъ спѣшно всталъ на очередь вопросъ объ организациіи выбора дѣтей въ нихъ и о выработкѣ метода сокращеннаго *врачебно - психологическаго изслѣдованія* подлежащихъ осмотру дѣтей. Порядокъ приѣма и планъ изслѣдованія были выработаны училищными врачами. О томъ и о другомъ будетъ сообщено далѣе. Теперь же скажемъ въ краткихъ словахъ о дальнѣйшемъ направленіи вопроса объ организациіи въ Москвѣ вспомогательныхъ классовъ.

Во исполненіе приведеннаго выше порученія Гор. Думы въ концѣ сентября текущаго года при училищномъ отдѣленіи Гор. Управы, подъ предсѣдательствомъ помощника члена Управы С. В. Зенченко, образовалось особое совѣщаніе по вопросу объ организациіи въ г. Москвѣ вспомогательныхъ классовъ. Въ составъ совѣщанія вошли всѣ училищные врачи, преподавательскій персоналъ вспомогательныхъ классовъ, нѣсколько преподавателей нормальныхъ начальныхъ училищъ и приглашенныя лица спеціального знанія, всего около 50 чел. Совѣщаніе имѣло до конца настоящаго года 6 пленарныхъ засѣданій, выработало общій планъ своихъ работъ, выдѣлило рядъ подкомиссій по разработкѣ

отдѣльныхъ вопросовъ, соотвѣтственно частямъ принятаго плана, и уже успѣло ознакомиться съ результатами законченныхъ работъ двухъ изъ нихъ.

Общій планъ работъ, принятый совѣщаніемъ, сводится къ слѣдующему.

Первою основною своею задачей совѣщаніе постановило выясненіе размѣровъ и характера потребности въ вспомогательныхъ классахъ для г. Москвы, т. е., опредѣленіе общаго количества неуспѣвающихъ дѣтей въ существующихъ начальныхъ училищахъ и качественного состава неуспѣвающихъ въ зависимости отъ причинъ неуспѣшности (анормальность, слабыя способности, педагогическая отсталость). Такое опредѣленіе предполагается осуществить путемъ анкеты при участіи училищныхъ врачей и преподавательскаго персонала начальныхъ училищъ. Прежде производства анкеты долженъ быть выработанъ опросный листъ; составленіе его поручено особой подкомиссіи, которая при этомъ приметъ во вниманіе ранѣе составленный проектъ анкеты, результаты опыта по приему дѣтей въ вспомогательные классы осенью 1910 г. и результаты педагогическихъ наблюденій, накопившихся за время дѣйствія существующихъ вспомогательныхъ классовъ. Учетъ результатовъ опыта и наблюденій, въ свою очередь, возложенъ на особія двѣ подкомиссіи, изъ которыхъ одна уже закончила въ настоящее время свою работу. Сводка и обработка матеріаловъ, добытыхъ анкетнымъ путемъ, составить заключительный актъ этой части работъ.

Второю основною задачей совѣщанія является разработка цѣлаго ряда практическихъ вопросовъ, относящихся уже собственно къ организациіи вспомогательныхъ классовъ. Намѣченная совѣщаніемъ по этому отдѣлу схема разработки складывается изъ слѣдующихъ частей:

- 1) Условія приема дѣтей въ вспомогательные классы;
- 2) организациія приема дѣтей;
- 3) формы вспомогательныхъ классовъ (самостоятельныя школы или классы при нормальныхъ школахъ);
- 4) система вспомогательныхъ классовъ (классы повторительные, вспомогательные въ тѣсномъ смыслѣ слова);
- 5) преподаваніе: продолжительность обученія, предѣльный возрастъ пребыванія въ школѣ, программа курса, численный составъ классовъ;
- 6) подготовка педагогическаго персонала;
- 7) условія поступленія и прохожденія службы преподавательскимъ персоналомъ;
- 8) врачебно-педагогическій надзоръ: а) система правильныхъ и постоянныхъ педагогическихъ и врачебныхъ наблюденій въ вспомогательныхъ и нормальныхъ классахъ и изслѣдованій антропологическихъ и экспериментально-психологическихъ (индивидуальныхъ и массовыхъ); б) способы ихъ регистраціи; в) постоянная конференція изъ преподавателей всѣхъ вспомогательныхъ классовъ и врачей, съ правомъ при-

глашенія специалистовъ, и г) специальная городская лабораторія для индивидуальныхъ экспериментально - психологическихъ изслѣдованій. Выдѣливъ подлежащіе послѣдующей разработкѣ вопросы о конференціи и городской лабораторіи, совѣщаніе образовало 3 слѣдующихъ подкомиссіи: одну, поручивъ ей собрать свѣдѣнія объ организаци и функционированіи вспомогательныхъ школъ (классовъ), имѣющіяся въ литературѣ или полученные изъ личныхъ наблюденій, и составить систематическій обзоръ этихъ свѣдѣній. Сдѣлать также обзоръ системъ педагогическихъ и врачебныхъ наблюденій по даннымъ литературы и личного знакомства съ постановкой дѣла. Задачей второй подкомиссіи является, на основаніи поименованныхъ выше свѣдѣній и на основаніи данныхъ, добытыхъ въ результатѣ анкеты, опредѣлить, какія изъ практикующихся формъ организаци вспомогательныхъ школъ (классовъ) наиболѣе примѣнимы къ условіямъ начальныхъ училищъ г. Москвы и какія могутъ быть созданы новыя формы организаци, отвѣчающія мѣстнымъ условіямъ. Наконецъ, третья подкомиссія имѣетъ своею задачей выработать формы регистраци и обработки врачебныхъ и педагогическихъ наблюденій въ вспомогательныхъ классахъ.

Сказаннымъ исчерпывается общая схема предположенныхъ въ ближайшемъ времени и частью начатыхъ работъ по вопросу объ организаци въ Москвѣ вспомогательныхъ классовъ.

К. И. Шидловскій.

II.

Устройство въ Москвѣ вспомогательныхъ классовъ для умственно-отсталыхъ дѣтей. Первый шагъ въ этомъ направленіи сдѣланъ не частными лицами, а общественной организацией. Опытъ этотъ проводится въ Москвѣ только третій годъ. У насъ нѣтъ еще точныхъ данныхъ, характеризующихъ наши успѣхи. И мы могли бы теперь говорить только о впечатлѣніяхъ, вынесенныхъ нами и врачами, которымъ приходилось принимать то или иное участіе въ наблюденіяхъ. Пока у насъ нѣтъ возможности учесть наши успѣхи путемъ экспериментальныхъ изслѣдованій, намъ приходится сослаться только на нашъ педагогическій опытъ. Я позволю себѣ привести нѣсколько цифровыхъ данныхъ, иллюстрирующихъ положеніе вещей въ вспомогательныхъ классахъ. Въ Москвѣ имѣется 9 вспомогательныхъ классовъ:

- 1) При Ольгинско-Пятницкомъ училищѣ 4 класса
(изъ которыхъ три класса для дѣвочекъ и одинъ для мальчиковъ).

- 2) Смоленское II имѣть 3 класса.
(въ видѣ пробы совмѣстное обученіе).
- 3) При Сыромѣтническомъ женскомъ 1 „
- 4) При Лефортовскомъ мужскомъ 1 „

Общее количество дѣтей, обучающихся во всѣхъ вспомогательныхъ классахъ, 150 чел. (106 дѣв. и 44 мальч.)

По возрасту и полу дѣти распредѣляются слѣдующимъ образомъ:

Дѣвочки:	7 лѣтъ	1 дѣв.
	8 „	9 „
	9 „	27 „
	10 „	23 „
	11 „	19 „
	12 „	19 „
	13 „	6 „
	14 „	2 „
	16 „	1 „

Мальчики:	8 лѣтъ	4 мал.
	9 „	10 „
	10 „	10 „
	11 „	14 „
	12 „	3 „
	13 „	2 „
	14 „	1 „

Въ вспомогательныхъ классахъ принята система одноклассная съ внутренней группировкой. Группировка учениковъ производится на основаніи различій интеллектуальныхъ, физическихъ, нравственныхъ и педагогическихъ (разная степень подготовки). Группировка производится педагогическимъ персоналомъ школы въ различныхъ школахъ различно.

Принципы, положенные въ основу преподаванія въ вспомогательныхъ классахъ, мало чѣмъ отличаются по существу отъ общихъ принциповъ научной педагогики, которые примѣняются во всякой школѣ при обученіи какъ нормальныхъ дѣтей, такъ и ненормальныхъ. Но, конечно, дѣтямъ умственно-отсталымъ еще болѣе, чѣмъ здоровымъ, необходимо строго-раціональное воспитаніе, стремящееся къ правильному упражненію всѣхъ физическихъ и душевныхъ способностей, которыя, будучи неразвиты, или развиты неправильно, требуютъ постоянного поощренія и цѣлесообразнаго направленія, чтобы достигъ возможныхъ успѣховъ.

По отношенію къ дѣтямъ умственно-отсталымъ на первомъ планѣ стоитъ не сообщеніе возможно-большаго количества свѣдѣній, а пробужденіе сознательнаго отношенія къ окружающему, воспитаніе воли, любви къ труду. Ребенокъ дѣлаетъ охотно только то, что не превышаетъ его силъ; у него есть врожденная потребность физической активности и, развивая эту физическую активность при помощи занятій легкимъ интереснымъ ручнымъ трудомъ, педагогъ имѣетъ возможность пробудить и умственную активность, любознательность и вниманіе.

Раньше, чѣмъ говорить объ общихъ приемахъ преподаванія въ вспомогательныхъ школахъ, надо отмѣтить, что въ этихъ школахъ особое вниманіе направлено на поднятіе физическихъ силъ ребенка; въ этомъ отношеніи большое мѣсто отводится мѣрамъ общаго гигиеническаго характера: ежедневно дѣти во всякую погоду проводятъ не менѣе одного часа на свѣжемъ воздухѣ въ движеніи, получаютъ вкусный, горячій завтракъ. Въ нѣкоторыхъ школахъ дается дѣтямъ молоко. Слабымъ дѣтямъ даются укрѣпляющія средства.

Возможно часто устраиваются школьныя экскурсіи, которыя имѣютъ своей цѣлью не только дать возможность дѣтямъ подышать свѣжимъ воздухомъ, но и развить наблюдательность въ нихъ. Съ этою цѣлью практикуются не только загородныя прогулки, но и посѣщеніе музеевъ, картинныхъ галлерей и т. д. Каждая прогулка по городу является полезной модификаціей предметнаго урока.

Вспомогательные классы не могутъ связывать себя программой ни въ цѣломъ, ни въ частности для каждаго класса.

Имѣя въ виду придерживаться, насколько возможно, общей программы городскихъ начальныхъ училищъ, вспомогательные классы только послѣ опыта нѣсколькихъ лѣтъ смогутъ установить, что придется выбросить изъ программы, какъ совершенно недоступное ненормальнымъ дѣтямъ по своей отвлеченности.

Однимъ изъ главныхъ условій успѣшности занятій вспомогательные классы считаютъ возможность *подолгу* останавливаться на отдѣльныхъ пунктахъ программы, чтобы дѣти безъ поспѣшности, съ помощью разнообразныхъ приемовъ, *при постоянномъ повтореніи* могли совершенно освоиться съ преподаваемымъ. Только по несомнѣнному достиженіи вполне сознательнаго усвоенія переходятъ къ дальнѣйшему. Въ виду легкой утомляемости вниманія умственно-отсталыхъ дѣтей, характерной чертой для вспомогательныхъ классовъ является *частая смена* занятій, чередованіе умственнаго труда ручнымъ трудомъ и педагогической гимнастикой. Подъ ручнымъ трудомъ во вспомогательныхъ классахъ понимается не обученіе ремеслу, а воспроизведеніе пройденнаго при помощи лѣпки и рисованія.

Тотъ же иллюстративный характеръ носить вырѣзываніе, наклеиваніе и аппликація.

Потребность въ индивидуализаціи преподаваемого ощущается на каждомъ шагу и представляетъ собой самую характерную черту вспомогательныхъ классовъ. Конечно, только при ограниченномъ числѣ учениковъ въ вспомогательномъ классѣ (15 и въ рѣдкихъ случаяхъ 20) есть возможность индивидуализировать преподаваніе.

Въ основу преподаванія положены развитіе самостоятельности и наглядность въ самыхъ широкихъ размѣрахъ при прохожденіи всѣхъ предметовъ. Особенное вниманіе обращается на развитіе у дѣтей ассоціативныхъ и комбинаторныхъ способностей.

Предметные уроки и уроки развитія рѣчи помогаютъ въ достиженіи перваго, а иллюстративныя работы пробуждаютъ и изощряютъ комбинаторныя способности.

Новыя понятія дѣти пріобрѣтаютъ исключительно нагляднымъ путемъ и путемъ наблюдений. Такъ, напримѣръ, въ нѣкоторыхъ классахъ ведется систематическая запись ежедневныхъ дѣтскихъ наблюдений надъ погодой и смѣной времени года. Признаки, полученные путемъ этихъ наблюдений, по мѣрѣ накопленія ассоціируются, и дѣти самостоятельно составляютъ, напр., картину осеннихъ измѣненій въ природѣ и т. д.

Все, о чемъ ведется рѣчь въ классѣ, дѣти воспроизводятъ или 1) въ видѣ рисунковъ, или 2) въ видѣ лѣпки, или 3) въ видѣ аппликацій изъ цвѣтной бумаги и другихъ матеріаловъ, или 4) въ видѣ плановъ, моделей и стѣнныхъ таблицъ.

Уроки ариметики носятъ исключительно наглядный характеръ: счетъ ведется по предметамъ. Въ нѣкоторыхъ классахъ принятъ наглядный иллюстрированный задачникъ. Во всѣхъ классахъ практикуется зарисовываніе цвѣтными карандашами счетныхъ таблицъ и составленіе такихъ таблицъ съ помощью вырѣзыванія и наклеиванія разнообразныхъ предметовъ, а также вылѣпливаніе таблицъ изъ пластилина.

Въ цѣляхъ развитія въ дѣтяхъ наблюдательности, постоянного упражненія всѣхъ внѣшнихъ чувствъ и на ряду съ этимъ развитія ассоціативныхъ способностей введены предметные уроки. Дѣти подмѣчаютъ особенности даннаго предмета, часто путемъ сравненія съ извѣстными имъ раньше; зарисовываютъ, лѣпятъ, вырѣзываютъ изъ цвѣтной бумаги и наклеиваютъ. Для усвоенія дѣтьми цвѣта и формы служатъ особыя, специальныя упражненія.

Опытъ отдѣленія отсталыхъ дѣтей отъ нормальныхъ въ вспомогательные классы такъ недавенъ и невеликъ, что говорить о достигнутыхъ результатахъ мы не считаемъ себя въ правѣ; дѣло это—огромной

важности и для выводовъ требуетъ длительныхъ наблюдений. Но даже при тѣхъ данныхъ, которыя у насъ имѣются за періодъ существованія вспомогательныхъ классовъ, все-таки надо отмѣтить, что результаты въ смыслѣ воспитательнаго воздѣйствія вспомогательныхъ классовъ достаточно благопріятны: дѣти дисциплинируются, въ нихъ пробуждается интересъ къ окружающей жизни. На глазахъ воспитателей дѣти снановаются крѣпче, у нихъ развивается способность къ воспримчивости, вниманіе, комбинаторныя способности, въ частности осмысленіе матеріала, который имъ преподають. Въ виду новизны дѣла всеѣмъ, посвятившимъ себя работѣ съ отсталыми дѣтьми, было-бы важно и интересно получить указанія отъ тѣхъ педагоговъ, которымъ приходится сталкиваться съ тѣми или иными дефектами дѣтей какъ въ умственной сферѣ, такъ и въ моральной.

Е. Н. Б А Ж Е Н О В А.

Ш.

Отборъ дѣтей во вновь открытыя въ 1910 году вспомогательные классы производился въ трехъ школахъ по плану, разработанному Комиссіей училищныхъ врачей, и въ одной школѣ д-ромъ Постовскимъ по видоизмѣненному имъ методу de Sanctis'a.

Комиссія училищныхъ врачей основывалась при приѣмѣ, съ одной стороны, на данныхъ, полученныхъ отъ педагоговъ, съ другой стороны, на результатахъ произведеннаго врачебно-психологическаго изслѣдованія. Свѣдѣнія отъ учащихся получены были по особой программѣ, заключающей въ себѣ рядъ вопросовъ, имѣющихъ цѣлью выяснить состояніе способностей учащихся, а именно степень представленія о пространствѣ, времени и числѣ, память, вниманіе, соображеніе, изложеніе мысли, общее развитіе.

Кандидатами во вспомогательные классы должны были отбираться дѣти, оставшіяся въ I кл. на 2-й и на 3-й годъ.

Въ объемъ психологическаго изслѣдованія вошло изслѣдованіе осмысленія, причемъ до извѣстной степени была использована схема Г. И. Россолимо (предлагались картины изъ альбома Бородинъ и Гречушкиныхъ) и изслѣдованіе комбинаторныхъ способностей (путемъ складыванія разнѣзныхъ картинокъ д-ра А. Н. Бернштейна). Въ томъ и другомъ случаѣ ставилось 5 опытовъ, причемъ результаты опытовъ, отмѣчаемые знакомъ + или —, опредѣлялись сравнительнымъ числомъ этихъ знаковъ.

Врачебно-психологическое изслѣдованіе начиналось съ провѣрки представленій о величинѣ, пространствѣ, времени и числѣ, а затѣмъ

переходили къ изслѣдованію осмысленія и комбинаторныхъ способностей.

Въ концѣ изслѣдованія присутствующими педагогами предлагались вопросы изъ учебнаго курса I кл. начальной школы.



Рис. 1. Распределение присланных на изслѣдованіе дѣтей по группамъ.

Въ заключеніе о каждомъ ребенкѣ отмѣчалось: 1) подлежить или не подлежить онъ приему во вспомогательный классъ, 2) степень отсталости.

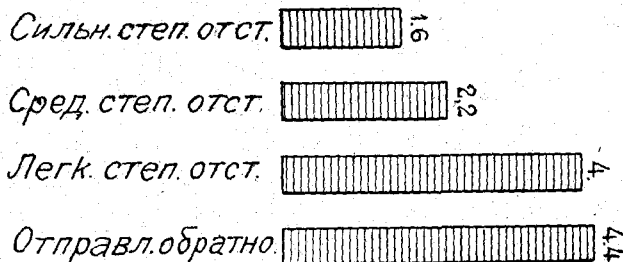


Рис. 2. Распределение осмысленія по группамъ (количество плюсовъ въ среднемъ на каждого).

сти, причемъ рѣшено было всѣхъ дѣтей по степенямъ отсталости разбить на 3 категоріи: а) со слабою степенью отсталости, б) средней и в) рѣзкой.

Изъ 102 дѣтей, подвергнутыхъ изслѣдованію училищными врачами, были признаны подлежащими приему 67 человекъ (46 мальчиковъ и 21 дѣвочка) и 35 человекъ отправлены въ нормальную школу, гдѣ и находятся подъ дальнѣйшимъ наблюденіемъ.

Всѣ эти 67 дѣтей по степенямъ отсталости распредѣляются слѣдующимъ образомъ:

Слабой степени . . .	13
Средней „ . . .	28
Рѣзкой „ . . .	15

Кромѣ того, 11 дѣтей не могли быть отнесены ни къ одной изъ этихъ 3-хъ категорій. Сюда вошли: 1) дѣти съ недостатками рѣчи, 2) дѣти, отстающія по одному только предмету, 3) дѣти, подлежащія для выясненія степени отсталости болѣе продолжительному наблюденію въ классахъ.

Средній возрастъ для всей группы дѣтей слабой степени отсталости оказался 9,6 л., средней—10 л. и рѣзкой—11 л.

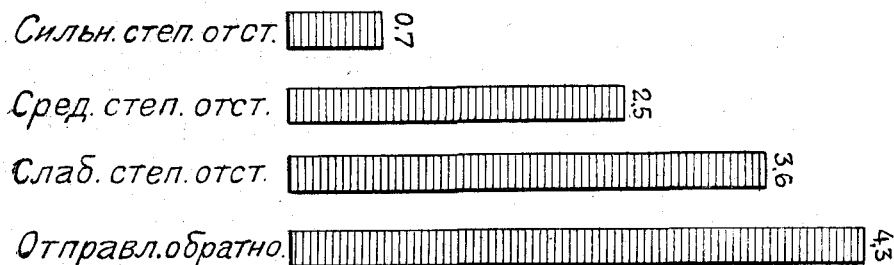


Рис. 3. Распредѣленіе комбинаторной способности по группамъ. (Количество плюсовъ въ среднемъ на cadaго).

Большинство дѣтей со слабой степенью отсталости обучаются въ школѣ второй годъ, среди группы дѣтей со средней степенью отсталости большинство приходится на 3-й годъ обученія. Въ числѣ отсталыхъ рѣзкой степени имѣются дѣти, обучающіяся 4-й и 5-й годъ. Определеніе степени отсталости устанавливалось совокупностью всѣхъ данныхъ, которыя были получены какъ благодаря свѣдѣніямъ со стороны учащихся, такъ и на основаніи результатовъ, добытыхъ путемъ изслѣдованія.

На основаніи подсчета представленій о величинѣ, пространствѣ, времени и числѣ, а также данныхъ изслѣдованія комбинаторныхъ способностей и осмысленія удалось установить нѣкоторыя особенности для каждой изъ трехъ группъ въ отдѣльности.

Представленіе о величинѣ оказалось правильнымъ какъ у отправленныхъ обратно, такъ и среди принятыхъ.

Представление о пространствѣ было нарушено только въ группѣ средней и рѣзкой отсталости.

Представление о числѣ дало уклонение во всѣхъ группахъ отсталости.

Представление о времени дало отрицательный результатъ среди отправленныхъ обратно въ 20%, среди дѣтей слабой степени отсталости въ 30%, средней—44% и рѣзкой—80% *).

Оцѣнка осмысленія и комбинаторныхъ способностей производи-

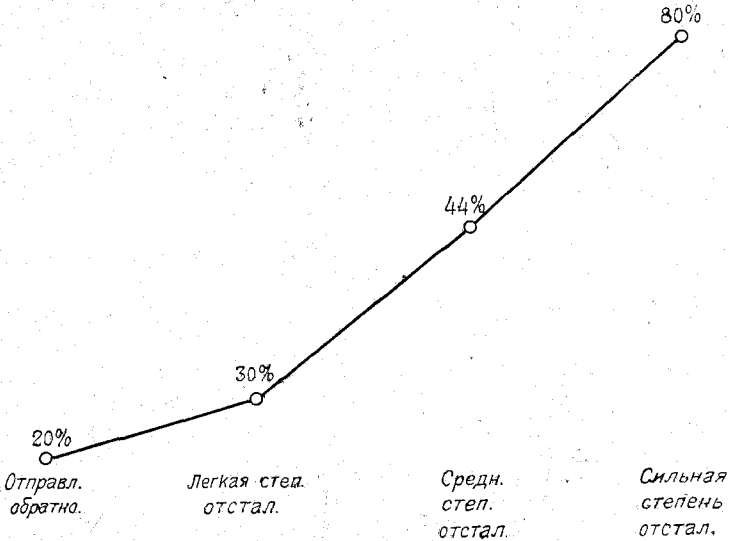


Рис. 4. Распределение представления о времени по группамъ.
(% отрицательныхъ отвѣтовъ).

лась сопоставленіемъ количества плюсовъ, которые приходились на отдѣльнаго изслѣдуемаго въ каждой группѣ.

Среднія цифры, полученные для цѣлой группы, оказались слѣдующими.

Осмысленіе.

Среди отправленныхъ обратно на каждого пришлось въ среднемъ	4,4 +
Среди дѣтей слабой степени отсталости	4 +
„ „ средней „ „	2,2 +
„ „ рѣзкой „ „	1,6 +

*) Нужно при этомъ замѣтить, что отмѣтка + или — при оцѣнкѣ представлений о числѣ и времени относилась и къ умѣнью перечислять дни недѣли.

Комбинаторныя способности.

Среди отправленныхъ обратно на каждого пришлось	4,3 +
„ дѣтей слабой степени отсталости	3,6 +
„ „ средней „ „	2,5 +
„ „ рѣзкой „ „	0,7 +

Къ настоящему времени выяснилось, что, за единичными исключениями, дѣти, принятыя во вспомогательные классы, были распределены учащими по степенямъ отсталости въ томъ же порядкѣ, какъ это произведено при приѣмѣ. Немногочисленные случаи несовпаденія (въ количествѣ 7) почти исключительно касались перемѣщенія изъ одной пограничной группы отсталости въ другую.

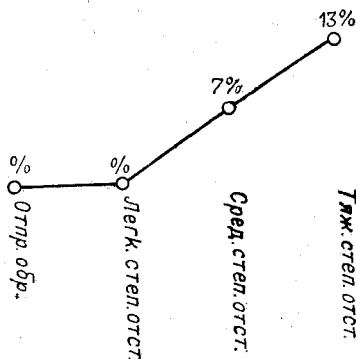


Рис. 5. Распределеніе представленія о пространствѣ по группамъ. (% отрицательныхъ отвѣтовъ).

Въ Ольгинско-Пятницкомъ училищѣ д-ромъ Постовскимъ было подвергнуто изслѣдованію 52 человека (29 дѣвочекъ и 23 мальчика). Принято 43 человека (25 дѣвочекъ и 18 мальчиковъ).

По степени отсталости дѣти раздѣлены на 3 группы:

Слабой степени отсталости	12 (7 дѣв. и 5 мальч.)
Средней „ „	22 (12 „ и 10 „)
Сильной „ „	9 (6 „ и 3 „)

По возрасту дѣти распределялись слѣдующимъ образомъ:

8 лѣтъ	9 чел.
9 „	13 „
10 „	7 „
11 „	10 „
12 „	4 „

Учатся 1-й годъ	21 чел.
„ 2-й „	6 „
„ 3-й „	15 „
„ 4-й „	1 „

Грамотныхъ среди принятыхъ дѣтей . .	21 чел.
Неграмотн. „ „ „	22 „

Представляя въ настоящее время эти свѣдѣнія, комиссія смотритъ на нихъ не какъ на нѣчто законченное, но считаетъ ихъ лишь матеріаломъ для дальнѣйшихъ работъ въ данномъ направленіи.

З. А. Галиновская.

ПРОГРАММА

для осмотра и отбора умственно - отсталых дѣтей на
пріемныхъ пунктахъ 1910 года въ г. Москвѣ.

А. Свѣдѣнія, полученныя отъ учащихся.

1. Степень представленія о пространствѣ, времени и числѣ.
2. Память.
3. Вниманіе.
4. Соображеніе.
5. Изложеніе мысли.
6. Общее развитіе.
Особыя замѣчанія.....

Б. Свѣдѣнія, полученныя при осмотрѣ:

I ВРАЧАМИ:

7. Представленіе о величинѣ (сравненіе предметовъ по длинѣ и объему).
8. » » пространствѣ (протяженность его: ближе, дальше).
9. » » времени (дни недѣли, понятіе о наст., прошл., будущ.).
10. » » числѣ (счетъ, его предѣльн. величина).

Ассоціативные процессы.

	1	2	3	4	5	Ч и с л о .	
	опытъ.	опытъ.	опытъ.	опытъ.	опытъ.	Плюсовъ.	Минусовъ.
11. Осмышленіе							
12. Комбинаторн. способность							

13. Результаты физическаго изслѣдованія.

II. УЧАЩИМИ:

14. Вопросы изъ учебной программы I-го класса
(Чтеніе. Легкія ариѳметическія задачи).

В. Заключение:

Подписи:

СВѢДѢНІЯ

Объ ученикѣ (ницѣ), препровождаемомъ въ вспомогательный классъ *).

Училище _____ классъ _____

Фамилія _____ Сколько лѣтъ обучается вообще? _____

Имя _____ " " " въ данномъ училищѣ? _____

Возрастъ _____ " " " " " классъ? _____

(исполнилось лѣтъ и мѣсяцевъ)

Свѣдѣнія объ умственномъ развитіи, характерѣ и успѣшности занятій.

(Отвѣтъ даетъ та изъ учительницъ (лей), которая занималась съ ученикомъ (ницею) послѣдній годъ; при ея отсутствіи—тѣ изъ учащихъ, которые болѣе другихъ знакомы съ ними).

Общее развитіе: 1) Среднее, слабое?

2) Имѣеть-ли представленіе о пространствѣ, времени, числѣ?
(да, нѣтъ, ограниченное).

Вниманіе. 3) Можетъ сосредоточивать вниманіе на продолжительное время? на короткое время? не можетъ сосредоточивать вниманія? легко утомляется?

Характеръ. 4) Ребенокъ активный (подвижной), пассивный (апатичный)? постоянно? періодически?

5) Не замѣчается-ли какихъ особенностей въ поведеніи?
(да, нѣтъ).

6) Какія именно?

Память. 7) Запоминаетъ быстро, медленно, помнитъ прочно, легко забываетъ?

Соображеніе. 8) Соображаетъ быстро, медленно, точно, ошибочно?

9) Излагаетъ мысли легко? съ трудомъ?

Отношеніе къ занятіямъ (прилежаніе). 10) Хорошее, среднее, слабое?

Успѣшность. 11) Не наблюдается-ли особой неуспѣшности по нѣкоторымъ предметамъ? (да, нѣтъ).

12) По какимъ именно? (подчеркнуть).

(Чтеніе, письмо, правописаніе, ариѳметика, рукодѣліе, рисованіе, пѣніе).

*) Эти свѣдѣнія доставлялись учительскимъ персоналомъ.

13) Не наблюдается ли удовлетворительной успешности по некоторым предметам? (да, нѣтъ).

14) По какимъ именно?

Причины неуспѣхности. 15) Плохія домашнія условія (бѣдность, безприворность, забитость, обремененіе домашней работой)?

Слабое здоровье?
Плохія способности?

Нежеланіе учиться?

16) Продолжительные или частые пропуски: а) по болѣзни?

б) по другимъ причинамъ?

У кого живетъ ученикъ (ница): у родителей?

„ родственниковъ.

„ чужихъ (за плату или принять въ семью?).

въ благотворительномъ учрежденіи?

Занятіе родителей (или лицъ, у которыхъ живетъ ребенокъ)?

Адресъ:

Подпись лица, давашаго отвѣты.

Примѣчанія. Листъ этотъ, заполненный отвѣтами, препровождается за два дня до срока, назначеннаго для пріема учащихся въ вспомогательные классы, въ ближайшій отъ Васъ вспомогательный классъ (на руки ребенку или его родителямъ этотъ листъ ни въ какомъ случаѣ не дается).

Дѣти отправляются въ вспомогательный классъ въ сопровожденіи родителей или кого-либо изъ школы въ слѣдующіе дни (указаны дни).

Число вакансій въ каждомъ классѣ 15, въ виду этого приняты могутъ быть далеко не всѣ тѣ, которые будутъ отправлены въ вспомогательные классы. Неприятые будутъ возвращены въ училище, въ которомъ были записаны раньше.

Определение степени умственной недостаточности по методу Sancte-de-Sanctis.

Докладъ д-ра В. С. П. Кащенко (Москва).

Надо согласиться съ de-Sanctis, что весьма соблазнительно „имѣть возможность быстро и съ извѣстной точностью опредѣлять различный уровень интеллекта“. Автору представляется возможнымъ устанавливать нормальное состояніе и различныя градаціи пониженнаго интеллектуальнаго развитія, пользуясь только его психологическимъ методомъ. Имѣя дѣло съ дефективными дѣтьми, принимая во вниманіе просьбы родителей и педагоговъ, обращающихся, такъ сказать, амбулаторно за контрольнымъ рѣшеніемъ вопросовъ—отсталый-ли данный ребенокъ, въ какой степени, можетъ-ли продолжать свое обученіе въ общей школѣ и т. п. вопросовъ, вполне естественно, что я заинтересовался простымъ, легко выполнимымъ, безъ сложныхъ приборовъ, способомъ римскаго специалиста. Методъ дѣйствительно очень простъ, въ чемъ убѣдитесь изъ дальнѣйшаго изложенія. Свою серію опытовъ de-Sanctis примѣняетъ ко всѣмъ дефективнымъ дѣтямъ въ возрастѣ отъ 7—16 лѣтъ. Хотя описаніе опытовъ de-Sanctis'a здѣсь, въ этой аудиторіи уже дѣлалось, но, однако, чтобы возстановить ихъ въ вашей памяти, я все же ихъ изложу, тѣмъ болѣе, что это изложеніе отниметъ очень немного времени въ моемъ и безъ того маленькомъ докладѣ.

I опытъ. Дай мнѣ шарикъ! (передъ испытываемымъ 5 шариковъ различныхъ цвѣтовъ). Измѣряется время исполненія; по полученіи требуемаго между экспериментаторомъ и изслѣдуемымъ ставится экранъ.

II опытъ черезъ 40 секундъ. Какой шарикъ ты мнѣ давалъ? (экспериментируемому передаютъ тѣ же 5 шариковъ). Отмѣчается время отвѣта.

III опытъ. Посмотри на эту деревяшку (субъекту передаютъ деревянный кубикъ). Хорошо! Найди теперь среди этихъ деревяшекъ похожую на ту, которая у тебя въ рукѣ. (Передъ испытываемымъ открываютъ 5 деревянныхъ кубиковъ, 3 конуса и 2 параллелипеда). Измѣряется время.

IV опытъ: а) Видишь-ли ты эту деревяшку! (Показываютъ кубикъ). Покажи на картонѣ картинку, похожую на деревяшку. (Открываютъ передъ субъектомъ картонъ, на которомъ въ извѣстномъ порядкѣ и на извѣстномъ разстояніи изображены черной краской квадратики, треугольники и прямоугольники). б) Покажи теперь на картонѣ всѣ картинки, похожія на деревяшку, какъ можно скорѣе, не пропуская ни одного. (Измѣряется время, пропуски, ошибки).

V опытъ состоитъ изъ трехъ задачъ. „Вотъ 12 деревяшекъ“. (Передъ изслѣдуемымъ ставятъ 12 деревянныхъ кубиковъ различной величины, при этомъ каждый кубикъ превосходить слѣдующій за нимъ по величинѣ на $\frac{1}{2}$ сантим. въ ребрѣ (по послѣднему измѣненію автора). „Посмотри хорошенько и скажи мнѣ: сколько ихъ (1-я задача), какой изъ нихъ больше всѣхъ (2-я задача), какой дальше всѣхъ“ (3-я задача). Отмѣчаютъ время, ошибки, ставятъ экранъ.

VI опытъ, состоящій изъ 4 вопросовъ. а) „Ну, теперь скажи мнѣ большія вещи всегда тяжелѣе маленькихъ или нѣтъ?

б) Отчего, почему маленькая вещь иногда тяжелѣе, чѣмъ большая?

в) Большія вещи издалека больше или меньше, чѣмъ вблизи?

г) Что онѣ и въ правду меньше или только кажутся меньше?

Вотъ постановка опытовъ, производимыхъ авторомъ послѣ едѣланныхъ имъ измѣненій. Этой серіей экспериментовъ de-Sanctis опредѣляетъ у даннаго субъекта слѣдующія способности:

I опытъ. Способность приспособляться къ опытамъ, къ предлагаемой работѣ, извѣстную наличность вниманія, воспріятія, воли.

II опытомъ изслѣдуется (непосредственная) память на цвѣта.

III опытъ. Способность различать и воспринимать формы.

IV опытъ. Устанавливать тождественность между предметомъ и его изображеніемъ (рисункомъ), т. е. тождественность планиметрическихъ и стереометрическихъ фигуръ, напряженность и продолжительность вниманія.

V опытъ. Способность считать предметы и судить объ ихъ величинѣ, количествѣ и разстояніи другъ отъ друга.

VI опытъ. Способность сужденія о качествахъ предметовъ по памяти, имѣть общія понятія о нихъ, что предполагаетъ не только способность сужденія и воображенія, но также и способность къ обобщенію и абстракціи и, кромѣ того, констатируется наличность физиологической оптической иллюзіи.

При распредѣленіи по степенямъ отсталости на основаніи своихъ опытовъ De-Sanctis поступаетъ такъ: Если субъектъ не въ состояніи пойти дальше 2-го эксперимента, то его относятъ къ высшей степени; средняя степень, когда испытуемый въ состояніи дойти до 4-го опыта при чемъ субъектъ исполняетъ и 5-й, но съ большимъ трудомъ и со многими ошибками. Наконецъ, умственная недостаточность легкой степени; если субъектъ дойдетъ до 6-го опыта, котораго исполнять не можетъ. Субъектъ, исполняющій правильно всѣ эксперименты, признается нормальнымъ.

При производствѣ испытаній я строго придерживался всѣхъ тѣхъ указаній, которыя дѣлаетъ авторъ, а также и тѣхъ указаній, одобрен-

ныхъ авторомъ, которыя даютъ учитель Тоскано, директриса Montesiori и Alda Feronutti. Обращалось вниманіе на спокойное, хорошее настроеніе изслѣдуемаго, чему Sanctis придаетъ кардинальное значеніе. Вопросы могли быть задаваемы до трехъ разъ, и т. д.

Въ заключеніе изложенія методики этой схемы изслѣдованій, я долженъ подчеркнуть, что de-Sanctis экспериментируетъ только надъ степенью интеллектуальнаго развитія, только надъ степенью дефективности, типъ же такого дефективнаго ребенка, его общую характеристику личности онъ дѣлаетъ по комплексу самыхъ разнообразныхъ данныхъ: антропологическихъ, неврологическихъ, педагогическихъ.

Перехожу къ тѣмъ результатамъ, которые получились у меня при изслѣдованіи дефективныхъ дѣтей въ двухъ пріютахъ-школахъ дефективныхъ дѣтей. Предварительно я хочу указать на то, что мой выборъ палъ на эти пріюты-школы потому, что дѣти тамъ живутъ, проявляютъ себя, такъ сказать, цѣликомъ, во всемъ, во всей своей дѣтской жизни: и въ классѣ, и въ играхъ, въ занятіяхъ ручнымъ трудомъ, исполняютъ разнаго рода порученія, то подмететъ комнату, то уберетъ посуду, очиститъ на кухнѣ картофель, или очень отсталая дѣвочка толково и дѣльно ухаживаетъ и кормитъ безрукаго и т. д. Здѣсь педагогическій персоналъ, имѣя дѣло съ дѣтьми въ теченіе всего дня, больше ихъ наблюдаетъ, больше, детальнѣе и всесторонне знаетъ ихъ интересы, способности, проявленія въ разныхъ моментахъ и при различныхъ условіяхъ. Выбралъ эти заведенія еще и потому, чтобы матеріалъ, надъ которымъ я экспериментировалъ, былъ аналогиченъ матеріалу автора разбираемаго нами метода: de-Sanctis также изслѣдовалъ пріютъ-школу, гдѣ дѣти проводятъ цѣлый день.

Прежде чѣмъ приступить къ опытамъ, я заносилъ на карточку опредѣленіе степени дефективности, по мнѣнію, педагогическаго персонала и врача (въ одномъ пріютѣ еще и фельдшерицы). Если между персоналомъ возникало разногласіе о степени дефективности, въ такихъ случаяхъ я помогалъ разобраться, затѣмъ заносилъ мнѣнія на карточку и только послѣ этого приступалъ къ экспериментамъ. Дѣлалось это такъ съ тѣмъ расчетомъ, чтобы производство опытовъ не вліяло на то мнѣніе персонала о ребенкѣ, которое у нихъ составилось.

Въ пріютахъ мною было изслѣдовано 25 дефективныхъ дѣтей. Вотъ результатъ: въ 6 случаяхъ изъ нихъ опредѣленіе степени дефективности по de-Sanctis'у совпало съ врачебно-педагогическимъ опредѣленіемъ, и въ 19 случаяхъ, т. е. въ 76% экспериментальное опредѣленіе не отвѣчаетъ дѣйствительности; изъ этихъ 19 случаевъ въ 5 случаяхъ, другими словами, въ четвертой части всѣхъ случаевъ, это несопаденіе очень рѣзко расходится, т. е. если по врачебно-педаго-

гическому опредѣленію устанавливается, напримѣръ, высшая степень отсталости, то по de-Sanctis она выходитъ легкая; несоотвѣтствіе, такъ сказать, несмежное по степенямъ, а черезъ одну степень. Въ остальныхъ 12 случаяхъ несовпаденія оцѣнки de-Sanctis оказалась выше, чѣмъ оцѣнка врачебно-педагогическая; надо думать, что для нихъ опыты и задачи оказались слишкомъ легкими. Въ 6 другихъ случаяхъ Sanctis оцѣнивалъ ниже дѣйствительности. Ко всему этому долженъ добавить, что у трехъ ребятъ по de-Sanctis'у опредѣляется нормальный уровень умственного развитія, тогда какъ и по врачебно-педагогическимъ даннымъ, и по методу Г. И. Россолимо и по Бинэ эти три воспитанника несомнѣнно имбециллики, несомнѣнно съ *анормальнымъ* интеллектомъ. Это не школьная, педагогическая отсталость, это не малый запасъ приобретаемыхъ въ школѣ знаний; нѣтъ, это психопатологическая, анормальная дефективность, такъ рельефно сказывающаяся и въ двигательной сферѣ, и эмоциональной сферѣ, и во всѣхъ его дѣйствіяхъ, въ его отношеніи ко всему окружающему, его письмѣ, чтеніи, пересказѣ; въ 12-лѣтнемъ возрастѣ могущій дѣлать сложеніе и вычитаніе только въ предѣлахъ 10—15.

Чтобы не загромождать докладъ цифрами, я не буду приводить данныя, полученные еще и въ моей санаторіи-школѣ для дефективныхъ дѣтей, гдѣ было подвергнуто изслѣдованію по de-Sanctis'у 11 дѣтей. Скажу только, что здѣсь эти несовпаденія, несоотвѣтствія еще больше и рѣзче обнаружались, быть можетъ, по очень понятной причинѣ, что это были дѣти изъ интеллигентныхъ, привилегированныхъ семей.

Резюмируя провѣрку этого метода, могу только сказать, что приведенныя данныя сами за себя говорятъ и пользоваться этимъ методомъ de-Sanctis'a, который даетъ такую пеструю картину результатовъ, при помощи котораго нельзя даже отдѣлать нормального интеллекта отъ ненормального, въ какихъ бы то ни было практическихъ цѣляхъ не приходится.

**Пренія по докладамъ: М. С. Морозова и Московской Комиссіи:
К. И. Шидловскаго, Е. Н. Баженовой и З. А. Галиновской.**

Н. П. Румянцева. Я хотѣла только дать собранію, фактическую справку, какъ поставлено это дѣло въ Петербургѣ. Петербургская Городская Училищная Комиссія открыла 5 лѣтъ тому назадъ училище для отсталыхъ дѣтей. Вопросъ по поводу организациі этой школы для отсталыхъ учениковъ довольно продолжительно разрабатывался въ Комиссіи. Имѣя цѣлый кадръ школьныхъ врачей, Петербургская Училищная Комиссія поручила имъ произвести анкету среди учащихся начальныхъ городскихъ училищъ. Этотъ вопросъ былъ ими разработанъ, анкета

была произведена и оказалась, что есть известный % отстающих учащихся. Комиссия поручила тогда дальнейшую разработку этого дела опытным людям, обратилась к специалистам, которые бывали во главѣ такихъ школѣ. Эти лица были и раньше знакомы съ литературой этого вопроса, а получивъ такое порученіе, они еще болѣе занялись имъ, затѣмъ они были командированы Училищной Комиссіей за границу. Результаты своихъ наблюдений они помѣстили въ отчетъ, который всегда, я думаю, можно получить въ Училищной Комиссіи и, я думаю, что членамъ съѣзда онъ будетъ выданъ безъ всякихъ затрудненій. Тамъ, въ этомъ отчетѣ изложены подробно результаты поѣздки этихъ лицъ. На основаніи этихъ трудовъ и на основаніи этой поѣздки былъ составленъ планъ организациі школы для отстающихъ дѣтей. Эти лица и Комиссія пришли къ заключенію, что такую школу для остальныхъ дѣтей нужно открыть непременно съ интернатомъ для того, чтобы лучше ее организовать, чтобы была возможность производить надъ отсталыми дѣтьми болѣе полныя наблюденія и благодаря этому имѣть на нихъ болѣе цѣльное вліяніе. Комиссія остановилась на такомъ типѣ училища и открыла въ видѣ пробы одно училище (Большая Зелен. улица). Это училище существуетъ уже нѣсколько лѣтъ, во главѣ его стоитъ г-жа Безнальчева, специалистка, которая состоитъ членомъ этого съѣзда, но сегодня я ее не вижу, поэтому мнѣ и пришлось сдѣлать это сообщеніе. Конечно, если члены съѣзда заинтересовались бы и пожелали осмотрѣть это училище, то она, съ своей стороны, сдѣлала бы все, чтобы ознакомить съ постановкой тамъ дѣла какъ съ воспитательной, такъ и съ учебной его стороной. Отчетъ о дѣятельности этого училища также ежегодно печатается. Затѣмъ Комиссія увидѣла, что этого одного училища рассчитаннаго на 20 человекъ недостаточно. Комиссія возбудила вопросъ объ организациі вспомогательныхъ классовъ. Внесенъ былъ докладъ однимъ изъ членовъ Училищной Комиссіи. Но докладъ этотъ былъ составленъ только въ общихъ чертахъ и для детальной его разработки была избрана особая комиссія изъ учащихся. Эта комиссія произвела цѣлый рядъ работъ, знакомилась съ литературой этого вопроса. Между прочимъ, въ работахъ этой комиссіи участвовалъ членъ нашего съѣзда докторъ Трошинъ. Результатомъ работъ этой маленькой комиссіи явился докладъ, внесенный въ учительскую комиссію, гдѣ были высказаны принципиальныя положенія, какъ смотрятъ на это дѣло открытія вспомогательныхъ классовъ учаще. Вторая часть этого доклада состояла изъ опредѣленнаго плана проекта организациі при школахъ такихъ вспомогательныхъ классовъ для отстающихъ дѣтей.

Комиссія учащихся пришла къ выводу, что вспомогательные классы не слѣдуетъ открывать, какъ дополненіе къ большой школѣ, а

слѣдуетъ открывать, какъ отдѣльное учебное заведеніе, затѣмъ каждый изъ вспомогательныхъ классовъ не можетъ имѣть такого комплекта учащихся, какъ въ нормальной школѣ, и по плану занятій, конечно, они не могутъ быть приравнены къ нормальной школѣ. Затѣмъ комиссія изъ учащихся высказалась противъ того, чтобы открывались такіе вспомогательные классы съ интерентами, а наоборотъ, чтобы дѣти отсталые все-таки росли и воспитывались въ своей семьѣ и только получали образованіе въ этихъ вспомогательныхъ классахъ, соответствующее ихъ силамъ и индивидуальнымъ особенностямъ. Докладъ этотъ въ Училищной Комиссіи былъ принятъ благосклонно. Вотъ какъ дѣло происходило, но какъ намъ показала исторія Московскихъ вспомогательныхъ классовъ, это быстро дѣлаться не можетъ, это требуетъ времени. Но, вѣроятно, это дѣло въ нынѣшнемъ или будущемъ году подвинется впередъ. Вотъ всѣ тѣ фактическія данныя, которыя я могла сообщить собранію.

Н. П. П о с т о в с к і й. Докладъ нашей Московской городской комиссіи по постановкѣ вспомогательнаго обученія оканчивается результатами приѣма въ вспомогательные классы въ 1909—10 уч. г. Но дѣло на этомъ не остановилось. Вы слышали, на первомъ засѣданіи въ моемъ докладѣ было упомянуто, что опытъ пошелъ дальше въ этомъ новомъ направленіи. Это дѣло по существу гораздо шире вопроса объ организаціи обученія отсталыхъ дѣтей. Цѣлью этого опыта является разрѣшеніе общаго вопроса о цѣлесообразной, рациональной постановкѣ обученія не только аномальныхъ, но и нормальныхъ дѣтей. Дѣло идетъ о реорганизаціи всего начальнаго школьнаго обученія во всѣхъ его частяхъ. И Московское городское управленіе дѣлаетъ дальнѣйшіе шаги именно въ этомъ направленіи. Такъ, въ Ольгинской-Пятницкой 3-й школѣ съ 1910 г. введено кромѣ системы вспомогательныхъ классовъ еще и среднее звено—это система повторительныхъ классовъ. На прошломъ засѣданіи съѣзда было сдѣлано заявленіе такого рода: „мы здѣсь достаточно слышали теоретическихъ разсужденій объ успѣхахъ новой, научно-экспериментальной педагогики, но мы не слышали, мы не получили никакихъ указаній, какъ нужно подойти къ трудному дѣлу воспитанія и обученія дѣтей на практикѣ“. Это заявленіе, я думаю, глубоко отозвалось въ сердцахъ всѣхъ членовъ, присутствующихъ здѣсь. А между тѣмъ фактическія данныя, которыя лучше всего могли бы служить отвѣтомъ на вопросъ, какъ подойти къ этому трудному дѣлу, практически существуютъ. Я не могу предложить вашему вниманію указаній опыта Московской школы, который по своимъ небольшимъ размѣрамъ можетъ показаться вамъ мало убѣдительнымъ. Но, если бы съѣздъ, заинтересовавшийся, какъ мнѣ показалось, во-

просомъ о наилучшихъ практическихъ приѣмахъ воспитанія и обученія дѣтей, разрѣшилъ мнѣ сообщить, какъ успѣшно этотъ вопросъ разрѣшенъ въ Маннгеймѣ, то для сѣзда это могло бы представить значительный интересъ. Маннгеймская школьная система широко распространилась и приобрѣла въ настоящее время мировую извѣстность; система эта построена на научныхъ основаніяхъ и, мнѣ кажется, близко подошла къ вѣрному разрѣшенію самой трудной задачи, которая поставлена человѣчеству, задачи воспитанія и обученія дѣтей.

Я имѣлъ возможность подробно изучить на мѣстѣ постановку школьнаго дѣла въ Маннгеймѣ. Я не предполагаю входить въ детальное описаніе всей этой школьной системы, но хотѣлъ бы коснуться только существенной, основной, принципиальной стороны дѣла. Существенной особенностью этой системы является примѣненіе на практикѣ принципа, который служитъ выраженіемъ научныхъ приобретѣній педагогики послѣдняго времени, принципа распредѣленія дѣтей по ихъ способностямъ и организации обученія ихъ соотвѣтственно ихъ способностямъ.

Предсѣдатель. Я долженъ предупредить собраніе, что когда рѣчь идетъ о Маннгеймской системѣ,—я знакомъ съ этой системой хорошо,—я долженъ сказать, что Маннгеймская система это одинъ изъ такихъ важныхъ вопросовъ, о которомъ былъ въ свое время разговоръ на первомъ сѣздѣ и который возбудилъ цѣлую литературу. Такъ что мнѣ думается, что если его ставить, то ужъ въ такой формѣ, какой онъ заслуживаетъ. Это частное начинаніе города Маннгейма нашло себѣ откликъ въ цѣломъ рядѣ германскихъ городовъ. Маннгеймская система имѣетъ кромѣ того громадную литературу. Мнѣ думается, что если мы остановимся на этомъ вопросѣ въ нашемъ собраніи, то, понятно, заявленіе Николая Павловича вызоветъ соотвѣтствующій откликъ въ цѣломъ рядѣ лицъ. Но будетъ ли польза отъ этого сообщенія для того вопроса, который мы сейчасъ обсуждаемъ. Мнѣ думается, что едва ли будетъ полезно. Поэтому я просилъ бы Николая Павловича не излагать всѣхъ основъ, на которыхъ построена Маннгеймская система, а держаться ближе того вопроса, который нами поставленъ объ отсталыхъ дѣтяхъ, а остальныхъ частей системы не касаться, сообщить намъ только эту отдѣльную часть. Я потому предложилъ это, что въ противномъ случаѣ изложеніе займетъ слишкомъ много времени и можетъ отвлечь наше вниманіе въ другую сторону. Угодно просить Николая Павловича объ этомъ?

Голоса. Просимъ, просимъ!..

Н. П. П о с т о в с к і й. Позвольте перейти къ существу дѣла. Въ основаніе Маннгеймской системы положенъ принципъ группировки дѣтей по ихъ умственнымъ способностямъ. Этой цѣли Маннгеймская система до-

стигаетъ слѣдующимъ образомъ. Она имѣетъ 3 параллельныхъ системы: 1) систему классовъ для нормальныхъ дѣтей, 2) систему повторительныхъ классовъ для слабоодаренныхъ и отставшихъ по случайнымъ причинамъ дѣтей, 3) систему вспомогательныхъ классовъ, въ тѣсномъ смыслѣ слова, для умственно-отсталыхъ дѣтей. Дѣло идетъ такимъ образомъ: всѣ дѣти школьнаго возраста поступаютъ въ 1-й нормальный классъ; въ этомъ нормальномъ классѣ дольше одного года никто изъ нихъ не остается; одни переходятъ во 2-й классъ, а остальные, которыя по малоуспѣшности не могутъ быть переведены въ слѣдующій нормальный классъ, переводятся въ такъ называемый повторительный классъ. Ученики этого 1-го повторительнаго класса къ концу года (2-й годъ обученія въ школѣ) дѣлятся на 3 группы: 1-ю группу образуютъ тѣ дѣти, которыя къ концу учебнаго года оказываются способными перейти во второй нормальный классъ; во 2-ю группу входятъ тѣ дѣти, которыя могутъ успѣшно обучаться, только оставаясь въ повторительныхъ классахъ и могутъ быть переведены во 2-й повторительный классъ. Это категория дѣтей нормальныхъ, но малоспособныхъ и потому нуждающихся въ особыхъ специальныхъ способахъ преподаванія. Дѣти этой категоріи никогда не перейдутъ (за рѣдкими исключеніями) въ нормальные классы; они такъ и окончатъ курсъ школы, оставаясь въ повторительныхъ классахъ. 3-ю группу образуютъ тѣ дѣти, которыя не могутъ быть переведены ни во 2-й нормальный, ни во 2-й повторительный классъ; ихъ умственная слабость настолько велика, что обучать ихъ вмѣстѣ съ нормальными малоспособными дѣтьми является невозможнымъ. Дѣти этой категоріи переводятся въ такъ называемый вспомогательный классъ для умственно-отсталыхъ дѣтей. Такимъ образомъ, вы видите, что весь контингентъ дѣтей, учащихся въ Мангеймскихъ школахъ, раздѣленъ на 2 основныя группы: 1-я группа—это нормально развитыя дѣти, 2-я—дѣти аномальныя, умственно-отсталыя. Первая группа нормальныхъ дѣтей, въ свою очередь, дѣлится на двѣ подгруппы: нормально одаренныя дѣти, которыя могутъ успѣшно обучаться въ нормальныхъ классахъ, составляютъ первую подгруппу; дѣти слабо-одаренныя, которыя не могутъ идти однимъ шагомъ съ нормально-одаренными дѣтьми, дѣти мало-способныя, но интеллектъ которыхъ доразвился все-таки до своего нормальнаго уровня, составляютъ вторую подгруппу. Къ ней относятся кромѣ слабо-одаренныхъ еще и такія дѣти, которыя являются отсталыми по разнымъ случайнымъ причинамъ, вслѣдствіе неправильныхъ пріемовъ обученія, къ нимъ примѣненнымъ, по болѣзни, по семейнымъ обстоятельствамъ и т. д. Но Мангеймская школьная система идетъ еще дальше въ раздѣленіи дѣтей на группы.

Изъ подгруппы нормально-одаренныхъ выдѣляются еще наиболѣе одаренныя, наиболѣе способныя дѣти. Практически это выдѣленіе организуется такимъ образомъ: дѣти, дошедшія до 4-го класса, т. е. прошедшія около половины всего нормальнаго курса (весь курсъ проходитъ въ 8 лѣтъ)...

Предсѣдатель. Я просилъ бы ближе держаться вопроса, потому что рѣчь у насъ идетъ именно объ отсталыхъ дѣтяхъ, а не о достоинствахъ Мангеймской системы. Можетъ быть, вы будете добры излагать только ту часть этой системы, которая касается отсталыхъ дѣтей. Я позволилъ себѣ просить васъ объ этомъ потому, что время уже истекло.

Постовскій. Я кончаю уже о высоко-одаренныхъ. Они выдѣляются въ особые классы (начиная съ 4-го класса), изъ которыхъ одни, по желанію родителей, черезъ годъ переходятъ въ среднія учебныя заведенія, а другія, продолжая проходить программу народной школы, обучаются сверхъ того иностраннымъ языкамъ. Что касается организациі обученія умственно-отсталыхъ дѣтей, то необходимо отвѣтить еще на одинъ практическій вопросъ, который здѣсь былъ поднятъ представителями петербургской комиссіи, на вопросъ о томъ, какой школьной системы слѣдуетъ держаться при организациі вспомогательнаго обученія: слѣдуетъ ли классы для умственно-отсталыхъ дѣтей организовать въ формѣ самостоятельныхъ школъ, отдѣльныхъ отъ нормальныхъ школъ, или въ формѣ вспомогательныхъ классовъ при нормальныхъ школахъ. Въ Мангеймѣ вспомогательное обученіе организовано при нормальныхъ школахъ: повторительные классы сконцентрированы въ 4-хъ районныхъ школахъ, а вспомогательные классы—въ двухъ районныхъ школахъ. И тѣ и другіе организованы въ полныя многоклассныя системы. Такимъ образомъ эти вспомогательныя системы классовъ образуютъ въ сущности отдѣльныя вспомогательныя школы, но только въ педагогическомъ отношеніи; въ отношеніи же административно-хозяйственномъ они присоединены къ нормальнымъ школамъ. Въ заключеніе я позволю себѣ обратиться къ съѣзду съ слѣдующимъ предложеніемъ: если сдѣланные доклады и дополненія, сдѣланныя по поводу этихъ докладовъ, привели васъ къ убѣжденію въ необходимости реорганизациі существующей системы школьнаго обученія какъ въ интересахъ умственно отсталыхъ дѣтей, такъ и еще болѣе въ цѣляхъ правильной постановки обученія нормальныхъ дѣтей, если это такъ, то можетъ быть вы сдѣлаете постановленіе или выразите пожеланіе,—въ какой формѣ—это можетъ быть выяснено потому,—которое говорило бы, что одной изъ главнѣйшихъ, насущныхъ задачъ при реорганизациі нашей старой школы, при переходѣ ея на

новый путь, на путь новой научной педагогики, является организация вспомогательного обучения.

А. В. Владимірскій. Господа. Съ моей точки зрѣнія врача, близко стоящаго къ вопросамъ воспитанія, мы рѣдко бываемъ слушателями доклада, столь глубоко затрагивающаго сущность педагогической воспитательной жизни, какъ этотъ докладъ, который только-что освѣтилъ передъ нами кусочекъ педагогической жизни. Я съ высокой радостью долженъ выразить мою признательность нашимъ московскимъ товарищамъ, которые пріѣхали сюда подѣлиться съ нами своими успѣхами въ вопросѣ обученія дѣтей, являющихся отсталыми далеко не въ такой рѣзкой формѣ, что обученіе ихъ нужно лишь въ пріютахъ для идіотовъ. Если бы каждый изъ васъ, учительницъ и учителей, присмотрѣлся серьезно къ своему классу, то увидѣлъ бы и опредѣленно почувствовалъ, что самое большое мѣсто среди поставленныхъ на разрѣшеніе педагогическихъ вопросовъ, это именно вопросъ о той категоріи дѣтей, о которой мы сейчасъ говоримъ. Этотъ вопросъ долженъ получить разрѣшеніе не въ однихъ только теоретическихъ предпосылкахъ, но и на практикѣ. Этотъ вопросъ казался мнѣ чрезвычайно важнымъ и я имъ занимался; мнѣ удалось благодаря сочувствію предсѣдателя городской комиссіи г. Потѣхина добиться того, что мнѣ разрѣшили въ одномъ изъ большихъ училищъ Петербурга произвести изслѣдованія дѣтей, осмотръ ихъ и медицинское обследованіе физическихъ и психическихъ сторонъ каждаго такого ребенка, который являлся плохо успѣвающимъ. Неуспѣшность не есть что-то заложенное въ самой природѣ ребенка. Неуспѣшность есть извѣстная реакція. Нѣтъ явленія, которое не имѣло бы своей причины. Такъ что я считаю, что нѣтъ такихъ случаевъ неуспѣшности у дѣтей, которые бы не имѣли своихъ основаній. Всегда нужно сдѣлать обследованіе всѣхъ условій. Каждая изъ учительницъ и учителей, съ которыми я имѣлъ дѣло, всегда говорили, что у нихъ есть 5—6—7 дѣтей, съ которыми они абсолютно не знаютъ, что дѣлать. Такія дѣти являются самыми трудными въ педагогической жизни. Поэтому мнѣ кажется, что вопросъ объ этихъ дѣтяхъ является самымъ существеннымъ. Мало выдѣлить этихъ дѣтей,—это является для насъ настоятельной необходимостью,—надо ихъ изучить и знать ихъ для того, чтобы умѣть примѣнять къ нимъ соответствующее воздѣйствіе. Мнѣ кажется, что каждый изъ насъ почувствовалъ бы себя извѣстнымъ образомъ удовлетвореннымъ, если каждый членъ этого сѣзда проникся мыслью этой, и всегда, вездѣ, гдѣ это только возможно, старался бы сдѣлать все, чтобы облегчить намъ обученіе этихъ дѣтей, дать возможность постепенно выдѣлить ихъ въ самостоятельную группу и установить соответствующее ихъ способностямъ обученіе. Тогда, быть

можетъ, могли бы мы достигнуть лучшихъ результатовъ, которые, какъ было отмѣчено, достигла эта школа. Но я долженъ сказать, что среди тѣхъ тысячъ дѣтей, которыхъ я имѣлъ возможность наблюдать, которыя въ школахъ учатся, было несравненно больше въ одной только школѣ такихъ отсталыхъ дѣтей, которыя требуютъ особаго обученія, чѣмъ можетъ удовлетворить наша единственная Петербургская школа для отсталыхъ дѣтей. Эту школу я имѣлъ возможность осматривать и долженъ сказать, что она, съ моей точки зрѣнія, не удовлетворяетъ самымъ элементарнымъ требованіемъ той постановки дѣла, которой мы дѣйствительно хотимъ, тамъ нѣтъ планомѣрной системы, о которой говорилось въ докладѣ. Потомъ я не буду дальше распространяться объ этомъ вопросѣ, я только закончу свое слово пожеланіемъ того, чтобы каждый, ихъ насъ ясно и опредѣленно фиксировалъ эту идею, чтобы всегда и вездѣ говорилъ, что необходимо обращать вниманіе на это явленіе, въ одинаковой мѣрѣ важное какъ для воспитателей и родителей, такъ и для нашихъ общественныхъ круговъ.

Л. А. Гречулевичъ.. Съ глубокимъ интересомъ прослушавъ рядъ докладовъ по вопросу о школахъ для отсталыхъ дѣтей, я не нашла ни въ одномъ изъ нихъ отвѣта на одинъ вопросъ принципиальной важности: въ докладѣ не было упомянуто о томъ, насколько признается желательнымъ общеніе отсталыхъ дѣтей съ нормально развивающимися дѣтьми, разумѣется, при условіи заботливаго наблюденія воспитателями и развитія въ нормальныхъ дѣтяхъ сознанія необходимости покровительственно относиться къ обездоленнымъ товарищамъ. Въ одномъ изъ докладовъ было вскользь сказано, что спеціальныя классы для отсталыхъ дѣтей не слѣдуетъ устраивать при нормальныхъ школахъ; между тѣмъ, мнѣ кажется, что такимъ образомъ изъ жизни этихъ несчастныхъ дѣтей вычеркивается вліяніе одного весьма важнаго фактора воспитанія—подражанія здоровымъ нормальнымъ товарищамъ. Этимъ лѣтомъ мнѣ представилась возможность ознакомиться съ *classe pour leus arriérés* въ Женевѣ, о которыхъ было только-что упомянуто и гдѣ одинъ изъ 4-хъ классовъ такихъ устроенъ въ *Ecole Infantine de Malagnou*. Стоящія во главѣ этихъ классовъ *M-lle Descoeudres* и *M-me Witkopf*, изучавшія постановку дѣла въ Бельгіи подъ руководствомъ проф. Decroly и всецѣло преданныя своимъ воспитанникамъ, также задавались этимъ вопросомъ, обсуждали его совмѣстно съ проф. Claparède, занимающимся разработкой вопросовъ дѣтской психологіи, и пришли къ выводу, что общеніе ненормальныхъ дѣтей съ нормальными необходимо, хотя и не выработали еще положеній, когда, въ какой формѣ и въ какой мѣрѣ слѣдуетъ его допускать. Въ настоящее время, пока, рѣшено подѣ

наблюдением воспитательниц соединять всех детей (нормальных и ненормальных) во время рекреаций.

Въ виду этого я хотѣла поставить на обсужденіе компетентныхъ лицъ вопросъ, слѣдуетъ ли и какъ и когда допускать общеніе отсталыхъ дѣтей съ дѣтьми нормально-развивающимися?

Е. Е. Соловьева. Въ рядѣ докладовъ и диаграммъ намъ были представлены очень заманчивыя перспективы: новые способы экспериментальной психологіи для распознаванія индивидуальных особенностей дѣтей. Многихъ это увлекло. Многимъ показалось это такъ элементарно и просто, что рѣшили широко примѣнять эти способы. Мнѣ это показалось настолько страшнымъ, что я рѣшилась выступить здѣсь и сказать, въ чемъ экспериментальная психологія можетъ быть еще сильной или завоеванія экспериментальной психологіи въ чемъ сильны и въ чемъ они совершенно безсильны такъ же, какъ и теоретической психологіи. Я думаю, что она сильна въ такъ называемомъ изученіи психологіи массъ,—она сильна только въ изученіи типическаго развитія дѣтей. Тамъ, въ хаосѣ чисель, въ разнаго рода ошибкахъ вамъ все же выявляется правда, которая болѣе или менѣе можетъ показать, что, дѣйствительно, дѣти отъ перваго дня рожденія повторяютъ извѣстное типическое развитіе. Въ такомъ смыслѣ я готова принять какъ готовую формулу эти уравненія. Но относительно каждаго отдѣльнаго индивидуума эти формулы и уравненія, которыя были представлены здѣсь нѣсколькими лицами, мнѣ показались почти преступными. Я думаю, что если бы Пушкина подвергали экспериментальному изслѣдованію, то онъ до 8 лѣтъ показалъ бы сильно пониженный типъ. Мнѣ скажутъ, что Пушкинъ не экспериментировался, и потому мои доводы не обоснованы. Но около Пушкина были люди близкіе, любящіе его, и, слѣдовательно, тотъ естественный экспериментъ, который не отрицается экспериментальной психологіей, онъ былъ въ кругу любящихъ людей, которые готовы были даже преувеличивать значеніе душевныхъ проявленій и интеллектуальныхъ способностей Пушкина, а между тѣмъ, по ихъ же наблюденіямъ извѣстно, что Пушкинъ до 8 лѣтъ поражалъ всехъ отсутствіемъ высокихъ способностей. И, вообще, до конца дней страдалъ провалами памяти. Говорятъ, что онъ однажды въ обществѣ разсказалъ сюжетъ драмы, а потомъ настолько все забылъ, что никакъ не могъ вспомнить. Этотъ случай записанъ въ біографіи П., онъ всѣмъ извѣстенъ. Если бы подъ эти уравненія мы подвели Гончарова, этого медленнаго мыслителя, который 20 лѣтъ вынашивалъ свой „Обрывъ“, то онъ показалъ бы при экспериментальномъ изслѣдованіи тоже пониженный типъ. Я думаю, что душа ребенка это уравненіе буквально со многими неизвѣстными. Психическія данныя, по которымъ

судять о дѣтяхъ, неполны: вѣдь никто еще не заглянулъ въ сферу эмоцій. Если и были легкія попытки разрѣшить вопросъ дружбы, то это только попытка, которая вопроса не разрѣшаетъ. Между тѣмъ, эмоциональная сторона играетъ колоссальную роль въ жизни дѣтей. Для индивидуальнаго изслѣдованія экспериментальные методы не могутъ быть пригодны, такъ какъ мы при этомъ не изслѣдуемъ громаднѣйшей сферы, то что называется потенціей и эмоціей. И пока она не извѣдана до конца, здѣсь не можетъ быть *примѣненія* предлагаемыхъ мѣръ! Я думаю, что мы бессильны опредѣлить будущее ребенка, мы можемъ опредѣлить кое-что, да и то только въ данный моментъ, только въ тотъ, когда мы наблюдаемъ, но предсказать будущее, тотъ путь, по которому пойдетъ развитіе даннаго ребенка, никакая экспериментальная психологія, не можетъ и пока не имѣетъ на это права. Пока подобныя изслѣдованія въ рукахъ такихъ знающихъ опытныхъ экспериментаторовъ, какъ докторъ Россолимо и А. П. Нечаевъ, недостатки этихъ опытовъ могутъ быть доведены до минимума, но и они все-таки невѣрны.

Экспериментальная психологія, занимаясь изслѣдованіями такого рода, должна прежде всего позаботиться, чтобы аппараты для изученія психическаго міра ребенка были самые утонченные. Насколько мнѣ пришлось приглядѣться къ нимъ, за очень немногими исключеніями, они представляютъ большіе дефекты. Нужно объ этомъ позаботиться и усовершенствовать ихъ, а иначе эти опыты обезцѣниваются. Намъ часто не удаются физическіе опыты, а тутъ приступаютъ сразу къ опытамъ, которые гораздо нѣжнѣе, чѣмъ физическіе. Тамъ 20 разъ работа провѣряется, прежде чѣмъ прійти къ какому-нибудь выводу, а тутъ сразу приходятъ къ выводамъ, которые демонстрировались и тутъ на сѣздѣ. Я думаю, что мы слишкомъ просто подходимъ къ дѣлу. Итакъ, для такого тонкаго изслѣдованія такой области, какъ душа, и для производства экспериментовъ должны быть самые тонкіе аппараты и, кромѣ того, у экспериментаторовъ большая чуткость къ изслѣдуемымъ явленіямъ.

Е. И. Гринева. Мы подняли важный вопросъ, вопросъ объ отсталыхъ дѣтяхъ, дѣтяхъ, которыя много отстаютъ отъ нормальныхъ. Здѣсь было также предложено удалить, отдѣлить даровитыхъ дѣтей, такъ какъ они не меньше отличаются отъ средняго уровня дѣтей. Мнѣ кажется, что мы правильнѣе поступимъ, если предоставимъ рѣшеніе этого вопроса инициативѣ самихъ преподавателей. Мы это сдѣлаемъ, когда вступимъ на путь свободной школы. Какъ это сдѣлается, въ какую форму это выльется, я совершенно не могу предвидѣть, этому должны помочь и экспериментальная педагогика и практика, все мы вмѣстѣ взяты. Но

мнѣ кажется, что было бы цѣлесообразнѣе вводить не отдѣльныя школы для такихъ дѣтей, а вспомогательные классы.

М. С. Анисимовъ. Здѣсь говорилось о томъ, какъ изолировать дѣтей. Да нужно ли ихъ изолировать непременно отъ здоровыхъ дѣтей. Начальная народная школа поставлена въ этомъ отношеніи въ условія, менѣе выгодныя, чѣмъ средняя школа. Средняя школа не можетъ держать у себя отсталыхъ дѣтей, а только нормальныхъ. Начальная народная школа беретъ всѣхъ, — и нормальныхъ и ненормальныхъ. Начальная народная школа не можетъ выбросить этихъ ненормальныхъ, не можетъ выбросить этихъ отсталыхъ. Эта ненормальная масса останется въ мірѣ; эта масса громадна, и она броситъ вызовъ обществу. И обществу придется съ этими ненормальными бороться. Нужны средства, чтобы вначалѣ ослабить эту громадную силу ненормальныхъ, нападающую на здоровыхъ. И такимъ первымъ средствомъ является начальная школа. Намъ нужно воспитать психику учениковъ нашихъ и при этомъ мы должны помнить, что подражаніе сила, страшная сила. Ребенка необходимо помѣстить въ здоровой обстановкѣ; чтобы онъ привыкъ къ здоровой жизни; нужно, чтобы отсталый ребенокъ начальной народной школы попалъ въ другую обстановку, чѣмъ находился раньше. Я считаю, что этихъ отсталыхъ, этихъ болѣзненныхъ дѣтей, нужно непременно перевести въ здоровую обстановку, это будетъ для нихъ лучший способъ. Но какъ организовать это дѣло. это уже другой вопросъ. Мнѣ все-таки кажется, что лучшей организаціей въ данномъ случаѣ было бы, чтобы эти отсталыя дѣти, дѣти ненормальныя, жили при здоровой школѣ и получали элементарное воспитаніе въ начальной здоровой школѣ. Это будетъ, по моему, всего лучше.

В. А. Флеровъ. Предыдущій ораторъ сферу вашего мышленія перенесъ какъ разъ въ область сельской начальной школы. Мы выслушали прекрасный докладъ, который съ рѣшительностью выяснилъ намъ разницу, какая существуетъ между дѣтьми въ отношеніи способностей, разницу ихъ одаренности. Путемъ эксперимента установлено, что разница эта очень значительная. Мы педагоги-практики тоже хорошо знаемъ, что разница эта бываетъ такова, что не позволяетъ учителю вести занятія въ одномъ классѣ сразу со всѣми дѣтьми. Въ каждомъ классѣ есть отсталые, которые являются бичемъ школы: отъ нихъ страдаютъ учитель и успѣвающіе ученики и болѣе всего страдаютъ сами отсталые. — Особенно въ сельскихъ школахъ, гдѣ и безъ того у учителя зачастую три отдѣленія. Выходъ отсюда необходимъ. — Вотъ положеніе, которое для всѣхъ несомнѣнно: наука и практика въ этомъ сходятся. Но, господа, мы здѣсь слышали очень много такихъ положеній и выводовъ — экспериментальной психологіи, которые рисуютъ намъ душевные процессы

умственные и волевые, но мы мало слышали педагогических выводовъ. И совершенно правы многіе вопрошающіе здѣсь и еще гораздо больше вопрошающіе между собою по выслушаніи того или иного доклада: какіе же можно сдѣлать педагогическіе выводы изъ всего этого? Для педагога важно узнать не только о наличности тѣхъ или иныхъ душевныхъ процессовъ, тѣхъ или иныхъ особенностей въ способностяхъ и различій дѣтей, но и о тѣхъ путяхъ и средствахъ, коими мы могли бы вызывать эти процессы, помогать настанію однихъ, устранять или предотвращать другіе. Иногда такіе педагогическіе выводы и ставились докладчиками, но часто между психологическими положеніями и этими выводами чувствовались мостики, а иногда даже и мостика не было никакого. Вотъ въ этомъ отношеніи заслушанный нами докладъ очень выгодно отличается. Въ немъ чувствуется прочная связь между положеніями, которыя устанавливаетъ экспериментальная психологія относительно разницы въ душевныхъ способностяхъ дѣтей, и педагогическими выводами о тѣхъ средствахъ, при помощи которыхъ школа можетъ удалить эти недостатки. Такимъ средствомъ докладчикъ предлагаетъ тотъ приемъ или порядокъ, который примѣняется уже на Западѣ,—выдѣленіе болѣе одаренныхъ дѣтей отъ менѣ одаренныхъ, менѣ одаренныхъ отъ совсѣмъ ненормальныхъ, т. е. устройство особыхъ школъ и отдѣленій для отсталыхъ и ненормальныхъ. Это средство, какъ мнѣ кажется, здѣсь принимается, какъ нѣчто такое единственное и неизбѣжное, что для всѣхъ школъ является обязательнымъ: иначе-де и быть не можетъ. Нисколько не оспаривая правильности этого положенія съ теоретической точки зрѣнія, я хочу обратить вниманіе ваше на то, что, если мы и пришли къ рѣшительному выводу, что отсталыхъ нужно изолировать отъ успѣвающихъ, что для отсталыхъ нужны особыя школы или отдѣленія, все же мы должны признать, что для большинства нашихъ школъ такое выдѣленіе отсталыхъ совершенно недостижимо. Изолировать, конечно, возможно для среднихъ школъ, а для низшихъ школъ лишь въ крупныхъ городахъ, гдѣ имѣется много школъ, изъ которыхъ нѣкоторыя могутъ быть обращены въ спеціальныя отдѣленія для отсталыхъ. Но въ нашихъ сельскихъ мѣстностяхъ, гдѣ очень часто одна школа и одинъ учитель обслуживаетъ громадный районъ съ 3—5-верстнымъ радіусомъ,—тамъ вопроса о школь для отсталыхъ дѣтей быть не можетъ. Но если бы даже представлялась какая-нибудь возможность устроить школу для отсталыхъ дѣтей въ сельской мѣстности, то не слѣдуетъ забывать, что еще свыше $\frac{1}{2}$ крестьянскихъ дѣтей у насъ въ Россіи совершенно не имѣютъ доступа въ школу, что намъ еще приходится заботиться вообще объ обученіи неграмотныхъ, что у насъ еще далеко до осуществленія важнѣйшій вопросъ о всеобщемъ обученіи. И понятно,

когда рѣчь заходитъ объ устройствѣ какихъ-либо школъ, наша мысль переносится къ тѣмъ дѣтямъ, которыя совсѣмъ не учатся. Но не будемъ говорить о тѣхъ, которые не имѣютъ средствъ учиться. Будемъ говорить только о тѣхъ, которыя учатся въ нашихъ школахъ. Вотъ мы сейчасъ слышали о школьной системѣ, такъ прекрасно разрѣшающей вопросъ объ отсталыхъ въ Германіи,—о Маннгеймской системѣ. Скажите, примѣнима ли эта система у насъ въ селѣ, въ деревнѣ? Мы завтра, послѣзавтра прїѣдемъ въ провинцію, и къ вамъ, какъ къ свѣточамъ, потянутся сотни и тысячи учителей и учительницъ и спросятъ, что вы намъ привезли, что вы намъ скажете по этому наболѣвшему вопросу,— что дѣлать съ отсталыми дѣтьми? Вотъ типичная школа съ тремя отдѣленіями и однимъ учителемъ, или четырьмя отдѣленіями при двухъ учителяхъ; у каждаго учителя по 50—60 учениковъ и болѣе и изъ нихъ въ каждомъ отдѣленіи 5—7 отсталыхъ. Отдѣлить ихъ въ особыя группы и вести съ ними отдѣльныя занятія учитель не можетъ потому, что онъ работаетъ сразу въ 3 или 5 отдѣленіяхъ,—да и отсталые одни по русскому языку, другіе по ариметикѣ. Спрашивается, что дастъ, какъ поможетъ въ этомъ случаѣ Маннгеймская система? Однако никакъ нельзя и примириться съ тѣмъ положеніемъ, въ которомъ находится наша школа. Выходъ несомнѣнно необходимъ: его требуетъ сама жизнь. Вотъ съ этой точки зрѣнія я считаю вопросъ не только нерѣшеннымъ, но и невыясненнымъ. Вотъ почему я склоняюсь думать, что къ рѣшенію его для большинства нашихъ низшихъ школъ ближе подошелъ мой предшественникъ-ораторъ. Возможно, что принципъ дѣтской взаимопомощи, когда отсталому ученику помогаетъ лучшій,—та старинная система, которая извѣстна подъ именемъ Ланкастерской, но въ улучшенномъ видѣ, болѣе подходила бы къ условіямъ нашей школы, и слѣдовало бы поставить опыты въ этомъ направленіи. Кромѣ того, я вижу одинъ изъ такихъ выходовъ въ дѣленіи дѣтей въ школѣ на болѣе мелкія группы; это примѣняется также и въ заграничныхъ школахъ. Можно дѣлить на группы—отдѣленія не по годамъ, а по полугодіямъ, благодаря чему отсталые не будутъ понапрасну цѣлые годы сидѣть въ отдѣленіи. Далѣе. Возвращеніе отсталого въ семью, по выясненіи отсталости и принятіе его вновь въ школу въ болѣе старшемъ возрастѣ, и упрощеніе вообще пріемовъ обученія, могутъ значительно облегчить положеніе отсталыхъ и учителей. Можетъ быть, и еще какой-нибудь выходъ найдется. Словомъ, принимая съ благодарностью выслушанный докладъ и относясь съ полнымъ вниманіемъ къ тѣмъ основнымъ положеніямъ, къ которымъ пришла современная экспериментальная психологія и педагогика, мы не должны закрывать глаза на печальную русскую дѣйствительность и для большинства наиболѣе обездоленныхъ нашихъ школъ искать иныхъ выходовъ.

П. Д. Ен'ко. Позвольте сказать нѣсколько словъ и обратить ваше вниманіе на медицинскую сторону вопроса. Прежде чѣмъ браковать дѣтей, должно убѣдиться, что неспособность ихъ не зависитъ отъ излечимыхъ расстройствъ. Всѣ обращаютъ вниманіе на малокровіе и аде-ноидныя разращенія въ глоткѣ; всѣ знаютъ, что отсталость можетъ зависѣть отъ этихъ расстройствъ. Но сверхъ того, неспособность можетъ зависѣть и отъ другихъ расстройствъ въ организмѣ. Во-первыхъ, она можетъ зависѣть отъ плохого питанія нервной системы, при удовле-творительномъ состояніи питанія вообще; въ такихъ случаяхъ уже стали давать фосфорноглицериновкислый натръ, а также санатогенъ. Я тоже давалъ первый и нашелъ, что у многихъ учащихся память улучшалась весьма прочно; она сохранялась и по прекращеніи упо-требленія этого средства. Второю причиною недоразвитости и отста-лости дѣтей можетъ быть недоразвитіе щитовидной железы. Я не го-ворю о случаяхъ кретинизма, а говорю только о случаяхъ еле-еле видной недостаточности ея. Необходимо обратить вниманіе лечащаго врача на возможность такой причины отсталости ребенка; врачъ можетъ дать принимать сухую щитовидную железу барана, и это нерѣдко по-могало—дѣти становились живѣе и понятливѣе. Наконецъ, въ-третьихъ, дѣти пьяницъ часто страдаютъ отсутствіемъ способностей, нужныхъ для ученія. Опыты убѣдили меня, что послѣ двухъ-трехмѣсячнаго лѣченія іодомъ, то есть іодистымъ калиемъ, дѣти замѣтно становились способнѣе. Само собою разумѣется, что и тутъ безъ врача не обой-тись. Вотъ на эти три малоизвѣстныя причины отсталости дѣтей я бы просилъ васъ обращать вниманіе.

С. П. Бала синъ. Господа, здѣсь было высказано мнѣніе, что экспериментальная психологія работаетъ съ предметами абстрактными и потому едва ли примѣнима въ вопросѣ объ отсталыхъ дѣтяхъ. Тутъ можно возразить, что всякое средство при недостаточной обработкѣ и неумѣ-ніи пользоваться имъ является плохимъ, такъ что его нельзя примѣ-нять. Затѣмъ мнѣ кажется, что при достаточномъ примѣненіи и выра-ботанной программѣ невозможно будетъ ставить тѣ упреки, которые можно сдѣлать въ противномъ случаѣ экспериментальной педагогикѣ. Но дѣло въ томъ, что едва ли будутъ судить на основаніи 2—3 опытовъ. Опыты, которыя затрагиваютъ психику, разнообразную пси-хическую жизнь ребенка и подростка, такіе опыты всегда ведутся весьма строго. И при такомъ обследованіи ошибокъ быть не мо-жетъ. Затѣмъ, кромѣ того, когда говорятъ объ обследованіи чув-ственной эмоціональной сферы, то въ данномъ случаѣ принимается во вниманіе, что экспериментальная педагогика не можетъ дать намъ въ этомъ отношеніи всего, въ такихъ случаяхъ идутъ также путемъ наблю-

денія. Конечно, было бы громадной ошибкой, если бы, рѣшая вопросъ объ отсталыхъ дѣтяхъ, занялись одинъ, другой часть обследованіемъ и на основаніи этого обследованія рѣшили вопросъ объ отсталыхъ дѣтяхъ. Этого, конечно, мало, но, во всякомъ случаѣ, экспериментальныя данныя могутъ очень пригодиться, они могутъ дополнить въ значительной степени наблюденіе. Это наблюденіе ведется тѣмъ, кто будетъ испытывать ребенка. И въ нѣкоторыхъ случаяхъ можетъ быть безъ экспериментальнаго изслѣдованія обойтись нельзя. Предположимъ такой случай: не успѣваетъ ученикъ въ классѣ при объясненіяхъ урока. Экспериментальное изслѣдованіе показываетъ, что онъ не имѣетъ зрительной и слуховой памяти, и это объяснить учителю причину неуспѣшности ребенка, иначе же учитель будетъ имѣть о немъ самое плохое сужденіе. Такой же фактъ можетъ убѣдить, что ребенокъ невиноватъ въ своей кажущейся невнимательности. Можетъ быть, такой случай, что ребенокъ очень отсталый, но способный, можетъ быть онъ просто недостаточно здоровъ, малокровенъ или плохо спитъ, можетъ быть чувственная сфера мало развита или мало развитъ интересъ или еще что-нибудь другое, что мѣшаетъ ему развиваться. Экспериментальная педагогика даетъ возможность разобраться во всемъ этомъ. Конечно, должна быть при этомъ строго выработанная программá, которая бы направила всѣ проявленія дѣтской жизни и дополнила ту картину, которую даетъ намъ простое наблюденіе. Нѣкоторые изъ участниковъ сѣзда дали мнѣ свѣдѣнія о томъ, что въ нѣкоторыхъ гимназіяхъ такого рода наблюденіе примѣняется. Тамъ классные наставники и надзиратели ведутъ систематическое наблюденіе. Въ тѣхъ же гимназіяхъ продѣлываются параллельно опыты въ видѣ чистаго научнаго эксперимента. При такой постановкѣ дѣла польза получается безусловно громадная.

Г. И. Россоломо. Сегодня, какъ и нѣсколько разъ во время сѣзда обсуждались съ большимъ интересомъ вопросы, относящіеся къ изслѣдованію, классификаціи и группировкѣ отсталыхъ и ненормальныхъ дѣтей. Если прибавить къ этому, что въ числѣ членовъ сѣзда и въ списокѣ докладчиковъ мы встрѣчаемъ значительное число врачей невропатологовъ и психіатровъ, то яснымъ станетъ, насколько выдвинуты жизнью впередъ оказались вопросы дѣтской психопатологии. Какъ это ни казалось бы печальнымъ, а между тѣмъ это такъ и есть на самомъ дѣлѣ и не приходится считать отмѣченное явленіе искусственнымъ или случайнымъ; ибо не объ однихъ только рѣзкихъ и явно болѣзненныхъ формахъ дѣтскихъ психическихъ дефектовъ можетъ идти рѣчь: на это едва-ли столь живо стала бы реагировать общая масса педагоговъ, собравшихся сюда для обсужденія вопросовъ не специальной педагогики; здѣсь само собой всплываетъ то огромное значеніе, которое

имѣть дѣтская психопатологія какъ для рѣшенія теоретической проблемы дѣтской одаренности и психологическихъ условий, препятствующихъ правильному ходу воспитательнаго дѣла, такъ и вопросы простой практики. Съ каждой новой работой становятся все болѣе очевидными какъ расплывчатость границъ между психической нормой и отклоненіями, особенно въ психологіи ребенка, такъ и яркое и частое отраженіе въ яко бы нормальной психикѣ большого числа явленій изъ области патологіи — въ области интеллекта и, особенно, характера. Все это заставляетъ думать, что недалеко то время, когда для всякаго педагога будетъ необходимымъ знакомство съ дѣтской психопатологіей, съ такъ называемой „педагогической патологіей“; особенно же придется быть освѣдомленными въ этихъ вопросахъ тѣмъ педагогамъ, которые будутъ себя посвящать все болѣе и болѣе распространяющемуся типу школы для малоуспѣвающихъ и отсталыхъ дѣтей. Такимъ образомъ, мы приходимъ къ выводу, что на настоящемъ съѣздѣ сама жизнь широко открыла окно въ страну новой отрасли педагогическихъ знаній, настоятельно призывая къ продолженію той работы, съ зачатками которой явилась сюда значительная часть нашихъ работниковъ въ области экспериментальной педагогики. Сказанное выдвигаетъ одинъ большой и крайне важный для насъ, всѣхъ здѣсь присутствующихъ, вопросъ о результатахъ даннаго съѣзда вообще; такъ какъ на этомъ засѣданіи сами собой подводятся итоги недѣльной работы, то не будетъ, быть можетъ, неумѣстнымъ сказать по этому поводу еще два слова. Какъ часто на съѣздахъ вообще и особенно здѣсь приходилось слышать стереотипную жалобу на то, что съѣздъ ничего не далъ пріѣхавшимъ для того, чтобы чему-нибудь научиться; между тѣмъ претензіи эти могутъ быть понятны только въ устахъ тѣхъ, кто въ съѣздахъ видитъ нѣчто вроде кратковременныхъ курсовъ, а не собраніе специалистовъ, явившихся для совмѣстнаго обсужденія работъ и для выясненія открывающихся новыхъ путей дальнѣйшихъ изслѣдованій въ области данной дисциплины. Съ своей точки зрѣнія недовольные правы, не обучившись тому, съ чѣмъ они еще не были знакомы и не получивъ простыхъ общедоступныхъ рецептовъ — въ нашемъ случаѣ по наилучшимъ способамъ воспитанія на основаніи данныхъ экспериментальной педагогики. Съ нашей же точки зрѣнія настоящій съѣздъ, какъ разъ наоборотъ, имѣетъ то преимущество, что не далъ и не стремился дать какихъ-либо рецептовъ и формулъ — панацей для такого спорнаго и отвѣтственнаго дѣла, какъ педагогическая психологія; въ этой незаконченности съѣзда и заключается вся его научная заслуга, ибо наука не можетъ остановиться, наука, какъ плодъ работы пытливаго ума; она подвижна и непрерывна, какъ жизнь въ природѣ, и если стопы ея и бываютъ

отмѣчены той или другой датой, тѣмъ или другимъ періодомъ, то только для выясненія правильности ея хода и ея дальнѣйшихъ шаговъ. Обоимъ послѣднимъ условіямъ нашъ съѣздъ удовлетворилъ вполне и, надо думать, толчокъ къ дальнѣйшимъ работамъ надъ разработкой экспериментально-психологической проблемы имъ данъ настолько сильный, что долго будетъ въ участникахъ съѣзда импульсъ для возможно болѣе интенсивной подготовки къ слѣдующему съѣзду въ Москвѣ. И влияние пережитаго скажется, можно надѣяться, еще на одномъ очень важномъ отмѣченномъ здѣсь явленіи: на той широкой и глубокой пропасти взаимнаго непониманія между людьми науки и практиками, пропасти, создавшей столько поводовъ къ неприятнымъ недоразумѣніямъ. Считаю возможнымъ думать, что отъ совмѣстной работы въ теченіе этихъ дней, въ результатъ получится къ будущей встрѣчѣ значительное сближеніе работниковъ на разныхъ поприщахъ и недоразумѣній, доходившихъ подчасъ до страстныхъ столкновеній, съ каждымъ разомъ будетъ все меньше и меньше. Столкновенія эти не страшны; онѣ не должны охлаждать работниковъ, ибо такая большая работа, какъ подведеніе новаго, научнаго фундамента подъ огромное строеніе воспитательнаго дѣла, не должна обходиться безъ треній; въ этихъ треніяхъ и будетъ залогъ прочности и долговѣчности всѣмъ намъ дорогаго зданія.

Предсѣдатель. Профессоръ Соллертинскій проситъ разрѣшенія привѣтствовать съѣздъ отъ Петербургской Духовной Академіи.

Проф. прот. С. А. Соллертинскій. Петербургская Духовная Академія считала своимъ прямымъ научнымъ долгомъ командировать одного изъ своихъ членовъ на этотъ съѣздъ, на который я, по случаю болѣзни, не могъ явиться своевременно къ первому засѣданію. Теперь я исполняю свой долгъ и заглаживаю свою вину, привѣтствуя этотъ съѣздъ. Соблюдая надлежащее безпристрастіе, невозможно не относиться къ этому съѣзду, къ его совокупнымъ работамъ, къ докладамъ и оппонентамъ, къ самой корпораціи экспериментальной педагогики, которая работаетъ здѣсь, нельзя, невозможно иначе относиться ко всему этому, какъ съ полнымъ одобреніемъ и уваженіемъ. Мы здѣсь слышали великое множество разныхъ остроумныхъ сужденій, плановъ, анализовъ, синтезовъ и выводовъ самой экспериментальной педагогики. Здѣсь мы видѣли громадную обстоятельность, осторожность и находчивость въ примѣненіи экспериментальнаго метода къ области школьнаго обученія. И пусть намъ еще не заявили какихъ-нибудь положительныхъ результатовъ, но уже есть тотъ цѣнный результатъ, о которомъ не упоминали, но нельзя не упомянуть о немъ. Я хочу сказать, что если уже нашли кое-какіе частичные результаты, если обученіе, согласное съ принципами экспериментальной педагогики дѣйствительно ведется, если обнаруживаютъ такое

усиленное вниманіе ко всевозможнымъ отправленіямъ человѣческаго разума, то не нынче, завтра, послѣзавтра, черезъ нѣсколько лѣтъ, но все это непременно дастъ прекрасный матеріалъ, изъ котораго послѣ надлежащей обработки, навѣрное, можно сказать, получится цѣльный укладъ практической дидактики. Я полагаю, что хорошее начало этому уже положено, потому что если передъ нашимъ взоромъ вчера были выставлены такія діаграммы, которыя ясно квалифицируютъ познавательный процессъ учимыхъ со многихъ разныхъ сторонъ, то мы должны согласиться съ тѣмъ, что и у насъ экспериментальная дидактика есть не только функція, но и не простое академическое благожеланіе. Признавая это во всей силѣ, я бы только обратился къ здѣшней корпорации адептовъ экспериментальной педагогики съ одной очень небольшою просьбой: чтобы она не отказалась подвести себя, какъ видъ къ роду, въ разрядъ направленія позитивнаго, а съ этимъ вступила въ дружескій союзъ съ другимъ точнымъ позитивнымъ дидактическимъ направленіемъ — съ тѣми работами, которыя совершаются уже въ теченіе не одного десятка лѣтъ въ нашей Петербургской Духовной Академіи и которыя собственно занимаютъ тѣмъ же самымъ дѣломъ, но нѣсколько инымъ способомъ. Обѣ эти работы, и экспериментальной педагогики и работы позитивныя, о которыхъ я сейчасъ упомянулъ, ближайшимъ образомъ соприкасаются между собою на почвѣ того, что называется естественнымъ экспериментомъ. Тогда какъ этотъ естественный экспериментъ производится въ районѣ питомцевъ современныхъ; работы другого позитивнаго направленія обращаются назадъ; онѣ зовутъ васъ въ ту глубокую древность, когда внѣшнія чувства, которыя имѣютъ теперь чрезвычайно опредѣленный видъ, каждый изъ нихъ имѣетъ опредѣленную физиономію, свой спеціальный умъ, свои своеобразныя оцѣнки наблюдаемыхъ предметовъ, когда эти, говорю, внѣшнія чувства не имѣли собственно никакой физиономіи, всѣ они сливались въ одно—въ то, что теперь называется тономъ ощущенія. Эти работы влекутъ васъ еще глубже въ то время, когда и сама познавательная способность не отдѣлялась какъ-нибудь рѣшительно отъ разнообразныхъ чувствованій и отъ различныхъ рефлексій воли; все тогда было вмѣстѣ. И такое состояніе это совершенно и точно и опредѣленно устанавливается на основаніи положительныхъ свидѣтельствъ и прежде всего величайшаго по достовѣрности и полнотѣ свидѣтеля, представляемаго филологическими данными, которыми начали мы заниматься уже болѣе 25 лѣтъ и которыми далеко не случайно, хотя и отрывочно начали заниматься теперь и сами представители экспериментальной дидактики на Западѣ. Идя отъ этой глубокой древности, возможно слѣдить, какъ и при какихъ условіяхъ зачатокъ познавательной дѣятельности постепенно организовался,

укрѣплялся, далѣе и болѣе дифференцировался. И тутъ, въ концѣ концовъ, мы доходимъ до Амоса Коменскаго, который уловилъ и отмѣтилъ переломъ, совершившійся въ исторической жизни познавательной силы у европейцевъ и котораго не умѣютъ лишь понимать благодаря не вполне вдумчивому изученію его труда. Амосъ Коменскій, первый замѣтилъ и показалъ, что дидактическое дѣло—процессъ обученія—есть собственно процессъ естественный, какой представляютъ намъ всѣ другія явленія внѣшней природы и потому дидактика есть не прикладная наука, а естествовѣдѣніе. Отсюда и объясняется весьма замѣчательный, чуть-ли не всегда упускаемый, или замалчиваемый, но обычный методъ его изслѣдованія. Именно Коменскій высказываетъ опредѣленное положеніе, напр., что лучше учиться не отдѣльно, а въ школахъ, и въ аргументаціи, въ обоснованіи этого онъ *прежде всего* считаетъ нужнымъ привести какое-нибудь руководящее указаніе изъ области природы, въ приведенномъ примѣрѣ, говорить: вотъ смотрите, деревья успѣшнѣе растутъ, когда образуются лѣса; затѣмъ идетъ эта же самая природа, только въ тѣхъ прибавкахъ изъ области ремесель, художествъ и другихъ искусствъ, какія присозданы къ ней человѣкомъ. И уже только послѣ этого выступаетъ у него основаніе отъ разума. Легко понять, что такой своеобразный методъ есть не что иное, какъ послѣдовательное проведеніе задушевной мысли генія, понявшаго, что дидактическое дѣло, процессъ обученія есть собственно, не дѣло нашего родительскаго вліянія, не продуктъ нашего учительскаго искусства, но одно изъ многообразныхъ обнаруженій самопроизвольной естественной жизни *природы*. И замѣчательно, что у К. есть на лицо и дальнѣйшее проведеніе этой грандіозной мысли,—такого же проведенія, на которомъ давно бы пора сосредоточиться дидактологамъ *) и на которое, я увѣренъ, непременно и раньше другихъ школъ, хотя можетъ и нѣсколько неожиданно для себя, натолкнется именно экспериментальная дидактика. Я разумѣю то, что если обученіе есть процессъ не искусственный, а естественный, существуетъ по инициативѣ не учащаго, или учимаго, а лежащаго въ послѣднемъ *неотразимаго* инстинкта (любопытность) то намъ, дидактологамъ, слѣдуетъ подражать дѣятелямъ социологической науки, которые съ тѣхъ поръ, какъ въ людяхъ образовался и укрѣпился инстинктъ общежитія, перестали начинать съ указанія цѣлей—пользы общежитія, а считаютъ необходимымъ прежде всего уяснить *законъ* социального бытія. Подобно этому и мы обязаны въ первую голову распознать и опредѣлить тотъ *безусловный законъ*

*) Которыхъ, кажется, отуманиваетъ неудержимое стремленіе дать что нибудь непосредственно примѣнимое въ правилахъ обученія.

дидактическаго дѣла, которому одинаково покоряются всѣ совершающіе процессъ обученія, гдѣ бы и когда бы они ни жили, а не начинать съ распланировыванія цѣлей обученія, воображая (какъ и Мейманъ) будто ихъ дидактики поэтому суть на самомъ дѣлѣ строго научныя науки, а не искусство. А если позволите дойти до надлежащаго конца и разрѣшите сосредоточиться на развертывающейся тутъ чисто теоретической сторонѣ, то я не побоюсь сказать, что предметъ истинно научной дидактики не дѣти только и даже не прямо дѣти, потому, во-первыхъ, что строго положительныя *естественныя* науки предметомъ своимъ имѣютъ вовсе не неконкретныя отрасли бытія, какъ они есть, не Волгу, напр., или золото и т. п., но протяженіе, напр., движеніе и т. п., словомъ кардинальныя *понятія*, подъ которыя подходятъ изучаемыя ими явленія. Во-вторыхъ, смотря на дидактику, какъ на науку именно о дѣтяхъ, мы бы выкидывали, по прискорбному примѣру прежнихъ дидактологовъ, такія громадныя явленія, которыя очевиднѣйше входятъ въ составъ дидактическаго вѣдѣнія, а игнорированіе ихъ, несомнѣнно, отразилось великимъ вредомъ и для нашего обученія *дѣтей*. Кому не видно, что сюда прямо входятъ и тѣ забытыя особи человѣческаго рода, которыя у Достоевскаго и толкователя его Добролюбова изображены такъ ярко и такъ поучительно? Кому не видно, что сюда же подходитъ и женская часть человѣчества, пока она не откажется отъ своего легкаго, праздничнаго способа мышленія и не перейдетъ на путь тяжелаго, тяжеловѣснаго, но весьма плодотворнаго способа мышленія мужскаго? А потомъ, что вышло изъ того, что совсѣмъ опустили изъ виду, выкинули изъ районовъ дидактическаго вѣдѣнія то грандіозное „естественное обученіе“, которое люди съ незапамятнѣйшихъ временъ вели, не имѣя въ своемъ распоряженіи нарочитыхъ дидактическихъ руководствъ, а полусознательно слѣдуя указаніямъ живущаго въ нихъ инстинкта любознательности? Вышло то, что нарочитая дидактика, фізіономію которой мы представляемъ себѣ совсѣмъ отчетливо и полно, употребила чуть-ли не вѣковыя усилія къ отысканію правильнаго метода обученія— чтенію напр., шла длиннымъ путемъ ошибокъ, чередовавшихся одна за другою и тяжело отзывавшихся своимъ безмысліемъ на дѣтяхъ; а когда, въ концѣ концовъ, достукивалась до правильнаго способа, оказывается, что все это открытіе Америки во второй разъ и всѣ правильныя, теперь общепризнанныя способы обученія религіи, языку, математикѣ, географіи давнымъ давно уже даны въ естественномъ обученіи и прямо значатся въ наукахъ (філологія, исторія первобытной человѣческой культуры), соприкасающихся съ послѣднимъ. А наконецъ, куда дѣвались біографіи великаго множества ученыхъ, изобрѣтателей и т. д., которые могли бы дать неисчислимую массу точныхъ указаній для обученія, но

обыкновенно, начинаются лишь разными анекдотическими рассказами по причинѣ того, что дидактика не исполняетъ своего долга—не даетъ біографамъ базиса—точки зрѣнія, стоя на которой они и собирали бы и излагали бы свой матеріаль совѣмъ иначе и съ пользою для дѣла, а вовсе не для легкаго чтенія. Позвольте поэтому коротко указать вамъ на истинный предметъ дидактики, о которомъ Коменскій глухо, неопредѣленно, неточно, пожалуй, не совѣмъ вѣрно, но говорить, и который сейчасъ увидите, совѣмъ, совѣмъ не упускаетъ изъ виду и теперешній предметъ дидактическаго изслѣдованія—дѣтей. Позвольте обратить ваше вниманіе на часто переживавшійся вами самими процессъ, въ которомъ желая распознать какой-нибудь предметъ, вы запаслись дидактическимъ матеріаломъ, но когда начнете вырабатывать о немъ точное представленіе, то испытываете тяжелое, иногда мучительное состояніе: факты и мысли ваши всѣ перепутываются, всѣ сливаются въ одну неразличимую массу, въ которой теряешься—не знаешь, гдѣ начало, гдѣ конецъ; но вотъ послѣ напряженныхъ усилій у васъ начинаютъ сперва возникать отдѣльные, отрывочные гномы, а потомъ, вдругъ изъ какого-нибудь пункта возникаетъ все озаряющій свѣтъ и вы ориентировались, освоились, оказываетесь въ курѣ дѣла, такъ что послѣ становится уже возможною упорядоченная положительная работа, въ которой вы сильно достигаете заданной себѣ цѣли. Вотъ это-то освѣтительное познаніе, рѣзко отличающееся отъ положительнаго, и есть по крайнему моему разумѣнію, надлежащій предметъ, занимаясь которымъ дидактика можетъ быть строго позитивной наукой, сильной дать и правильное теоретическое содержаніе, а не эфемерную, основательную помощь искусству обученія дѣтей. Не смѣю, конечно, утомлять васъ дальнѣйшимъ раскрытіемъ такъ понимаемой дидактики и только позволю себѣ выразить надежду, что почтенные представители экспериментальной дидактики охотно согласятся считать работу, которая пришла къ сейчасъ объявленному результату, родственною себѣ уже потому, что методъ ея есть то же строго позитивный, хотя оперируетъ она при пособіи иныхъ матеріальныхъ данныхъ, беретъ познавательную способность на всемъ протяженіи историческаго ея существованія, направляется къ дѣлу со стороны — съ конца, совѣмъ противоположнаго, и наконецъ, пока что, имѣетъ въ виду скорѣе установить основы правильнаго обученія, чѣмъ выработать сознательнаго, проницательнаго, потому во всѣхъ отношеніяхъ болѣе успѣшнаго наставника современныхъ дѣтей. Со своей стороны, за то, что мнѣ дали возможность участвовать въ этомъ сѣздѣ и высказать свое сильное воззрѣніе, считаю долгомъ заявить президіуму экспериментальной дидактики и членамъ настоящаго сѣзда, что экспериментальное изслѣдованіе познавательной силы, какъ она есть те-

перь, въ ея уже сложившемся видѣ, несомнѣнно внесеть богатый вкладъ въ построение дидактической науки, не легкомысленной и жалкой, какова теперь господствующая дидактика. Поэтому отъ души желаю вамъ самага полнаго успѣха въ вашемъ занятіи и твердо увѣренъ, что успѣхъ этотъ будетъ въ вашемъ распоряженіи (Аплодисменты).

„Экспериментально - психологическое изслѣдованіе цвѣтовыхъ впечатлѣній у дѣтей“ (изъ лабораторіи Педологическаго Института въ С.-Петербургѣ).

Д-ра В. П. Бражасъ.

Считаю необходимымъ въ краткихъ чертахъ коснуться исторіи изслѣдованія цвѣтоощущенія у дѣтей и его методовъ. Первымъ изъ наиболѣе обстоятельныхъ и систематическихъ изслѣдователей въ этой области считается Preyer *). Онъ пользовался для своихъ изслѣдованій цвѣтными овалами („Tafel zur Erziehung des Farbensinnes, 1879). Объектомъ его изслѣдованій былъ его собственный сынъ 1 г. 8 мѣс. отъ роду. Изслѣдованія продолжались въ теченіе 8 мѣсяцевъ, между 26 и 34 мѣс. жизни ребенка. Вначалѣ Preyer нѣкоторое время обучалъ ребенка, называя ему цвѣта и показывая соответствующіе овалы, затѣмъ спрашивая его: гдѣ красный? гдѣ зеленый, причемъ записывалъ число вѣрныхъ и невѣрныхъ отвѣтовъ; когда же дитя нѣсколько ознакомилось съ цвѣтами и ихъ названіями, онъ предлагалъ ребенку самому называть цвѣта въ то время, какъ тотъ вынималъ изъ ящичка овалы или показывалъ ему одни изъ оваловъ, спрашивая, какого онъ цвѣта. Всѣхъ опытовъ Preyer произвелъ 1.482 и закончилъ ихъ, когда ребенку было около 3 лѣтъ.

Дитя Preyer'a различало цвѣта въ слѣдующемъ порядкѣ (по количеству вѣрныхъ отвѣтовъ): желтый, коричневый, красный, фіолетовый, черный, розовый, оранжевый, сѣрый, зеленый, синій. Такимъ образомъ, изъ основныхъ цвѣтовъ желтый и красный были опредѣлены вѣрно раньше зеленаго и голубого. Послѣдователемъ метода Preyer'a во Франціи явился Binet **). Онъ экспериментировалъ съ дѣвочкой 2 лѣтъ 8 мѣсяцевъ (между 32 и 40 мѣсяцами), причемъ для изслѣдованій пользовался цвѣтными шерстяными лоскутками (краснаго, оранжеваго, желтаго, зеленаго, синяго, фіолетоваго, розоваго, коричневаго и бѣлаго цвѣтовъ; зеленый и красный цвѣтъ онъ употреблялъ трехъ оттѣнковъ).

*) Preyer. „Die Seele des Kindes“, стр. 7.

**) Binet. „Perceptions des enfants“, Revue philosophique, 1890, p. 582.

Вначалѣ изслѣдованія Binet, подобно Preyer'у, далъ ребенку нѣсколько уроковъ распознаванія и называнія цвѣтовъ, при чемъ онъ добился того, что ребенокъ опредѣлялъ цвѣта почти безошибочно. При первомъ опытѣ онъ давалъ 7 лоскутовъ зеленого цвѣта и 3 красного; при слѣдующемъ опытѣ онъ вводилъ еще одинъ цвѣтъ,—желтый,—училъ дитя его опредѣлять, а затѣмъ предлагалъ рядъ повѣрочныхъ вопросовъ. Обычно послѣ 6 вопросовъ онъ снова повторялъ названія цвѣтовъ. Такихъ опытовъ Binet произвелъ 23 и назвалъ методъ, которымъ при этомъ пользовался „methode d'appellation“. Кроме того, онъ примѣнялъ и другой методъ, названный имъ методомъ распознаванія— „methode de reconnaissance“, который состоялъ въ томъ, что онъ давалъ ребенку цвѣтной лоскутокъ, заставляя въ него внимательно взглянуться затѣмъ смѣшивалъ этотъ лоскутокъ съ остальными и предлагалъ отыскать его и подать ему. По послѣднему методу онъ произвелъ 6 опытовъ въ теченіе нѣсколькихъ дней и закончилъ изслѣдованіе, такъ какъ ребенокъ сталъ распознавать цвѣты безошибочно. При этихъ послѣднихъ опытахъ Binet замѣтилъ, что ребенокъ, не знавшій названій нѣкоторыхъ цвѣтовъ, все же могъ бы ихъ правильно распознавать.

Порядокъ различенія цвѣтовъ ребенкомъ Binet (по количеству отвѣтовъ) таковъ: синій, красный, зеленый, розовый, фіолетовый, каштановый, бѣлый и желтый.

Извѣстный американскій психологъ, профессоръ Нью-Йоркскаго Университета, James Mark Baldwin также занимался изслѣдованіемъ цвѣтоощущенія у дѣтей и изложилъ свой методъ и практическую оцѣнку примѣнявшихся до того методовъ въ нѣсколькихъ главахъ своей книги „Mental Development in the Child and the Race“ (London, 1895, стр. 47—57). Методы Preyer'a и Binet Baldwin находитъ недостаточно точными и предлагаетъ чисто экспериментальный методъ „динамогеническій“ — „dinamogenic“, какъ онъ его называетъ, принципъ котораго заключается въ томъ, чтобы чувственное раздраженіе у ребенка выражалось двигательнымъ рефлексомъ. „Я старался“, говоритъ онъ, „найти для изслѣдованія дѣтей методъ такого характера, который далъ бы возможность произвести серію опытовъ, показателемъ коихъ являлся бы одинъ изъ наиболѣе основныхъ двигательныхъ рефлексовъ дитяти, причемъ опыты эти могли бы быть проведены легко и пріятно для ребенка, а въ силу этого могли бы достигнуть широкаго примѣненія. Движеніе ручки ребенка, я полагаю“, говоритъ онъ, „самый ближайшій идеаль въ этомъ отношеніи. Очень цѣнно, по моему мнѣнію, опредѣлить“, продолжаетъ онъ, „какое изъ дѣтскихъ хватательныхъ движеній отражаетъ наиболѣе точно измѣненія въ ихъ чувственномъ мірѣ и насколько подобныя изслѣдованія примѣнимы у маленькихъ дѣтей“.

Baldwin экспериментировал надъ собственной 9-мѣсячной дочерью. Опыты производились такимъ образомъ: ребенокъ усаживался въ креслѣ и прикрѣплялся къ нему такъ, что ручки дитяти оставались свободны. Къ спинкѣ кресла былъ придѣланъ станокъ, состоящій изъ 2 брусевъ, причемъ одинъ изъ нихъ шелъ отъ спинки кресла на уровнѣ плеча ребенка, параллельно протянутой его ручкѣ (въ сочетательномъ направленіи), второй же брусокъ располагался на первомъ (въ фронтальномъ направленіи), оба бруса раздѣлялись на дюймы и второй былъ укрѣпленъ такимъ образомъ, что могъ придвигаться и отодвигаться на любое разстояніе; на немъ располагались въ извѣстномъ порядкѣ цвѣтные лоскутки бумаги, которые, раздражая ребенка своимъ цвѣтомъ, побуждали его тѣмъ самымъ произвести хватательное движеніе.

Всѣхъ опытовъ Baldwin произвелъ 217, изъ нихъ 111 на 5 цвѣтовъ,—красный, голубой, зеленый, коричневый и бѣлый, и 106 опытовъ съ обыкновенной газетной бумагой (въ качествѣ раздражителя), „какъ нейтральнымъ, не имѣющимъ цвѣта объектомъ, не могущимъ вызвать у ребенка цвѣтового раздраженія и соотвѣтствующаго хватательнаго рефлекса“. Порядокъ цвѣтовъ, по ихъ „привлекательности“ для дитяти, согласно опытамъ Baldwin'a, таковъ: голубой, бѣлый, красный, зеленый и коричневый. Baldwin отмѣчалъ кромѣ данныхъ, свидѣтельствовавшихъ о воспріятіи ребенкомъ цвѣта, также и цифры, на какомъ разстояніи это получалось.

Что касается до критической оцѣнки всѣхъ вышеизложенныхъ методовъ, примѣнявшихся при изслѣдованіи цвѣтоощущенія у дѣтей, то первый изъ нихъ „методъ называнія“ Preuer'a недостаточно удобенъ и точенъ, какъ находилъ уже самъ авторъ, потому что примѣнять его возможно только тогда, когда у дѣтей уже имѣются прочныя ассоціаціи между цвѣтовымъ впечатлѣніемъ и обозначеніемъ его словомъ, кромѣ того ребенокъ долженъ обладать достаточно развитой рѣчью и зрительной памятью—такимъ образомъ, въ раннемъ дѣтскомъ возрастѣ методъ называнія непримѣнимъ. Кромѣ того, въ частности, въ опытахъ Прейера методъ этотъ далъ недостаточные результаты, т. е. выше тѣхъ, которые должны бы были получиться, потому что экспериментаторъ въ началѣ обучалъ ребенка называть и узнавать цвѣта, а затѣмъ уже начиналъ изслѣдованіе; насколько же распознавалъ хорошо ребенокъ цвѣта до этого обученія, опредѣлено не было.

Методъ Vinet „methode de reconnaissance“, уже значительно примѣнимѣй, но все же не совсѣмъ удобенъ для экспериментовъ съ маленькими дѣтьми (2—3 лѣтъ), у которыхъ зрительная память еще мало развита (что самъ Бинэ признаетъ для этого возраста), для полученія же результатовъ точныхъ, при этомъ методѣ, развитіе зрительной памяти

является непремѣннымъ условіемъ. Имѣя это въ виду, Binet также сначала подготавливалъ своего ребенка, а потомъ уже экспериментировалъ такъ же, какъ и Preyer.

Относительно метода Preyer'a (метода названія) Binet высказываетъ мнѣніе, что онъ недостаточно удобенъ и точенъ для примѣненія у дѣтей 2—2¹/₂ лѣтъ, ибо въ эти годы дитя съ трудомъ заучиваетъ слова, обозначающія цвѣтъ, ассоціаціи такого рода у дѣтей очень непрочны и вскорѣ часто замѣняются ложными, образовавшимися раньше; потому при методѣ Preyer'a въ отвѣтахъ ребенка получалось такое большое количество ошибокъ.

Методъ Baldwin'a уже представляется, въ сравненіи съ предыдущими, значительно болѣе объективнымъ и точнымъ, а потому и примѣнимымъ даже при изслѣдованіи дѣтей на первомъ году ихъ жизни, когда рѣчь у нихъ еще не развита.

Въ наши задачи входило, съ одной стороны, выработать методъ, наиболѣе объективный, съ другой же стороны, и наиболѣе примѣнимый при изслѣдованіи цвѣтоощущенія у маленькихъ дѣтей, который не требовалъ бы ни развитой зрительной и словесной памяти, ни наличности прочныхъ ассоціацій между цвѣтовымъ впечатлѣніемъ и словомъ его обозначающимъ. Принимая во вниманіе всѣ эти условія, профессоръ В. М. Бехтеревъ предложилъ для изслѣдованія цвѣтоощущенія методъ, названный имъ „методомъ выбора по непосредственному сравненію“ и главная часть моей работы проведена по этому методу, но въ то же время для сравненія употреблялся мною „методъ названія“ Preyer'a и „методъ выбора по названію“ (названный такъ нами), которымъ пользовались и Preyer и Binet. Опыты я производила надъ дѣтьми Педологическаго института, въ возрастѣ: дѣвочка Катя 5 лѣтъ 4 мѣс., дѣвочка Юля 3 л. 7 м., мальчикъ Сережа 3 л. 4 м., дѣвочка Варя 1 г. 2 м. и 3 дѣтьми частныхъ лицъ—мальчикъ Костя 3 л. 3 м., дѣвочка Вѣра 3 л. 3 м. и дѣвочка Таня 2 л. 2 м.

Опыты обнимали періодъ времени съ 19 января по 9 марта 1910 года.

Методика изслѣдованія по методу „выбора по непосредственному сравненію“. При изслѣдованіи въ качествѣ цвѣтныхъ объектовъ, употреблялись картонныя коробки безъ крышекъ, оклеенныя со всѣхъ сторонъ и внутри цвѣтной бумагой 7 основныхъ цвѣтовъ спектра (размѣръ коробокъ—длина 15, ширина 10, высота 8 сантиметровъ). Кромѣ нихъ употреблялись еще цвѣтные шарики изъ шерсти одной величины, тѣхъ же цвѣтовъ, что и коробки, по 4 шарика на каждый цвѣтъ. Опытъ заключался въ томъ, что ребенку предлагалась для сравненія коробка какого-либо цвѣта спектра, въ то время какъ шарики всѣхъ цвѣтовъ спектра были размѣщены передъ ребенкомъ

на столѣ, и, не называя цвѣта, предлагалось ему положить въ коробку шарикъ соотвѣтствующаго цвѣта. Каждое выполненіе такой задачи считалось за одинъ опытъ.

При „методѣ выбора по названію“ передъ ребенкомъ расклады, вались шарики 7 цвѣтовъ спектра и предлагалось ему откладывать въ сторону шарикъ названнаго цвѣта.

При изслѣдованіи по методу „называнія“ ребенку показывался одинъ изъ шариковъ и спрашивалось: какого онъ цвѣта? Всѣ отвѣты-вѣрные и невѣрные, сейчасъ же записывались. Обычно изслѣдованія велись въ утренніе часы отъ 11—1 часу дня. Ребенокъ усаживался въ одной и той же комнатѣ, въ одномъ и томъ же мѣстѣ, такъ что положеніе его по отношенію къ источнику свѣта (окну) и цвѣтнымъ объектамъ (шарикамъ) сохранялось одно и то же. Съ каждымъ ребенкомъ въ теченіе сеанса опыты производились по всѣмъ тремъ методамъ; занятія продолжались не больше 15 минутъ, при чемъ между опытами на каждый методъ дѣлался перерывъ на 1—2 минуты; если же ребенокъ уставалъ, перерывъ удлинялся.

Время, необходимое ребенку на выполненіе каждой задачи, отмѣчалось по секундомѣру. Занятія носили характеръ игры; дѣти занимались очень охотно, особенно въ продолженіе перваго мѣсяца, спорили изъ-за того, кто первый пойдетъ „играть въ шарики“, такъ они называли изслѣдованія. На второмъ мѣсяцѣ дѣти начали уставать, проявляли неохоту къ занятіямъ, такъ что пришлось сдѣлать перерывъ въ нѣсколько дней, послѣ чего въ началѣ опять замѣчалось повышеніе интереса къ занятіямъ, который вскорѣ же ослабѣлъ, и дѣти, подъ разными предлогами, стали уклоняться отъ опытовъ, такъ что пришлось изслѣдованія закончить, тѣмъ болѣе что къ этому времени накопился достаточный матеріалъ, дѣти же почти безошибочно различали цвѣта.

Въ общей сложности на всѣ цвѣта спектра было произведено 2.427 опытовъ, при чемъ по количеству на каждый отдѣльный спектр они распределяются такъ:

Т А Б Л И Ц А № 1.

Ц в ѣ т а :	Катя 5 л. 4 м.	Юля 3 л. 7 м.	Сереза 3 л. 4 м.	Костя 3 л. 3 м.	Вѣра 3 л. 3 м.	Таня 2 л. 2 м.	
Красный . . .	37	95	103	19	18	8	= 280
Оранжевый . .	44	127	131	19	40	8	= 369
Желтый	39	135	167	19	38	8	= 406
Зеленый	39	112	118	16	29	8	= 322
Голубой	33	119	131	11	46	8	= 348
Синій	40	149	126	21	44	8	= 388
Фиолетовый .	37	93	120	11	45	8	= 314
	269	830	896	116	260	56	= 2427

Опыты съ ребенкомъ 1 г. 2 м. (Варя) выдѣляются въ особую группу, такъ какъ они далеко еще не закончены. Производились они такимъ образомъ: передъ ребенкомъ на столики размѣщалось 7 шариковъ, по одному на каждый цвѣтъ спектра и предоставлялось ей брать какой угодно шарикъ. Цвѣтъ не назывался. Обычно во время опыта, который въ среднемъ продолжался отъ 2—5 минутъ, дѣвочка брала въ началѣ одной или обѣими ручками по 2—3 шарика сразу, если же ее просили подать шарикъ названнаго цвѣта, то она не выполняла задачи, или протягивала сразу всѣ имѣющіеся у нея въ ручкахъ шарики или не давала ни одного. Если ей показывали 2 различнаго цвѣта шарика, она сразу тянулась за обоими, стараясь ихъ схватить. Къ концу опыта она начинала разбрасывать обѣими ручками всѣ шарики, при чемъ весело смѣялась. Если ей давалась коробка и просили положить туда соотвѣтственнаго цвѣта шарикъ, дѣвочка засовывала безъ разбору въ коробку всѣ находившіеся передъ ней шарики. Видимаго предпочтенія одному какому-либо цвѣту дѣвочка не оказывала.

Изъ этихъ опытовъ можно вывести только то заключеніе, что цвѣтные объекты производятъ извѣстное впечатлѣніе на ребенка, что явствуетъ изъ всего его поведенія, но насколько она различаетъ отдѣльные цвѣта, опредѣлить на основаніи имѣющихся данныхъ представляется пока невозможнымъ. Въ недалекомъ будущемъ предполагается въ Педологическомъ институтѣ предпринять изслѣдованіе цвѣтоощущенія у грудныхъ дѣтей по методу „психо-рефлексовъ“ и мы надѣемся такимъ путемъ подойти ближе къ рѣшенію интересующаго насъ вопроса.

Затѣмъ перейду къ изложенію изслѣдованія по „методу выбора по непосредственному сравненію“, предложенному профессоромъ В. М. Бехтеревымъ. Опыты производились надъ 6 дѣтьми. Таблица № 2 представляетъ цифровыя данныя, полученные при примѣненіи этого метода.

ТАБЛИЦА № 2.

I методъ „выбора по непосредственному сравненію“.

Катя 5 л. 4 м. Юля 3 л. 5 м. Сережа 3 л. 4 м. Костя 3 л. 3 м. Вѣра 3 л. 2 м. Таня 2 л. 2 м.

Цвѣта:	Количество опытовъ.			Количество вѣрн. отвѣт.			Количество ошибокъ.			Количество опытовъ.			Количество вѣрн. отвѣт.			Количество ошибокъ.						
	Красн.	Оранжев.	Желтый.	Зеленый.	Голубой.	Синій.	Фиолетов.	Красн.	Оранжев.	Желтый.	Зеленый.	Голубой.	Синій.	Фиолетов.	Красн.	Оранжев.	Желтый.	Зеленый.	Голубой.	Синій.	Фиолетов.	
Красн.	24	24	0	48	48	0	56	56	0	16	16	0	12	12	0	8	8	0	8	8	0	8
Оранжев.	28	24	4	74	30	44	86	43	43	16	8	8	36	12	24	8	0	8	8	0	8	8
Желтый.	25	20	5	78	36	42	87	44	43	16	8	8	32	8	24	8	0	8	8	0	8	8
Зеленый.	24	24	0	61	47	14	64	64	0	12	10	2	24	8	16	8	0	8	8	0	8	8
Голубой.	20	20	0	65	22	43	70	65	5	8	1	7	40	8	32	8	0	8	8	0	8	8
Синій.	24	24	0	49	16	33	70	45	25	16	0	16	39	13	26	8	0	8	8	0	8	8
Фиолетов.	22	20	2	41	24	17	64	60	4	8	8	0	40	12	28	8	0	8	8	0	8	8

Таблица № 3 представляет количество вѣрныхъ отвѣтовъ, вычисленное въ % при изслѣдованіи по I методу.

ТАБЛИЦА № 3.

Ц в ѣ т а :	Катя	Юля	Сережа	Костя	Вѣра	Таня
	5 л. 4 м.	3 г. 7 м.	3 г. 4 м.	3 г. 3 м.	3 г. 3 м.	2 г. 2 м.
Красный.	100%	100%	100%	100%	100%	не вычислялись за недостаточнымъ числомъ опытовъ.
Оранжевый.	85,7%	40%	50%	50%	30%	
Желтый	80%	46,2%	50,6%	50%	25%	
Зеленый.	100%	77,1%	100%	84%	30%	
Голубой.	100%	33,9%	92,9%	88%	34%	
Синій.	100%	32,7%	64,3%	0	34%	
Фиолетовый.	91%	59,6%	93,8%	100%	30%	

Перехожу къ разбору результатовъ, полученныхъ при изслѣдованіи цвѣтоощущенія у дѣтей по нашему методу, т. е. „методу выбора по непосредственному сравненію“.

Красный цвѣтъ выбирался всѣми дѣтьми безошибочно (100 % в. от.).

Дѣвочка Катя 5 л. 4 м. выбирала безошибочно: голубой, зеленый, синій цвѣта; почти безошибочно фиолетовый (91 % в. от.), затѣмъ оранжевый (85,7%) и послѣднимъ желтый (80%). Въ началѣ опытовъ смѣшивала синій съ фиолетовымъ и оранжевый съ желтымъ.

Изъ трехлѣтнихъ дѣтей, *Сережа 3 л. 4 м.* далъ наибольшій % узнаваній во всѣхъ цвѣтахъ спектра сравнительно со своими сверстниками, именно: выбиралъ безошибочно зеленый, почти безошибочно фиолетовый (93,8%) и голубой (92,9%), затѣмъ синій (64,3%) и послѣдними желтый (50,6) и оранжевый (50%). Сережа также смѣшивала цвѣта въ началѣ изслѣдованія, такъ, онъ путалъ синій съ фиолетовымъ и голубымъ и наоборотъ, а также оранжевый съ желтымъ. Послѣ 20 опытовъ съ синимъ, онъ его уже пересталъ смѣшивать съ фиолетовымъ, но изрѣдка еще путалъ его съ голубымъ.

Юля 3 л. 7 м. при выборѣ отдѣльныхъ цвѣтовъ дѣлала несравненно больше ошибокъ, чѣмъ Сережа: это происходило, съ одной стороны, оттого, что она отличалась крайне неустойчивымъ, разсѣяннымъ вниманіемъ, а также, повидимому, и оттого, что она обладаетъ менѣе развитой способностью различенія цвѣтовъ. Она смѣшивала въ началѣ занятій между собой всѣ цвѣта, кромѣ краснаго—зеленый съ фиолетовымъ и синимъ и наоборотъ; оранжевый, желтый, голубой и зеленый смѣшивала другъ съ другомъ. Къ концу занятій она смѣшивала только оранжевый съ желтымъ и синій съ фиолетовымъ.

Костя 3 л. 3 м. Костя выбиралъ безошибочно фиолетовый, почти безошибочно голубой (88%) и зеленый (84%), желтый и оранжевый

выбиралъ одинаково (50%) и совершенно не выбиралъ синяго; смѣшивая желтый съ оранжевымъ, голубой съ зеленымъ и всегда вмѣсто синяго выбиралъ фіолетовый, но вмѣсто фіолетоваго никогда не бралъ синяго.

Въра 3 л. 3 м. дѣлала при выборѣ цвѣтовъ очень большое число ошибокъ, такъ какъ смѣшивала между собою почти всѣ цвѣта. Самый большой % узнаваній у нея даетъ голубой и синій цвѣта (34%), затѣмъ зеленый, фіолетовый, оранжевый (30%) и послѣднимъ стоитъ желтый (25%).

Таня 2 л. 2 м. кромѣ краснаго не выбирала ни одного цвѣта—складывала безъ различія всѣ шарики въ предлагаемую ей коробку, какого бы она цвѣта не была.

Такимъ образомъ, порядокъ выбора цвѣтовъ у всѣхъ 5 дѣтей, кромѣ Тани, если принимать въ расчетъ общую сумму % узнаваній на каждый цвѣтъ, таковъ: красный, зеленый, голубой, фіолетовый, синій, желтый, оранжевый.

Ислѣдованія по методу „называнія“ велось съ тѣми же дѣтьми, что и по I методу.

Таблица № 4 представляетъ количество опытовъ, произведенныхъ съ каждымъ ребенкомъ на всѣ цвѣта и количество вѣрныхъ отвѣтовъ, полученныхъ при этомъ.

ТАБЛИЦА № 4.

II методъ „называнія“.

Ц в ѣ т а :	Катя 5 л. 4 м.			Юля 3 л. 7 м.			Сереза 3 л. 4 м.			Костя 3 л. 3 м.			Въра 3 л. 3 м.		
	Количество опытовъ.	Вѣрные отвѣты.	Ошибки.	Количество опытовъ.	Вѣрные отвѣты.	Ошибки.	Количество опытовъ.	Вѣрные отвѣты.	Ошибки.	Количество опытовъ.	Вѣрные отвѣты.	Ошибки.	Количество опытовъ.	Вѣрные отвѣты.	Ошибки.
Красный . . .	5	5	0	23	23	0	23	23	0	3	3	0	6	6	0
Оранжевый . . .	8	0	8	28	0	28	29	0	29	3	0	3	4	0	4
Желтый . . .	6	6	0	24	1	23	24	20	4	3	0	3	6	0	6
Зеленый . . .	7	7	0	26	0	26	30	17	13	4	4	0	5	0	5
Голубой . . .	5	4	1	31	11	20	27	15	12	3	0	0	6	0	6
Синій . . .	8	7	1	27	11	16	32	27	5	5	0	5	5	0	5
Фіолетовый . .	7	0	7	24	0	24	31	0	31	3	0	3	5	0	5

Таблица № 5 представляет количество вѣрныхъ отвѣтовъ, выраженное въ % (при II методѣ).

Т А Б Л И Ц А № 5.

	Катя 5 л. 4 м.	Юля 3 л. 7 м.	Сережа 3 л. 4 м.
Красный	100%	100%	100%
Оранжевый	0	0	0
Желтый.	100%	4%	83%
Зеленый	100%	0	56,7%
Голубой	80%	35,5%	55,6%
Синій.	87,5%	40,7%	84,4%
Фиолетовый	0	0	0

Не смотря на то, что по II и далѣе по III методу было произведено нѣсколько меньше опытовъ, чѣмъ по I методу, я все же позволяю себѣ вычислять % узнаваній, а не приводить къ 10, такъ какъ разница при этомъ получается очень небольшая, оперировать же съ % много удобнѣй и понятнѣй.

По II методу, какъ видно изъ цифръ, не только % узнаваній ниже, чѣмъ при I методѣ, но на нѣкоторые цвѣта совсѣмъ не получилось ни одного вѣрнаго отвѣта—таковы для всѣхъ дѣтей оранжевый и фиолетовый, въ частности для Юли зеленый, для Кости—желтый, голубой, синій и для Вѣры—всѣ цвѣта, кромѣ красного. Таня всѣ цвѣта называла однимъ названіемъ—красный.

Безошибочно всѣ дѣти, включая и Таню 2 л. 2 м., называли красный цвѣтъ.

Словарь дѣтей, для обозначенія цвѣтовъ особенно въ 2—3 лѣтнемъ возрастѣ, оказался крайне небогатъ.

Т А Б Л И Ц А № 6.

Словарь дѣтей въ возрастѣ 2—5 лѣтъ, употреблявшійся для обозначенія цвѣтовъ.

Катя 5 л. 4 м.	Юля 3 л. 7 м.	Сережа 3 л. 4 м.	Костя 3 л. 3 м.	Вѣра 3 л. 3 м.	Таня 2 л. 2 м.
1) Красный.	1) Красный.	4) Красный.	1) Красный.	1) Красный.	1) Красный.
2) Желтый.	2) Желтый.	2) Желтый.	2) Зеленый.	2) Бѣлый.	
3) Зеленый.	3) Голубой.	3) Зеленый.	3) Бѣлый.	3) Черный.	
4) Голубой.	4) Синій.	4) Голубой.			
5) Синій.		5) Синій.			
6) Коричневый.		6) Коричневый.			

Такимъ образомъ изъ этой таблицы № 6 видно, что Катя не знала еще названій оранжеваго и фіолетоваго цвѣтовъ, изъ которыхъ первый она называла желтымъ, а второй то синимъ, то коричневымъ. Затѣмъ она смѣшивала названія голубого и синяго цвѣтовъ и безошибочно называла красный, желтый и зеленый цвѣта.

Юля 3 л. 7 м. Всѣ цвѣта, кромѣ краснаго, обозначала 3 названіями: желтый, голубой, синій, причемъ все же мною замѣчено, что свѣтлые цвѣта спектра она чаще обозначала словами—желтый и голубой, а темные—названіемъ синяго. Названій фіолетоваго, оранжеваго и зеленаго цвѣтовъ въ ея словарѣ не имѣлось.

Сергея 3 л. 4 м. подобно Катѣ, не зналъ названія только 2 цвѣтовъ—оранжеваго и фіолетоваго, первый онъ называлъ голубымъ или синимъ, а второй коричневымъ или синимъ. Голубой въ началѣ чаще называлъ синимъ, а зеленый—желтымъ.

Костя 3 л. 3 м. Всѣ цвѣта, кромѣ краснаго и зеленаго, которые называлъ безошибочно, обозначая безразлично названіемъ то зеленаго, то бѣлаго. Не зналъ названій 5 цвѣтовъ: оранжеваго, желтаго, голубого, синяго и фіолетоваго.

Въра 3 л. 3 м. Безошибочно называла красный цвѣтъ. Остальные цвѣта обозначала названіемъ „бѣлый“ или „черный“, причемъ свѣтлые цвѣта—зеленый, голубой, желтый называла черными, а синій, фіолетовый—бѣлыми. Не знала названій 6 цвѣтовъ: желтаго, оранжеваго, зеленаго, голубого, синяго и фіолетоваго.

Изъ сопоставленія данныхъ I метода „выборѣ по непосредственному сравненію“, со II методомъ „называнія“ видно, что дѣти безошибочно опредѣляли цвѣтъ по первому, тогда какъ по II въ этомъ же цвѣтѣ они или совершенно не давали вѣрныхъ отвѣтовъ или давали ихъ въ крайне ничтожномъ количествѣ; изъ этого явствуетъ, что ошибки ихъ нужно отнести не къ нераспознаванію этого цвѣта (такъ какъ I-й методъ доказываетъ противное), а къ тому, что дѣти не знаютъ назвній нѣкоторыхъ цвѣтовъ совершенно, другія же не укрѣпились въ ихъ памяти, или же у нихъ не образовалось еще прочныхъ ассоціаций между цвѣтовымъ ощущеніемъ и его названіемъ. III методъ „выбора по названію“ примѣнялся только при изслѣдованіи трехъ дѣтей: Кати, Юли и Сережи.

Таблица № 7 представляетъ количество опытовъ, произведенныхъ по этому методу, а также количество ошибокъ и вѣрныхъ отвѣтовъ.

ТАБЛИЦА № 7.

III методъ „выбора по названію“.

Ц в ѣ т а:	Катя 5 л. 4 м.			Юля 3 г. 7 м.			Сереза 3 г. 4 м.		
	Количество опытовъ.	Вѣрные отвѣты.	Ошибки.	Количество опытовъ.	Вѣрные отвѣты.	Ошибки.	Количество опытовъ.	Вѣрные отвѣты.	Ошибки.
Красный	8	8	0	24	24	0	24	24	0
Оранжевый	8	1	7	25	0	25	16	0	16
Желтый	8	4	4	33	8	25	56	28	28
Зеленый	8	8	0	25	7	18	24	4	20
Голубой	8	8	0	23	6	17	34	23	11
Синій	8	8	0	73	7	66	24	16	8
Фиолетовый	8	8	0	28	4	24	25	12	13

Таблица № 8 представляет количество вѣрныхъ узнаваній по III методу, вычисленныхъ въ %.

ТАБЛИЦА № 8.

	Катя.	Юля.	Сереза.
Красный	100%	100%	100%
Оранжевый	12,5%	0	0
Желтый	50%	25%	50%
Зеленый	100%	28%	83%
Голубой	100%	26,2%	67,7%
Синій	100%	10%	66,7%
Фиолетовый	100%	14,3%	48%

По III методу % узнаваній больше, чѣмъ по второму, но все же онъ значительно ниже % узнаваній при I методѣ и количество, распознаваемыхъ цвѣтовъ при последнемъ больше. Должно замѣтить, что опыты по III методу были мною начаты нѣсколько позже перваго и второго методовъ, когда дѣти уже приспособились къ занятіямъ, понявъ, что отъ нихъ требуется и до нѣкоторой степени ознакомились съ цвѣтами имъ показываемыми.

При опытахъ по III методу всѣ дѣти правильно выбирали опять-таки красный цвѣтъ.

Изъ остальныхъ цвѣтовъ Катя выбирала безошибочно зеленый, голубой, синій, фиолетовый. Оранжевый выбирала очень неуверенно

(12,5% в. о.), въ желтомъ давала половину ошибочныхъ отвѣтовъ. Смѣшивала оранжевый съ фіолетовымъ и желтымъ.

Юля выбирала правильно одинъ красный цвѣтъ, остальные цвѣта всѣ смѣшивала между собою.

Сереза кромѣ красного почти безошибочно выбиралъ зеленый; фіолетовый смѣшивалъ съ синимъ, синій съ зеленымъ и синій съ голубымъ.

На предложеніе дать оранжевый цвѣтъ всѣ дѣти отвѣчали, что такого цвѣта нѣтъ и подавали шарики разнаго цвѣта,—Сереза давалъ синіе и фіолетовые, Юля желтые, синіе, фіолетовые, Катя фіолетовые и нѣсколько разъ подала оранжевый. Существованіе фіолетоваго цвѣта Юлей и Серезей также отрицалось, Сереза вмѣсто него въ половинѣ заданій давалъ синій, а Юля хоть и выбрала его нѣсколько разъ вѣрно, но она столько дѣлала всевозможныхъ смѣшеній при выборѣ этого цвѣта, что врядъ ли можно считать, что здѣсь не играла роль простая случайность, а что она сознательно его выдѣляла.

Такимъ образомъ, при примѣненіи III метода выяснилось, что дѣти трехлѣтнія и даже пятилѣтнія еще не имѣютъ прочно установившихся ассоціацій между цвѣтовымъ впечатлѣніемъ и обозначеніемъ его словомъ, потому и ошибаются въ опредѣленіи такихъ цвѣтовъ, которые при I методѣ распознавали не затрудняясь.

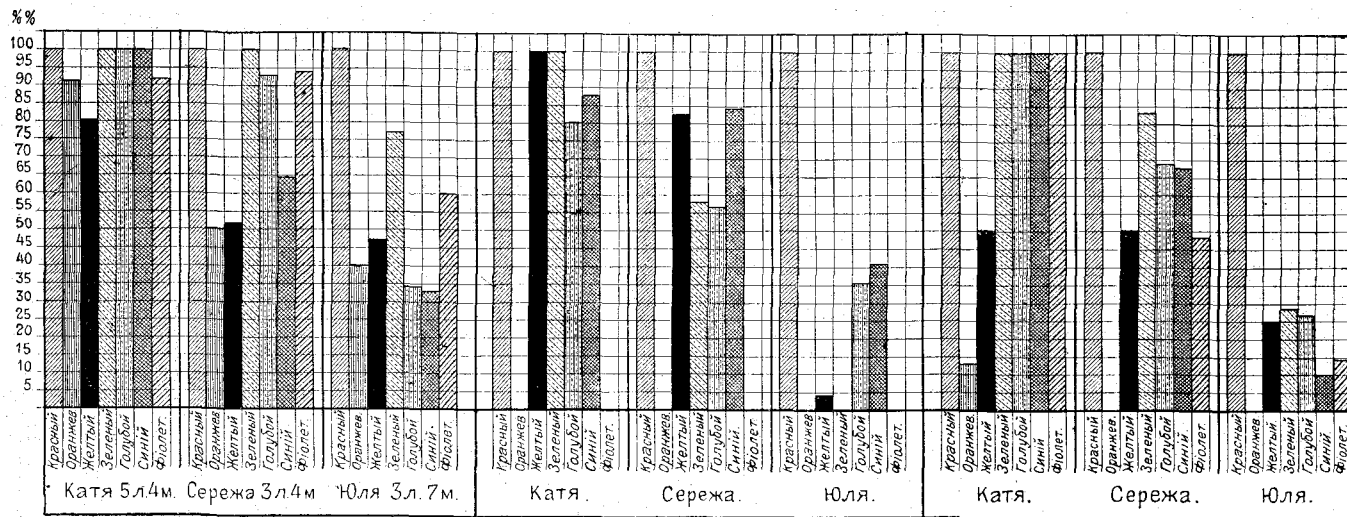
Изъ прилагаемой діаграммы, на которой изображено въ % количество вѣрныхъ отвѣтовъ при изслѣдованіи по всѣмъ 3 методамъ I, II и III трехъ дѣтей—Кати, Серези и Юли, еще нагляднѣе выясняется насколько I методъ — „выбора по непосредственному сравненію“ превосходить по количеству узнаваній оба остальныхъ метода; при томъ большинство ошибокъ, полученныхъ при I методѣ, дѣлались дѣтьми въ началѣ изслѣдованія, когда дѣти еще не освоились, что требуется отъ нихъ. Смѣшивались цвѣта, рядомъ стоящіе въ спектрѣ или очень близкіе (напр., желтый и оранжевый, фіолетовый и синій), тогда какъ при двухъ остальныхъ методахъ смѣшивались цвѣта, далеко стоящіе другъ отъ друга; изслѣдованіе на нѣкоторыя цвѣта все время давало однѣ ошибки, такъ какъ, на примѣръ, при опытахъ по методу „называнія“ Юля совершенно не опредѣляла оранжеваго, желтаго, зеленаго и фіолетоваго, тогда какъ по I методу въ тѣхъ же цвѣтахъ она давала значительный процентъ узнаваній. Даже Катя (5 л. 4 м.) смѣшивала при II методѣ такіе цвѣта, какъ голубой и синій, и совсѣмъ не опредѣляла оранжеваго и фіолетоваго, которыя она по методу I и III опредѣляла почти безошибочно.

Понятно, если бы мы пользовались при нашихъ изслѣдованіяхъ только методами „называнія“, то не смогли бы точно опредѣлить, какія

I. Методъ выбора по непосредственному сравненію.

II. Методъ называнія.

III. Методъ выбора по названію.



Діаграмма № 1.

□ 1 клітка = 5%.

цвѣта различаются ребенкомъ лучше, какіе хуже, ибо, какъ говоритъ Трасу (Психологія перваго дѣтства, 1899 г., Петербургъ), слова, обозначающія цвѣтъ, какъ представляющія отвлеченныя понятія, усваиваются дѣтьми труднѣе и появляются въ ихъ языкѣ позже другихъ. Grant Allen *) нашелъ при своихъ изслѣдованіяхъ, что дѣти 2 лѣтъ и старше, знающія названія плодовъ и ягодъ, не знаютъ названія ихъ цвѣта. Трасу говоритъ, что изъ 5.400 словъ, которыя разными авторами были отмѣчены у разныхъ дѣтей, лишь 30 служили для обозначенія окраски. Wolf **) нашелъ, что у дѣтей 2 лѣтъ, имѣвшихъ въ своемъ распоряженіи отъ 300—500 словъ, не было ни одного слова, обозначающаго цвѣтъ. Далѣе, какъ высказывается Трэси, ребенокъ можетъ хорошо знать названіе цвѣта и правильно таковой распознавать, однако же при его опредѣленіи на предложеніе показать „красный цвѣтъ, или при указаніи на „красный“ назвать его, ребенокъ будетъ затрудняться и дѣлать ошибки, потому что у него еще нѣтъ прочныхъ ассоціацій между словомъ и цвѣтомъ окраски.

Такимъ образомъ, опыты по методамъ „называнія“ и „выбора по названію“ подтверждаютъ высказанное многими авторами мнѣніе, что у дѣтей ассоціаціи между цвѣтомъ и словомъ образуются позднѣе, чѣмъ прочія, что въ возрастѣ отъ 2—5 лѣтъ они очень нестойки и легко замѣняются ложными, бывшими ранѣе, а на нѣкоторые цвѣта (оранжевый, фіолетовый) такихъ ассоціацій еще совсѣмъ не имѣется.

Интересно отмѣтить тотъ фактъ, что ребенку (какъ явствуетъ изъ количества вѣрныхъ отвѣтовъ по II и III методамъ) все же почему то легче отыскать названный ему цвѣтъ, чѣмъ назвать указанный цвѣтъ. Binet также замѣтилъ, что „ребенокъ съ большимъ трудомъ находилъ названіе для цвѣта, чѣмъ цвѣтъ, соответствующій данному названію“.

Изъ опытовъ по нашему методу „выбора по непосредственному сравненію“, можно заключить, что дѣти отъ 3—5 лѣтъ, надъ которыми экспериментировали, довольно хорошо распознаютъ основные 7 цвѣтовъ спектра, при чемъ порядокъ, въ которомъ они распознаются, судя по числу вѣрныхъ отвѣтовъ, таковъ: красный, зеленый, голубой, фіолетовый, синий, желтый и оранжевый. Методъ нашъ далъ въ сравненіи съ другими двумя методами, какъ въ количественномъ, такъ и въ качественномъ отношеніи результаты далеко превосходящіе методъ, употреблявшіеся Прейеромъ и Binet (т. е. по числу распознаваемыхъ цвѣтовъ и по степени опредѣленія каждаго отдѣльнаго цвѣта спектра),

*) Grant Allen, „The Color-sense, its Origine et Development“, London, 1879.

**) Wolf. H. K. „On the Color-Vocabulary of Children“, Nebraska University, 1890.

при томъ примѣненіе нашего метода не требуетъ ни развитой зрительной памяти или словесной, ни прочныхъ ассоціаций между цвѣтомъ и его словеснымъ обозначеніемъ—дѣти при нашихъ экспериментахъ всегда имѣютъ передъ глазами для сравненія цвѣтные объекты, что для нихъ упрощаетъ работу, а въ силу этого и методъ нашъ удобенъ для примѣненія при изслѣдованіи маленькихъ дѣтей.

Время, которое тратилось дѣтьми на опредѣленіе каждаго отдѣльнаго цвѣта, отмѣчалось только при экспериментахъ по I методу („выбора по непосредственному сравненію“) и по III методу („выбора по названію“) изъ полученныхъ при этомъ цифръ можно вывести заключеніе, что дѣти работали почти съ одною и тою же скоростью по обоимъ методамъ, хотя психическая работа при I методѣ гораздо сложнѣе, какъ бы двойная.

Таблица 9 изображаетъ среднее количество времени, въ которое опредѣлялся каждымъ ребенкомъ отдѣльный цвѣтъ спектра по I методу.

ТАБЛИЦА № 9.

Цвѣта.	Юля.	Сережа.	Костя.	Вѣра.
Красный	5''30'''	1'' 9'''	5''	1''18'''
Оранжевый	6''	2''	4''40'''	5''30'''
Желтый	6''45'''	2''	5''30'''	3''
Зеленый	6''	2''	5''30'''	4''
Голубой	5''	2''45'''	5''	2''30'''
Синій	9''17'''	2''30'''	5''	3''
Фиолетовый	5''40'''	2''30'''	2''30'''	3''

Таблица № 10 представляетъ время, въ которое опредѣлялся дѣтьми каждый отдѣльный цвѣтъ по III методу.

ТАБЛИЦА № 10.

Цвѣта.	Юля.	Сережа.	Катя.
Красный	5''30'''	1''42'''	1''15'''
Оранжевый	6''	4''	5''
Желтый	2''36'''	2''44'''	1''15'''
Зеленый	3''	2''	2''20'''
Голубой	5''	2''	2''
Синій	4''	1''45'''	1''
Фиолетовый	3''	1''48'''	2''30'''

Изъ таблицы № 9 видно, что дѣти тратили почти одно и то же количество времени на выборъ каждаго отдѣльнаго цвѣта по I методу,

только Сережа и Вѣра выбирали красный цвѣтъ, а Катя—фіолетовый вдвое быстрѣе другихъ.

При работѣ по III методу всѣ дѣти особенно много времени тратили на выборъ оранжеваго цвѣта, который какъ разъ для нихъ представлялъ наибольшее затруднѣе, такъ какъ они его не знали. Остальные цвѣта выбирались въ равное количество времени, хотя все же замѣтно, особенно у Кати и Сережи, что болѣе знакомые цвѣта выбираются быстрѣе. Необходимо также отмѣтить, что къ концу изслѣдованія дѣти стали ту же работу совершать быстрѣе, чѣмъ въ началѣ, и это нисколько не отражалось на качествѣ работы, такъ какъ $\%$ правильныхъ узнаваній все увеличивался. Къ концу изслѣдованія Катя и Сережа распознавали всѣ цвѣта безошибочно, Юля также нѣсколько усовершенствовалась въ распознаваніи цвѣтовъ, такъ что занятія съ цвѣтными объектами оказали, повидимому, значительное вліяніе на развитіе цвѣтоощущенія у дѣтей. Въ заключеніе нахожу необходимымъ сдѣлать слѣдующіе выводы:

1) При психологическихъ изслѣдованіяхъ дѣтей дошкольнаго возраста особенно желательно примѣненіе „объективно-психологическихъ“ методовъ, какъ дающихъ болѣе точные и сравнимые результаты.

2) При изслѣдованіяхъ цвѣтоощущенія у дѣтей въ возрастѣ отъ 2—5 лѣтъ необходимо ограничиваться временемъ не больше 10 минутъ на сеансъ съ перерывомъ въ 1—2 минуты, въ виду быстрой утомляемости вниманія у дѣтей.

3) При психологическихъ изслѣдованіяхъ дѣтей до школьнаго возраста, желательно было бы, чтобы эксперименты носили характеръ игры, особенно при опытахъ съ дѣтьми моложе 5 лѣтъ.

4) При изслѣдованіи цвѣтоощущенія у дѣтей особенно важно, чтобы эксперименты ставились въ одни и тѣ же часы дня, по преимуществу утренніе, при одинаковомъ положеніи изслѣдуемыхъ и цвѣтныхъ объектовъ по отношенію къ источнику свѣта.

5) Изслѣдованіе цвѣтоощущенія у дѣтей не должно растягиваться на очень продолжительное время, ибо органы чувствъ развиваются въ дѣтскомъ возрастѣ очень быстро, особенно при постоянномъ ихъ упражненіи.

6) Красный цвѣтъ, при изслѣдованіи дѣтей отъ 2—5 лѣтъ по „методу выбора по непосредственному сравненію“ выбирался всѣми дѣтьми безошибочно и по количеству вѣрныхъ отвѣтовъ стоялъ на первомъ мѣстѣ. При выборѣ свѣтлыхъ цвѣтовъ спектра, дѣти наиболѣе вѣрно опредѣляли зеленый и голубой.

7) Наиболѣе труднымъ для распознаванія у дѣтей отъ 3—5 лѣтъ являлся оранжевый цвѣтъ.

8) Чаще всего смѣшивались между собою темные цвѣта спектра—зеленый, синій и фіолетовый.

9) Дѣти отъ 2—5 лѣтъ, какъ выяснилось при опытахъ, не имѣютъ еще прочно установившихся ассоціацій между цвѣтовымъ впечатлѣніемъ и соотвѣтственнымъ словеснымъ его обозначеніемъ.

10) При сравненіи результатовъ изслѣдованія цвѣтоощущенія, полученныхъ по „методу выбора по непосредственному сравненію“, предложенному проф. Бехтеревымъ, съ результатами, полученными по методамъ Preyer'a и Binet, выяснилось: 1) что первый методъ даетъ наибольшій % правильного распознаванія на каждый отдѣльный цвѣтъ, 2) что при его примѣненіи распознается наибольшее количество цвѣтовъ.

11) Методы Preyer'a и Binet являются не вполнѣ удобными для примѣненія при изслѣдованіи малолѣтнихъ, въ виду отсутствія у послѣднихъ развитой зрительной памяти, достаточнаго запаса словъ, обозначающихъ цвѣта и непрочности ассоціацій между цвѣтами и ихъ названіями.

Пренія по докладу В. П. Бражасъ.

Свящ. о. К у н с т а ш е в ъ. Я совершенный профанъ къ краскахъ и потому нахожусь въ странномъ положеніи. Но тутъ было потрачено очевидно много труда, тутъ была любовь къ своему дѣлу и желаніе принести пользу, поскольку эго было возможно. Поэтому я и рѣшилъ выразить докладчицѣ предыдущаго доклада свою благодарность за все ею сдѣланное. Я утѣшенъ, однако, тѣмъ, что здѣсь очевидно много такихъ же профановъ, какъ я, потому что половина залы ушла. Почему, спрашивается? Вѣдь сегодня послѣдній день работъ нашего съѣзда, съѣзда, на который мы съѣхались со всѣхъ концовъ Россіи и неужели же мы уѣдемъ отсюда съ красными и зелеными кругами въ глазахъ? Нѣтъ, намъ педагогамъ, работающимъ головою и сердцемъ нужно вынести что-нибудь также и въ сердцѣ своемъ, этотъ съѣздъ долженъ дать намъ поддержку въ нашей трудной работѣ. Вспомните слова Алексѣя Толстого, который совершенно опредѣленно характеризуетъ русскія увлеченія въ своемъ стихотвореніи „Коль любить, такъ безъ разсудка“... И вотъ я боюсь такого односторонняго увлеченія. Вотъ здѣсь, на съѣздѣ этомъ, на съѣздѣ экспериментальной педагогики всѣ доклады, какъ, напр., докладъ профессора Нечаева, который мы выслушали прошлый разъ, вчера, докладъ удивительно интересный, который совершенно ясно на діаграммахъ утверждаетъ и совершенно опредѣленно доказываетъ, но я боюсь, что эти діаграммы сдѣлать какъ-нибудь общихъ выводовъ не

могутъ. Вспомните первую діаграмму, которую профессоръ Нечаевъ показалъ намъ на волшебномъ фонарѣ, гдѣ 2 сантиметра въ груди давали возможность ученику значительно увеличить обладаніе зрительной и слуховой памятью; другими словами, будетъ переведено такъ: дайте два лишнихъ сантиметра въ груди и развитіе этого ученика пойдетъ успѣшно. Я, конечно, преклоняюсь передъ огромными трудами профессора Нечаева, но долженъ сказать, что выводы его удивительно ложны. Кто изъ васъ, почти всѣ вы здѣсь педагоги, кто изъ васъ не вспомнить, я по крайней мѣрѣ могу это сказать, что всѣ почти лучшіе ученики, всѣ они передъ моими глазами, были хилые. У многихъ лучшихъ учениковъ не только не было 2 лишнихъ сантиметровъ въ груди, но даже ихъ не хватало. И это вполне понятно. При той громадной энергіи, при томъ пожарѣ, который происходитъ въ мозгу, нѣтъ возможности, нѣтъ силъ на то, чтобы развиваться сильно физически, всѣ силы уходятъ на умственное развитіе. Намъ сегодня докладывали о Мангеймской школѣ, о Мангеймской системѣ, которая большое значеніе придаетъ выдѣленію малоуспѣшныхъ, малоразвитыхъ дѣтей. Я лично съ этимъ несогласенъ и нахожу это ненужнымъ. Далѣе намъ предложили очень интересный докладъ о развитіи лѣвой руки, о томъ, чтобы у человѣка было 2 руки, а не одна рука. На это я скажу, что злые люди и одной рукой много зла приносятъ намъ, а если у нихъ будетъ 2 руки...

Я говорю къ дѣлу, господа, и если вы подумаете, то увидите, что я говорю къ дѣлу. Я хотѣлъ сказать, что эти 2 руки тогда только хороши, когда онѣ будутъ сѣять добро.

К. В. Но и ш е в с к і й. Меня очень заинтересовалъ докладъ объ изслѣдованіи цвѣтныхъ ощущеній у дѣтей. Что касается нѣкоторыхъ сторонъ вопроса, то они остались для меня темными и неясными и прежде всего, мнѣ кажется, что докладчица мало обратила вниманія на освѣщеніе во время опытовъ. Отъ того при какомъ освѣщеніи производились опыты зависятъ и результаты ихъ. При измѣненіи освѣщенія измѣняются и результаты изслѣдованія. Затѣмъ, здѣсь ничего не было сказано о такъ называемомъ явленіи Purkinje, которое состоитъ въ томъ, что при слабомъ освѣщеніи красный цвѣтъ становится менѣе яркимъ, и наконецъ, превращается въ черный, тогда какъ синій — становится болѣе свѣтлымъ при слабомъ освѣщеніи. Тутъ, очевидно, совершенно измѣнятся данныя изслѣдованія. Затѣмъ, мнѣ кажется, что нѣсколько рискованно говорить о томъ, что изслѣдованія Прейера и Бине сводятся къ нулю. Мнѣ кажется, что разногласія, которыя появились между этими тремя изслѣдованіями сводятся къ тому, что они производились разными методами и можетъ быть при разномъ освѣщеніи. Совершенно другое освѣщеніе,

напр. въ Петербургѣ и въ какомъ-нибудь южномъ городѣ. Я желалъ бы, чтобы это было докладчицей болѣе точно объяснено.

А. В. Ветуховъ. По всему докладу намѣчаются двѣ крупныя, основныя стороны дѣла, какъ реагируетъ на тѣ или иныя явленія человѣкъ, какъ принадлежащій къ извѣстной народности, а съ другой стороны — какую роль въ такихъ случаяхъ играетъ его личная индивидуальность. Нашъ народный, національный цвѣтъ — красный, нашъ болѣе любимый цвѣтъ — красный, дѣвица слыветъ „красной“, солнце называется „краснымъ“, но не оттого, что оно по цвѣту красное, а что оно для насъ дорогое, хорошее; есть прилагательное „прекрасный“ — въ смыслѣ — очень хорошій. На предложенной нашему вниманію диаграммѣ видимъ, что экспериментируемыми болѣе хорошо различаются цвѣта, на которые у нихъ имѣется наибольше данныхъ, т. е. темно-красный. Почему его экспериментируемые (русскіе дѣти) называли чаще и правильнѣе различали? Потому, что матери, ихъ окружающіе, указывали чаще на таковой? Поэтому и дѣти, естественно, этотъ цвѣтъ отличали скорѣе другихъ и лучше другихъ. Къ этому сводится и вообще (по даннымъ языкознанія, напр.) народное и субъективное пониманіе. Параллельно могу указать, что были цѣлые народы (напр., египтяне), которые не различали голубого цвѣта (замѣняя его сѣрымъ), и это — мнѣ хотѣлось бы учесть данный факторъ — стоитъ въ связи съ тѣмъ, что они, будучи отличными математиками, астрономами и т. д., были мало способны къ искусствамъ, которыя требуютъ различенія цвѣтовъ (живописи). Греки, создавшіе шедевры скульптуры, не всѣ цвѣта различали, потому искусство въ краскахъ у нихъ не развилось. Самый маленький докладъ, какъ видите, можетъ привести къ чрезвычайно важнымъ выводамъ и обобщеніямъ. Желательно, чтобы экспериментальныя изслѣдованія были направлены и въ область языкознанія, обслѣдующаго, по опредѣленію проф. Поттебни, народно-субъективныя формы мысли, и въ частности, напр.: какимъ способомъ проявляетъ ребенокъ вовнѣ элементы того, что лежитъ въ зародышѣ слова. Въ мѣстномъ педологическомъ институтѣ мнѣ сообщили одно очень интересное наблюденіе относительно ребенка 1 года и 2 мѣсяцевъ (едва начавшаго лепетать), который, во время пребыванія на дачѣ, назвалъ какъ-то разъ чернильное пятно на бѣлой стѣнѣ „дядя“. Спустя нѣсколько мѣсяцевъ, по возвращеніи въ Петербургъ, ребенокъ назвалъ тѣмъ же сочетаніемъ звуковъ („дядя“) сдѣланную на бумагѣ кляксу (очевидно напоминавшую силуэтъ человѣка). Значитъ, обобщенія при первой помощи комплекса звуковъ у ребенка начинаются очень рано, и они индивидуальны. Я хотѣлъ бы закончить свое слово предложеніемъ, чтобы всякая наука, и въ томъ числѣ экспериментальная педа-

гогика, была какъ можно болѣе широко поставлена, какъ можно больше привлекала бы къ себѣ вниманіе лицъ самыхъ разнообразныхъ специальностей, самыхъ разнообразныхъ направлений. Вѣдь всякому, кто сколько-нибудь занимался исторіей науки, извѣстно, что весь прошлый путь науки усѣянъ цѣлымъ рядомъ труповъ не только гипотезъ, научныхъ теорій, но и научныхъ законовъ. Этого бояться нечего. Въ старомъ дѣвственномъ лѣсу на трупахъ павшихъ великановъ вырастаетъ могучая, яркая молодь. Главное здѣсь не должно быть личнаго эгоизма, этого не должно быть наукѣ. А все, что стремится какъ бы то ни было, хотя бы маленькой тропкой, раскрыть намъ путь къ свѣту, пусть живетъ, пусть процвѣтаетъ. Тогда и мы будемъ радоваться на нашу молодь, на нашихъ дѣтей, которыя вырастутъ на этой здоровой почвѣ. Вотъ чего я желаю.

Ц. П. Балталонъ. Я позволю себѣ обратить вниманіе уважаемаго собранія только на двѣ черты только что заслушаннаго доклада: 1) на то пристальное вниманіе къ изученію личности этихъ 4-хъ малышей Педологическаго Института, которое проявилось въ этомъ интересномъ изслѣдованіи ихъ цвѣтовыхъ воспріятій; 2) затѣмъ на то, какъ было много приложено усилій въ этомъ небольшомъ и вмѣстѣ глубокомъ дѣлѣ къ тому, чтобы научно его обосновать. Мы видѣли, что докладчица воспользовалась методами, которые были раньше выработаны въ наукѣ нашими западными сосѣдями и затѣмъ, исходя отъ нихъ, постаралась внести нѣчто новое. Не останавливаясь теперь на значеніи такихъ изслѣдованій для освѣщенія эмоціональной, эстетической сферы дѣтской жизни, я долженъ обратиться къ собранію съ просьбой разрѣшить мнѣ отвлечься нѣсколько въ сторону отъ того, что было сообщено докладомъ, въ виду поздняго времени и въ виду того, что мнѣ придется уѣхать со сѣзда раньше его окончанія. Позвольте мнѣ сказать нѣсколько словъ о той общей идеѣ, которая, мнѣ кажется, обнаруживается въ трудахъ этого сѣзда.

Предсѣдатель. Можетъ быть, собранію угодно будетъ разрѣшить Цезарю Павловичу сказать не по докладу, въ виду заявленныхъ имъ исключительныхъ обстоятельствъ.

Голоса. Просимъ, просимъ, просимъ!..

Балталонъ. Господа, въ періодъ перваго освободительнаго движенія русская жизнь выдвинула рядъ общественныхъ дѣятелей и представителей педагогики, которые высоко подняли знамя гуманности и научности. Эти педагоги впервые обратили вниманіе на развитіе личности человѣка, какъ на главную цѣль воспитанія, и указали, что антропологическая наука, изучающая человѣка; знакомство съ нею должно лежать въ основѣ дѣятельности педагога. Но этотъ расцвѣтъ былъ не-

продолжителенъ, онъ уступилъ мѣсто 30-тилѣтней общественной и педагогической реакціи, во время которой эти руководящія идеи успѣли померкнуть и педагогика обратилась изъ высокаго искусства въ простую технику; мы отстали отъ движенія науки, отвыкли пользоваться ея приѣмами. Въ эту эпоху задачи измельчали и привели къ господствующему въ школѣ формализму. Въ какомъ же отношеніи находится нашъ съѣздъ къ этому періоду реакціи? Передъ нами прошелъ рядъ докладовъ, въ которыхъ представители научнаго и учебнаго міра какъ бы торопятся пополнить образовавшійся пробѣлъ, воспользоваться научными приѣмами изслѣдованія, діаграммами, числовыми данными, измѣрительными приборами и методами, для изученія разнообразныхъ сторонъ душевной жизни дѣтей, нормальныхъ и отстающихъ, дошкольнаго, школьнаго и юношескаго возраста. Общая картина этихъ трудовъ даетъ чувствовать, какой шагъ впередъ сдѣланъ педагогикой у насъ и на Западѣ со временъ Ушинскаго. Невозможно теперь руководствоваться только той системой, которая существовала 40 лѣтъ назадъ. Теперь предъ обществомъ и государствомъ великая задача: она—не въ томъ только, чтобы насадить достаточное число школъ, обучающихъ грамотѣ; она гораздо глубже и состоитъ въ томъ, чтобы положить основаніе народному образованію и воспитанію, въ настоящемъ значеніи слова. Необходимая реформа внутренняго строя школы можетъ совершиться лишь съ признаніемъ всесторонняго развитія личности дѣтей—главной задачей школы. Идея уваженія человѣческой личности и ея научнаго изученія въ дѣтяхъ—вотъ знамя, вокругъ котораго мы собрались на этомъ съѣздѣ, при новыхъ условіяхъ. Пусть это впечатлѣніе послужитъ признакомъ поворота въ исторіи нашей школы. Подъ его влияніемъ мы яснѣе поймемъ, вернувшись на мѣсто, что пора перейти отъ формальной системы обученія къ организаціи такихъ образовательныхъ и воспитательныхъ занятій, которыя каждый день, каждый урокъ вносили бы въ душу дѣтей нѣчто живое, человѣческое, ведущее къ развитію ихъ личности. Исходя изъ этого, мы сумѣемъ найти соотвѣтствующіе методы. Преобразованная на этихъ началахъ школа откроетъ свободный путь тѣмъ богатымъ задаткамъ, способностямъ и дарованіямъ въ молодомъ поколѣніи, которымъ не было выхода въ старой схоластической школѣ.

В. П. Бражасъ (докладчикъ). Въ отвѣтъ на замѣчаніе г. Ноишевскаго, что я не упоминала, въ какое время дня и при какомъ освѣщеніи производились опыты, я сошлюсь на докладъ, гдѣ мною говорится, что опыты производились въ утренніе часы отъ 11—1 часа дня, причѣмъ ребенокъ помѣщался въ одной и той же комнатѣ, на одномъ и томъ же мѣстѣ, цвѣтные объекты размѣщались передъ нимъ на столѣ всегда на

одномъ разстояніи, такъ что положеніе ребенка по отношенію къ источнику свѣта (окну) и цвѣтнымъ объектамъ оставалось всегда постояннымъ.

Что касается до того, что будто-бы мною совершенно отрицаются заслуги Прейера и Бинэ, какъ экспериментаторовъ, „сводятся къ нулю“, по выраженію г. Ноишевскаго, то противъ этого мнѣнія достаточно говорить уже одно то, что я пользовалась методами Прейера и Бинэ наравнѣ съ выработаннымъ нами методомъ; выводы же относительно малой примѣнимости этихъ методовъ для возраста 2—3 л. сдѣланы на основаніи объективныхъ данныхъ, полученныхъ при сравненіи результатовъ всѣхъ трехъ методовъ. Напомню также, что вначалѣ своего доклада я упоминала о Прейерѣ и Бинэ, именно, какъ наиболѣе состоятельныхъ и систематическихъ изслѣдователяхъ.

Г. Н. выразилъ мнѣніе, что важно было бы изслѣдовать развитіе цвѣтоощущенія въ періодъ, когда рѣчь у дѣтей еще не развита; въ отвѣтъ на это снова повторяю, что я уже сообщала почтенному собранію, что въ ближайшемъ будущемъ въ Педологическомъ Институтѣ будетъ предпринято изслѣдованіе цвѣтоощущенія въ младенческомъ возрастѣ при помощи метода „психо-рефлексовъ“, и этимъ путемъ мы надѣемся ближе подойти къ выясненію интересующаго насъ вопроса.

О психологических основах обучения письменному изложению мыслей.

Докладъ А. И. Зачиняева *).

Т Е З И С Ы:

1) Такъ какъ *исходнымъ моментомъ* при письменномъ изложеніи мыслей является *предметное или внѣ-рѣчевое представленіе*, то необходимо заботиться о томъ, чтобы дѣти всесторонне и ярче воспринимали дѣйствительность.

2) Сочиненіе можно разсматривать, какъ рядъ сужденій, умозаключеній, связанныхъ между собою ассоціаціями внутренними; такъ какъ *сужденіе* есть извѣстнаго рода ассоціація, то при обученіи письменному изложенію мыслей необходимо развивать у дѣтей правильныя ассоціаціи.

3) Дѣти на всѣхъ ступеняхъ своего развитія *владеютъ языкомъ своимъ дѣтскимъ*: необходимо развивать *этотъ дѣтскій языкъ*, постепенно обогащая формами литературнаго языка.

4) Такъ какъ основой для ассоціацій являются не только ясныя представленія, но и глубокія переживанія разнообразныхъ чувствъ, то при обученіи письменному изложенію мыслей необходимо вызывать у дѣтей соотвѣтственныя переживанія.

5) Опыты многихъ психологовъ, и произведенные мною въ школахъ показываютъ, что наивысшая наглядность заключается не въ обученіи по картинкамъ (зрит. воспріятія), а въ непосредственномъ соприкосновеніи съ дѣйствительностью (предметные уроки, экскурсіи и пр.) и въ переживаніи разнообразныхъ и глубокихъ эмоцій (художественно-воспитательное чтеніе).

Пренія по докладу А. И. Зачиняева.

Е. Е. Соловьева. Докладъ г. Зачиняева отличается не только неполнотой, но и противорѣчіями. Онъ не полонъ потому, что уже много лѣтъ существуютъ, не только среди учащихся, но и въ литературѣ, методическія указанія на рядъ творческихъ работъ, посредствомъ которыхъ именно и развивается рѣчь. Въ основу многихъ творческихъ работъ положены непосредственныя впечатлѣнія дѣтей. И методика этихъ работъ говоритъ, что непосредственныя впечатлѣнія дѣтей неполны и неточны, что воспріятія дѣтей, предоставленныхъ самимъ себѣ, односторонни и плоски. А для установки точной рѣчи можно пользоваться только тѣми

*) Докладъ не доставленъ по времени печатанія Трудовъ Съѣзда.

впечатлѣніями, которыя восприняты подъ руководствомъ учителя. Учитель можетъ вывести воспріятіе дѣтей изъ плоскости и научить разсматривать явленія разностороннія. И эти методическія указанія указываютъ на рядъ возможныхъ работъ въ этой области. Но всю жизнь и всѣ явленія провести передъ глазами школьника невозможно при участіи учителя. Вы отлично понимаете, что въ данный день, если мы заговоримъ о верблюдѣ, напр., даже здѣсь въ Петербургѣ, то ни на урокъ его привести невозможно, ни идти тотчасъ же смотрѣть на него нельзя. Я только одинъ примѣръ привела, но ясно, что такихъ явленій, которыхъ нельзя непосредственно передъ глазами дѣтей провести, бездна, и потому приходится пользоваться ограниченнымъ числомъ этихъ непосредственныхъ наблюдений и впечатлѣній. Методики указываютъ на это. Въмѣсто непосредственныхъ впечатлѣній отъ явленій и предметовъ вынуждены прибѣгать къ картинѣ. Картина есть воспроизведеніе предмета и явленій, и творческія работы по этимъ картинамъ могутъ варьироваться до безконечности, такъ какъ ихъ можно соединять съ жизнью. Я не излагаю, но думаю, что $\frac{3}{4}$ изъ присутствующихъ имѣютъ уже дѣло съ этимъ видомъ работъ. Объ этомъ г. Зачиняевъ ни разу не заикнулся, не упомянулъ. Въ то же время, отрицая картину и весьма иронически отнесясь къ заданію вопросовъ по поводу картины, самъ взялъ литературное произведеніе (слова, образныя выраженія, по его мнѣнію, значить не картина)! и по поводу его онъ такъ же задавалъ вопросы и полученные отвѣты назвалъ сочиненіемъ. Но это было не сочиненіе, а былъ просто пересказъ, въ которомъ совсѣмъ мало, а, можетъ быть, и совсѣмъ не было творчества. Это—пассивная работа. Такимъ образомъ, г. Зачиняевъ предлагаетъ работу, въ которой ни капли творчества нѣтъ, а самъ осуждаетъ всѣ другіе приемы, основанныя, дѣйствительно, на творествѣ дѣтей. Я думаю, съ такими предложеніями передъ нашей аудиторіей выступать рискованно. И я бы предложила, чтобы на сѣздѣ экспериментальной педагогики выступали съ сообщеніями, болѣе обоснованными и провѣренными опытами. Пусть они будутъ недостаточно убѣдительны, но они хоть будутъ показывать, съ какой разработкой мы имѣемъ дѣло.

К. И. Тихомировъ. Докладъ г. Зачиняева произвелъ на меня странное впечатлѣніе. Несмотря на мою педагогическую освѣдомленность, несмотря на мою, нѣкоторымъ образомъ, специальность въ этой области, я все же ничего не понялъ изъ того, что слышалъ. Я только понялъ одну мысль, которую г. Зачиняевъ очень долго и въ разныхъ варіаціяхъ развивалъ, тогда какъ ее можно было сказать чрезвычайно коротко, а именно: ясность представлений обусловливаетъ правильность сужденій; гдѣ нѣтъ ясныхъ представлений, тамъ не можетъ быть пра-

вильныхъ сужденій. Это, я полагаю, вполне понятно и не требовало такихъ долгихъ объясненій. Сужденіе состоитъ въ соотношеніи представленій; представленія въ сужденіи ставятся въ нѣкоторое соотношеніе между собой, и если нѣтъ у насъ ясныхъ представленій, то, естественно, не можетъ быть и правильнаго сужденія. А ясное представленіе требуетъ для себя непосредственнаго впечатлѣнія. Следовательно, въ основѣ представленія должны лежать непосредственныя впечатлѣнія. Эти непосредственныя впечатлѣнія, или то, что называютъ наглядностью, и являются лучшимъ матеріаломъ, которымъ можетъ обогатить дѣтей школа. И только такой матеріалъ будетъ ручаться за правильныя сужденія дѣтей, за вѣрное и стройное изложеніе мыслей. Больше этого сказать съ точки зрѣнія психологической нельзя: по крайней мѣрѣ, докладчикъ ничего больше не сказалъ. Но это простая, элементарная психологическая мысль у него выражалась въ такихъ неопредѣленныхъ фразахъ, но зато съ громаднымъ эмоциональнымъ отбѣнкомъ; недаромъ ораторъ въ своемъ докладѣ придаетъ такое большое значеніе эмоциональности. Но дѣло въ томъ, что онъ ничуть не уяснилъ вопроса. Теперь я обращаюсь къ деталямъ. Вотъ передъ вами какой-то рисунокъ. Все время уважаемый ораторъ заботился о нашемъ здоровьѣ, говорилъ, что мы устали, что время позднее и онъ не будетъ обременять насъ. Вѣроятно, по этой причинѣ, нарисовавши что-то на доскѣ, онъ не объяснилъ намъ того, что нарисовалъ. Для чего это нарисовано и что собственно нарисовано?—Это нарисована физиологическая схема рѣчи, она заимствована у Лая, но ее можно найти у всякаго психіатра, во всякой психо-патологіи. Здѣсь она ровно ничего не объясняетъ, ничуть дѣлу не помогаетъ. Но разъ мы эту схему привели, нужно ее объяснить. Нельзя же, въ самомъ дѣлѣ, имѣя передъ собой не только взрослыхъ людей, но и почтенныхъ слушателей, нарисовать какой-то чертежъ и ничего о немъ не сказать.

Въ своей рѣчи г. Зачиняевъ все время смѣшивалъ изложеніе мыслей съ элементами образованія. Онъ говорилъ, что не въ рѣчи собственно, не въ словахъ образовательные элементы школы, что такихъ элементовъ нужно искать во внѣшнихъ впечатлѣніяхъ. Но вѣдь этотъ рефератъ былъ не объ источникахъ познанія, образованія, не о томъ, что схоластическіе приемы обученія давно отжили; рефератъ былъ о психологическихъ основахъ обученія письменному изложенію мыслей. Такъ и нужно было указать эти психологическія основы обученія изложенію мыслей, но объ этомъ мы какъ разъ ни одного слова не слышали. Докладчикъ говорилъ: мысль ассоціируется со словомъ и затѣмъ я выражаю ее въ письмѣ. Позвольте доложить вамъ, что такая формула, съ такой психологической точки зрѣнія чистая безграмотность.

Роль слова въ нашей мыслительной дѣятельности совсѣмъ иная. Со всякимъ предметнымъ представленіемъ, состоящимъ изъ многихъ впечатлѣній, соединяется, какъ нѣкоторый ярлыкъ и словесное представленіе. Этотъ ярлыкъ очень часто является для насъ замѣстителемъ предметнаго представленія и мы съ удобствомъ оперируемъ имъ въ нашемъ мышленіи. Стало быть, мышленіе совершается *посредствомъ словъ*, а что оно впослѣдствіи можетъ быть выражено въ письмѣ—это совсѣмъ не существенный моментъ въ психологіи мышленія. Неосновательно отрицаетъ докладчикъ и значеніе картины въ школѣ. Что дѣйствительная картина сѣнокоса, жатвы не исчерпывается зрительными впечатлѣніями,—это само по себѣ понятно. Вотъ эта картина—„Начало самодержавія Петра“, конечно не даетъ намъ впечатлѣнія о той температурѣ воздуха какая была въ то время въ палатѣ, когда тамъ происходила изображенная сцена. Равнымъ образомъ, когда мы видимъ на картинѣ изображеніе сѣнокоса или жатвы, то переживаемъ только зрительные образы, но по ассоціаціи съ ними воспроизводятся и остальные впечатлѣнія, воспроизводятся и чувства, при созерцаніи ея пережитыя. Конечно, картина—не волшебство, по картинѣ, напр., тропическаго лѣса нельзя объяснить дѣтямъ, какая тамъ влажность. Если они сами не испытали влажности тропическаго лѣса, то не поймутъ ея изъ картины. Но, во всякомъ случаѣ, зрительные элементы, которые даны въ картинѣ, играютъ большую роль въ воссозданіи пережитыхъ впечатлѣній. Далѣе, Зачиняевъ говоритъ, что въ сказкѣ нѣтъ сужденій. Я уже не знаю тогда, что въ сказкѣ заключается. Напр., Иванъ Царевичъ поймалъ жарь-птицу—развѣ это сужденіе? Сдѣлаю еще одно замѣчаніе относительно дѣтской рѣчи, въ которой докладчикъ усматриваетъ нѣкоторую самостоятельную цѣнность, которою мы должны дорожить. Конечно, учителю надо приближаться къ дѣтской рѣчи, съ дѣтьми говорить языкомъ дѣтей, но не по тѣмъ причинамъ, которыя указаны докладчикомъ. Вундтъ въ сочиненіи „О душѣ человѣка и животныхъ“, описывая колебанія вниманія, говоритъ, что въ рѣчи, напр., лектора, котораго мы слушаемъ, множество словъ и цѣлыхъ выраженій, падающихъ на моменты періодическаго ослабленія вниманія, остались бы для насъ незамѣченными и рѣчь лектора наполовину была бы нами непонята, если бы пропущенныя слова и выраженія мы не восполняли по апперцепціи. Но у насъ есть способность апперцепціи: мы слышимъ только часть, а остальное—апперцептивно дополняемъ. Теперь представимъ себѣ, что съ дѣтьми будутъ говорить сложною періодическою рѣчью. Тогда, разумѣется, возможность апперцептивныхъ восполненій будетъ исключена. Съ этой точки зрѣнія, надо примѣняться къ дѣтской рѣчи исключительно для того, чтобы дѣти могли насъ понять, могли

анперценировать нашу рѣчь, а не потому, что дѣтская рѣчь представляетъ нѣчто идеальное, само по себѣ цѣнное, чѣмъ должно дорожить. Мы должны возвести дѣтей на такую высоту, чтобы они могли говорить не дѣтскимъ лепетомъ, а языкомъ великихъ писателей, а для этого намъ необходимо вначалѣ самимъ спуститься до дѣтскаго лепета.

П. Т. И в а н и ц к і й. Съ большимъ нетерпѣніемъ многіе ждали этого доклада и съ большимъ недоумѣніемъ мнѣ, по крайней мѣрѣ, пришлось выслушать этотъ докладъ. Я не буду считать многое въ докладѣ, какъ г. Тихомировъ, безграмотностью. Я считаю—ученической опиской. Какъ у многихъ учениковъ бываютъ недочеты, такъ и у г. Зачиняева много недочетовъ чувствовалось въ каждой фразѣ. И есть такія противорѣчія, передъ которыми просто приходится развести руками. Вспомните, хотя бы, какъ вначалѣ г. Зачиняевъ говорилъ, что ребенокъ, даже безъ обученія говорить литературнымъ языкомъ и нужно только развить его, а потомъ протестуетъ, если мы даемъ ребенку что-либо написанное литературнымъ языкомъ, ибо это сковываетъ рѣчь ребенка. Но къ чему все сводилось? „Не покупайте книгъ Острогорскаго, Тумима!“ Приходится недоумѣвать, какъ нѣчто подобное могло раздаваться съ этой кафедры. Но я не на эту сторону хотѣлъ обратить вниманіе, а на ту, которая относится къ экспериментальной педагогикѣ. Мы вчера подошли близко къ ней: мы слышали докладъ проф. Нечаева и видѣли, что экспериментальная психологія не заслоняетъ ученика отъ педагога. Мы видѣли, что и за діаграммами видна личность, индивидуальность ученика. Мы видѣли какъ дѣйствуютъ Моцарты-педагоги на основѣ экспериментальной педагогики и экспериментальной психологіи. Теперь сталкиваемся съ новымъ направлениемъ. На сцену выступаютъ не Моцарты, а Сальери. Желая обновить школу, они идутъ не къ ребенку, а къ Лаю. Всякую обмолвку Лая подлаевцы берутъ и тотчасъ же спѣшатъ провести въ жизнь и за новыми пріемами совершенно не видятъ отдѣльнаго ученика. Вы посмотрите, какъ руководствуется новыми выводами подлаевецъ г. Зачиняевъ и увидите, что у него та же догматика, какъ была и у нашихъ схоластиковъ. Новая догматика. Схоластика на новый ладъ. Противъ этого сальеризма, который явился у насъ теперь въ педагогическомъ дѣлѣ, который за новыми пріемами и методами перестаетъ видѣть личность ученика, который превращаетъ творческую дѣятельность въ ремесло, въ фабричное производство, противъ этого сальеризма я и говорю. И хотѣлось бы, чтобы мы разѣхались отсюда съ преклонениемъ передъ экспериментальной педагогикой, а не передъ тѣми подлаевцами, которые не обновляютъ школу, а на новый ладъ закрѣпощаютъ ее.

В. А. Флеровъ. Долго я ждалъ докладовъ о письменномъ изложеніи мыслей, почему-то отодвинутыхъ на самый конецъ сѣзда. Меня, правда, интересовалъ, главнымъ образомъ, докладъ доктора Цонева, но къ сожалѣнію, я его не услышу. Изъ того же, что я слышалъ, цѣнно только то, что дѣтямъ нужно давать излагать свои собственные внутреннія переживанія. Но это то, что рекомендовалось и дѣлалось уже не сегодня, не вчера, а давно. Объ этомъ давно и много писали. Вопросъ этотъ въ значительной степени выясненъ въ педагогической литературѣ. Но послѣ того, что я здѣсь слышалъ, и то, что мнѣ представлялось яснымъ, получило видъ полнаго сумбура, въ которомъ, я думаю, докладчикъ самъ не разбирается. И вотъ, чтобы хотя отчасти выяснить этотъ сумбуръ, я просилъ бы докладчика объяснить самыя примитивныя противорѣчія, которыя онъ допустилъ. Докладчикъ говоритъ намъ, что наглядность — это печальная дѣйствительность, что теперь не наглядными методами, а лабораторными — надо обучать. Что такое лабораторный методъ, онъ намъ не объяснилъ. Гдѣ по этому методу происходятъ занятія: въ лабораторіи или за лабораторіей, на полѣ или въ кабинетѣ? Но такъ какъ онъ дѣтей предлагаетъ выводить въ поле, заставляетъ тамъ наглядно переживать то, о чемъ они должны писать, — въ такомъ случаѣ, чѣмъ его пріемъ отличается отъ наглядныхъ пріемовъ? Вѣдь, очевидно, наглядность въ томъ и состоитъ, чтобы дѣти переживали сами тѣ впечатлѣнія, которыя они излагаютъ на словахъ, или, чтобы тѣ слова, которыя они учатъ, говорятъ, слышатъ, пишутъ, чтобы эти слова не оставались безъ живого отзвука въ ихъ мысляхъ. Если въ этомъ состоитъ наглядность, — а такъ и понимаютъ ее лучшіе педагоги вплоть до Меймана, — то какъ же ее отвергать? Этого противорѣчія я не понимаю. Если докладчикъ разумѣлъ подъ наглядностью только картинки, то такое пониманіе — такъ же недоразумѣніе, которое возможно было развѣ 50 лѣтъ тому назадъ. Послѣ Ушинскаго странно объ этомъ говорить. Дальше. Мы слышали длинныя разсужденія о мышленіи, которое, такъ или иначе, обусловлено непосредственными ощущеніями отъ предметовъ. Это мышленіе, въ отличіе отъ словеснаго, принято называть предметнымъ. Но докладчикъ, для этого мышленія даетъ названіе не „предметное“, а „вѣрбѣчевое“. Въ данную минуту не знаю, понимаетъ-ли докладчикъ этотъ термизъ въ томъ значеніи, какъ принято, и отличается-ли вѣрбѣчевое мышленіе отъ предметнаго. Можно-ли мышленіе, излагаемое на бумагѣ, назвать вѣрбѣчевымъ? Могутъ-ли быть письменными тѣ упражненія, когда оперируется надъ вѣрбѣчевымъ мышленіемъ? Докладчикъ говоритъ, что всѣ письменныя работы состоятъ въ томъ, чтобы мысль перевести въ слова, а слова — на письмо. Какъ же вѣрбѣчевую мысль можно выразить сло-

вами? Въдъ виѣрѣвое мышленіе тѣмъ и отличается, что оно протекаетъ безъ словъ, что связь между предметами мышленія и словами необязательна, не нужна, а на этомъ докладчикъ почему-то особенно настаивалъ. Какъ же переживаніе, которое не выражается въ словахъ,— можетъ быть выражено безъ словъ на письмѣ? Тутъ для меня полный сумбуръ, я ничего не понимаю, кромѣ развѣ одного, что модный терминъ здѣсь приложенъ не къ мѣсту. Далѣе, одно изъ основныхъ положеній докладчика состоитъ въ томъ, что это предметное мышленіе выражается, именно, въ сужденіи, и докладчикъ хотѣлъ подчеркнуть, что сочиненіе есть не что иное, какъ ассоціативный рядъ сужденій, а сужденіе есть извѣстная ассоціація умственная, т. е. докладчикъ хотѣлъ съ особой силой подчеркнуть отвлеченный характеръ сужденій. Съ этой точки зрѣнія онъ противопоставлялъ сужденіе сказкамъ, гдѣ будто бы нѣтъ сужденія, а одна лишь область фантазіи. Я совершенно не понимаю подобнаго толкованія. Если сказка не заключаетъ въ себѣ сужденія и не есть сочиненіе, то что же она такое? И почему дѣти не могутъ писать—создавать сказку въ видѣ сочиненія? Кромѣ того, къ сужденію, какъ отвлеченной дѣятельности, никакъ нельзя отнести наши чувствованія, сужденія и эмоціи исключаютъ другъ друга. Если такъ, то куда докладчикъ относитъ письменное изложеніе эмоціальныхъ переживаній? Или эмоція, какъ не сужденіе, не можетъ содержаться въ сочиненіи? Но докладчикъ ставитъ и другое положеніе, что предметомъ сочиненія должны быть также эмоціи. Спрашивается, если сужденіе какъ разъ исключаетъ эмоцію, то какимъ же образомъ мнѣ эту эмоцію выразить въ сочиненіи? Тутъ полная путаница въ пониманіи содержанія, сочиненія. Я ставлю это въ связь съ другимъ недоразумѣніемъ. Докладчикъ настаивалъ, что предложеніе есть основная форма сужденія; на этомъ основаніи, онъ говорилъ, и обученіе грамотѣ должно начинаться съ предложенія, и сочиненія должны излагаться правильными предложеніями: предложеніе—де первоначальная форма дѣтскаго мышленія. Господа, такъ-ли это? Надо отличать мысль отъ словеснаго выраженія ея. Ребенокъ мыслить предложеніями, но выражаетъ мысли не предложеніями. Экспериментальная психологія доказала намъ, что мысль свою дѣти выражаютъ прежде всего въ отдѣльныхъ словахъ, даже въ одномъ междометіи, а потомъ рѣчь развивается, и мы говоримъ предложеніями. Это азбучная истина. Затѣмъ, подчеркиваю слѣдующее обстоятельство. Если мы заставимъ дѣтей описывать свои чувствованія, заставимъ излагать на бумагѣ то, что его интересуетъ, что его волнуетъ, оживляетъ,—они не будутъ писать предложеніями: они будутъ писать такъ, какъ взволнованный Дорашевичъ пишетъ свои фельетоны, т. е. отдѣльными словами, неполными предложеніями. Разъ я коснулся вопроса о

дѣтскомъ языкѣ, я выскажусь опредѣленно. Я присоединяюсь къ тому мнѣнію, что намъ нужно дорожить дѣтскимъ языкомъ, что мы ломаемъ его, портиимъ въ школѣ. Дѣтскій языкъ очень своеобразенъ: онъ красоченъ, мѣтокъ, интименъ. Но говорить, что дѣтскій языкъ чрезвычайно красивъ и требовать отъ дѣтей, чтобы они писали предложеніями такъ, какъ и взрослые, это значить—не понимать красоты языка. Это говорится съ точки зрѣнія того насилія, которое вызывается желаніемъ, чтобы дѣти писали и говорили непременно принятыми литературными формами. Но требованіе такой формы какъ разъ вредитъ живости, красочности, яркости дѣтскаго языка, и потому-то наши дѣтскія сочиненія получаются безвѣтными: мы не позволяемъ писать, какъ имъ хочется, какъ имъ свойственно. Затѣмъ, позвольте обратить вниманіе на тѣ душевныя переживанія, которыя должны составить въ извѣстной степени основной предметъ дѣтскихъ сочиненій. Дѣлать какія-либо различія и ограниченія въ этихъ переживаніяхъ нѣтъ основаній. Предметомъ свободнаго словеснаго и письменнаго изложенія можетъ быть вся дѣтская психика, все что входитъ въ кругъ его жизни. Все, что переживаетъ дитя или юноша, всѣ эти переживанія могутъ и должны составлять предметъ какъ его рѣчи, такъ и письма. Въ этомъ отношеніи ставить какія-либо рамки, художественныя или нехудожественныя, было бы странно. Говорять, сказка не годится для сочиненія; но предложите юношѣ, и быть можетъ онъ напишетъ такую сказку, которая и насъ удивитъ свѣжестью формы, богатствомъ фантазіи. Обратите вниманіе еще на слѣдующее. Докладчикъ совершенно основательно рекомендуетъ пользоваться экскурсіями, прогулками, въ качествѣ матеріала для сочиненія: ученики должны излагать тѣ эмоціи, которыя они переживали въ лѣсу, въ полѣ и т. д. Но вотъ вопросъ. Въ полѣ ученикъ будетъ переживать эмоціи, но будетъ-ли и какъ онъ будетъ переживать ихъ во время письма сочиненія? Этого вопроса докладчикъ не коснулся, а съ нимъ связанъ болѣе общій вопросъ: когда дѣти должны переживать то, что пишутъ, во время процесса письма или до процесса письма? Этотъ же вопросъ представляетъ существенную важность съ психологической точки зрѣнія. Замѣчу лишь, что при письмѣ по картинкамъ, дѣти записываютъ то, что переживаютъ во время самаго процесса письма, что и даетъ правильный навыкъ къ сочиненію. Сдѣлаю послѣднее замѣчаніе. Отвергая совсѣмъ пользу письменныхъ разсказовъ по картинкамъ, которые дали уже въ школахъ отличные результаты, докладчикъ выдвигаетъ письменный пересказъ художественныхъ произведеній, ставя его на ряду съ переживаніями эмоціональными. Но что такое пересказъ стихотвореній? Что такое пересказъ поэтическихъ описаній? Да еще письменный. Это—не болѣе, какъ переводъ съ московскаго нарѣчія на

пермское, смоленское или вольнское, съ художественнаго языка на плохой ученической. Вести подобныя упражненія—значить приучать дѣтей коверкать мысль, которая нашла лучшее выраженіе въ поэтическихъ формахъ. Все это давно забракковано педагогикой. Я не имѣю времени говорить о другихъ противорѣчійхъ. Въ заключеніе скажу, что слушая этотъ докладъ, ничего общаго неимѣющей съ психологіей, я боялся потерять и то, что зналъ и умѣлъ.

П. Ю. Смоленскій. Къ тому, что говорили предшествующіе ораторы, немного остается добавить, чтобы придти къ заключенію, что эти новые способы развитія письменной рѣчи у дѣтей, о которыхъ говорилъ докладчикъ, нужно переоцѣнить, очень переоцѣнить. Я обращу вниманіе почтеннаго собранія только на то, что вызываетъ еще нѣкоторое недомѣніе? Г. докладчикъ склоненъ былъ отрицать значеніе бесѣды по художественно исполненной картинкѣ. По его мнѣнію нужно изучать только предметы. Но какъ это осуществить? Тутъ одинъ отвѣтъ можетъ быть, что на практикѣ это неосуществимо и умалять важное значеніе бесѣды по картинѣ вызывающей въ душѣ дѣтей цѣлый рядъ образовъ нельзя. Докладчикъ говорилъ о развитіи у дѣтей письменной и устной рѣчи. Въ данномъ случаѣ бесѣда по картинѣ имѣетъ громадное значеніе, а, кромѣ того, она можетъ оказать благотворное дѣйствіе и на дѣтскую психику,—именно, сообщая душѣ ребенка тѣ настроенія, которыя необходимы для преподавателя, чтобы вести урокъ, какъ слѣдуетъ. Какимъ бы методомъ обученія, самымъ современнымъ мы ни пользовались, но если мы не сумѣемъ предварительно настроить классъ, урокъ пройдетъ безцвѣтно и безцѣльно. Душа ребенка—это такой инструментъ, который нуждается въ настройкѣ. Какъ бы ни былъ дорогъ рояль, но, если этотъ рояль принесли вамъ прямо изъ магазина на квартиру, не настроили, мы будемъ извлекать изъ него фальшивые звуки. Такъ и душа ребенка, этотъ чудный музыкальный инструментъ, если его не настроить, не дастъ намъ той духовной симфоніи, къ которой должна прислушиваться душа истиннаго педагога: она будетъ издавать нестройные, фальшивые звуки. О душевномъ настроеніи здѣсь на Съѣздѣ много упоминали, но меня удивляетъ почему этого важнаго вопроса въ цѣломъ рядѣ докладовъ коснулись только вскользь. Но я не буду уклоняться, я разовью эту мысль только въ томъ случаѣ, когда почтенное собраніе согласится меня выслушать.

Далѣе я остановлю ваше вниманіе на слѣдующемъ: докладчикъ указалъ, что въ сказкахъ сужденіе является фантастическимъ, что въ нихъ не утверждается, а отрицается дѣйствительность. Этотъ тезисъ мнѣ представляется очень страннымъ, если только я не ослышался.

Хотѣлось бы разрѣшить еще одно недоумѣніе, которое вызываетъ данный докладъ. Г. докладчикъ сообщилъ намъ о бесѣдѣ съ дѣтьми по поводу прочитаннаго, о психологическомъ значеніи этой бесѣды. Мы услышали, что воспитанникамъ нужно предлагать вопросы, чтобы у дѣтей съ каждымъ словомъ соединились ясныя, отчетливыя представленія. Последнее неоспоримо, конечно.

Но что такое бесѣда? Я развѣ бесѣдую съ вами? Я только говорю, а вы слушаете. Если бы я предложилъ вамъ цѣлый рядъ вопросовъ, а вы соотвѣтственно отвѣчали бы и спрашивали бы меня, тогда бы мы бесѣдовали. Какъ же? докладчикъ говорить, что, прочтя художественный рассказъ, онъ велъ бесѣду. Нѣтъ, никакой бесѣды не было, потому что только онъ предлагалъ вопросы, а ученики только отвѣчали. Полезно вспомнить, чему училъ нашъ выдающійся учитель, педагогъ старой школы, труды котораго иногда теперь отвергаются. Всѣ знакомы съ его сочиненіями. Шереметьевскій писалъ въ защиту „живого слова“. Нужно бы вспомнить, что онъ писалъ и говорилъ о бесѣдѣ на урокъ объяснительнаго чтенія: ни одинъ учитель долженъ задавать вопросы, а и ученики должны съ своей стороны ихъ предлагать. Это будетъ перекрестный обмѣнъ вопросовъ и отвѣтовъ. Это будетъ, дѣйствительно, то, что можно назвать бесѣдой. Въ заключеніе я позволю себѣ сказать, что и при экспериментальныхъ изслѣдованіяхъ дѣтской психики, какимъ бы методомъ мы ни пользовались, недостаточно, по моему мнѣнію, только ставить цѣлый рядъ вопросовъ дѣтямъ: мнѣ кажется, нужно постараться вызвать и ребенка на вопросы, которые бы онъ предлагалъ экспериментатору,—тогда для насъ лучше объяснится и раскроется тайна дѣтской души.

А. И. Зачиняевъ (докладчикъ). Входя на эту кафедру, я думалъ, что тѣ идеи, которыя одушевляютъ меня, общи всѣмъ, что съ ними сжились всѣ, и я боялся надоѣсть подробностями.

Я искренно радъ, что меня почтили своими возраженіями большею частью авторы учебниковъ и учебныхъ руководствъ. Сожалѣю только, что они не дали подробной и принципиальной критики моего доклада, а ограничились рѣзкими выраженіями и хлесткими словами.

Я постараюсь разобраться въ сдѣланныхъ мнѣ возраженіяхъ.

Обученіе чтенію и письму—это есть упражненіе въ приобрѣтеніи навыковъ извѣстнымъ образомъ символизировать свои мысли.

Отсюда понятно, что исходнымъ моментомъ при письмѣ или произнесеніи словъ, является мысль, предметное представленіе, или какъ я говорю, внѣрѣчевыя представленія.

Я не претендую на изобрѣтеніе этого термина. Съ этой самой кафедры два года назадъ проф. Бодуэнъ де-Куртенэ произносилъ его.

Этотъ терминъ освященъ употребленіемъ въ литературѣ: въ специально научной и педагогической, онъ встрѣчается и въ трудахъ упомянутаго профессора, и въ работахъ лучшихъ педагоговъ, близко знакомыхъ съ новыми работами въ области языка, (напр., въ книгѣ Ц. П. Балталона).

Поэтому считаю необходимымъ отвѣтить г. Флерову, что я не считаю себя виновнымъ въ изобрѣтеніи этого „неудачнаго“ (почему неудачнаго?) съ его точки зрѣнія термина.

Съ другой стороны я признаю этотъ терминъ очень удачнымъ, ибо онъ указываетъ, что представленіе предмета, идея и т. п. не есть явленіе языка: оно лежитъ *вне* языка, а это-то мы и хотимъ отмѣтить.

Нѣтъ нужды доказывать, что можно *мыслить* „безъ словъ“, какъ это мы наблюдаемъ у глухонѣмыхъ, не обучавшихся рѣчи. Это фактъ всѣмъ извѣстный. Значитъ, въ психикѣ человѣка наблюдается цѣлая область вибрѣчевыхъ представленій, которыя ставятся въ искусственную связь (закрѣпляемую упражненіями) съ рѣчевыми формами.

Вибрѣчевыя представленія ближе всего человѣку: они—результатъ непосредственнаго воздѣйствія окружающей дѣйствительности.

Слово—это „знакъ“ съ цѣлымъ рядомъ условныхъ, искусственныхъ ассоціацій, которыя предварительно необходимо самому пережить, установить; иначе слово будетъ пустою скорлупой, безъ содержанія.

Чтобы болѣе пояснить это, я напому схему В. Лая *), которая оказалась, по словамъ моего оппонента, многими непонятой **).

Здѣсь *B* обозначаетъ центръ вибрѣчевыхъ представленій. Это—содержаніе, мысль.

Чтобы извѣстная мысль выразилась въ устномъ словѣ, необходимо, чтобы она ассоциировалась съ тѣми представленіями, которыя созидаются въ *двигательныхъ центрахъ рѣчи* и въ центрѣ звуковыхъ представленій, т. е. *B—Sp—кв.*

Для того, чтобы мысль выразить письменно, безусловно необходима ассоціативная связь *B—Sp—Sch* (*B*—Центръ реалн. предст., *Sp*—двиг. центръ рѣчи, *Sch*—двиг. центръ письма). Во всѣхъ этихъ случаяхъ самымъ важнымъ оказывается *B*, центръ вибрѣчевыхъ представленій: вибрѣчевыя представленія — это ядро, рѣче-и письмо-двигательныя представленія—скорлупа.

*) Клапаредъ. Психологія ребенка. Стр. 98. Ср. D-га Descroly. Rev. Scient. Mars 10. 1906 и Arch. de psychol. VI, 1907.

*) Führer durch den Rechtsschreibunterricht. Я придаю то же значеніе, что и В. Лай. См. „Führer“ и „Экспер. дидактика“.

**) Схема Лая была нарисована на доскѣ. См. Лай, „Эксперим. дидактика“. Стр. 125, 1 изд. 1905.

Отсюда понятно, почему школа должна обратить особое внимание на обогащение дѣтей запасомъ виѣрѣчевыхъ представлений: „если не образуется ядра, то и скорлупа пропадаетъ, сморщивается. Словесное обученіе языку, не связанное тѣсно съ нагляднымъ, предметнымъ обученіямъ, даетъ не что иное, какъ пустой орѣхъ *).

Словомъ, такъ какъ исходнымъ моментомъ при письменномъ изложеніи мыслей является предметное или виѣрѣчевое представленіе, то необходимо заботиться о томъ, чтобы дѣти всесторонне и ярче воспринимали дѣйствительность.

Вотъ гдѣ начало обученія письменному (и устному) изложенію мыслей.

Виѣрѣчевыя представленія у лицъ, владѣющихъ языкомъ, находятся въ ассоціативной связи съ звуко-и письменными предметными представленіями.

Поэтому и при обученіи дѣтей необходимо, вызывая виѣрѣчевыя представленія, заботиться о параллельномъ воспріятіи рѣчи, чтобы устанавливались между ними *прочныя ассоціаціи*. Достиженію этой цѣли очень могутъ послужить предметные уроки.

Однако необходимо оговориться.

Подъ предметными уроками у насъ зачастую разумѣютъ такъ называемый „предметный“ или „наглядный“ способъ преподаванія.

Но что же у насъ обычно разумѣется подъ наглядностью? Объ этомъ прекрасно говорить В. Лай.

„Для одного наглядное обученіе—это главнымъ образомъ урокъ разговора „о томъ, о семъ“; другой „предпочитаетъ картины“, третій „описываетъ“ самымъ суконнымъ языкомъ самые безразличные предметы; четвертый отдаетъ предпочтеніе „прекраснымъ сказкамъ и баснямъ“

В. Лай какъ будто видѣлъ нашу школу, такъ его слова подходятъ къ ней.

Не о такомъ наглядномъ обученіи говорятъ теперь сторонники обновленія школы. Они проводятъ мысль о томъ, что школа должна предоставить дѣтямъ возможность воспринимать *самую дѣйствительность*, а не слабое соображеніе ея въ рисункахъ, стихахъ, сказкахъ; только тогда могутъ и должны быть въ самомъ дѣлѣ полезны и легко усваиваться соотвѣтствующіе рассказы, стихи, поэтическія описанія, сказки.

Такимъ образомъ, мы видимъ, что здѣсь современная школа начинается съ конца: она предлагаетъ дѣтямъ сказки, стихи, басни, картинки, а природу, дѣйствительность отодвигаютъ на болѣе поздній періодъ.

*) W. Lay. Führer durch den Rechtsschrei sunierricht.

Для большей ясности я въ докладѣ привелъ примѣръ такой.

Вы показываете ребенку картину тропическаго лѣса. Вы думаете, что получаетъ тѣ впечатлѣнія, которыя желаете, вы думаете, что онъ изучаетъ тропическій лѣсъ? О, нѣтъ! Ребенокъ не получитъ и $\frac{1}{1000}$ того, что онъ переживетъ, увидѣвъ его въ натурѣ...

Картина—это искусственное условіе, а все искусственное въ этомъ случаѣ не замѣняетъ дѣйствительности.

Уже потому, напр., картина не должна ставиться въ основу наглядности обученія, что она даетъ только зрительныя впечатлѣнія, что цѣлое царство (звуковыхъ) слуховыхъ, обонятельныхъ, осязательныхъ (связанныхъ съ представленіемъ нарисованныхъ предметовъ) и т. п. образовъ для ребенка пропадаетъ. Кромѣ того, картина лишаетъ ребенка воспріятія движеній, соответствующихъ изображеннымъ предметомъ.

Лучшіе современные изслѣдователи человѣческой природы, напримеръ, Болдуинъ, Вундтъ, Дьюи, Джэмсъ, Холль и др. говорятъ, „что мысль ребенка никогда не стоитъ внѣ связи съ его мускулами, что каждая идея имѣетъ свою двигательную сторону; что умъ въ извѣстномъ смыслѣ является посредникомъ между чувствами и мускулами: что его функціей является руководство поведеніемъ; что *представленіе не бываетъ законченнымъ, пока оно не реализировалось въ дѣйствіи*“.

Въ силу этого „вмѣсто того“, чтобы изучить азбуку, шестилѣтній ребенокъ долженъ изучать цвѣты, птицъ, ручьи, лѣса и поля въ окружающей его мѣстности. Онъ долженъ учиться владѣть ножомъ, пилою и молоткомъ. Онъ долженъ возиться въ своей кучѣ песку и играть со своими товарищами. Короче говоря, онъ долженъ *совершать дѣйствія* подъ чѣмъ-либо разумнымъ руководствомъ, а не зубрить слова, отрѣшенные отъ дѣйствій“ *).

„Дѣйствіе, какъ говорить Джеддъ **), является условіемъ умственнаго роста. Знать какую-либо вещь значить, до извѣстной степени, понимать, что можетъ быть сдѣлано съ нею при помощи мускуловъ ***).

Что я буду распространяться о значеніи движеній, выясненномъ современными экспериментаторами-психологами. Каждый изъ васъ навѣрно имѣетъ подъ руками изслѣдованія В. Лая, О'Ши и мн. др., гдѣ онъ все это можетъ видѣть.

Но движенія не изобразить на картинѣ. Наблюденія, произведенныя мною въ училищѣ глухонѣмыхъ, показываютъ, что глухонѣмые совершенно не понимаютъ рисунковъ, изображающихъ дѣйствіе. Тоже

*) W. L a y. Führer.

**) О'Ши. „Роль активности въ жизни ребенка“, стр. 29.

***) „Am. Phys. Ed. Rev.“. 1901, t. VI, 199—203.

подтверждают педагогическія конференціи училища глухонѣмыхъ, гдѣ учителя говорятъ: чтобы дѣти поняли рисунокъ дѣйствій, надо показать имъ соотвѣтствующія движенія и, повторивъ много разъ, установить искусственную ассоціацію между ними. Я показывалъ въ начальной школѣ рисунокъ молящагося мальчика, и дѣти перваго года обученія не могли мнѣ объяснить, что онъ дѣлаетъ.

Словомъ, картина въ состояніи изобразить предметъ только одного момента и ни въ коемъ случаѣ не въ состояніи нарисовать дѣйствіе.

А межъ тѣмъ дѣтей интересуеъ главнымъ образомъ движеніе (Лай, Клапаредъ, Балталонъ, Мейманъ и др.).

Вотъ почему я подчеркиваю значеніе *лабораторнаго метода въ обученіи*.

Нѣкоторые оппоненты выразили свое незнакомство съ лабораторнымъ методомъ. Здѣсь не мѣсто и не время, конечно, знакомить мнѣ съ нимъ: я *высказываю только психологическія его обоснованія*.

До сихъ поръ я имѣлъ въ виду интеллектуальныя функціи. Но кромѣ нихъ при воспитаніи-обученіи необходимо имѣть еще и эмоциональныя и волевыя.

Уже потому на нихъ приходится обращать вниманіе, что чувства могутъ быть исходнымъ моментомъ ассоціаціонной дѣятельности *).

„Простымъ примѣромъ ассоціаціи между представленіемъ и чувствомъ является связь между качествомъ ощущеній и его чувственнымъ тономъ: почти невозможно представить себѣ сильный запахъ какихъ-нибудь цвѣтовъ, отрѣшившись отъ воспоминаній о пріятности или непріятности этого запаха“. „Ассоціируясь съ *качествами* ощущеній, *чувства* въ силу этого часто являются непосредственными звеньями и при ассоціаціи различныхъ ощущеній между собою“.

„Съ особенной ясностью происходитъ подобнаго рода сопоставленіе (при помощи чувствъ) между зрительными и слуховыми ощущеніями. Нѣкоторыя лица, слыша извѣстные звуки, невольно воспроизводятъ при этомъ опредѣленные (соотвѣтствующіе имъ по чувственному тону) цвѣта“ *).

Я произвожу постепенно опросъ молодыхъ людей высшей школы: какими познаніями по географіи обладаютъ они и чему они обязаны.

Оказывается, что наиболѣе полны и богаты познанія, касающіяся южныхъ странъ. Майнъ-Ридъ, Жюль-Вернъ и др. авторы, писавшіе художественно, заставлявшіе волноваться, боятся за судьбу героевъ: пла-

*) Нечаевъ. „Оч. ис.“ II, стр. 18

кать, радоваться, испытывать удовольствие от созерцания изображаемой художником слова картины тропических странъ и т.п.—вот источники ихъ познаній, а не сухіе учебники.

Эмоціональный элементъ здѣсь сыгралъ свою роль.

Но эмоціи важны не только въ данномъ случаѣ: не только въ отношеніи усвоенія внѣрѣчевыхъ представленій,—но и для установленія связи элементовъ рѣчевыхъ и внѣрѣчевыхъ.

По схемѣ Лая видно, что для усвоенія языка необходимо устанавливать прямыя ассоціаціи внѣрѣчевого представленія и рѣчевого (слова-предложенія), переживание эмоцій (внѣрѣчевой элементъ) и словъ-предложеній, соединяемыхъ съ ними въ нашемъ языкѣ.

Чтобы провѣрить, какое значеніе имѣетъ эмоціональный элементъ при обученіи письменному изложенію мыслей, я привелъ такой *опытъ*: Я читалъ дѣтямъ (1 кл. кадетскаго корпуса) рассказъ „Емеля-охотникъ“, М. Сибиряка.

Послѣ этого давалъ листы бумаги и предлагалъ изложить кто что желаетъ по поводу рассказа.

Въ другомъ отдѣленіи я читалъ упрощеніе этого рассказа. За принципъ этого упрощенія принято было—удалять изъ рассказа все то, что вызываетъ эмоціи прекраснаго. Примѣромъ такого упрощенія можетъ служить передача содержанія даннаго рассказа въ диктантахъ Семеки. По прочтеніи предлагалъ изложить свои мысли по поводу прочитаннаго.

Послѣ этого (черезъ двѣ недѣли) *вторымъ* испытуемымъ былъ прочитанъ рассказъ Н. Данченки „Сестра милосердія“, а *первымъ* упрощеніе этого рассказа.

Опытъ производился 12 разъ, въ такомъ порядкѣ:

Классы.	Группы.	Матеріаль.	Заглавіе.	Авторъ.
I.	1	Рассказъ. Упрощеніе.	Емеля Охотникъ.	М.-Сибиряка.
	2			
II.	1	Рассказъ. Упрощеніе.	Лѣшій.	Фаусека.
	2			
III.	1	Рассказъ. Упрощеніе.	Враги.	Инфантьева.
	2			
I.	2	Рассказъ. Упрощеніе.	Сестра милосердія.	В. Н.-Данченко.
	1			

Классы.	Группы.	Материаль.	Заглавіе.	Авторъ.
II. {	2 1	Разсказъ. Упрощеніе.	Семка ямщикъ.	Носилова.
III. {	2 1	Разсказъ. Упрощеніе.	Сигналъ.	Гаршина.
I. {	1 2	Разсказъ. Упрощеніе.	Кара-Халымъ.	М.-Сибиряка.
II. {	1 2	Разсказъ. Упрощеніе.	Беркутъ Галая.	Инфантьева.
III. {	1 2	Разсказъ. Упрощеніе.	Ужасный день.	Станюковича.
I. {	2 1	Разсказъ. Упрощеніе.	Отомстятъ.	Тютчева.
II. {	2 1	Разсказъ. Упрощеніе.	Дружка.	Горькаго.
III. {	2 1	Разсказъ. Упрощеніе.	Муму.	Тургенева.

Материаль, собранный мною, приводитъ къ такимъ заключеніямъ: дѣти яснѣй и отчетливѣй представляютъ предметы и дѣйствія, лучше излагаютъ, хорошо усваиваютъ цѣлыя характерныя обороты и отдѣльныя выраженія, больше своихъ сужденій вносятъ въ работу, когда они пишутъ по прочтеніи художественнаго разсказа.

Такимъ образомъ, мы видимъ, что для того, чтобы научиться точно и до извѣстной степени изящно выразить свои мысли, *необходимы глубокия и и сильныя переживанія идеи въ ихъ художественномъ изображеніи*, почувствованіе красоты идеи въ произведеніи. *Эмоціи прекраснаго, переживаемыя при этомъ, неотразимо запечатлѣваютъ и стилистическія особенности, увлекая ихъ вмѣстѣ съ идейной стороною подобно тому, какъ горный потокъ увлекаетъ все попадающее на пути.*

Чтеніе художественныхъ произведеній, доступныхъ *извѣстному* возрасту дѣтей, воспитываетъ языкъ ихъ и обогащаетъ идеями.

Здѣсь, въ художественныхъ произведеніяхъ слова наряду съ жизненными впечатлѣніями изучаютъ *движенія души и научаются ихъ изображать словомъ.*

Кромѣ вышеприведенныхъ опытовъ я производилъ опыты съ цѣлью выясненія вопроса: что нравится дѣтямъ, какія произведенія наиболѣе соотвѣтствуютъ ихъ вкусу.

Этимъ вопросомъ занимались и другіе изслѣдователи. Я хотѣлъ поставить опыты въ нѣсколько иныхъ условіяхъ, чѣмъ, напримѣръ, Ц. П. Балталонъ.

Читался рассказъ или басня, или стихотвореніе лирическое, отрывокъ (изъ хрестоматіи Поливанова, Острогорскаго и Полевого).

Опыты производились въ I, II и III классѣ кадетскаго корпуса.

По прочтеніи дѣти рисовали на выданныхъ имъ листахъ.

Послѣ этого учитель спрашивалъ каждаго ученика отдѣльно:

I. 1) Какія произведенія изъ всѣхъ ранѣ прочитанныхъ (рассказы, сказки, басни, стихотворенія) болѣе всего не понравились?

2) Почему не понравились?

3) Какіе басни, рассказы, сказки, стихотворенія болѣе всего понравились?

4) Почему понравились?

II. 1) Любите ли вы сами читать или, чтобы вамъ читали другіе?

2) О комъ больше любите читать: о людяхъ, о природѣ, о животныхъ (порядокъ мѣнялся)?

3) Какія произведенія больше всего любите читать: длинныя или короткія?

4) Какія произведенія больше любите читать: сказки, басни, стихотворенія, рассказы?

Сдѣлавъ подсчетъ отвѣтовъ на I группу вопросовъ, я получилъ такую таблицу (въ %):

	Рассказы.	Рассказы и лирич. стихотвор.	Басни.	Сказки.	Рассказы, сказки и басни.	О людяхъ.	О животн.	О животн. и людяхъ.	Длинные.	Длинные и коротк.	Реальные.	Фантастич. и реальн.
I кл. 9, 10, 11 . . .	96	—	—	—	4	80	—	10	90	10	93	7
II кл. 10, 11, 12 . . .	95	5	—	—	—	90	—	10	96	4	100	—
III кл. 11, 12, 13 . . .	92	8	—	—	—	95	—	5	91	9	100	—

Такимъ образомъ, я имѣлъ матеріалъ, который мнѣ сообщали дѣти, самыя заглавія произведеній и уже я самъ разложилъ ихъ по гнѣздамъ, которыя имѣются у меня на таблицѣ. За норму длиннаго произведенія взято чтеніе приблизительно отъ 30—минуть.

Конечно, важно было бы здѣсь же привести и самый матеріалъ, который сообщали мнѣ дѣти, но условія времени и мѣста не позволяютъ мнѣ этого сдѣлать здѣсь.

Отвѣты, полученные на II группу вопросовъ, я расположилъ по такимъ же гнѣздамъ, и здѣсь получились въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ иныя данныя, однако не противорѣчація.

Такъ, напримѣръ, нашлись дѣти, которыя указали, что имъ нравятся басни больше всего, а въ первой таблицѣ мы этого не видимъ. Здѣсь наряду съ баснями указывали и сказки и рассказы.

Отвѣты на II группу вопросовъ (въ %):

	Рассказы.	Стихи.	Басни.	Сказки.	Рассказы и сказки.	Рассказы и стихи.	Стихи и басни.	Разск., стихи и басни.	Самимъ читать.	Самимъ читать и слушать.	О людяхъ.	О животн.	О животн. и людяхъ.	Длинные.	Длинные и короткіе.
I . . .	76	—	10	5	—	—	—	9	80	20	86	—	14	95	5
II . . .	80	8	7	—	—	—	—	5	78	22	78	—	22	87	13
III . . .	82	12	6	—	—	—	—	—	90	10	90	—	10	85	15

Итакъ, мы видимъ, что на дѣтей наибольшее впечатлѣніе производятъ рассказы о людяхъ и о животныхъ, рассказы довольно длинные, которые постоянно завладѣваютъ вниманіемъ дѣтей и „уносятъ ихъ въ идеальный міръ“¹⁾.

Словомъ, такого рода чтеніе обогащаетъ дѣтей вибрѣчевыми элементами и параллельно элементами рѣчевыми. А въ этомъ заключается сущность развитія обогащенія дѣтскаго языка.

Я изложилъ вкратцѣ, въ общихъ чертахъ свои опыты, чтобы напомнить содержаніе доклада.

Кажется, теперь ясно, что г. Флеровъ, г. Соловьева и др. написали мнѣ то, чего я не говорилъ. Эти опыты они назвали *бесѣдой для письменнаго изложенія*. О постановкѣ этихъ опытовъ я уже не

¹⁾ Суріо. „La suggestion dans l'art“.

разъ писалъ; я думаю, многимъ они извѣстны (напр., Труды съѣзда город. учит. по полож. 1872 г.).

Г. Соловьева упрекаетъ меня въ неполнотѣ и въ противорѣчiяхъ.

Полнаго изслѣдованiя я и не обѣщаль, какъ это видно изъ заглавiя „О психологическихъ основахъ...“

Но противорѣчiй я не нашель у себя и ихъ г. Соловьева не указала.

Если слона нельзя привести въ классъ, какъ изволила замѣтить г. Соловьева, то зачѣмъ о немъ говорить, скажу я. Развѣ нѣтъ другихъ предметовъ, болѣе близкихъ и нужныхъ намъ, обитателямъ средней и сѣверной Европы?

Нѣкоторые оппоненты говорятъ, что при предлагаемыхъ (?) мною способахъ обученiя письменному изложенiю мыслей не можетъ проявиться творчество. Смѣю на это сказать, что никакихъ приѣмовъ обученiя я не предлагаю, а только говорю о психологическихъ основахъ обученiя, о томъ, что психика дѣтей такова, что она требуетъ *познанiя живой дѣйствительности и живого языка*, а не механическаго составленiя предложенiй путемъ подстановокъ по готовымъ шаблонамъ подлежащаго, сказуемаго, дополненiя и т. п. и механическихъ отвѣтовъ на заранѣе постороннимъ лицомъ составленные вопросы и т. п.

Одинъ изъ оппонентовъ приписаль мнѣ то, что по справедливости принадлежитъ извѣстному изслѣдователю *Риллю* ¹⁾.

Я привожу его точку зрѣнiя на сужденiя по В. Лаю (205 стр.) „Эксперим. дидактика“.

Важно, съ дидактической точки зрѣнiя, бросить это ходячее мнѣнiе о сужденiи и, вмѣстѣ съ Рилемъ, признать: сущность сужденiя заключается въ *принятiи* положенiя, въ обсужденiи содержанiя представленiя или отношенiя понятiй касательно существованiя, дѣйствительности, включенiя въ кругъ воспрiятiй, или касательно всеобщаго обязательнаго значенiя и необходимости истинности, включенiя въ кругъ осмысливающихъ представленiй.

Согласно съ этимъ, сужденiя бываютъ двоякаго рода: *экзистенциальныя*, которыя утверждаютъ существованiе или дѣйствительность, и *рациональныя*, которыя утверждаютъ необходимость или объективность.

Фантастическiя произведенiя не заключаютъ въ себѣ сужденiя, ибо они не утверждаютъ дѣйствительности на необходимости.

И этотъ упрекъ мнѣ основанъ, т. е. на недоразумѣнiи.

¹⁾ Riehl „Beitrage zur Logik. B.“

Къ методикѣ экспериментальнаго изслѣдованія личности *).

Докладъ д-ра А. В. Владимірскаго **).

Въ живой практической жизни, находясь въ постоянномъ общеніи съ другими людьми, человѣкъ уже давнымъ давно необходимо принужденъ былъ обращать особое вниманіе на духовный міръ рядомъ съ нимъ живущаго. Тысячи личныхъ интересовъ побуждали его къ этому и разобраться въ своемъ ближнемъ всегда было для него самой насущной задачей. Умѣть опредѣлить переживаемыя другимъ состоянія гнѣва, радости, мести, злобы, благодарности, умѣть предугадать реакцію нашего ближняго на тотъ или другой нашъ поступокъ—все это сплошь и рядомъ имѣло для него жизненный интересъ... Въ теченіе ряда вѣковъ человѣкъ безсознательно изучалъ духовный міръ другого человѣка, также безсознательно вырабатывалъ онъ и тѣ приемы, хотя бы это были формы обыденнаго общенія, благодаря которымъ такъ или иначе онъ могъ проникать въ душу другого человѣка. Изъ рода въ родъ передавались эти формы общенія между собой, изъ года въ годъ эти дорожки проникновенія становились все шире и шире, и все искусстѣе и искусстѣе научился пробираться по нимъ человѣкъ.

Мы можемъ подмѣтить цѣлую скалу настроеній на лицѣ человѣка, едва замѣтные оттѣнки душевныхъ переживаній, но далеко не всегда можемъ опредѣлить—во внѣшнихъ проявленіяхъ то, что именно характерно для даннаго настроенія: многое пропадаетъ, остается неопознаннымъ, растворяясь въ общей массѣ внѣшней реакціи наблюдаемаго лица. Въ обыденной практической жизни нѣтъ нужды каждый разъ расчленять и анализировать явленіе, но теоретическая научная мысль безъ этого обойтись не можетъ, и отвлекаясь отъ даннаго конкретнаго явленія, принося въ жертву конкретное, она стремится постигнуть общее.

*) Изъ психологической лабораторіи Психо-Неврологическаго Института. СПБ. Царскій городокъ.

**) Докладъ д-ра Владимірскаго былъ прочитанъ во 2-мъ засѣданіи Съезда 27-го числа послѣ доклада А. Ф. Лазурскаго.

Развившись изъ обыденной житейской психологіи, научная психологія, конечно, не могла внести методовъ или приемовъ, которые были бы чужды обыденной жизни: то же наблюдение и тотъ же опытъ какъ надъ собой, такъ и надъ другими, сталъ и здѣсь единственнымъ матерьяломъ для научной психологіи. Объ одномъ экспериментѣ говорить никакъ не приходится, ибо онъ не возможенъ безъ наблюденія, и на нашъ взглядъ терминъ „экспериментальное наблюдение“, т. е. наблюдение по заранѣе обдуманному плану, при заранѣе подготовленныхъ условіяхъ возможно ближе поясняетъ ихъ взаимное соотношеніе.

Задачи экспериментальной психологіи мнѣ представляются не всегда совершенно одинаковыми. Наиболѣе главной и существенной задачей является изученіе психическаго явленія, его анализъ, генезисъ и дальнѣйшая эволюція. Для чистой науки совершенно неважно, кто носитель этого психическаго переживанія, человѣкъ, животное, растеніе, быть можетъ минераллъ, ея задачи совершенно отвлеченны, и тогда анализъ и синтезъ могучіе и единственные пособники въ ея побѣдной работѣ. Для научной теоретической психологіи живой человѣкъ постолько и нуженъ и интересенъ, поскольку можно исторгнуть изъ него объектъ для изученія—психическое явленіе, а затѣмъ онъ не нуженъ и судьба его совершенно не интересуеть чистаго психолога. И чѣмъ успѣшнѣе будетъ это отвлеченіе отъ живого человѣка, тѣмъ плодотворнѣе будетъ работа научной мысли, тѣмъ ближе будетъ она къ своей завѣтной цѣли—къ единой истинѣ. Тысячи людей даже не предполагаютъ, что существуютъ какіе-то научные пути къ познанію человѣка...

За то пытливая мысль мириться не можетъ. Настойчиво и упорно она ставитъ вопросъ за вопросомъ, шагъ за шагомъ изучаетъ пути и тропинки къ этой интереснѣйшей въ природѣ загадкѣ душъ человѣческой... Пытливая мысль, затерявшись въ туманѣ, не останавливается въ безсиліи, она находитъ новыя дорожки, новыя пути познаванья, и тамъ, гдѣ, казалось, нельзя было идти дальше, гдѣ все обрывалось, и развѣ только чудо могло перебросить васъ дальше, — пытливая мысль и тутъ открывала скрытыя лазейки и завоевывала еще нѣсколько новыхъ шаговъ... Если въ живой жизни въ самомъ дѣлѣ что-то какъ бы подсказываетъ намъ въ сужденіи о душевныхъ переживаніяхъ другого,— то для пытливой мысли это „что-то“ цѣлый длинный рядъ лазеекъ и ступенекъ, которыя еще не опознаны нами, но освѣтить которыя мы должны во что бы то ни стало всѣми имѣющимися у насъ средствами. Для пытливой мысли не должно существовать всеобъясняющей интуиціи, и въ этомъ залогъ ея неуклоннаго движенія впередъ... Во временномъ безсиліи иногда ей приходится безпомощно топтаться на мѣстѣ, блуждать, иногда возвращаться назадъ, или падать на неизслѣдованномъ

пути, но для нея не страшны тѣ паденья, подивившись послѣ которыхъ, она сразу сдѣлаетъ нѣсколько новыхъ увѣренныхъ шаговъ. И только въ моменты полного изнеможения, лишь на время, чтобъ отдохнуть, мысль можетъ успокоиться на идеѣ чуда и вѣры... а затѣмъ, встряхнувшись, она опять также упорно и также настойчиво должна идти впередъ, тщательно закрѣпляя каждый пройденный шагъ.

Конечно, не чудо, не таинственная интуиція помогаетъ намъ разобраться въ другомъ человѣкѣ; лишь только то, что подвластно нашимъ органамъ чувствъ, даетъ намъ данныя для нашихъ суждений. Не всегда эти данныя бываютъ рѣзко опредѣлимы; мы далеко еще не умѣемъ отличать каждую черточку, каждый штрихъ въ наблюдаемомъ явленіи...

Но бываютъ случаи, когда оцѣнка явленій становится иной, почти діаметрально противоположной; когда на первое мѣсто выступаетъ живой человѣкъ, и именно этотъ, а не другой; въ немъ центръ вниманія изслѣдователя и все остальное, какъ бы величественно и громадно ни было оно,—все играетъ лишь служебную роль, и постолько существенно для изслѣдователя, поскольку помогаетъ изучить данный живой объектъ... Тогда и душевныя его переживанія лишь постолько цѣнны, поскольку помогаютъ они выдѣлить этотъ объектъ отъ другихъ, ему равныхъ; по сколько они составляютъ неотъемлемую часть изучаемаго объекта, — вѣдь его ихъ цѣнность если не обезцѣнивается, то значительно падаетъ; конечно, и теоретикъ-психологъ до нѣкоторой степени интересуется носителемъ психическаго явленія, но это важно для него лишь постолько, поскольку выигрываетъ отъ этого изучаемое психическое явленіе.

Не трудно видѣть, что обѣ описанныя задачи, родственныя другъ другу, отличаются одна отъ другой не столько содержаніемъ, сколько точкой зрѣнія: въ первомъ случаѣ предметъ отвлеченія психическое явленіе, во—второмъ конкретный живой человѣкъ; въ первомъ случаѣ крайне далекая цѣль—стремленіе къ абсолютной истинѣ, во второмъ — значительно болѣе близкая цѣль—приблизительная правда конкретной жизни. Понятно теперь, что и методика изслѣдованія, по существу схожая и тамъ и здѣсь, необходимо будетъ отличаться въ зависимости отъ преслѣдуемой цѣли. Въ первомъ случаѣ, чѣмъ совершеннѣе достигнуто опытное расчлененіе явленія и возможно полное отвлеченіе отъ другихъ одновременно дѣйствующихъ моментовъ, тѣмъ плодотворнѣе будетъ разрѣшаться задача, тѣмъ больше будетъ выигрывать общая психологія, хотя бы живая человѣческая личность осталась затемненной. Во второмъ случаѣ представляется особенно важнымъ изучить всю совокупность явленій, какъ это имѣетъ мѣсто въ живой жизни, какъ это наблюдается у живого человѣка, тогда ярче вырисовуется этотъ живой человѣкъ во всемъ богатствѣ его индивидуальности, его отношеній къ прочей при-

родѣ, и въ то же время не принесутся ему въ жертву задачи теоретической психологіи, но, наоборотъ, въ этомъ естественномъ готовомъ синтезѣ могущественная наука найдетъ свое блестящее подтвержденіе.

Для изслѣдователя часто представляется труднымъ разграничить въ себѣ эти двѣ опредѣленные задачи научной психологіи: онѣ прекрасно укладываются рядышкомъ, взаимно пополняя и освѣщая другъ друга; точно также, если и въ средѣ научныхъ работниковъ начинаютъ образовываться два направленія теоретическаго и прикладнаго знанія, то они прекрасно могутъ ужиться вмѣстѣ, обогащая другъ друга и выясняя ошибки, столь возможные въ изслѣдованіи этой еще темной области.

Тотъ методъ и тѣ нѣсколько пособій, которые мы рѣшаемся представить вниманію читателя, не блещутъ особой оригинальностью или новизной мысли. Они просты для пониманія и благодаря этой простотѣ доступны каждому испытуемому, но для экспериментатора здѣсь уже требованія значительно расширяются: здѣсь уже недостаточно только зарегистрировать результатъ и слѣдить за точнымъ выполнениемъ деталей опыта, но требуется пониманіе наблюдаемаго явленія во всей его многообразной сложности. Экспериментаторъ здѣсь занимаетъ самый главный и отвѣтственный постъ: чѣмъ больше онъ образованъ, чѣмъ больше знакомъ съ общей психологіей, чѣмъ больше талантливъ, тѣмъ болѣе у него шансовъ, что работа его плодотворна, тѣмъ болѣе достовѣрности будетъ въ его научныхъ выводахъ... Здѣсь удивительно легко превратить научное пособие въ игрушку и обвинить методъ, если только экспериментаторъ мало свѣдуецъ и склоненъ къ автоматичной работѣ. Въ томъ-то и трудность психологическаго изслѣдованія, что оно не можетъ исключить личность экспериментатора въ такой степени, какъ это допустимо въ другихъ областяхъ знанія. Старый и толковый служитель въ химической лабораторіи удивительно точно производитъ сложный анализъ раствора... Но въ психологической лабораторіи, при психологическихъ изслѣдованіяхъ никогда такого служителя не можетъ быть, какъ бы детально онъ ни изучилъ технику опыта и подробности аппарата. Только серьезная вдумчивость и достаточная образованность могутъ до нѣкоторой степени гарантировать успѣхъ.

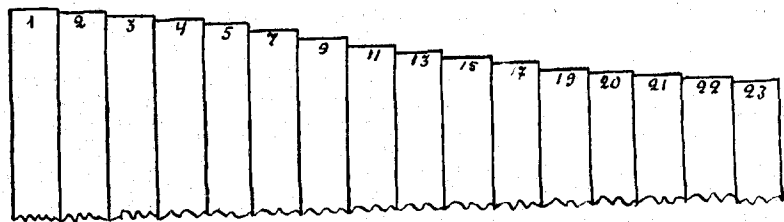
Методъ выбора пластинокъ.

На описаніи этого метода мы остановимся болѣе подробно, какъ на необходимой демонстраціи къ только что высказаннымъ мыслямъ. Почти ежедневно въ обыденной жизни мы составляемъ сужденіе о какой-либо личности, почти ежедневно мы въ той или въ другой формѣ высказываемъ нашъ приговоръ о другомъ лицѣ, и часто заключенія эти

бываютъ достаточно вѣрны. Всѣ они основаны на результатѣ наблюденія тѣхъ многообразныхъ положеній, въ которыя живая жизнь неизбѣжно ставитъ cadaго участника ея. Если я хочу составить мнѣнiе о характерѣ работоспособности интересующей меня личности, то лучший способъ для вѣрнаго заключенія это — знакомство съ деталями работы у наблюдаемаго лица, ея качествомъ и количествомъ. Такихъ случаевъ жизнь представляетъ очень много, и наблюдатель ими пользуется въ широкихъ размѣрахъ. Задачей же экспериментатора является необходимость создать самому такую работу и вовлечь въ нее своего испытуемаго. Наиболѣе главные и необходимые условія такой искусственно созданной работы должны быть слѣдующія: 1) * содержание и производство такой работы должно быть настолько просто, чтобъ при отсутствіи какой-либо подготовки и спеціального знанія она могла быть произведена каждымъ испытуемымъ независимо отъ его образованности и физическихъ силъ; 2) результаты произведенной работы должны допускать возможно точную регистрацію не позволять какихъ-либо личныхъ грубыхъ ошибокъ; 3) точно также и характеръ производства послѣдовательной работы долженъ имѣть отраженіе въ цифровой квалификаціи полученныхъ результатовъ; 4) производство опыта испытуемымъ должно сводить вмѣшательство экспериментатора до минимальной степени, чтобъ не поглощать всего его вниманія, ибо все время личность испытуемаго должна не уходить изъ фиксаціонной точки его сознанія; 5) возможность графическаго изображенія какъ результатовъ, такъ и послѣдовательнаго хода самой работы. Вотъ наиболѣе главные требованія, предъявляемые къ методу; о необходимыхъ же требованіяхъ къ экспериментатору мы уже говорили. Такъ какъ живая жизнь человѣка это длинная лента многообразныхъ реакцій его на всевозможныя раздраженія (будутъ ли они внѣшняго или внутренняго характера), то изученіе такихъ реакцій съ нашей точки зрѣнія представляетъ несомнѣнный интересъ для біологическаго изслѣдованія личности.

Описание метода. Въ небольшой коробочкѣ помѣщается наборъ изъ 25 небольшихъ деревянныхъ прямоугольныхъ пластинокъ. Ширина пластинокъ одинакова, длина же постепенно уменьшается: самая большая пластинка имѣетъ длинникъ въ $61\frac{1}{2}$ мм., а каждая слѣдующая на $\frac{1}{2}$ мм. короче, такъ что послѣдняя наименьшая пластинка длиной въ $50\frac{1}{2}$ мм. слѣдовательно, поставленныя на гладкую поверхность бедромъ и собранныя въ порядкѣ постепеннаго укороченія, онѣ представляютъ наклонную плоскость, ступенько-образно понижающуюся, причемъ всѣ ступеньки одинаковой высоты, а именно $\frac{1}{2}$ мм. Ширина пластинокъ 3 см., толщина 5 мм. Окрашены пластинки въ черный цвѣтъ, лакированы и на одной изъ сторонъ имѣютъ наклеенный ярлычекъ ст

соответствующимъ номеромъ. Самая большая пластинка № 1, самая маленькая № 23. Слѣдовательно, нетрудно видѣть, что разница между ними 22 полумиллиметра. Точно также очень легко опредѣлить разницу между любыми двумя пластинками, — нужно только изъ большого номера вычесть меньшій, такъ напр., между № 13 и № 19 будетъ 6 полумиллиметровъ, между № 2 и № 17 будетъ 15 полумиллиметровъ и т. д. Въ томъ же наборѣ имѣется еще два дубликата № 5 и № 19, на тотъ случай, еслибъ изъ общей массы потребовалось выдѣлить одинаковую пластинку и опредѣлить въ единицахъ измѣренія допущенную ошибку. Для нашихъ практическихъ цѣлей мы пользуемся сокращеннымъ наборомъ изъ 16 пластинокъ, гдѣ № 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 выброшены, а имѣются слѣдующіе №№ 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23. Черт. № 1. Иными словами: 1) въ нашемъ распоряженіи меньше пластинокъ; 2) половина пластинокъ отличается отъ ближайшей слѣдующей не на $\frac{1}{2}$ мм., а на 2 полумиллиметра, такъ что разница между ними болѣе замѣтна и легче опредѣлима, это видно изъ нуме-



Черт. 1.

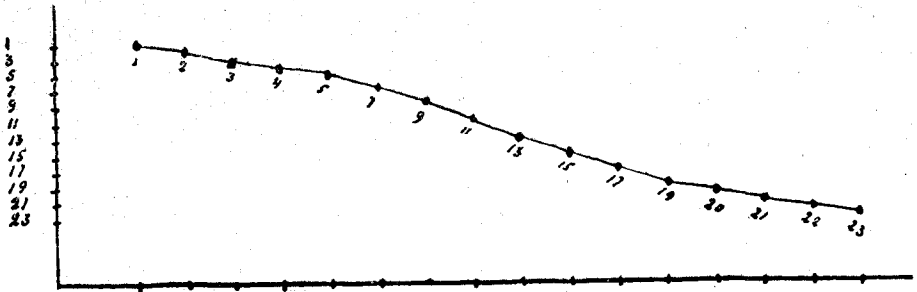
раці пластинокъ, гдѣ нумера идутъ черезъ одинъ 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19. Не трудно видѣть, что № 5 и № 19 отличаются отъ № 21 по № 20 на одинъ полумиллиметръ, а отъ № 7 и № 17 на два. И здѣсь, точно также вычитая изъ большого номера меньшій можно точно въ полумиллиметрахъ опредѣлить разницу между пластинками. Слѣдовательно, нумерація имѣетъ опредѣленную измѣрительную идею, — она эквивалентна разницѣ между пластинками. Чертежъ № 1 выражаетъ наглядно сокращенный наборъ этихъ пластинокъ въ ихъ нормальныхъ отношеніяхъ.

Производство опыта.

Всѣ 16 пластинокъ располагаются въ четыре ряда, по четыре въ каждомъ, въ шахматномъ порядкѣ на совершенно бѣломъ картонѣ. Каждая пластинка отстоитъ отъ сосѣдней приблизительно на $1\frac{1}{2}$ —2 снт.; располагаются онѣ каждый разъ въ одномъ и томъ же порядкѣ. Мы обычно придерживались слѣдующаго расположенія номеровъ:

	2	7	15	21
20	13	5	1	
	3	9	17	22
23	19	11	4	

Каждый раз обращается особое вниманіе на освѣщеніе съ такимъ расчетомъ, чтобъ свѣтъ падалъ сверху, а при дневномъ свѣтѣ опытъ располагается такъ, дабы при боковомъ свѣтѣ тѣневая каемка была возможно слабѣе выражена и совершенно скрывалась для взора испытуемаго; для этого нужно только занять соответствующую позицію. Испытуемый приводитъ опытъ стоя, экспериментаторъ садится напротивъ



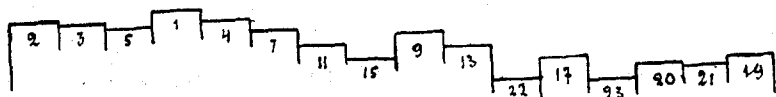
Черт. 2.

и тщательно слѣдить за всѣмъ поведеніемъ испытуемаго съ самаго перваго момента. Работа испытуемаго заключается въ послѣдовательномъ выборѣ самой большей пластинки изъ 16, а затѣмъ изъ всѣхъ остающихся, пока на картонѣ не останется ни одной. Экспериментаторъ складываетъ пластинки въ томъ порядкѣ, въ какомъ получаетъ отъ испытуемаго и отличаетъ всѣ особенности въ его работѣ. Получивъ отъ испытуемаго пластинку, мы каждый разъ стереотипно повторяли одну и ту же фразу „опять дайте самую большую“, хотя въ большинствѣ случаевъ испытуемый, понимая, что отъ чего требуется, не нуждался въ такомъ напоминаніи и самъ отбиралъ пластинки одну за другой вплоть до послѣдней. Сложивъ пластинки и установивъ ихъ на гладкой поверхности, мы получали стопку съ соответствующей ломанной поверхностью, и обводя тонко очиненнымъ карандашомъ ея контуры на листъ бумаги, мы получали характерную ломанную линію,—такъ сказать, профиль работы, въ буквальномъ смыслѣ этого слова. Еслибъ работа протекала совершенно правильно, то мы бы имѣли контуръ, показанный на черт. № 1, или кривую № 2, построивъ ее на оси координатъ по общимъ правиламъ, причемъ на абсциссѣ отмѣчается порядокъ отбираемыхъ пластинокъ 1, 2 и т. д. На ординатѣ номеръ, соответствующій пластинкѣ.

Кромѣ того, экспериментаторъ записываетъ въ одинъ рядъ номера пластинокъ въ томъ порядкѣ, какъ отбиралъ ихъ испытуемый, и опредѣляетъ въ числовыхъ величинахъ допущенную погрѣшность. Въ нашемъ случаѣ, гдѣ пластинки подобраны правильно, мы будемъ имѣть рядъ:

1. 2. 3. 4. 5. 7. 9. 11. 13. 15. 17. 19. 20. 21. 22. 23.

И погрѣшность работы очевидно будетъ 0. Слѣдовательно, профиль или контуръ работы чер. № 1, кривая работы № 2, и этотъ правильный рядъ отъ 1 до 23 съ погрѣшностью 0 мы условимся считать типомъ идеальной работы; здѣсь еще конечно возможны колебанія во времени, т. е. въ быстротѣ работы. Но такая идеальная работа представляется крайне рѣдкой, разъ или два мы наблюдали ее среди нашихъ многочисленныхъ испытуемыхъ. Почти всегда испытуемый дѣлаетъ ошибки, тогда и профиль, и кривая уже теряютъ свой правильный характеръ и



Черт. 3.

удаляются отъ идеальной кривой въ различныхъ степеняхъ въ зависимости отъ многихъ условий.

Представляется интереснымъ разобратся въ одномъ, двухъ случаяхъ, чтобъ на примѣрѣ показать какъ производить подсчетъ погрѣшностей. Испытуемый мальчикъ 10 лѣтъ отобралъ пластинки въ слѣдующемъ порядкѣ:

2. 3. 5. 1. 4. 7. 11. 15. 9. 13. 22. 17. 23. 20. 21. 19,

если собрать пластинки и обрисовать ихъ профиль, то получимъ фигуру чер. № 3

и достаточно бросить бѣглый взглядъ, чтобъ сразу замѣтить неправильность работы. Этотъ контуръ сильно отличается отъ идеальнаго (чер. № 1), потому что много ошибокъ было допущено испытуемымъ: понятно, что тѣ №№, которые подчеркнуты въ нашемъ ряду, взяты преждевременно не въ свою очередь, и потому должны считаться ошибочными. Ту же работу мы могли бы представить и въ видѣ кривой. Какъ же теперь выразить числовой коэффициентъ работы нашего испытуемаго, чтобы сразу стало видно, какъ сильно отличается его работа отъ работы идеальной? Если идеальная работа имѣетъ опредѣлителемъ погрѣшности 0, то какимъ числомъ мы можемъ выразить погрѣшность интересующей насъ работы?

Предположимъ, изъ трехъ пластинокъ длиной въ 15. 14. 13 я

долженъ выбрать самую маленькую. Если я выбралъ № 13, то ошибки нѣтъ, она = 0.

Если я выбралъ № 14, то я допустилъ ошибку, и притомъ меньшую, чѣмъ еслибъ я отобралъ № 15. Въ первомъ случаѣ я ошибся лишь въ отношеніи одной пластинки на 1 мм, а во второмъ по отношенію къ двумъ номерамъ и ошибка будетъ сложной 2 мм. (по отнош. № 13) + 1 мм. (по отн. № 14), т. е. 3 мм. Слѣдовательно, ясно, что погрѣшность работы мы можемъ опредѣлить очень точно въ единицахъ измѣренія. Теперь вернемся къ нашему случаю и подвергнемъ самому тщательному просмотру нашъ рядъ 2. 3. 5. 1. 4. 7. 11. 15. 9. 13. 22. 17. 23. 20. 21. 19 и послѣдовательно остановимся на каждомъ номерѣ.

Первымъ по порядку былъ отобранъ нашимъ испытуемымъ № 2. Это вѣрно, или нѣтъ?—Конечно, нѣтъ, такъ какъ онъ долженъ былъ взять № 1, слѣдовательно, испытуемый сдѣлалъ ошибку въ 1 полумиллиметръ, такъ какъ № 1 отличается отъ № 2 на $\frac{1}{2}$ мм. Запомнимъ это и перейдемъ къ второй пластинкѣ, которая оказалась № 3. Такъ какъ испытуемый уже одну пластинку отобралъ, то осталось 15 и между тѣмъ самой большой оставался все же № 1, который и долженъ былъ взять нашъ испытуемый, но онъ этого не сдѣлалъ и выбралъ № 3; этимъ онъ сдѣлалъ ошибку, но болѣе грубую, чѣмъ въ прошлый разъ, ибо № 3, отличается отъ № 1 уже на 2 полумиллиметра. Слѣдовательно, еслибъ на этомъ оборвалась работа нашего испытуемаго, то общую погрѣшность при выборѣ двухъ самыхъ большихъ пластинокъ мы означили бы $1 + 2 = 3$, причемъ это три означало бы общую неточность въ 3 полумиллиметра. Но нашъ испытуемый въ работѣ идетъ дальше и отбираетъ изъ оставшихся 14 пластинокъ опять самую большую, которая и на этотъ разъ должна быть все тотъ же № 1, до сихъ поръ неотобранный. Но испытуемый нашъ и здѣсь ошибается, подавая вмѣсто № 1 пластинку № 5; эта ошибка еще грубѣе, ибо испытуемый перескочилъ такимъ образомъ не только черезъ № 1, но и черезъ № 4, который, будучи больше № 5, являлся естественнымъ кандидатомъ на выборъ послѣ № 1, такъ какъ № 2 и № 3 уже не существовали, будучи отобранны. По отношенію къ № 1 здѣсь ошибка выразится въ 4 полумиллиметра, а по отношенію къ номеру 4 въ 1 полумиллиметръ, или, выбравъ № 5, нашъ испытуемый допустилъ ошибку ($4 + 1$) или 5 полумиллиметровъ. Еслибъ на этихъ трехъ пластинкахъ нашъ испытуемый окончилъ свою работу, то общая погрѣшность у него выразилась бы цифрой 8, составленной изъ суммы $1 + 2 + 5$.

Но онъ продолжаетъ работу и изъ оставшихся 13 пластинокъ долженъ выбрать большую. Онъ подаетъ № 1. Вѣрно или нѣтъ? Конечно, вѣрно, ибо № 1 является самой большей, затѣмъ подаетъ № 4,—тоже вѣрно, ибо изъ оставшихся эта пластинка дѣйствительно являлась самой

большей, разъ были отобраны уже №№ 1, 2 и 3. Шестой пластинкой испытуемой подаетъ № 7, здѣсь ошибки тоже нѣтъ, ибо въ ноябрѣ № 6 не имѣется, какъ намъ извѣстно. Седьмой пластинкой мы имѣемъ № 11; вотъ здѣсь уже есть ошибка, ибо среди оставшихся 10 пластинокъ имѣется № 9 на два полумиллиметра больше; слѣдовательно, ошибка здѣсь выразится цифрой 2. Дальше изъ оставшихся девяти пластинокъ, какъ самую большую, испытуемой подаетъ № 15, опять невѣрно, ибо оставались еще № 9 и 13, слѣдовательно, здѣсь двойная ошибка, по отношенію къ № 9 и къ № 13, и выразится она цифрой 8, составленной изъ суммы $6 + 2$. Далѣе изъ оставшихся восьми пластинокъ испытуемый даетъ № 9 это вѣрно, точно также правильно затѣмъ подаетъ № 13, но въ слѣдующій разъ опять дѣлаетъ большую ошибку, выбирая № 22, разъ имѣлись среди оставшихся № 17, 19, 20, 21; здѣсь ошибочность выразилась суммой изъ четырехъ слагаемыхъ $(22 - 17)$, $(22 - 19)$, $(22 - 20)$ и $(22 - 21)$, что составило $5 + 3 + 2 + 1$ или число 11. Слѣдующій выборъ № 17 былъ правильнымъ, но № 23 былъ отобранъ невѣрно, разъ имѣлись №№ 19, 20 и 21; здѣсь ошибочность будетъ $4 + 3 + 2 = 9$. Изъ оставшихся трехъ пластинокъ мы имѣемъ затѣмъ какъ самую большую № 20,—тоже невѣрно, разъ налицо № 19—здѣсь ошибочность будетъ 1, и, наконецъ, изъ двухъ послѣднихъ № 19 и 21 падаетъ на № 21, что также невѣрно и даетъ погрѣшность въ 2 полумиллиметра. Вотъ этимъ мы исчерпали весь рядъ и постараемся сдѣлать сводку всего опыта, въ которомъ мы имѣли 16 отдѣльныхъ реакцій выбора. Вотъ что мы получаемъ:

| Порядокъ отбора. | №№ отобранныхъ пластинокъ. | Количество погрѣшностей въ полумиллиметрахъ. | Всего. |
|------------------|----------------------------|--|--------|
| 1 | 2 | 1 | 1 |
| 2 | 3 | 2 | 2 |
| 3 | 5 | $4 + 1$ | 5 |
| 4 | 1 | 0 | — |
| 5 | 4 | 0 | — |
| 6 | 7 | 0 | — |
| 7 | 11 | 2 | 2 |
| 8 | 15 | $6 + 2$ | 8 |
| 9 | 9 | 0 | — |
| 10 | 13 | 0 | — |
| 11 | 22 | $5 + 3 + 2 + 1$ | 11 |
| 12 | 17 | 0 | — |
| 13 | 23 | $4 + 3 + 2$ | 9 |
| 14 | 20 | 1 | 1 |
| 15 | 21 | 2 | 2 |
| 16 | 19 | 0 | — |
| Итого | | | 41 |

Иными словами общая ошибка при сравненіи и выборѣ пластинокъ у нашего испытуемаго достигла 41 полумиллиметра, при 9 невѣрныхъ случаяхъ. Мы совѣтуемъ каждый разъ показывать число невѣрно отобранныхъ случаевъ, ибо ясно, что ту же погрѣшность въ 41 п.мм. мы можемъ имѣть и при двухъ и при трехъ и при одной невѣрно отобранной пластинкѣ, и въ зависимости отъ этого можетъ быть различная классификація работы.

Въ общемъ этотъ на первый взглядъ сложный подсчетъ крайне легко выполнить. Нужно изъ каждаго числа въ ряду вычесть всѣ находящіяся отъ него вправо меньшія числа, если таковыя попадаются. Напр., въ идеальномъ ряду такихъ меньшихъ чиселъ нѣтъ; въ общемъ для средняго интеллигентнаго человѣка количество погрѣшностей достигаетъ 16—20 полумиллиметровъ при четырехъ—пяти невѣрныхъ случаяхъ. У дѣтей и у интеллектуально отсталыхъ эта цифра значительно повышается въ 3, 4 и болѣе разъ. Чтобъ показать, насколько великой можетъ быть погрѣшность въ работѣ, мы приведемъ результаты ея въ одномъ очень интересномъ случаѣ.

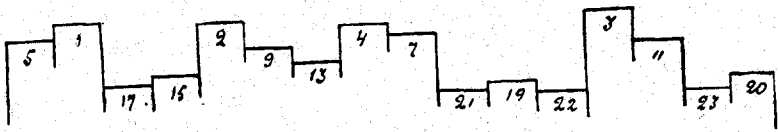
Испытуемый симулянтъ, притворяется слабоумнымъ. Предложенную работу выполняетъ охотно и, отбирая одну пластинку за другой, образуетъ слѣдующій рядъ:

5. 1. 17. 15. 2. 9. 13. 4. 7. 21. 19. 22. 3. 11. 23. 20.

Погрѣшность, какъ видно изъ нижеприведенной таблицы—285 при 11 невѣрныхъ случаяхъ:

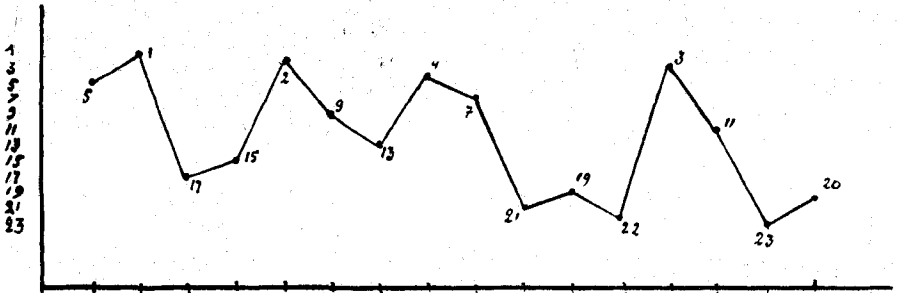
| Порядокъ набора. | № отобранныхъ пластинокъ. | Количество погрѣшностей въ полумиллиметрахъ. | Всего. |
|------------------|---------------------------|--|--------|
| 1 | 5 | 4 + 3 + 2 + 1. | 10 |
| 2 | 1 | 0 | — |
| 3 | 17 | 15 + 14 + 13 + 12 + 10 + 8 + 6 + 4 + 2. | 84 |
| 4 | 15 | 14 + 13 + 12 + 10 + 8 + 6 + 4 + 2. . . | 59 |
| 5 | 2 | 0 | — |
| 6 | 9 | 6 + 5 + 2. | 13 |
| 7 | 13 | 9 + 6 + 10. | 25 |
| 8 | 4 | 1 | 1 |
| 9 | 7 | 4 | 4 |
| 10 | 21 | 18 + 10 + 2 + 1. | 31 |
| 11 | 19 | 16 + 8 | 24 |
| 12 | 22 | 19 + 11 + 2. | 32 |
| 13 | 3 | 0 | — |
| 14 | 11 | 0 | — |
| 15 | 23 | 3 | 3 |
| 16 | 20 | 0 | — |
| Итого | | | 286 |

Профиль работы, если контуры обведем очиненнымъ карандашомъ, имѣемъ черт. № 4.



Черт. 4.

Или кривую черт. 5, если на абсциссѣ отложить порядокъ выбора, а на ординатѣ номера отобранныхъ пластинокъ.



Черт. №5.

Нетрудно видѣть, какъ рѣзко отличаются эти кривыя отъ той, которую мы назвали идеальной. Мы сами нѣсколько разъ пробовали выполнить работу умышленно возможно хуже, и результаты получались, весьма схожіе съ работой нашего симулянта. Итакъ, объективныя данныя, дѣйствительно существующія, неоспоримыя и обязательныя для каждаго будутъ рядъ чиселъ, показывающій порядокъ номеровъ, кривая или профиль и время, въ которое была произведена испытуемымъ работа. Оно обычно очень коротко и обнимаетъ не больше $1-1\frac{1}{2}$ минуты. Правда, бываютъ случаи, когда оно затягивается и до 3 до 4 минутъ, но это уже въ исключительныхъ, явно патологическихъ случаяхъ. Должны оговориться, что, выводя нашъ коэффициентъ погрѣшности, мы не хотимъ этимъ сказать, что въ немъ главная цѣль производимаго опыта, — онъ намъ важенъ постолько, поскольку показываетъ характеръ работы: онъ характеренъ для произведенной работы, онъ оцѣниваетъ только ее одну и больше никого, а нашего испытуемаго квалифицируетъ постолько, поскольку въ его характеристикѣ имѣетъ значеніе данная работа. Если показатель погрѣшности въ одномъ случаѣ отличается отъ другого, на не особенно большую величину, напримѣръ, 40 и 30 и т. д., то трудно дѣлать какія-либо заключенія лишь на основаніи

сравненія чиселъ; но если эти цифры отличаются рѣзко, напримѣръ, 20 и 80, 20 и 100, то онѣ уже заставляютъ обращать на себя наше вниманіе и побуждаютъ насъ всесторонне выяснитъ, чѣмъ именно вызвана такая большая погрѣшность въ одномъ изъ нашихъ случаевъ. Конечно, однимъ опытомъ ограничиваться не слѣдуетъ, и мы обычно повторяемъ его одинъ за другимъ 3 раза и средняя числовая тогда является болѣе достовѣрной выразительницей успѣшности произведенной работы. Все производство трехъ опытовъ, съ обведеніемъ профиля и записью порядка отбираемыхъ номеровъ занимало у насъ обычно не больше 6—8 минутъ. Это одна сторона опыта, та сторона, которая не требуетъ Богъ вѣсть какихъ способностей, чтобъ получить описанный результатъ. Всякій, даже ничего общаго не имѣющій съ психологіей или біологіей, можетъ произвести этотъ опытъ и вычислить результаты работы, для этого нужно быть пунктуальнымъ исполнителемъ рецепта... Но этого мало... Все это имѣетъ цѣнность только тогда, когда сопровождается тщательнымъ анализомъ и углублено сопутствующими наблюденіями.

Наблюденія за испытуемымъ во время производства опыта.
Раньше чѣмъ познакомить читателя съ настоящей методикой, мы предварительно много разъ въ теченіе послѣднихъ полутора года провѣряли ее на практикѣ. Слишкомъ 300 записей имѣется въ нашемъ распоряженіи и составъ испытуемыхъ самый разнообразный: здѣсь взрослые и дѣти, мальчики и дѣвочки „психически здоровые и душевно больные“, интеллигентные и необразованные, глухонѣмые и симулянты, всѣхъ не перечислишь. И когда такая разношерстная компанія уже прошла передъ мной, то сейчасъ я имѣю нѣкоторое право утверждать, что почти всѣ изъ нихъ такъ или иначе отразили свою индивидуальность въ вышеописанномъ опытѣ... Разъ мы не изслѣдуемъ какую-нибудь одну опредѣленную черточку въ психикѣ испытуемаго, а изслѣдуемъ и наблюдаемъ одинъ опредѣленный моментъ, одну опредѣленную сложную реакцію всей его нервно-психической природы, то нашъ опытъ начинался уже значительно раньше, чѣмъ испытуемый принимался за выборъ пластинокъ... Для насъ всегда представлялось крайне интереснымъ отмѣтить уже первое отношеніе испытуемаго къ предложенію совершить выборъ пластинокъ. Въ этомъ случаѣ реакція испытуемыхъ весьма многообразна: одинъ очень охотно соглашается другой отказывается (исключительно душевно-больные) и при этомъ очень интересны мотивы отказа, это или предположеніе что здѣсь скрывается какая-нибудь задняя мысль, или „это игра не до нея сейчасъ мнѣ“ заявляетъ испытуемая, всѣ мысли которой сконцентрированы на какой-нибудь одной меланхолической идеѣ; третій относится къ предложенію совер-

шенно равнодушнo... Одни испытуемые интересуются всѣми деталями: и для чего? и зачѣмъ? другіе же принимаются за работу молча, какъ послушныя машинки... Также молча и безучастно производятъ весь опытъ и затѣмъ такъ же молчаливо покидаютъ экспериментатора, не полюбопытствовавъ даже о результатахъ выбора. Особенно опыты среди душевно-больныхъ и дѣтей богаты такими многообразными оттѣнками отношенія къ работѣ. Бываютъ, конечно, случаи, когда опытъ не удается благодаря несокрушимуому сопротивленію испытуемаго, его негативизму... и это понятно, оно иначе быть не могло, такъ какъ такое поведение характерно для данной болѣзни и психіатры хорошо знаютъ этихъ больныхъ... Иногда въ порывѣ внезапнаго маниакальнаго возбужденія больной схватываетъ пластинки и смѣшиваетъ ихъ въ кучу, а часто, начавъ охотно работу, затѣмъ неожиданно застываетъ въ неподвижности, чтобы затѣмъ черезъ нѣсколько мгновеній также внезапно приняться за ея продолженіе... Весьма изобилуетъ варіаціями процессъ дѣтской работы. Большинство старшихъ дѣтей относятся къ испытанію со жгучимъ интересомъ; они рады повторить его каждый лишній разъ и всегда почти интересуются результатомъ работы, сокрушаются если работа выполнена плохо и обѣщаютъ, что въ слѣдующій разъ они выполнятъ ее безупречно... Есть дѣти, которыя, насупившись, нерѣшительно подходятъ къ пластинкамъ, но чтобы здоровый ребенокъ отказался отъ работы,—такого примѣра мы не знаемъ.

Процессъ работы весьма занимателенъ для наблюдателя: иной сразу берется за работу и быстро отбираетъ пластинку за пластинкой; другой сначала долго приглядывается, осматриваетъ и изучаетъ все поле и затѣмъ уже быстро отбираетъ номеръ за номеромъ. Иной сразу останавливаетъ свой выборъ на известной пластинкѣ, другой долго колеблется, предпочитая то одну, то другую, или, уже совсѣмъ готовый покончить на одной, неожиданно и уже безповоротно берется за другую или даже третью пластинку... У одного работа проходитъ живо: и въ жестикуляціи, и въ подвижности мышцъ лица и въ невольнo вырывающихся замѣчаніяхъ такъ и брызжетъ живой интересъ, живая личность. И какъ рѣзко отличаются отъ нихъ другія дѣти, вялыя апатичныя: ихъ медлительная работа не есть результатъ тщательнаго сосредоточиванія и желанія возможно лучше выполнить требуемое,—нѣтъ это реакція слабого, вялаго, чаще всего болѣзненнаго дѣтскаго организма. Эти дѣти не просятъ повторить опытъ и безучастны къ его результатамъ... Всѣхъ оттѣнковъ работы не перечислить, они богаты своимъ разнообразіемъ; иногда бываетъ трудно опредѣлить, найти для нихъ подходящее описаніе, чтобы зафиксировать ихъ. Здѣсь невольнo къ объективному описанію проявленій испытуемаго примѣшиваются сужденія личнаго характера и

остаться на одной строго объективной идеѣ не всегда удастся. Нужно подробно описать все характерное въ поступкахъ испытуемаго, его подлинныя слова, его возгласы. Тогда если попутно экспериментаторъ подѣлится и своими впечатлѣніями, то отъ этого вреда большого не будетъ.

Эта сторона опыта уже много зависитъ отъ умѣнья наблюдать явленія, отличать главное отъ второстепеннаго, и то, что дать многое одному наблюдателю, безслѣдно пройдетъ передъ взоромъ другого...

Здѣсь возможны личныя ошибки и для плодотворности работы необходимо отдѣлять описаніе дѣйствительныхъ фактовъ, отъ личной квалификаціи ихъ... Только привычка къ научной работѣ, знакомство съ требованіями научнаго мышленія можетъ до извѣстной степени предохранить изслѣдователя.

Для примѣра мы выпишемъ нѣсколько нашихъ замѣчаній по поводу испытуемыхъ изъ имѣющихся у насъ записей; само собой разумѣется, что мы далеки отъ мысли предположить, что этимъ исчерпывается опредѣленіе отношенія испытуемаго къ работѣ. Испытуемый принялся за работу: „охотно“, „съ интересомъ“, „съ удовольствіемъ“, „вяло“, „безучастно“, „нерѣшительно“, „машинально“, „рѣшительно“, „приготовившись“, „неохотно“, „шутя“, „снисходительно“, „серьезно“, „толково“, „съ живостью“, „разсердился“, „обидѣлся“, „подозрительно“, „уклончиво“, „съ самодовольствомъ“, „съ увѣренностью“, „съ боязнью“, и т. д. Испытуемый работалъ: „быстро“, „медленно“, „колебался“, „молча“, „вяло“, „порывисто“, „машинально“, „безпорядочно“, „серьезно“, „толково“, „сосредоточенно“, „гримасничая“, „бесѣдуя самъ съ собой“, „поправляясь“, „приходилось понуждать“, „съ паузами“, „съ увѣренностью“, „съ неослабнымъ интересомъ“ и т. д. и т. д. безъ конца.

Само собой разумѣется, что необходимо также отмѣтить состояніе, предшествовавшее опыту. Мы уже не говоримъ о томъ насколько необходимо детальное изслѣдованіе физической организаціи испытуемаго: возраста, его общественнаго положенія, его занятій, образа жизни и всего того, что такъ или иначе кладетъ свой отпечатокъ на природныя склонности испытуемаго. Требуется знакомство съ природой вообще человѣка и тогда, пользуясь, какъ пособіемъ, настоящимъ методомъ, изслѣдователь значительно облегчитъ себѣ ознакомленіе съ интересующей его индивидуальностью... Тогда для врачей и образованныхъ педагоговъ тѣ нѣсколько минутъ, которыя будутъ потрачены на производство опыта, не окажутся потерянными. Итакъ, кромѣ точной регистраціи результатовъ самого опыта въ видѣ цифрового ряда послѣдовательности номеровъ пластинокъ, кривой или профиля работы и указанія времени, мы требуемъ и детальнаго описанія того, что наиболѣе характерно въ поведеніи испытуемаго и можетъ служить его индивидуальнымъ отличіемъ.

Анализ опыта. Чтобы воспользоваться опытом выбора пластинок въ цѣляхъ характеристики личности испытуемаго, мы должны умѣть читать кривую работы и затѣмъ понимать, что именно представляетъ изъ себя предложенная работа и что необходимо должно быть на лицо у испытуемаго, чтобъ обезпечить ея безупречное выполненіе. Прежде всего мы должны подчеркнуть еще разъ, что настоящій методъ не имѣетъ цѣлью изслѣдовать какую-либо одну сторону душевной жизни,—здѣсь имѣется въ виду весь комплексъ работы, ея характеръ и конечный результатъ. Изслѣдователь, который задался цѣлью оперировать лишь надъ вниманіемъ испытуемаго, какимъ бы методомъ онъ ни работалъ, всегда можетъ задать себѣ вопросъ, да почему я увѣренъ, что здѣсь именно вниманіе изслѣдуется? а можетъ быть испытуемый въ это время совсѣмъ о другомъ думалъ; вѣдь въ нашемъ распоряженіи нѣтъ силъ, чтобъ заставить испытуемаго напрягать именно тѣ стороны психики, какія мы бы хотѣли измѣрить... Въ этомъ случаѣ масса опытовъ носить слабо достовѣрный характеръ, и не меньшее число должно быть признаны совершенно неудачными при анализѣ результатовъ... Это крайне отвѣтственное изслѣдованіе можетъ быть произведено лишь надъ ограниченнымъ кругомъ испытуемыхъ; только лица, понимающія, что отъ нихъ требуется, лица, умѣющія разбираться въ своихъ душевныхъ переживаніяхъ, могутъ быть нашими испытуемыми,—также какъ и для экспериментатора, для нихъ обязательно знакомство съ психологіей,—въ противномъ случѣ никогда нельзя быть увѣреннымъ, что наше изслѣдованіе затрагивало именно тѣ стороны психики, какія имѣлись въ виду... Испытуемый долженъ умѣть познакомиться насъ со своими переживаніями, а это задача нелегкая и многимъ испытуемымъ совершенно недоступная, поэтому въ настоящее время мы довольно скептически относимся къ специальнымъ работамъ о вниманіи, о памяти и т. д. у душевно-больныхъ, дѣтей и другихъ испытуемыхъ, которые не могутъ говорить за себя... Въ той же постановкѣ опыта, о которой говорили мы, не можетъ быть рѣчи о неудачномъ опытѣ... Даже тотъ случай, когда нашъ испытуемый и не прикоснулся къ пластинкамъ, имѣетъ для насъ значеніе... Какъ бы работа ни была произведена, какой бы результатъ она ни дала,—во всѣхъ случаяхъ мы имѣемъ явленіе, равноцѣнное для насъ: предъ нами неоспоримый фактъ, неоспоримая реакція и уже отъ насъ зависитъ придать этому факту то или иное толкованіе, перевести его болѣе или менѣе удачно, болѣе или менѣе достовѣрно на языкъ психологическаго анализа.

Прежде всего мы должны обратить вниманіе на характеръ профиля или кривой. Мы уже видѣли кривую идеальной работы (№ 1 и № 2) и кривую нашего симулянта (№ 4 и № 5), и нетрудно отмѣтить, какъ

рѣзко отличаются онѣ одна отъ другой. Между ними можетъ быть неограниченное количество разновидностей хотя бы кривая № 3. На идеальной кривой безукоризненно выступаетъ ея пониженіе влѣво. Та же тенденція, несмотря на погрѣшности работы, выражена и въ кривой № 3.

Иными словами, кривая говоритъ намъ, что испытуемый преслѣдовалъ опредѣленную идею, онъ стремился выполнить работу, которую мы требовали отъ него... На кривой же № 4 и № 5 этой тенденціи нѣтъ, она не выражена: сознательно или бессознательно, но испытуемый не стремился къ выполнению заданнаго и выборъ пластинокъ носилъ чисто случайный характеръ... Намъ попадались кривыя, гдѣ ясно отмѣчалась тенденція повышенія вмѣсто пониженія влѣво; иными словами, нашъ испытуемый почему-то, опять-таки сознательно или бессознательно, отбиралъ не большія пластинки, какъ требовалось, а меньшія; онъ поступалъ наоборотъ тому, что отъ него требовалось, что также очень часто наблюдается среди больныхъ, или онъ невѣрно уяснилъ себѣ смыслъ задачи... Каждый разъ нужно задавать себѣ вопросъ, почему именно такъ, а не иначе прореагировалъ нашъ испытуемый, и тщательный анализъ въ связи съ другими фактами почти всегда дастъ намъ болѣе или менѣе правильный отвѣтъ. Напримѣръ, разберемся съ кривой № 4 и № 5; чѣмъ объяснить странный характеръ выполненной работы? Подобные результаты мы получали у совѣсьмъ слабоумныхъ, у совершенно маленькихъ дѣтей, у тѣхъ лицъ, которыхъ умышленно мы просили постараться возможно хуже выполнить заданную работу и, наконецъ, у насъ самихъ, когда мы отбирали пластинки безъ всякаго выбора, а какъ попало.

Если мы теперь вернемся къ нашему случаю, когда испытуемый былъ молодой человѣкъ, совершившій преступленіе и присланный судомъ на испытаніе, какъ заподозрѣнный въ притворствѣ, то ни къ одному изъ первыхъ трехъ случаевъ онъ не подходитъ, ибо онъ не маленькій ребенокъ, не завѣдомо слабоумный и не дѣйствовавшій по мотивамъ, нами внушеннымъ. Очевидно, онъ подходитъ ближе всего подъ ту категорію, гдѣ выборъ пластинокъ носитъ случайный характеръ, и теперь остается опредѣлить, сознательно или бессознательно поступалъ нашъ испытуемый... Изъ анализа только кривой требуемыхъ заключеній сдѣлать мы не можемъ, но если обратимся къ остальному поведенію нашего испытуемаго, пополнимъ наше ислѣдованіе еще другими опытами, то уже нетрудно будетъ сдѣлать довольно достовѣрное заключеніе изъ ряда сопоставленій фактовъ и констатированія противорѣчій: здѣсь предъ нами уже чисто логическая задача, рѣшаемая по методамъ дедуктивнаго и индуктивнаго мышленія... Такимъ образомъ, ясно, что и

описанный опытъ, завѣдомо искаженный нашимъ испытуемымъ, не теряетъ въ глазахъ испытателя своего значенія, какъ неоспоримый фактъ чего то совершившагося: онъ въ нашихъ глазахъ равноцѣненъ и тому результату, который мы признали бы за идеальный. Въ высокой степени интересно было отмѣтить, какъ неравномѣрно и какими скачками протекала работа многихъ изъ тѣхъ дѣтей, которыя страдали подергиваніями, такъ называемой пляской св. Витта: какъ все ихъ поведеніе, также капризна была и ихъ работа, но кривая при всей ея погрѣшности ясно показывала тенденцію къ пониженію, иными словами, испытуемый преслѣдовалъ заданную цѣль и приближался къ ней по мѣрѣ своихъ силъ.

Теперь невольно является вопросъ, какую же цѣну имѣетъ настоящая работа испытуемаго, какъ нѣчто характерное для его индивидуальности? Чтобъ отвѣтить на этотъ вопросъ, намъ необходимо освѣтить ея содержаніе съ психологической точки зрѣнія, т. е. хотя бы приблизительно отвѣтить, какими данными долженъ обладать испытуемый, чтобъ правильно выполнить эти работу послѣдовательнаго отбора пластинокъ.

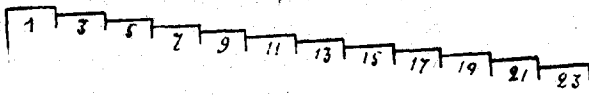
Безъ самонаблюденія разрѣшить этотъ вопросъ нельзя, а потому попробуемъ изъ опыта надъ самимъ собой дать посильный отвѣтъ: 1) прежде всего мы должны понимать, что именно требуется отъ насъ настоящимъ опытомъ; 2) должны имѣть ясное понятіе словъ „больше“ и „меньше“; 3) должны обладать всѣми условіями для успѣшнаго зрительнаго воспріятія пластинокъ (зрѣніе и освѣщеніе); 4) необходимо настойчивое сосредоточеніе вниманія, ибо при наличности постороннихъ мыслей или при отвлекающей внѣшней обстановкѣ мы всегда давали плохіе результаты, и 5) мыслительный процессъ сравненія долженъ быть намъ доступенъ... Вотъ главные данныя самонаблюденія... Къ этому необходимо добавить результаты, полученные нами при изслѣдованіи разныхъ категорій испытуемыхъ и установленныхъ изъ многочисленныхъ наблюденій: дѣти, слабоумные больные, лица съ повышенной возбужденностью даютъ результаты значительно ниже средней работы сознательнаго взрослого человѣка. Все это вмѣстѣ взятое уже нѣсколько проливаетъ свѣтъ на тѣ внутреннія и внѣшнія условія, отъ которыхъ зависитъ результатъ работы. Поэтому каждый разъ мы должны взвѣшивать всѣ условія опыта принимать необходимыя предосторожности и путемъ исключенія и сопоставленія условій приходиться къ тому или иному толкованію. Разъ внѣшнія условія освѣщенія соблюдены, мы должны убѣдиться понимаетъ ли испытуемый, что значитъ „большая“ пластинка. Для этого въ сомнительныхъ случаяхъ, предъ началомъ опыта, мы предлагаемъ испытуемому только двѣ пластинки, напримѣръ, № 1 и

№ 22, и просимъ указать большую, повторяемъ опытъ нѣсколько разъ и убѣждаемся, что испытуемый каждый разъ указываетъ вѣрно. Затѣмъ устраняемъ всѣ условія внѣшняго отвлекающаго характера и изслѣдуемъ остроту его зрѣнія, и тогда уже приступаемъ къ опыту. Что острота зрѣнія не является рѣшающей явствуетъ изъ тѣхъ случаевъ, когда испытуемые завѣдомо близорукіе и съ рѣзко ослабленнымъ зрѣніемъ часто давали намъ прекрасные результаты... Лица съ пониженнымъ интеллектомъ часто также хорошо справляются съ работой, но лица съ пониженной активностью, съ неустойчивымъ вниманіемъ никогда не давали благоприятныхъ результатовъ, отсюда нетрудно сдѣлать выводъ, что главнымъ условіемъ удачнаго выполненія является наличность способности сосредоточивать вниманіе. Опыты надъ дѣтьми и душевнобольными это явно подтверждаютъ.

Рѣзкое ослабленіе интеллекта, нарушая способность къ сравненію, также отражается на работѣ, но нужно помнить, что обычно оно сопровождается и пониженной способностью ко вниманію. Повтореніе и навыкъ также отражаются на результатахъ, что надо также взвѣшивать и исключать при оцѣнкѣ результатовъ. Нельзя сказать, чтобы профессія особенно вліяла на успѣшность работы: студенты-техники, привыкшіе къ чертежной работѣ, нисколько не выдѣлялись отъ обычной средней для взрослого интеллигента. Поэтому, какъ пособіе при изслѣдованіи степени сосредоточиванія вниманія, настоящій методъ на ряду съ прочими имѣетъ достаточное основаніе. Должны еще добавить, что мы всегда старались, чтобы нашъ опытъ не казался для испытуемаго чѣмъ то искусственнымъ, совершенно удаленнымъ отъ смысла живой жизни. Мы всегда старались осмыслить опытъ, вызвать интересъ къ нему со стороны испытуемыхъ: взрослымъ мы его толковали какъ изслѣдованіе зрѣнія, глазомѣра, а дѣтямъ какъ занимательную игру, и почти всегда намъ удавалось приблизить наше изслѣдованіе къ актамъ живой обыденной жизни, почти всегда нашъ испытуемый оказывался заинтересованнымъ, чтобы возможно совершеннѣе подобрать пластинки.

Упрощеніе опыта. Въ тѣхъ случаяхъ, когда мы убѣждались что для даннаго испытуемаго выборъ изъ 16 пластинокъ оказывался затруднительнымъ, то мы ему облегчали работу, устранивъ изъ набора 4 промежуточныхъ номера, именно №№ 2, 4, 20 и 22, тогда оставалось всего только 12 пластинокъ, всѣ безъ исключенія отличающіяся одна отъ другой за ней слѣдующія на 1 мм. или 2 полумиллиметра. При такомъ комплектѣ работа значительно облегчается; вотъ, идеальный контуръ или профиль такого набора черт. № 6; здѣсь и номеровъ меньше и болѣе ощутительная разница между ними. Бываютъ случаи, когда и при такомъ составѣ работа трудна для испытуемаго (большого или

маленького ребенка), тогда мы выбрасывали еже разъ промежуточные звенья и раскладывали въ два ряда всего 6 пластинокъ №№ 1, 5, 9, 13, 17, и 21, тогда разница, наименьшая между пластинками, достигала 2 мм. или 4 полумиллиметровъ, разница настолько ощутительная, что даже при поверхностномъ вниманіи она отчетливо бросалась въ глаза. Въ крайнихъ случаяхъ облегченіе работы мы доводили еще дальше, выбрасывая въ наборѣ изъ шести №№ 5, 13, 21, такъ что оставалось всего только 3 пластинки №№ 1, 9, и 17, уже рѣзко отличающіяся другъ отъ друга, и выбрать изъ нихъ большую, крайне легко, такъ даже безъ напряженія вниманій она сама бросается въ глаза испытуемаго, ибо наименьшая разница между пластинками 4 мм. или 8 полумиллиметровъ, принимаемыхъ нами за единицу измѣренія. Но подобное



Черт. 6.

упрощеніе приходится дѣлать въ исключительно рѣдкихъ случаяхъ. Дальнѣйшаго упрощенія до 2 пластинокъ мы обычно не дѣлали, такъ какъ съ этого начинали каждый опытъ, чтобы убѣдиться, понимаетъ ли нашъ испытуемый, что означаютъ слова „больше“ или „меньше“.

Возраженія. Само собой разумѣется, что наблюдая такъ много разъ работу нашихъ испытуемыхъ отъ старцевъ до самыхъ маленькихъ дѣтей, отъ интеллигентныхъ и образованныхъ до абсолютно неграмотныхъ, отъ вполне здоровыхъ лицъ до душевно-больныхъ и неизлечимыхъ идіотовъ, мы не разъ сами себя засыпали тучей возраженій, стараясь разобраться въ результатахъ нашихъ опытовъ и наблюденій. Точно также, имѣя въ числѣ испытуемыхъ весьма интеллигентныхъ лицъ, мы не разъ выслушивали и отъ нихъ рядъ возраженій, которыя создавались у нихъ во время производства изслѣдованій. Я остановлюсь на главнѣйшихъ изъ нихъ. Прежде всего, я совершенно согласенъ, что настоящій методъ есть довольно сложная работа и результатъ ея не можетъ служить показателемъ какой-либо одной черты въ психикѣ испытуемаго, на примѣръ, вниманія, памяти и т. д. Конечно, это не методъ для изслѣдованія вниманія изъ многочисленной серіи разныхъ mental tests, это лишь способъ вызвать опредѣленную сложную реакцію, способъ, дающій возможность очень точно выразить результатъ работы въ числовыхъ величинахъ и представить его въ наглядномъ видѣ, при пользованіи которыхъ экспериментаторъ можетъ собрать много цѣнныхъ наблюденій, характерныхъ для индивида... А

какія душевныя способности или стороны при этой работѣ затрагиваются у испытуемаго—на это ни одинъ въ мірѣ методъ, какъ и нашъ, отвѣта дать не можетъ, это уже дѣло наблюдателя, его анализа, его знаній, ума и таланта. Здѣсь возможны ошибки и, дѣлая экскурсіи въ чужой душевный міръ, мы всегда должны быть готовы къ этому.

Наиболѣе часто намъ приходилось выставлять самимъ себѣ и выслушивать отъ другихъ слѣдующія четыре замѣчанія:

1) „Но здѣсь все дѣло въ глазомѣрѣ и у кого лучше глазомѣръ, тотъ всегда дастъ лучшіе результаты“... Это совершенно, правильно, но служить возраженіемъ для насъ не можетъ... Это равносильно еслибъ кто сказалъ при изслѣдованіи силы динамометромъ: „да, но здѣсь все дѣло въ развитыхъ мышцахъ и здоровьи, и, конечно, тотъ всегда выжметъ больше, у кого совершеннѣе мускулатура... Иными словами, здѣсь игра словъ, а не возраженіе по существу... Вѣдь что такое глазомѣръ? Отъ чего онъ зависитъ, чѣмъ обуславливается? Почему у дѣтей и слабоумныхъ глазомѣръ хуже? Почему разныя внѣшнія и внутреннія отвлеченія мѣшаютъ точности глазомѣра? Да потому, что глазомѣръ—это сложная умственная работа. Глазомѣръ это не функція исключительно органа зрѣнія, такъ какъ и при слабомъ зрѣніи глазомѣръ можетъ быть совершеннымъ. Глазомѣръ обуславливается наличностью активнаго напряженія вниманія, наличностью степени заинтересованности, и степенью интеллекта, такъ какъ при рѣзкомъ ослабленіи послѣдняго онъ сильно страдаетъ... итакъ и воля, и интеллектъ и чувство въ различныхъ отношеніяхъ имѣютъ мѣсто въ сложной работѣ глазомѣра... Не нужно только прятаться за это слово и думать, что, произнеся его, вы этимъ исчерпали всю сумму явленій. Здѣсь необходимъ самый тщательный анализъ и въ каждомъ случаѣ повышеннаго или пониженнаго глазомѣра нужно умѣть отыскать наиболѣе достовѣрную причину. Къ вопросу о глазомѣрѣ мы еще вернемся, когда будемъ описывать спеціальныи приборъ для его изслѣдованія.

2) „Вѣдь мы знаемъ, что одна и та же длина можетъ показаться то меньше, то больше въ зависимости отъ того, какъ она представлена. Рядомъ съ очень большимъ предметомъ она покажется меньше дѣйствительной и наоборотъ значительно длиннѣе, если рядомъ помѣщенъ предметъ значительно короче. Вѣдь существуетъ законъ Вебера и Фехнера и т. д.“... Все это правда. Но опять-таки все это не имѣетъ мѣста при нашей постановкѣ опыта. Наблюдая обыденную жизнь, мы ежеминутно, такъ сказать, забираемся въ душу другого; живая жизнь демонстрируетъ предъ нами рядъ реакцій живого существа, по которымъ мы складываемъ себѣ сужденіе въ желательномъ для насъ направленіи. Намъ хотѣлось искусственно создать такой маленькій образъ

чикъ работы, совсѣмъ похожій на фактъ изъ обыденной жизни и который мы могли бы точнѣ измѣрить и анализировать, чѣмъ случайное жизненное явленіе... Въ живой жизни факты и явленія не подобраны согласно какимъ бы то ни было заранее предвзятымъ теоріямъ... И когда мальчишкѣ въ фруктовой лавкѣ приходится отбирать изъ общей массы сорванныхъ съ дерева яблокъ разные сорта по величинѣ, то они не являются подобранными такъ, чтобъ нельзя было привести возраженія, упомянутого выше. И тѣмъ не менѣе уже по этой одной работѣ опытный хозяинъ сразу оцѣнить своего подручнаго. Правда, онъ не сумѣетъ опредѣлить, почему плохо выполняетъ работу мальчишкѣ: для него это фактъ лишь пракческаго интереса, и только для научно пытливаго и хорошо мыслящаго человѣка здѣсь скрыты болѣе интересные моменты. Всѣмъ нашимъ испытуемымъ работа дается одна и та же въ одномъ и томъ же содержаніи, реагентъ вездѣ одинъ и тотъ же, а разъ онъ вызываетъ разныя реакціи, то, слѣдовательно, есть что-то отличное въ тѣхъ испытуемыхъ, на которыхъ онъ подѣйствовалъ, и выяснить, чѣмъ вызвано это отличіе, вотъ въ этомъ наша главная задача. Очень часто для полноты анализа приходится ставить рядъ новыхъ изслѣдованій, соотвѣтствующимъ образомъ измѣненныхъ, приходится обращаться къ даннымъ самоанализа, но-все таки, въ концѣ концовъ, пытливая мысль найдетъ свое удовлетвореніе.

3) „Да, но это очень трудно подобрать правильно, вѣдь такія маленькія разницы, какъ 1 полумиллиметръ, почти невозможно уловить; было бы лучше, еслибъ разница между пластинками была болѣе выражена“... Очевидно возражавшій полагаетъ, что все дѣло въ томъ чтобъ подобрать номера, и если работа произведена невѣрно, то это для насъ потерянный опытъ... Но для насъ равноцѣнны какъ идеально выполненная работа, такъ и полное безсиліе съ ней справиться. Еслибъ мы только къ тому стремились, чтобъ получить подобранный рядъ, то, конечно, мы гарантировали себѣ успѣхъ взявши, разницу не въ $\frac{1}{2}$ мм. а 1 сантиметръ или еще больше, но вѣдь не въ этомъ дѣло.. Въ психофизиологическихъ изслѣдованіяхъ мы необходимо должны оперировать надъ ощущеніями, близкими къ порогу: ну, кто станетъ изслѣдовать остроту слуха барабаннымъ боемъ или громкимъ крикомъ: или тиканьемъ часовъ, или шепотной рѣчью пользуется изслѣдователь для этой цѣли. Только въ такихъ случаяхъ мы въ состояніи получить цѣлую гамму оттѣнковъ, вѣдь громкую рѣчь услышитъ и почти глухой, гдѣ же тогда та мѣрка, которая позволила бы намъ сравнить различныя промежуточныя степени въ воспріятіи звуковъ. Чѣмъ меньше единицы измѣренія, тѣмъ большее разнообразіе въ результатахъ насъ ожидаетъ... Облегчить опытъ во многихъ случаяхъ было бы равносильнымъ отказать отъ него.

4) „Настоящій опытъ говорить только одно: одинъ человѣкъ при данныхъ условіяхъ вотъ такъ произвелъ работу подбора пластинокъ,— а другой нѣсколько иначе; но, слушайте, развѣ выборъ какихъ-то пластинокъ такъ ужъ характеренъ въ многообразной жизни человѣка, чтобъ заслуживать какого-либо вниманія?“ Конечно, выборъ пластинокъ событіе крайне мелкое, и вѣроятно тысячи людей живутъ и умираютъ, ни разу не испробовавъ именно этой работы. Конечно, было бы интереснѣе подобрать такую работу, которая повседневно, которая болѣе характерна, которая полнѣе проэцировала бы намъ скрытаго человѣка. Но для того, чтобъ остановиться на такой пробѣ, чтобъ заранѣе оперировать самымъ дѣйствительнымъ реагентамъ, нужно уже заранѣе хорошо знать, съ чѣмъ мы имѣемъ дѣло. Но, съ другой стороны, предлагаемая работа не можетъ оцѣниваться съ точки зрѣнія ея житейской пригодности; нужно только помнить, что для ея выполненія необходимъ тотъ же комплексъ скрытыхъ духовныхъ силъ, какъ и для какой-либо другой работы, которая въ глазахъ ея производящаго имѣетъ жизненный интересъ... При всемъ кажущемся многообразіи человѣческихъ реакцій все же существуютъ кой-какіе общіе штрихи: въ многочисленномъ пестромъ ряду человѣческихъ поступковъ всегда есть нѣкій общій моментъ, который, какъ общій множитель, можетъ быть вынесенъ за скобку. Но если эта операція трудна въ математическомъ ряду, то въ цѣли психическихъ явленій она еще труднѣе и требуетъ много вдумчивости и всесторонняго знанія... Правда, можно было бы подыскать болѣе жизненную работу, но зато она уже не была бы такъ проста и такъ доступна каждому, независимо отъ его частной жизни, да и численный итогъ ея не могъ бы быть такъ точно подсчитанъ. Кромѣ того, имѣетъ значеніе не только результатъ работы, мы придаемъ значеніе и всему поведенію испытуемаго, въ которомъ непремѣнно скрываются, не говоря уже о темпераментѣ, и другія отличительныя особенности.

5) „При толкованіи результата работы и особенностей испытуемаго во время ея производства могутъ быть личныя ошибки“.

Что же дѣлать, ни въ одной области экспериментальнаго знанія нѣтъ полной гарантіи противъ этого. Нужно только тщательнѣе обставлять себя фактическими данными, описывать явленія, такъ какъ они дѣйствительно происходятъ, и тогда возможность ошибки одного будетъ корригироваться болѣе правильнымъ выводомъ другого. Если какая-нибудь гарантія и можетъ быть, то она всецѣло скрывается въ добросовѣстности самого изслѣдователя, его образованности и въ привычкѣ къ научному мышленію.

Мы могли бы еще нѣсколько возраженій разобрать, но они уже менѣе существенны. Были кое-какія несогласія по поводу приема при

подсчетъ погрѣшностей, но при болѣе подробномъ выясненіи этого механизма, разногласія всегда исчезали. Мы, конечно, чувствуемъ, что исчерпано не все, и мы знаемъ, что авторъ метода, какъ бы онъ ни хотѣлъ этого, но наврядъ ли непогрѣшимъ въ объективномъ къ себѣ отношеніи, а посему многое мы не замѣчаемъ изъ того, что со стороны, быть можетъ, легче уловимо. Мы только просимъ заинтересовавшагося произвести лично опытъ хотя бы надъ десятью испытуемыми, тогда, быть можетъ, многое станетъ болѣе убѣдительнымъ.

Заключение. Когда сейчасъ я перелистываю мною написанное, невольно беспокоитъ мысль, что по поводу одной маленькой коробочки съ 16 пластинками такъ много написано. Такъ просто пособіе, и такъ много говорится о немъ. Мнѣ хотѣлось показать, что и простымъ методомъ можно кое-что сдѣлать, если только углубить его лучшемъ научной мысли... Правда, очень легко мой наборъ пластинокъ превратить въ забаву для дѣтей и разсыпать его на полъ въ дѣтской. Но это будетъ вина не метода, не пластинокъ, а того, кто не сумѣлъ одухотворить ихъ анализомъ пытливей мысли... Много лѣтъ тому назадъ одинъ извѣстный археологъ показывалъ мнѣ небольшой черепокъ стариннаго сосуда... „Хорошая бы пепельница вышла бъ изъ него“, сказалъ я. „Видите“, отвѣтилъ ученый, „для васъ это пепельница, а для меня это большая толстая книга; въ ней я читаю все чѣмъ жили и чѣмъ интересовались когда-то люди; каждая черточка рисунка говоритъ мнѣ многое“. Да, это вѣрно, но для этого нужно такъ же много знать, такъ же много работать, какъ работаетъ и знаетъ уважаемый профессоръ.

Мы, конечно, далеки отъ мысли смотрѣть на нашъ скромный методъ, какъ на нѣчто, обѣщающее положительную помощь при ознакомленіи съ другимъ человѣкомъ. Въ психологіи наврядъ ли можетъ быть „косточка Кювье“, по которой было бы возможнымъ воспроизвести весь скелетъ. Но, показывая разновидности въ работѣ, методъ всегда заставитъ работать мысль, чтобъ отвѣтить на сверлящій вопросъ: „почему здѣсь то, а тамъ это?“ „Что же мѣшаетъ А. выполнить работу также, какъ ее выполнилъ В.?“ Изслѣдователь долженъ разобрать рядъ возможностей, провѣрить ихъ наблюденіемъ или новымъ опытомъ и какъ будто бы крошечная свѣтлая точка гдѣ-то промелькнетъ въ темнотѣ...

Какое же практическое примѣненіе можетъ имѣть нашъ методъ и въ какихъ случаяхъ онъ можетъ оказать услугу изслѣдователю. Прежде всего, какъ мы убѣдились изъ личнаго опыта, имъ можно съ успѣхомъ пользоваться при испытаніи работоспособности душевно-больныхъ: здѣсь такая масса разнообразія, что психіатръ никогда не потеряетъ времени, если воспользуется на ряду съ другими методами изслѣдованія больного и методомъ выбора пластинокъ. Пусть только онъ не думаетъ,

что въ діагностикѣ болѣзней методъ можетъ имѣть рѣшающее значеніе, и мы совершенно не согласны съ тѣми изслѣдователями, которые пытаются опредѣлить для каждой формы типичный средній результатъ. Мы совсѣмъ не съ этой точки зрѣнія подходимъ къ испытуемому: главной и исключительной цѣлью является опредѣленіе дѣйствительно имѣющагося налицо духовнаго богатства. При разныхъ формахъ болѣзней, судя по индивидуальности больного и степени развитія болѣзни, мы можемъ получить одинъ и тотъ же результатъ и, наоборотъ, при одной и той же болѣзни мы можемъ получить самые разнообразныя итоги въ работѣ... Часто, услышавъ діагнозъ, мы этимъ самымъ какъ бы и опредѣляемъ и психику больного, но тогда это носитъ характеръ чего-то отвлеченнаго, и только тогда мы будемъ знать больного, какъ опредѣленную конкретную психическую единицу, когда заставимъ его проявить себя въ рядѣ разнообразныхъ реакцій. Точно также въ педагогикѣ при рѣзко выраженныхъ уклоненіяхъ въ успѣшности школьниковъ этотъ методъ можетъ помочь разобраться въ многообразности тѣхъ причинъ, которыя обусловили пониженіе работоспособности. Наврядъ ли методъ поможетъ уловить тѣ тонкія особенности, которыми характеризуются различія между сложившимися уже здоровыми людьми. Само собой понятно, что для этого понадобилось бы много методовъ, и методовъ, болѣе чувствительныхъ... Чѣмъ сложнѣе растворъ, тѣмъ больше реактивовъ нужно имѣть въ распоряженіи для анализа, тѣмъ труднѣе и кропотливѣе работа изслѣдователя. Чѣмъ большее количество неизвѣстныхъ имѣется налицо, тѣмъ больше уравненій нужно составить, чтобъ разрѣшить задачу... Развѣ не то же и здѣсь при рѣшеніи сложнѣйшей изъ задачъ при изслѣдованіи скрытой души человѣческой.

Приборъ для изслѣдованія глазомѣра.

Мы уже имѣли случай указать, что глазомѣръ это весьма сложный психическій актъ, а не простая функція органа зрѣнія. Разъ это такъ, то, конечно, представляется интереснымъ, нельзя ли какимъ-нибудь образомъ освѣтить этотъ психическій актъ, изслѣдуя глазомѣръ у разныхъ индивидовъ и при разныхъ условіяхъ. Намъ главнымъ образомъ интересуется не опредѣленіе точности глазомѣра въ миллиметрахъ у разныхъ лицъ, а тѣ уклоненія или колебанія въ точности въ зависимости отъ условій производства опыта. Въ самомъ дѣлѣ, развѣ ужъ такъ важно открыть, что при изслѣдованіи глазомѣра—А. обнаруживаетъ среднюю ошибку 2 мм., а В.—3 мм. Это событіе не такой существенной важности, чтобъ о немъ стоило много говорить. Разъ глазомѣръ для насъ задача съ многими неизвѣстными, то для освѣщенія

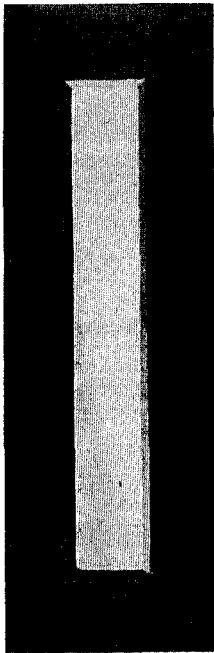
ея мы должны построить, какъ уже говорилось, возможно больше уравнений; такими уравненіями въ нашемъ случаѣ будутъ служить тѣ отличительныя условія, при которыхъ опыты имѣлъ мѣсто. Съ этой цѣлью необходимо возможно точнѣе описывать всѣ детали опыта и главныя особенности нашего испытуемаго. Съ другой стороны, усматривая въ глазомѣрѣ опредѣленную контрректную реакцію опредѣленнаго лица, мы будемъ искать въ ней тѣ отличительныя особенности, которыя принадлежать нашему испытуемому и являются для него характерными. Въ этомъ смыслѣ для насъ крайне важно все поведеніе испытуемаго, какъ показатель его темперамента, его чувствъ, воли и интеллекта.

Описаніе. Приборъ представляетъ деревянную черную раму длиной 70 см., а шириной 24 см., толщиной $\frac{1}{2}$ см. Просвѣтъ рамы длиной 50, а шириной 7 см. представляетъ бѣлую гладкую поверхность, вкладываемую сзади въ видѣ широкой деревянной линейки въ особыя гнѣзда. Передняя сторона этой линейки оклеена бѣлой бумагой, а на задней вдѣлана линейка съ миллиметровыми дѣленіями. Вдоль этой линейки двигаются деревянные салазки, имѣя спереди и сзади по тонкой проволоцѣ, расположенной въ одной плоскости. Эти проволоки охватываютъ бѣлую линейку. Передняя черная проволочка дѣлитъ ее на два отрѣзка, а задняя показываетъ соотвѣтствующее дѣленіе въ миллиметрахъ. Понятно, что, передвигая салазки, мы этимъ дѣлимъ бѣлую поверхность на два отрѣзка въ мѣняющихся отношеніяхъ другъ къ другу. Если задняя проволочка стоитъ на дѣленіи 30, то наша бѣлая линейка раздѣлена черной проволокой ровно пополамъ. Чертежи № 7 и № 8 показываютъ приборъ съ передней и задней стороны; къ сожалѣнію, на рисункѣ неясно отпечатана передняя черная проволока.

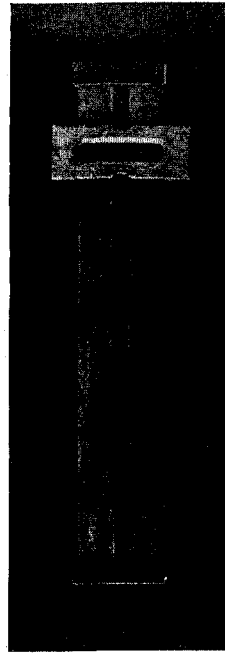
Какъ ни простъ приборъ, но все-таки при пользованіи имъ необходимы кой-какія предосторожности: 1) необходимо изслѣдованіе зрѣнія у испытуемаго и хорошее освѣщеніе прибора, что легко достигается, если испытуемый садится спиной къ окну или источнику свѣта, а приборъ устанавливается какъ разъ противъ свѣта; 2) необходимо сообразоваться съ ростомъ испытуемаго, устанавливая центръ прибора въ плоскости зрительныхъ осей изслѣдуемаго субъекта; 3) приборъ долженъ сохранять полную неподвижность и строго вертикальное положеніе, какъ бы мы имъ ни пользовались (длинникъ въ горизонтальномъ или вертикальномъ положеніи); 4) экспериментаторъ долженъ двигать салазками, устремляя все вниманіе на испытуемаго, но не на приборъ; особенно нужно остерегаться слѣдить за дѣленіями линейки, ибо помимо нашей воли рука задерживаетъ движеніе салазокъ, разъ проволока приближается къ заданному положенію и какъ бы неохотно продолжаетъ это движеніе дальше, разъ испытуемый уже перешагнулъ за помѣченную точку;

иними словами, рука невольно помогает испытуемому, и, будучи наблюдателем, он может также невольно воспользоваться этой подсказкой; эта предосторожность крайне существенна и весьма поучительна; каждому слѣдует лично убѣдиться въ описаномъ явленіи; 5) передвиженіе салазокъ должно быть равномернымъ.

Самой простой задачей является найти середину бѣлаго просвѣта



Черт. 7.



Черт. 8.

рамы; для этого проволока должна быть установлена на дѣленія 30. Въ виду того, что опытъ занимаетъ 15—20 секундъ, мы обычно повторили его 10 разъ одинъ за другимъ. Мы отмѣчали, на сколько миллиметровъ испытуемый не дошелъ или перешелъ, за середину и беремъ среднюю ошибку. Если испытуемый точно нашелъ середину, тогда показатель ошибки будетъ 0.

На ряду со средней каждый разъ мы опредѣляемъ и среднюю уклоненія отъ общей средней, такъ называемую, среднюю вариацию. Чѣмъ меньше средняя вариация, тѣмъ точнѣе опытъ, тѣмъ меньше повтореній намъ необходимо произвести.

Крайне характерно бываетъ отношеніе испытуемаго къ работѣ. Здѣсь можно повторить то же самое, что было сказано и по поводу

метода выбора пластинок. Одинъ изъ испытуемыхъ вяло и апатично слѣдитъ за движеніемъ проволоки, скажетъ „средина“, и совершенно успокоится, не попробовавъ даже провѣрить себя лишнимъ осмотромъ бѣлаго поля линейки. А другой весь отдается работѣ, тщательно слѣдитъ за движеніемъ проволоки, присматривается, дирижируетъ рукой, то задержать ее въ воздухѣ, то подаетъ еще немного, то вернется назадъ, то опять впередъ, то опять назадъ и этимъ балансируваніемъ то влѣво, то вправо старается возможно точнѣе опредѣлить середину... „Чуть впередъ... назадъ... еще немножко... вотъ такъ“... обычно командуетъ такой испытуемый, и любо смотрѣтъ на эту живую, активную работу... Отъ наблюдательности испытуемаго зависитъ подмѣтить возможно больше такихъ индивидуальныхъ отношеній къ работѣ. Чѣмъ слабѣе интеллектъ испытуемаго, чѣмъ больше мысли его сконцентрированы на другомъ, чѣмъ труднѣе ему управлять своимъ вниманіемъ, тѣмъ равнодушнѣе, тѣмъ безучастнѣе его отношеніе къ заданной работѣ.

Оттого, получивъ большую среднюю ошибку, всегда интересно бываетъ опредѣлить отношеніе испытуемаго къ работѣ, чтобъ выяснитъ возможно вѣрнѣе, почему именно столь большую ошибку допустилъ нашъ испытуемый. Ошибки въ работѣ дѣтей значительно больше, чѣмъ у взрослыхъ. Опредѣляя середину при помощи обоихъ глазъ, дѣти въ среднемъ дѣлаютъ ошибку отъ 8—10 мм., тогда какъ взрослые—4,2—5 мм. Душевно-больные въ зависимости отъ состоянія здоровья и отсталые ученики въ классѣ эту ошибку дѣлаютъ еще гораздо выраженнѣе. Установленіе середины нѣсколько затрудняется, когда ее искать приходится въ вертикальномъ положеніи, тогда ошибка нѣсколько повышается. При работѣ однимъ только глазомъ ошибка повышается; при работѣ лѣвымъ она замѣтнѣе, напр., при горизонтальномъ положеніи длинника прибора средняя ошибка праваго глаза у взрослыхъ 3,5, лѣваго 6,64 мм.; при вертикальномъ стояніи длинника средняя ошибка праваго глаза 3,93 мм., лѣваго—5,37 мм. При установленіи двухъ неравныхъ отрѣзковъ отмѣчается тенденція уменьшить меньшій отрѣзокъ, у дѣтей это особенно выражено. Техника послѣдней задачи воспроизвести показанное положеніе проволоки на бѣломъ фонѣ по памяти будетъ такова:

Установивши проволоку на дѣленіи 20, мы предлагаемъ испытуемому обратить вниманіе на меньшій отрѣзокъ, экспозируя его 5—10 секундъ. Затѣмъ мы отодвигаемъ проволоку къ противоположному краю и черезъ 1 минуту просимъ испытуемаго вернуть ее къ прежнему положенію, остановивъ нашу руку въ тотъ моментъ, когда полученный меньшій отрѣзъ покажется ему равнымъ прежнему. Вотъ въ этихъ случаяхъ, когда приходится пользоваться данными памяти, испытуемый обычно уменьшаетъ отрѣзокъ. Если же его вниманіе нами направляется

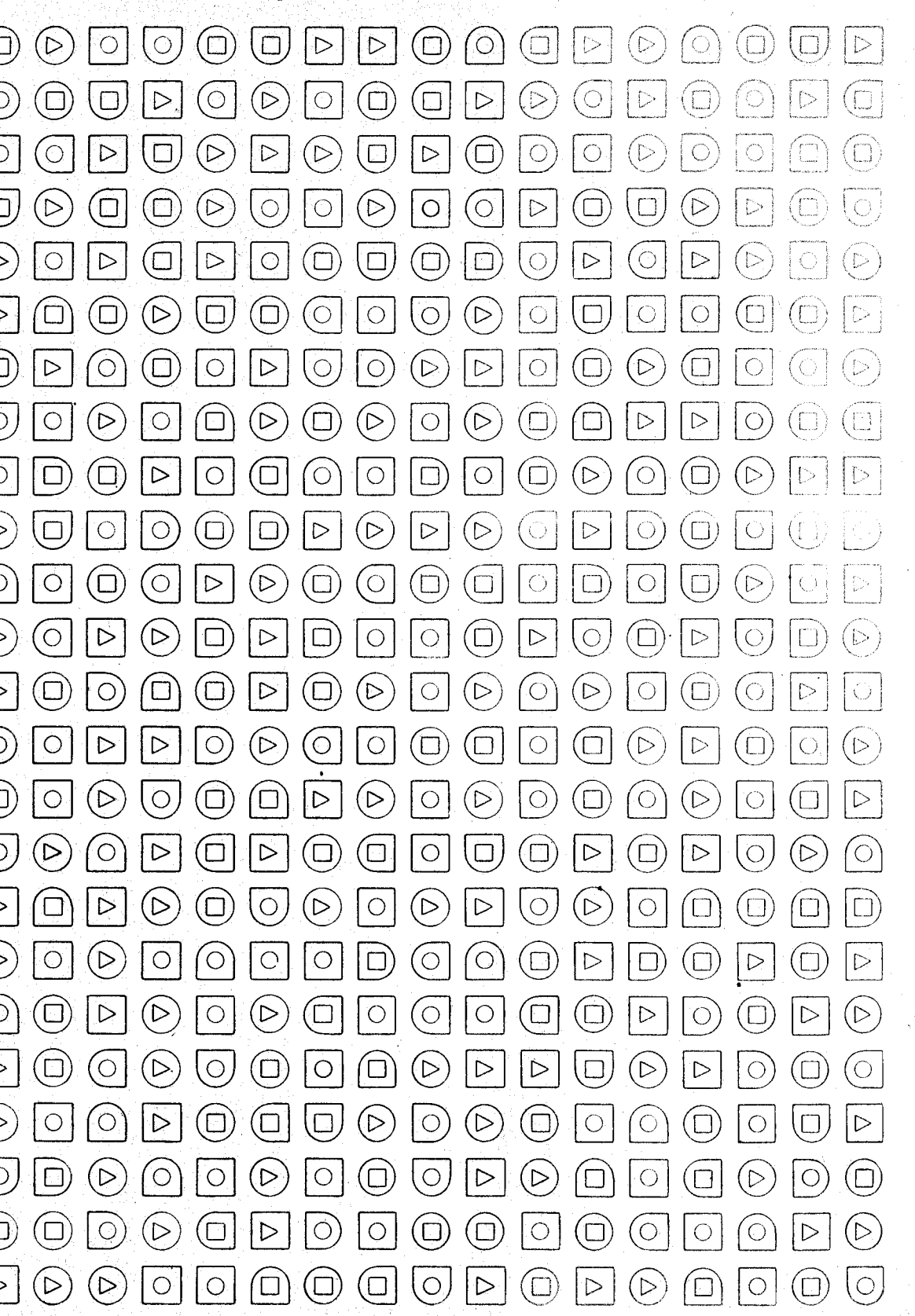
на большій отрѣзокъ и предлагается возстановить этотъ большій отрѣзокъ, то тенденція обнаруживается иная, а именно сдѣлать этотъ отрѣзокъ еще больше. При пользованіи глазомѣромъ возможны разныя варіаціи въ постановкѣ опыта, и изъ сопоставленія получаемыхъ результатовъ можно выводить необходимыя заключенія. Обычно отмѣчается нѣкоторый параллелизмъ между данными опыта выбора пластинокъ и опредѣленіемъ глазомѣра, да это и понятно, разъ по существу работы здѣсь много общаго. Правда, бывають результаты и несходные, тогда въ нашихъ глазахъ опытъ получаетъ особый интересъ и ближайшей задачей необходимо является разъясненіе вопроса, чѣмъ обусловливается такая разница. Внимательнымъ изученіемъ условій опыта, анализомъ работы въ первомъ и во второмъ случаѣ, характерными особенностями природы испытуемаго, личнымъ разспросомъ въ случаяхъ, когда можно бываетъ полагаться на самоанализъ испытуемаго, иногда удается примирить эти противорѣчія и превратить ихъ въ данныя, взаимно пополняющія другъ друга. Наша мысль какъ-то инстинктивно хочетъ видѣть въ психикѣ человѣка извѣстную согласованность и закономерность; весьма возможно, что въ конечномъ итогѣ это такъ и есть, но оно далеко не такъ просто, чтобъ опредѣленно проскальзывать уже въ самомъ началѣ развѣтывающейся личности. Если изъ закрытой урны, какой для каждаго изъ насъ является живой человѣкъ, мы будемъ извлекать шаръ за шаромъ, то составить наиболѣе достовѣрное сужденіе о взаимныхъ отношеніяхъ содержимаго, возможно лишь при большомъ количествѣ пробъ...

Наборъ шариковъ для изслѣдованія точности мускульно-осязательныхъ воспріятій.

Мышца, какъ весьма важный органъ внѣшняго воспріятія, все больше и больше привлекаетъ вниманіе изслѣдователей. Уже тотъ фактъ, что лица съ врожденной утратой зрѣнія и слуха въ состояніи составить себѣ совершенно правильное заключеніе объ окружающемъ ихъ внѣшнемъ мірѣ, долженъ подчеркнуть особенное значеніе мускульно-осязательнаго чувства, какъ важнаго познавательнаго момента въ жизни человѣка. Клиника нервныхъ болѣзней намъ также даетъ блестящія примѣры, когда крѣпкая еще организація становится совершенно безпомощной съ утратой мускульнаго чувства; этихъ калѣкъ, полныхъ инвалидовъ, не въ состояніи выручить и облегчить имъ существованіе ни органъ зрѣнія, ни органъ слуха... Тогда только становится демонстративно яснымъ, поскольку и точность зрительныхъ воспріятій базируется на правильномъ функціонированіи нервно-мышечнаго аппарата... Тѣмъ не менѣе методика изслѣдованія этого крайне важнаго жизненнаго органа небогата пособіями, могущими давать численныя квалификаціи.

Съ другой стороны, возникновеніе этихъ воспріятій не стоитъ совершенно особнякомъ отъ остальной нервно-психической организаціи чловѣка, а какъ и всѣ остальные виды воспріятій находится въ точнѣйшей зависимости со всей его природой, а также и отъ внѣшнихъ условій даннаго момента. Поэтому установленіе границъ мускульно-осязательныхъ воспріятій, какъ показываетъ и сама терминологія, можетъ давать кой-какія указанія и на счетъ общаго психического состоянія испытуемаго, тогда болѣе точное изслѣдованіе въ этой области пріобрѣтаетъ двойной интересъ. Пособіе, которымъ мы пользуемся съ этой цѣлью крайне просто: предъ нами семь шариковъ, обозначенныхъ номерами. Діаметръ наибольшаго 4 сантим., а каждаго слѣдующаго на $\frac{1}{3}$ миллиметра меньше. Шарика выточены изъ пальмоваго дерева; приготовить такой наборъ, чтобъ онъ обладалъ точностью и былъ дешевъ, крайне трудно и хлопотливо, приходится заказывать двойной комплектъ и потомъ самому подбирать необходимый рядъ при помощи циркуля и вѣсовъ,—машинный способъ, конечно, облегчилъ бы задачу. Опытъ сводится къ тому, что испытуемый путемъ ощупыванія опредѣляетъ разницу между шариками. Техника опыта двойка: или прямо въ руки испытуемаго кладутся два смежныхъ номера и онъ при помощи мышечныхъ движеній опредѣляетъ ихъ величину, перекладывая при этомъ шарика изъ одной руки въ другую, или концами пальцевъ ощупываетъ одновременно тѣ же шарика, помѣщенные на маленькихъ тоненькихъ подставкахъ; тогда вліяніе разницы въ вѣсѣ, и безъ того незначительной, перестаетъ быть возраженіемъ.

Испытуемый, конечно, не глядя, подаетъ, по его мнѣнію, болѣе шарикъ. Во всѣхъ случаяхъ, гдѣ опредѣляются крайне малыя разницы, много отвѣтовъ можетъ быть случайныхъ и даже невѣрныхъ, поэтому опытъ съ тѣми же самыми шариками повторяется 10 разъ и больше; вѣрные отвѣты отмѣчаются +, невѣрные,—и, слѣдовательно, точность воспріятія устанавливается по методу вѣрныхъ и ложныхъ случаевъ. Первый и третій номеръ взрослымъ интеллигентнымъ чловѣкомъ обычно опредѣляются почти безошибочно. Если же въ аналогичномъ случаѣ приходится брать разницы въ діаметрахъ больше и больше, то уже непременно долженъ возникнуть вопросъ, чѣмъ именно обусловлено такое пониженіе мышечно-осязательнаго чувства. Въ иныхъ случаяхъ мы дальше перваго и втораго номера не идемъ, опредѣляя при массовомъ изслѣдованіи количество невѣрныхъ показаній у одной и другой группы испытуемыхъ, напр., дѣтей и взрослыхъ, слышащихъ и глухонѣмыхъ и т. д. Когда же въ рѣзко выраженныхъ случаяхъ (нервнобольные) мы хотимъ опредѣлить размѣры пониженія, то доводимъ испытаніе до того номера, когда испытуемый уже даетъ подавляющее



Съ другой стороны, возникновеніе этихъ воспріятій не стоитъ совершенно особнякомъ отъ остальной нервно-психической организаціи чело-вѣка, а какъ и всѣ остальные виды воспріятій находится въ точнѣйшей зависимости со всей его природой, а также и отъ внѣшнихъ условій даннаго момента. Поэтому установленіе границъ мускульно-осязательныхъ воспріятій, какъ показываетъ и сама терминологія, можетъ давать кой-какія указанія и на счетъ общаго психическаго состоянія испытуемаго, тогда болѣе точное изслѣдованіе въ этой области пріобрѣтаетъ двойной интересъ. Пособіе, которымъ мы пользуемся съ этой цѣлью крайне просто: предъ нами семь шариковъ, обозначенныхъ номерами. Діаметръ наибольшаго 4 сантим., а каждаго слѣдующаго на $\frac{1}{3}$ миллиметра меньше. Шарикъ выточенъ изъ пальмоваго дерева; приготовить такой наборъ, чтобъ онъ обладалъ точностью и былъ дешевъ, крайне трудно и хлопотливо, приходится заказывать двойной комплектъ и потомъ самому подбирать необходимый рядъ при помощи циркуля и вѣсовъ,—машинный способъ, конечно, облегчилъ бы задачу. Опытъ сводится къ тому, что испытуемый путемъ ощупыванія опредѣляетъ разницу между шариками. Техника опыта двойка: или прямо въ руки испытуемаго кладутся два смежныхъ номера и онъ при помощи мышечныхъ движеній опредѣляетъ ихъ величину, перекадывая при этомъ шарикъ изъ одной руки въ другую, или концами пальцевъ ощупываетъ одновременно тѣ же шарикъ, помѣщенные на маленькихъ тоненькихъ подставкахъ; тогда вліяніе разницы въ вѣсѣ, и безъ того незначительной, перестаетъ быть возраженіемъ.

Испытуемый, конечно, не глядя, подаетъ, по его мнѣнію, болѣе шарикъ. Во всѣхъ случаяхъ, гдѣ опредѣляются крайне малыя разницы, много отвѣтовъ можетъ быть случайныхъ и даже невѣрныхъ, поэтому опытъ съ тѣми же самыми шариками повторяется 10 разъ и больше; вѣрные отвѣты отмѣчаются +, невѣрные,—и, слѣдовательно, точность воспріятія устанавливается по методу вѣрныхъ и ложныхъ случаевъ. Первый и третій номеръ взрослымъ интеллигентнымъ чело-вѣкомъ обычно опредѣляются почти безошибочно. Если же въ аналогичномъ случаѣ приходится брать разницы въ діаметрахъ больше и больше, то уже непременно долженъ возникнуть вопросъ, чѣмъ именно обусловлено такое пониженіе мышечно-осязательнаго чувства. Въ иныхъ случаяхъ мы дальше перваго и втораго номера не идемъ, опредѣляя при массовомъ изслѣдованіи количество невѣрныхъ показаній у одной и другой группы испытуемыхъ, напр., дѣтей и взрослыхъ, слышащихъ и глухонѣмыхъ и т. д. Когда же въ рѣзко выраженныхъ случаяхъ (нервнобольные) мы хотимъ опредѣлить размѣры пониженія, то доводимъ испытаніе до того номера, когда испытуемый уже даетъ подавляющее

большинство вѣрныхъ отвѣтовъ. Здѣсь необходимы предосторожности: 1) чтобъ температура обоихъ шариковъ была одинакова и 2) поверхность шариковъ идеально гладкая.

Съ этой же цѣлью можно пользоваться и нашимъ наборомъ пластинокъ, предлагая опредѣлить большую изъ двухъ, держа между указательнымъ и большимъ пальцемъ обѣихъ рукъ. Здѣсь испытуемый тщательно оцѣниваетъ тѣ осторожныя движенія пальцами, которыя онъ производитъ съ цѣлью разобраться въ своихъ мускульно-осязательныхъ воспріятіяхъ. Вся фигура испытуемаго возражаетъ максимальное напряженіе вниманія. Какъ и во всѣхъ остальныхъ случаяхъ, кромѣ регистраціи результатовъ мы настаиваемъ на описаніи всего поведенія испытуемаго во время подготовки и производства опыта.

При опредѣленіи причинъ пониженнаго мускульно-осязательнаго воспріятія необходимо крайне тщательныя изслѣдованія испытуемаго и подробный анализъ всѣхъ условій опыта, не забывая, что результатъ опыта въ одинаковой мѣрѣ можетъ зависѣть какъ отъ исключительнаго пораженія двигательной сферы, такъ и отъ особенностей психики испытуемаго какъ вообще, такъ и въ данный моментъ.

Таблица для вычеркиванія значковъ.

Вычеркиваніе буквъ изъ текста, значковъ изъ таблицъ давно уже практикуется при экспериментальномъ изслѣдованіи личности. Обычно этотъ видъ работы рекомендовался, какъ методъ для изслѣдованія вниманія. Въ настоящее время мы опредѣленно держимся слѣдующаго мнѣнія: разъ мы не обладаемъ возможностью по своему произволу заставить дѣйствовать опредѣленную психическую функцію, то крайне рискованно приписывать методу какую-либо специфичность... Только производя изслѣдованія надъ самимъ собой или надъ интеллигентнымъ, психологически образованномъ человѣкомъ, мы имѣемъ болѣе или менѣе основательное право говорить о наличности въ данномъ процессѣ вниманія, памяти и т. д. Въ методѣ вычеркиванія мы рекомендуемъ лишь особый видъ работы, легко поддающійся какъ качественной, такъ и количественной оцѣнкѣ, притомъ работы, настолько простой, что любой испытуемый въ состояніи ее выполнить. Слѣдовательно, и здѣсь мы изслѣдуемъ опредѣленную реакцію, опредѣленный видъ работоспособности, а что можетъ намъ дать въ смыслѣ оцѣнки личности это испытаніе, это покажетъ лишь тщательный анализъ характера работы, такъ и отношенія къ ней испытуемаго.

Таблицы, составленныя изъ набора буквъ и впервые введенныя нами въ употребленіе въ 98 году, тогда же еще встрѣтили съ нашей же

стороны нѣкоторое критическое отношеніе, и мы отъ нихъ отказались, какъ отъ метода не для всѣхъ испытуемыхъ одинаковой трудности. Для неграмотныхъ испытуемыхъ наборъ буквъ являлся наборомъ простыхъ значковъ, а для грамотныхъ кромѣ того особыми символическими знаками, обладающими опредѣленными названіями, облегчавшими процессъ работы... Недавно докторомъ Анфимовымъ въ „Вѣстникѣ Психологiи“ опубликована подобная же буквенная таблица, какъ нѣчто оригинальное, правда были, взяты новыя буквы и прибавлено нѣсколько строчекъ...

Но не въ этомъ чисто внѣшнемъ содержаніи должно идти усовершенствованіе подобныхъ таблицъ, какъ ни располагайте буквы онѣ буквами останутся и всѣ самые главные недостатки останутся въ полной мѣрѣ. Въ другомъ направленіи должна идти изобрѣтательность авторовъ, и въ этомъ отношеніи таблица со значками, предложенная Pierson et Voschid'омъ, является несравненно болѣе цѣннымъ достояніемъ психологическаго изслѣдованія. Эта таблица описана нами въ нашей работѣ „Умственная работоспособность въ разные часы школьнаго дня“¹⁾. Она обладаетъ той психологической чистотой, которая отсутствуетъ въ буквахъ. Недостатокъ этой таблицы во 1) маленькіе значки, весьма утомительные для зрѣнія, 2) отличительнымъ характеромъ значка является только направленіе добавочной черточки или хвостика, а самъ же значокъ неизмѣненъ, оставаясь все тѣмъ же квадратикомъ. Это представляетъ то неудобство, что испытуемый обращаетъ вниманіе только на черточку, что сильно облегчаетъ работу и дѣлаетъ ее явно автоматичной: психическій элементъ работы здѣсь очень сглаженъ. Въ настоящей таблицѣ, которую мы предлагали здѣсь, эти недостатки если не устраниются совсѣмъ, то сильно ослабляются.

Таблица состоитъ изъ 24 строкъ по 24 значка въ каждой. За основныя формы значковъ нами приняты квадратъ и кругъ. Сторона квадрата и діаметръ круга длиной въ 7 мм., слѣдовательно размѣръ значковъ достаточно великъ, чтобы не утомлять зрѣніе. Кромѣ этихъ 2-хъ фигуръ мы ввели еще третью—промежуточную, которая составлена изъ полуквадрата и полукружности. Фигура эта умышленно введена нами, дабы держать на сторожѣ вниманіе испытуемаго, затрудняетъ работу, ибо очень легко при поспѣшности вычеркнуть эту промежуточную фигуру, принявъ ее или за кругъ или квадратъ. Затѣмъ, для каждой изъ этихъ трехъ фигуръ мы образовали двѣ разновидности въ зависимости отъ значка, помѣщеннаго въ каждой изъ нихъ. Слѣдовательно всѣхъ фигуръ имѣется 6 и изъ нихъ-то составлена вся таблица. Промежуточная фигура отпечатана во всѣхъ возможныхъ позиціяхъ.

¹⁾ „Психолог. Вѣстн.“, модъ редакціей проф. Нечаева, годъ II.

Каждая фигура повторяется въ каждой строчкѣ 4 раза, но если почему-либо желательно совершенно беспорядочное распредѣленіе значковъ, то для этого нужно начать работу лишь повернувъ листокъ на 90 градусовъ, ибо, понятно, что тогда въ строчкахъ уже не будетъ того распредѣленія по четыре. Этотъ поворотъ возможенъ, потому что таблица квадратна и значки остаются совершенно той же формы, тотъ же квадратъ, тотъ же кругъ, та же промежуточная фигура; подсчетъ же пропусковъ можно производить, если это облегчаетъ, по строчкамъ, гдѣ значки равномерно размѣщены. Само собой понятно, что при буквенныхъ таблицахъ, такая квадратная форма не имѣетъ никакого другого смысла, кромѣ декоративнаго, ибо повернувъ таблицу бокомъ, мы уже получаемъ картину совершенно иную. Поэтому намъ совершенно непонятно заявленіе д-ра Анфимова, что его буквенныя таблицы имѣютъ то преимущество, что онѣ квадратны: въ научной работѣ декорація не такъ существенна, какъ въ обыденной жизни...

Значки отпечатаны блѣдно-синей краской, чтобъ избѣгнуть пестроты листка, что было нами замѣчено при первоначальной пробѣ, отпечатанной чернымъ по бѣлому. Характерной особенностью нашей таблицы является стремленіе возможно облегчить работу выбора для физическаго воспріятія, дабы не утомлять глаза испытуемаго, и въ то же время сохраняя ея полную доступность для каждаго испытуемаго, усложнить процессъ психической работы. Въ нашей таблицѣ испытуемый можетъ смѣшать основную фигуру съ промежуточной, затѣмъ съ другой ей подобной, но отличающейся включеннымъ въ нее значкомъ, причемъ его вниманіе должно охватывать всю фигуру и внѣшнюю и внутреннюю, потому что одинаковые внутренніе значки бываютъ у разныхъ фигуръ. Обычно предлагается испытуемому вычеркивать двѣ фигуры — квадратъ съ кружечкомъ и кругъ съ квадратикомъ. Въ случаяхъ пониженной работоспособности ограничиваемся вычеркиваніемъ лишь одного значка. Наши значки одинаково безразличны и для грамотнаго и безграмотнаго, а слѣдовательно они психологически чище буквенныхъ. Учетъ работы производится подсчетомъ пропущенныхъ или невѣрно зачеркнутыхъ значковъ и указаніе времени, затраченнаго на работу.

Чтобы понять, какую цѣнность можетъ имѣть настоящій методъ, необходимо самому произвести эту работу вычеркиванія и подмѣтить въ чемъ ея особенности и какія психическія функціи необходимо призвать къ дѣятельности, чтобы успѣшно произвести работу выбора значковъ. Изъ самоанализа я дѣлаю заключеніе, что мнѣ, главнымъ образомъ приходится напрягать вниманіе, быть постоянно на сторожѣ, чтобы не вычеркнуть похожій значекъ...

Это, конечно, главная особенность работы, но тут на лицо и работа памяти, и элементы сужденія, но они нѣсколько тушуются передъ главнымъ значеніемъ функціи вниманія.

Это мы должны помнить при толкованіи результатовъ опыта у другихъ лицъ, но не считать, что результатъ работы измѣряетъ степень внимательности испытуемаго, такъ какъ мы никогда не знаемъ насколько старался испытуемый быть внимательнымъ (дѣти, душевно-больные). Мы прежде всего видимъ извѣстное проявленіе работоспособности испытуемаго, измѣряемъ исключительно количество и качество работы и только потомъ, при всестороннемъ анализѣ, можемъ говорить насколько умѣстно здѣсь упоминать о преобладающей въ подобной работѣ функціи вниманія. Всегда интересно выяснитъ въ какомъ соотвѣтствіи результаты выбора значковъ находятся къ результатамъ другой работы. Напримѣръ, выборъ пластинокъ и зачеркиваніе знаковъ, въ большинствѣ случаевъ даютъ близкіе по оцѣнкѣ результаты, но бываютъ не рѣдко случаи, когда одинъ и тотъ же субъектъ хорошо справившись съ работой вычеркиванія, значительно худшіе результаты обнаруживалъ при выборѣ пластинокъ. Эти данныя не противорѣчивы, во всякомъ случаѣ, они только пополняютъ другъ друга и нужно только стараться разрѣшить вопросъ, почему именно произошла столь замѣтная разница. Все-таки работа вычеркиванія болѣе пассивна, здѣсь глазъ быстро улавливаетъ неизмѣнныя ясныя фигуры, въ выборѣ же пластинокъ требуется для успѣха гораздо больше активности, гораздо болѣе выраженной способности къ сравненію; поэтому весьма похожія по характеру работы, онѣ въ то же время имѣютъ и характерныя отличія. Употребляя оба метода мы можемъ всегда дѣлать дополнительныя замѣчанія. Какъ и въ предыдущемъ, мы здѣсь также отличаемъ всѣ особенности въ поведеніи испытуемаго при производствѣ работы.

Методъ двойныхъ вычисленій.

Методъ вычисленій, введенный проф. Крепелинымъ, какъ одинъ изъ методовъ изслѣдованія умственной работоспособности, былъ, по нашему мнѣнію, удачно видоизмѣненъ проф. Нечаевымъ примѣнительно къ условіямъ нашей школьной жизни. вмѣсто длиннаго ряда цифръ, подлежащихъ послѣдовательному сложенію, проф. Нечаевъ предложилъ таблицы изъ столбцовъ не сложныхъ однозначныхъ сложений, точь въ точь, какъ это практикуется въ элементарныхъ задачникахъ, и съ чѣмъ наши дѣти уже достаточно усвоились. Пользованіе этимъ методомъ даетъ извѣстные результаты, и цѣнные выводы о процессѣ работы уже сдѣланы многими изслѣдователями.

Среди возражений противъ этого метода, между прочимъ, выставляется и тотъ фактъ, что трудно отдѣлить здѣсь умственную работу отъ физической, необходимой для записыванія результатовъ. Разные изслѣдователи разнымъ способомъ пытаются устранить этотъ недостатокъ, чаще всего изслѣдуя параллельно и скорость письма и ввода затѣмъ соотвѣтствующую поправку. Раньше чѣмъ рѣшить, насколько по обнйй пріемъ помогаетъ дѣлу, мы должны, хотя бы поверхностно, опредѣлить изъ какихъ элементовъ складывается работа рѣшенія не сложной задачи. Прежде всего на лицо физическая работа записыванія результатовъ и умственная — рѣшенія задачи, причемъ послѣдняя, въ свою очередь, разлагается на нѣсколько слагаемыхъ: воспріятія зрительныхъ образовъ напечатанной задачи и апперцепирования ея, умственного напряженія, связаннаго съ рѣшеніемъ и волевого процесса, необходимаго для записи результата.

Представляется весьма интереснымъ прослѣдить, въ какой временной послѣдовательности находятся между собой умственная сторона работы и физическая. Если бы записываніе результатовъ А слѣдовало за процессомъ ея рѣшенія В, то весь процессъ рѣшенной задачи обнималъ бы періодъ времени $A+B$, т. е. если рѣшеніе задачи 2 сек., а написаніе ея 1 сек., то все затраченное время будетъ равняться $2+1=3$ сек. Но на самомъ дѣлѣ процессъ этотъ протекаетъ далеко не всегда такъ просто: въ этомъ отношеніи существуетъ много разновидностей. Мы производили рядъ изслѣдованій надъ слушателями высшаго учебнаго заведенія, прекрасно понимавшими цѣль изслѣдованія, и просили одну группу рѣшать, записывая результаты, другую же — рѣшать про себя, а только подчеркивать ту задачу, гдѣ ихъ черезъ каждую минуту заставлялъ сигналъ экспериментатора. При осмотрѣ результатовъ въ общемъ, разница получилась въ сторону умственного рѣшенія, правда, небольшая; но болѣе интереснымъ оказался слѣдующій опытъ, когда группы, послѣ 3-хъ минутъ работы и 10-минутнаго отдыха, опять начали работать, но только наоборотъ: устно стали работать тѣ, кто раньше записывалъ. При сопоставленіи результатовъ перваго и втораго опыта отдѣльно для каждаго испытуемаго, оказалось три вида работниковъ: у большинства — устныхъ рѣшеній больше, чѣмъ письменныхъ; у другихъ — почти одинаковое количество, и у третьихъ (у троихъ изъ двадцати) — письменныхъ рѣшеній оказалось больше, чѣмъ устныхъ.

На первый взглядъ — парадоксальный фактъ, чтобы болѣе сложная работа требовала меньше времени, чѣмъ болѣе простая. При разспросахъ оказалось, что и сами испытуемые подмѣчали это: написаніе результата имъ (по ихъ признаньямъ) облегчало переходъ къ слѣдующей, рука для нихъ была какъ бы лидеромъ, который гналъ и подстегивалъ

ихъ. Еще лишній образчикъ того, насколько сложной и своеобразной является психическая природа, какъ осторожно и какъ детально слѣдуетъ изучать каждое явленіе, чтобы сдѣлать правильное заключеніе. То же явленіе мы часто наблюдали. если предлагали интеллигентнымъ испытуемымъ считать сначала вслухъ, а затѣмъ — про себя, при абсолютной недѣятельности органовъ рѣчи; и здѣсь попадались испытуемые, которые успѣвали гораздо больше сосчитать вслухъ, чѣмъ про себя. Слѣдовательно далеко не всѣ испытуемые одинаково работаютъ, чтобы къ нимъ примѣнять общую поправку. Если мы отдѣльно опредѣлимъ время, затраченное испытуемымъ на запись результатовъ задачъ, рѣшенныхъ въ 1 минуту, затѣмъ время, затрачиваемое на умственную работу такого же количества задачъ, то получаемъ любопытныя разновидности: 1) въ теченіе 60 секундъ рѣшено 22 задачи; умственное рѣшеніе этихъ задачъ требуетъ 52 секунды, запись 22 отвѣтовъ — 18 секундъ, слѣдовательно промежутковъ въ 60 секундъ составилъ изъ 52 и 18 секундъ, или $60 = 52 + 18$, т. е. математическій абсурдъ, но не психологическій, такъ какъ, очевидно, часть процессовъ протекаетъ одновременно и время умственной работы, какъ бы наслаивается на время письма, иными словами, большинство испытуемыхъ записывая результаты, уже обдумываетъ слѣдующую задачу. Это взаимное вхожденіе бываетъ различно, отъ 0 до полного совпаденія, когда какъ бы на письмо не требуется особаго времени.

Иногда, какъ было указано записываніе результатовъ даже сокращаетъ время умственной работы. Полную смежность работы, безъ всякаго совпаденія процессовъ записи и рѣшенія мы наблюдали у служителя нашей лабораторіи и гимназиста перваго класса; оба испытуемые дѣйствительно сначала рѣшали задачу, а потомъ записывали... И вотъ если бы всѣ испытуемые такъ вели работу, тогда можно было бы легко вносить поправку на письмо, изслѣдуя его отдѣльно и затѣмъ вычитая изъ общей массы времени, затраченнаго на рѣшеніе задачъ. Но, зная все разнообразіе въ процессѣ взаимныхъ отношеній письма и умственнаго процесса, нельзя признать такую поправку правильной. Мы рекомендуемъ съ этой цѣлью нашъ методъ двойныхъ вычисленій, дающій возможность изслѣдовать чисто умственный процессъ вычисленій.

Въ нашемъ распоряженіи имѣются два вида таблицъ съ задачами; на однихъ листахъ отпечатаны задачи сравнительно трудныя, двузначныя, гдѣ изъ сложенія единицъ всегда составляетъ десятокъ, напр., $48 + 37 = ?$, $29 + 33 = ?$, и т. д., на другихъ легкія, тоже двузначныя, напр., $10 + 11 = ?$, $12 + 10 = ?$, и т. д. Сначала испытуемому дали рѣшать задачи № 1, а затѣмъ № 2, въ другой сеансъ № 2 и потомъ № 1 въ теченіе, предположимъ, 3 минутъ каждый разъ. Затѣмъ, опре-

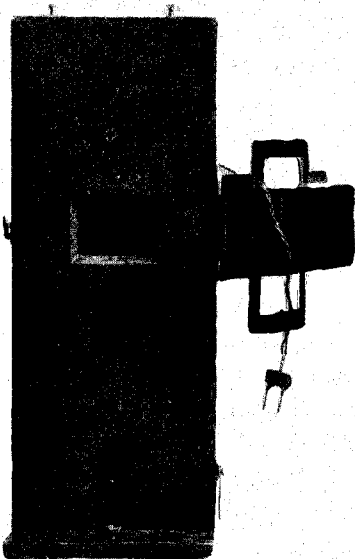
дѣливъ среднее число рѣшеній въ минуту тѣхъ и другихъ задачъ, легко узнать время, потраченное на рѣшеніе одной трудной и одной легкой задачи. Теперь мы разсуждаемъ такъ: чѣмъ отличается задача № 1 отъ № 2? Количество цифръ для зрительнаго воспріятія и здѣсь и тамъ по 4, смыслъ задачи и тамъ и здѣсь одинъ и тотъ же, число цифръ въ записи результата и здѣсь и тамъ также четыре, апперцептивный процессъ и тамъ и здѣсь тождественъ, разница лишь та, что первая задача труднѣе, требуетъ больше психическаго напряженія, чѣмъ вторая. Если трудность легкой задачи № 1 обозначимъ A , то трудность сложной задачи будетъ $A + a$, гдѣ a —это та добавочная трудность, которую нужно преодолѣть испытуемому при переходѣ отъ рѣшеній легкой задачи къ болѣе трудной. Опытъ показываетъ, что время, затрачиваемое на рѣшеніе трудной задачи № 1, всегда больше времени, необходимаго для задачи № 2 очевидно, что при всѣхъ прочихъ равныхъ условіяхъ этотъ излишекъ времени затрачивается на излишнее психическое сопротивленіе, обуславливаемое повышенной трудностью задачи; такимъ образомъ, мы въ состояніи численно выразить въ секундахъ время чисто умственнаго процесса. Здѣсь мы просимъ читателя вспомнить какъ опредѣляется время выбора изъ времени простой и сложной реакціи при помощи хроноскопа Гиппа,—тотъ же процессъ и то же разсужденіе мы прилагаемъ и къ нашему случаю.

Предположимъ, что A рѣшаетъ въ 1 минуту 20 трудныхъ и 40 легкихъ задачъ, слѣдовательно, на рѣшеніе первой задачи онъ тратитъ 3 секунды, на рѣшеніе второй— $1\frac{1}{2}$ секунды. Такъ какъ процессъ записыванія суммы, воспріятіе задачи, апперцепированіе ея въ обоихъ случаяхъ тождественны, то очевидно излишекъ въ $1\frac{1}{2}$ секунды ($3 - 1\frac{1}{2}$) приходится на преодолѣніе излишней трудности—процессъ чисто умственный. Другой испытуемый B также 20 трудныхъ задачъ рѣшаетъ въ минуту, но легкихъ рѣшаетъ 30, а третій C , также рѣшая 20 трудныхъ задачъ, и легкихъ рѣшаетъ 60.

Если бы мы ограничились сопоставленіемъ результатовъ рѣшенія только трудныхъ задачъ у нашихъ испытуемыхъ, то оказалось бы, что работоспособность вездѣ одинакова, но какъ только мы ввели двойное изслѣдованіе, то сейчасъ же обнаружилась разница между испытуемыми, а именно на чисто умственный процессъ преодолѣнія повышенной трудности задачи № 1 испытуемый A тратитъ $1\frac{1}{2}$ секунды, B —1 секунду и C —2 секунды. Вотъ въ этомъ-то и цѣнность и особенность метода двойныхъ вычисленій, что онъ даетъ возможность углубить явленіе, даетъ возможность составить лишнее уравненіе и этимъ ограничиваетъ предѣлы колебаній при попыткѣ разобраться въ сложномъ психическомъ явленіи.

Разсматривая нашихъ испытуемыхъ *A, B, C*, мы невольно стараемся опредѣлить, отчего такая разница между ними? Почему, рѣшая въ два раза больше легкихъ задачъ, *C* столько же рѣшаетъ трудныхъ, какъ и *B*, здѣсь могутъ быть разныя толкованія въ зависимости отъ другихъ индивидуальныхъ особенностей.

Конечно, это нѣсколько искусственное представленіе, что трудность задачи № 1 = трудности № 2 + какая-то добавочная трудность. И тотъ и другой процессъ совершенно самостоятельны, быть можетъ качественно различны, но все-таки ихъ сопоставленіе возможно, оно вводитъ насъ вглубь психическихъ явленій и открываетъ возможность болѣе широкой характеристики испытуемаго.



Тахистоскопъ.

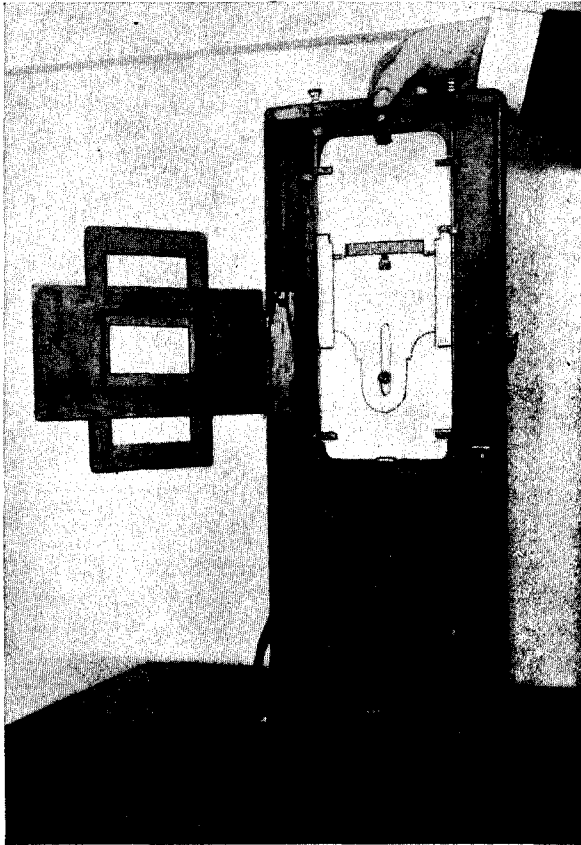
Въ познавательной жизни человѣка скорость и точность воспріятій имѣетъ такое существенное значеніе, что обойти этотъ вопросъ при изслѣдованіи личности никакъ нельзя. Однимъ изъ наиболѣе употребительныхъ пособій для этой цѣли является приборъ тахистоскопъ, впервые введенный къ употребленію проф. Вундтомъ. Въ настоящее время тахистоскопъ Вундта въ первоначальномъ видѣ почти

Черт. 9. Тахистоскопъ спереди.

не употребляется въ психологическихъ лабораторіяхъ въ виду многихъ недостатковъ, которые ему свойственны. Столкнувшись съ необходимостью сдѣлать точное сопоставленіе скорости зрительнаго воспріятія у слышащихъ и глухонѣмыхъ дѣтей, мы конструировали собственный приборъ весьма простой, портативный и, по нашему мнѣнію, дающій возможность точнаго научнаго изслѣдованія. Произведя при его помощи большое изслѣдованіе надъ очень многими испытуемыми, мы совершенно спокойно и увѣренно приступаемъ къ его описанію (черт. 9 и 9 а).

Фотографія нашего тахистоскопа спереди въ виду отсутствія деталей въ меньшемъ масштабѣ, чѣмъ снимокъ его сзади. На горизонтальной квадратной доскѣ (20 × 20 см.), перпендикулярно къ ней вдвигается эксцентрично, ближе впереди доска шириной въ 20 сантиметровъ, а высотой въ 50 сантиметровъ и въ такомъ положеніи прочно и неподвижно укрѣпляется къ основанію винтомъ и металлической дугой,

видимой на чертежъ сзади у основанія; правильное горизонтальное положеніе основанія регулируется 3 винтами двумя сзади, однимъ спереди подъ контролемъ небольшого круглаго ватерпаса тутъ же прикрѣпленнаго, на чертежѣ онъ виденъ сзади между двухъ винтовъ въ центрѣ осно-



Черт. 9 а. Тахистоскопъ сзади, съ отведенной своркой, включающей объектъ для изслѣдованія.

ванія. Вертикальная доска черной матовой окраски имѣетъ прямоугольное отверстіе ($7\frac{1}{2} \times 4$) на границѣ ея верхней и средней трети, обычно закрытое сзади черной металлической доской. Сзади къ длинной доске тахистоскопа натянуты двѣ строго параллельныя стальные струны діаметромъ въ 1 mm. Сверху имѣются 2 винта, которые могутъ подтягивать струны или ослаблять ихъ. Между спинкой прибора и струной находятся въ верхнемъ и нижнемъ концѣ по небольшой войлочной подушечкѣ, заглушающей собственный тонъ струны. По этимъ струнамъ

ходить вверхъ и внизъ металлическая доска, съ прямоугольнымъ отверстиемъ на границѣ верхней и нижней трети. Эта щель можетъ быть сжужена и даже совсѣмъ закрыта подвижнымъ щиткомъ, заключеннымъ межъ двухъ стальныхъ линеекъ, какъ это отчетливо представлено на чертежѣ. На этихъ линейкахъ нанесены миллиметровыя и полумиллиметровыя дѣленія, которыя слѣдовательно даютъ возможность строго опредѣленно регулировать размѣры щели. Придавъ щитку желательное положеніе, его закрѣпляютъ въ немъ видимымъ на рисунокѣ винтикомъ, такъ что сдвигеніе щитка оказывается уже невозможнымъ. На верхнемъ краѣ металлической доски прикрѣпленъ небольшой отростокъ съ отверстиемъ въ серединѣ, въ которое попадаетъ крючекъ отъ пружинки, находящейся сверху прибора. Этотъ крючекъ удерживаетъ падающую доску въ указанномъ на чертежѣ положеніи и тогда нижній отрѣзокъ доски прикрываетъ отверстие тахистоскопа своей зачерненной задней поверхностью. Надавливаніе пружинки рукой (см. рисунокъ) заставляетъ поддерживающій крючекъ выйти изъ отверстия металлической доски и послѣдняя моментально въ силу собственной тяжести падаетъ внизъ по блестящей струнѣ. Внизу прибора сзади находится помѣщеніе въ родѣ спичечницы, въ которую помѣщенъ кусокъ вулканизированной резиновой губки. Послѣ очень многихъ самыхъ разнообразныхъ попытокъ заглушить ударъ отъ паденія пластинки путемъ системы пружинокъ и т. п. этотъ простой способъ оказался идеальнымъ для нашей цѣли—удара совсѣмъ неслышно, а шумъ отъ паденія въ виду ничтожнаго тренія между струнами и четырьмя отростками, въ которыя заключены первыя почти совершенно отсутствуетъ. Въ нижнемъ положеніи отверстие тахистоскопа прикрывается задней поверхностью верхняго отрѣзка металлической доски. Сбоку справа прикрѣплена металлическая пластинка изъ двухъ половинокъ, равныхъ по длинѣ максимальному просвѣту щели; съ другой стороны, къ металлической падающей доскѣ прикрѣплена сейчасъ же надъ правой линеечкой съ дѣленіями нѣжная стальная пружинка (на рисунокѣ видно только мѣсто прикрѣпленія), которая при паденіи доски образуетъ контактъ съ только что описанной боковой пластинкой, и слѣдовательно, включивъ въ цѣль хроноскопъ Гиппа, можно всегда знать скорость паденія доски. Контактъ этотъ такъ устроенъ, что, во-первыхъ, возможно замыканіе и размыканіе, если стальная пружинка скользятъ лишь вдоль верхней половины боковой пластинки и выйдетъ за ея нижній край; для этого нижнюю половину ея приходится выключать (отвести въ сторону) поворотомъ того маленькаго крючка, который выдается наружу и виденъ на чертежѣ, и, во-вторыхъ, только замыканіе безъ послѣдующаго размыканія. Если мы этого предварительнаго выключенія не слѣлаемъ, то пружинка не нарушитъ контакта даже тогда, когда падающая

доска достигнет нижняго конца прибора, ибо пружинка не переходит за край нижней боковой пластинки, и только чужая рука, разомкнувши ключемъ токъ въ цѣпи, заставитъ остановиться стрѣлки хроноскопа (если онъ введенъ въ цѣпь). Такимъ устройствомъ контакта рѣшаются слѣдовательно двѣ задачи: во-первыхъ, опредѣляется скорость паденія щели (нижняя половина бокового контакта выключена) и, во-вторыхъ, опредѣляется время реакціи испытуемаго на разные моментальныя зрительныя раздраженія, которыя появляются въ просвѣтѣ тахистоскопа. Предположимъ меня интересуеть вопросъ, какой изъ двухъ цвѣтовъ быстрѣе воспринимается испытуемымъ, красный или зеленый. Верхній край бокового контакта укрѣпленъ на уровнѣ фиксаціи показываемаго объекта, поэтому стрѣлки Гиппа придуть въ движеніе какъ только началъ дѣйствовать раздражитель (красный или зеленый цвѣтъ) и не остановится до тѣхъ поръ, пока испытуемый самъ не разомкнетъ токъ, ибо при невыключенной нижней половинѣ размыканія тока не наступаетъ. Еще одинъ наглядный примѣръ для поясненія дѣйствія контактовъ: если нижняя половина боковой пластинки не выключена въ сторону, то звонокъ, введенный въ цѣпь, будетъ звонить съ момента открытія щели все время, пока кто-нибудь не разомкнетъ цѣпь; если же нижняя половина контакта выключена, то звонокъ дастъ сигналъ и замретъ, такъ какъ пружинка соскользнетъ съ пластинки раньше, чѣмъ наступятъ условія, необходимыя для второго удара молотка. Произведенныя нами измѣренія показываютъ, что разстояніе въ 25 мм. на уровнѣ просвѣта тахистоскопа падающая доска проходитъ въ 0,015 долей секунды, а слѣдовательно щель въ 1 мм. открываетъ объектъ лишь въ теченіе 0,0006, сек. что совершенно достаточно въ цѣляхъ научнаго изслѣдованія. Время экспозиціи варьируется расширеніемъ щели.

Обычно въ тахистоскопѣ объектъ экспозиціи (рисунокъ, слово, точки и т. д.) выставляется позади падающей щели, причемъ освѣщеніе рисунка происходитъ исключительно падающимъ свѣтомъ. Принимая во вниманіе, что промежутокъ между объектомъ и падающей щелью ничтоженъ, нетрудно выяснитъ, что главнымъ источникомъ освѣщенія объекта является сама щель, пропуская лучи свѣта, падающіе черезъ отверстіе въ вертикальной доскѣ тахистоскопа. Освѣщеніе это даже при яркой солнечной погодѣ является совершенно недостаточнымъ. Искусственный свѣтъ, падающій отъ лампы, расположенной впереди прибора, легко понять, тоже не помогаетъ дѣлу и даже мѣшаетъ испытуемому... Производить сравнительныя оцѣнки при такомъ неурегулированномъ освѣщеніи объекта, особенно въ пасмурные осенніе или зимнія дни у насъ въ Петербургѣ абсолютно невозможно; въ своемъ изслѣдованіи мы съ этого начали, но скоро оборвали нашу работу, какъ непроизво-

дительную и вредную трату времени. Меня всегда удивляло, какъ мало обращалось вниманія изслѣдователями и авторами приборовъ на освѣщеніе, тогда какъ быстрота экспозиціи тѣсно связана съ освѣщеніемъ,— это прекрасно знаютъ микроскописты и даже простые фотографы. Вѣдь въ самомъ дѣлѣ какъ бы наивны были авторы микроскоповъ, стремящіеся къ возможно большому увеличенію и совершенно игнорировавшіе освѣщеніе. Чѣмъ сильнѣе микроскопъ, тѣмъ совершеннѣе освѣщеніе объекта, и если увеличеніе объекта не безгранично въ своемъ совершенствованіи, то это ограниченіе ставитъ невозможность соответствующаго освѣщенія. Стремиться возможно сократить время экспозиціи и не обращать вниманія на совершенствованіе освѣщенія объекта, это грубое техническое противорѣчіе... Сколько ошибокъ и ложныхъ выводовъ было сдѣлано лишь потому, что быстротѣ воспріятія приписывали то, что обуславливалось исключительно неясностью въ освѣщеніи. Цѣлый рядъ промежуточныхъ иллюзій щедро питался на счетъ этого недостатка; вѣдь уже издавно извѣстно, что сумерки самое опасное время для обмановъ зрѣнія. Вспоминая изслѣдованія нѣкоторыхъ авторовъ, работавшихъ съ тахистоскопомъ, мы почти вездѣ встрѣчаемъ описаніе того, какъ не сразу достигается вѣрный образъ экспозируемаго объекта, сколько творчества и воображенія тратитъ испытуемый, пытаясь воспроизвести истину... Сначала онъ только что-то сѣрое видитъ, потомъ какой-то силуэтъ и затѣмъ при постепенномъ расширеніи щели выяснится истина. Обычно говорилось, что расширеніе щели замедляетъ время экспозиціи и слѣдовательно для зрительнаго воспріятія существуютъ особыя временныя границы. Но это совершенно неправильно: расширеніе щели не только увеличиваетъ время экспозиціи, но главнымъ образомъ усиливаетъ освѣщеніе и опытъ при прежней обстановкѣ мнѣ лично могъ только одно сказать: чтобы ясно изобразить показываемый рисунокъ, прежде всего нужно лучше освѣтить его. Развѣ кто-нибудь изъ читателей не наблюдалъ, какъ темной ночью при яркомъ свѣтѣ молніи рѣзко и отчетливо вырисовывался силуэтъ дерева, постройки, хотя время экспозиціи здѣсь оказывалось несравненно ничтожнѣе, чѣмъ въ нашемъ случаѣ. Слѣдовательно, обыденная жизнь даетъ уже намъ право сдѣлать заключеніе, что точныя зрительныя воспріятія возможны и въ ничтожнѣйшіе сроки, только освѣтить ихъ хорошо. Чтобы избѣгнуть этого недостатка, уничтожающаго идею тахистоскопа, мы освѣтили показываемый объектъ проходящимъ свѣтомъ, устроивъ позади маленькій закрытый снаружи ящичекъ (онъ виденъ на черт. А. рис. 8), въ которомъ помѣстили матовую электрическую лампочку въ 10 свѣчей, посредствомъ штепселя включаемую въ обыкновенное домашнее освѣщеніе. Всѣ объекты (рисунки, слова и т. д.) печатались нами на плотномъ прозрачномъ

пергаментъ хорошаго качества; будучи вставлены въ соответствующую рамочку и освѣщены сзади, они ярко и отчетливо выступали въ полѣ зрѣнія испытуемаго. Днемъ въ яркіе дни лампочка оказывалась лишней и приборъ, поставленный противъ окна, давалъ ту же великолѣпную отчетливую картину. Ящичекъ можетъ сниматься и въ случаѣ отсутствія, электрическаго освѣщенія объектъ можетъ освѣщаться сзади инымъ источникомъ свѣта, достигая цѣли и не мѣшая въ то же время испытуемому. Предоставляется полная возможность работать по вечерамъ, такъ какъ освѣтитель дѣйствуетъ лишь на объектъ, будучи скрытъ со всѣхъ остальныхъ сторонъ.

Рисунокъ для экспозиціи вкладывается въ особую рамку изъ трехъ отдѣленій, такъ что, не раскрывая прибора, возможно показывать одинъ за другимъ три разныхъ объекта.

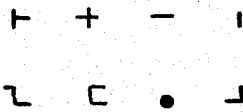
Сначала мы помѣщали въ ящикъ маленькую обыкновенную пуговчатую лампочку и соответствующую батарейку (какъ въ карманномъ фонарѣ), причемъ замыканіе тока и, слѣдовательно и освѣщеніе происходило въ моментъ надавливанія кнопки, опускающей падающую металлическую пластинку; но пришлось убѣдиться, что по мѣрѣ изнашиванія, свѣтъ отъ лампочки становится слабѣе, да батарейка скоро истощается. Если мы пользуемся дневнымъ свѣтомъ и ставимъ нашъ приборъ противъ окна въ яркій день, то, чтобъ не отвлекать вниманія испытуемаго, мы прикладываемъ къ обоимъ бокамъ тахистоскопа подъ тупымъ угломъ шпирочки изъ картона, и тогда обстановка и условія опыта не оставляютъ желать лучшаго.

Итакъ, главныя преимущества нашего тахистоскопа: 1) простота и сравнительная доступность; 2) безшумность дѣйствія; 3) освѣщеніе объекта экспозиціи; 4) возможность одновременной установки трехъ объектовъ, благодаря подвижной рамѣ; 5) портативность, такъ какъ вертикальная доска отнимается и приборъ легко укладывается; 6) возможность точной регистраціи ширины щели, благодаря линейкамъ съ дѣленіями; 7) возможность одновременнаго измѣренія быстроты паденія, введя въ цѣль хроноскопъ Гиппа; 8) возможность опредѣлить время зрительныхъ реакцій, если придать боковой контактной пластинкѣ соответствующее положеніе; 9) щель совершенно параллельная.

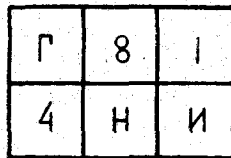
Пользуясь нашимъ тахистоскопомъ, мы получали отчетливое видѣніе тогда, когда при падающемъ свѣтѣ предъ нами еще долго мелькало „что-то сѣрое“. Если при свѣтѣ одной и той же лампы въ 10 свѣчей просвѣтъ щели дѣлаемъ вдвое меньше, то мы получаемъ ту же отчетливую фигуру, но только весь фонъ дѣлается значительно темнѣе. Въ первое время мы невольно заглядывали въ помѣщеніе для лампочки посмотрѣть, не сдѣлалось ли что съ нею, но, конечно, яркость остава-

лась та же самая, лишь благодаря краткости времени она испытуемому казалась слабѣе и, чтобъ достигнуть при суженной щели прежней яркости приходится освѣщеніе дѣлать вдвое сильнѣе. Это еще лишній разъ показываетъ значеніе освѣщенія при быстрой экспозиціи. Каждое укороченіе времени экспозиціи неизбѣжно сопровождается потерей яркости свѣта, а потому чѣмъ короче время экспозиціи, тѣмъ сильнѣе долженъ быть источникъ освѣщенія.

Въ нашихъ сравнительныхъ изслѣдованіяхъ мы пользовались обычно тремя объектами экспозиціи и подготовили ихъ такъ, чтобъ всегда можно было контролировать постепенное ознакомленіе испытуемаго



Черт. 10.



Черт. 11.

съ объектомъ. Вотъ чертежъ № 10 и № 11 представляетъ два такихъ рисунка. Воспроизведенные на прозрачномъ чистомъ пергаментѣ, они вставлялись въ раму, третьимъ вставлялось слово „пчена“, отпечатанное большимъ отчетливымъ шрифтомъ. Щель устанавливалась минимальная 1 mm., и при яркомъ освѣщеніи мы получали совершенно отчетливую картину. Та же щель при слабомъ падающемъ свѣтѣ даже „чего-то сѣраго“ не давала.

Испытуемый садится такъ, чтобы центръ щели былъ на уравниіи линіи глазъ и нажатіемъ пюговки опускается падающая пластинка. На мгновеніе щель открываетъ рисунокъ, и экспериментаторъ проситъ испытуемаго зачертить то, что тотъ видѣлъ, и вотъ учитывается, сколько разъ приходится показывать объектъ, чтобы испытуемый воспроизвелъ его полностью. Въ фиксаціонную точку сознанія при вполнѣ отчетливой картинѣ попадаетъ лишь опредѣленная часть ея, и если другія части представлены не отчетливо, то это объясняется уже не недостаткомъ освѣщенія, а убогостью нашего сознанія. Нѣкоторые испытуемые (при абсолютно прекрасномъ зрѣніи) очень быстро воспроизводятъ всю картину, пополняя одну частность за другой; другіе же, тратятъ въ три, четыре, въ пять, въ десять разъ больше времени. Обычно въ № 11 сначала рисуютъ клѣтки, но въ значительно большемъ числѣ рядовъ, такъ какъ хотя въ фиксаціонную точку попала клѣтка и, но уже не хватило времени, чтобъ прослѣдить; сколько ихъ; при второмъ показываніи обычно вносится поправка въ число клѣтокъ, затѣмъ одна за другой появляются

на линіи бумаги и всѣ буквы, точно также происходит и со значками, черт. 10 и почти всегда, за рѣдкимъ исключеніемъ, и здѣсь испытующій помѣщаетъ первый значокъ въ сѣткѣ изъ клѣтокъ, если передъ этимъ показывался № 11, хотя на самомъ дѣлѣ сѣтки не имѣется въ рисункѣ. У насъ имѣются громадныя записи глухонѣмыхъ и слышащихъ испытующихъ, но здѣсь не мѣсто воспроизводить эти интересныя индивидуальныя особенности. Ясно только, что нѣкоторые испытующе какъ бы инстинктивно сразу улавливаютъ секретъ природы, лишь по частямъ открывать намъ внѣшній міръ, и съ самаго начала вносятъ одну подробность за другой. Другіе же испытующе не скоро познаютъ это и, стараясь воспроизвести всю картину, долго блуждаютъ, пока также инстинктивно не начнутъ вывести деталь за деталью. Способность быстрого и вѣрнаго воспроизведенія наблюдается при про чихъ равныхъ условіяхъ у болѣе развитыхъ испытующихъ; это съ такою правильностью повторялось въ нашихъ изслѣдованіяхъ, что мы позволяемъ себѣ на этомъ настаивать; мы еще не имѣли примѣра, чтобъ ученикъ съ пониженной успѣшностью при небольшомъ числѣ повтореній точно воспроизвелъ несложную показываемую картину. Значки мы нарочно выбрали потому, что какъ объектъ, онъ психологически чистъ и одинаково незнакомъ каждому испытующему.

Подобными значками (см. рис. 10) изъ трехъ составныхъ линій, но размѣромъ въ 1 мм. мы пользовались для опредѣленія объема сознанія. Намъ всегда казался необѣдительнымъ опытъ съ точками, такъ какъ мы сами не всегда можемъ отдать себѣ отчетъ, ясно или не совсѣмъ отчетливо мы видимъ эти точки. У насъ нѣтъ критерія, чтобъ утверждать, что испытующе, схватывая одновременно, предположимъ, четыре точки, видятъ ихъ одинаково отчетливо. Чтобъ внести такой критерій мы беремъ рисунокъ изъ 6 значковъ; все разнообразіе лишь въ направленіи линій, какъ это можно наблюдать въ первыхъ значкахъ верхняго и нижняго ряда въ рис. № 10. Эти значки, будучи значительно меньше, кажутся какъ бы точками и необходимо пребываніе ихъ въ фиксаціонной точкѣ сознанія, чтобъ испытующій могъ опредѣлить направленіе линій. Точка же и при ясномъ видѣніи и на периферіи сознанія остается все той же точкой; тогда какъ нашъ значокъ въ центрѣ сознанія—фигурка изъ 3-хъ линій, а на периферіи неясная точка. Слѣдовательно, если я показываю испытующему рисунокъ изъ 4-хъ точекъ и онъ воспроизводитъ эти четыре точки, то я не имѣю достаточныхъ основаній утверждать, что всѣ они успѣли побывать въ фиксаціонной точкѣ сознанія. Если же мой испытующій рисуется два значка и двѣ точки, то я могу ручаться, что значки ужъ навѣрно побывали; но на самомъ дѣлѣ, обычно, испытующій вѣрно производитъ одинъ только значокъ, а о другихъ говоритъ,

что они существуют, но онъ ясно не видѣлъ ихъ рисунка, и только три—четыре повторенія воспроизводятъ всю картину. Повторяя эти опыты на самомъ себѣ, мы значительно поколебали въ себѣ вѣру въ возможность одновременнаго воспріятія 3—4—5 простѣйшихъ объектовъ.

Опыты со словами представляются также очень интересными; безъ всякаго поясненія я приведу только образчикъ воспроизведенія слова **пчена** у одного изъ нашихъ испытуемыхъ, что встрѣчалось, правда не всегда такъ чисто, и у многихъ другихъ.

п
пч
пче
пчен
пчена

Здѣсь мы не встрѣчаемъ тѣхъ безконечныхъ: „почта“, „пчела“, „печенка“, „почва“ и т. д., когда испытуемый, уловивъ одинъ или два вѣрныхъ элемента по фантазіи старался воспроизвести всю картину.

Повторяемъ что, при тахистоскопическомъ изслѣдованіи открывается очень много интересныхъ моментовъ и опустить этотъ приѣмъ изслѣдованія при анализѣ личности мы бы усиленно не рекомендовали.

З а к л ю ч е н і е .

Вотъ тѣ нѣсколько приѣмовъ и пособій, которые на нашъ взглядъ могутъ помочь изслѣдователю при экспериментальномъ наблюденіи личности. Неослабная критическая мысль и вдумчивое отношеніе къ дѣлу помогутъ изслѣдователю разобраться въ сложной картинѣ явленій. Каждый отмѣченный фактъ непременно долженъ будить вопросъ: „но почему же здѣсь такъ, а тамъ иначе?“ Все, чѣмъ только располагаетъ изслѣдователь, все должно мобилизовать, чтобъ успокоить пытливую мысль. Въ сложной задачѣ съ многими неизвѣстными онъ долженъ составить возможно больше психологическихъ уравненій, чтобъ приблизиться къ ея рѣшенію, чтобъ въ случаѣ неопредѣленнаго рѣшенія хотя бы нѣсколько ограничить сферу возможныхъ колебаній въ отвѣтъ. Чѣмъ больше наставлено вѣхъ, тѣмъ опредѣленнѣе путь, и въ нашей работѣ каждый фактъ, каждое новое явленіе есть лишняя вѣха... Какъ лучше выбросить вѣху, если она невѣрно показываетъ путь, такъ лучше не упоминать о явленіи, если оно не соотвѣтствуетъ дѣйствительной жизни. Чѣмъ больше вдумчивъ, образованъ, талантливъ и добросовѣстенъ изслѣдователь, тѣмъ больше успѣетъ онъ въ изученіи чужой души, тѣмъ меньше введетъ онъ другихъ въ невольное заблужденіе.

Программа лекцій проф. Р. Зоммера.

Въ теченіе всего съѣзда по вечерамъ проф. Гиссенскаго университета Зоммеръ *) прочиталъ для членовъ Съѣзда 6 лекцій по слѣдующей программѣ:

1-я и 2-я лекція (26 и 27 декабря).

Экспериментальная психологія и психіатрія.

Экспериментальная психологія въ сущности находится въ тѣсной связи съ наблюдательной психологіей, о которой трактовалъ цѣлый рядъ сочиненій уже въ XVIII столѣтіи. Правда, наблюдательная психологія того времени была еще тѣсно связана съ философскими и спекулятивными (гадательными) элементами, а, кромѣ того, отодвигалась на второй планъ большимъ систематическимъ сочиненіемъ Канта, хотя Кантъ, на самомъ дѣлѣ, далъ критическое основаніе методу чистаго опыта. Въ первой половинѣ прошлаго вѣка господствовали спекулятивныя теоріи, затѣмъ съ середины прошлаго вѣка съ большою силою начинается мысль о психологическомъ опытѣ (мысль, усиливающаяся подъ вліяніемъ развивающейся тѣмъ временемъ методики естественныхъ наукъ) и по слѣдамъ Фехнера, Вундта и другихъ изслѣдователей ведетъ къ примѣненію экспериментально-психологическаго метода все къ новымъ и новымъ проблемамъ. Сначала методъ психологическаго опыта сталъ примѣняться къ изученію чисто психологическихъ проблемъ, въ особенности къ изслѣдованію разныхъ реакцій, а затѣмъ сталъ примѣняться и въ области психіатріи: нѣкоторые простые методы примѣнялись въ психіатрическихъ случаяхъ. Примѣненіе психологическихъ методовъ въ новѣйшей психіатріи уже давно подготавливалось. Уже давно въ связи съ развитіемъ естественныхъ

*) Лекціи Зоммера читались на нѣмецкомъ языкѣ и тутъ же переводились (главныя положенія ихъ) на русскій проф. В. М. Нарбутомъ.

наукъ выработался принципъ точныхъ наблюдений симптомовъ у душевно-больныхъ, такъ что проникая въ эту область экспериментальная психологія внесла въ нее на первыхъ порахъ только улучшение средствъ изслѣдованія. Но очень скоро систематическое примѣненіе опытовъ для разрѣшенія психіатрическихъ вопросовъ навело на цѣлый рядъ новыхъ точекъ зрѣнія, такъ что экспериментальные методы открыли для психіатріи новые пути.

Давольно скоро оказалось, что нельзя цѣликомъ переносить методы изслѣдованія изъ психологической области въ психіатрическую, что для изслѣдованія въ области психіатріи приходится многіе методы совершенно измѣнять и дополнять новыми методами, такими, которые пока къ изслѣдованію психологическихъ вопросовъ еще не примѣнялись, но которые можно считать дальнѣйшимъ развитіемъ физиологическихъ методовъ въ примѣненіи къ психологическимъ проблемамъ. Такимъ образомъ получилась цѣлая система психопатологическихъ методовъ изслѣдованій, которые, съ одной стороны, входили въ область психологическую, а съ другой—въ область физиологическую, и привели къ созданію болѣе точной науки о симптомахъ въ области психіатріи.

Важный шагъ впередъ былъ сдѣланъ, когда былъ проведенъ принципъ изслѣдованія различныхъ лицъ и различныхъ группъ болѣзненныхъ явленій при помощи одинаковыхъ возбужденій, чѣмъ была достигнута возможность сравненій. Съ самаго начала особенно часто изслѣдовали больныхъ *идіотіей* а затѣмъ, когда были достигнуты нѣкоторые успѣхи въ развитіи и примѣненіи экспериментально-психологическихъ методовъ, ихъ стали примѣнять и къ болѣе труднымъ проблемамъ изъ этой области—къ слабоумію и дебилитету.

Такимъ путемъ получилась самая тѣсная связь между этой *отраслью психіатріи* и все болѣе и болѣе развивающейся *дѣтской психологіей* такъ что понемногу получилась новая отрасль, занимающая середину между *психіатріей* и *педагогикой*.

Моя задача на этомъ конгрессѣ состоитъ именно въ указаніи этой связи.

Разсматривая подробно систему психопатологическихъ методовъ изслѣдованія и изслѣдуемые симптомы, я на первый планъ выдвигаю методы, которые относятся къ способностямъ ориентироваться, къ способностямъ дѣлать ариметическія вычисленія и къ школьнымъ занятіямъ вообще. Эти методы приспособлены къ простой формѣ разговоровъ съ больными, ведущихъ къ выясненію діагностическихъ вопросовъ.

За этимъ слѣдуетъ демонстрація названныхъ методовъ и примѣры ихъ примѣненія.

3-я лекція (28 декабря).

Экспериментальные методы изслѣдованія моторныхъ процессовъ.

Въ области экспериментальныхъ изслѣдованій душевно-больныхъ, на ряду съ клиническими изслѣдованіями при помощи опросныхъ листовъ и методовъ реакцій, понемногу выработалась обширная область *моторныхъ* методовъ изслѣдованія, которые направлены на изученіе всякаго рода движеній и специально на изученіе выразительныхъ движеній у отдѣльныхъ больныхъ, которые принадлежать къ разнымъ группамъ по роду болѣзни.

Въ этомъ отношеніи въ прежней экспериментальной психологіи не было образцовъ, если не считать первичныхъ формъ реактивныхъ движеній. Существующіе же физиологическіе методы, примѣняемые для изслѣдованія мускульныхъ движеній преимущественно у животныхъ, были мало пригодны для изслѣдованія живыхъ людей вообще, а душевно-больныхъ въ особенности. Потому всю эту часть методики пришлось создать почти исключительно на клинической почвѣ. Въ основаніе были положены изслѣдованія извѣстныхъ рефлексовъ, которые давно уже считались важными для неврологическихъ цѣлей, а именно рефлекторныя движенія колѣней и зрачковъ. Кромѣ расширенія изслѣдованія рефлексовъ необходимо было объективировать выразительныя движенія, которыя обыкновенно происходятъ не въ плоскости, а къ трехъ измѣреніяхъ.

Слѣдуютъ проэкции:

- 1) Аппараты для изслѣдованія рефлексовъ:
 - а) рефлексовъ колѣней;
 - б) рефлексовъ зрачковъ.
- 2) Аппараты для изслѣдованія выразительныхъ движеній:
 - а) на рукахъ;
 - б) на нижнихъ конечностяхъ;
 - в) на мускулатурѣ лба.
- 3) Аппараты для изслѣдованія вазо-моторныхъ состояній.
- 4) Аппараты для изслѣдованія электричества кожи.

4-я лекція (29 декабря).

Различныя формы душевныхъ болѣзней.

Описанными методами производился цѣлый рядъ изслѣдованій клиническихъ группъ болѣзней, причемъ получилось многостороннее освѣщеніе симптомовъ и ихъ взаимной связи. Невозможно изобразить тутъ всю область. Возможна только иллюстрація нѣкоторыхъ клиническихъ проблемъ отдѣльными примѣрами.

I. Кататонія.

При такъ называемомъ помѣшателствѣ напряженія задача эксперимента состоитъ въ томъ, чтобы графически изобразить видъ движеній. При этомъ надо сравнивать движенія нормальныхъ людей съ движеніями нервныхъ. Оказывается, что нормальный взрослый человекъ, въ возрастѣ отъ 20 до 30 лѣтъ, можетъ продержатъ въ напряженномъ состояніи оконечность, напримѣръ руку или голень при поддержкѣ бедра—минуть 7. У кататоническихъ больныхъ аппаратъ для изслѣдованія положенія ноги отмѣчалъ такія положенія, длившіяся около 20-ти минутъ, причемъ отмѣчалось очень мало явленій утомленія.

II. Атавія притабическихъ и табически-паралитическихъ состоянійхъ.

III. Неврастеническія явленія въ видѣ аномальной утомляемости.

IV. Истерическія явленія въ видѣ движеній, вызванныхъ самоушеніемъ.

V. Явленія активнаго паралича (Paralysis agitans); симптомы симуляціи.

VI. Моторныя явленія у эпилептиковъ.

VII. Моторныя измѣненія у алкоголиковъ.

Перечисленные пункты будутъ иллюстрированы проэціями въ видѣ кривыхъ и т. д., причемъ особенное вниманіе будетъ обращено на послѣдніе два пункта.

5-я лекція (30 декабря).

Различныя формы идіотіи, преступность малолѣтнихъ, принудительное воспитаніе.

Клиническія изслѣдованія доказали, что врожденное слабоуміе состоитъ изъ цѣлаго ряда различныхъ въ патогеническомъ отношеніи состояній, что многія изъ этихъ болѣзней, собственно говоря, не врождены, а приобрѣтены въ первые годы жизни. Нѣкоторыя изъ этихъ болѣзней начинаются еще въ пору эмбриональнаго существованія, слѣдовательно, до рожденія, другія послѣ рожденія. Въ области приржданнаго слабоумія различаютъ слѣдующія болѣзни.

- 1) гидроцефалію,
- 2) афазію идіотовъ,
- 3) микроцефалію,
- 4) аменротическую идіотію,
- 5) менингитную форму идіотіи,
- 6) наслѣдственно-сифилитическую форму идіотіи,
- 7) кретинизмъ,
- 8) генуинная эпилепсія,

9) чисто эндогенныя формы на почвѣ тяжелой наслѣдственности.

Къ этому разнообразію проявленія болѣзни присоединяется еще то обстоятельство, что идиотія можетъ имѣть разныя степени а именно, *идиотія* въ болѣе тѣсномъ смыслѣ, *слабоуміе*, *дебилитетъ* и *отсталость*. Въ области каждой группы болѣзни могутъ проявляться указанные степени.

Тогда какъ прежде психіатры ограничивались только изученіемъ болѣе тяжелыхъ формъ идиотіи, теперь они обратились и къ болѣе легкимъ формамъ. Такимъ образомъ образовалась цѣлая область, занимающая середину между *психіатріей* и *педагогикой*. Эта область охватываетъ:

1) идиотовъ, которые до нѣкоторой степени еще поддаются образованію, такъ что въ заведеніяхъ для слабоумныхъ возникаютъ педагогическія задачи,

2) воспитанниковъ вспомогательныхъ школъ,

3) дѣтей, подвергаемыхъ принудительному воспитанію.

Подвергнувъ всѣхъ воспитанниковъ Гиссенской вспомогательной школы психіатрическому изслѣдованію, Зоммеръ, въ этомъ отношеніи произвелъ опытъ. Психифизиологическіе методы изслѣдованія съ успѣхомъ примѣнялись къ слабоумнымъ дѣтямъ, лѣтъ 8-ми. Затѣмъ, Зоммеръ, для сравненія, поручилъ учительницѣ, г-жѣ Шау, произвести опыты надъ 20-ю дѣтьми изъ Дармштадскаго воспитательнаго заведенія для идиотовъ (*Alicestift*), затѣмъ изслѣдовалъ 20 человекъ, которые были сданы для наблюденія въ клинику, чтобы рѣшить, слѣдуетъ-ли ихъ подвергнуть принудительному воспитанію.

Оказывается, что эти области вполне объединены, какъ въ *методическомъ*, такъ и въ *психологическомъ* и *клиническомъ* отношеніи.

Затѣмъ, Зоммеръ перешелъ къ изслѣдованію преступности малолѣтнихъ, которая проявляется уже у дѣтей, подвергаемыхъ принудительному воспитанію. При этомъ оказалось, что въ этой группѣ, помимо среды (неблагопріятныхъ условій въ семьѣ, соблазнѣ) во многихъ случаяхъ важную роль играютъ задатки истерическаго, эпилептическаго и врожденно преступнаго характера.

Все вышесказанное иллюстрируется рядомъ примѣровъ въ видѣ картинъ и таблицъ.

6-я лекція (31 декабря).

Вырожденіе и возрожденіе.

Изслѣдованіе психическихъ болѣзней доказало, что кромѣ внѣшнихъ причинъ, какъ, на примѣръ, алкоголь, сифилисъ, большое значеніе въ этихъ болѣзняхъ имѣютъ врожденные моменты, т. е. предрасположеніе, обусловленное компонентами происхожденія. Это значеніе вы-

треннихъ задатковъ особенно сильно бросается въ глаза въ слѣдующихъ группахъ:

1) въ извѣстныхъ группахъ прирожденнаго слабоумія;

2) при извѣстныхъ психо-неврологическихъ задаткахъ, которые въ видѣ разнообразныхъ симптомовъ, нерѣдко съ усиленіями, постоянно проявляются въ личной жизни человѣка;

3) особенно сильно это значеніе замѣтно въ области такъ называемаго первичнаго слабоумія (*Dementia praecox*), которое часто безъ всякой внѣшней причины появляется въ возрастѣ отъ 16—30 лѣтъ, по чисто врожденнымъ причинамъ;

4) при періодическихъ и циркулярныхъ помѣшательствахъ, которыя появляются на невротической почвѣ безъ видимаго внѣшняго повода, на основаніи внутреннихъ врожденныхъ задатковъ.

Къ этимъ ярко выраженнымъ формамъ присоединяются многочисленные вариации психопатологическихъ и преступныхъ задатковъ, которыя возникаютъ на почвѣ наслѣдственности.

И въ области нормальныхъ задатковъ все опредѣленнѣе выясняется необходимость болѣе точнаго изслѣдованія явленій наслѣдственности; итакъ въ трехъ областяхъ: 1) въ нормальной психологіи, 2) въ психопатологіи и 3) въ криминальной психологіи выдвигается въ сущности одна задача, а именно—изученіе *наслѣдственности*.

Тутъ важно не только указать *одинаковыя* явленія въ разныхъ поколѣніяхъ, но и ихъ измѣнчивость, а въ особенности тѣ явленія, которыя объясняются стеченіемъ различныхъ качествъ, и которыя имѣютъ особенно важное значеніе въ ученіи о гениі. По отношенію явленій наслѣдственности съ одной стороны важно изученіе родословнаго дерева, съ другой—родословной таблицы и, наконецъ, важенъ тщательный просмотръ боковыхъ линій.

Тутъ слѣдуетъ демонстрація генеалогическихъ схемъ и психопатологическихъ родословныхъ, съ указаніемъ взаимоотношеній различныхъ болѣзней, а также отношеній между психопатологіей и преступностью, затѣмъ примѣръ изъ ученія о *гениі* въ видѣ родословной Гете.

Вопросъ о *возрожденіи* дополняетъ вопросъ о вырожденіи. Во всѣхъ областяхъ патологии при тщательномъ изученіи встрѣчаются *регенеративныя* явленія. То же можно сказать и относительно происхожденія; для психіатра, правда, и по весьма понятнымъ причинамъ, *вырожденіе* стоитъ на первомъ планѣ. Для систематическаго проведенія *возрожденія* слѣдуетъ устранить внѣшніе вредные элементы, которые причиняютъ *психическое и физическое* вырожденіе (сифились, алкоголь и др.).

А затѣмъ слѣдуетъ обратить вниманіе на улучшение зародышей путемъ правильного подбора супруговъ. Борьба противъ первичнаго слабоумія, жертвы котораго переполняютъ наши заведенія для душевнобольныхъ въ сущности возможна только лучшимъ подборомъ супруговъ и супругъ; при выборѣ слѣдуетъ, главнымъ образомъ, руководствоваться тѣлесной и духовной пригодностью даннаго лица для брака. Одно только улучшение внѣшнихъ обстоятельствъ никогда не будетъ въ состояніи уменьшить нарожденіе многочисленныхъ жертвъ первичнаго слабоумія и другихъ проявленій психическаго вырожденія.

Только всеобщее движеніе во всемъ культурномъ мірѣ въ направленіи возрожденія будетъ въ состояніи остановить процессъ вырожденія челоуѣчества.

ТЕЗИСЫ НЕЗАСЛУШАННЫХЪ ДОКЛАДОВЪ:

Экспериментально-психологическое обоснованіе преподаванія математики въ учебныхъ заведеніяхъ.

Докладъ Ген.-Маіора Г. А. Жукова.

1) Экспериментальное изслѣдованіе личности и процессовъ душевной жизни можетъ и должно имѣть самое широкое примѣненіе къ разрѣшенію педагогическихъ проблемъ. Таковое же должно быть предъ-являемо и по отношенію преподаванія математики въ низшихъ и сред-нихъ учебныхъ заведеніяхъ,—берущее 15—20% всей учебной нормы ихъ.

2) Достигаемые теперъ результаты въ области преподаванія мате-матики никого не удовлетворяютъ: преподающіе горюютъ, видя жалкіе результаты въ отношеніи формально-логическаго усвоенія началъ мате-матики, учащіеся теряютъ силу и энергію въ стремленіи одолѣть встрѣчаемыя трудности, и только для очень небольшого процента этотъ трудъ не Сизифовъ; родители и все общество сѣтуютъ на чисто психи-ческаго свойства минусы въ творческой и общей душевной организаціи подрастающаго поколѣнія,—минусы, безспорно имѣющіе связь съ орга-низацией всего преподаванія математики.

3) Необходимъ и настоятельно нуженъ пересмотръ всего этого дѣла на началахъ эксперимента и желательно ввести таковой для про-веденія черезъ весь строй математическаго образованія нашего юно-шества и нашихъ дѣтей.

4) Въ основу предлагаемаго анализа должны войти положенія психологическаго и педагогическаго свойства:

а) прохожденіе математики, даже въ начальной стадіи, должно быть отодвинуто на періодъ болѣе поздняго и, значить, крѣпкаго раз-витія ума и души;

б) все должно происходить черезъ конкретныя формы и имѣть хотя бы въ элементарныхъ формахъ, приспособленныхъ къ возрасту, соотвѣтствующее логическое и математическое обоснованіе;

в) преподаваніе математики, имѣя въ виду цѣли практики и цѣли пріученія къ точному и обоснованному сужденію, должно быть раздѣляемо на 2 группы: 1) общее въ предѣлахъ необходимаго дѣла для учениковъ съ малыми способностями и безъ явно выраженной математической склонности и 2) факультативное для отмѣченныхъ данными второго порядка.

5) Выясненіе всѣхъ обстоятельствъ такого прохожденія должно сопровождаться выясненіемъ данныхъ, вліяющихъ на умственный ростъ въ связи съ такимъ преподаваніемъ. Съ этой цѣлью въ началѣ учебнаго года и въ концѣ каждаго крупнаго періода всѣ учащіеся должны подвергаться по выработанному методу экспериментально педагогическому изслѣдованію въ отношеніи памяти, вниманія, воспріятія впечатлѣній, комбинированія, воспроизведенія и самонаблюденія. Таковой анализъ, въ связи съ данными контрольнаго характера объ исполненіи работъ и съ коррективами личнаго заслушиванія отвѣтовъ, можетъ послужить основой научныхъ діаграммъ для каждаго ученика. Онѣ дадутъ ясную картину для каждаго индивидуума въ отношеніи его духовнаго и умственнаго роста по отношенію математики.

6) Является, такимъ образомъ, сознательно творческая и опытно провѣряемая работа для математики. Несомнѣнно, это можетъ привести въ будущемъ къ крайне плодотворнымъ результатамъ, какъ въ области насажденія настоящаго математическаго образованія, такъ и въ отношеніи преслѣдуемыхъ рациональной педагогикой задачъ не вырожденія, а возрожденія и прогрессивнаго движенія человѣчества.

О постановкѣ курса методики начальнаго обученія.

Докладъ Ц. П. Балталона.

1) Разработка курса методики начальнаго обученія составляетъ важную практическую задачу нашего времени, въ виду необходимости обновленія внутренняго строя начальной школы и неудовлетворительности старой методики.

2) Методика начальнаго обученія есть отдѣлъ искусства и науки общественнаго воспитанія дѣтей въ возрастѣ отъ 4 до 12 лѣтъ.

3) Источники теоретическихъ свѣдѣній по методикѣ: а) общая психологія; б) экспериментальная педагогика; в) теорія и критика искусства; г) потребности современной жизни.

4) Филологическій взглядъ на методику роднаго языка, какъ на искусство обученія грамматическимъ, стилистическимъ, риторическимъ

и поэтическимъ формамъ языка, отрѣшеннымъ отъ живого содержанія,—противостоить идеѣ воспитанія и научной педагогикѣ.

5) Съ точки зрѣнія психологической, объединяющимъ предметомъ методики начального обученія является обученіе живому языку, развивающемуся у дѣтей подъ вліяніемъ организованныхъ въ школахъ занятій и впечатлѣній, связанныхъ съ ручнымъ трудомъ, счетомъ, чтеніемъ и рассказами литературнаго и популярно-научнаго содержанія, и предметными уроками, простѣйшими опытами, образовательными экскурсіями и ученическими собраніями.

6) Въ составъ курса методики начального обученія входятъ: а) ознакомленіе съ основами и особенностями общественнаго воспитанія дѣтей дошкольнаго возраста; б) обученіе чтенію; в) обученіе письму; г) изученіе дѣтской художественной и популярно-научной литературы; д) методическія основанія предметныхъ уроковъ и простѣйшихъ опытовъ; е) воспитаніе общественности въ школахъ.

7) Для осуществленія воспитательной постановки начального обученія, необходимо подготовить переходъ отъ системы обученія исключительно по хрестоматіямъ и учебникамъ къ системѣ, основанной на организаціи воспитательныхъ и образовательныхъ чтеній и занятій, какъ центральнаго предмета въ курсѣ начальной школы.

8) Въ связи съ указаннымъ матеріаломъ необходимо ознакомленіе съ нѣкоторыми экспериментальными данными и приѣмами изслѣдованія; таковы, на примѣръ: а) вліяніе дѣтскаго сада на богатство и отчетливость дѣтскихъ представленій,—опросъ дѣтей на Фребелевскихъ курсахъ, подъ руководствомъ А. Нечаева; б) процессъ чтенія, по экспериментальнымъ даннымъ Жавала и Месмера; в) обученіе правописанію по даннымъ опытовъ Лая, Фукса и Гаггенмюллера; г) изслѣдованіе класснаго чтенія, по даннымъ опроса 1600 учащихся въ московскихъ школахъ—Психологической Лабораторіи въ Москвѣ; д) о дѣтскихъ рисункахъ, по даннымъ Левинштейна, Кершенштейнера, Меймана и Альбина.

Закрытіе Съѣзда.

31 декабря 8 час. вечера.

Собрание состоялось подъ предсѣдательствомъ В. Е. Игнатъева. Обсуждались резолюціи, предложенныя членами съѣзда и одобренныя организаціоннымъ бюро. Приняты слѣдующіи *резолюціи*:

1) Съѣздъ признаетъ желательнымъ введеніе въ низшую школу рисованія и лѣпки, какъ общеобразовательнаго предмета и ручнаго труда, какъ средства физическаго и нравственнаго развитія ребенка.

2) Съѣздъ признаетъ желательнымъ экспериментально-психологическое изслѣдованіе педагогическихъ проблемъ, какъ средство собиранія фактическаго матеріала, необходимаго для реформы нашей школы.

3) Съѣздъ признаетъ необходимымъ широкую и серьезную психологическую подготовку для преподавателей учебныхъ заведеній всѣхъ ступеней, а также и для школьныхъ врачей, при чемъ послѣдніе должны принимать болѣе близкое участіе въ обсужденіи и рѣшеніи всѣхъ педагогическихъ вопросовъ.

4) Съѣздъ признаетъ необходимымъ учрежденіе вспомогательныхъ школъ для отсталыхъ и ненормальныхъ дѣтей въ интересахъ, какъ дѣтей, посѣщающихъ школу, такъ и для правильной постановки всего учебно-воспитательнаго дѣла.

5) Въ виду важнаго значенія, какое имѣетъ физическое развитіе для выработки всего духовнаго склада личности ребенка, съѣздъ признаетъ необходимымъ обратить серьезное вниманіе на болѣе правильную постановку физическаго воспитанія въ школахъ подъ руководствомъ лицъ, получившихъ общую и педагогическую подготовку.

6) Въ виду назрѣвшей потребности реформы нашего школьнаго дѣла, съѣздъ признаетъ необходимымъ: 1) развитіе частныхъ школъ разнообразнаго типа при условіи предоставленія руководителямъ этихъ школъ широкой свободы въ организаціи учебнаго дѣла, 2) организацію экспериментальныхъ школъ въ тѣхъ пунктахъ, гдѣ для этого имѣются надлежащія условія.

Послѣ принятія резолюцій было произнесено нѣсколько рѣчей.

В. Е. Игнатъевъ. Третій разъ мы собираемся въ стѣнахъ Педаго-

гического музея для рѣшенія интересующихъ насъ вопросовъ, и я считаю необходимымъ отъ имени всѣхъ членовъ съѣзда выразить глубокую благодарность директору Педагогическаго музея военныхъ учебныхъ заведеній, З. А. Макшееву, предоставившему для нашихъ занятій все помѣщеніе музея. Я предлагаю еще принести благодарность и управляющему Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія, отозвавшемуся на нашъ Съѣздъ и ассигновавшему на его нужды 1.000 руб.

Настоящій съѣздъ экспериментальной педагогики прошелъ при нѣсколько иныхъ условіяхъ, чѣмъ два предыдущихъ. Мы получили массу привѣтственныхъ телеграммъ, между ними были привѣтствія отъ иностранныхъ психологовъ, наконецъ, мы видимъ среди насъ одного изъ видныхъ представителей науки проф. Гиссенскаго университета, д-ра Зоммера, согласившагося удѣлить намъ свое время. Отъ лица всѣхъ членовъ съѣзда я выражаю глубокую признательность проф. Зоммеру за то, что онъ согласился подѣлиться съ нами своими знаніями, за тотъ трудъ, который онъ понесъ у насъ въ Петербургѣ. Мы должны поблагодарить и представителей Болгаріи за ихъ горячее участіе въ съѣздѣ, за тѣ цѣнныя знанія, которыя мы получили путемъ докладовъ и преній отъ Болгарскихъ представителей.

Проф. П. М. Нойковъ. Выражаю благодарность первому съѣзду экспериментальной педагогики. Я увѣренъ, что работа съѣзда будетъ оцѣнена нашимъ отечествомъ. Здѣсь на съѣздѣ рѣшалось много весьма трудныхъ и интересныхъ вопросовъ и многія пренія были очень поучительны. Мы привѣтствуемъ ту педагогическую науку, которая строитъ зданіе педагогики на научныхъ данныхъ познанія дѣтской организаціи. Почетъ, оказанный намъ, не заслуженъ нами, но мы благодаримъ за него, благодаримъ за гостепрѣимство, выражаемъ мы нашу благодарность и проф. Зоммеру.

Проф. Р. Зоммеръ принесъ благодарность за оказанную ему честь и выразилъ сожалѣніе, что незнаніе русскаго языка помѣшало ему принять болѣе близкое участіе въ работахъ съѣзда. Свою рѣчь профессоръ закончилъ словами „до свиданія“.

Г. Генри. Въ теченіе всей работы съѣзда было заслушано много цѣнныхъ докладовъ. Много лицъ со всѣхъ угловъ Россіи съѣхалось на съѣздъ, чтобы поучиться и обмѣняться мнѣніями съ представителями науки. Мысль о съѣздѣ всколыхнула не только наши сердца, но на нее отозвались и наши зарубежные товарищи—очевидно интересы къ съѣзду были велики. Идея о съѣздѣ возникла въ Обществѣ экспериментальной педагогики въ Петербургѣ и экспериментальной психологіи въ Москвѣ и слѣдуетъ принести глубокую благодарность двумъ указаннымъ обществамъ за понесенный ими трудъ, за всю энергію, благо-

даря которой организаторы съезда въ своей работѣ не останаливались ни передъ какими препятствіями.

В. Р. М р о ч е к ѣ. Черезъ два года соберется въ Москвѣ второй съездъ по экспериментальной педагогикѣ. Отъ имени педагоговъ я хотѣлъ бы высказать одно пожеланіе, но прежде чѣмъ его высказывать, я позволю себѣ напомнить собранію объ одномъ сравненіи, сдѣланномъ французскимъ психологомъ Binet. Старая педагогика, по мнѣнію Binet,—паровозъ, который плохо, но все же везетъ за собою грузъ; новая педагогика—это изящная игрушка, но которая, къ сожалѣнію, стоитъ на мѣстѣ. Не задаваясь широкими цѣлями, мы, педагоги, ставимъ въ данную минуту вопросъ: что намъ дѣлать? какъ работать? Мнѣ представляется правильнымъ во главу нашихъ изслѣдованій поставить вопросы дидактическаго характера, къ основательной разработкѣ которой и приступить немедленно.

Г. Ж е б у н е в а. Здѣсь не разъ говорилось, что экспериментальная педагогика мало даетъ готовыхъ указаній, не разъ говорилось, что мы должны быть осторожными въ ея выводахъ. Но совѣтъ быть осторожнымъ примѣнимъ и къ намъ, практикамъ, и я думаю онъ примѣнимъ и къ выводамъ теоретическихъ разсужденій. Самая главная заслуга съезда состоитъ въ томъ, что онъ выдвинулъ знаніе научной педагогики и, возвратясь со съезда, мы навѣрно будемъ слѣдить за работами по экспериментальной педагогикѣ. И вотъ, за толчокъ этой мысли, мы, народные учителя, горячо благодаримъ всѣхъ организаторовъ съезда.

Г. И. Росс о л и м о. Благодарность заслужена нами, москвичами, менѣе, чѣмъ на половину. Этотъ первый съездъ можно считать для насъ хорошимъ урокомъ—это былъ первый экспериментъ, но экспериментъ блестящій. И мы будущіе организаторы предполагаемаго съезда экспериментальной педагогики въ Москвѣ, примемъ во вниманіе всѣ высказанные здѣсь пожеланія и запросы. Желаю, чтобы всѣ присутствующіе явились въ Москву съ тѣмъ же пыломъ и страстностью, которые были проявлены здѣсь. Тамъ, въ Москвѣ, работа будетъ еще горячѣй, будетъ болѣе бурной! Милости просимъ къ намъ.

А. П. Н е ч а е в ѣ. Общество экспериментальной педагогики испытываетъ чувство глубокаго удовлетворенія по поводу съезда. Задумавъ организовать съездъ, мы и не мечтали объ его многолюдности. Напряженное вниманіе къ работамъ съезда является доказательствомъ, что существуетъ въ Россіи интересъ къ экспериментальному педагогическому движенію. Есть лица, которыя вѣрятъ, что, ставъ на точку зрѣнія экспериментальной педагогики, можно пойти медленнымъ, но правильнымъ путемъ къ обновленію школы. Отъ имени нашего общества выражаю глубокую благодарность всѣмъ лицамъ, принявшимъ участіе въ рабо-

тахъ сѣзда. Приношу благодарноеть проф. Зоммеру, проф. Нойкову, представителю Болгарскаго Министерства г. Божкову и делегатамъ всѣхъ учебныхъ заведеній за ихъ участіе въ сѣздѣ. Мы глубоко вѣримъ, что дѣло экспериментальной педагогики въ Россіи окрѣпнетъ. Работа наша трудна, но мы утѣшаемся мыслью, что раньше работать было еще труднѣе, и сравнительно еще недавно мы даже не мечтали о возможности созвать сѣздъ. Мы извиняемся за всѣ недочеты, которые были въ этомъ первомъ сѣздѣ, и выражаемъ увѣренность, что послѣдующій сѣздъ будетъ лучше. Позвольте еще напомнить вамъ о важномъ обстоятельстве—нашъ сѣздъ прошелъ въ строго дѣловомъ серьезномъ тонѣ и этому мы обязаны главнымъ образомъ нашему многоуважаемому предсѣдателю.

В. Е. И г н а т ь е в ъ. Не нахожу словъ, чтобы благодарить за сдѣланную мнѣ овалію. Я думаю, что дѣло, которое удалось здѣсь осуществить, есть дѣло организаціоннаго мѣстнаго комитета. Мы сравнительно мало принимали участія во всѣхъ организаціонныхъ совѣщаніяхъ, а потому, я думаю, поступимъ справедливо, если еще разъ поблагодаримъ Петербургскій организаціонный комитетъ съ А. П. Нечаевымъ во главѣ.

А. П. Н е ч а е в ъ. Дѣло экспериментальной педагогики стало широко развиваться съ тѣхъ поръ, когда получилась увѣренность, что наша работа встрѣчаетъ широкую нравственную поддержку въ кругахъ педагоговъ, которые постоянно обращаются за совѣтами къ намъ въ лабораторію и этимъ поддерживаютъ вѣру, что наша работа нужна. Я благодаренъ всѣмъ этимъ лицамъ, волненіе мѣшаетъ мнѣ выразить мои чувства благодарности.

В. Е. И г н а т ь е в ъ. На порогѣ закрытія сѣзда я хотѣлъ бы сказать пару словъ. Я третій разъ присутствую на сѣздѣ: первый сѣздъ былъ той первой ласточкой, которая насъ привела къ настоящему третьему сѣзду. Мнѣ представляется, что путь, избранный нами, вѣренъ, и, когда я оглядываю всю работу сѣзда, которая протекла передъ моимъ взоромъ, я ощущаю чувство не только удовлетворенія—этого мало, но восхищенія. Здѣсь было указано, что этотъ сѣздъ пробилъ брешь къ свѣту, черезъ которую блеснулъ свѣтлый лучъ. Для меня этотъ свѣтлый лучъ заблестѣлъ съ перваго доклада. Здѣсь раздавались различныя мнѣнія, надолго затягивались пренія. Но въ засѣданіяхъ чувствовалось, что были духовныя силы, которыя объединяли всѣхъ, всѣ споры сводились къ одной цѣли—къ познанію одной и той же истины. Здѣсь въ работахъ сѣзда чувствовался огромный живучій пульсъ. И теперь изъ залы засѣданій я лично ухожу удовлетвореннымъ, я восхищаюсь и той внутренней дисциплиной, которую встрѣтилъ здѣсь на сѣздѣ. Объявляю сѣздъ закрытымъ.

Списокъ членовъ и гостей Съезда.

Ч л е н ы:

Абаза, Л. А., препод.
Теръ-Аветисовъ, В. А.
Агакосъ, капитанъ.
Адаменко, В. Ф., пр. гимн.
Адрианопольская, О. Н., уч-ца ком.
училища.
Азбукинъ, М. П., преп. гимн.
Айзенштейнъ, Е. В., уч-ца гимн.
Акинфѣевъ, И. Я., преп. ком. уч.
Александрова, М. А., преп.
Александровъ, О. А., пр. гим.
Алексѣевъ, М. П.
Алойзовичъ, Г. И.
Алякритскій, В. В., пр. гимн.
Альбедиль, Евф. Ф.
Андрушевичъ, П. А., дир. Комм. уч.
Антоновъ, О. О., д-ръ.
Аринушкинъ, Н. С., преп. ком. уч.
Арнольдова, А. А., пр. гимн.
Артомасова, А. И., уч-ца педаг.
Архимовичъ, З. Л., дир. Коллегіи
Галагана.
Архиповъ, полковникъ.
Бейеръ, В. И., уч. рисов.
Бражасъ, В. Н., врачъ.
Бабкинъ, преп. гимн.
Бабкинъ, Н. И. преп. жен. гимн.
Бадаевъ, А. Ф. слущ. пед. Акад.
Баженова, Е. Н., учит.
Бакулинъ, С. А., инсп. нар. уч.
Балашева, классн. наст.
Балталонъ, Вѣра Дм.
Балталонъ, Ц. П., уч. гимн.

Барановъ, учит.
Баранъ-Бутовичъ, Л. Г., препод.
Баршева, Е. Е., преп. гимн.
Басова, Е. М., врачъ.
Башиинскій, Р. И., преп. средн.
техн. училища.
Безручина, Е. Е., преп.
Березовскій, У. Л.
Бехтеревъ, В. М., академикъ.
Блажьевичъ, А. О., преп. кад. корп.
Богданова, А. Е., учред. подг. уч.
Богдановъ, нач. уч. семинаріи.
Болдыревъ, Ю. Н., врачъ орд.
Богоявленскій, А. П., пр. К. корп.
Божковъ, Д. И., преп. муж. гимн.
Бокадоровъ, Н. К., преп. кад. к.
Боровка, В. С., преп. гимн.
Борисоглѣбскій, Н. И., преп. кад.
корп.
Ботъ, П. К., преп. матем.
Браиловскій, С. М., дир. ком. уч.
Брянцевъ, Н. П., преп. Д. Семина.
Будаговъ, Г. М., инженеръ.
Фонъ-Бурзи, учит.
Бурневскій, Д. Н., преп. Коллегіи
Галагана.
Бѣляева, А. Н., лект. пед. курс.
Бѣляева, А. П., слущ. акад.
Бѣлюгорскій, полковникъ.
Бѣлугинъ, Т. Ф., врачъ.
Бѣляевская, Н. М., уч-ца гимн.
Вабаласъ-Гудайтисъ, И. И.,
Валинъ, П. П., пр. реалн. уч.

Вассери, А. Ø., пр. жен. гимн.
 Василевскій, В. А., пр. р. учил.
 Васильевъ, учит.
 Василенко, А. И., преп.
 Варгановъ, В. И., проф. жен.

М. Инст.

Вахтеровъ, преподав.
 Веберъ, Г. К., лект. Моск. пед. курс.
 Ветуховъ, А. В., преп. ком. уч.
 Виграбъ, преп. нѣм. яз. гимн.
 Виноградская, О. А., учит. гимн.
 Виноградова, К. А., нач. уч.
 Вишневскій, Д. К., дир. гимн.
 Владыкинъ, І. И., учит.
 Вознесенская, Х. Ф., учит.
 Волкобинскій, М. Е., преп. част.

мужск. гимн.

Волковичъ, В. А., Лект. П. Инст.
 Волкова, А. И., уч.
 Волконская, В. Т., препод.
 Воскресенскій, Л. Н., врачъ-псих.
 Воробьевъ, В. Е., препод.
 Вороновъ, статск. сов.
 Воротницкій, препод.
 Вышеславцевъ, В. П., пр. р. уч.
 Выковский, П. П., пр. кад. корп.
 Габо, В. С. преп. гимн.
 Гавриловъ, И. О.
 Галиновская, Э. А., школьн. врачъ.
 Гостева, М. С., уч-ца гимн.
 Гельмсъ, уч. гимн.
 Генри, П. И., преп. гимн.
 Герасимова, А. Ф.
 Герасимовъ, М. А., преп. реал. уч.
 Гердъ, баронъ.
 Георгіевскій, Н. М., преп. гимн.
 Гехтманъ, Г. Н., дир. ком. уч.
 Глаголевъ, В. А., преп.
 Голбородько, П. Г., слуш. воен.
 пед. курс.
 Голданова, учит. гимн.
 Головинскій, И. К., уч. гимн.
 Голосовъ, А. Я., орд. псих. отд.
 больницы.

Голузина, Л. А., преп. ком. уч.
 Гориневскій, В. В.
 Гречулевичъ, Лид. А., пр. гимн.
 Грибановская, Ю. П., слуш. нед. к.
 Грибановскій, А. П., преп. русск. яз.

Грибановскій, В. П., учит. гимн.
 Грибоѣдовъ, А. С., проф. пед. акад.
 Гривцова, А. М., уч. гимн.
 Громыко, Елиз. С., слуш. пед. акад.
 Гушинъ, преп. кад. корп.
 Губертъ, В. О., д-ръ мед.
 Цавыдовъ, С. А. инспект. гимн.
 Данилевичъ, Н. А., уч. гимн.
 Дашкевичъ, В. И., уч. комм. уч.
 Дебольскій, Н. Г.
 Демьяновскій, уч. жен. гимн.
 Дернова, О. А., врачъ.
 Джалальбекова, О. А., кл. наст.
 Дитерихсъ, преп. гимн.
 Фонъ-Дитманъ, капитанъ.
 Дмитриева, Д. Э., уч.
 Дмитриевъ, капитанъ.
 Добровольскій, К. Э., проф.
 Доброписцевъ, К. М., преп. кад.
 корпуса.

Добрышинъ, пом. инсп. класс.
 Докукинъ, М., преп. ком. уч.
 Докушевская, преп. гимн.
 Долговъ, В. К., преп. педагог.
 Долинская, Л. А., уч.
 Доломанова, И. Н.
 Домашевская, Е. Д., уч. комм. уч.
 Доннеръ, уч.
 Донская, Н. Р., преп. женск. гимн.
 Дороговъ, Н. Е., преп. ком. уч.
 Дорофеевъ, В. К., директ. гимн.
 Дорошевскій, Ф. А., преп. гимн.
 Дрейлингъ, Ф. К., уч.
 Друнинъ, В. П., преп. мужск. гимн.
 Дувакина, А. Д., нач. гимн.
 Дылева, А. В., врачъ.
 Дьяконовъ, преп. русск. яз.
 Дьяконова, Н. И.
 Елачичъ, Е. А., преп. гимн.
 Егорова, Н. А., преп. гимн.
 Егоровъ, П. А., преп. гимн.
 Егуновъ, преп. 1-й гор. жен. гимн.
 Енько, П. Д., дир. уч. Глухонѣм.
 Епифановъ, А., дир. жен. гимн.
 Жалтиковъ, инспект. классен.
 Жбанковъ, Д. І., пр. гимн.
 Жданковъ, преп. мужск. гимн.
 Желеховцовъ, пр. комм. уч.
 Житедскій, учит.

Жуковъ, Г. А., ген.-лейт.
 Заболотскій, В. А., преп. инст.
 Завадскій.
 Завадская, М. А., уч-ца гимн.
 Загбардь, слуш. пед. акад.
 Залбская, С. А., пред. гимн.
 Зачиняевъ, А. И., insp. уч. глу-
 хонѣмыхъ.
 Звягинцева, О. В., преп. польск.
 гимн.
 Звягинцевъ, Е. А., пр. гимн.
 Звягинцевъ, И. М., преп. гимн.
 Зейдлицъ, слуш. в.
 Зельгеймъ, А. П., д-ръ медиц.
 Знаменская, В. Ц., преп. жен. гимн.
 Золотаревъ, В. Н., преп. муж. гимн.
 Зоммеръ, проф. Госсенск. унив.
 Зотовъ, подполковникъ.
 Зотова, Н. И. преп. гимн.
 Зубарева, А. Я. преп. гимн.
 Иваникъ, К. Д., преп. гимн.
 Иваницкій, П. Т., преп. кад. корп.
 Иванова, Е. В., слуш. пед. акад.
 Иванова, жен.-врачъ.
 Ивановскій, Д. И., пр. Д. Семин.
 Игнатенко, И. С., дир. реальн. уч.
 Игнатьевъ, В. Е., пр.-доц. М. унив.
 Измайловичъ, капитанъ.
 Ильинъ, А. В., врачъ.
 Ильяшева, В. Н., пр. гимн.
 Ильяшенко, М. И., преп. мужск.
 прогимн.
 Иогансонъ, К. А., преп.
 Юдынский, колл. сов.
 Каварскій, Г. А., д-ръ.
 Кадзаевъ, А. Н., преп. реальн. уч.
 Казначеевъ.
 Калишевскій, директ. кад. корп.
 Калмыкова, Л. М., лекторъ педаг.
 фреб. курсовъ.
 Каменская, М. В., уч. жен. гимн.
 Каменскій, В. А., завѣд. гимн.
 Каншинъ, В. П., insp. класс.
 Карасевъ, Н. А., преп. Моск. гимн.
 Карвовскій, П. Н., пр. гимн.
 Карловичъ, В. П., преп. гимн.
 Карнаузовъ, В. Ѳ., преп.
 Карцовъ, Н. С., инспект. женск.
 института.

Карчоха, С. Ф., инспект. уч. Сем.
 Кащенко, В. П., психіатръ.
 Квадри, ген.-майоръ.
 Керенскій, С. А., и. об. дир. р. уч.
 Клепиковъ, преп. комм. уч.
 Ковалевскій, С. И.
 Козелькова, И. Г., уч. гимн.
 Козьмодемьянская, В. С., пр. гимн.
 Колоденко, Е. А., преп. матем.
 Колосова, Е. Е., уч-ца гимн.
 Кольтинскій, П. Н., уч. ж. гимн.
 Комарницкій, В. Г., преп. гимн.
 Конвалевская, Ф. У., пр-ца про-
 гимназиі.
 Кондаурова, Е. А., пр-ца гимн.
 Көниси, Д. П., профъ.
 Коноваловъ.
 Конопазовъ, В. А., уч. дух. семин.
 Коштамъ, уч.
 Корзюковъ, П. П., преп. нац. кор.
 Корниловъ, уч.
 Королевъ, П. В., пр. гимн.
 Корона, В. М., школьный врачъ.
 Коротнева, В. А., уч.
 Корсунская, О. Н., нач. женск.
 гимн.
 Корховскій, М. М., пр. гимн.
 Корчинскій, М. Г., уч.
 Костыговъ, подполк.
 Краснова, О. Б., слуш. педаг. акад.
 Красновъ, Н. Н., пр. гимн.
 Краснопольская, начал. прогимн.
 Креберъ, слуш. педагог. академіи.
 Крестьянова, препод. комм. школы
 при П. А.
 Криличевскій, М. З., докторъ.
 Крогусъ, проф. Психо-Невр. ин.
 Кролюницкая, М. А., пр-ца реал. уч.
 Крутикова, М. С., пр. гимн.
 Крутиковъ, А. П., пр. Д. Сем.
 Крыжановскій, Г. Я., дир. уч. сем.
 Крылова, Р. А., пр-ца гимн.
 Куаринскій, пр. морск. уч.
 Куязева, З. В., уч. жен. гимн.
 Корноуховъ, В. Ф., уч.
 Кузминская, Е. К., уч. комм. уч.
 Кудневъ, А. В., уч. уч. сем.
 Кудринскій, Ѳ. К., преп. гимн.
 Кудрявцева, З. И., пр-ца.

Кудрявцевъ, С. К., уч. жен. гимн.
 Куклинъ, И. М., преп. педагог.
 Кургановичъ, З. В.
 Куршамевъ, О. П., преп. псих.
 Кюнъ, Аф. О., препода. уч.
 Лазурскій, А. Ф., проф.
 Ламбина, А. Я., преп. ком. уч.
 Ландманъ, З. А., преп. частн. гимн.
 Лебедева, слушат. педагог. акад.
 Лебедева, Е. Н., нач. женск. гимн.
 Лебедевъ, А. Н., преподав. окр.
 гимнази.
 Лебедевъ, М. И., преп. гимн.
 Левенштейнъ, Л. Б., уч.
 Левисъ, А. И., уч-ца гимн.
 Ледневъ, А. П., препода. гимн.
 Лежневъ, П. С., пр. гимн.
 Лейкфельдъ, А. Ф.
 Лейкфельдъ, П. Э., проф. Харьк.
 Университета.
 Леонтовичъ, Л. В., слуш. акад.
 Лобзовская-Дегинбергъ., уч. гимн.
 Лобзовская-Шалиро, содерж. гимн.
 Логинова, Е. М., уч-ца ком. уч.
 Лордкинадзъ, С. Н., кн. уч. гимн.
 Любимовъ, С. А., докторъ.
 Лядинскій, С. Н., преп. гимн.
 Лащенко, В. М., преп. женск. гимн.
 Магнитскій, В. К., преп. Дух. сем.
 Макаверъ, Л. М., уч.
 Маккавейскій, Н. К., проф. Д. Акад.
 Макарова, Н. А., нач. гимн.
 Макшеева, Н. А., слуш. Пед. акад.
 Макшеевъ, З. А., ген.-лейт., дир.
 муз. В.-У. зав.
 Мальяревскій, А. И., дир. уч.-вос.
 завед.
 Мальцева, Н. С., уч. гимн.
 Малышева, В. И., Врач.
 Майзель, И. Е., врачъ.
 Махальскій, А. Г., дир. муж. гимн.
 Маркарьянцъ, студ. Лейпц. унив.
 Марченко, В. И., дирек. реал. уч.
 Махальско, А. Г., дир. муж. гимн.
 Мегорскій, П. П., преп. гимн.
 Медингъ, М. О.
 Медвѣдковъ, И. И., преп. гимн.
 Метальниковъ, проф.
 Мерингъ, С. С., нач. жен. гимн.

Милютинъ, В. В., инсп. реал. уч.
 И. Р. Т. О-ва.
 Миндовскій, В. А., пр. гимн.
 Минина, А. М., завѣ. Моск. гор. муз.
 Могалевскій, Г. А., преп. ком. уч.
 Модинъ, М. Н., пр. р. уч.
 Моисеенко, Е. Н., нач. прогимн.
 Мутафова, Р. К., сл. Акад.
 Мальцева, М. С., преп. гимн.
 Маркарьянцъ, В. К., докт.-медиц.
 Назарьевскій, инспекторъ.
 Наливкина, П. В., преп. ком. уч.
 Нарбутъ, В. М., проф. Воен-Мед.
 Академіи.
 Натадзе, Г. Я., преп. гимн.
 Натубина, М. Я., слуш. пед. курс.
 Наумовъ, А. А., препода. педаг.
 Нахманъ, Екат. Н., уч.
 Неболсинъ, А. Г.
 Незвановъ, А. А., препода. гимн.
 Нейманъ, В. В., слуш. акад.
 Неклюдова, А. И. препода. гимн.
 Немировъ, С. Ф.
 Несмѣяновъ, Н. В., дирек.
 Нечаевъ, А. П., проф. П. А.
 Никитинъ, А. Ф., д-ръ.
 Никольскій, А. А., пр. гимн.
 Новиковъ, преп. гимн.
 Новицкій, Ф. А., преп. гимн. Лида.
 Новицкій, А. А., уч. гимн.
 Ноишевскій, К. В., преп. воен. ак.
 Нойковъ, П. М., проф. Соф. ун.
 Нудубидзе, В. И., преп. мужск.
 прогимн.
 Оатуль, В. И., преп. муж. гимн.
 Обтемперанскій, А. С., пр. ж. гимн.
 Оболенская, О. В.
 Овсяникова, В. И.
 Овчинкинъ, Г. П., слуш. пед. ак.
 Озолинъ, Е., уч.
 Оксеновъ, А. В.
 Омельченко, Л. П., докторъ.
 Орловъ, В. И.
 Орловъ, Н. А.
 Оршанскій, Л. Г., психіатръ.
 Павленко, М. И., преп. жен. гимн.
 Павленко, Т. Г., содерж. частн.
 женск. гимн.
 Павлова, М. Т., пр. гимн.

Палкина, Н. А., зубной врачъ.
 Панкова, З. М.
 Панова, Е. П., пр. гимн.
 Пантелеева, Е. А., пр. гимн.
 Парашукъ, В. Г., учит. инстит.
 Пахипопуло, Н. К.
 Переверзева, М. П., пр. гимн.
 Пейкеръ, Е. А., уч.
 Пермяковъ, штабсъ-капит.
 Пескова, Л. Н., преп. географ.
 Петрова, В. А., нач. жен. гимн.
 Петропавловскій, В. М.
 Пескеръ, Д. И.
 Пишлевскій, Б. В., преп. жен. гимн.
 Пинкевичъ, А. П., преп. Кад. корп.
 Пиранскій, А. А., преп. реал. уч.
 Пиотровскій, полковн.
 Подзоровъ, преп. 2-го ком. уч.
 Покровская, Е. Н.
 Поліевскій, М. А., преп. гор. уч.
 Познеръ, С. М., уч.
 Полякова, А. К., преп.
 Поддубный, И. П., преп. геор.
 Попичъ, С. Г. преп. гимн.
 Попова, Е. П.
 Попова, В. К., нач. гимн.
 Попова, С. З., земск. врачъ.
 Поповъ, В. В., преп. гимн.
 Поповъ, П. И., преп. ком. уч.
 Поповъ, С. Г., д-ръ.
 Постовская, М. П., учит.
 Постовскій, Н. П. преп. гор. уч.,
 д-ръ.
 Поярковъ, И. М.
 Правиковъ, В. А. преп. псих. и лог.
 Преображенскій, С. А.
 Прозорова, В. М., нач. жен. гимн.
 Просвирова, Н. И., уч-ца гимн.
 Протопоповъ, М. Д., преп. гимн.
 Пуциловъ, Л. И., преп. муж. гим.
 Пюнцель, А. К., преп. нов. язык.
 Пятковская, С. В., нач. гимн.
 Пэрна, М. Я., уч. гимн.
 Daniel Pérau, проф. уч. семин.
 Рабиновичъ, И. О., препод. гимн.
 Рабичъ-Щербо, дѣйств. ст. сов.
 Рейка, Н. К., ассист. дѣтск. клин.
 Рейманъ, А. А., инсп. гимн.
 Рейцъ, Г. В., врачъ.

Рекало, Е. Л., дир. с.-хоз. уч.
 Ремезовъ, М. П., пр. семин.
 Робинсонъ, М. Ф.
 Родионова, З. А., учред. жен. прог.
 Рождественская, В. М.
 Рождественская, К. М.
 Рѣшетинскій, В. Н., пр. гимн.
 Рождественскій, И. И., д-ръ.
 Розе, Н. О., дир. женск. гимн.
 Розина, М. И., преп. жен. гимн.
 Романовъ, Н. М., пр. к. уч.
 Рожновскій, I. I., пр. гимн.
 Россолимо, Г. И., пр.-доцен. Моск.
 университета.
 Румянцева, Н. П., городск. учит.
 Румянцевъ, Н. Е., лекторъ Фреб.
 пед. курсовъ.
 Рушинская, Л. Н. бывш. преп. гимн.
 Рыбаковъ, Ф. Е., пр.-доц., врачъ.
 Рыбниковъ, Н. А.
 Рѣчкинъ, В. А., преп. жен. инст.
 Ряднова, Т. Н., пр. гимн.
 Савичъ, П., дир. р. уч.
 Сахаровъ, И. И., преп. реал. уч.
 Сянохаева, Н. К., пр. гимн.
 Сваричковскій, Т. Ф., пр. гимн.
 Свистовская, С. И., нач. жен. гимн.
 Свѣчина, А. П.
 Севрукъ, Л. С., препод. гимн.
 Семенова, Н. А., пр. гимн.
 Семенчиковъ, В. В.
 Серебрянниковъ, слущ. акад.
 Сильвина, О. А., уч-ца гимн.
 Синюхаевъ, Ф. Ш., преп. корп.
 Синюхаевъ, Ф. Ш., учит. реал. уч.
 Скориковъ, Н. О., преп. и инсп.
 гор. 7 кл. уч.
 Слободской, С. И., преп. кад. корп.
 Случевая, Н. А., преп. жен. гимн.
 Случевская, уч-ца гимн.
 Смирнова, А. М., женщ.-врачъ.
 Смирнова, П. А., уч. гимн.
 Смирновъ, Г. И., преп. Духовн. уч.
 Смирновъ, М. С., пр. гимн.
 Смирновъ, П. Ф., преп. русск. яз.
 Смирновъ, Ѳ. А., дир. уч.
 Смоленскій, П. Ю., учит. жен. гимн.
 Смѣловъ, Н. Я., д-ръ медицины.
 Соболевъ, ст. сов.

Соколовская, Н. Ф., преп. жен. гим.
 Соколовъ, В. П., преп., дух. сем.
 Соколова, М. П., слух. Пед. Акад.
 Сокольская, Е. Н., слух. акад.
 Соколюкскій, Б. Ѳ., инсп. 2-й муж.
 гимназій.
 Соловьева, Е. Е., слух. пед. акад.
 Соловьева, Н. Л., преп. гимн.
 Соловьевъ, А. Д., пр. гимн.
 Соловьевъ К. А., преп. реал. уч.
 Софійская О. И., нач. Марин. гимн.
 Спиридоновъ, капитанъ.
 Старокадомская, А. И., уч.
 Стасенкова, А. Г.
 Стацевичъ, А. Б., препод. гимн.
 Селенкинъ, В. А., преп.
 Стельмаховичъ, М. Д., нач. гимн.
 Стефани, А. Н.
 Столица, З. К., лект. пед. инст.
 Студенца, С. М., преп. ком. уч.
 Строева, Л. И., преп.
 Струнинъ, Д. Д., дир. комм. уч.
 Струнникова, В. Т., уч-ца гимн.
 Стрѣльцовъ, Н. З., преп.
 Сурковъ, А. Д., врачъ.
 Сысоева, Е. П., пр-ца гимн.
 Сѣкерица, Е. И., пр. жен. гимн.
 Тайлова, Л. И., нач. гимн.
 Терновскій, М. К., дир. учит. сем.
 Тимофеевъ, И. И., преп.
 Титовъ, И. В., членъ Гос. Думы.
 Тихвинскій, И. И., пр. Д. уч.
 Тихомировъ, Д. П., преп. реал. уч.
 Тихомировъ, К. И., дир. учит.
 инстит.
 Трайнинъ, П. Д., уч.
 Токаревъ, В. В., преп. гимн.
 Топорова, М. Б., слух. Акад.
 Троицкій, А. К., дир. учит. сем.
 Торгаровъ, Н. Г., пр. комм. уч.
 Третьякова-Педашенко, М. И.,
 преп. рисованія.
 Трошинъ, Г. Я., д-ръ психіатръ.
 Трубочинская, А. Я.
 Турова, А. П., нач. жен. гимн.
 Тыжновъ, В. И., преп. мат.
 Узнадзе, Д. Н., преп. гимн.
 Усаневичъ, В. М., нач. гимн.
 Успенская, Л. М., преп.

Успенскій, В. В. проф. Пед. Акад.
 Успенскій, К. П.
 Успенскій, М. И., уч.
 Ушаковъ, П. Н., преп. муж. гимн.
 Фарафонтова, Т. М., преп. гимн.
 Федоровичъ, В. А., преп. муж. гимн.
 Федосѣевъ, Д. Ф., пр. уч. сем.
 Феликсова, П. И., пр-ца.
 Феликсовъ, Н. А., пр. реалн. уч.
 Фелицына-Гурвичъ, Л. Д.
 Фельцманъ, О. Б., врачъ.
 Филатова, А. В., преп. гимн.
 Филишовская, О. А., преп. гимн.
 Фирсова, Н. А., пр. гимн.
 Флеровъ, В. А., преп. гимн.
 Флоринская Л. С., преп. франц. яз.
 Фляксбергерь, В. Ѳ., дир. высш.
 женск. курс.
 Францевъ, А. А., инсп. прогимн.
 Фолькманъ, А. А., нач. гимн.
 Жавкина, Р., сод. частн. прогимн.
 Хирькова, О. А., пр. гимн.
 Хлодовскій, Н. Е., дир. Р. уч.
 Цапко, А. П.
 Цапко, М. П., преп. гимн.
 Церетелли, С. И., пр. жен. гимн.
 Цикавий, А. И., преп. ср. шк.
 Цируль, К. Ю., преп. учит. инст.
 Цитовичъ, Евд. А., пр. жен. гимн.
 Поневъ, П., преп.
 Чарнолусская, Е. М., д-ръ.
 Чаусовъ, И. Н., пр. Д. сем.
 Челенкова, М. В., слух. пед. акад.
 Челюстинъ, И. А., пр. гимн.
 Четвериковъ, И. П., проф. Д. акад.
 Чернявскій, О. В., закон. муж. гимн.
 Чертковъ, И. Ф., д-ръ.
 Чеховъ, В. В., врачъ-псих.
 Чиканцева, М. И., уч. гимн.
 Чистякова, А. А., слух. пед. акад.
 Чичинадзе, А., дир. уч. сем.
 Чудаковъ, Г. И., пр. комм. уч.
 Шабать, С. Л., преп. гимн.
 Шапкинъ, Н. П., инжен.-техн.
 Шапченко, А. Ф., преп. реал. уч.
 Шебилина, М. И., нач. гимн.
 Шенкманъ, А. Т. преп., гимн.
 Шестовъ, А. И., преп. евр. уч.
 Шергунъ, А. М., преп. ком. уч.

Шидловскій, К. И., шк. врачъ.
 Шикеръ, Ю. А., уч. гимн.
 Шостинъ, А. П., проф. Д. Акад.
 Штейнгауэръ, И. С., преп. гимн.
 Штейнъ, Е. А., слуш. пед. акад.
 Штембергъ, Г. К., дир. реал. уч.
 и гимн.
 Шубертъ, А. М., докт.-философiи.
 Шульгина, Н. В.
 Шульманъ, Е. Д., слуш. пед. курс.
 Шумковъ, Г. Е., д-ръ медиц.

Щегловъ, А. Л., психiатръ.
 Щепотьевъ, Л. А.
 Югенбургъ, М. С.
 Юзефовичъ, А. В., инсп. мужск.
 гимн.
 Юшкевичъ, Л. П., пр. жен. гимн.
 Эвергетовъ, И. В., преп. курс.
 О. Э. П.
 Эфрусси, П. О.
 Ягуловъ, А. И., пр. гимн.
 Янковская, П. П., нач. гимн.

Г о с т и.

Авощина, Г. С.
 Айзентейнъ, Л. М.
 Акинфiева, Е. Ф.
 Акинфiева, И. П.
 Аникiевъ, П. А.
 Амонинъ, С. Н.
 Амосова, В. Л.
 Антошина, О. Н.
 Архангельскiй, С. К.
 Анагина, Е. А.
 Базановъ, А. И.
 Баканова, Е. М.
 Баскаковъ, Л. И.
 Бачадинъ, И. С.
 Безпальчева, Е. Ф.
 Бекманъ, Я. И.
 Бемеръ, М. К.
 Бергманъ, В. А.
 Бергманъ, Е. А.
 Благообразова, З. П.
 Бланкъ, Н. С.
 Бълошицкая, Е. Е.
 Бъльскiй, П. Г.
 Бъляевъ, Г. И.
 Богдановъ, Ф. А.
 Бруснева, В. Г.
 Бутырлина.
 Былинкина, Л. В.
 Буни, А. А.
 Вальватъева, Л. Н.
 Васильевъ, И. И.
 Векслеръ, Р. А.

Величко, Е. Н.
 Винаверъ, А. Н.
 Вознесенская, Е. А.
 Вознесенскiй, А. А.
 Воронина, А. И.
 Воронцова, Е. Ф.
 Вѣтрова, А. Н.
 Выгодская, А. Н.
 Высоцкая.
 Герардъ, Е. Н.
 Гильдебрандъ, Н. И.
 Гизе, В. С.
 Головлева, Е. Е.
 Горбатовъ.
 Гориневская, А. Я.
 Гнѣвышева, В. И.
 Григорьевъ, П. А.
 Грюнбергъ, Ан. А.
 Гуревичъ, Б. Г.
 Гурвичъ, Р. С.
 Гурвичъ, Р. Б.
 Гурко, Э. Г.
 Давидовичъ, А. А.
 Дебольская, Н. Н.
 Дементьевъ, Н. К.
 Дмитрiева, В. Ф.
 Домрачева.
 Дорошевская, Т. С.
 Доскинскiй, В. И.
 Дубровинъ, В. А.
 Дувина.
 Дунаевскiй, Г. А.

Дьяковъ, Ф. Я.
 Дьякова, Н. И.
 Дьяконовъ, М. П.
 Ершовъ, В. А.
 Езиковъ, С. А.
 Закута, О. Г.
 Иванова, В. Н.
 Иванова, А. И.
 Иванова, Е. П.
 Ивановъ, Л. И.
 Ивановъ, П. С.
 Ивашева, Е. П.
 Израэльсонъ, Ж. И.
 Ильинъ, С. П.
 Катаискъ, В. А.
 Климова, А. А.
 Кесюра, Н. Ф.
 Казанская, Ю. А.
 Казанская, Е. М.
 Калаевъ, Н. С.
 Каняева, Э. А.
 Каплунова, К. И.
 Кагина, Е. М.
 Кардосысоевъ, К. Н.
 Катырло, Т. К.
 Кистяковская, В. А.
 Козаченко, Л. В.
 Комаровъ, В. Ф.
 Коноваловъ, Н. А.
 Константиновъ, А. А.
 Копыкина, А. И.
 Корженевичъ, М. П.
 Коровкевичъ.
 Костинъ, М. К.
 Котельникова, Т. Г.
 Котикова, Е. А.
 Кремлевъ, А. Н.
 Кричъ, Е. Г.
 Крушевская, Л. А.
 Кублова, Е. К.
 Кутузова, М. Я.
 Кухнова, Е. М.
 Латугина, К. Ф.
 Лапина, Е. И.
 Лебедева, Е. М.
 Лебедева, О. А.
 Лебедевъ.
 Лебедевъ, М. Ф.
 Левентонъ, С. Э.

Лопатнева, М. А.
 Лопатневъ, М. П.
 Лурье, Р. М.
 Лыжина, С. П.
 Мазель, С. В.
 Макова, Н. Н.
 Максимова, Н. А.
 Маковеръ, Л. М.
 Масловская, З. П.
 Марчевская, Е. Н.
 Мартынова, А. А.
 Мельницкій, А. Н.
 Мерхелевичъ, Е. А.
 Мильманъ, С. О.
 Минюхинъ, Г. М.
 Миндавская, Н. Я.
 Мироненко, А. Н.
 Михайловъ, Н. А.
 Михайловская, Е. В.
 Младеновъ, Г. Ф.
 Моекисъ, Ф. О.
 Молчанова, Н. В.
 Морозова, М. Я.
 Мухинъ, М. К.
 Надеждинъ, В. А.
 Нацвалова, О. А.
 Новикова, Е. Н.
 Новикова, Л. Н.
 Новикова, О. П.
 Обтемперанская, В. В.
 Паликтова, А. В.
 Петрова, Е. В.
 Пихлау, Э. А.
 Пичета, В. И.
 Полубинская, В. А.
 Потемкина, Е. К.
 Порохинъ, Н. К.
 Рексъ, Л. Н.
 Рождественскій, Н. Я.
 Розановъ, И. Г.
 Романова, А. А.
 Рутченко, Ева И.
 Сангайло, К. П.
 Семковская, Л. П.
 Сергѣева, А. Е.
 Сергѣева, Е. М.
 Сержпинская, С. Ф.
 Скородумовъ, Л. Н.
 Смирнова, Т. Г.

Смирновъ, Н. П.
Смирновъ, Н. И.
Соколова, Е. А.
Соколовская, В. П.
Соколовъ, Б. Н.
Станиловская, М. М.
Струкова, М. П.
Стасенко, Л. А.
Стародубровская, С. И.
Старожицкая, А. Н.
Степановъ, С. Л.
Срѣтенская, М. Л.
Твердова, С. А.
Текежи, П. С.
Теличенко, Е. А.
Тихомирова, О. И.
Тихѣва.
Трауготъ, М. Н.
Троицкая, М. А.
Тыкоцинеръ, Е. Л.

Узай, А. I.
Фандерфлитъ, В. П.
Фегельсонъ, Р. С.
Федоровъ, А. Ф.
Федоровъ, В. Ф.
Фивейская, Е. И.
Филипова, С. Н.
Хандомировъ, М. Ф.
Цейтлинъ, Т. Я.
Цюнглинская, Е. П.
Черемухинъ, А. А.
Чкина, О. Е.
Шелкова, О. А.
Шмидтъ, А. И.
Штейнгаузъ, М. М.
Шуэль, Н. А.
Щекина, А. Ф.
Якимова, М. Н.
Якимовъ, И. Ф.
Якобсонъ, М. Я.

ОБЪЯВЛЕНІЯ.

Отъ Правленія Общества Экспериментальной Педагогика.

(СПБ., ул. Жуковского, 38.—Тел. 520-02).

Общество Экспериментальной Педагогика, имѣя одною изъ своихъ задачъ распространеніе научныхъ свѣдѣній о дѣтской природѣ и психологическихъ основахъ воспитанія и обученія, организуетъ въ Петербургѣ и друг. городахъ Россіи курсы и лекціи по вопросамъ: психологіи (общей, индивидуальной, дѣтскаго возраста, педагогической, экспериментальной), педагогика, психопатологіи, гигиены (дѣтскаго возраста, школьной), физиологіи, анатоміи, школовѣдѣнія,—и практическія занятія по экспериментальной психологіи и техникаѣ школьныхъ опытовъ.

Организація курсовъ возложена Обществомъ на особую комиссію. Задачи *Лекціонной Комиссіи* слѣд.: 1) выработка программъ, какъ систематическихъ курсовъ, такъ и лекцій по отдѣльнымъ вопросамъ; 2) приглашеніе лекторовъ и руководителей практическихъ занятій; 3) сношеніе съ провинціальными учительскими обществами, которыя желаютъ имѣть курсы по соотвѣтствующимъ предметамъ.

Въ Петербургѣ съ осени 1910 г. при **Обществѣ Экспериментальной Педагогика** открылись **Педагогическіе Курсы** для лицъ обоого пола, окончившихъ курсъ средн. учебн. заведеній (или учительскихъ семинарій). Курсъ трехгодичный. Въ первый годъ читаются общеобразовательные предметы (психологія, физиологія, логика, исторія философіи, введеніе въ біологію, обзоръ литературы XIX в., введеніе въ исторію просвѣщенія XIX в.); во второй годъ—спеціально педагогическіе (педагогическая психологія, исторія педагогика, школьная гигиена, психопатологія, методики отдѣльн. предметовъ и др.); третій годъ—главн. образомъ, практическія занятія. Лекціи читаются по вечерамъ. Плата 35 р. въ полугодіе.

Въ теченіе 1910—11 уч. года слушатели изучали слѣдующіе предметы: физиологію (проф. В. И. Вартановъ); введеніе въ біологію (Н. П. Шульцъ и г. Дорошкевичъ); исторію (Д. М. Левшинъ); исторію литературы (И. В. Эвергетовъ); психологію (Н. Е. Румянцевъ) съ практическими занятіями по eksper. психологіи (проф. А. П. Нечаевъ); философію (С. Л. Франкъ); логику (С. Г. Попичъ).

За всѣми справками относительно существующихъ курсовъ и организациі лѣтнихъ можно обращаться по адресу: С.-Петербургъ, улица Жуковского, 38. Общество Экспериментальной Педагогика. Комиссія по организациі курсовъ.

Ежегодникъ экспериментальной педагогики.

Отдѣлъ экспериментальной педагогики изъ „Русской школы“.

Томъ I.—1908 годъ: Педологія, ея возникновеніе, развитіе и отношеніе къ педагогикѣ—Н. Румянцева; Школьный психологическій кабинетъ—Н. Румянцева, Индивидуализація обученія и задачи общаго образованія—А. Нечаева, Типы памяти—А. Зачиняева, Шестое чувство у слѣпыхъ—А. Крогіуса, Ученіе о способностяхъ—Меймана, Отзывы о педагогической и прихологической литературѣ.
295 стр. цѣна 1 руб. 50 коп.

Томъ II.—1909 годъ: Объ одаренности—А. Теоктистова, Умственная работоспособность въ разные часы школьнаго дня—А. Владимирскаго, О психическомъ развитіи ребенка въ первый годъ его жизни—А. Левоневскаго, Гигіена умственнаго труда и школа по Мейману, Библиографія и пр.
198 стр., цѣна 1 руб.

Томъ III.—1910 годъ: Экспериментальныя изслѣдованія педагогическихъ проблемъ въ Россіи—Д. Грина, Первые шаги Педагогической Академіи—А. Нечаева, Психологическія основанія обученія орфорграфіи, А. Зачиняева, Психологическіе профили—Г. Россолимо, Библиографія и пр.
214 стр., цѣна 1 р.

Современное значеніе педагогическихъ идей Н. И. Пирогова.

Съ портретомъ Н. И. Пирогова и нотами „Lacrimosa“, специальное переложеніе для вечера въ память 100-лѣтія со дня рожденія Пирогова
Жизнь Н. И. Пирогова—Н. Карцова.

Н. И. Пироговъ, какъ педагогъ гуманистъ—П. Каптерева.

Н. И. Пироговъ, какъ предшественникъ педологическаго движенія—А. Нечаева.

Н. И. Пироговъ о значеніи женщины въ воспитаніи—Е. Чебышевой-Дмитріевой.

Взгляды Пирогова на организацію школьнаго дѣла—С. Золотарева.

Деккеръ. Исторія развитія ребенка.

Переводъ съ нѣм., цѣна 60 к.

Экспериментальная школа при Педагогической Академіи.

(Коммерческое училище, разрѣшенное на имя профессора Педагогической Академіи А. П. Нечаева, со всѣми правами правительственныхъ учебныхъ заведеній.

Училище открыто въ 1909 году. Въ 1911—12 уч. году функционируютъ 3 класса: приготовительный, 1-й и 2-й. Принимаются дѣти обоюга пола 9—13 лѣтъ. Приемные экзамены замѣняются пробными занятіями съ 1 по 8 мая и съ 1 по 7 сентября, послѣ которыхъ производится окончательный приемъ учащихся и распределение ихъ по классамъ. Преподаются слѣдующіе предметы: Законъ Божій, русскій языкъ, французскій языкъ, нѣмецкій языкъ, ариѳметика, геометрія, естествовѣдѣніе, географія, рисованіе, лѣпка, пѣніе, ручной трудъ. Ежедневныя физическія упражненія. Большую перемѣну дѣти проводятъ въ саду. Горячіе завтраки. Постоянныя экскурсіи. При школѣ имѣется врачебно-гигіеническій кабинетъ и психологическая лабораторія. За гигиеной въ школѣ и физическимъ развитіемъ учащихся установленъ постоянный надзоръ врача-специалиста. Наблюденіе за психическимъ развитіемъ учащихся ведется слушателями Педагогической Академіи подъ руководствомъ проф. А. П. Нечаева. Школа помѣщается въ С.-Петербургѣ, ул. Жуковскаго, 38. Телефонъ № 520—02. Плата за ученіе въ 1-мъ и 2-мъ классѣ 80 руб., въ приготовительномъ—60 руб. въ полугодіе. Подробности о школѣ см. въ Трудахъ Съѣзда и въ Вѣстникѣ Воспитанія, (мартъ 1911 г.) рефератъ А. П. Нечаева: „Экспериментальная школа при Педагогической Академіи“.

О приѣмѣ въ Педагогическую Академію

въ 1911—12 уч. году.

(Основана въ 1907 году).

Слушателями Педагогической Академіи могутъ быть лица обоого пола, безъ различія національностей и вѣроисповѣданія, окончившія курсъ высшихъ учебныхъ заведеній.

Примѣчаніе: Лица, допускаемыя къ слушанію лекцій (безъ высшаго образованія), права на полученіе диплома не имѣютъ.

Заявленія о желаніи поступить въ Педагогическую Академію подаются на имя Совѣта (С.-Петербургъ, Лиговская, 1) не позже 1 сентября, при чемъ къ нимъ должны быть приложены:

- 1) метрическое свидѣтельство;
- 2) дипломъ или свидѣтельство объ окончаніи учебнаго заведенія;
- 3) хотя бы не засвидѣтельствованныя копии съ документовъ;
- 4) двѣ фотографическія карточки;
- 5) плата за учебный годъ—100 рублей (въ случаѣ разрѣшенія Комитета Академіи плата производится по полугодіямъ *).

*) Подробныя свѣдѣнія объ Академіи и исторіи ея организаціи см. *Начало дѣла*. Труды Спб. Педагогической Академіи. Спб. 1910 г. Цѣна 80 коп. 260 стр.

Планъ занятій въ Педа на 1911 — 1912

| | Общiе. | Группа психологiи, педагогики и логикн. | Группа историче-скихъ наукъ. | Группа русскаго языка и словесности. |
|--|---|---|--|--|
| А. Основные предметы. | <p>Анатомiя и физиологiя мозга (Л. В. Блуменау).</p> <p>Физиологiя въ связи съ анатомiей и гистологiей (В. И. Вартаповъ).</p> <p>Исторiя философiи (С. Л. Франкъ).</p> <p>Психологiя (А. Ф. Лазурскiй).</p> <p>Педагогическая психологiя (А. П. Нечаевъ).</p> <p>Исторiя педагогикн (В. В. Успенскiй).</p> <p>Школьная гигиена (Г. В. Хлопинъ).</p> | <p>Методика психологiи и педагогикн (П. Ф. Каптеревъ и А. П. Нечаевъ).</p> <p>Исторiя русской педагогикн (П. Ф. Каптеревъ).</p> | <p>Методологiя исторiи (Франкъ и Барсковъ).</p> | <p>Методика русскаго языка (А. Л. Липовскiй, Н. М. Соколовъ, Г. Г. Тумимъ).</p> <p>Общее языковзнанiе (И. А. Бодуэнъ де-Куртене).</p> |
| Б. Дополнительные и эпизодическiе курсы. | <p>Патологическая педагогика (А. С. Грибоѣдовъ).</p> | <p>Теорiя познанiя (Н. О. Лосскiй).</p> <p>Исторiя логикн (Л. Е. Габриловичъ).</p> <p>Сравнительная психологiя.</p> | <p>Всеобщая исторiя.</p> <p>Историческая географiя (Середонинъ).</p> | <p>Исторiя русскаго литер. языка (А. А. Шахматовъ).</p> <p>Народная словесность (Н. И. Коробка).</p> <p>Смѣна литературныхъ направленiй (А. А. Липовскiй).</p> <p>Поэтика.</p> |

гогической Академіи
учебный годъ.

| Группа математики и физики. | Группа естествовѣдѣнія. | Группа географическихъ наукъ. | Группа народного образованія. | Группа иностранныхъ языковъ (франц. и нѣмецк.). |
|--|--|--|---|---|
| <p>Обзоръ важнѣйшихъ вопросовъ философіи математики (А. В. Васильевъ).</p> <p>Методика математики (С. И. Шохоръ-Троцкий).</p> <p>Методика физики.</p> <p>Важнѣйшіе вопросы механики.</p> | <p>Методика естествовѣдѣнія (И. И. Полянский).</p> | <p>Методика географіи.</p> <p>Физическая географія (П. И. Броуновъ).</p> | <p>Исторія просвѣщенія въ Россіи (Д. М. Левшинъ).</p> <p>Школовѣдѣніе (П. Г. Мижуревъ).</p> <p>Методика начального обученія (арифметики и русск. языка).</p> | <p>Грамматика французск. языка (Ю. Ю. Бальи-Контъ).</p> <p>Грамматика нѣмецкаго языка (Р. А. Теттенборнъ).</p> <p>Историч. грамматика нѣмецкаго языка (Ф. А. Броунъ).</p> <p>Методика новыхъ языковъ (Ю. Ю. Бальи-Контъ, Э. Э. Лямбекъ и Р. А. Теттенборнъ).</p> <p>Общее языковзнаніе (см. группу русск. яз.).</p> |
| <p>Синтетическая геометрія (Е. С. Федоровъ).</p> <p>Теорія геометрическихъ построеній (Я. В. Успенскій).</p> <p>Новѣйшія открытія въ области физики (И. И. Боргманъ).</p> | | <p>Биогеографія.</p> <p>Географія чловѣка.</p> | <p>Теорія статистики (Я. М. Лапинеръ).</p> <p>Экономическій очеркъ Россіи.</p> <p>Школьное законодательство.</p> <p>Физическое воспитаніе.</p> <p>Внѣклассное чтеніе и дѣтская бібліотека.</p> <p>Библіотековѣдѣніе.</p> <p>Устройство школьн. музея.</p> <p>Внѣшкольное образованіе.</p> <p>Школьная статистика.</p> | <p>Исторія франц. литературы (П. А. Боннавя).
Исторія нѣмецк. литературы (К. Ф. Тіандеръ).</p> |

| | | | | |
|-------------------------------|--|---|--|--|
| В. Практическія занятія и пр. | О б щ і е. | Группа психологін,
педагогикки и логики. | Группа историче-
скихъ наукъ. | Группа русскаго
языка и словес-
ности. |
| | <p>Практическія занятія по индивидуальной психологін (А. Ф. Лазурскій).</p> <p>Практич. занятія по школьной гигиенѣ (В. В. Рахмановъ).</p> <p>Знакомство съ техникой психологич. эксперимента (А. П. Нечаевъ, Н. Е. Румянцевъ, М. И. Коноровъ).</p> <p>Практическія занятія по педагогич. психологін (А. П. Нечаевъ).</p> <p>Рефераты по вопросамъ психологін (А. П. Нечаевъ).</p> <p>Разборъ учебной литературы по педагогикѣ и психологін.</p> | <p>Практическія занятія по методикѣ исторіи (С. Ф. Знаменскій, Д. М. Левшинъ, А. К. Лютшъ, Вульфійусъ).</p> | <p>Семинарій по исторіи русск. литературнаго языка.</p> <p>Выразительное чтеніе.</p> | |

Группа иностранныхъ языковъ можетъ быть организована въ случаѣ достаточнаго

| Группа математики и физики. | Группа естествознания. | Группа географических наук. | Группа народного образования. | Группа иностранных языков (франц. и немецк.). |
|--|---|------------------------------------|---|---|
| <p>Разборъ учебной литературы по математикѣ.</p> <p>Разборъ учебной литературы по физикѣ (Н. С. Дрентельнъ).</p> | <p>Занятія по химіи (В. Н. Верховскій).</p> <p>Занятія по природовѣдѣнію (А. Ф. Винтергальтеръ).</p> <p>Практ. занятія по гистологіи (Н. П. Тишуткинъ).</p> <p>Зоотомія (С. А. Егунова).</p> <p>Разборъ учебной литературы.</p> <p style="text-align: center;">Э к с к у р с і и.</p> <p style="text-align: center;">Л ъ п к а.</p> <p style="text-align: center;">Р и с о в а н і е.</p> | <p>Разборъ учебной литературы.</p> | <p>Рефераты по вопросамъ народного образованія.</p> | <p>Анализъ французскаго текста (Ю. Ю. Вальбионтъ).</p> <p>Анализъ немецкаго текста (Р. А. Теттенборнъ).</p> <p>Занятія по экспериментальной фонетикѣ (Л. В. Щерба).</p> |

числа заявленій — не менѣе 12 для занятій по обоимъ языкамъ и 7 — по одному.

Книжки педагогической психологіи *)

СЕДЬМАЯ КНИЖКА: Ви́шнія и внутреннія чувствованія; вліяніе ихъ на дѣятельность—Д. Дриля.

Физико-географическія представленія дѣтей—В. Кистяковскаго, Экспериментальное изслѣдованіе личности—Н. Румянцева, Педагогическая Академія и пр.

ВОСЬМАЯ КНИЖКА: Изслѣдованіе богатства реальныхъ представленій у дѣтей—А. Нечаева, О типахъ памяти учащихся—Н. Бахтина, О воспитываемости показаній у дѣтей—Р. Оппенгеймъ, Воспоминанія и показанія въ раннемъ дѣтствѣ—В. и К. Штернъ. Экспериментальныя изслѣдованія мышленія, коллекція приборовъ для преподаванія психологіи и пр.

ДЕВЯТАЯ КНИЖКА: Изслѣдованіе скорости психофизическихъ процессовъ—Н. Тычино, О нормѣ умственного труда—А. Левоневскаго, Изслѣдованіе оригинальности ассоціацій—С. Блуменау, Взглядъ на физическое и духовное развитіе ребенка Меймана и пр.

ДЕСЯТАЯ КНИЖКА: Экспериментальныя данныя о развитіи наблюдательности у школьниковъ—А. Нечаева, Техника школьныхъ психологическихъ опытовъ—Н. Румянцева, Задачи экспериментальной педагогики Меймана и пр.

ОДИНАДЦАТАЯ КНИЖКА: Задачи прикладной экспериментальной психологіи—А. Бернштейна, Искусство въ жизни ребенка—Н. Румянцева, Психологія религіи—Старбека, Взгляды Лебона на методы обученія и воспитанія, Испытаніе умственного развитія дѣтей по Бинэ, Дѣтскіе рисунки, Идеалы дѣтей и пр.

Воспитаніе женщины.

Сюйтенъ Профессоръ Брюссельскаго университета и директоръ Педологической лабораторіи въ Антверпенѣ.

1911 г., ц. 1 р. 20 к., 288 стр. Съ рисунками и таблицами.

Ч. I.—Физическое воспитаніе.

Ч. II.—Умственное и нравственное воспитаніе.

Ч. III.—Домашнее воспитаніе.

*) Каждая книжка представляетъ вполнѣ самостоятельное цѣлое.

О Г Л А В Л Е Н І Е.

| | СТР. |
|---|----------|
| Исторія організації Съѣзда | 1 |
| Открытие Съѣзда | 5 |

Первое научное засѣданіе 26 декабря.

Д О К Л А Д Ы:

| | |
|--|----|
| Г. И. Россолимо. „Типы профилей психически недостаточныхъ учащихся“ | 25 |
| А. М. Шубертъ. „Опытъ примѣненія системы Винѣ къ изслѣдованію способностей дефективныхъ дѣтей“ | 33 |
| Н. П. Постовскаго. „О видоизмѣненіяхъ въ способъ Sante de Sanctis для опредѣленія аномальныхъ степеней интеллекта и нормального уровня его у дѣтей школьнаго возраста“ | 58 |
| Пренія по докладамъ: Г. И. Россолимо, А. М. Шуберта и Н. П. Постовскаго. | 78 |

Второе научное засѣданіе 27 декабря.

Д О К Л А Д Ы:

| | |
|--|-----|
| А. А. Щеглова. „Повышенная утомляемость школьникомъ, какъ симптомъ общественнаго вырожденія“ | 95 |
| А. В. Владимірскаго. „Задачи нервно-психической гигиѣны въ современной педагогической жизни“ | 104 |
| Ф. Е. Рыбакова. „Умственная работоспособность студентовъ и курсистокъ“ | 122 |
| Пренія по докладу: г. Рыбакова | 136 |
| А. Ф. Лазурскаго. „О естественномъ экспериментѣ“ | 142 |
| А. П. Нечаева и Г. М. Минюхина. „Наблюденія надъ чтеніемъ дѣтей, какъ одинъ изъ видовъ естественнаго эксперимента“ | 153 |
| Пренія по докладамъ А. Ф. Лазурскаго, А. П. Нечаева и Г. М. Минюхина. | 162 |

Третье научное засѣданіе 28 декабря.

Д О К Л А Д Ы:

| | |
|--|-----|
| П. Цонева. „Объ экспериментальныхъ изслѣдованіяхъ обученія рисованію въ связи съ лѣпкой“ | 172 |
| Пренія | 185 |
| А. А. Крогіуса. „Экспериментальное изслѣдованіе процессовъ мышленія“ | 192 |

| | СТР. |
|---|------|
| Пренія | 200 |
| П. Э. Лейкфельда. „Законъ Вебера и Законъ Меркеля“ | 210 |
| Пренія | 218 |
| Г. И. Трошина. „О дѣтской индукціи“ | 219 |
| Пренія. | 236 |
| И. И. Вабаласъ-Гудайтиса. „Новый аппаратъ для изслѣдованія вниманія | 239 |

Четвертое научное засѣданіе 29 декабря.

Д О К Л А Д Ы:

| | |
|--|-----|
| И. В. Эвергетова. „Экспериментъ и его значеніе въ разрѣшеніи вопросовъ нравственнаго воспитанія“ | 251 |
| Пренія. | 266 |
| Н. С. Мальцевой. „О дѣятельности Бельгійскаго педо-техническаго Общества“ | 272 |
| А. Л. Щеглова. „Объ изслѣдованіи мышечной силы и мышечнаго утомленія въ школахъ“ | 283 |
| Т. К. Маркарьянца. „Работоспособность взрослыхъ и дѣтей въ различные часы дня“ | 292 |
| Пренія по докладамъ: Щеглова и Маркарьянца | 301 |
| Засѣданіе общества экспериментальной педагогики. | 308 |

Пятое научное засѣданіе 30 декабря.

Д О К Л А Д Ы:

| | |
|--|-----|
| Л. Г. Оршанскаго. „О педагогическомъ значеніи развитія лѣвой руки“ | 313 |
| Пренія. | 322 |
| Л. Г. Оршанскаго. „О собираніи и изученіи дѣтскихъ игрушекъ, какъ матеріала для изученія дѣтской психики“ | 328 |
| Пренія. | 330 |
| А. П. Нечаева. „Объ экспериментальной школѣ при Педагогической Академіи“ | 338 |
| Пренія. | 359 |
| Г. И. Россолимо. „Опытъ экспериментальнаго изслѣдованія кандидатовъ изъ мальчиковъ крестьянъ въ степендіаты О-ва имени Ломоносова въ Москвѣ“ | 370 |
| В. П. Кащенко. „Нужно-ли выдѣлять даровитыхъ дѣтей изъ общей массы школьничковъ“ | 378 |
| Пренія по докладамъ: Россолимо и Кащенко | 385 |

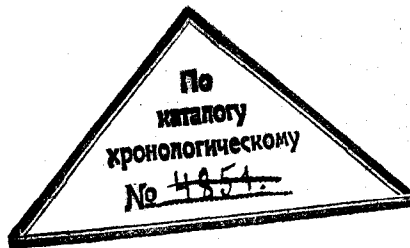
Шестое научное засѣданіе 31 декабря.

Д О К Л А Д Ы:

| | |
|--|-----|
| М. С. Морозова. „Къ вопросу объ анкетѣ отстающихъ и ненормальныхъ дѣтей въ начальныхъ училищахъ“ | 401 |
| Московской комиссіи по организаціи вспомогательныхъ школъ: | |
| К. И. Шидловскаго. „Исторія организаціи вспомогательныхъ школъ въ Москвѣ“ | 415 |

| | СТР |
|--|------------|
| А. Н. Баженовой. „Организация вспомогательных классов для умственно-отсталых“ | 421 |
| З. А. Галиновской. „Отборъ дѣтей въ вспомогательные классы“ | 425 |
| В. П. Кащенко. „Определение степени умственной недостаточности по методу de-Sanctis “ | 434 |
| Пренія по докладамъ: Морозова, Шидловскаго, Баженовой и Галиновской. | 437 |
| В. П. Бражасъ. „Экспериментально-психологическое изслѣдованіе цвѣтовыхъ впечатлѣній у дѣтей | 458 |
| Пренія | 474 |
| А. И. Зачиняева. „О психологическихъ основахъ обученія письменному изложенію мыслей“ | 480 ✓ |
| Пренія | 480 |
| Докладъ А. В. Владимірскаго (прочитанный 27 декабря): „Къ методикѣ экспериментальнаго изслѣдованія личности“ | 499 |
| Программа лекцій д-ра Р. Зоммера | 545 |
| Тезисы незаслушенныхъ докладовъ: Жукова и Балталона | 552 |
| Закрытіе Съезда, резолюція | 555 |
| Списокъ членовъ и гостей Съезда | 559 |
| Объявленія | 568 |

7318



НБ ПНУС



7318