

ПЕДАГОГІЧНИЙ МУЗЕЙ УКРАЇНИ

Педагогічні републікації

Випуск 8

**ОСВІТА ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ:
ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА
ПРО ВІТЧИЗНЯНИЙ
ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

(кінець XIX – 30-ті рр. XX ст.)

Вінниця
2021

УДК 376.112.4 «XIX-XX»

О 72

*Рекомендовано до друку
науково-методичною радою Педагогічного музею України
(протокол № 9 від 26 жовтня 2021 р.)*

Укладач	<i>Міхно О. П., д-р. пед. наук, старший дослідник, директор Педагогічного музею України</i>
Науковий консультант	<i>Сухомлинська О. В., д-р пед. наук, професор, дійсний член НАПН України</i>
Відповідальна за випуск	<i>Степанович К.М., старший науковий співробіт- ник Педагогічного музею України</i>

О 72

Освіта дітей з інвалідністю: педагогічна преса про вітчизняний та зарубіжний досвід (кінець XIX – 30-ті рр. XX ст.) / Педагогічний музей України ; [укладач : О. П. Міхно ; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Вінниця : Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2021. 300 с. (Сер. «Педагогічні републікації» ; вип. 8)

ISBN 978-617-7721-39-9

Восьмий випуск серії «Педагогічні републікації» містить розміщені у хронологічному порядку праці українських та зарубіжних педагогів кінця XIX – 30-х років XX ст. про організацію та досвід діяльності навчальних закладів для осіб з інвалідністю, опубліковані в тогочасній фаховій педагогічній періодиці.

Републікації об'єднано у дві групи: праці українських педагогів з питань навчання і виховання дітей з інвалідністю та републікації про зарубіжний досвід організації освітнього процесу для осіб з інвалідністю.

Видання адресовано вченим, аспірантам, докторантам, музейним та бібліотечним працівникам та всім, хто цікавиться історією української освіти.

УДК 376.112.4 «XIX-XX»

ISBN 978-617-7721-39-9

© Педагогічний музей України, 2021

Передмова

Розвиток національної системи спеціальної освіти — це складний і багатогранний процес. Національна освіта, зокрема і спеціальна, переживає період реформування. Визначальною ознакою сучасного стану педагогічної науки в Україні є її виражене прагнення до власного зростання та основи критичного переосмислення історичного досвіду. Це висуває нові завдання та вимоги до усіх її ланок та напрямів.

Історія спеціальної освіти, як і будь-якої іншої науки — особлива сфера знань. Вона має формувати цілісне уявлення про закономірності становлення й розвитку цієї галузі педагогічної науки. Багато теоретичних проблем спеціальної освіти неможливо осмислити без врахування історії її розвитку та навчально-виховної практики. Тому ця книга є унікальною за своєю суттю і змістом. Насамперед унікальна тим, що відкриває нові сторінки історії на погляди, розвиток та навчання дітей з особливими освітніми потребами наприкінці XIX — 30-х років XX століття.

Це видання є продовженням гарної традиції, започаткованої Педагогічним музеєм України. 2014 року музей започаткував видавничу серію «Педагогічні републікації», яка має на меті популяризувати й актуалізувати маловідомі або призабуті праці українських педагогів та освітніх діячів минулого й тематичні підбірки матеріалів з певної проблеми. Відповідно пропонується книга є черговим випуском цієї серії та містить републікації щодо вітчизняного і зарубіжного досвіду організації та функціонування навчальних закладів для дітей з особливими

потребами в означений хронологічний період, а також їх навчання та розвитку.

У книзі подано публікації з фондів музею, які розміщені у різних виданнях. Зокрема, використано матеріали педагогічних часописів, а саме: «Циркуляр по Киевскому учебному округу» (Київ, 1859–1917), «Світло» (Київ, 1910–1914), «Учитель» (Ужгород, 1920–1936), «Шлях освіти» (Харків, 1922–1930, з 1931 — «Комуністична освіта»), «Пролетарська освіта» (Київ, 1920–1921), «Педагогический листок» (Петербург, Москва, 1871–1919), «Вестник воспитания» (Москва, 1890–1917), «Русская школа» (Петербург, 1890–1917)». Тому вона містить виключно фактологічний матеріал, систематизований за розділами і поданий в хронологічному порядку для кращого сприйняття. Позитивним моментом є те, що книга виходить у двох варіантах: друкованому та електронному, що збільшує коло читачів.

Важливим є те, що видання поділене на дві частини. У першій подані праці українських педагогів з питань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, а в другій — зарубіжний досвід організації освітнього процесу для таких осіб. У працях вчених та вчителів описані різноманітні педагогічні, психологічні, дидактичні та виховні аспекти різних напрямів спеціальної освіти.

До першої частини книги також включено автентичну «Програму іспиту сліпих на звання учителя чи учительки початкових училищ» (1913) та список українських підручників 1930-х років, які використовувалися у школах для осіб з інвалідністю, що є дуже корисною та цікавою інформацією для всебічного розуміння розвитку системи спеціальної освіти зазначеного періоду.

Досить важливим фактором для історико-педагогічного дослідження є те, що подані матеріали розміщено у хронологічній послідовності. На початку кожної републікації подано бібліографічний опис видання, у якому матеріал було опубліковано вперше. З огляду на важливість дбайливого ставлення до історико-культурної специфіки національного правопису, а також щоб повноцінно передати зміст написаного, у книзі повністю збереже-

но особливості орфографії розміщених матеріалів та усї видїлення в текстах, а матеріали, які було опубліковано до 1917 року, подано сучасною російською літературною мовою.

Книга становить значний науковий та педагогічний інтерес для історико-педагогічної науки, оскільки матеріали, викладені у нїй, дозволяють заповнити певну прогалину не лише власне історії спеціальної освіти, а й всієї української історії педагогіки. Це не лише ознайомлення з минулим спеціальної освіти, особливостями її становлення та розвитку, але й відкриття можливостей для здійснення прогностики, запозичення корисного для сучасного поступу освіти дітей з особливими потребами.

Видання розраховане на широке коло читачів: істориків, наукових працівників, аспірантів, викладачів, студентів та усіх, хто цікавиться історією спеціальної освіти.

*Володимир Шевченко
доктор педагогічних наук,
вчений секретар
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України*

Від укладача

У 2014 р. Педагогічний музей України започаткував видавничу серію «Педагогічні републікації», яка має на меті популяризувати й актуалізувати маловідомі або призабуті праці українських педагогів та освітніх діячів минулого й тематичні підбірки матеріалів з певної проблеми. Пропонована вашій увазі книга є восьмим випуском цієї серії і містить републікації про вітчизняний та зарубіжний досвід організації і функціонування навчальних закладів для дітей з інвалідністю наприкінці XIX — у 30-х роках XX ст.

У підготовці цього випуску серії використано педагогічні часописи кінця XIX — 30-х років XX ст., що зберігаються у фондах музею, а саме: «Циркуляр по Киевскому учебному округу» (Київ, 1859–1917), «Світло» (Київ, 1910–1914), «Учитель» (Ужгород, 1920–1936), «Шлях освіти» (Харків, 1922–1930, з 1931 — «Комуністична освіта»), «Пролетарська освіта» (Київ, 1920–1921), «Педагогический листок» (Петербург, Москва, 1871–1919), «Вестник воспитания» (Москва, 1890–1917), «Русская школа» (Петербург, 1890–1917)».

Видання складається з двох частин: 1) *праці українських педагогів з питань навчання і виховання дітей з інвалідністю*, 2) *публікації про зарубіжний досвід організації освітнього процесу для осіб з інвалідністю*.

До першої частини включено також «Програму іспиту сліпих на звання учителя чи учительки початкових училищ» (1913) та список українських підручників 1930-х років, які використовувалися у школах для осіб з інвалідністю.

Матеріали розміщено у хронологічній послідовності. На початку кожної републікації подано бібліографічний опис видання, де матеріал було опубліковано вперше; подано також короткі біографічні довідки про тих авторів, чия діяльність залишила

помітний слід в історії педагогічної науки і вивчається сучасними дослідниками.

Ураховуючи важливість дбайливого ставлення до історико-культурної специфіки національного правопису, у виданні повністю збережено особливості орфографії розміщених матеріалів; збережено усі виділення в текстах, а також усталене тоді написання прізвищ зарубіжних учених та їхніх праць мовою оригіналу.

Тексти праць, опублікованих російською мовою у 1890-х-1910-х рр., подано сучасною російською літературною мовою.

У текстах є пропуски, на місці яких ставиться три крапки, у дужках [...].

З метою надання зацікавленому читачеві якнайширшого доступу до серії «Педагогічні републікації» видання виходить у двох варіантах: друкованому та електронному, який розміщено на сайті Педагогічного музею України <http://pmi.in.ua/> у розділі «Публікації». Перелік усіх випусків серії та посилання для завантаження їх електронних варіантів подано наприкінці видання.

Висловлюємо щиру вдячність за високофахову консультацію головному науковому співробітнику Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, докторці педагогічних наук, академіку Національної академії педагогічних наук України О. В. Сухомлинській.

*Зауваження та пропозиції просимо надсилати на адресу:
Педагогічний музей України,
вул. Володимирська, 57, Київ, 01030
або pedmuz@gmail.com*

ПРАЦІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ
З ПИТАНЬ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Про навчання українських глухонімих дітей рідній мові^{* **}

І. Соколянський

Непорушна певність в тім, що діло навчання глухонімих Росії стало на твердий ґрунт, примушує мене підняти на теперішньому з'їзді це питання.

Я певний, що для величезної більшості присутніх воно цілком нове, незрозуміле, над ним ще не задумувались, а через те й не дивно буде, коли воно не викличе спочуття.

Багато з присутніх може скажуть, що ніякої України й нема! Хто її видумав? Яке там може бути ще українське життя, школа і т. ин. — і яке її відношення до глухонімих. У нас і так багато невіршених питаннів, а тут ще пропонують навчати якійсь то українській мові...

Правда, невіршених питаннів так багато, що коли дивитись з загально-державного погляду, то сама справа навчання глухонімих у Росії справа не тільки не вирішена, але така, що, навіть, і не наближається ще до рішення. Коли ж дивитися з погляду на-

* Соколянський, І. П. (1911). Про навчання українських глухонімих дітей рідній мові. *Світло*, (1), 46–49.

** Доклад учителя Євпаторійської школи-санаторії І. Соколянського, поданий Всеросійському з'їздові діячів по вихованню, навчанню та захищенню глухонімих, що відбувся у Москві 27–31 декабра 1910 р.

Соколянський Іван (1889–1960) — український педагог-практик та науковець-експериментатор, присвятив своє наукове життя освіті і вихованню дітей з інвалідністю, засновник системи освіти дітей з втраченою слуху і зору, автор методики навчання сліпо-глухих та глухонімих дітей, розробник конструкції читальної машини для сліпих. Детальніше: <http://pmu.in.ua/nogroup/sokoliansky/>

гальних потреб громадянства, то великотисячна сем'я глухонімих рішуче потребує до себе уваги не філантропів, з їх добродійними інституціями, а людей науки з їх школою, що не тільки навчає, а й виховує.

Утворити школу, яка була б нерозривно сполучена з життям данної людности, ось лозунг, під яким повинні об'єднатись усі ми, щоб робота не пропала марно, а принесла користь. Однаковий тип школи для надзвичайно різнородного населення Росії — річ неможлива.

Кожна людність повинна мати власну школу з навчанням на рідній мові. І тільки тоді школа буде користна, коли через неї основи сем'йового виховання будуть переведені в життя. Відомий знавець душі глухонімого Микола Михайлович Лаговський на питання: який тип школи потрібний для глухонімих, пише у своїй книзі: ... «У всякім разі, якого б типу школа не була, треба пам'ятати, що найліпша школа для виховання — це без сумніву сем'я й через те завдання школи полягає в тім, щоб дати своїм вихованцям приблизно таке ж виховання, яке вони мали б в сем'ї»...

Правдивість слів людини з 26 літнім педагогічним досвідом признає всякий серйозний педагог, а не ремісник-вчитель.

Як це важливо при навчанні глухонімих устній мові, казати не приходится. Вступаючи до школи, дитина не пориває зв'язків з рідною хатою і, закінчивши шкільну науку, вертаючись в сем'ю, продовжує почате в школі — поліпшуючи мову в рідній обстанові.

Знявши питання про необхідність навчання українських глухонімих на рідній мові, я питаю: як же може школа, котра не тільки не рахується з звичаями та життям данної місцевости, але й навчає навіть, на цілком незрозумілій мові, задовольняти потреби сем'йового виховання? Як це мусить одбитись на мові учня?.. А вже ж мові — це базис сучасної школи глухонімих. Мову глухонімого і так важко зрозуміти, але коли він говорить ще на чужій мові, то й не дивно, що родичі звичайно зневірюються на першому ж привітному «здрастуйте» своєї дитини. Наші школи на Україні призначені допомагати найнижчим верствам людно-

сти — селянству, але при сучасній постановці діла й при таких способі навчання вони дуже далекі від тої бажаної користи, так ніби їх нема зовсім. Що ці шкоди служать захистками, це правда, але що вони підготовляють глухонімих до самостійного життя — це помилка.

Звернемо перш усього увагу на ту обстанову, в якій живуть діти до школи. Трохи не вся людність України — хлібороби. Засіб до життя українця — це його, «рідна нива». Тільки неминучі в кожного російського селянина злидні та безземелля примушують зайвих здорових членів сем'ї кидати «рідну оселю» та йти шукати побічного зарібку на фабриках та заводах. Через те в сем'ї хлібороба українця глухонімих з дитинства привчається до важкої хліборобської праці. Така велика органічна вада, як відсутність слуху, не дає йому змоги лишити рідну оселю, бо по за нею його ніхто не зрозуміє і через те він зостається вдома головною робочою силою. Ніде так не потрібується стілько грубої робочої сили, як у сільському господарстві. Під доглядом старшого, досвідченого, глухонімих без суперечок виконує усі прикази, здебільшого розуміючи користь своєї роботи.

Таким чином в величезній більшості випадків (а скільки мені відомо — завжди) глухонімих у сім'ї — єдина підмога, єдиний робітник та певний доглядач старих батьків.

Мої власні дитячі роки, роки пастушка, пройшли у великому приятелюванні з глухонімих пастухом — це все, що є в мене ліпшого з дитячих спогадів. Його тепла приязнь до мене, любов, з якою він відносився до всього навкруги, були майже головним моїм виховувателем в дитинстві. Міміки цей глухонімих не знав, говорив він добре, не дивлячись на те, що ніде не вчився. У нас на сем'йове життя глухонімих, на їх чесність й зразкове ведення хазяйства, вказують як на зразок, приклад, з якого треба вчитись.

Мимоволі спадає тепер на думку: як багато могла б зробити наша школа, коли б вона щиро прийшла на поміч цим малим працюючим, придивилася б до їх життя, їх побуту: коли б вона ту любов до праці, до якої змалку привчається глухоніма дитина у сем'ї, могла розвивати, а не притупляти і привчати до ледарства. Ту рідну

мову, зачатки якої є майже у кожної дитини, коли вона прибуває до школи, коли б школа і на далі розвивала, тоді наслідки були б справді дивні. Тоді з певністю можна було б сказати, що школа повернула глухонімого сьмьї, громадянству і, ще більше, своєму краєві.

Та, нарешті, яка рація переучувати дитину? Казати, що «тато» це погано і помилково, а слід говорити «папа», що у неї на ногах не «чоботи», а «сапоги»?

Та-ж у дитини вдома нема таких назв і для українця, що не знає російської мови, все це порожні, без значіння згуки. Як же по виході з школи учень буде продовжувати розвиток своєї мови? Хто його буде заохочувати до цього? Поневолі йому доведеться або вернутись до міміки, або вчитися вдома рідній мові.

Привозить батько до школи свою Прісью для того, щоб з неї вийшла якась вередлива «Евфросинія». Мені один батько, що одібрав з школи свою дочку, сказав буквально ось що: «хай собі тут працює вдома та привчається до діла; балакать, однак, їх там навчають не по нашому, та, не вам кажучи, і балують їх там дуже... на віщо нівечить дитину?...» Мені здається, що подібні думки тих, кому стараються допомогти в вихованню його хворої дитини, тільки гірка іронія на наші школи.

Тепер виникає питання: що ж заважає навчанню на їх рідній мові? Та дивовижна неосвідомленність наша в національнім питанні Росії? Та байдужість російської поступової інтелігенції, з якою вона відноситься до нації?, чи може що інше?..

Я думаю, що навчання глухонімих — це таке діло, що вимагає спеціальної компетенції, його можуть вирішити тільки ті, хто близько стоять до нього й до життя, а не канцелярії міністерств та департаментів.

У нас, в Росії, є жменя німців-колоністів, вони мають рідну щколу; єсть маленька країна латишів, їх глухонімі говорять на рідній мові; фіни, поляки, — пишаються, маючи свої школи.

Єсть у нас більше 30 мільйонів українців, прибуток держави з них, — рівно третя частина всього державного бюджету — більш 500 мил. — однак до цього часу вони не мають своєї рідної школи.

В цей час на Україні відкрито де-кілька шкіл для глухонімих, але вони не більш як захисти, а справжніх шкіл... ми тільки ждемо.

Я вважаю надто важливим та цінним вияснити відношення теперішнього з'їзду до зачепленого питання, яке б воно не було. Вирішити його зараз, тепер же, неможливо (теоретично, звичайно) не зважаючи на те, що воно вимагає як найшвидшого й повного розрішення. Представити широкі доклади по цьому питанню, на цім з'їзді, я найшов не вигідним і неможливим через те, що наш з'їзд в теперішній момент носить більш об'єднуючий характер і рішення насущні питання йому ще не під силу. Я твердо вірю, що в найблизчій часі збереться другий з'їзд, якому я й подам свій доклад, спеціально обслідуювши зачеплене тепер мною питання.

Буду щиро радий усім, хто цікавиться та йде йому назустріч.

Программа испытания слепых на звание учителя или учительницы начальных училищ^{*}

Закон Божий. 1. Знание молитв, помещенных в конце учебного часослова, изданного по благословию Святейшего Синода.— 2. Священная история Ветхого и Нового завета, по одному из учебников, одобренных для высших начальных или равных им училищ.— 3. Краткий Катехизис, по книге «Начатки христианского учения».— 4. Учение о богослужении по одному из учебников, одобренных для тех же училищ.— 5. Церковная история, по одному из учебников, одобренных для тех же училищ.

Церковно-славянский язык. Умение читать внятно, правильно и отдельно, с точным произношением церковно-славянских букв и с соблюдением ударений и знаков препинания. Знакомство с славянскими числами. При чтении по церковно-славянски требуется: 1) по возможности точный перевод на русский язык текста св. Евангелия и 2) знакомство с наиболее употребительными этимологическими и синтаксическими формами церковно-славянского языка сравнительно с русскими.

Русский язык. 1. Правильное и свободное чтение и умение толково и правильным языком пересказать прочитанное.— 2. Умение изложить письменно содержание известной экзаменуемому статьи, с соблюдением правил правописания.— 3. Подробное знакомство с содержанием одной из книг для чтения, одобренной для начальных училищ. Некоторые стихотворения и басни этой книги должны быть заучены экзаменуемым наизусть.— 4. Знакомство с элементарным курсом русской грамматики (эти-

^{*} Циркуляр по Киевскому учебному округу. 1913, (10), 688-689.

мологии и синтаксиса) в объеме одного из учебников, одобренных для старших классов высших начальных или равных им училищ.— 5. Знакомство с первоначальными приемами обучения грамоте и с одной из одобренных азбук.

Арифметика. 1. Знакомство с полным курсом арифметики по одному из учебников, одобренных для высших начальных или равных им училищ, при чем требуется умение правильно и толково решать задачи как письменно, так и устно.— 2. Знакомство с приемами обучения арифметике в начальных училищах, по одному из существующих методических руководств.

История. Краткая история России по одному из учебников, одобренных для двухклассных сельских училищ.

География. 1. Общее знакомство с географией всех частей света по одному из учебников, одобренных для двухклассных сельских училищ. 2. География России.

Тифлопедагогика. Письмо по Брайлю и плоское. Понятие о шрифтах для слепых. Фребелевские занятия в школе слепых.

Форма свидетельства на звание учителя или учительницы начальных училищ^{*}

Предъявитель (или предъявительница) сего, слепой (или слепая) такой-то (или такая-то) (звание, имя, отчество, и фамилия), на основании Высочайше утвержденных 22-го апреля 1868 г., 13 декабря 1894 г. и 11 декабря 1895 г. мнений Государственного Совета о специальных испытаниях по ведомству Министерства Народного Просвещения, подвергшись полному испытанию в и выдержав оное хорошо (или удовлетворительно), удостоен (или удостоена) звания учителя (или учительницы) начальных училищ. В удостоверение чего дано ему (или ей) это свидетельство за надлежащим подписанием и с приложением печати канцелярии Попечителя такого-то учебного округа.

Год, месяц и число.

Подпись Попечителя учебного округа.

Скрепка Правителя канцелярии Попечителя учебного округа.

^{*} Циркуляр по Киевскому учебному округу. 1913, (10), 689.

Нещастя чи суспільне злочинство?*

І. Соколянський

Коли говоримо про людину — маємо на увазі людину нормальну, вільну під ріжних органічних та психічних забурень.

Коли дбаємо про дитину, то так само, увага наша з'осереджується виключно на дитині, тіло і душа котрої не ушкоджені.

Наша увага поминає численні категорії дітей, життя котрих по старій термінології повне трагізму, повне колізій, повне прямо злочинної, нічим не виправданої до них неухважності з боку не тільки суспільства, але й представників науки.

В обтяженні дитини ріжними видами нарікалось на злу долю, покликалось на бога, в кращому разі вбачались наслідки спадковости.

Нарікання ті повставали (та ще й досі повстають) в наслідок наших нікчемніх: знань про дитину, а ще в більшій мірі — незнання умов, сприяючих нормальному розвиткові дитячого організму, або його гальмуючих.

Обтяжена вадами дитина стає фактом перед глибоко засмученою родиною, перед байдужим суспільством, перед безпорадним педагогом, — фактом, що надмірно важким тягарем лягає на плечі всіх трьох.

Обтяжена вадами дитина — нещасна дитина, а нещасна вона тому, що... обтяжена вадами; ось всі наші сучасні знання про дефективну дитину.

Сліпа дитина нещасна тому, що вона сліпа, не бачить, що в неї забурений змисл зору, що в неї зачинено одно з вікон, в яке вливається ясне сяйво рясного фарбами життя.

* Соколянський, І. (1921). Нещастя чи суспільне злочинство? *Пролетарська освіта*, (3-4), 11-14.

Глухоніма дитина нещасна тому, що вона не чує і не балакає, що в неї за бурений змисл слуху, що в неї зруйнований той дивовижно-делікатний апарат, який приймає бризки розмаїтих звукових форм і вливає цілий людський організм в гармонію суспільного життя, який своїм забуренням тягне забурення найвищої форму координованих рухів — мови.

Морально нестала дитина нещасна тому, що... така видалася на вдачу, що злонаважена по своїй натурі, то унащаднила або засвоїла собі такі негарні звички, котрі йдуть в розбіж етичним поглядом дорослих...

Некебетна та малокебетна дитина нещасна тому, що не має стільки розумових сил і здібности аби збагнути премудрощі шкільного програму, починаючи від «непорочного зачаття Діви Марії» і кінчаючи щоденно десятками інших загадок...

Фізичнокволі та нездужі діти нещасні тому, що вони мало (чи непомірно багато) їдять, що вони унащаднили злу психофізичну конституцію, що з ними не ведуть по всім розпорядкам гімнастичних вправ, що їх не привчають до спорту, а коли вони вигадують собі які вулишні ігрища, то не надівають коротеньких по колінця штанців, що ігри свої вони звать не «футбол», а «гекало», не «хоккей», а «ковінька» і т. и. і т. и.

Сліпоглухонімі діти до страшного нещасні тому, що вони не тільки нічого не бачуть, але й не чують, що вони просто уявляють собою живі шматки м'яса з первісними рухами на звичайні подразнення середовища...

Такі дотоперішні наші знання дитини, обтяженої вадами, такі думки про дефективну дитину.

Ще коротше хіба їх сформулювати можна так:

«Нещасна тому, що... нещасна»...

Нещастя те ми бачимо, але не відчуваємо. Ми знаємо, як бідкається сердешна родина, котра має дефективну дитину, особливо коли вона (родина) належить до визискуємої кляси. Дефективна дитина для убогої родини являлась тяжкою попутою і мусіла нести ту попуту, бо зарадити їй було нікому. Педагог був безпорадний, він

не мав знань, як запобігти лихові, як усунути те «нещастя», чим зарадити обтяженій вадами дитині і чим компенсувати ті вади.

Суспільство було байдужим. Споконвіку поділене на дві непримиримо ворожі класи, з котрих одна самовдоволена, закохана в свої егоїстичні, шкурницькі інтереси, в кращім разі відкороскувалась всяких «нещасть» влаштуванням склепів для дітей, які мали огидну, не людську назву притулків.. або — пануючи над матеріальними добрими, мали змогу зарадити своїм дітям бодай тими нікчемними засобами, що були в розпорядженні науки, — друга підтоптана першою мусіла терпляче нести тягар на своїх плечах, трагічна в своїй беспорядності.

Здужа, повна сили і кращих сподіванок в своїм здоровю дитина не була радістю для пролетаря, а обтяжена вадами була подвійним прокляттям...

Так. Ми белькочемо слово «нещастя» без найменших потуг дати собі ясних знань про причини і суть тих «нещасть».

Сліпа дитина тому, що вона немає очей

Великий Данте свій геніальний твір написав, будучи сліпим.

Огюст Тьєрі утвори в собі нечувану кар'єру, будучи так само сліпим...

Геніальний математик С. Соундерсон творив свої геометрійні фігури, будучи сліпим зроду був професором математики в славному Кембриджському університеті; він був так само сліпим...

Джон Меткальф в Манчестері сам з дивовижною ретельністю стежив за прокладкою вулиць Манчестеру по власним, уложеним ним самим плямам — він був так само сліпий.

Т. Блеклон був доктор богословія, набрав собі надзвичайної популярності в Единбурзі, яко проповідник і борець проти зла і насильства — він був так само сліпий...

Йоган Кні зважився на мандрівку кругом світа один, бе проводира іпотім описав і видав свою мандрівку, — він був так само сліпий.

Нині близький нам, але так незнаний нам професор Московського університету Щербина і понині викладає фільозафію — він так само сліпий. Антропільогічним відділом Петербурзької Академії Наук

один час (а може і тепер) завідував Піотровський. Піотровський в дитинстві абсолютно був глухий, виріс німим, але потім, почасти самотужки а почасти за допомогою товаришів дістав вищої освіти, вкинувся в студії антропології, написав декільки наукових розвідок, що викривають у ньому талановитого вченого. А був він глухонімиий.

Ми часто читали в періодичних виданнях гарненькі вірші Петра Овцана. Овцан зроду глухонімиий, потім дістав вищої освіти і зараз знає крім рідної йому російської мови ще чотири європейських мови зараз виносить тягар просвітної праці серед своїх товаришів — він був глухонімиий.

Многі з нас читали в кращих місяшниках оповідання Мінцлово-Мінцлова (донька російського письменника Мінцлова) дістала вищої освіти; а була з дитинства глухоніма... На одній з сесій Катеринославського губерніяльного земства в 1916 році молодий юнак Стефанів читав доклад гласним земства про поліпшення стану Олександрівської школи глухонімиих, яку він сам скінчив. До школи Стефанів був глухонімиий*.

Бувший учень тієї школи Матвій Полянов під час революції виступав з промовама на мітингах і рідко хто пізнавав по його вимові що він до школи був глухонімиий...

Можна навести цілий ряд прикладів про життя тих, чиї вади, здавалось би, позбавляли їх змоги людського існування.

Всім відома Елена Келлер (народилась глухою, але на другому році ще й осліпла, т. т. стала сліпоглухонімою) яка до 30 років закінчила вищу освіту, зналась не лише в європейських мовах, але й в клясичних Тішилась надзвичайно творами античного мистецтва і сама написала твір напів філософського, напів белетристичного характеру під назвою «Оптимізм» А була вона сліпоглухоніма.

* Можливість навчати глухонімого балакать відома вже кілька століть, але в школах такий спосіб навчання заведено лише недавно, бо сама справа навчання глухонімиих в Європі лише недавно набрала громадсько-державного характеру, а в Росії і по Україні до революції вона була справою благодійности.

Лаура Бріджмен була не тільки сліпа, глуха, німа, але мала надто забурений дотик і нюх і, тим не менш, дійшла високого розумового розвитку...

Так життя спростовує наші белкотання про «нещастя». Цілу безодню фактів ми могли би вичерпати подібних вищенаведеним. Цілу безодню фактів ми могли би навести а життя людей, котрі в дитинстві були злωναважені, морально несталі, фізично кволі, малокебетні, або й зовсім безкебетні, але потім з них вийшли геніяльні вчені, майстри, поети малярі і т. п.

Досить пригадати дитинство найбільшого педагога, натхненого по будника великої французької революції Ж. Ж Руссо, який в дитинстві вважався просто за волоцюгу злочинця з котрим не знали що вдіяти. Так повне колізій дитинство геніяльного хеміка Деаі.

Дитинство Дарвіна, Ньюгона, Корнеля, Лібіха, Наполеона, Уатга Морзе і безліч інших славних велетнів розуму було засуджене як бездарність, розумова нікчемність і т. и, і т. и.

Але... як життя посміялось над таким засудженням! Як поглумилась вона над наріканнями на їх некебетність, на їх моральну несталість, на їх тілесні і душевні вади!

Чи не каже нам життя; годі покликатись, на великі тіні нашого минулого, годі вказувати на образи невідомих нам сучасників, годі безглуздо нарікати на різні фізичні та психічні обтяження?

Так. Життя виразно каже нам, що нещастя сліпого, глухонімого, сліпоглухонімого, морально-несталого, безкебетного полягає зовсім не в тім, то він не чує, не бачить, не розуміє, що діється навкруг нього, а в тім, що сім не має до себе належної уваги, то він не має відповідних умов, аби позбутись цих вад або компенсувати їх розвоєм інших сторін своєї душі... Нещастя його полягає в тих дотеперішніх суспільно-економічних умовах, в яких жило людство. Не якесь абстрактне «нещастя», а сума конкретних умов суспільного характеру спричинялась цим вадам тіла і душі людини. Оздоровлення людства шляхом цілковитої перебудови його суспільних взаємовідносин лише може дати ті умо-

ви, котрі застерезуть його від вдегенеровання. В дотеперішніх умовах годі шукати яких небудь можливостей зарадити порушеній справі. Така перебудова, яку несе наша велика соціальна революція, котра стрясла суспільно-економічний організм в найглибших його основах, дає повні можливості поставити справу науково в цілому її розмірі, т. т. як проблему суспільно-педагогічну. І лише тоді, коли справа суспільної педагогіки опанує свідомістю людства, стане ясным, що «нещастя» всякі є не що инше, як цілий ряд суспільних злочинств старого світу, збудованого на клясових (а його додатками: релігійними, становими, національними і ин,) противенствах.

Справа навчання та виховання взагалі характеризували старий світ в його системах, але становище дефективної дитини було йому ще більш виразною характеристикою, життя давало блискучі зразки, що не тільки при сприятливих умовах міг розвиватись нормальний людський організм але навпаки, при самих найтяжчих умовах та ще з обкарнаного організму могли виходити Саундерсони, Келлер, Кні і и. Старий світ плекав всілякі форми благодійности аби заховати свій злочин. Новий світ в своїй суті противний всяким тим формам благодійности і мусить її винищити. Своєму громадянину новий світ виразно зазначає: гляди, фізичні і духовні вади людського організму не є якесь абстрактне «нещастя», а цілком конкретне суспільне злочинство і оздоровлення людського організму. є лише наслідок оздоровлення суспільного організму, а не навпаки...

Київ, 29 листопаду 1920 року.

Числене у школі сліпих*

М. Добей

Числене в інститутах сліпих є праві так важне як в нар. школах. Метода выучованя є однака, лише що числа не пишуться крейдою, але до того зготовленими значками. Числа для сліпих составив Восилле з 4 точок. Средством для численя сліпих єсть один строй на численя з оловяными числами. Строй має вигляд одной скриньки, котра розкривається на дві части як книга. В сподній части суть уміщені оловяні цифри (числа) в чотирикутних отворах, а верхня часть служить властному численю. На ній суть т. зв. зарубки а то для каждого числа одна. Межи спідну а верхну часть строя засувається одна дошка, щобы выроблена задача не выпала з перерубок. Вартість числа зависить од ріжного розміщеня точок: = 1, : 2, 3 .., ..4, :: 7, : 8, : 0. Писемне численя сліпих потребує велике уважаня а терпеливість як з стороны учителя, так и з стороны учеників. А зачим більші та компликованійші задачі на строї тяжко выпрацювати, уживається часть теоретичного численя.

Выучованя численя в перших шк. роках є головно наглядноє. Наглядными средствами суть головно: пальці, палички, оріхи, число дітей, сліпый поличить на дворі строми, дотиком считає, кільки ніг має потя, котка, колько ух має и т. д. словом всякі предмети почислить дотиком. Понятя о много, представляє имволося, піря птиць и пр. На то уважаємо, щоби дітя мало чисте а ясне понятя о числах. Додаваня та одниманя скінчить невідомый сам з дробными паличками, або оріхами. До познакомленя з множенем а діленем дуже способне средство є розборна числительна машинка. Дітя додаває, однамає, множить, ділить а сяк спознає

* Добей М. (1929). Числене у школі сліпих. *Учитель*, (1–2), 21–22.

практично чотири основні ділання. Стройне численя зачинаєся рівночасно з писанєм а не єсть вязано до часу, до возростажитя, бо не кождый сліпий має однако розвятий дотик а писаня без доброго дотику дуже тяжке. Задачі найліпше взяти изжития невідомих, бо се розбудить их интересованя, об веселить их, а учитель собіз тым полегшить працю. На пр. Колько є вас? одвіт 9. Що достали вчера од загородника? одвіт черешні; одна дітина кілько достала? одвіт 32, тогды кілько з'їли разом?

Або: яку ціну має азбука сліпых «Зоря»? Кілько е азбук в класі? Вырахуйте ціну всіх.

Або: Який рік, місяць а день днесь? Коли народилися (рок, місяць, день)? Тогды кілько років, місяців а днів маємеднесь?

Веселым зробить численя одгадованя метал, грошей по слуху, а именно если чоловік обіцяє им даяку нагороду за добре численя. В такім случаю розвинеся велика конкуренція межи учениками.

Спознаня обема, міры довготи та тягара у великій мірі интересує дітей. Кождый хоче міряти, сам хоче удостовіритися о правильности мірення. Метер до наглядованя єсть такий, як в нар. школах, ц. метер а д. метер наглядуються з меншим и більшим гвоздиком. Діти поміряють кімнату, школу, спальню, двор, загороду, кілько воды уміститься до відра, кілько молока выпють денно, кілько хліба з'їдять денно, тыжднево, місячно а рочно. На строімож провести 4 основні ділання з простыми числами, з десятичными дробными а звычайными дробными, але лише легші задачі. Компликовані высші математичні задачі не мож выраховати, бо до того строй на численя дуже малый а примитивный. Про то змагаєся кождый педагог розвити у дітей численя в памяти, бо сим не лиш що більший буде интерес, але проглубить и память дітей, що именно при музиці полегшить запамятованя нот. Удивительно добру меморію мають сліпі, щож поясниться слідующим приміром: надиктуєме сліпим дітям 25 ріжных чисел, кажім: 30, 12, 19, 6, 22, 13, 34 и т. д. за собою помалі, а ученики сей довгий ряд чисел так запамятають, що знають повторяти числа з переду, на оборот, знають додавати разом ряди чисел, або додавати по правилам додаваня т. є. одини-

ці з одиницями, десятки з десятками и т. д. Множення або ділення трьох чисел з двома сліпе дітя да коли скорше скінчить в голові, як здорове дітя на папери.

Умственне численя у сліпых дітей усовершиться на тільки, що легко скінчить в голові кубованя, квадратованя и корінованя, як то зробив один ученик тутешнього інститута на приватним іспиті з IV. класи горожанської школы.

Діти часто обернуться на учителя с питанем, як пишуть видячі? В таких случаях найліпше ім форму того звідовацого числа, нарисувати (палцом) на руку, на чутливе місто, бо сак похопить дітя найліпше. Цінні папері, проценти пожед и т. д. головно в умі вырахує, бо на строі лише легші задачі мож виробити.

Справоздання о моей праце при заведеню глухонімых в Ужгороде*

С. Куцин
(Научованя глухонімых)

I.

Бесіда писана.

Учу я в кошикарни и швальни заведеня глухонімых. В сих классах находятся ученики и учениці, котрі заповнили 14 років свого житя. Найбільша часть з них прийшла пізно до школи, або взагалі не ходили до школи глухонімых. Сі старші ученики дуже тяжко би научилися говорити, понеже их вимовні органи до теперь не були уживані.

Зачим сі діти уже старші, школа змагаєся дати им до рук деяке ремесло, котре могли би пізнійше уживати. Из теоретичних предметів перебираються тільки найважнійші діла и то: бесіда писана, численя, технологія (пізнаня тих предметів) средств, котрими они найчастійше займаються.

Моими предметами були; бесіда писана и численя. Ниженаведено подаю короткий поступ и приготовленя к научованю.

Бесіда писана є найдавнішою формою научованя глухонімых из часів найстарших, бо тогды думали так, що німота є окремішня хворота вимовних органів. Учили німих тільки помочео писаню і бесіды. Перші учителі глухонімых Петро де Панце а Ян Пабло

* Куцин С. (1929). Справоздання о моей праце при заведеню глухонемых в Ужгороде. Научованя глухонемых. *Учитель*, (1–2), 18–21.

Боннет показовали своїм ученикам предмети, котрих имена зразу и нарисовали.

Початок сеї метoды стремить до того, щoбы ученики научилися писати форму поодиноких букв. У дітей глухонімих в первых головнo є то, щoбы они свої очи и руки заупражняли так, як то им учитель наведе, абы потoму данну форму всіх букв поняли и их написати могли. При писаню учитель має уважати, щoбы діти очи не казили, хребет не кривили а груди не тиснули до лавки. Коли ученик всі буквы азбуки научитьсЯ писати, слідує зразу звязованя их до слова, котрими будемо именовати предмети из найблизшого оточеня учеників. Про глухонімого ученика суть ті слова, оптичними образами, нарисовані пером. Важність сих образыв толкуємо ученикам тым, щo и в дійстности покажемо той предмет ученикам, котрого имя є написано (нарисовано).

На примір: напишемо на таблу слово «око». Ученик мусить в первых сей образ запам'ятати так, щoбы он єго міг коли небудь з пам'яти пригадати и самостійно написати, (нарисовати).

При сему покажемо ученикови де он має око, котрого имя є на таблі написано. Частым повтoрюванем порозуміє глухонімый ученик звязок межи предметом и єго написаним именем и познає, щo тым словом дoтyчний предмет називаємо.

На початку беремо слова короткі, щoбы легко могли напам'ять научитися. Не є добре скоро поступовати при научованю. Коли вже одно слово добре заучено, можемо помалу брати нові слова, при чoму не забудьмо постійно повтoряти попередні слова.

Щoбы глухонімый ученик и дома т. є. вні школы мог упражнятися в писаню слів, а их важність не забув, найліпше если учитель ті слова, щo учениками перебрані були, напише им до зошита и приліпить ид ним образки, або нарисує предмет, котрого имя є написано. Сими образками дано възможність и охоту ученикам, щoбы без помочи учителя могли повтoряти научені предмети и заскіплювати их до па мати.

При толкованю значінЯ поодиноких слів, поступаємо на основі нижеподаніх:

В первих именуємо ученикам предметі близькі и начинаємо тыми, котрі мають короткі имена на примір:

око,	зуб,	волос,	пес,
ухо,	лице,	рука.	конь,
ніс,	чоло,	нога,	віл,
перст,	рот,	голова,	коза, и тд

Коли ученики дескілько слів научилися, маємо ученикам по-толковати. що имена суть: животні и неживотні. Порівняємо одно животне з неживотным. Покажемо ученикам на пр. пса и визвемо уваги их на то, що пес ходить, біжить, скаче, одним словом живе и покажемо имтоже стіл т. є. неживотный предмет и онивидать, що стіл не ходить, не біжить, але постоянно є на однім місті. Приведемо пса идстолови и звернемо увагу дітей на пса и на стіл. Котрі діти позирают на се, пса наженемо а стіл останеся. Тогда покажемо ученикам, що стіл може пійти на друге місто, но тільки так, если мы его однесемо. Ученики виділи, що пес сам утік а стіл остався, дармо мы его гнали. Ученики из сякими експериментами дуже забавляються и добре собі запам'ятають, що животні предмети змінюють своє місто самі, а не животні своє місто не измінюють, тільки тогда, если мы им поможемо. З подібными експериментами можно займатися дуже много, приміром на дворі качка, гуска, курка и т.д.

Сі слова в первых маються заучити поодинокю, а потому учитель розложить по порядку, а дітей наводить на то.

Кто? Що? Що?

Отець,	пес,	перо,
Мама,	корова,	папірь,
Учитель,	гуска,	окно,
Столярь,	когут,	котел,
Пан,	голуб,	горнець, и т.д.

Коли діти знають різницю межі животними и неживотними предметами, навчимо их пізнавати роди.

Перший раз иде се механично а як діти видять много примірів, поодинокі зачинають пізнавати роди слів по их значіню и окінченю.

Кто?	Що?	Кто?	Що?
он			она
отець,	пес,	мама,	гуска,
пан,	кінь,	жона,	книга,
обувник,	ніж,	дівка,	мачка,
	Кто?	Що?	
	оно		
	дітина,	теля,	
	дівчина	куря	

При навчаню сих слов показуємо ученикам тоже предмети, або в дійстности або на образках и то в різних формах зато, щобы ученики пересвідчилися о том, що на прм. остане все столм хотяй є он круглый, або гранчастый, білый, зелений, деревляный, або желізный.

Значіня дієслов высвітлює учитель тым, що дакотрі дійства, або сам робить або з даякими знаками покаже ученикам глухонімым.

Учитель туй мусить навести ученика, що словом кто? що? питаємо на именник, приміром: кто? отець, що? пес, он отець, он пес. На дієслова питаємося що робить? приміром: пес біжить. Вопросы на именники дієслова доти будемо навчовати, доки ученики упознають розділ межі именниками и дієсловами. Часто стаєся и при сім поступі, що ученики мішають вопросы и на именник буде звідати що робить? а на оборот. При заучованю головна річ чим більше упражняти.

Дієслова в первых найліпше уживати в формі 3-особы в числі одиночнім, часу теперішнього.

Приміром:

*иде, ість, стоить, учиться,
лежить, шиє, пише, молиться,
Кто? що? Що робить?
иде, учитель
оре, мама*

Тут пояснимо ученикам то, що то слово ид котрому можно приложити слово мій, ті суть мужеского роду, прим, мій отець, або он отець, ид котрому можемо приложити слово моя, суть женского роду, прим, моя мама, ид котрому можно приложити слово мое, суть середного роду, прим, моє куря, або онокуря.

Сякими вправами доти будемо упражнятися, доки ученики добре порозуміють.

Сі граматичні вправи продовжаємо сяким способом дальше а успіх зависить од терпеливости учителя.

Продовження буде.

Из спеціального шкільництва*

Минувшого учебного року були видані учебні основи для народных (початкових) шкіл в нашій республіці. Ще перед тым були вже видані основи для шкіл для глухонімих дітей. Сі основи в многих напрямках дуже згодні з учебними основами для нормальных и тому для інформації нашого учительства не буде шкодливым, если опублікуємо переклад сих основ, назначеных для дітей неповнозмыслових. Из тых основ, послі их порівняня кождый прийде до висновку, що од учителів глухонімих дітей wymagaється, беручи до уваги, що працюють з дітьми неповнозмысловыми, много більше рутини, вытревалости та довіря до властної праці, чим од учителя нормальної школы.

Се допорукається для порівняня именно тым, котрі працю в школах для глухонімих дуже легковажать и думают, що завдання учителя глухонімих дітей се тільки забавка. Се приходилося вже чути и підписаному, що учитель народної школы говорив о школі для глухонімих як о даякімініституті, де нічого не треба робити, лише час переживати.

Щобы подобні помилкові погляды наших учителів усунути доручає редакція, всім, кто интересується працею и задачею шкіл для глухонімих добре порівняти нормальні учебні основи з учебними основами для шкіл для глухонімих та зараз стане ясно, що вымоги од учителя глухонімих дітей суть аж занадто великі и потребууть дуже доброї, приготівки од того, кто хоче постояти на снотх ногах и одповісти своему завданю і та бодай пересічно достигнути наміченої и надписаної цілі.

Школы для глухонімих по правилу вісімкласові (коли є достаток дітей, щобы в кождій класі був окремый шкільный рік), иначе можуть бути шкільні роки стягнені. Декуды заграницею на

* 1930. *Учитель*, (7–8), 149–158.

народну школу добудована и горожанська школа а навіть и гімназія (Югославія). У нас є тільки сімкласова школа оддільно по шкільним рокам.

Школи для глухонімих.

Задачею шкіл для глухонімих є виховати з глухонімої дітини моральну особу, подати послі єї способности елементарне образования и научити єї говорити голосною мовою.

На сяких школах треба зарядити гуртки в случаю потреби и класу для дітей, які мало чують. Також потрібно зарядити помочну класу для глухонімих дітей мало талантливых.

Религія выучуєся од 3 шкільного року.

Горожанська наука од 6 степени. Горожанское вихована од 1 степени.

Научованя голосної бесіди ведєся методою рідного языка. У мало талантливых дітей потрібно уживати пишучої методи; палцева азбука и указованя рукою (гестікулація) уживаєся для дітей найнижшої душевної уровени. Розговор выучуєся практично, без граматичных правил. Розговори суть ядром языкового научованя. Творенєм бесіди, розговорами и читанєм ведєся рівночасне поясненя уяв, пізнаня предмета и розумового розвитку взагалі. Читаня и писаня на 1 шкільній степени не є самостійним предметом. В одзираню ученики упражняються не тільки од учителя, но и од шкільных товаришів и інших осіб.

В науці о ріднім краю звертаєся увага лише на початки предметовых наук, а не на реальні предмети. Ученики мають вжитися до того, що спостерігають в своїй околиці, в товаристві и в природі також, щоби знали пояснити и похопити своє одношеня до окруженя в якій жиють.

Писаня на высшій степені сполучаєся з рисованєм. До рисованя на высших степенях беруться всі техничні вправы и одновідні річи з оглядом на інші ручні рухливости (способности).

В гімнастиці дозволяєся вытворити гуртки, віком найнижші з двох и більше клас.

Методичних правил основи не подають: учительству є залишене вільність методи; предпосилається, що кожній научучий зможе свою методу обосновати, опиратися на елементарні дидактичні правила по науковій стороні направної дидактики.

На основі того дирекція школи в порозуміню з учительським збором зготує розклад годин и назначить, що в котрім предметі збільшиться число годин в поодиноких класах, маючи на увазі, головно потрібне интензивне доучиваня.

В школах, котрі суть сполучені з інтернатом, збільшиться число годин науки на низшій степені о 2, на середній о 4, на высшій о 6 годин.

Класа:	<i>Школа вісімкласова</i>							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Школьний рік	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Религія	—	—	3	3	3	3	3	3
Горож. наука	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	1	1	1
Твореня мовы	7	6	5	4	3	1	1	—
Бесіда	7	6	5	4	4	3	3	3
Читаня	—	1	1	2	2	2	2	2
Грам.и правопис	—	—	—	1	1	2	2	2
стиль	—	—	—	1	1	2	2	3
Краєзнавство	—	—	—	1	2	—	—	—
Землепис	—	—	—	—	—	1	1	1
Исторія	—	—	—	—	—	1	1	1
Природопис	—	—	—	—	—	1	1	1
Физика	—	—	—	—	—	1	1	1
Численя и геом.	—	2/2	4/2	3	3	4	4	4
Рисованя	—	2/2	1	1	2	2	2	3
Писаня	—	2/2	2/2	1	1	—	—	—
Гимнастика	6/2	6/2	6/2	2	2	2	2	2

	<i>Школа вісімкласова</i>							
Вих. р. роб.	2	2	2	2	2	2	2	2
Дівочі р. роб. з дом. наукою	—	2	2	3	3	4	4	4
Тижднево хлопці	20	22	24	26	27	28	28	29
Тижднево дівчата	20	22	24	27	28	30	30	31

Горожанська наука и вихова.

1. шк. рік.

Школа (интернат). Учитель, шкільні товариші. Другі особи в школі (интернаті). Их заняття. Чистота тіла, обуви, одежі и шкільних потреб. Порядок у спальні. Як поводитися при іді и по дорозі.

2. шк. рік.

Дома. Товариське життя учеників. Родина, Поздоровлення. Добрі и злі люде. Спомини на померших. Охорона птиць. Опіка цвітів. Лікарь.

3. шк. рік.

Сторож. Надзиратель. Помічник. Листонош. Пожарник. Гроші. Ощадність. Боронися од напоїв. Довозні посередники и осторожність при них.

4. шк. рік.

Освітлюваня. Топлення. Хвороты. Сліпый, покалічений, слабоумный, знищений. Ремесельники, вояки, жандармерія. Минувшина, теперішність. будучність. Столітя. Нарід. Русины. Чехи. Пан президент.

5. шк. рік.

Купель. Перша поміч при зраненю. Почта (письмо, чек, посылки и под). Театер. Суд и інші уряды. Повнолітний.

Окрашена класы. Колекція природных річей. Державный прапор. Шкільництво. Село, округ, країна., держава.

6. шк. рік.

Краса родинного дому. Здорова квартира. Каналізація, водоводи. ЗЛОЧИННИСТЬ, добродушність. Приватне и публичне майно. Грошеві; заведеня, чек, довжний лист. Закон, парламент, вибори, отчина, республіка. Понятя людського житя.

7. шк. рік.

Рівноправність, свобода, братерство, демокрація. Дружественність. Еміграція. Домівське право. Подать. Асекурація. Статистика. Управа села, округа, країны. державы. Министерства, республіка.

8. шк. рік.

Товариське житя. Любов до народа и республіки. Рівноправність народа. Війна, мир, договори. Чсл. Червоный крест. Глухонімый в громадянськім житю. Заложена чехословацької державы. Масарик-освободитель. Конституційна грамота.

Учебный язык.

1. шк. рік.

При твореню бесіды осягнути зрозумілий выговор голосів и в цілости природного выговору в поодиноких частях. Одзиранем порозуміти з уст звичайный выговор и його части.

2. шк. рік.

Знати висловити слова довші и коротші з одповідным наголосом. Правильне висловлення коротких речень. Читання друкованого и писаного письма. Точне описованя з таблы и книги. Писаня коротких речень послі одзираня.

3. шк. рік.

Вызнаватися в одзираню и усовершеншати у высловлюваню. Читати помалу правильно, щобы читаня було зрозуміле. При

розговорах употребляється означаючий и розказуючий спосіб, одповідати на питання по предмету, присудку у присловнику, без граматичних правил. Розговори з памяти.

4. шк. рік.

Усовершеня в читаню. Именник, приложник, числовники. Самостійне устне, писемне и ясне высказованя думок.

5. шк. рік.

Часы дієслова: Спосіб прямиий и условный. Склоненя именників и приложників. Толкованя уступів на питання. Меморованя, драматизація. Розговори в науці о роднім краю. Короткі описы.

6. шк. рік.

Сказати власними словами содержания уступа. Причастник діяльний и страдальный. Проста кореспонденція. Описы из життя. Письма. Розговори и задачі з горожанської науки и виховы.

7. шк. рік.

Просте и розширене реченя. Читання з читанки, часопису для молодіжи и инших книг. Розговори о стародавних науках. Коротке передаваня властного спостеріганя, або случаів по данной приготовці

8. шк. рік.

Читаня

Читаня з книг и новинок. Розговори о прочитаном и прожитом. Подходячі образы од писателів. Самостійне писемне толкованя и переданя пробігу з дітинячого віку и случаях. Уживаня всіх виговорних правил. Особні примітки до деннику. Передача властного спостеріганя, спомини.

Красзнавство

Пізнати околицю школи; села и краину. Мапа Чсл. республ. Звірята и рослины по рочних добах. Одношення одинни-

ці до околиці. Поучення о людським тілі, життя и занятя обивателів. Спостерігання физичних и атмосферичних явищ. Звичні п обичаї обивателів. Историчні оповіданя.

Землепис.

6. пік. рік.

Читаня катастральной и спеціальной мапи. Подробний землепис республикн. Їздный порядок. Рух землі и місяця.

7. шк. рік.

Европейські держави. Одношення взагалі до Чсл. республикн. Сонце.

8. шк. рік.

Пять частей світа. Звізды.

Исторія.

6. шк. рік.

Образи з исторії Подкарп. Руси (Чсл. республикн) и власного народа.

7. шк. рік.

Важніші образи наших историчных подій до перевороту.

8. шк. рік.

Світова війна. Заложеня республики. Религійні, соціальні и національні односинь у Чсл. республиці. Наші славні герої. Важніші одкритя. Заслужені мужшини в научованю глухонімих.

Природопис

6. шк. рік.

Пізнаня найважнішних звірят, рослин и мінералів Чсл. республики. Плодження цвітів. Праця в загороді заведеня, случайно и на полях заведеня.

7. шк. рік.

Матеріал з 6. шк. року розширяється з оглядом на промисл, господарство та торгівлю. Праця в загороді заведена, случайно и на полях заведена.

8. шк. рік.

Пізнавати своє одношення до природи. Поученя о устрою и викону людського тіла. Гигієничне поученя. Посіщеня господарських та промислових будов. Праця в загороді заведена, случайно и на полях заведена.

Физика

6. шк. рік.

Матерія тверда, текуча и газова. Барометер. Основні понятя о теплі, магнетизмі и електриці. Воздушні опады.

7. шк. рік.

Сила, вага, гальванічний ток и його ужитя. Світло. Парова машина.

8. шк. рік.

Метеорологічне спостеріганя, вид оптика, телефон, електричний мотор. Посіщеня промислових домів.

Численя и Геометрія

2. шк. рік.

Чисельный круг од 1 до 20. Додаваня и одниманя.

3. шк. рік.

Розширеня чисельного круга до 1000. Додаваня и одниманя. Гроші, міри и ваги.

4. шк. рік.

Всі діланя в чисельнім крузі до 1000. Прості дробы. Римські числа. Чотырикутник и трикутник.

5. шк. рік.

Всі діланя в чисельнім крузі до 1000. Десяточне число. Римські числа, Остальні Геометричні тіла. Рахунок.

6. шк. рік.

Ціль рахунковых выгод. Чсл. валута. Обвод и обем площі. Поверхня тіл.

3. шк. рік.

Процентові и пождові рахунки. Вычисленя цін д, інжитевых потреб. Кубична міра.

4. шк. рік.

Уживаня подробнійших прикладов. Заграничні гроші. Звычайне, рахункарство.

Рисованя

2. шк. рік.

Научованя рисованя має вести розговорами, доціляючи розвиток спосібности, спостеріганя и представленя. Представленя вида площі предмета в околици ученика. Илюстроване рисованя.

3. шк. рік.

Звычайне лінованя. Рисованя з памяти и илюстрації з оглядом на выучованя минувшого шкільного року, головно початковим.

4. шк. рік.

Представленя вида площі звычайного предмета, найпростійших, як на низшій стенени. Старатися их забарвити. Ужитя декотрых образів нарисованых для чергованя. Початки народного мистецтва. Рисованя з памяти, илюстрації з оглядом на остальні предмети научованя, головно на горожанську науку.

5.шк. рік.

Представленя вида площі предмета, з оглядом на их основне забарвленя формами прямолинійними, рівнобіжними и нерівнобіжними. Ужитя одповідных нарисованых форм до

чергованя на взорці, також з оглядом на народне мистецтво. Рисованя з памяти. Силуеты.

6. шк. рік.

Представленя відповідних предметів прямо, кисткою. Звичайний орнамент. Звычайне письмо.

7.шк. рік.

Прдставленя найпідходячих предметів и найзвычай-
нійших груп аксонометрично и перспективно. Рисованя скиз.
Гармонія барвы. Пізнаня орнаменту народного, рослинного
и Геометричного. Окрашаюче письмо.

8. шк. рік.

Представленя ріжних предметів в школі и мимо школи
в природі. Окрашеня предметів. Пізнавати найважнійші стовпы
будовельництва. Окрашаюче письмо.

Писаня

2. шк. рік.

Мала и велика азбука.

3. шк. рік.

Повторена матеріялу 2 шк. рока. Арабські числа.

4. шк. рік.

Писаня відповідных слів, адрес, надписів и под.

5. шк. рік.

Надписы фирм, вправы в скоропису. Окрашаюче письмо.
В німецьких и руських школах для глухонімых вправляєся в 4.
и 5. шк. році латиника.

Тілесне вихованя

1. шк. рік.

Рядові и грудні вправы. Вправы в дыханю. Каждый тиждень
одногодинова прогулька за час доброї хвилины. В літі нагород-
жуєся купанєм, а в зимі санкованєм, ковзачкою и лижвованєм.

2. шк. рік.

Постепенне розширення вправ рухливості з 1. шк. рока. Одногодинова прогулька раз в тыждни в часі доброї погоды.

3. шк. рік.

Вправи рядові и грудні розширюються. Вправи на знарядях. Двиганя желізної кулі. Вправи руками. Прогулька в тыждни за доброї погоды. Забавы.

4. шк. рік.

Рядові и грудні вправи. Походна вытревальсть. Двиганя желіза. Скоки. Вправи рівноваги. Тыжднева прогулька в добрій погоді. Орієнтація в природі. Спостеріганя видом.

5. шк. рік.

Рядові и грудні вправи. Чінки, кружки — надниманя. Вправи на знарядях. Перетяги. Двогодинова прогулька в тыждни и в случаю менше відповідної погоды. Вправи в природі як у 4. шкільнім році. Ріжні забавы.

6. шк. рік.

Рядові и грудні вправи. Двиганя чінки. Вправи кружками. Гимнастичні танці. Киданя мячем до шайбы стоячої и рухомої. Поход з наплечником. Слідженя за стопами. Сигналы. Перша поміч при зраненю. Тригодинова прогулька.

7. шк. рік.

Рядові и грудні вправи. Забавы. Вправи на знарядях и знарядом. Тригодинова прогулька кождых 14 днів и в часі менше відповідної. Вправи в природі. Орієнтація в природі. Назначеня маркантных точок. Розпутя. Назначена ціли, означеня далекости и высоты.

8. шк. рік.

Рядові и грудні вправи розширюються. Вправи на знарядях и з знарядом. Киданя, скоки и под. Тригодинова прогулька за 14 днів и в часі менше відповідної погоды. Вправи в природі так як в 7. шкільнім році.

Виховуюча ручна робота

1–2–3. шк. рік.

Моделованя з глини, низаня овочей, коралоки под. Зображеня паличками, овочами, камінцями и под. Складаня геометричних тіл з паперя и дошок. Вырізованя деревець. Складаня з паперя. Игры з хусточками. Плетеня, промітаня. Вырізованя. Шитя на домашнім полотні. Чищеня замка на дверях и под.

4–5. шк. рік.

Моделованя. Праця картоновым паперем. Праця з шкатулок. Плетеня прутем, соломою и шишкою. Початки кошикарської праці. Друкарня. Прибитя гвоздиків.

6–7–8. шк. рік.

Моделованя. Кошикарство. Праця з картонового паперя. Праця з дерева, дроту и под. Вырізи в дереві. Вязаня книг взагалі. Ріжні оправы. Остреня ножів и под.

Дівочі ручні праці

2. шк. рік.

Плетеня и проплітаня вовны, мотузів, лыка. Гачкованя в разных пологах.

3. шк. рік.

Гачкованя, основні очка, ланцок, стовпики, обгачкованя окраів. Плетеня на двох иглах звычайне гладке очко и оборотно. Шитя; ріжні вышники. Приготовки до научного накупу. О початках вовны. Як чистити одіж.

4. шк. рік.

Гачкованя. Пригачкованя до полотна, Обстріганя друкованых wzopcів. Вышивки. Пришитя гузиків и тканин. Як уважати на промоккле платя и обув. Значіня приправ. Як готовлять гузики. О початках полотна.

5. шк. рік.

Пристрігованя матерії, яка шиєся послі данної міри. Ручне шитя. Хрещикове вышиваня. Гармонія барвы. Значкованя з ниткою. Текстильний промысл в Чсл. републиці. Дробници в домашнім окрашеню.

6. шк. рік.

Оправы рукава, пунчок. Платаня. Браня міры на білизну. Дівоча сорочка и сподні. Рисованя взірця послі міры дівочої сорочки. Дірки, гузики. Фирцованя и зарубованя. Окрашаюче лемованя (зарубованя). Як обходитися з білем. Як помагати мамці при денній праці. Як помагати меншим, молодшим. Выбираня попелу, топленя, стеленя постели, мытя подлоги, стираня пороху, управа ідального прибору, мытя посудин и под. Вибраня зеленины и овочей на оддоженя.

7–8. шк. рік.

Брана міры на білизну и платя. Рисованя взорців послі міры. Пристрігованя. Шитя ручне и машинкою. Вышиваня. Монограмованя білизны ріжnymi знаками. Приготовленя стравы в кухни. Квашеня зеленины. Жона в родинном и публичнім житю. Дівчина при чужих службах. Охоронні товариства для дівчат. О немовлятку. Тілесне и душевне розвита дітины. Посіщеня порадень для матерей. Управа корму.

З досвіду навчання грамоти й лічби розумово-відсталих дітей (До питання про застосування методи Макіндер)*

Н. Л. Гаєвська

Н. Гаєвська «Клініки дитячої дефективності при Одеському лікарсько-педагогічному кабінеті» — доповідь на конференції Од. Лікар Пед. К-та. Лютий. 1926 р

Актуальніша на сьогодні ідея загального навчання, як і щоденне життя установ для розумово-відсталих дітей, уперто висувають питання щодо методики допоміжного навчання.

Література з питань цієї галузі дуже обмежена, а тому педагогічна та дефектологічна їх розробка конче потрібна.

Питання методики викладання в допоміжних школах прокладуть стежки для багатьох робіт, охоплять чимало діячів.

Мета даної статті — поділитися з товаришами педагогами нашим міркуванням щодо викладання першої грамоти й лічби (вираховування) в групах для розумово-відсталих і описати методу, випробовану в школах-інтернатах м. Одеси педагогами-фахівцями.

Протягом всього періоду існування установ для розумово відсталих дітей в Одесі, навчання провадилося способами нормальної трудової школи. Однак чотири роки тому рішуче стали виступати проти загально-шкільний метод викладання. Ще тоді на конфе-

* Гаєвська Н.Л. (1931). З досвіду навчання грамоти й лічби розумово-відсталих дітей (До питання про застосування методи Макіндер). *Комуністична освіта*, (1), 124–134.

ренції Одеського лікувального педагогічного кабінету ми подали думки, які гадаємо, виявили погляд більшості одеських педагогів-дефектологів. А саме: ми показали, що проходження певного пункту програми одночасно всією групою побудоване на тому, що педагог передає дітям свої відомості, має елемент примушення. Діти, що не здатні сприймати в даний момент певних відомостей, примушені взяти участь у спільній роботі. Не зважаючи на недоцільність такого примушування дітей розумово-відсталих, здебільшого негативістичних, що ревниво захищають своє «я» від стороннього втручання, педагогові дуже важко працювати, бо у дітей може виникнути ворожа реакція на прямий вплив педагога. Друге, що ускладняє одночасову роботу з цілою групою, це млявість, що характеризує розумово-відсталих при загальногруповому навчанні. До того ж в установах для розумово-відсталих в одній групі майже завжди діти не бувають одного рівня розумово-розвинені. При загальноклясному навчанні такі учні один одному заважають. При системі одних загальноклясних лекцій навіть кращі в наших учнів дивують нетривалістю своїх звичок і знаннів. Вакаційна перерва в заняттях класи або перерва в заняттях дитини через хоробу дуже швидко ламає пророблену роботу. З другого боку, розумово-відстала дитина, яка цілком засвоїла на лекції певні відомості, не вміє в житті їх відтворити, з них скористатися, тому що в класі звикла до постійної допомоги вчителя і не розбирається в інших умовах сама. А тому допоміжній школі треба до питання методики підходити більш обережно, ніж в нормальній трудовій школі. Це й змусило нас шукати методи індивідуального навчання.

П'ять років тому вийшла книга М. Штейнгауз(М. Штефнгауз. З практики Лябораторногопляна в Англії), радянського педагога, який знайомився з постановкою навчання по школах ЗахідноїЄвропи, де автор серед інших вражїнь, які у нього склалися після відвідування англїйських шкіл, розповідає про «індивідуальне» навчання (грамоти) письма та лічби в школі для маленьких Ж. Макїндер. Зацікавившись методою, Одеський Лікарсько-Педагогічний Інститут непосредньо з Лондону дістав книгу самої Ж. Макїндер (Individual work in infants schools by J.M.

Mackinder. Scouleditiourevise. London. 1925), де метода індивідуального навчання принципово побудована на пристосуванні до англійських шкіл для нормальних дітей шкільного віку перших років навчання.

Спробу перенесення цієї методи на базу нашої допоміжної школи зроблено протягом більше ніж в 3 роки в клініці дитячої дефективності при Одеському Лікувально-Педагогічному Інституті, а потім в школах інтернату для глибоко-розумово відсталих дівчат. Ми особисто провадили його в 1927–28 і 1928–29 учбових роках в групах дівчат.

Методу застосовують переважно до початку навчання дитини в школі, охоплює вона в російській обробці приблизно 2 роки навчання, при чому найцікавішим з погляду придатности методи треба визнати 1 рік навчання. Зацікавлені методою докладніше можуть обізнатися з нею з вищезгаданих книжок Штейнгауз і Макіндер, тут ми дозволимо собі лише в короткому викладі подати суть методи.

Шкільний день поділяється на дві частини в англійських школах: передобідню й післяобідню. Частину дообідню відведено індивідуальним заняттям — писанням, читанням і рахуванням, які і висвітлені в книзі. Пообіді ведуть загальногрупові заняття — ручним трудом, малюванням, ритмічною гімнастикою і т. п.

Заняття читанням, писанням і рахуванням з кожним учнем, взагалі, ведуться окремо, але практикують додаткові (щоб ознайомитися з новим дидактичним матеріалом і новими завданнями) групові заняття. Коли в процесі роботи є потреба в трудових об'єднаннях дітей, то Ж. Макіндер вітає їх.

В процесі роботи дітей залишають самостійними. Але все це ж не виключає того, щоб навчитель давав вказівки, коли учень цього настирливо вимагає. Все ж втручання навчителя зведено до мінімуму. При індивідуальних заняттях слід кожному учневі дати окремий дидактичний матеріал. Отже це в не лише одна учбова книжка, а як набір окремих табличок та інших прикладів, розкладений на столах та етажерках.

Ось чому робоча кімната набирає вигляду різноманітного і досить незвичайного. Діти в процесі роботи встають, переходячи з одного місця на друге, беруть та кладуть різні речі.

Оснівний погляд Макіндер, запозичений у Монтесорі, що як виховувати, так і навчати треба без примушення, не настирливо прищеплювати дітям свої погляди та відомості, забороняючи дурні, на погляд дорослих, виявлення, а слід так організувати навколишнє оточення, щоб дитина сама, не помічаючи навмисного підбору подразників, давала б певні реакції й пішла б певним шляхом розвитку як щодо поведінки, так і щодо шкільних занять. «Дитину можна навчати», каже Макіндер «лише при її згоді та спільній роботі». «Ми не думаємо», далі говорить вона, «що дитині можна дати волю будьщо робити і будьде». «Ми намагаємось так організувати оточення дитини, щоб її поведінка та її товаришів була б бажана на наш погляд. Вчителька має керувати дитиною тільки в найширших межах, вона повинна добитись її співробітництва, щоб вона хотіла вчитись, привести її до самонавчання». Труднощі, які постають на шляху учня, не усувають, а лише уважно розподіляють на ступні трудностей від легкого до складнішого, щоб полегшити їх самостійну проробку й подолання. Самостійність учня слід розуміти так: після вступної розмови вчитель видає дидактичний матеріал і чекає від учня запитань. Коли учень за роз'ясненням та допомогою не звертається, то й нехай він сам опрацює. Макіндер припускає вкомплектування групи за ступенем їхньої самостійности. Проте, щодо дітей відсталих, то вона вважає, що їм слід приділяти більше уваги за дітей нормальних.

Знання, що учень набув без сторонньої допомоги, «дають учневі певність того, що він може перемагати труднощі, викликають любов до справи та звичку доходити свого».

Самонавчання супроводжується обліком досягнень, що робить успіхи більше наочними й сприяє набуттю віри в свої сили. Самостійність в роботі дає можливість регулювати її, уникаючи перевтоми. Дитині дають відпочивати, коли вона стомлена, брати із шафи книжку і читати, зважаючи на її рівень знань, або

переглядати корисні картинки. Це регулювання процесу роботи, чергування праці і відпочинку, Макіндер називає «ритмом роботи». Від індивідуальних здатностей залежить «темп роботи», цебто швидкість, з якою учень, закінчуючи ступень за ступнем, переходить до іншого матеріалу. Тут не має бути стороннього примушення. Кволости в роботі при індивідуальному навчанні побоюватися нема чого. Робоча обстановка всієї групи, де всі товариші працюють, доходючи тут же фіксованих наслідків, викликає почуття змагання, що підганяє далеко сильніше, ніж це міг би зробити всякий педагог зовні. Випадки пасивності в таких умовах, випадки упертого категоричного відмовлення від роботи досить рідкі і мають завжди індивідуальне (найчастіше патологічне) пояснення. В цьому наш досвід цілком ствердив думки Макіндер.

В години індивідуальних занять облік роботи переводять одночасно педагог в обліковій картці, спільній для всієї групи, а також і учні в своїх індивідуальних облікових картках.

За дисципліну турбуватись майже не доводиться: учні, прагнучи того, щоб дістати більш відміток про те, що вони склали завдання, звикають цінити час і, захоплені роботою, самі не хочуть робити щось інше, крім роботи з дидактичним матеріалом. Цей інтерес до занять, як уже згадували ми, в внутрішню здержкою. Педагог дозволяє переходити до другого складнішого завдання лише тоді, коли переконається, що вони цілком та всебічно опрацювали попереднє. Отже, вся активність дітей до роботи, їх поведження у цілому все базується на заінтересованості учня до роботи, що в великій мірі залежить від дидактичного матеріалу. Матеріал добирають якнайпослідовніше від легкого до складнішого. Завдяки інтересності і красивій зовнішності, а також чималій різноманітності, матеріал захоплює увагу дітей, наближає процес занять до процесу гри. Кожне приладдя тягне дитину вперед. Рівнобіжне приладдя, що не просуває вперед, а дозволяє наново опрацювати той же ступінь, припускають з необхідності лише у великих групах, коли педагог не встигає перевіряти роботи всіх охочих, або коли вчитель вважає за до-

цільне для поглиблення знаннів, щоб учень вдруге опрацював це ж завдання. Таким чином, від вчителя залежить в даному разі індивідуально підходити до учня, давати йому завдання подальшого ступня, затримувати його на тому ж завданні, або надати йому самому опрацювати знову те саме, але на іншому матеріалі. Вчитель ставить вимоги лише до наслідків роботи, не регламентуючи їх процесу. Отже, коли є рівнобійні комплекти дидактичного матеріалу, учням надається вільно вибирати матеріал, щоб опрацювати черговий наряд.

Діти, що вступають до школи (ми маємо легко розумово-відсталих) — уже мають елементарно-кількісні уявлення: «багато-мало», «більше-менше» і т. п. їх навчають усно рахувати до десятих на дидактичному матеріалі і без нього. Письмові вирахування починаються з навчання цифр, посібники: скриньки з карточками, де різними кольорами виразно та чітко нарисовані цифри. Тут же й інші картки, на яких нашиті різнокольорові гудзики або намисто групами по одній, дві, три. Таблиці з 5-мабубочками червоного намиста відповідає друга табличка з нарисованою такою ж червоною п'ятьоркою. Таблиці з трьома жовтими намистами — картка з жовтою трійкою. Дитина до цифрових табличок підбирає відповідні таблички з намистом і навпаки. Таким способом в свідомість дитини вриваються цифри та їх значення. Для самоконтролю на цьому ступні дано стінний цифровий індикатор, де рядом з цифрами показано відповідну кількість крапок такого ж як цифра кольору.

Нашу схему розподілу початкових завдань та посібників складено на зразок, що винайшла Макіндер для нормальної школи, лише кожна норма у нас докладніше розроблена і загальний обсяг матеріалу менший і можна прикласти для розумово-відсталих.

Дидактичний матеріал по грамоті в первісному своєму рівні потребує перегляду на погляд нашої школи, про що докладніше скажемо далі. Річ в тому, що сама ж Макіндер про першу грамоту додержується теорії синтетичної, а саме: вона вважає, що звук є

ключ до побудови всякого слова, і що дитина повинна володіти цими ключами, з яких складатиме всяке слово.

Ось чому 1 ступінь грамоти — письмовності у Макіндер — це вивчання звуків і літер. Не поділяючи погляда автора, ми все ж заради експерименту провадили заняття відповідно схемі Макіндер, як і інші товариші, й тепер, коли підсумували і маємо досвід застосування методики Макіндер, ми гадаємо подавати свої модифікації, за що далі говоритимемо.

Для початкового вивчення звуків-літер Макіндер дає стінний фриз— індикатор. Тут під картинкою, де намальовано, наприклад, kota, написана літера «К», під малюнком голки — літера «Г» і т. п. Коли дитині треба взнати літеру, вона підходить до індикатора, знаходить на ньому літеру такого жнарису, як і літера на її окремій таблиці, дивиться на картинку і, відокремивши від назви намальованого предмета перший звук, вимовляє його. Так він (учень) самостійно навчається звукам-літерам. Коли так або на другому рівнобіжному матеріалі дитина навчиться вимовляти, писати й розпізнавати звуки-літери, Макіндер дає таблиці тризвучних слів, де на одній стороні написано назву предмета, а на другій його малюнок. Засіб засвоєння, як каже Макіндер, різний, одні діти йдуть шляхом аналітичним, другі синтетичним, одні з відомих їм літер складають назву предмета, другі раніше називають предмет, і тоді уже назву розкладають на звуки. Ми навмисне приводимо погляд Макіндер на початкові процеси письмовності (грамоти), як приклад цікавого електизму. Як рівнобіжний матеріал на цьому ж ступні дають індикатора з малюнками предметів і крючками, щоб вішати таблички з назвами їх. Раніше починають з однієї, а потім з різних літер і навпаки, є індикатори з назвами предметів на таблицях і крючками, щоб вішати малюнки. По проробці цього ступня для контролю дають просто коробки слів окремо і малюнків окремо. Від учня вимагають не тільки вміння назвати слово і його писати, але й уміння розкласти його на звуки і навпаки. Упевнившись, що учень це усвідомив, учитель зараховує роботу, не звертаючи уваги на те, по яких посібниках вона не була б зроблена. Далі діти зустрічаються з словами: займенниками,

прикметниками і ін., яких завжди вживають, але їх не можна дати на малюнках: їх дають просто на табличках, написаних стовпчиками, їх вивчають (засвоюють) з голосу учителя. Тепер учень уже читає короткі різноманітні слова, і йому можна дати легкі фрази.

З самого початку треба вимагати свідомого читання. Для контролю, як учень усвідомлює прочитане, служать таблиці, де в реченнях мова йде про ті самі предмети, але в різних взаємовідносинах їх між собою, і учень повинен до кожної фрази дати відповідну ілюстрацію. Для контролю цієї роботи учителю досить запитати тільки одне якесь слово. Для читання довгих слів дають таблички з початком слова, а закінчення написано на окремій таблиці, вішає його учень. На цьому ступні вперше дають для читання книгу. Читати дітей всіляко заохочують. З перечитаної книжки вчитель перевіряє лише одну сторінку, яку вважатиме за доцільне. Інші, хоча б дитина читала їх і невірно, вона все ж розуміла й усвідомлювала прочитане. Це видно з самого інтересу до читання. На цьому рівні доцільно користуватися дешевими ілюстрованими дитячими книжками. Далі, за такими ж принципами Макіндер проробляє матеріал по навчанню фонограмам — двозвуками, яких ми дозволимо собі не передавати. Щоб перевірити, як дитина засвоїла перечитане, заведено так звані «question-books» — запитальні книжечки. Вони становлять собою таблиці, де під малюнком написано оповідання, з перепущеними словами — завдання поповнити пропуски Другий варіант: оповідання з запитаннями в кінці змісту прочитаного. Учитель повинен слідкувати за тим, щоб відповіді були короткі й вірні, хоч і неповними реченнями.

Письмо окремо від читання, щоб набути звичку чітко та швидко писати, слід розпочинати навчання зі ступня вільного читання, взагалі ж навчати дітей письма доводиться рівнобіжно з читанням, а записувати літери у міру їх засвоєння, а ще пізніше цілих слів та речень. Щоб швидше запам'ятати вірші, а також швидко і чітко писати, для вправ дають ритмовані картки з малюнком та віршем під цим малюнком. Їх безліч. Розподіляються вони поступово від легких до складніших. Підготовку, щоб писати твори, дають попередні вправи складати речення, що збігаються з початком читання кни-

жок. А тому перші спроби дітей треба всіляко спонукати. З перших кроків самостійно втворене речення на зразок: «я пішов купити скриньку», вважають як досягнення і читають всій групі як «чудову маленьку історійку». Після деяких вдалих спроб таких же, навчитель обережно додає, що «іноді пишуть і про більші події». Тоді дитина починає викладати думки докладніше, у вигляді декількох речень. Деякі діти вважають за краще давати перші твори у вигляді описання картинок, а ще раніш їх підписувати. Для охочих на початку самостійного писання дають таблиці з деякими незакінченими реченнями і завданнями доповнити їх. Ще є різновидні посібники для початкових самостійних записувань: таблички з недокінченими арифметичними поданнями (є й інші варіанти, які не мають самостійного значення). В послідовності використання різних посібників в межах цього ступня, як і у вибиранні їх, припускаються варіації в залежності від смаку кожного учня. В полегшення для розуміння багатьох нових слів, з якими дітям доводиться вперше зустрічатися при читанні, даються «таблиці синонімів». Далі, пропонують теми для самостійних творів, наприклад, в такому вигляді: «Візьми картку з собою, піди до залі, подивись, що там робиться, повернись і напиши, що там бачиш або «напиши список всіх кімнат, які ти можеш пригадати, і як з них користуються».

На цьому й закінчимо нарис самого дидактичного матеріалу Макіндер.

Взагалі в роботі Ж. Макіндер треба розглядати дві сторони: а) організацію педагогічного процесу і б) самий дидактичний матеріал. Розглянемо критично те й друге.

Чи доцільно рівнобіжно з колективним заняттям давати заняття індивідуальні?

Як ми писали, перша хибка колективної класної форми навчання є примусовість його для кожного учня. Метода індивідуальних занять цілком виключає всяке примушення. Тут для кожного вихованця припускається воля праці й відпочинку підчас індивідуальної роботи, також певна воля у виборі дидактичного матеріалу в межах одного ступня, свободу ходити по кімнаті й т. п. Там же зазначалося, що таке примушення до роботи може при-

вести дітей розумово-відсталих і завжди нервово не урівноважених до негативного ставлення до шкільного навчання. Макіндер же в саму основу бере добровільність навчання, особисте бажання до знаннів, без якої не мислима вся її система «самонавчання».

Друге за порядком з наведених нарікань педагогів-дефектологів були — скарги на пасивність, млявість дітей при клясній колективній роботі. Метода Макіндеркволости не припускає, бо відповідальність за виконання всякого завдання переноситься з викладавця на самого учня і діти це чудово розуміють. Крім того, для активізації дітей велике значення має момент змагання, прагнення не відставати від товаришів в кількості відміток про виконання завдань. Воно захоплює навіть найпасивніших дітей. Тут застередуємо, що, не маючи взагалі на увазі замінити дитячу зацікавленість прагненням накопичувати «птички» (відмітки на облікових табличках), ми все ж вважаємо ці відмітки доцільними в перші роки навчання, маючи на увазі надалі так привчити дітей до розумової праці, що захоування «птичками» будуть зайві.

Кінець-кінцем, з приводу знаннів, добутих на загальнокласових уроках, і їх нестійкості, треба відмітити, що досягнення, здобуті особистим вольовим зусиллям, яке підчас індивідуальних саможостійних занять надто інтенсивне, незрівняно триваліше, як часто стверджував педагогічний експеримент, значно твердіше заучених з голосу вчителя. Це підтверджується і експериментальними роботами німецьких психологів школи Аха (досліди Аха показують, що вольовий момент у дітей подає підвищення впливу на висвітлювання інтелектуальної діяльності, при чому трудність дії завжди є мотивом для більш сильного напруження волі щодо концентрації уваги). Те саме щодо уміння орієнтуватися в новій обстановці; діти, які звикли до саможостійности, якими є учні Макіндер, у якої саможостійність є перша й головна вимога, повинні спокійніше й сміливіше зустрічати життєві труднощі. Отже, організація педпроцесу, за методом Макіндер, а саме введення пляномірних індивідуальних занять з кожною дитиною, радикально виключає хиби загально-групових уроків. Багатьомарисами: індивіду-

алізуванням завдань, різним для різних учнів, темпом їх проробки, певною самостійністю учня, перенесенням відповідальності за виконання роботи на учня, суворим обліком завдань метода Макіндер наближається до методи лябораторної. Значить і проти цієї методи можна заперечувати теж, що і проти лябораторної методи взагалі (див. статті в збірці за редакцією Смирнова та Чекова «Долтон-плян в російській школі». Ленінград. 1924 р. і ін.).

Вона, поперше, підриває ідею колективізму, без якої не може існувати радянська школа. Подруге, що змагання і гонитва за відмітками в обліковому зошиті можуть привести до перевтоми дітей, третє, що дидактичного матеріалу треба мати багато і при тому дорогого. Четверте, що заняття без живого голосного слова учителя повинні звестися до «гри в мовчанку», і тому емоційно бідні, і насамкінець, п'яте, даючи матеріал апарату зоровому й почасти, дотиковому, метода не досить використовує апарат звуко-руховий, особливо ж звуковий.

Більшість цих зауважень можна здебільшого відкинути або взяти до уваги при переведенні й удосконалені методи.

З приводу першого, підрива принципів колективізму, можна заперечити, що ні за якої методи не буває такої товариської відвертої допомоги, як за цієї, коли діти в разі затруднень не турбують навчительки, а звертаються за поясненням до більш посунутих в роботі учнів (М. Штейнгауз і Ж. Макіндер, цит. книга). Подруге, не треба забувати, що індивідуальні заняття не є виключна форма навчання за Макіндер, що поруч з ними провадять колективні проробки, яких цілком вистачає, щоб підтримувати в дітях свідомість належності до єдиного трудового колективу. Проте, крім нашої практики, практика багатьох трудових шкіл Москви та Ленінграду, з якими нам довелося ознайомитися, цілком припускає поруч з колективними індивідуальні заняття. Досить звернути увагу на появлення на ринкові нових посібників для молодших груп трудових шкіл у вигляді окремих табличок, які навчитель може роздавати кожній дитині («Працюй сам» — Воскресенської і ін.), «Перше слово» — Шейніної і ін., «Рахування та гра» — Поляка). Педагогічний такт викладавця мусить допомогти йому поставити роботу так,

щоб індивідуальна форма занять не була б причиною виховання антисоціальних тенденцій у дітей.

Друге заперечення про небезпеку перевтоми відпадає, через те, що відповідно з принципом добровільності роботи, який скрізь проводить Макіндер, дітям завжди дається можливість відпочити, при бажанні; в нашій практиці випадків перевтоми роботою не помічалось.

З приводу третього міркування, про дорожнечу посібників, треба відмітити, що матеріял робить майже виключно, своїми силами сам вчитель, і на все виробництво витрачається лише небагато коштів на папір, фарби, клей і т. ін. і що з огляду наявності у дітей в кожний момент різних посібників, вистачатиме двох-трьох комплектів на групу 15–20 чолов.

Взагалі ми на досвіді переконалися, що дидактичний матеріял Макіндер вигідно відрізняється своєю дешевизною. Нам в школі-інтернаті для розумово-відсталих дівчат дидактичний матеріял з 3-х стінних індикаторів, більше як 150 таблиць, 10 рахункових ящиків, трьох наборних кас та сотнібус коштував біля 20 крб. і охоплював завдання щодо читання й рахування для першого й другого року навчання.

Заперечення четверте про недостатність емоційного насичення індивідуальних занять вельми істотне. Експеримент підтвердив, що небезпека деякої одноманітності завжди існує. Рівновагу вносить наявність більш жвавих колективних загальногрупових занять, які завжди були й у школі Макіндер. Нам при розподілі дня в школах, де діти зайняті тільки до обіду, дня, що складається тільки з 3-х лекцій по 40 хвилин, здається доцільнішим віддавати одну-півтори лекції індивідуальним, а решту часу колективним працям. Такий розподіл часу, як підтверджує наша практика, найкраще зберігає гарні сторони індивідуального й колективного навчання. Індивідуальні заняття слід присвятити формальним звичкам, але частково ті ж формальні звички і проробку комплексних тем давати у вигляді колективних занять.

Заперечення п'яте, про недостатнє використання звукового апарату, мабуть найістотніше, бо таке використання ста-

новить собою одну з вимог, що її ставить методі грамоти рефлексологія, а саме, щоб при утворенні умовного рефлексу писання — читання брали участь чотири аналізатори (слуховий, зоровий, моворуховий і графомоторний, а по можливості і п'ятий (кожнотактильний, див: *М. Н. і Е. Постовський. Навчання грамоті відсталих дітей. Москва. 1930. стор 73*), при чому найважливішу ролю віддають звуково-руховому шляху. При заняттях за Макіндер треба на цей момент звернути особливу увагу і давати звуко-рухову аналізу кожній дитині з приводу кожного слова.

Другий ряд критичних міркувань належить до питання про те, чи доцільно прикладати методу в школі для розумово-відсталих. Про потребу й доцільність саме для розумово відсталих індивідуальної форми занять уже говорили. Крім того, треба звернути увагу на завжди неоднорідний склад груп в класах для розумово-відсталих; індивідуальне навчання технічних звичок, при яких припускається певна різниця в швидкості засвоювання між учнями, єдиний простий вихід з становища. Життя довело, що, ще не знаючи методи Макіндер, викладачі звичайних у нас різноманітних груп давали особливі завдання дітям різного рівня розумового розвитку, щоб одні не сумували, а інші щоб не жахалися непосильної роботи.

Хіба можна від наших дітей добитися «самонавчання», побудованого на власному бажанні, активності і т. п. Роки роботи за Макіндер показали, що в дебільних дітей (легко-відсталих) це цілком можливо, що труднощі які подолає педагог при самому веденні індивідуальних занять, викупляються потім спостереженням тієї ділової посидючости, з якою дебільні діти працюють над своїми завданнями. Не можна цього сказати про більш глибокі рівні розумової відсталости, про імбецилів, яким мабуть через їх пасивність самонавчатися не під силу, — про що далі.

Кінець-кінцем, організувати індивідуальні заняття, коли педагог дає лекції кожному окремому учневі, легко тільки в умовах дійсно-допоміжної школи з кількісно невеличким складом груп (15–20учнів) і має бути дуже важко з групою в 40 дітей. Правда,

Макіндер каже, що у них працюють з групами із 50–60 дітей, але ми сами такої спроби не провадили.

Ось всі міркування, з яких метода Макіндер, по нашому глибокому пересвідченню, більш за все підходить до умов допоміжної школи для легко відсталих дітей — дебілів.

Третій ряд критичних міркувань належить до самого дидактичного матеріалу взагалі і до окремих ступенів його зокрема; ми підходимо до нього обережно, зберігаючи цілком те, що підходить, і маючи на меті замінити підходяще тільки частково, додаючи те, чого не вистачає.

Про фарбовість (весь матеріал виконаний в кілька кольорів) уже зазначалося вище, як і про різноманітність матеріалу. Для відсталих дітей це виконання малюнків в фарбах не тільки бажане, але й цілком потрібне.

Додамо на основі нашого експеримента, що діти дуже задоволені з самого процесу зміни дидактичного матеріалу, бо щоразу до рук припадає дещо нове. Особисте виготовання дидактичного матеріалу навчителем надає йому великого вдоволення, тому що діти, як ми не один раз спостерігали, дуже люблять ті таблиці, які виготовував їх любий учитель. У Макіндер і Штейнгауз описано про випадки, коли діти перед початком ранкових занять в школі чекали на вчительку на станції, бо не вистачало їм терпіння довідатися, які нові таблиці вона для них приготувала. Нам діти часто давали свої завдання в вигляді прохання малювати таблиці з тваринами, птахами і з захопленням зустрічали виконання своїх побажань. Ми гадаємо, що жоден рисувальник спеціаліст, якому можна було б замовити посібники, не зуміє так проїнятися духом роботи, як сам учитель, що цілком знайомий зі смаками й уявами своїх учнів. Повторюємо, що спеціальної підготовки для самостійного виготовання посібників не треба, досить трохи малювати. Але найцінніше те, що навчитель, сам творець свого дидактичного матеріалу, може в самому процесі роботи його пристосувати, переіначувати, поповнювати в залежності від лотреб своєї щоденної практики. І навіть, коли в наслідок декількох років праці дидактичний матеріалвиллється в одну міцну форму, навіть тоді можлива повся-

кчасна практична розробка деталей, яка й буде прикладом живої, не рутинної роботи педагога.

Зокрема щодо матеріялу рахівничого, то нас мало вдовольняють таблиці з простими арифметичними стовпчиками, зовсім без ілюстрацій. Ми вважаємо, що це треба виправити. Крім рахувальних прикладів, треба ввести невеличкі задачки, додержуючись принципу постійного ускладнення завдань.

Матеріал для читання й писання, де на першому ступені автор оперує «чистими звуками», як згадували вище, теж потребує радикальної переробки (щоб зберегти цільність системи, ми на практиці минулих років таких змін не вносили). Переробці підлягає весь I ступінь «звуки-літери» так, щоб спочатку були» цілі слова, відокремлені з комплексових бесід з послідовною аналізою їх на склади-звуки. Посібників з тризвучними словами нам треба менше, через те що слова ці нетак характерні для слов'янських мов як для англійської. Посібників для фонограм нам зовсім не треба. Навпаки, слід розвивати серію посібників з довшими змінними словами і т. ін. Самий зміст наших таблиць не відповідає змістові таблиць Макіндер через зрозумілу різницю радянського і англійського учня в колі уявлень учня нормальної і учня допоміжної школи. Сюжет наших таблиць хоч-не-хоч зв'язується з темами із комплексових програм допоміжної школи. На дозування завдань в нашій школі звертають особливу увагу і вони розподіляються з таким розрахунком, щоб середні наші учні закінчували період виділення всіх звуків і почали читати протягом двох з половиною триместрів першого року навчання, як диктує практика і Одеси і Москви (Постовский. Цит. кн., стор. 103.) Працю щодо виробки дидактичного матеріялу для навчання грамоти та лічби в нашій допоміжній школі для дебілів проробляють в наших установах протягом останніх років, вона потребує й надалі систематичної та упертої роботи, щоб справді набрати закінченої форми.

Досвід же навчання за матеріалом Макіндер, перекладеному на російську мову з можливим зберіганням наближености до оригіналу, привів уже до певних наслідків.

Вони такі. —

Заняття з можливим наближенням до оригіналу (зі зберіганням звуків) провадилися спочатку в клініці дитячої дефективності при Лікарсько-Педагогічному Інституті (з 1926 р. і досі), за його прикладом введені в школі-інтернаті для глибоко відсталих хлопців і глибоко відсталих дівчат (1927–28 і 1928–29 р.).

Починаючи з 1927–28 учбов. року перевірка досягнень провадилася по тестах на успішність «Добі» (Ю. Левін. Нові методи експериментів шкільної успішності і одарування (здатности) на практиці Ленінградських шкіл. Ленінград, 1928) в кінці учбового року.

Наслідки були такі:

В школі-інтернаті для розумово-відсталих хлопців навчалося семеро дітей з коефіцієнтом здатности по Біне-Шуберт від 63 до 47% і одного 95% і якщо виключити цього одного майже нормального (коефіцієнт здатности по Біне 95%), то залишиться група в 6 чоловіка, глибоко дебільних і імбецильних. Точного підрахунку підсумків нема, але, як кажуть педагоги, жодний хлопчик не зачитав протягом всього I року навчання і установа залишила дальші спроби насадження методи у себе серед імбецилів. В школі-інтернаті серед розумово-відсталих дівчаток спробу провадили особисто ми протягом 1927–28 і 1928–29 уч. років. На першому році навчання в групі було 13 дівчаток. Коли виключити високоздатних і імбецилку (коеф. 52%), то в групі коефіцієнт здатности коливався від 60 до 80%, себто групу можна вважати типовою для допоміжної школи для дебільів. Тут же слід відмітити, що імбецилка, хоча й прийшла до школи краще підготованою за інших дітей, але на першому ж році значно відстала від усіх, давши, на розрахунок одного десятка за Левіним надзвичайно низький коефіцієнт — 9,53 і такий же недостатній читання (3,9 швидкість, 85—вірність). Остання група з десяти дебілок дала в першому році навчання такі пересічні арифметичні (за Левіним). Висновки дають приймаючи стандарти і зони досягнень, що дав Левін в його вищезазначеній книзі.

	Перес. — аритметичні	Висновки
По рахуванню і десятка ...	69,64	Пересічно (середньо)
На читання: швидкість ...	1.8	Трохи нижче за норми шкіл Левіна
На правильність	92,4	граду (нормальних)

Таблиця показує, що для груп з 10 дебілок наслідки були далеко гірші за стандартних для нормальних шкіл, себто були задовільними. В клініці дитячої дефективності при Одеському Лікарсько-Педагогічному Інституті навчалося методом Макіндер в 1927–28 і в 1928–29 р.р. 64 дітей (різного пола). З них з коефіцієнтом здатності за Біне нижче 60% — 8 чоловіка, з коефіцієнтом обдарованості від 60 до 80% — 39 чоловіка. Коефіцієнти інших вищі 80 або невідомі. В розрахунок беруться тільки наслідки першого року навчання.

Для групи дітей з коефіцієнтом здатності нижчим за 60% (імбецилів) на I році навчання (зважаючи на те, що за трьох відомостей нема, а інші навчалися писати і рахувати до вступу в групи Макіндер) такі наслідки:

	Перес. — аритметичні	Висновки
Виразовув. 1 десятка	17,0	Відсталість
Читання: швидкість	1,59	Нижче середнього
вірність	77,5	Відсталість
Писання: швидкість)	20,7	

Висновки на цій таблиці, що кажуть за 2-х імбецилів, досить дражливі. Коли підсумувати висновки школи-інтернату для дівчаток, зазначені вище про 1 імбецилку на думку школи інтернату для хлопчиків, щодо 6 імбецилів з цими висновками клініки дитячої дефективності про 2 дітей, то слід би зробити висновок про те, що метода Макіндер для імбецилів важка; це легко пояснити тим, що, як відомо, пасивність дітей більша тоді, коли біль-

ша їх розумова відсталість, а метода пасивності не припускає, але поки від такого висновку утримаємося, перевіривши його на більшій кількості фактів. Висновки навчання (1 рік занять) методом Макіндер дебілів (коэф. здатн. від 60 до 80%) в клініці дитячої дефективності при Лікарсько-Педагогічному Інституті можна показати на такій таблиці:

	Перес.-ритметичні для всієї групи:	Висновки
Вирахування в межах 1 десятка	55,3	Середні (перес.)
Читання: швидкість	1,8	Нижча за швидкість нормальних шкіл на 0,4
Правильність (вірність)	76,0	Відсталість
Швидкість писання	16,3	

Взагалі, якщо взяти до уваги, що стандарти Ленінградських шкіл, як доводив Левін, на які ми орієнтувалися, є для шкіл нормальних, то всі висновки, крім висновка про вірність читання, слід визнати середніми й вищими за середні.

Щодо вірності читання, то, на нашу думку, поганий результат залежить від того, що в дидактичному матеріалі зберігали «звуковку».

Зведення висновків навчання за Макіндер легковідсталих (дебілів) по клініці дитячої дефективності і по школі-інтернату для розумово-відсталих дівчат (взагалі за 40 дітей) говорить за повну прийнятність методи для груп дебілів.

Передбачене зараз удосконалення методи з боку наближення її до вимог рефлексології, звичайно, підвищить наслідки навчання.

Спільне навчання сліпих з видючими (Досвід трудшкіл м. Києва)*

П. Мельніков

I

Система соціального виховання, вивчаючи й охоплюючи дитяче населення «у всіх його проявах, приєднало до мережі своїх установ і сліпих дітей, і зроблено це цілком правильно, бо сліпі діти, хоч і являють собою хронічних інвалідів своїми зовнішніми ознаками, але ж інвалідність ця не робить їх остільки безпомічними людьми, кращою долею яких — бути по-стійно на утриманні Соцзабезу.

Досить згадати наші передреволюційні часи, коли сліпий був абсолютно безправна істота, коли навколо нього складались різні благодійні товариства — попечительства, братства т. ін., коли кожний самостійний крок сліпого залежав від попечителя.

Цілком зрозуміло, що таке виховання прищеплювало сліпому соцзабезівський настрій, надзвичайно нікчемної й до крайности безпорадної людини. От чому, коли попечительство було розформовано, багато сліпих на перший крок самостійного життя не знайшли інших методів боротьби за своє життя як іти до вулиці з протягнутою рукою, грати по дворах, гадати на карти т. ін. На жаль, традиції «иждивенства», що їх виховували у сліпих довгий час, пустили глибокі коріння: ще досі багато з них мріють попасти на пенсію, одержувати допомогу, одержувати безкоштовні пайки т. ін. Такий сліпий — в минулому.

* Мельніков П. (1931). Спільне навчання сліпих з видючими (Досвід трудшкіл м. Києва). *Комуністична освіта*, (1), 117–124.

10 років революції змінили сліпого так, що його і впізнати не можна: завжди забитий, загнаний, безправний — сліпий робиться повноправним громадянином; він, власне вимагає дати йому право на працю, право на таке ж існування, яким користуються усі видючі. Ми бачимо тепер сліпого в ролі адміністраторів, в ролі громадського робітника, в ролі робочого на фабриках та заводах, в ролі літераторів, організаторів виробничих артілів і житлокоопів, студентами ВУЗ'ів, партійними робітниками т. ін. Революція виявила нам сліпого в новому освітленні: вона розкріпачила сліпого від постійної опіки видючого, вона зняла з нього ярмо постійного недовір'я до його сил та здібностей, вона остаточно зрівняла його з видючим і дала повну волю для виявлення його творчих сил.

Отже, треба збудувати таку школу, яка б остаточно виправила всі наносні особливості сліпого, підвела б його ближче до видючого, з яким сліпому доведеться весь час жити й працювати, і яка б остаточно розбила всі перегородки, що досі були поміж сліпих і видючих.

Для цього школа повинна, в першу чергу, допомогти сліпому, звільнивши його від опіки видючого, в розумінні вільного його переходу з місця на місце. Тренювання орієнтовних здібностей сліпого, чого раніш не було у програмі спеціальних шкіл, які готували сліпого іждевенца, — в новій школі повинно відігравати велику роль, бо нова школа повинна готувати з сліпого вільного, активного робітника, який би не був зв'язаний поводитирем. Цей традиційний поводитир сліпого повинен вийти з побуту сліпого, як непотрібна річ. Нову школу повинно просякати трудовими навичками.

Перед новою школою стоїть колосальна задача — переродити сліпого в розумінні його соцзабезівського настрою, розбудити в ньому гордість і людське достоїнство, розвинути загальносоціяльні навички, втягнути його в оточення видючих людей, виховати його в дусі сучасного колективізму т. ін. Отже, всі принципи соціяльного виховання, що їх вживають при вихованні видючих дітей, цілком приступні й при вихованні сліпих дітей. Сліпі діти повинні приймати участь в самоврядуванні, самообслуго-

вуванні, в піонерроботі, мати зв'язки з суспільством, брати участь в соцзмаганні, самокритиці, повинні брати участь в суспільнокорисній роботі, в переведенні різних політичних кампаній т. ін.

Спільне навчання та виховання сліпих з видючими не є в нашій практиці справа цілком нова. Досвід спільного навчання провадився і у нас, і закордоном, але ж досвід цей не дав будь-яких особливо позитивних наслідків. Проте це питання має свою історію і склало цілу літературу.

Намагання до спільного навчання мало досить такі обґрунтовані причини; одною з головних причин було — здешевити справу навчання сліпих, яка в спеціальних установах не завжди була по карману так для держави, як і для приватних товариств. Другою причиною було — підвести сліпого під закон про загальне навчання, якого не можна було виконати щодо сліпих при обмеженій кількості спеціальних установ і великої кількості сліпих, що підлягали освіті. Третьою причиною було — наблизити сліпих до видючих, ввести їх в оточення видючих, дати можливість сліпим з дитинства зжитися з видючими й тим покласти край тій відірваності, яка помічається поміж сліпих і видючих. Як бачимо, причини, що породили питання про спільне навчання сліпих з видючими, варті того, щоб цим питанням занялися й усебічно його вивчали.

В умовах нашого радянського життя питання про спільне навчання набуло особливо настирливого характеру. Стихійно, не зговорюючись один з одним, почали запроваджувати спроби спільного навчання в Ростові, Смоленську, Ленінграді, Полтаві, Чернігові, Києві т. ін. Це свідчить, що спроби, які були досі — не закінчені, що питання це — не є якесь модне захоплення, а що його вимагає весь сучасний стан сліпих в суспільстві. Не будучи зв'язані й об'єднані в своїй роботі, школи зазначених міст провадять спроби — кожна в своєму напрямку: одна школа посилає дітей в нормальну школу, починаючи з молодих груп, друга — з старших, одна посилає до шкіл по одному учневі, друга — цілими групами, одна посилає в школи для видючих, друга — дітей видючих приймає до шкіл сліпих. Во всіх цих експериментах помічається настирливе шукання шляхів, що ведуть на завойовання нормальної школи. Шукання

ці покищо переконують тифлопедагогів в одному — що спільне навчання — це питання, яке цілком назріло й що висновки вже пророблених спроб не дають підстав ставитись до цього питання негативно.

Вводячи навчання сліпих в школі видючих, наші закордонні товариші говорили, що за такою системою сліпих підготовляють до спеціальної школи, ми ж кажемо, щоб пустити сліпого до школи видючих для спільного навчання, потрібно ПІДГОТОВИТИ його спочатку в спеціальній школі, дати йому потрібні життєві навички, розвинути його орієнтовні здібності, допомогти йому оволодіти технікою читання та письма, дати йому запас знань та уявлень в галузі внутрішнього та зовнішнього досвіду, розвинути рештки органів почуття і тільки після цього — посадити його разом з видючим для дальшого навчання. Перевага такої системи сама собою очевидна: сліпий приходить у школу уже підготовлений і, так би мовити, пригнаний до загального колективу. Перевага видючих не буде так відбиватися на настрої сліпого й не буде його пригнічувати; маючи навичку в читанні, письмі та лічбі, сліпий не буде вимагати до себе окремих занять; вміючи орієнтуватися у просторі самостійно, сліпий не буде казатися безпомічним в очах своїх видючих товаришів.

Така система майже цілком себе виправдала, що можна бачити з тих анкет, що ми переводили в школах, де вчать сліпі, а також з досвіду Харківської школи сліпих, в якій на спільне навчання цілком переведені 3-я та 4-а групи.

З досвіду спільного навчання у нас, на Україні, ми можемо зробити висновок, що, починаючи з третього року навчання в спеціальній школі, тобто після закінчення перших двох груп — сліпих дітей слід направляти до трудових шкіл.

Безумовно, що спочатку переведення в життя такої системи можна зустряти деякі труднощі, через новизну самої справи, через не зовсім вироблений метод цієї роботи, а також через те, що у самого навчителя немає ще певного уявлення, яких саме досягнень він може чекати від сліпого, що сидітиме поруч з видючим. І з цього боку навчитель нормальної школи не повинен строїти будь-яких ілюзій: з боку зовнішнього оформлення, робота сліпого

не може бути подібною до роботи видючого. У сліпого все засновано на рел'єфі і навчителю нормальної школи доведеться зробити сліпому, в цьому відношенні, льготу, даючи поменш контрольних робіт, де вимагається олівець, фарби т. ін. Звичайно, що краще всього було б, коли б кожний з навчителів знав систему Брайля і давав би сліпому роботу лише за цією системою. Не менш труднощів може бути і з підручниками, яких за системою Брайля майже зовсім нема. З цими труднощами доведеться рахуватись і направляти роботу так, щоб в потрібних випадках видючі товариші допомагали сліпим, що при ланковій системі це цілком можливо.

Які практичні перспективи дає нам система спільного навчання?

1) Цією системою розв'язуватиметься завдання притягнення сліпих в оточення видючих; цією системою ми задовольним бажання сліпих бути серед видючих, працювати з ними, вчитися з ними й товаришувати.

2) Цією системою ми наблизим сліпих до видючих, примусимо останніх розуміти сліпих, цінити їх творчі сили й здібності й розсіємо ці легенди, які склалися навколо сліпих, як людей особливих, з особливими почуттями, особливою обдарованістю т. ін.

3) При дорожнечі інтернатних установ, ця система здешевить навчання та виховання сліпих, збільшить пропускну спроможність існуючих шкіл сліпих, де діти не будуть засиджуватись по 8–10 років, як це було раніш, наблизить нас до розв'язання проблем про загальне навчання і т. ін.

4) Ця система взагалі повинна бути засобом нівелювання тих шероховатостей, що зараз помічаються поміж сліпих та видючих щодо їх взаємного розуміння. Таке взаємне розуміння тепер, коли сліпий виступає, як повноцінний громадянин, коли йому доводиться разом з видючим працювати біля станка, працювати в громадських організаціях, вчитися разом з видючими в вищих школах, проводити партійну роботу, — тепер це нівелювання особливо потрібне й своєчасно.

Але ж тут постає цілий ряд питань, що ускладнюють переведення у життя цієї системи. Що робити з тими дітьми, які, пробувши

в школі три роки, засвоїли техніку читання та письма по Брайлю, набули навички орієнтуватися в просторі, набули навички санітарно-гігієнічні і т ін. Таких дітей повинно повертати в обставини родинного життя й определяти до нормальних шкіл для дальнішої освіти. Дітей же сиріт переводити в нормальні дитячі будинки для закінчення освіти, разом з видючими. Досвід Полтавської школи сліпих, де сліпа, пробувши 4 роки в спеціальному д/б, переведена до нормального будинку, закінчила нормальну школу й тепер, живучи в гуртожитковій профшкільців, вчиться в профшколі — досить яскраво говорить за доцільність такої справи. Досвід Чернігівської школи, де на протязі декількох років, сліпі діти виховуються разом з видючими в одному будинкові, за словами самих педагогів, що свідчать за доцільність такого виховання, — ще більш переконують нас в тому, що така система спільного виховання цілком можлива й матиме користь, як для сліпих, так і для видючих.

Звичайно, що переробка всієї шкільно-освітньої системи сліпих на зазначених засадах зовсім не передбачає, щоб стара система з завтрашнього дня повинна змінитися; навпаки — до масового досвіду спільного навчання сліпих з видючими потрібно підійти з особливою стриманістю і лише після багатьох спроб — робити відповідну ломку. А ломку цю робити все рівно доведеться: перебудовання життя на нових соціалістичних засадах настирливо вимагає нових шляхів, нових методів роботи, і раз ми приєдналися до гасла «в ногу з видючими», то наше завдання це гасло перетворити в життя й, дійсно, допомогти сліпим увійти в оточення видючих рівноцінними й рівноправними людьми. Нижче ми й подаємо дещо з нашого досвіду переведення спроби запровадження спільного навчання сліпих з видючими.

II

Спроба переведення спільного навчання сліпих з видючими провадилась в трудшколах №№ 80 і 77. Перша знаходиться на віддаленні від дитячого будинку сліпих на 1 кілом., друга — на віддаленні не більше 300 метрів. Близькість трудових шкіл

від дитячого будинку — була одним із сприятливих моментів, в тому розумінні, що сліпі діти могли вільно, без допомоги видючих, відвідувати школу. Наші побоювання, що сліпі діти, тиняючись по людним пішоходам, будуть приходити до шкіл з запізненням, були взагалі зайвими: з перших же днів, за сліпими учнями почали забігати видючі товариші, які допомагали сліпим при орієнтуванні по вулицях, але це було не більше 2–3 тижнів: в дальнішому сліпі діти цілком самостійно ходили до шкіл без жодної допомоги видючих.

Другим сприятливим моментом було надзвичайно чутливе ставлення так шкільної адміністрації, як педагогів і видючих шкільників до сліпих дітей і, взагалі, до цієї спроби. Сліпі діти, приходячи зі школи з великим захопленням розказували про порядки «зрячої школи», про те — як з ними поведуться видючі товариші, як ставляться педагоги і т. ін. За рік сумісної роботи з видючими, не було ні одного скарження з боку сліпих на те, що їх обіжають або знущаються з них видючі діти. Навпаки, були випадки, коли сліпий давав видючому стусана під час товариської гри, або будь-яких конфліктів. Можливо, що тут допомогла попередня підготовка керівників груп, які завчасно познайомили дітей з тим, що в їх школі будуть вчитися сліпі діти, що їх не треба обіжати, не треба висловлювати жалю з приводу їх сліпоти, не треба розпитувати, як вони себе почувають від того, що сліпі, не треба взагалі показувати свою перевагу, а ставитися до сліпих, як до кожного нормального учня. Ми вважаємо, що такі попередні бесіди мали велике значення на встановлення цілком нормальних взаємовідносин поміж сліпих і зрячих, а це була одна з предпосилок до того, щоб даль ніша робота пішла успішно. Не малу роль тут відіграло також й те, що пед. ради в цілому були обізнані з тим — з якою метою робляться спроби, з історією цього питання, з тим, як провадиться ці спроби за кордоном і в нашій країні, які є погляди на спільне навчання сліпих зі зрячими, які вимоги ми можемо ставити сліпим при спільному навчанні, в чому саме сліпий буде відставати від видючого т. ін. Про методику переведення цієї спроби не доводилося говорити на попередніх зборах тому, що ця робота була цілком нова як для тифлопедагогів, так і для робітників нормальної школи. Такої методики треба було до-

сягти й розробити в процесі самої роботи. Звичайно, що з загальними принципами навчання сліпих та приладдями, які вживають сліпі при навчанні, довелося ознайомити робітників трудових шкіл. Довелося також ознайомити з прийомами, яких вживають при навчанні сліпих географії, креслення, при користуванні наочними приладдями і т. ін.

Посилаючи сліпих дітей в нормальну школу, на кожного сліпого учня складена була коротенька характеристика, при чому сам дитячий будинок сліпих, відряджуючи дітей, керувався такими принципами:

1. Посилати таких дітей, що закінчили вже спеціальну чотирирічну й мають бажання вчитись далі в загальній школі.
2. Посилати таких дітей що орієнтуються добре в просторі й не вимагатимуть сторонньої допомоги.
3. Посилати дітей з різним стажем сліпоти і з різними причинами сліпоти.

Останній принцип ми ввели для того, щоб виявити, чи не впливає час сліпоти й причини сліпоти на успішне проходження програми нормальної школи.

Таким чином склад дітей, що ми їх надсилали до школи, був такий:

Прізвище та ім'я	стать	вік	На який рік осліп	З яких причин осліп	В якій школі вчиться	В якій групі
1. Чечеренко Федір	ч.	15	8	Мех. пошкод.	80	6
2. Проценко Федір	ч.	14	3	«	80	6
3. Кокей Ілля	ч.	14	4	«	77	5
4. Домарацька В.	ж.	14	6	Віспа	77	5

Перші два учні по своєму розвитку були краще за тих, що вступили до 77-ої трудшколи. Вступивши до 5-ої групи 80-ої трудшколи, вони помітно виділились надо всіма учнями своєї групи як по активності роботи, так і по успішності і після першого триместру

були переведені до 6-ої громади. Наприкінці навчального року учень Чечеренко Ф. залишив школу й вступив на роботу до картонажної фабрики, Проценко ж — закінчив навчання й перейшов до 7-ої громади.

Учні 77-ої громади цілком підійшли до загального, рівня своєї групи, не виділяючись будь-якою обдарованістю. Вони йшли середніми учнями, приймали жваву участь в роботі групи і наприкінці навчального року були переведені до 6-ої громади.

Цілком зрозуміло, що досвід першого триместру був найбільш важким через те, що не було опрацьовано певного підходу до сліпих, не було певного методу спільної роботи. Але ж анкета, що ми перевели по школах наприкінці першого триместру, не давала підстав для будь-якого побоювання. Навпаки, справді наслідки дуже гарні, ніж ми їх чекали, про це також свідчили й керівники груп. Тому, що анкетні відповіді майже всі носили аналогічний характер, приводимо одну з таких анкет — Ф. Проценко.

Анкета

про переведення спроби спільного навчання сліпих разом з вичучими в трудшколі № 80 за перший триместр 1929 р.

1. Прізвище та ім'я. — *Проценко, Федір.*
2. Рік народження. — *1915 р.*
3. На якому році осліп. — *3 році.*
4. Яку групу закінчив у школі сліпих. — *4 гр.*
5. В якій групі вчиться у трудшколі. — *5 гр.*
6. З якого часу розпочалися заняття у школі. — *2/IX — 29 р.*
7. Ск. днів пропустив на протязі 1-го триместру. — *1 день.*
8. Яких дисциплін не вивчав з причин сліпоті. —

Малювання, фізкультура.

9. Від якої роботи звільнено з причин сліпоті. — *Не звільнили. Лише один раз не взяли на екскурсію, нащо потім він подивився до певної міри, як на образі.*

10. Чи не відчувалося на його настрою неможливість прийняти участі в загальній роботі. — *Не відчувалося.*

11. Яку громадську роботу виконував у школі. — *Член групової комісії по соцзмаганняю.*

12. Як ставляться видючі діти до сліпого. — *Дуже добре, по-товариському.*

13. Чи має товаришів серед видючих. — *Має.*

14. Чи приймав участь в загальних грах видючих.

15. Чи користується допомогою видючих дітей в шкільній праці. — *Іноді діти допомагають йому, коли він не встиг своєчасно занотувати.*

16. Чи допомагає видючим дітям. — *Постійно, майже в усіх дисциплінах.*

17. Чи потрібна була індивідуальна допомога навчителя при тій чи іншій дисципліні й при якій саме. — *Ні, бо він добре вчиться з усіх дисциплін.*

18. Які успіхи було виявлено й в яких саме дисциплінах. — *Природознавство — зодовольняюче. Хемія — добре. Суспільствознавство — добре. Краєзнав. — добре. Математика — добре. Фізика — добре Німецька мова — задовольн. Укрмова — задовольн. Російська мова — добре. Майстерні — добре.*

19. Чи не гальмує загальну роботу в групі. — *Ні.*

20. Чи з охотою готується до лекцій. — *З охотою.*

21. Чи потребує допомоги при підготовці до лекцій й в чому полягає допомога. — *Потребує при вивчанні німецьк. мови. Щодня перевіряють — чи підготовився до лекцій.*

22. Як ходить до школи — сам чи за допомогою видючих. — *Перші дні за допомогою видючих, тепер — сам.*

23. Особливі зауваження. — *Дисциплінований, свідомий, «угрюмий», впливає на інших учнів, розвинений має достатній запас знань, багато читав, іноді скучає на деяких лекціях, бо пророблював цілком відомий матеріал. За постановою Педради переведено до 6-ої громади.*

Приймаючи сліпих дітей до нормальної школи, навчителі шкіл ставили цілу низку запитань щодо переведення навчання зі сліпими дітьми в обставинах нормальних дітей. І це цілком зрозуміло — у нормальній школі на протязі останніх років виробив-

ся певний метод колективної роботи з видючими дітьми, традиції цієї роботи остільки пустили глибоке коріння, що їх, дійсно, дивувало — як сліпий може приймати участь в розв'язуванні тієї чи іншої арифметичної проблеми, коли один учень пише на клясній дошці, а останні слідкуючи за його роботою, подають ті чи інші корективи; або як сліпий може вивчати географію, приймати участь в екскурсіях, пророблювати той чи інший комплекс за допомогою діаграм, схем, креслення т. ін., де потрібен олівець, фарби та інші приладдя. Ці питання, дійсно, цікаві для практичних робітників і нам на них доведеться зупинитись.

Не було сумніву, що все те, що діти приймають по слуху — для сліпих цілком приступно й в цьому відношенні вони навряд чи відставатимуть від видючих. Не було сумніву також, що при усній лічбі сліпі будуть приймати активну участь разом з останніми дітьми. Що ж до інших моментів шкільного процесу, поставали питання — як саме сліпий зможе виявити свою участь в роботі. І в цьому відношенні практика за рік виробила такі прийоми:

1. *Контрольні роботи* — диктура, переказ і всі взагалі письмові праці, що пророблювались в класі, сліпі писали за системою Брайля, потім переписували олівцем для навчителя звичайним шрифтом — скорописью або за системою Гебольда. Звичайно, що ця двійна робота перевантажувала сліпих і краще було б, якби навчителі сами знали систему Брайля й обмежувалися би лише роботами, що написані по Брайлю.

2. *Арифметика* — сліпий записував по Брайлю все те, що робилось на клясній дошці. Навчитель робив запитання сліпому, перевіряючи, чи мав він уявлення про те, що мовиться у класі, чи приймає участь у розв'язуванні задачі; сліпий в свою чергу слідкував по слуху чи правильно розв'язують задачу на дошці й робив ті чи інші зауваження.

3. *Геометрія та зв'язане з нею креслення* сліпий пророблював на своїх приладдях рельєфними знаками.

4. *Діаграми, схеми т. ін.*, сліпий теж робив рельєфними знаками.

5. *Алгебра* — сліпий записував й провадив всі дії по Брайлю. Навчитель перевіряв або кінцевий результат, що йому сліпий зачитував або увесь процес розв'язування тієї чи іншої формули.

6. Фізика і природознавство — тут успіх занять виключно залежав від ініціативи викладача: помітивши, що сліпий мобілізує всі свої почуття для того, щоб зрозуміти суть того чи іншого фізичного досвіду й вивести з нього відповідний закон, викладач давав сліпому змогу перевірити досвід дотиком, нюхом або смаком. Ці прийоми особливо вживались при викладанні ботаніки. Звичайно, що були моменти, коли сліпому доводилось приймати дещо на віру (вчення про клітини), але ж таких моментів в багатьох випадках не можуть уникнути й видючі.

7. *Німецька мова* — підручник німецької мови, що його вживають у трудових школах було переписано за системою Брайля. Сліпі діти без усяких перешкод виконували всі завдання, що їх давали видючим дітям.

8. *Підручників за системою Брайля*, взагалі, у сліпих надзвичайно мало; їм доводилось або уважно слухати все те, про що говорилось у школі, або слухати те, що їм читали їх видючі товариші, або повертаючись до дитячого будинку, просить кого-небудь, щоб їм зачитати уривок з літератури, диктувати задачу і т. ін.

9. *Допомога сліпим в позашкільний час* взагалі передбачалась і це цілком зрозуміло, якщо згадати, що навіть видючі діти часто-густо потребують такої допомоги у формі перевірок цих завдань, що їх дає школа. Отже для сліпих дітей теж було відряджено одного з навчителів школи сліпих, який щодня контролював їх, допомагаючи в тих випадках, коли в цьому була потреба. Але ж в процесі роботи виявилось, що кращою формою такої допомоги може бути сумісна робота видючих дітей зі сліпими при проробці того чи іншого питання. На цей шлях почали вступати деякі керівники груп, але, на жаль, такі заняття не набули форми систематичних занять.

Екскурсії в природу або на підприємства школи проводили в багатьох випадках без сліпих, але ж це робилося не якоюбудь метою, а просто через те, що сліпі в той день, коли передбачалась ек-

скурсія, в школу не приходили. Таке ставлення до екскурсій трапилося цілком випадково. На початку 1-го триместру, 5-та громада 80-ої труд, школи проводила екскурсію. Не передбачаючи, що цей момент педагогічного процесу цілком приступний сліпим, а, навпаки, гадаючи, що для сліпих екскурсія в природу, де все буде нагадувати сліпому про його дефект, — принесе їм декілька моментів гірких переживань, — їх зовсім на екскурсію не взяли, але ж таке невірне ставлення до сліпих надзвичайно схвилювало останніх й вони дуже болюче переживали всяке нагадування про екскурсію. От чому під час дальніших екскурсій вони старалися не впадати в очі керівникові й не брати в них участі.

Підводячи підсумки досвіду роботи по спільному навчанню сліпих з видючими, треба сказати, що досвід цей провадився на протязі одного навчального року. Звичайно, що термін цей є невеликий для того, щоб можна було досягти будь-яких стабілізованих методів роботи. Йдучи напомацки, викладачі безумовно в деяких випадках робили помилки, як це, наприклад, сталося з екскурсією, але ж на помилках люди вчаться. У всякому разі, досвід цей показав, що сліпі діти можуть вчитися разом з видючими, майже зовсім не відстаючи від видючих, а в багатьох випадках — навіть краще за видючих. Спільна праця сліпих з видючими надзвичайно підбадьорила сліпих, вона показала, що брак зору зовсім не робить сліпих людьми нікчемними, що вони можуть йти в ногу з видючими й бути в майбутньому такими ж корисними людьми, як і всі видючі. З другого боку, зразок впертості, настирливості, яку виявляли сліпі в своєму намаганні не відставати від видючих — не могли впливати на останніх; тут мимоволі поставало змагання, мимоволі з'являлось побоювання, щоб сліпий не перегнав видючого; успіхи сліпих примушували видючих підтягнутися.

Короткотерміновість цього досвіду, повторюємо, не дає ще підстав для будь-якої «похапливої» реформи; з цього досвіду треба скористатися, треба його перевести в більш широкому масштабі й не лише в Києві, а й по інших містах, і після того робити висновок щодо кардинальної ломки всієї системи навчання та виховання сліпих.

Проблема важкого дитинства нормальної та допоміжної школи*

*За матеріалами кол. допоміжної школи
Одеського лікарсько-педологічного інституту
В. та М. Тарасевичі*

Виконання чергових завдань, що стоять перед сучасною радянською школою, особливо в справі організації навчальної роботи та зміцнення шкільного режиму, надзвичайно ускладнюється наявністю в нормальних та допоміжних школах, так званих, важких дітей.

Невиразність поняття «важке дитинство» й нез'ясованість симптоматології та етіології дитячої важкості утворюють суперечність у думках у цій галузі й призводять до висновків, що часто-густо протирічать основним настановленням марксо-ленінської педагогіки та педології.

Важкі діти характеризуються, перш за все, найрізноманітнішими психопатологічними симптомами в сфері темпераменту, характеру та спрямованості поведінки.

Психо-рушійна турбація, афекти гніву, негативізм та злість — з одного боку, плаксивість, часта зміна настроїв й швидка психічна виснаженість, з другого боку — такий емоційний фонд особи більшості важких дітей.

* Тарасевич В., Тарасевич М. (1932). Проблема важкого дитинства нормальної та допоміжної школи. *Комуністична освіта*, (11–12), 105–113.

Микола Тарасевич — український учений, фахівець у галузі педології та дефектології, прихильник біогенетичного напрямку у педології, який розробив одну з перших наукових класифікацій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, був керівником Одеського педологічного інституту, а з 1922 року Одеського лікарсько-педагогічного кабінету.

Раннє пробудження сексуального інстинкту, потяг до бродяжництва, до крадіжок, брехні та інші ненормальні риси характеру, мають переважний вплив на всю поведінку важких дітей, звідси постійна агресивність до інших людей, невміння, небажання самостійно працювати в школі, а в зв'язку з цим активна дезорганізація роботи в класі. Ось — ознаки поведінки більшості цих дітей.

Наявність великої кількості різноманітних психопатологічних симптомів у важких дітей призвело до того, що розв'язання цього питання почали шукати в психіатричному вченні про дегенеративні психопатичні конституції.

До цього спокушувало те, що кожна важка дитина має ознаки тої чи тої психопатичної конституції, чи навіть одночасно ознаки декількох конституцій (найчастіше істеро-епілектоїдні та неврастенічні).

Але таке обмеження педагогічної оцінки особи важких дітей лише конституційними діагнозами й шукання причин психопатичних викривлень особи важких дітей лише в особливостях конституції дитини не має достатнього наукового обґрунтування й не виправдується з педагогічного погляду.

Перш за все, саме поняття «конституція», як певний тип особи; не завжди можна його застосувати до дітей, що їх конституція, як відомо, змінюється за віком. Така мінливість конституційних, у тому числі й психопатичних особливостей у дітей надто яскраво виявляється, коли намагаються перевиховати такий дітей.

У процесі правильної педагогічної роботи з важкими дітьми всі психопатичні симптоми, навіть найгостріші викривлення в афективних та інстинктивних компонентах особи бувають зовсім не такими сталими, як це повинно бути властиве дійсним конституційним психопатам.

З другого боку — саме вчення про психопатичні конституції як в його дегенеративно-спадковій формі (морелізм), так й в його новій конституційно-біологічній формі (менделізм) у сучасний момент критично переглядається в психіатрії.

Якраз конституційна класифікація психопатій, що її запозичила педологія у психіатрії без жодної критики, — у новітній психіатрії зустрічає більше заперечень.

Отже, однобічна психіатрична аналіза за допомогою конституційних класифікацій, що їх заперечують навіть в психіатрії, є недостатня при вивченні важкого дитинства й приводить лише до однобічної біологізації цієї, по суті, педагогічної проблеми.

При перекладі на педагогічну мову, більшість психопатичних симптомів у важких дітей є ознака відсутності у цих дітей свідомої самодисципліни, брак елементарних навичок, потрібних для життя й роботи в шкільному колективі, цілковите невміння й небажання стримувати свої афекти та інстинктивні потяги. З педагогічного погляду все це є не що інше, як педагогічна чи спеціально-педагогічна занедбаність цих дітей.

Але така педагогічна характеристика важких дітей ще далеко недостатня, щоб будувати на ній остаточне рішення проблеми, як це роблять прибічники однобічного вчення про «соціальне защемлення», як причини дитячої важкості.

Адже, психоневрологічне дослідження важких дітей доводить, що у величезній більшості цих дітей (87% за нашими матеріалами), поруч з соціально-педагогічною занедбаністю, завжди ми знаходимо невропатологічні симптоми та мікросимптоми, що свідчать про патологічну поразку ЦНС (центральної нервової системи) у цих дітей.

В основу цієї роботи покладені матеріали з експериментального дослідження важких дітей нормальної та допоміжної школи, що його провела в 1932 році бригада співробітників Одеського лікпедкабінету за керівництвом консультанта-дефектолога В. А. Тарасевич. Член бригади — Вержбинець, Неміровська, Монастирський, Аушева та М. Тарасевич. Походження цих невропатологічних симптомів та самої патологічної поразки центральної нервової системи можна зрозуміти лише після ознайомлення з біологічними анамнезами важких дітей.

Величезна кількість важких дітей, як це видно з біологічних анамнезів, вже умовами свого зародження схильні до легкої уразли-

вості їхньої ЦНС інфекціями чи травмами, через несприятливі моменти, а часто через фактичну інтоксикацію зарідка (алкогольна, туберкульозна та сифілітична інтоксикація батьків важких дітей дає, за нашими матеріалами, 66%, душевні та нервові захворювання батьків — 60,3%).

Разом з тим велика кількість психічних травм та інфекційних захворювань у вагітних матерів, родові травми у дітей, повторні інфекції й травми голови у дітей після народження з переконливістю доводять, що ці діти одержали травми в утробному, родовому чи післяродовому періоді їхнього розвитку, які залишили ту чи ту ступінь патологічної поразки ЦНС. Об'єктивні ознаки поразки ЦНС у важких дітей є різні невропатологічні симптоми та мікросимптоми.

Треба лише мати на увазі, що тут йдеться не за типові невропатологічні симптоми органічної поразки ЦНС (такі симптоми в гострій формі майже не спостерігаються, за винятком випадків постенцефалітичних важких дітей), а про незначні морфологічні, функціональні та трофічні зміни в будові та функціях усього організму чи його частин (мікросимптоми): розклад мови, недорікуватість, заїкання й інш., ліворукість, плоскостопність, феномен великого пальця (навіть незначний), різка асиметрія обличчя, косоокість, різної величини очні щілини, млява міміка, каталептоїдні пози, крипторхізм й інш.).

У важких дітей, здебільшого, не спостерігається виразних форм органічного захворювання ЦНС, не спостерігається й хронічного патологічного процесу в ЦНС, а лише залишки, часом дуже незначні залишки патологічної поразки ЦНС, як результат бувших у минулому екзогенних пошкоджень. Ці залишки патологічної поразки ЦНС остільки незначні, що вони не порушують здоров'я дітей й не викликають суб'єктивного відчуття хворости. Але ми не можемо заперечувати того, що порівнюючи з дітьми, що не мають патологічної поразки ЦНС, наявність такої, навіть незначної патологічної поразки ЦНС є факт, що звужує широту пристосованості невропсихіки у цих дітей до оточення та фак-

тора, що послаблює сталість та збільшує уразливість невropsихічного апарату щодо патологічних моментів оточення.

Отже, перед нами постає другий бік проблеми — роль родинно-побутових факторів у справі виникнення особливостей та аномалій темпераменту, характеру й поведінки у дітей з наявністю патологічної поразки сомато-біологічної структури їхньої невropsихіки (цікаво відмітити, що соціально-профілактична психіатрія на основі масової нейropsихічної диспансеризації населення, підкреслює, що серед населення є чимало носіїв різного виду патологічних поразок ЦНС при практичному здоров'ї, поза суб'єктивним відчуттям хвороб й поза негативної оцінки поведінки з боку суспільства. Звідси висновок, що патологічна ураза є не хвороба, а що для хвороби потрібні ще спеціальні провокуючі моменти (Л. М. Розенштейн «Соц. проф. направление в психиатрии». Журн. «Невроп. и псих.», № 4, 1930). Соціально-побутова аналіза важких дітей саме й вказує на велику кількість серед них бездоглядних дітей, що їх сім'я розпалася, чи батьки з нервово-неурівноваженою психікою, чи дітей, що постраждали від неумілого домашнього виховання.

Отже, зіставляючи психопатологічну симптоматику важких дітей, сомато-біологічну структуру невropsихіки, біологічного та соціального побутового анамнезу, ми бачимо щільний взаємозв'язок усіх соціальних та біологічних факторів та ролі кожного з них в причинах, що породжують дітей важких у розумінні виховання.

Лише на підставі такої широко-розгорнутої цілосної аналізи всіх факторів, що породжують дитячу важку вихованість ми переконуємося, що важкі діти є здебільшого не спадково-обтяжені конституційні психопати, й не лише соціально-зацземлені особи, а це — діти з залишками екзогенно-придбаної поразки ЦНС на ґрунті попередніх інфекцій чи травм.

Але цей первісний біологічний фактор походження важкої вихованості сам собою ще не утворює важкої вихованості, як ми вже підкреслювали, патологічна уразливість ЦНС часто вирівнюється, не заважаючи дитині повноцінно розвиватися. Але цей біологічно-обумовлений фактор дитячої важкої вихованості перетворюєть-

ся на дійсну важкість, коли дитина росте в умовах ненормального соціально-побутового оточення. Тоді патологічні моменти оточення, всі разом та кожен окремо, формують різноманітну психопатичну симптоматику важкої вихованости, в залежності від сили, якості та тривалості їхнього впливу та в залежності від форми, місця, ступню первісної патологічної уразливості ЦНС. Звідси така різноманітність форм психопатії у важких дітей, коли їх клясифікувати за існуючою конституційною чи клініко-емпіричною клясифікацією.

Але ці клясифікації не придатні для педології та педагогіки важкого дитинства, бо вони не ураховують зв'язку соматичних та психічних властивостей особи в динаміці розгортання цих властивостей, у залежності від факторів оточення.

Разом із тим, при практичній спробі розподілити психопатичних дітей за рубриками, цих клясифікацій трапляється, що одна дитина має ознаки різних конституцій (істеричні, епілептичні, неврастенічні та інші) та ознаки різних психопатій, що їх устанавлює клініко-емпірична клясифікація (одночасно ознаки несталого психопата — афективного, брехливого й т. д.).

Новина постановки питання про динаміку розгортання психопатичних симптомокомплексів дитячої важкої вихованости на ґрунті щільної взаємообумовлености сомато-біологічних основ невропсихіки та соціальних факторів її розвитку, ще не дозволяють нам утворити бездоганну етіологічну клясифікацію дитячих психоневропатій, що з неї походить важка вихованість.

Нині ми можемо лише встановити у процесі розгортання дитячої екзогенної психоневропатичної важкої вихованости такі основні три моменти:

- а) Первісна патологічна уразливість ЦНС на ґрунті колишніх екзогенних шкідностей в утробному, родовому чи післяродовому періоді.*
- б) Загальний невроз, на ґрунті роздратування та виснаження невропсихіки, під впливом патологічних моментів оточення.*
- в) Соціально-педагогічна занедбаність в поведінці, як результат взаємовпливу бездоглядности та безпритульности та невротичних перероздратувань тими ж таки ненормаль-*

ними факторами оточення невропсихіки. Ураховуючи напластування, що обумовлені соціальною занедбаністю та напластування, що обумовлені неврозом, ми тепер уже можемо побудувати таку орієнтовну типологію важких дітей кола екзогенних психоневропатій.

Усіх важких дітей кола екзогенних психоневропатій, ми можемо поділити на дві групи:

З одного боку, надто невеличка група, типу анетичного синтетичного синдрому після летаргічного енцефаліту, а іноді після інших дитячих інфекційних захворювань. Ця група характеризується остільки важкою первісною, патологічною поразкою центрів середнього мозку та підкоркових вузлів (центрів біотонусу організму та інстинктивних потягів), що розвиток та виявлення емотивно-інстинктивної сфери у цих дітей позбавлені значною мірою адекватності соціальним впливам й майже цілком підпорядковані хоробливим процесам мозку. З другого боку, величезна більшість важких дітей, екзогенних психоневропатів, що в них патологічна уразливість ЦНС не торкнулася чи незначно торкнулася центрів мозку та емотивно-інстинктивного життя.

Це — практично — здорові діти, але з зниженою стійкістю невропсихіки щодо патологічних моментів оточення. Переважаючи форми психоневропатичної важкої вихованості у цих дітей можна згрупувати в чотири основних типи, що одночасно будуть й основними стадіями в динаміці розгортання різних картин дитячої важкої вихованості.

І тип. — Це діти раннього віку, чи діти різного віку, що нещодавно мали будь-яке захворювання мозку.

Через відсутність довгочасного впливу патологічних моментів оточення, ці діти ще не виявляють симптомів перероздратування чи перевтоми їхньої первісної біологічно послабленої невропсихіки. Але все ж підвищена уразливість їхньої патологічної ЦНС позначається на ставленні цих дітей до несподіваних подразників оточення. Звідси — підвищена похливість, швидко стомлюються, погано сплять, капризять, плачуть. Це, так звані, ендогенно-нервові діти — за колишнім визначенням.

II тун. — Це діти старшого віку, що в ранньому дитинстві мали мозкові захворювання. Через нерозуміння з боку оточуючих стану дитини, патологічні моменти оточення не лише не усуваються, навпаки, збільшуються в наслідок неправильних заходів у прагненні заспокоїти чи розважити капризну чи нервову дитину.

На ґрунті підсиленої роздратованості ЦНС у дитини ясно позначаються істероїдні та епілептоїдні реакції в поведінці. У залежності від соціально-побутової обстановки та од спадково-природжених особливостей темпераменту й характеру, реакції поведінки у таких дітей можуть змінюватися по різних напрямках.

Цей, другий, тип важких дітей можна підвести під різні рубрики як конституційної, так й клініко-емпіричної класифікації, якщо брати до уваги лише зовнішні симптоми реактивності. Але, безперечно, справа — не в цих симптомах, а в перероздратуванні невропсихіки, в дійсному психоневрозі, що напластовується на патологічно-уражену невропсихіку цих дітей, під впливом несприятливого соціально-педагогічного оточення.

III тун. — Це діти ще старішого віку з тривалим затяжним психоневротичним спотворюванням особи під патологічним впливом моментів оточення.

В реакціях поведінки цих дітей на перше місце виступають явища нервово-психічного виснаження з плаксивістю, нездатністю до розумової праці, постійним поганим самопочуттям та соматичною слабкістю.

Це, за традиційним поглядом, — діти-психоневропатіки.

IV тун. — Бездоглядні та безпритульні діти з патологічною ураженістю ЦНС.

У цих дітей психоневропатичні риси темпераменту, характеру цілеспрямованої поведінки під впливом бездоглядности та безпритульности досягають крайніх ступнів, що глибоко руйнують нервово-психічне здоров'я та дезорганізують дітей. Особливо там, де у дитини, у зв'язку з незначною ураженістю сомато-біологічних основ темпераменту та характеру, надмірні потяги найбільш впливають на поведінку — легко з'являється крайня дезорганізація особи.

Сексуальні знеправлення, волоцюство, крадіжки, наркоманія — все це утворює остільки важку картину дитячої важкої вихованості, що таку дитину кваліфікують, як глибоко дегенеративного психопата, «ворога суспільства».

По суті перед нами лише крайня ступінь психопатичних проявів, під впливом нездорових соціальних факторів, незначна патологічна ураженість ЦНС, на яку ми натрапляємо у 87% важких дітей й що вона легко вирівнюється.

Безперечно, таке групування важких дітей є лише орієнтовна схема, бо в залежності від ступню та сили патологічної ураженості ЦНС й такою ж мірою від сил патологічних моментів соціально-педагогічного оточення виникають більш-менш виразні типи тої чи тої групи, можуть змінюватися самі групи як у своїй тимчасовій послідовності, так й в інтенсивності виявлення окремих симптомів важкої вихованості. Нарешті, до цієї типології не входять важкі діти без симптомів екзогенної ураженості ЦНС.

Стосовно цих дітей можна, може, говорити про конституційні дегенеративні психопатії, чи навпаки, про важку вихованість виключно соціального походження.

Але таких дітей незначна кількість у загальній масі важкого дитинства й наявність їх не має вирішного значення в проблемі виховання важких дітей.

Вартість орієнтовної типології важкого дитинства полягає в тім, що вона походить не із зовнішньої картини аномалій поведінки, не з наявних, симптомів психопатії, а з факторів, що обумовлюють цю зовнішню психопатичну симптоматику важкої дитини.

Оскільки цими факторами завжди є впливи ненормальних (щодо якості та кількості) подразників оточення на особу, з первісно послабленим опором невропсихіки, проблема профілактики та перевиховання важких дітей повинна полягати, перш за все, в організації та зміцненні шкільно-педагогічного середовища та режиму по всіх дитячих установах.

Хаотично-дезорганізованій активності важких дітей з викривленням інстинктивних потягів та первісних устремлінь, з пору-

шенням ритмічності у всіх взаємопереплетених невropsихічних функціях цих дітей, — має бути протиставлена міцна установа з чітким ритмом й режимом шкільно-педагогічного дня, з точно визначеними нормами — що дозволено й чого не дозволяється в житті та роботі установи.

1) З законами колективного життя установи мають бути обізнані всі, й вони повинні бути обов'язкові як для дітей, так і дорослих. Поруч з впливом організованого шкільного життя, дуже важливо охопити важких дітей позашкільною роботою, піонерорганізацією й клубною роботою, щоб якнайскорше включити цих дітей до нормального життя класу та життя школи.

Адже, за даними соціальної аналізи, величезна частина важких дітей живе в умовах майже цілковитої бездоглядності й значну частину свого часу проводить на вулиці.

Конче потрібно відмітити, що погане самопочуття та часто агресивне ставлення до оточення, що завжди виникає у важких дітей на ґрунті постійних конфліктів між їхніми власними вчинками та вчинками інших людей, надзвичайно загострюються в разі вимоги до них хаотичної, несистемованої, як й вчинки самої важкої дитини.

Навпаки, коли важка дитина зустрічає з боку установи та всього оточення незмінну закономірність й доцільність у всіх вчинках та вимогах, а особливо, коли дитина відчує, що така поведінка й вимоги скеровані на те, щоб усунути безладдя, у дитини виникає довір'я та прив'язаність до установи та людей, що прагнуть утворити атмосферу спокійного трудового режиму.

За такої системи шкільно-педагогічного режиму утворюється своєрідний психотерапевтичний вплив школи на особу важкої дитини, що поза цілеспрямованим керівництвом з боку педагога завжди лишається під владою своїх хаотичних інстинктивних потягів та вибухів гніву.

За сприятливої, але завжди твердої й ясної спрямованості поведінки й вимог педагога, у дітей легко утворюється психічне настановлення, за якого всі заходи в установі, поради, розпорядження педагогів досягають мети.

За матеріалами проф. Блонського кількість важких дітей в класі різко зменшується, як скоро у класі працює педагог з чітким настановленням щодо свого ставлення та вимог до класного колективу. За нашими матеріалами, правильна організація шкільної роботи та зміцнення шкільного режиму є цілком достатнім профілактичним та оздоровлюючим заходом у боротьбі з дитячою важкою вихованістю у всіх легких випадках, що становлять величезну більшість серед важких дітей у початковій та середній школі.

Особливу групу важких дітей складають діти з очевидним порушенням підкоркових вузлів й центрів середнього мозку, що регулює стан темпераменту особи, загального біотонусу організму та життя інстинктів. Порушення цих центрів обумовлює виникнення первісної емотивної неусталености з унемотивованими вибухами запалу чи депресії та первісні схиблення інстинктивних потягів.

Важкі діти, типу анетичного синдрому після летаргічного енцефаліту, не можуть залишатися у звичайних нормальних та допоміжних школах. Й, хоч серед важких дітей таких дітей мало, але для них конче потрібно утворити спеціальні медико-педагогічні установи, де, крім правильної організації педагогічної роботи й шкільного режиму, треба широко розгорнути санаторні заходи (гідротерапія, психотерапія) та заходи оздоровлення та зміцнення невропсихіки, але не вузько-лікувального, а завжди медико-педагогічного характеру.

Але й стосовно дітей з більш легкою формою дитячої важкої вихованости, не можна обмежитися виключенням зі школи явних дезорганізаторів на певний термін, хоч цей захід й дуже ефективний для всіх важких дітей, що залишаються в школі.

Постанови ЦК ВКП(б) від 5-IX-31 р. та 25-УІІ-32 р. про початкову та середню школу вказують шлях та дають великі можливості шкільним робітникам для боротьби зі всіма негативними соціально-педагогічними факторами, що живлять дитячу важку вихованість.

У першу чергу, конче потрібно підвищити якість навчальної роботи в школі та зміцнити шкільний режим. Вже тепер

треба поставити перед масовою школою вимоги досягти того ступню організованости, що за нею важкі діти виживали б свою важкість у самій школі та втягувалися б у загально-колективне життя школи.

Щодо цього, то надто цінний захід у справі оздоровлення важкого дитинства в масовій школі є організація паралельних клас з зменшеною кількістю дітей та тривалішим робочим днем.

Поруч з підвищенням якости учбової роботи й зміцненням шкільного режиму в школі, шкільні робітники повинні провадити широку роботу щодо педагогізації населення.

Притягаючи громадські організації, батьків, комсомольські та піонерські організації до питань педагогічного оздоровлення життя та побуту учнів, у першу чергу школа має разом з усіма цими організаціями розробити конкретні завдання в справі організації дозвілля, роботи й педагогічного догляду за дітьми у позашкільні години.

Організація нових соціалістичних форм побуту й культури як у школі, так й навколо школи є єдиний фактор, що в корні знищує причини дитячої важкої вихованости.

Почесна роля сучасної радянської школи та всіх її робітників — бути першими в справі організації цієї роботи.

На закінчення конче потрібно зазначити, що проблема дитячої важкої вихованости, як проблема дитячих екзогенних психоневропатій на ґрунті придбаної зниженої невропсихіки стосовно патологічних моментів оточення є проблема переходової доби нашої культурної соціальної революції.

Так, сила патологічної уражености ЦНС у сучасних дітей цілком пояснюється фактом їх зародження та народження під час голоду, економічної розрухи, масових інфекцій, психічного та фізичного травматизування населення — результаті імперіалістичної війни.

Тепер, в умовах розгорнутого соціалістичного будівництва нових форм культури та побуту значіння цієї проблеми зменшується.

У зв'язку з збільшенням організованого охоплення всього дитячого населення, у зв'язку з ліквідацією дитячої бездогляд-

ности а безпритульності та в зв'язку з профілактичним оздоровленням життя та побуту трудящих Союзу, за якою ступнево зникає ґрунт для більшости екзогенних шкідностей, що порушують невропсихіку у дорослих та дітей, зникнуть й патологічні фактори соціально-побутового оточення, що живлять нині дитячу важку вихованість.

Постанова ЦК ВКП(б) від 25-VIII-32 р. про організацію навчальної роботи й зміцнення шкільного режиму закладає міцний фундамент для профілактики та оздоровлення важкого дитинства в самій школі, на основах правильної педагогічної організації життя, побуту й роботи сучасної політехнічної школи.

Чергові завдання установ освіти дефективного дитинства*

Ф. Барун

За п'ятнадцять років Всеукраїнська конференція в справі освіти дефективних зібралася вперше. Вона обговорила стан і завдання освіти дефективного дитинства, розглянула й опрацювала програми для шкіл розумово і фізично дефективних, обговорила головні питання організації педагогічної роботи.

Конференція пройшла за активною участю педагогів, які прибули в більшій кількості проти визначеного, за участю педологів і педагогів нормальних шкіл, за участю представників т-ва сліпих, піонерів і комсомольців дефективних установ, наукових об'єднань, громадських і партійних організацій м. Києва, де відбувалася конференція.

В роботі конференції прийняла активну участь делегація НКО Білоруської Соціалістичної Радянської Республіки, а також окремі наукові робітники Москви.

В основному, у нас в СРСР і на Україні цілком ліквідовано неписьменність. Це з'являється основною передумовою піднесення культури. Введено по всьому СРСР загально-обов'язкове 4-річне навчання, а у нас на Україні цього учбового року ми перейшли до загально-обов'язкового семирічного навчання. По всьому СРСР охоплено більш 23 мільйонів дітей, в той час, як до резолюції школа охоплювала лише 7 мільйонів дітей; у нас на Україні до революції школою було охоплено до 1 мільйона дітей, зараз же наша школа охоплює в п'ять разів більше. Широко розгорнуто мережу шкіл мовою на-

* Барун, Ф. (1933). Чергові завдання установ освіти дефективного дитинства. *Комуністична освіта*, (2-3), 31-39.

цменшостей. Значно поширилась у нас сітка вишів і технікумів, які охоплюють зараз в основному дітей робітників і колгоспників.

Коли ми підійдемо до освіти дефективних дітей, то тут яскраво видно вплив, що його мала диктатура пролетаріату на цю ділянку роботи.

Фізичні, психічні дефекти, — сліпоглухонімі, розумово-відсталі діти це — в більшості наслідки царського капіталістичного ладу й імперіялістичної війни. Таких дефективних дітей, що свій дефект отримали в наслідок жахливих соціяльних умов і соціяльних хороб, до революції вважали за «обреченных» і за «неисправных» і на них майже не звертали уваги. Глухонімих навіть за священним писанням вважали за божевільних. В ньому про них було сказано, що вони «одержимы бесом» і єдиним засобом їх «вилікування» є «изгнание этого беса».

До революції установи освіти дефективного дитинства (а їх на Україні було 28) існували здебільшого коштом різних добродійних товариств і були в системі так званих «попечительста» (попечительство о слепых, попечительство о глухонемых), а не в системі освіти. Міністерство освіти не займалось цими установами. Це свідчить про те, яке місце відводила цим установам буржуазна кляса. Перед цими установами не висувалося завдань підготувати дефективних дітей до самостійного життя. Вся робота в цих установах була просякнута релігійно-філантропічним духом. На кожному кроці цим дітям підкреслювалася їх безпорадність, безсилість, нікчемність і в зв'язку з цим вимога від них покірливості року, судьбі і... тому, хто про них дбає, себто різним благодійним дамам і господам з буржуазії.

Щодо допоміжних шкіл для розумово-відсталих, то їх були тільки одиниці і майже зовсім не було таких установ для нацменів.

Отже з повним правом ми можемо сказати, що освіта дефективних почалася лише після Жовтня, що лише Жовтень широко поставив питання про освіту в цілому і зокрема про освіту дефективних.

Коли раніш основним настановленням для цих установ було виховати покірливих слуг буржуазії, то зараз установи дефективного дитинства мають такі ж самі завдання, як і нормальна політехнічна школа, як і всі установи соціального виховання. Ми ставимо завдання, враховуючи дефект і відповідно організуючи педагогічний процес, — дати вихованцям цих установ максимум знань і умінь, потрібних для участі в соцбудівництві, виховати в них свідоме ставлення до учоби, праці і громадсько-практичної роботи, виховати покоління, здатне остаточно встановити комунізм.

В цьому відношенні надзвичайно цікаві й показові дані про кількість дефективних дітей охоплених освітою і дані про те, як використовуються дефективні на роботі в різних установах і підприємствах після закінчення освіти.

На 1921 рік у нас було 28 установ, де виховувалось 1.154 учні. На 1-X 1932 року ми маємо 76 установ, в яких виховується 8.692 учні. Ці установи поділяються так: 6 для сліпих, 20 для глухонімих і 50 — допоміжних. Багато з тих, що закінчили ці школи, працюють на підприємствах і в установах. ‘

Прикладом, відсоток працюючих серед всіх сліпих — дорівнює у нас 40%, в той час як із всієї кількості сліпих в капіталістичних країнах працює лише 6,5%

Які ж завдання, на основі аналізу стану роботи установ дефектологічної освіти, потрібно поставити перед ними?

Постанова ЦК ВКП(б) від 5-IX 1931 року мала вирішальне значення і для піднесення роботи установ дефективного дитинства.

На основі програм для нормальної політехнічної школи, що забезпечували більш систематизовані знання, на основі твердого розкладу занять, установи дефективної освіти піднесли якість своєї роботи.

Проте, коли на ділянці роботи нормальної політехнічної школи ми хоч і просунулися вперед, але все ж ще не викоринили недостатнього обсягу загально-освітніх знань, то в школі для дефективного дитинства ми маємо менші успіхи. Одною з при-

чин цього є механічне перенесення програмів для нормальної політехнічної школи в школи дефективного дитинства без достатньої пристосованости, непристосованість і недосконалість методів роботи стосовно до особливостей дітей цих установ, слабе методичне керівництво цими установами, цілком недостатне використання і перенесення кращого досвіду.

Коли ми спробуємо порівняти успішність дефективних дітей і дітей нормальної політехнічної школи (хоч тут виведення середніх і буде дуже умовно), то це порівняння показує значно більший відсоток неуспішности учнів в школі для дефективних, аніж в нормальній політехнічній школі.

Так успішність учнів багатьох шкіл дефективного дитинства дорівнює лише 75–80%, в той час, як середня успішність учнів політехнічної школи дорівнювала за минулий рік 83–90%.

Ось окремі показники:

Київська група глухонімих	I гр.	II гр.	IV гр.
Мова	70%	50%	76%
Суспільствознавство		50%	92%
Математика	92%	50%	84%
Харківська школа глухонімих	I гр.	III гр.	VI гр.
Мова			
Математика	93%	78%	70%
Суспільствознавство	86%	78%	60%

Можна було б навести такі ж цифри інших шкіл.

Всі вони підтверджують, що організація педагогічного процесу в установах дефективного дитинства ще не стоїть на належній височині, ще потребує глибокої і впертої боротьби за перебудову її на засадах політехнічної школи.

Постанова ЦК від 25-VIII накреслила знову нивку конкретних завдань, над якими ми мусимо працювати для того, щоб ліквідувати корінну хибу, щоб піднести виховання в нашій школі на належну височінь. Вона поставила завдання проробити програми.

Постанова ЦК дала директиву ліквідувати так звану універсальну методу, лабораторно-бригадну методу, відзначивши, що основною формою занять мусить бути «урок», де за керівництвом учителя мусить бути забезпечена індивідуальна, групова й бригадна проробка.

Всіляко треба розвивати колективні форми роботи учнів за керівництвом педагогів. Постанова ЦК ставить перед нами завдання — добитись систематичного, послідовного викладання з боку учителя, налагодити в нашій школі поточний облік, закінчуючи його ж детальною квартальною характеристикою про учня з кожної дисципліни і запровадити річні перевірочні іспити, які мають підсумувати всю роботу за рік.

Ці завдання разом з ухвалами від 5-IX 1931 р. є бойового програмою роботи і для школи дефективного дитинства.

Перш за все, тут стоїть питання про дальше наше зростання, про розгортання нашої мережі, про ширше охоплення дефективних дітей. Ми ще на сьогодні не запроваджуємо загального обов'язкового навчання для дефективних.

На другу п'ятирічку ми мусимо поставити перед собою завдання — запровадити загальне обов'язкове навчання для дефективного дитинства, себто таке завдання, аби жодна дитина, що має той чи той дефект (розумовий чи фізичний) не повинна залишитись поза вихованням тієї чи тієї установи для дефективного дитинства.

Колегія Наркомосу розглядала і накреслила такі терміни запровадження загального обов'язкового навчання на другу п'ятирічку. Для сліпих, яких найменше охоплено нашою системою, таким терміном визначено 1 жовтня 1934 року. Для глухонімих визначений такий саме термін. В цій галузі в нас охоплено більше дітей, але є досить значна частина, яку нам ще треба охопити. Для розумово-відсталих термін визначено — 1-X 1935 року. Запровадження загального обов'язкового навчання дефективних потребує більшої диференціації установ: крім інтернатних і екстернатних установ, які є зараз, намічено розгорнути окремі групи при школах для нормальних дітей,

школи підлітків, спрощений ФЗУ, дитячі садки та інше. Ця величезна програма вимагає по всіх лініях біля 30.000 нових кадрів, яких треба підготувати як через дефектологічні факультети, так і через короткотермінові курси. Ця програма вимагає великої роботи щодо забезпечення матеріальної бази цих шкіл та точного встановлення засад територіяльного розташування і принципів укомплектування їх.

Треба також створити міцні опорні установи, які будуть зразком і розсадником добре поставленої роботи. При розгортанні масових закладів треба мережу їх максимально наближати до місця розташування дітей і забезпечувати навчанням на рідній мові.

Проте, особливе підкреслення треба зробити відносно мережі й принципів комплектування допоміжних шкіл і груп.

Практика показує великі перегини в цій справі.

Коли взяти Київ, то якщо 1921 року було лише 200 дітей, охоплених допоміжними групами, то 1931–32 р. уже охоплено 1.691. Це — великий зріст.

Але, коли ми придивимось до того, як добирали дітей в ці допоміжні школи й групи, то слід констатувати, що тут були припущені великі помилки. В певній частині в допоміжні школи і групи (для дебілів) відправляли дітей, які з інших причин важко виховувати в звичайній школі. Цьому сприяло як велике бажання деяких педагогів позбавитися таких «дезорганізаторів», так і те, що відбір дітей допоміжних груп і шкіл не завжди провадився через кваліфіковане обслідування. Близько 15% дітей попадало в школу без всякого обслідування. Коли потім почали приглядатись до складу дітей наших допоміжних шкіл, то там виявилися і правопорушники і дезорганізатори, яким зовсім не місце в цих школах.

Це мало негативний вплив і на цих дітей, які в умовах полегшеної роботи ще більше дезорганізовувалися, так і для роботи допоміжних установ. Діти, які дійсно вимагали умов роботи допоміжної школи, не могли одержати потрібний індивідуальний

підхід та потрібне навчання, бо педагог орієнтувався на весь склад колективу в цілому.

Тому то ми мусимо встановити категоричну вимогу до комплектування і розгортання допоміжної мережі: туди мусять попадати лише діти, яких кваліфіковано, як дебілів, на яких і розраховано програму даної групи.

Завдання розгортати установи освіти для дефективних, піднести якість їх роботи не можна розв'язати не поборовши тих теоретичних хиб і помилок, які є в цій галузі і є проявом клясової боротьби на цьому терені.

Хоч зрідка, але й зараз можна зустріти протиставлення завдань школи дефективних — завданням нормальної школи за мотивами «особливостей» роботи школи.

Правда, це реакційне гасло зараз майже вже не проявляється відверто, але воно іноді висувається в прихованій формі.

В протилежність цьому дехто вважає, що навіть реакційним є називати ці установи установами для дефективних, оскільки вони мають такі ж самі завдання, як і робота серед нормальних дітей.

Цей погляд начебто протилежний тому реакційному напрямкові, що недооцінював можливостей дефективних дітей.

Але по суті він його підтримує, з ним стикається; бо ми не зможемо боротися з реакційним поглядом, коли ми будемо відкидати особливості дітей, що мають ті чи інші дефекти — фізичні чи розумові. І тому коли ми не поставимо зразу чітко ці наші настановлення, коли ми не будемо урахувувати особливостей цих дітей, не змінюючи нашої основної настанови — мети виховання, то ми не будемо мати зброї, щоб правильно підійти до виконання нашого завдання.

Зараз, після постанов ЦК ВКП(б) про школу, які чітко підкреслюють місце й значення педагога, питання перебудови програм і методів, відповідно до віку дітей, ми мусимо звернути особливу увагу на пристосування учбового матеріалу в закладах дефективного дитинства до особливостей цього дитинства, поставити це завданням роботи кожного педагога-

дефектолога. Для нашої школи дефективних, яка дає нижчі показники успішності ніж нормальні школи, ліквідація «корінної хиби» є центральне завдання, що мусить обговорити наша конференція.

Для цього, поперше, треба розробити такі програми, які б забезпечували чітке коло систематизованих знань. Минулий рік наші школи працювали за новими програмами, що їх розробив НКО для нормальних політехнічних шкіл з певним пристосуванням їх в процесі роботи кожної школи.

Але зараз ми маємо майже річний досвід роботи наших шкіл за цими програмами. Його підсумував інститут фізичної дефективності і практичні робітники.

Перед нами стоїть завдання — обговорити їх, використати весь наш досвід, щоб зробити наші програми величезним засобом навчання і виховання комуністичного покоління. Успіх виконання цього в значній мірі залежить від того досвіду, що його має вчительство, в політичній активності передової частини вчительства. А треба сказати, що вчительство наших дефективних установ має великий досвід. Достатньо сказати, що серед нього більш 50% таких, що працюють більш 10 років; а серед вчительства нашої нормальної школи більш 50% таких, які працюють 2–3 роки. Це говорить за те, що в нас є повна змога, за допомогою наших наукових організацій, за допомогою практичних робітників, на основі боротьби за ідеологічну витриманість дати високоякісні програми.

Такі ж завдання стоять перед нами і в питаннях про методу. Постанова ЦК засуджує легковажне методичне прожектерство; вона ставить завдання — розвивати нові активні методи, які сприяють вихованню ініціативних і свідомих будівників соціалізму в установах дефективного дитинства. Це питання в установах для дефективних має особливе значення, бо тут питання про індивідуальний підхід до дитини, про ту чи іншу методу роботи, під керівництвом педагога набуває особливо значення. Тут керівництво педагога мусить бути особливо кваліфікованим. За міцним керівництвом педагога мусить ро-

звиватися самодіяльність дитини, уміння самостійно працювати над книгою, в лабораторії, в робочій кімнаті.

Послідовність у викладі матеріалу, питання про пов'язання поняття і образу для сліпих, питання про пов'язання теорії й виробничого навчання, організації дітей для роботи, їх дитсамоврядування, з'ясування найскладніших понять глухонімих — всі ці проблеми вимагають з'ясування, узагальнення кращого досвіду і перенесення його в масову школу для дефективних.

Зрозуміло, що коли в установах нашого нормального дитинства особливе значення відіграє наочність, ілюстрованість, то в установах для глухонімих і установах для розумово-відсталих це питання стоїть ще гостріше. Тут забезпечення достатніми наочними приладдями, приладдями для ілюстрації, уміле й раціональне їх використання, екскурсії для наочнішого показу мусять знайти почесне й відповідне місце.

Питання політехнізації школи — центральне питання організації нашої шкільної роботи.

Як застосувати політехнізацію в нашій школі? Ми маємо розроблені програми з політехнічного навчання нашої нормальної політехнічної школи; конференція мусить їх розглянути і дати свої міркування та конкретні зауваження з приводу того, як застосувати їх в умовах школи для сліпих, глухонімих, розумово-відсталих.

Особливу увагу треба звернути на питання прикріплення школи до виробництва. Треба сказати, що в цьому відношенні зроблено дуже мало для установ дефдитинства.

Важливим завданням стоїть питання про встановлення чіткого режиму і порядку в нашій школі. Яких вжито тут заходів, як організовано громадськість і дітей для того, щоб допомогти встановити цей порядок в школі? Треба сказати, що по кількісним показникам дітей до цієї справи залучено багато. За нашими підрахуваннями, щось близько 54% дітей установ дефдитинства втягнуто в активну самодіяльну роботу по боротьбі за порядок в школі, себто в роботу дитячого самоврядування, різних гуртків, чергування тощо. Але все таки, коли придивитись

глибше до цієї справи, то ми мусимо сказати, що ще недостатньо глибоко проведено виховну роботу.

За останні роки в установах дефективного дитинства проведено велику роботу піонерорганізацією. Від тих часів, коли це питання дискутувалося — чи може бути піонерорганізація в установах дефдитинства — пройшло вже досить часу.

Широко розквітла робота піонерорганізацій в установах дефдитинства, виховуючи дітей в боротьбі за соціалізм, в боротьбі з клясовим ворогом. Комсомол організував піонерзагони, залучає дитинство до боротьби за завдання партії й комсомолу.

Чільне місце у виконанні поставлених нами завдань має учитель. Постанова ЦК покладає на Наркомос і на його органи обов'язок підносити ідейно-політичний рівень нашого вчительства, рівень його загальної освіти, поліпшувати його матеріальний стан. По лінії установ дефдитинства ми вже змогли разом із спілкою освіти запровадження диференційованої зарплатні для робітників в установах дефдитинства. Це безсумнівно є крок до створення стимулу в боротьбі за піднесення знань вчителя, за поліпшення його роботи. Але в нас ще зовсім погано стоїть справа з піднесенням кваліфікації наших робітників і особливо роботи по політичному озброєнню вчительства. Якщо ми поставили собі за завдання по лінії цілого освітнього загалу прямувати до того, щоб протягом другої п'ятирічки всі учителі заочним порядком добули собі вищу освіту, тотаке завдання ми повинні собі поставити і здійснити ідля учителів дефдитинства. Але основним недоліком і основного причиною всіх тих хиб, що є в роботі установ дефдитинства, є велика замкненість в їх роботі. Ще дуже мало залучено до нашої роботи робітників і колгоспників.

Ще сила-силенна різних забобонів є у батьків, які мають дефективних дітей. Є батьки, що не хочуть своїх сліпих дітей давати в школи. Чи достатньо організовано розгорнули ми боротьбу проти цього?! Є батьки, які, віддаючи нам своїх дітей до установ, перестають турбуватися про них.

Але треба не лише ставити питання про батьків. Треба ставити питання про широкі кола робітників і колгоспників. Питання виховання дефект. дитинства не лише справа того батька, який має дефективну дитину, це — справа всього пролетаріату. І тому нам треба ширше вийти з нашого роботою, з нашими звітами, з нашими доповідями. Хай критикують нашу роботу. Коли ми так будемо працювати, коли таким свіжим повітрям повіє в наших установах, то нам буде легше добиватися здійснення поставлених завдань.

Питання дитячої психоневрології*

М. Д. Бурштейн

Ще не затихли сперечання про право дитячої психоневрології на самостійне існування, ще не одзвучали слова деяких старих психіатрів про те, що «в дитячій психоневрології немає специфіки», що дає право на виділення окремої галузі навчання, а вже зараз, за який небудь десяток років, дитяча психоневрологія виступає як серйозна галузь науки.

На Всесоюзному з'їзді психоневрології 1927 році дитяча секція ще не була представлена; тоді здавалося, що дитяча психоневрологія просто копіює «велику» психіатрію і неврологію; тоді дитяча психоневрологія лише починала ставати на ноги і через свою кваліфікацію не могла претендувати на особливе місце на з'їзді. На Всеукраїнському з'їзді психіатрів і невропатологів, що відбувся нещодавно (18–24/VI 1934), дитяча психоневрологія виступає, як самостійна і крупна секція, що притягає увагу всього з'їзду до своєї роботи.

Надзвичайно добре працювала на з'їзді секція дитячої психоневрології. Якщо на минулих з'їздах проблеми дитячої психоневрології змазувались і поглинались загальними проблемами психіатрії і неврології, то на цьому з'їзді ми мали спеціально організовану секцію психоневрології дитячого віку, на якій було зачитано 10 доповідей, що освітили в специфічному аспекті дитячу психоневрологію. Всі проблеми з'їзду (за винятком «проблеми локалізації», що не мав своєї вікової специфіки) — інфекція нервової системи, проблеми неврозів, терапія психозів, соціальна психоневрологія — знайшли свій відбиток у роботі дитячої секції з'їзду.

* Бурштейн, М.Д. (1934). Питання дитячої психоневрології. *Комуністична освіта*, (8–9), 84–94.

Дитяча психоневрологія після цього з'їзду ще більш встановилась, як самостійна галузь психоневрології, що має свою специфіку в розв'язанні основних проблем, що стоять перед психоневрологічними науками.

Тепер треба вважати, що суперечки про право дитячої психоневрології на самостійне існування мають лише історичний інтерес. Дитяча психоневрологія назавжди встановилась, як самостійне відгалуження психоневрологічних наук, що має свою специфіку, свої закономірності і свій особливий шлях розвитку.

З другого боку, було б, звичайно, методологічно невірним і шкідливим для розвитку психоневрології дитинства не помічати щільного зв'язку, існуючого поміж нею і психоневрологією дорослих; загальні досягнення психоневрології будуть завжди поповнювати аквізит дитячої психоневрології.

Дорослий психопат, раніш ніж стати дорослим, був дитиною, також як і психопатична дитина стане дорослою людиною; в цій простій істині полягає переконливий доказ необхідності найщільнішого зв'язку дитячої і дорослої психоневрології і обов'язковості постійного перехрещування їх шляхів. Розвиток особистості являє собою процес, в якому виключно велике значення має розвиток особистості в дитячому віці.

Звідси зрозуміле значення досягнень дитячої психоневрології; звідси зрозуміла необхідність знання інших етапів розвитку особистості, оскільки ці етапи дають можливість виявити особливості ведучої для дитячої психоневрології ланки — розвитку особистості в дитячому віці.

Цілий ряд основних проблем дитячої психоневрології зовсім неможливо вивчати без зв'язку з загальними проблемами психоневрології; сюди стосуються такої кардинальної важливості проблеми, як проблеми психічної конституції, проблеми неврозів і т. ін. Ці проблеми зможуть бути по-справжньому поставлені і розв'язані лише в світлі аналізу динаміки розвитку всієї особистості в цілому.

Якщо питання про необхідність зв'язку дитячої психоневрології з загальними проблемами цієї науки майже не викликає заперечень і не є по суті навіть дискусійним для величезної

більшості дитячих психоневрологів, то є на сьогоднішній день питання великої важливості, по яких немає єдності поглядів, навколо яких іде вперта боротьба протилежних точок зору.

Одним із таких кардинальних питань є питання про профіль дитячої психоневрології. Свого часу такі відомі діячі російської психоневрології, як *Бехтерев і Россолімо*, що займались одночасно і психіатрією і неврологією, заперечували проти теоретичного і практичного розділу цих дисциплін, виходячи з тих міркувань, що обидві науки вивчають порушення діяльності одного і того ж органа — мозку і що тому недоцільно ділити вивчення психоневрових порушень на дві дисципліни — психіатрію і неврологію, тим більше, що в чималій частині психічних захворювань неврологічні і психотичні явища настільки переплітаються, що їх неможливо відривати одне від одного але дальший розвиток психоневрологічних наук показав на практиці, що така диференціація необхідна, що вона корисна і приводить до збагачення теоретичної науки і покращення практичної діяльності. У дорослій психоневрології це питання вирішено вже порівнюючи давно.

В дитячій психоневрології це питання стоїть дещо особливо й окремо. Неврологічні захворювання в дитячому віці залишають глибокі зміни, що відбиваються на психічній конституції, гальмують і викривляють динаміку розвитку особистості дитини. З другого боку психічні захворювання в дитячому віці супроводжуються досить широкою неврологічною симптоматикою. До того ж недостатність кадрів дитячих психоневрологів покищо вимагає комбінування в одній особі і психіатричної і неврологічної компетенції. Ці міркування призвели до того, що ми маємо ще в багатьох місцях комбіновану дитячу психоневрологічну компетенцію. Захисниками ідеї дитячої психоневрології, як комбінованої науки, є на Україні проф. Квінт в РСФРР професор Гуревич, які займаються питаннями дитячої психіатрії і дитячої неврології одночасно. Але, з нашого погляду, треба визнати, що розвиток психоневрологічної науки йде проти них. І та і друга галузь настільки розширились, розрослись, специфікувались, що одній людині стає чим далі важче поєднувати в собі обидві компетенції, і більшість серйозних

наукових діячів у галузі дитячої психоневрології ухилиються або в психіатрію, або в неврологію. Нам здається, що дитяча психіатрія щільніше пов'язана з психіатрією дорослих, ніж із своєю ж дитячою неврологією.

Суперечки щодо цього навряд чи можуть вважатись закінченими. Живим прикладом цієї нерозв'язаної суперечки може служити одночасне існування в Харкові двох клінік у межах психоневрологічної академії: дитячої психоневрологічної клініки і дитячої психіатричної клініки. Це одночасне існування показує, що навіть у межах однієї установи немає єдності поглядів щодо цього питання. Ми вважаємо, що майбутнє належить дальшій диференціації дитячої психоневрології на дитячу психіатрію і дитячу неврологію.

Дитяча психоневрологія зросла і зміцнилась у нас вже після революції. Проблеми соціальної психоневрології посідають в ній одне з найпочесніших місць. Ми торкнемося спочатку питання психогігієни дитячого віку. Автори доповіді на з'їзді «Завдання, зміст і методи психогігієнічної роботи в школі» — *т.т. Плотицер і Фурманов* визначають психогігієну дитячого віку як «науку про умови здорового нервовопсихічного розвитку дитинства на основі ведучих завдань виховання будівників комуністичного суспільства». Вже з цього визначення видно, що автори розширюють поняття психогігієни дитинства, бо вивченням умов здорового нервовопсихічного розвитку дитини здавна займалась педологія.

Психогігієна дитячого віку без сумніву є однією з важливіших ділянок роботи в системі охорони здоров'я дітей і підлітків, і цілком правильне твердження, що «за цією молодого галуззю психоневрології — майбутнє», оскільки вона в галузі боротьби за нервовопсихічне здоров'я «яскраво відбиває принципи соціальної профілактики і гігієни, що лежать в основі радянської здоровоохорони» (тези доповіді).

Неприпустимим є відставання в розвитку психоневрології і психогігієни дитячого віку, порівнюючи з іншими галузями здоровоохорони дитинства, оскільки успішність боротьби за якість навчання в багатьох моментах визначається розв'язанням завдань

психогігієнічного обґрунтування і нормування режиму праці і відпочинку школяра і озброєння педагогічних кадрів психогігієнічними знаннями.

Необхідний рішучий злам «в дальшому розгортанні науково-дослідницької і практично-організаційної роботи по лінії психічної гігієни дитинства із значним підвищенням її питомої ваги в загальному комплексі завдань охорони здоров'я дітей і підлітків» (тези).

Доповідачі вважають за невірний розгляд психогігієни дитячого віку у відриві від загальновиховних і оздоровчих завдань. Психогігієна не мусить підміняти собою виховні завдання і педологічну компетенцію в школі, також і не мусить обмежуватись звуженими медичними функціями. Разом з тим слід підкреслити щільний зв'язок психогігієни дитячого віку і педології, але це ні в якій мірі не позбавляє своєрідності завдань психогігієни дитячого віку, що мають свою специфіку.

На думку доповідачів, основні ділянки шкільної роботи, які треба забезпечити психогігієнічною компетенцією, є такі: 1) *комплектування класів*, 2) *побудування шкільного режиму*, 3) *організація педагогічного процесу*, 4) *громадсько-політична робота дітей*, 5) *позашкільна праця і побут*, 6) *профорієнтаційна робота*, 7) *організація дозвілля*, 8) *статеве і проти наркотичне виховання*, 9) *проблеми виховання важкого дитинства*.

Як організаційну форму психогігієнічної роботи в школі, доповідачі, в погодженні з більшістю авторів, висувають ідею психогігієнічного осередку в складі лікаря 03ДП, шкільного педолога, педагогів і піонервожатого, з притягненням громадського активу. Найближчим завданням психогігієнічної роботи в школі є вироблення відповідних норм, які мусять лягти в основу проблеми так званого психогігієнічного мінімуму.

В доповіді дуже широко поставлені питання психогігієни в школі, але в цій широчині постави проблеми криється, проте, деяка небезпека: всій педології загрожує бути поглиненою психогігієнічним «велетнем». Щоправда, автори оговорюються, що вони не збираються підміняти педологію, а прагнуть лише дружньо

з нею працювати, але ні в тезах, ні в доповіді немає чіткого, ясного розмежування проблем педології і психогієни. Авторам, на наш погляд, слід було вказати, що психогієнічна компетенція мусить бути невід'ємною частиною загальнопедагогічної компетенції, бо розв'язання проблем, в яких, на думку авторів, необхідна психогієнічна компетенція мусить бути безумовно комплексно-педологічним.

Питання цієї галузі психоневрології дитинства стали невід'ємною частиною радянської психоневрології в цілому; так, наприклад проблеми диспансеризації психонервового дитинства стоять зараз в центрі уваги всієї дитячої психоневрології. Цими проблемами тепер займається ряд наших великих наукових діячів.

Тепер більшість усвідомила собі важливість повноцінного розв'язання цих проблем і зрозуміла, що успіх клінічної роботи, добір хворих, успішність терапії, можливість дальшого за ними спостереження є в прямій залежності від якості диспансерної роботи. Зупинімось на доповіді *проф. Грибоєдова*, бо він певною мірою синтезує основні погляди радянської науки в цьому питанні про психоневрологічну диспансеризацію дітей і підлітків.

Всі пам'ятають відому своєю сумнівною тезу професора Грибоєдова про те, що розумово-відстала дитина має вузько обмежені можливості розвитку, тому вона не може стати в майбутньому корисною людиною. і повинна бути вихована так, щоб «лише не заважати будувати іншим». Цей погляд зовсім чужий і ворожий марксистському підходу до питання про боротьбу з дитячою важкістю. Доповідь проф. Грибоєдова на з'їзді являє собою новий етап його діяльності, в якому він всі свої знання і досвід віддає будівництву радянської дитячої психоневрології.

Проф. Грибоєдов у своїй доповіді про психоневрологічну диспансеризацію дітей і підлітків дає в розгорнутому вигляді структуру і організацію диспансерної і психоневрологічної допомоги дітям і підліткам, виходячи з функціонуючої на сьогодні мережі дитячих психонервових установ. Проф. Грибоєдов висуває ідею дитячого психоневрологічного диспансера, що є в системі дитячої поліклініки, і розбиває роботу диспансера на такі розділи: 1) профілактичний огляд дітей і дитячих установ з ви-

діленням дітей з підвищеною нервовою збудженістю і енурезом, 2) диспансерне лікування приймання дітей, що надсилаються установами і населенням, 3) консультація лікаря дитячих установ, поліклінік і допомога на дому як по окремих питаннях роботи, так і по окремих випадках захворювання, 4) добір дітей до спеціальних лікувально-виховних закладів і диференційованої школи і методична участь у роботі лікарів спеціальних установ свого району, 5) облік психоневрологічних захворювань свого району і психогігієнічної та психопрофілактичної роботи в районі (з обов'язковими доповідями за планом в органах здравоохранення і народної освіти), 6) щорічне планування кількості потрібних місць лікувально-педагогічного характеру і заходів по своєму району, 7) активне встановлення зв'язку з широкою громадськістю і систематична психоневрологічна саносвіта, 8) обов'язове здійснення зв'язку з психоневрологічним диспансером дорослої людини.

Недоліком доповіді проф. Грибоєдова (а також інших подібних доповідей і праць) є те, що, орієнтуючись в своїх працях на великі виробничі центри (Москва, Ленінград, Харків) і відповідно з цим масштабом розв'язуючи проблеми психонервової диспансеризації, вони забувають, що ці масштаби не прийнятні в умовах невеликих міст і особливо на глухій периферії, ніхто ще не зайнявся всерйоз проблемою диспансеризації психонервового дитинства на периферії. Звичайно, Ленінградська мережа, що складається з 20 психоневрологічних диспансерів, 15 логопедичних кабінетів, 3 шкіл — санаторій для психоневротиків (в тому числі і для дошкільнят), 2 шкіл — санаторій для психопатів (в тому числі епілептиків) і т. ін., має якнайширші можливості для вичерпної диспансеризації психонервового дитинства. Але що робити периферії, де є райони, що не мають іноді жодного, не тільки дитячого, але й дорослого психоневролога? Найближчим завданням соціальної психоневрології дитинства є вироблення форм і методів диспансеризації психонервового дитинства на периферії.

Керівництво всією дитячою психоневрологічною роботою в місті мусить зосереджуватися у психоневрологічному відділі інститута ОЗДП. Деякі автори, — наприклад, Гальперін, — вважають

за необхідне організувати в системі диспансера психоневропатологічну консультацію і окремо педологічну консультацію для дітей раннього віку. Думка про організацію консультації є вірна, і ми її палко підтримуємо, але ми вважаємо за невірну організацію консультації лише для раннього дитинства (за прикладом соматичних консультацій). Слід розширити її функції, запропонувавши їй обслуговувати всі вікові групи здорового дитинства з тим, проте, щоб вона не поміняла психоневрологічного кабінета диспансера, який веде обслуговувати переважно дитячу психонервову патологію.

Резюмуючи коротко стан цієї галузі психоневрології дитинства слід відмітити надзвичайний її розвиток в СРСР. Ніколи цим питанням не присвячувалося стільки уваги і сил, ніколи не витрачалось такої великої кількості коштів, як у нас в СРСР. В капіталістичних країнах (наприклад, в Німеччині) взагалі відсутні установи для психоневротиків — там є лише установи для розумово-відсталих дітей: психонервово дитинство або залишається вдома, або утримується з дорослими в психіатричних лікарнях. Державних установ такого типу, як наша школа-санаторія для психоневротиків, там взагалі немає. Приватні пансіони крім того, що вони дуже дорогі і непристосовані для широких мас, стоять на дуже невисокому рівні щодо кваліфікованого обслуговування, і це відбувається в той час, коли в капіталістичних країнах щодня зростає кількість психонервових дітей, коли дійсність капіталістичного світу збільшує армію дітей, що потребують психоневрологічної допомоги, і коли, навпаки, у нас в СРСР кількість психонервових захворювань дітей щодня все зменшується. Отже, в справі масового оздоровлення психонервового дитинства маємо всі підстави вважати себе за піонерів. Не заспокоюючись на сьогоднішніх досягненнях, необхідно надалі розвивати і зміцнювати цю потрібну галузь у радянській медицині.

* * *

Торкатися всіх питань дитячої неврології в рамках журнальної статті надзвичайно важко. В зв'язку з цим ми навмисно обмежуємо коло питань центральними питаннями сучасної дитячої психоневрології, що мають найбільший інтерес для пе-

дагогів: про так звані «дитячі неврози» чи «дитячу нервовість». Раніш ніж перейти до розгляду питання про дитячі неврози, ми торкнемось загальної проблеми неврозів у тій формі, в якій вона стоїть сьогодні в полі зору «великої психіатрії».

Поняття «невроз» ніколи не було стабільним і, як правильно відзначав *проф. Юдін*, «визначення неврозів коливалось і залежності від того, чи покладалось в основному їх соматичне чи психічне, соціальне чи біологічне, при чому всі ці моменти розглядались, як взаємно виключаючі один одного». В цій недіалектичності і криється причина всієї цієї плутанини. Механічний підхід до поняття «невроз» показав себе неправильним на всьому шляху розвитку психіатрії, як науки, і нездатним розв'язати цю складу проблему.

Тепер ми досягли певних успіхів у постановці і розв'язанні проблеми неврозів. Цілком чітко протистоять одна одній дві позиції: одна намагається розширити поняття «невроз» охопивши цим поняттям майже всю психіатрію, включаючи в це поняття групи межуючих станів, початкових стадій прогресивного паралічу, шизофренії і т. ін. (доповідь *проф. Шевелева*). Друга вимагає ліквідації терміна «невроз» і залишення лише терміна «психоз», або, як це пропонує ще *проф. Каннабіх*, залишення терміна «психогенна реакція».

На чолі першої групи психіатрів, що намагаються зберегти і розширити поняття невроза (за межі власно психогенних реакцій) стоять акад. Ющенко. Він вважає, продовжуючи *традицію Бірка-Шарко*, що група неврозів в основному пов'язана з ситуацією, з переживанням і в меншій мірі з конституцією. Звідси виникає потреба збереження поняття «невроз» в його новому значенні «психогенеза» або «соціогенеза». Звідси, як необхідний наслідок, впливає розвиток науки про неврози. Звідси впливає й необхідність раціональної класифікації неврозів (на з'їзді були запропоновані дві класифікації неврозів — *проф. Шевелевим і акад. Ющенком*).

Зовсім протилежного погляду дотримується генетична школа психіатрії на чолі з *проф. Юдіним*. Свою позицію щодо психоневрозів він формулює так: «спочатку відділенню поняття «невроз» від поняття «психоз» сприяло нематеріалістичне розуміння па-

тогенеза «психоза», в дальшому ж — цьому сприяло вчення про дегенерацію, як основу психозів, протиставлення здоров'я — психопатичній особі, абсолютизування цих понять. Тепер структура психоза розуміється, як діалектична взаємозалежність індивіда і оточення (біологічного і соціального); процес при психозі розвивається зовсім не фатальним «ендогенним лише» чином, а в зв'язку з оточенням; можлива і обертальність процесу і вікарне заміщення органічних зруйнувань і при психозі. Змінилось і розуміння спадковості: вчення про «отягощение» відійшло в минуле, спадковість розуміється, як передісторія індивідуума, кожний має свою спадковість, яка фенотипічно виявляється лише у взаємозв'язку з оточенням. В ученні про реактивні психози, про екзогенний тип реакції ми маємо і вчення про короткочасні, обертальні в своїй основі психози.

Звідси випливає відсутність яких небудь підстав для відділення «неврозів» від «психозів».

Отже проф. Юдін, цілком послідовно виходячи зі своєї загальної концепції психопатичних конституцій, ставить питання про знищення терміна «невроз», який, на його думку, заплутаний лише для маскуванню нашого незнання.

Остаточне питання про неврози не може вважатися за розв'язане. Це відмічено і в резолюціях з'їзду, — треба лише вказати, що більшість психіатрів схиляється до погляду проф. Юдіна, як послідовного і методологічно витриманого. Адже ж зараз вже не викликає сумнівів, що переживання не можна розглядати відірвано від особистості, що, впливаючи на особистість, воно в той же час є її вивідним, а, значить, великою мірою визначається її психічною конституцією.

В дитячій психоневрології ще не пройшов період жорстокої боротьби щодо терміна «психоневроза». Проф. Мясіщев (Ленінград), що багато працює над проблемою психоневрозів, визначає її, як «хоробливий вияв протиріч між особистістю і дійсністю, тобто протиріччя тенденцій і можливостей особистості, з одного боку, і вимог і можливостей дійсності, з другого боку» (доповідь на з'їзді). Проф. Мясіщев вважає за правильне визна-

ти патогенну роль ситуації раннього дитинства, що формує перші установки особистості на оточення. Це, звичайно, цілком правильна позиція: родина — перший громадський осередок, який знаходить дитина. Неприятливі родинні взаємовідносини є першим джерелом психоневротичних утворень. Особливо різко виявляється значення цього фактора в критичних фазах, коли дитяча особистість переживає рішучі здвиги в усій своїй структурі. З цього погляду симптомо-комплекси неврозів є не що інше, як інфантилізм або часткові затримки розвитку на попередній стадії. Проф. Мясіщев попереджає проти фаталістичного розуміння ролі інфантильних травм і вважає психотерапевтичний вплив за високою мірою показовий і плідотворний.

Іншої точки зору на природу дитячих неврозів дотримується проф. Сухарева. Вона вважає, що жодна з існуючих теорій — ні психологічна (*Фрейд, Адлер*), ні соматична — не відповіли на основне питання про структуру дитячих неврозів і невропатії. Старе питання, що таке невроз — соматогенія чи психогенія — не може вважатися за розв'язане. У проф. Сухаревої виникає сумнів, чи можна пояснити суть неврозу, виходячи з одного соматичного або психологічного критерій. В тезах з'їздивської доповіді «Сучасний стан проблеми так званої дитячої нервовості», вона свою думку формулює так: «Неминучий висновок, до якого приходять багато авторів, про необхідність синтезу психологічного і соматичного напрямку» в проблемі дитячих неврозів.

Питання етіології проф. Сухарева розв'язує також, як і проблему патогенезу. Вона вважає, що «спільне питання ендодитячої нервовості не може бути розв'язане в площині альтернативи «або — або», а лише в розумінні комбінації тих і інших, факторів».

Вплив психоаналітичної школи відбивається в концепції дитячих психоневрозів у проф. Сімсон. Вона погоджується насамперед з тим, що «психоневроз» є невдалий термін. Як основну групу дитячих психоневрозів, вона виділяє «патологічний розвиток особистості» за Ганнушкіним. Проф. Сімсон вважає за найбільш сприятливий період для зародження патологічного розвитку осо-

бистості дитини фази першої вікової кризи — 2–3 роки, оскільки «ця фаза характеризується ендокринним здвигом, різким зменшенням питомої ваги екстра — пірамідної системи і позначається посиленням контакту дитини з оточуючою реальністю і бурхливим зростом її самодіяльності і ініціативи».

Отже, «патологічна родина», погано організоване оточення легко може збочити основні потяги дитини, що виникають, так би мовити, в конфлікті з реальністю. Звідси, на думку проф. Сімсон, виникає посилення ряду характерних властивостей дитини, і частково виникає повернення пройдених етапів розвитку; це й дає, в випадках тривало впливаючої несприятливої ситуації оточення, так званий «патологічний розвиток» особистості дитини.

Оригінального погляду на походження дитячих неврозів дотримується проф. Квінт, який вважав, що основні форми неврозів у ранньому дитячому віці є наслідком патологічних соматогенних і невrogenних імпульсів, які, накопичуючись в підкоркових областях мозку, маніфестують зовні, як психотичні симптоми.

Проблема неврозів знайшла своє цілковите висвітлення і в дитячій психоневрології, яка внесла чимало цінного матеріалу для розв'язання шкільних питань. «Замість примітивних, спрощених теорій соматологічного і психологічного порядку, що намагались підійти до цієї складної проблеми лише з одного боку, було поставлено питання про необхідність вивчення цілостної особистості у всій динаміці її розвитку і в усій многогранності її соціально-класових зв'язків».

Радянська психоневрологія і її молоде відгалуження — дитяча психоневрологія, виділяючи момент соціального в генезі дитячих неврозів, тим самим відкриває широкі ворота для раціональної терапії і профілактики цих станів.

Слідуючою по важливості проблемою дитячої психоневрології є проблема терапії психозів у дитячому віці.

Треба відмітити з самого початку, що терапія психозів є на дуже невисокому рівні і щодо цього психіатрія в найбільшій мірі відстає від інших відділів медицини. Проф. Попов правильно аналізує при-

чину такого відставання терапії психозів. Він зосереджує увагу на двох основних моментах: 1) ми до теперішнього часу дуже погано знаємо етіологію психозів (тобто причини, що їх викликають) і 2) ми мало знаємо патогенез психозів (тобто механізм дії причини). Проте цим не вичерпуються причини різкого відставання в цій галузі психіатрії. Слід гадати, що тут відіграє чималу роль встановлений принцип «невтручання» в психічні захорунання — вияв цілковитого безсилля в психіатрії, практичний наслідок цієї фаталістичної теоретичної позиції.

За теперішнього часу в питаннях терапії психозів є великі здвиги. Прикладом цього може служити I Всеукраїнський психоневрологічний з'їзд, де проблеми терапії посідали одне з центральних місць і по якості доповідей.

Проф. Попов у своїй доповіді про терапію психозів розподіляє сучасні методи лікування (медикаментозного і біологічного) на слідуючі чотири групи: а) етіологічне лікування, що діє за принципом «усуньте причину — відпадуть наслідки», б) патогенетичне — скеровуване на те, щоб заважати даній причині виявити свою патогенну дію, в) емпіричне — спосіб дії якого нам незрозумілий, але виправдовується на практиці, г) симптоматичне — скероване проти прояву хвороби. Проф. Попов закликає користуватися з усіх цих методів для досягнення результатів. Він каже «Не можна забувати, що найбільше завоювання останнього часу — маляріотерапія прогресивного паралічу — є також емпірично знайдений спосіб лікування, механізм дії якого нам досі невідомий».

Медикаментозні і біологічні методи терапії психозів у дитячому віці нічим не відокремлюються від терапії дорослих, змінюється відповідно віку дозування і на цьому справа обмежується. В дитячому віці, де майже всі психози, супроводжуються одночасно і соматичними і неврологічними порушеннями, є дуже показана так звана соматотерапія.

Трудова терапія і культтерапія, маючи таке велике значення для лікування дорослих хворих, в дитячому віці набирає дещо іншої форми і входить обов'язковою частиною в лікувально-педагогічні заходи.

Вирішальну роль в оздоровленні психонервового дитинства відіграє санаторний режим. Звідси необхідний захід — найскоріша санаторизація всіх установ для психонервового дитинства. Санаторний режим зменшує рухову і мовну неспокійність, гармонізує емоціонально-дисгармонічну психіку, зміцнює хвору дитину соматично і втілює в ній впевненість у своїх силах.

Цілий ряд психотичних явищ лікується симптоматично і виникає за допомогою психотерапевтичних і лікувально-педагогічних заходів. Проблеми індивідуально-лікувальної педагогіки — це найменш розроблені розділи сучасної психіатрії. Найвидатніші психіатри в своїй більшості визнають важливість подібних методів лікування психічних хворих. Але досі в літературі немає докладного і систематичного викладу цих методів роботи, якщо не зважати на окремі цінні вказівки в роботах Кречмера, Бумке, Бінсвангера, Каренца і психоаналітичної плеяди вчених.

Для того, щоб утворити раціональну лікувальну педагогіку, треба знати психологічні механізми, що керують поведінкою дітей у психопатичному стані. Це, звісно, ніякою мірою не відіймає права на існування емпірично-лікувальної педагогіки, яка здатна дати шляхом напруженої роботи цінні евристичні засоби. Але головний шлях лікувальної педагогіки мусить, без сумніву, йти лінією ретельно психологічного вивчення глибинних механізмів патологічної поведінки і утворення науково-обґрунтованих форм і засобів лікувально-педагогічного впливу. В цьому напрямку ряд харківських працівників по психоневрології дитинства проводять тепер велику роботу (*проф. Квінт, тт. Бріль і Шмайн*).

Психологічний аналіз симптомів поведінки є перший крок до побудування дійсно наукової лікувальної педагогіки. Попередні дані нашої роботи кажуть за те, що — в умовах застосування науково обґрунтованих психотерапевтичних і лікувально-педагогічних заходів — є реальна можливість боротьби з найбільш упертими симптомами психопатичної поведінки. Теперішній стан психологічної науки дає майже цілковиту можливість розшифрування, з одного боку, симптомів поведінки, а другого — психологічних механізмів

тих лікувально-педагогічних заходів, які вживаються для її ліквідації.

Опліднення лікувальної педагогіки, що реально застосовується даними психологічного аналізу симптомів, є основна передумова успіху лікувальної педагогіки в справі оздоровлення дитини-психоневротика.

Організація лікувально-педагогічного процесу в дитячих невропсихіатричних установах*

Проф. Л.А. Квінт

Дитячі невропсихіатричні лікарні є установи, що мають завдання максимально можливою мірою пристосувати або наблизити хворих дітей до загальних умов трудового життя. Виховні заходи повинні посідати тут керівне місце, але в той же час не треба відкидати суто медичного лікування і психокорегуючих впливів.

Слід пам'ятати, що тут загальні завдання педагогічної роботи ті ж, що і в нормальних учбово-виховних закладах. Природа виховного процесу тут в основному є та ж, що й при вихованні нормальних дітей. Диференційним питанням невропсихіатричної педагогіки є лише методи і програми. Але і методи та програми, маючи певну специфіку, мусять бути підпорядковані загальним засадам виховання. Психічна ортопедія, сенсорна і моторна культура, що проходяться на особливому дидактичному матеріалі, мусять увійти в ігри, в загальні заняття, в працю.

При цьому слід мати на увазі, що, як чисто медичне лікування психонервовохворих дітей ніколи не мусить мати антипедагогічних наслідків, так і навпаки, спеціальна педагогіка обов'язково мусить давати лікувальний чи оздоровчий ефект.

Підходячи до організації лікувально-педагогічного процесу в дитячих невропсихіатричних лікарнях, ми мусимо констатувати, що існуюча структура останніх ніякою мірою не від-

* Квінт, Л.А. (1934). Організація лікувально-педагогічного процесу в дитячих невропсихіатричних установах. *Комуністична освіта*, (8–9), 94–98.

повідаеться вимогам організації виховної роботи. Є певний розрив між лікувально-педагогічними ідеями і консервативністю дитячих лікарень. Найбільш істотною перешкодою є строкатість контингентів хворих, що утримуються і лікарнях.

Якщо ми візьмемо яку завгодно установу, де здійснюється виховний процес, — чи то дитячий садок, чи школа, — то помітимо, що при всій різноманітності дитячих мас, які тут виховуються, ці маси характеризуються більш-менш однотипністю щодо загального розвитку і підготовленості. В групах цих установ обов'язково зберігається, крім того, принцип відносної вікової однотипності дітей.

В існуючих медико-педагогічних установах ми маємо щось аналогічне. Так, наприклад, в допоміжних школах однотипність в основному іде лінією певного ступня інтелектуальної відсталості за інших різноманітних умов.

В санаторних школах для психо-невротиків діти, при нормальному інтелектуальному розвитку, характеризуються відносно однотипністю по лінії психонервових відхилень, що утворюють труднощі в звичайних умовах виховно-учбового процесу.

Отже, як в нормальних учбово-виховних, так і в медико-педагогічних установах ми знаходимо певну однорідність складу дітей, що визначається певним ведучим критерієм, характерним для даної установи.

В дитячих невропсихіатричних лікарнях утримуються хворі, найрізноманітніші за діагнозом, клінічною картиною і прогнозом. Ця різноманітність набуває виключної строкатості, якщо взяти на увагу вікову різнотипність складу хворих. Ця обставина складала до останнього часу непереможні труднощі для належної організації лікувально-педагогічного процесу. Труднощі ці часто-густо ускладнюються ще неможливими в дитячих лікувальних установах традиціями старих дитячих притулків.

Щоправда, в деяких кращих лікарнях намагаються диференціювати хворих, розміщуючи їх по різним відділам і па-

латам. Але все це робиться за ознакою клінічної картини, тобто нервово-психічного стану хворих, їх поведінки, — за ознакою, що визначає форму лікування, чого зовсім не досить для медично-виховної роботи.

Організація лікувально-педагогічної справи вимагає корінної реконструкції невропсихіатричних лікувальних закладів для дітей.

Реконструкція в основному повинна торкнутися так званих спокійних відділів. Інші відділи — безпокійний, слабкий, приймально-спостерігальний і лазаретний — можуть зберегти свій лікаренний тип за умовою їх максимально можливої взаємної ізолюваності і розподілу всередині них на палати з різних вікових груп.

Спокійні відділи мусять бути основною базою для організованого лікувально-педагогічного процесу. В них організуються різноманітні палати для забезпечення потрібного диференційованого розподілу дітей.

І, якщо комплектування інших відділів (слабих, безпокійних та ін.) робиться за ознакою стану хворого, то комплектування спокійних палат слід робити за показниками педагогічних можливостей дітей.

У спокійному відділі виділяються палати для дітей дошкільного і, якщо треба переддошкільного віку (без статевого підрозділення), далі, палати для дітей першого шкільного віку (з статевим підрозділенням) і, врешті, палати для підлітків (також з статевим підрозділенням). Лікувально-педагогічною лінією в даному відділі встановлюється приблизно три групи: дошкільна (якщо треба і переддошкільна), перша шкільна і друга шкільна. Дані групи можуть мати паралельні. Групи мусять мати: молодші не більш 8, старші не більш 12 — 15 дітей. В педагогічній роботі не треба робити статевої диференціації.

Вказаним способом комплектування, що забезпечує можливість однотипності кожної групи, утворюється перша і основна передумова для проведення лікувально-педагогічної роботи. В цей спосіб досягається наближення до типових

медико-педагогічних установ, що певною мірою полегшує питання про спеціальні методи роботи.

У великих лікарнях, наприклад, ми могли б мати групи типу допоміжної школи, групи типу психоневротичної санаторної школи, групи типу інтернату для імбецилів, групи типу виховних будинків для ефекторопатів і т. ін.

Кожна група, таким чином, являла б собою в мініатюрі типову медико-виховну установу. На такий шлях можна було б стати, скажімо, у Всеукраїнській центральній невропсихіатричній дитячій лікарні. В невеличких установах, як дитячі відділи психіатричних лікарень, вказана структура здійснюється по можливості. Щодо лікувально-педагогічної роботи, то вона мусить бути надзвичайно гнучкою і в своїх складових частинах варіювати в залежності від групи і складу дітей. В основному сюди входять такі моменти:

1. *виховання побутових навичок по самообслуговуванню* (одягання, роздягання, вмивання, санітарно-гігієнічні навички тощо);

2. *виховання елементарної організованості* через дежурство в їдальні, в палаті, в класних кімнатах;

3. *виховання умінь колективно працювати*;

4. *громадсько політичне виховання* — через доступні дітям розмови, оповідання тощо;

5. *політехнічно-трудове виховання* — через робочі кімнати, майстерні і сільськогосподарські ділянки;

6. *загальноосвітні заняття* (читання, письмо, рахування, природознавство тощо);

7. *музично* — *ритмічне виховання* з фізкультурою, ритмікою, співами і музикою;

8. *клубні заняття* (настільні ігри, малювання, вільне і за завданням, ігрова праця з дидактичним матеріалом, гурткова робота — музично-вокальний гурток, драматичний, виробничий і т. д.).

Із спеціальних методів в невропсихіатричних лікарнях для дітей раціонально вживати такі методи:

1. *індивідуально-експериментальний,*
2. *конвеєрний,*
3. *груповий,*
4. *фронтальний.*

Цілком зрозуміло, що в лікувальних закладах індивідуально-експериментальний метод мусить залишатися одним з головних. Він полягає в тому, що заняття провадяться окремо з кожною дитиною, що одержує диференційовані завдання. В молодших групах цей метод вживається з тими чи іншими варіаціями майже по всіх предметах навчання.

Конвеєрний метод вживається в виробничій праці і в деяких видах клубних занять (наприклад, в роботі по масовій аплікації тощо). Він полягає в розбивці цілого виробничого процесу на окремі етапи роботи. Ті окремі етапні операції розподіляються поміж дітьми даної групи, відповідно до їх можливостей. Неминуча певна різноманітність групи для цього метода не може служити перепорою. Цей метод сприяв кращому засвоєнню окремих навичок і їх стійкості. Отже, цей метод є, таким чином, ускладненням метода індивідуального: це той же індивідуальний метод, лише включений в систему колективної праці групи.

Груповий метод полягав в проробці певних однородних завдань невеличкими групами дітей, що мають приблизно однаковий рівень знань і умінь.

Групи формуються в рамках певної класної групи дітей. Цей метод може мати більш широке застосування (виробнича праця, клуб, гурток, комісія тощо).

Врешті, фронтальний метод, коли вся група виконує одне певне завдання. Цей метод має своє застосування, головним чином, в музично-ритмічних заняттях, на уроках фізкультури, в деяких формах клубної роботи. Він може бути застосований і в виробничій праці, коли треба дати загальні інструкції для всіх.

На практиці занять доводиться вживати часто різні комбінації 8 указаних методів.

З інших методичних моментів слід приділити увагу тривалості і розподілу занять. Розподіл уроків повинен робитись відповідно їх трудності. Розумова праця повинна змінюватися фізичною. Треба домагатися поновлювати інтерес, що збуджується цією зміною. Проте слід запобігати небезпечної розкиданості.

При проходженні кожного предмета слід притягати по можливості всі види зовнішніх почуттів, щоб сприйняття були точні й тривалі. Це особливо треба враховувати в молодших групах. В програмі максимум уваги слід приділяти життєво необхідним знанням. Кожну відомість треба подавати по можливості в різноманітних комбінаціях.

При проходженні кожного предмета слід широко вживати трудові процеси і екскурсійну форму роботи. Сучасне життя вимагає від дітей громадських навичок і тому групові колективи мусять бути організовані на основі самодіяльності.

В тих лікарнях, де утримуються глибокі олігофрени, слід організувати спеціальні групи. Їх треба переважно учити праці, ремеслам, господарству. Способи навчання мусять бути наочні; треба торкатися переважно близьких предметів і хатнього побуту. Знання треба подавати суворо утилітарні. Місцем навчання для даної групи мусить бути переважно город, садок, птичий двір, майстерні, господарчі роботи тощо.

Фізичне виховання тут може знайти свій вияв у привчанні дітей до чистоти, регулярної зміни праці й відпочинку, в організованих іграх на повітрі влітку і навіть, по можливості, взимку.

Естетичне виховання для цих дітей може полягати в прикрашенні стін малюнками, і, по можливості, в художній ручній праці.

Режим дня мусить бути чіткий: певного часу їсти, гуляти, спати, вчитись, обмивати лице, руки, ноги перед і після сну тощо. Все це мусить змінюватись в певному ритмі.

Стрижневим моментом всіх форм і методів роботи для лікарених груп є суворо продуманий регламент дня. При цьому слід пам'ятати, що лікувально-педагогічний режим повинен

охопити не лише класні відрізки дня, але й весь час перебування дітей в палатах. Все життя мусить бути побудовано так, щоб хворі почували себе скоріше як в санаторії-школі, ніж в психіатричній лікарні.

Добре організована лікувально-педагогічна робота, як показав досвід наш і інших показових установ, активізує більш здорові елементи психіки і допомагає краще впоратись з хворобливими проявами особистості.

З погляду проваджуваної тепер в багатьох лікарнях активної терапії лікувальна педагогіка і буде тою трудовою терапією, що змінюється стосовно до віку і інших особливостей хворих дітей.

Сумісна робота лікарів з педагогами в психіатричних лікарнях підвищує можливості більш повного вивчення особистості дитини. Складання педагогами педагогічних характеристик дітей має значення як доповнення до психоневрологічного статусу, що його подають лікарі. Особливе значення цього полягає в тому, що в характеристиках опис явищ подається не з погляду вияву того, що є хворобливим, а в формі загальної характеристики особистості.

Отже правильно організована лікувально-виховна робота перетворить дитячі лікарні на оздоровно-виховні установи і тим самим сприятиме майбутньому включенню їх в трудове життя, як робітників, корисних для соціалістичного суспільства.

Про здійснення загальнообов'язкового навчання глухонімих і сліпих дітей*

Ф.А. Редько

Заступник наркома освіти УРСР

В царській Росії, де трудящі були під гнітом жажливої експлуатації, де уряд тримав народ в стані майже суцільної неписьменності і некультурності, про освіту сліпих і глухонімих дітей ніхто не турбувався. В тих небагатьох притулках духовного відомства, які існували в царській Росії для сліпих і глухонімих дітей та підлітків, навчали лише закону божому. Перед сліпими і глухонімими дітьми був лише один шлях, шлях жебрацтва.

Справжнє навчання і виховання сліпих та глухонімих дітей почалося лише після Великої Жовтневої соціалістичної революції. За час існування радянської влади виникла і значно поширилась мережа шкіл для глухонімих і сліпих дітей: в 1937/38 навчальному році в УРСР працювало 11 шкіл-інтернатів для сліпих дітей з 759 учнями, — з них 6 початкових шкіл з 295 учнями, 5 неповних середніх шкіл з 464 учнями, — 49 шкіл для глухонімих дітей з 5281 учнем та 1 школа для дітей в дефекта-ми мови.

Завдання цих шкіл — підготувати з глухонімих і сліпих учнів активних будівників комуністичного суспільства.

Школа поряд з загальноосвітньою підготовкою дає глухонімих і сліпим дітям певну спеціальність (столяра, слюсаря, щіткаря тощо) і цим самим створює всі умови для залучення глухонімих і сліпих підлітків до трудової діяльності. Велика кількість учнів,

* Редько Ф.А. (1938). Про здійснення загальнообов'язкового навчання глухонімих і сліпих дітей. *Комуністична освіта*, (10), 13–16.

закінчивши неповну середню школу для сліпих, продовжують навчання в середніх школах, технікумах, інститутах, університетах. Навіть глухонімі діти, закінчивши 8-річну школу для глухонімих, продовжують навчання на робітфаці і в Харківському художньому технікумі, де для них створено окремі групи.

Багато сліпих і глухонімих, колишніх вихованців шкіл сліпих і глухонімих, зараз працюють на відповідальній радянській і громадській роботі, наприклад: т. Дубіна П., член партії, працює політредактором; т. Кучма, член партії, працює головою колегії захисників Старобільського району; т. Костенко — член колегії захисників в м. Харкові; тт. Ніженець і Рубашевський працюють викладачами технікумів і вузів; 20 колишніх вихованців шкіл сліпих працюють учителями в школах сліпих; 38 чоловік працюють учителями шкіл освіти дорослих тощо.

Тільки в нашій країні перемігшого соціалізму, в країні Сталінської Конституції можлива така увага і турбота про людину, такі широкі можливості росту всіх, зокрема сліпих і глухонімих громадян нашої прекрасної батьківщини.

Значна кількість учителів шкіл глухонімих і сліпих дітей чесно і самовіддано працюють над комуністичним вихованням глухонімих і сліпих дітей. Ось, наприклад, т. Триліківська, викладач біології Київської школи сліпих. Педагогічний стаж — 25 років, учні старших класів, де викладає т. Триліківська, мають добру успішність з біології. Тов. Триліківська багато працює над унаочненням викладання, бере участь в підготовці вчителів для шкіл сліпих (викладає методику природознавства). Тов. Крашеніннікова Н. Я., вчителька другого класу Київської школи сліпих, в 1937/38 навчальному році дала стопроцентну успішність. Тов. Череп Д., директор 106 школи глухонімих і викладач географії в старших класах, — гарний організатор і педагог. Вона — автор підручника з географії для шкіл глухонімих. За успішну роботу Київський міськВНО преміював т. Череп путівкою на курорт.

Вороги народу, що сиділи в апараті НКО та його системі, дуже багато нашкодили в справі роботи спеціальних шкіл. Внаслідок шкідницької роботи ворогів народу ми маємо те, що за-

гальне обов'язкове навчання глухонімих дітей ще й на сьогодні цілком не здійснено. За неповними даними по 7 областях УРСР не охоплена навчанням велика кількість сліпих і глухонімих дітей шкільного віку. Обліку глухонімих і сліпих дітей по УРСР до цього часу жодного разу не провадили, мережі цих шкіл не планували. В апараті НКО УРСР справою керівництва допоміжними школами ніхто не займався, в наслідок цього школи глухонімих, сліпих дітей та допоміжні школи не мали жодної затвердженої програми, підручниками вони були забезпечені цілком незадовільно. Як приклад поганого забезпечення підручниками, можна навести те, що підручники для шкіл сліпих видавались лише в 1933 р. і тепер ці підручники зовсім непридатні.

В апараті НКО ще й до останнього часу для керівництва спеціальними школами по штату було виділено лише одну посаду інспектора допоміжних шкіл. Звичайно, забезпечити керівництво цими школами (видання підручників, програм, планування мережі, підготовка вчительських кадрів і перевірка шкіл) одна особа не могла. Адже, не зважаючи на невелику кількість допоміжних шкіл, об'єм роботи щодо видання підручників, програм тощо не набагато менший, ніж в масових школах. Крім того, в числі спеціальних шкіл є такі, як школи глухонімих і сліпих підлітків, школи для дітей з дефектами мови, пізнооглухлих, окремі класи для туговухих дітей і афатиків, які не мали ні навчальних планів, ні програм. Ці школи і класи працювали самопливом і жодної настанови від НКО не одержували.

В багатьох районах шкідники з НКО інтернати при спеціальних школах перетворили на дитячі будинки, а школи — в допоміжні установи при цих дитячих будинках без власного бюджету і без кваліфікованого керівництва. На чолі цих дитячих будинків (Уманська допоміжна 5 школа, Кіровська школа глухонімих) часто стояли особи, які не мали не то, що спеціальної, а навіть загальної педагогічної освіти. На місцях — в районних, міських і обласних відділах народної освіти — в справі керівництва школами для глухонімих і сліпих дітей панувала цілковита плутанина. Керівництво школами для глухонімих, сліпих та допоміжними

школами в одних райВНО і облВНО передано секторам дитячих будинків, які, не маючи в своєму апараті відповідних працівників, не можуть забезпечити керівництво цими школами; в других це керівництво здійснюється частково шкільним сектором, частково сектором дитячих будинків. Ця плутанина призвела до того, що на місцях в облВНО і райВНО справою керівництва допоміжними школами або зовсім не займаються, або цю справу доручено таким людям, які не знають не тільки роботи шкіл для глухонімих і сліпих дітей, а і взагалі не знають роботи школи (Одеський облВНО).

Перетворивши школи-інтернати для глухонімих і сліпих дітей та допоміжні школи в дитячі будинки, директори і відділи народної освіти застосовували до них порядок, встановлений для дитячих будинків, в наслідок чого учні 14–15–16 років, які не закінчили навчання, механічно вилучалися з школи, не мали змоги її закінчити.

В окремих областях ще й на сьогоднішній день є факти недооцінки, а то й прямого ігнорування справи навчання глухонімих дітей. Як приклад бездушно-бюрократичного ставлення до справи навчання глухонімих дітей можна навести Миколаївську міськраду: після організації Миколаївської області школа глухонімих в м. Миколаєві була переселена в цілком непридатне приміщення колишньої церкви, а приміщення школи зайняте під установи. 19 червня Миколаївська міськрада на своєму засіданні, оцінивши перевод 29 школи глухонімих в приміщення колишньої церкви як шкідницький, ухвалила надати цій школі колишнє приміщення 15 школи, яке звільняється. 29 червня ця ж сама міськрада, всупереч постанові Союзного уряду, ухвалює друге рішення про передачу приміщення 15 школи для обласного суду, а школу глухонімих і надалі залишають в цілком непридатному приміщенні колишньої церкви, де діти не мають елементарних умов для навчання. Не краще справа в Маріуполі, Сталінської області, де школу глухонімих об'єднали з масовою неповною середньою школою № 7, позбавивши її власного бюджету і кваліфікованого керівництва. Інтернату

при цій школі не організовано, в наслідок чого за один навчальний рік 25% глухонімих дітей покинули школу

Після постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. «Про педагогічні викривлення в системі наркомосів» шкідники з Наркомосу УРСР стали на шлях ліквідації всіх допоміжних шкіл. Таким чином, були ліквідовані Миколаївська, Вінницька і Кам'янець-Подільська допоміжні школи. В наслідок цих заходів 20 колишніх учнів Миколаївської допоміжної школи, 18 учнів Кам'янець-Подільської школи і значна кількість дітей Вінницької області в минулому навчальному році в школі не навчались.

Справа підготовки вчителів для шкіл глухонімих, сліпих і інших допоміжних шкіл на Україні цілком занедбана: вчителів 1–4 класів шкіл глухонімих і сліпих готували на короткотермінових 4–5-місячних педагогічних курсах. Набирали на ці курси випадкових людей без педагогічної освіти, часто недостатньо грамотних і з них через 4–5 місяців випускали вчителів допоміжних шкіл. Вихователів і вчителів 5класів шкіл глухонімих і сліпих зовсім ніхто не готував. В зв'язку з цим школи для глухонімих і сліпих дітей не забезпечені потрібними кваліфікованими кадрами. В цьому році випуск з харківських шестимісячних курсів підготовки сурдопедагогів задовольняє менше 50% потреби на вчителів для шкіл глухонімих, не враховуючи додаткової потреби в учителях для розширення мережі цих шкіл.

Для організації методичної і наукової роботи по лінії допоміжних шкіл організовано Харківський науково-дослідний інститут дефектології і Київську центральну дефектологічну станцію але ці установи відірвані від спеціальних шкіл, від наукових педагогічних закладів. Кадрами ці установи укомплектовані незадовільно і тому не можуть виконати покладених на них завдань, в зв'язку з чим школи залишаються без кваліфікованої допомоги та методичного керівництва.

Надто низька зарплата наукових робітників і консультантів (235–300 карбованців) і незадовільне керівництво цими установами з боку НКО УРСР призвели до того, що тут на посадах на-

укових працівників і консультантів працюють за сумісництвом учителі київських і харківських спеціальних шкіл. В зв'язку з цим наукові робітники і консультанти в спеціальних школах периферії майже не бувають, а значить і правильно організувати методичну допомогу цим школам не можуть. Штати цих установ, особливо дефектологічної станції, були складені неправильно: на 11 шкіл сліпих і 49 шкіл глухонімих було лише по одному консультантові.

Для ліквідації наслідків шкідництва в справі навчання глухонімих і сліпих дітей Наркомос вживає ряд заходів: проведено облік глухонімих і сліпих дітей по УРСР, вживаються заходи до розширення мережі шкіл глухонімих і сліпих дітей з тим, щоб здійснити загальне обов'язкове навчання цих дітей. Організовано постійно діючі десятимісячні курси підготовки вчителів спеціальних шкіл. В цьому році видані нові програми, навчальні плани і підручники для всіх типів допоміжних шкіл. Видано положення про порядок комплектування допоміжних шкіл.

Для покращення методичного керівництва роботою шкіл глухонімих і сліпих дітей потрібно реорганізувати Харківський інститут дефектології в інститут педагогіки допоміжних шкіл. Дефектологічну станцію реорганізовано в науково-методичний кабінет спеціальних шкіл. Потрібно ще укомплектувати ці установи кваліфікованими кадрами.

Необхідно для покращення керівництва спеціальними та допоміжними школами в облВНО встановити посаду інспектора допоміжних шкіл.

Потрібно значно розширити мережу шкіл глухонімих, організувавши мінімум 14–15 нових шкіл.

Основною причиною, яка гальмує справу запровадження загального навчання глухонімих, є брак приміщень для навчання і особливо для інтернатів. Наявні приміщення майже всіх шкіл глухонімих (крім Селідовської школи, Сталінської області) потреб школи не задовольняють. Приміщення ці в більшості не шкільні, а такі школи, як Лісківська школа, Глухівського району, Чернігівської області, і Миколаївська 29 школа працюють

у зовсім непридатних приміщеннях. Інтернати існуючих шкіл перевантажені дітьми. Розширення існуючих шкіл при наявних приміщеннях неможливе. Отже, перед нами повсталала невідкладна потреба в новому будівництві спеціальних шкіл-інтернатів. Потрібно вже в наступному 1939 році збудувати мінімум 10–12 нових спеціальних шкіл-інтернатів для глухонімих і сліпих і дітей.

Більшовицькою роботою НКО УРСР, обласних, міських і районних відділів народної освіти, вчителів і директорів шкіл потрібно негайно ліквідувати наслідки шкідництва та забезпечити здійснення загального обов'язкового навчання всіх без винятку дітей.

Методична записка до букваря для шкіл глухонімих дітей*

Л.В. Майбродська

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ БУКВАРЯ

Складаючи буквар для шкіл глухонімих, ми керувалися програмами НКО, методиками з мови для шкіл глухонімих дітей, вказівками Харківського інституту дефектології і зауваженнями практичних працівників.

В основу букваря покладено аналітико-синтетичний метод. Кожний новий звук виділяється з слова під час аналізу слова, проробляється і синтезується з іншими звуками в слово. Послідовність звуків у букварі не суперечить основним принципам фонетичної послідовності, поданій у методичній записці до програми з мови в підготовчому класі (стор. 1–2).

Мовний матеріал у букварі взятий за програмою і забезпечує мовне ознайомлення дитини з найближчим оточенням.

СТРУКТУРА БУКВАРЯ

Весь матеріал у букварі поділено на 3 частини: добукварну, букварну й післябукварну. Крім того, додається лото для закріплення матеріалу.

В добукварну частину увійшов матеріал, який треба проробити в підготовчий період: малюнки для мимічної розповіді, схематичні малюнки предметів і орнаменти для малювання, елементи малих букв для письма.

* Майбродська, Л.В. (1939). Методична записка до букваря для шкіл глухонімих дітей. Київ: Радянська школа. С. 3–5.

В букварній частині подано матеріал, на якому діти повинні навчитися говорити, читати й писати. В цю частину ввійшли всі букви алфавіту, слова і фрази — для читання; букви, слова і фрази писаним шрифтом — для письма.

Подано також повторні сторінки для закріплення матеріалу і самостійних письмових робіт.

Матеріал післябукварної частини проробляється на початку другого року. Діти за літо забудуть деякі звуки і слова. Тому необхідно пригадати і закріпити їх. Отже, в післябукварній частині подаємо маленькі оповідання з пророблених за букварем слів і зосереджуємо увагу на деяких граматичних формах, які пророблялися в минулому році за букварем: закінчення іменників у родовому відмінку і закінчення дієслів минулого часу.

Скрізь у букварі велику увагу приділено роботі з наголосом: кожний наголошений склад виділений жирним шрифтом. Лото та малюнки подані для роботи в класі, а також для самостійної роботи в позакласні години.

ЯК ПРАЦЮВАТИ ЗА БУКВАРЕМ

Підготовчий період

Перш, ніж приступити до вивчення грамоти за букварем, треба підготувати звукоутворюючі органи дітей до вимови звуків, підготувати їх руки і пальці до письма букв і слів. Глухонімі діти здебільшого бувають спостережливі, але треба навчити їх зосереджувати увагу на дрібних рухах артикуляційного апарата (губ, язика, гортані і т. д.), розвинути їх звукоутворюючі органи, які часто бувають в'ялі, малорухливі, негнучкі, привчити дітей спостерігати і запам'ятовувати власні кінестетичні відчуття, навчити їх наслідувати рухи тіла, рук і звукоутворюючого апарата вчителя.

Отже, в підготовчий період мають бути пророблені такі вправи: 1) фізкультурні; 2) артикуляційні; 3) дихальні; 4) голосові; 5) письмові; 6) вправи для підготовки дітей до читання з губ.

Фізкультурні вправи розвинуть і зміцнять м'язи дитини і навчать її наслідувати рухи вчителя.

Артикуляційні вправи (рухи губами, язиком і т. д.) розвинуть звукоутворюючий апарат, зроблять його більш гнучким, рухливим.

Дихальні вправи мають завдання: 1) розвинути легені і грудну клітку дитини; 2) навчити дитину керувати своїм диханням, що потрібно для звукової мови.

Мета **голосових вправ** — навчити дитину вимовляти звуки і керувати своїм голосом. У цих вправах подаються і перші поняття про наголос. Так, проробляючи звукові або складові вправи (**а, о, у, па, то, фу** і ін.), виділяємо один із звуків або складів, протягуючи його або вимовляючи голосніше. Наприклад: **а́-а-а, фа-фа́ фа, ту-ту́** і т. д. Під час цих вправ доцільно проробити прямі і обернені склади з найлегшими приголосними, а саме: **па, ап, та, ат, фа, аф**.

Особливу увагу треба приділити проробці звука **ф**, оскільки в букварі на першій сторінці подається звук **в**, постановка якого неможлива без правильної вимови звука **ф**. В цей час знайомити дітей з буквами недоцільно — треба, щоб діти не розпорошували своєї уваги, а привчалися всю увагу зосереджувати на рухах губ учителя.

Письмові вправи розвивають гнучкість, рухливість пальців і вміння керувати їх рухами. В букварі ми подаємо ці вправи в певній системі за принципом від легкого до важкого. Подаються малюнки різних предметів, орнаменти і перші елементи букв — прямі палички, палички з закругленням угорі і внизу. Далі йдуть криві лінії, коло і т. д. В перші дні дітям слід якнайбільше малювати, але ця робота має бути організована. Щоб діти малювали охоче і уважно, можна дати їм кольорові олівці, не треба також забороняти дітям виявляти творчість у цій галузі, але обов'язково треба, щоб тема для малювання була дана вчителем. Малювання орнаменту можна дозволити і в зошитах для письма, але обмежити, припустимо, першим рядком кожної сторінки. Такі прикрашені ними зошити діти люблять і намагаються писати в них якнайкраще.

Добре розвиває увагу учнів **читання з губ** і, крім того, воно надає змістовності роботі — діти починають розуміти, що різні рухи губ і язика означають назву різних предметів і дій.

Навчання треба побудувати так, щоб воно не залякало глухонімих дітей своєю трудністю. Діти повинні зрозуміти всю важливість навчання, але подавати його треба так, щоб воно було легке для них і цікаве, як гра. В перші дні перебування дитини в школі всі враження глибоко западають у душу дитини і створюють у неї на довгий час певне ставлення» до роботи, до педагога, до товаришів. Тому з першого ж дня дитина повинна знати, що клас — це кімната, де читають, пишуть, малюють, працюють, але не їдять, не бігають, не граються, а всі діти — товариші, з якими треба спокійно гратись і вчитись. Треба з першого дня встановити організовану поведінку дітей у класі. Тому на початку багато уваги приділяється організаційній роботі в класі.

В перші дні діти на уроках швидко стомлюються, отже доводиться часто міняти види робіт: в один урок іноді входять елементи мови, письма і лічби. В щоденнику треба намічати всі види роботи, які мають увійти в перший, другий і т. д. уроки.

Види роботи, які взагалі можливі протягом добукварного періоду, такі:

1. **Організаційні моменти:** а) розмова; б) санітарний огляд; в) відвідування; г) чергування; д) оцінка поведінки і навчання.

2. **Мова:** а) артикуляційні вправи; б) фізкультура; в) дихальні вправи; г) голосові вправи і вправи з наголосом; д) читання з губ; е) письмова мова; є) розвиток уваги.

3. **Письмо:** а) малювання різних предметів і орнаменту; б) елементи букв (письмо).

4. **Лічба:** а) числові уявлення дитини; б) малювання певного числа предметів і числових фігур; в) письмо цифр; г) читання назв цифр з губ учителя; д) усне додавання і віднімання в межах 5 (наочно на дидактичному матеріалі).

Цими видами обмежується робота в класі в перші дні [...].

Список українських підручників 1930-х років для осіб з інвалідністю (з фондів Педагогічного музею України)

1. Биховська, Офіцерова, Підгорецька, Михайлова. *Буквар для шкіл глухонімих дітей*. Київ: Радянська школа. 1933. 88 с.
2. Биховська, Мальцев, Офіцерова, Підгорецька. *Задачник для шкіл глухонімих дітей*. I-й рік навчання. Харків-Київ: Радянська школа, 1933. 60 с.
3. Биховська, Михайлова, Офіцерова, Підгорецька. *Мовні вправи для шкіл глухонімих дітей*. Частина перша. Харків, Київ. 1933. 70 с.
4. Офіцерова, Биховська та ін. *Читанка для шкіл глухонімих дітей* (перший рік навчання). Харків: Радянська школа. 1933. 22 с.
5. Доброволенко М. П., Корсунська Б. Д., Трегубенко К. К. *Читанка 2 класа школи глухонімих*. Харків: Радянська школа. 1935. 56 с.
6. Дорошева, Портнова, Шершевська. *Мовні вправи*. Підручник для учнів шкіл глухонімих. Перший клас. Харків. 1935. 103 с.
7. Дрожжин А.Д., Оболенський І.В. *Підручник арифметики і збірник арифметичних задач та вправ для третього класа*. Харків: Радянська школа, 1935. 80 с.
8. Сметухіна Н. *Мовні вправи*. Підручник для школи глухонімих. Третій клас. Харків. 1935. 59 с.
9. Сметухіна Н. І. *Мовні вправи*. Підручник для школи глухонімих. Другий клас. Харків. 1935. 80 с.
10. Балабушевіч В.В., Сапожников І.К., Скаткін М.Н. *Природознавство*. Підручник для четвертого класу спеціальних шкіл. Київ: Радянська школа. 1936. 111 с.
11. Балабушевіч В.В., Сапожников І.К., Скаткін М.Н. *Природознавство*. Підручник для п'ятого класу спеціальних шкіл. Київ: Радянська школа. 1936. 108 с.

12. Дрожжин А.Д., Николаев А.Т., Оболенский І.В. *Збірник арифметичних задач і вправ*. Для першого класу шкіл глухонімих. Київ-Харків, 1936. 80 с.

13. Карпенко Г.Л. *Граматика української мови для 4 класу шкіл глухонімих*. Харків, Київ. 1936. 107 с.

14. Удовиченко Н.К., Євдокімов Ю.К. *Підручник арифметики для 2 класу допоміжних шкіл*. Київ, Харків: Радянська школа. 1936. 96 с.

15. Удовиченко Н.К., Євдокімов Ю.К. *Підручник арифметики для 3 класу допоміжних шкіл*. Харків: Радянська школа. 1936. 112 с.

16. Шершевська С. Л., Жежеленко К. І., Халявченко О. П. *Читанка для 6 класу шкіл глухонімих*. Київ, Харків. 1936. 90 с.

17. Марченко М. П. *Географія. Підручник для шостого класу шкіл глухонімих*. Київ, Харків: Радянська школа. 1937. 88 с.

18. Федоров І.П. *Підручник арифметики та збірник арифметичних задач і вправ для сьомого класу шкіл глухонімих*. Київ: Радянська школа. 1937. 144 с.

19. Череп Л.А. *Географія. Підручник для 5 класу шкіл глухонімих*. Київ, Харків: Радянська школа. 1937. 84 с.

20. Черткова К. Ф. *Граматика і правопис для V класу спеціальних шкіл*. Київ, Харків. 1937. 128 с.

21. Балабушевич В.В., Сапожніков І.К. *Природознавство*. Підручник для п'ятого класу шкіл глухонімих дітей. Київ, Харків: Радянська школа. 1938. 76 с.

22. Балабушевич В. В., Сапожніков І. К., Скаткін М. Н. *Природознавство*. Підручник для 4 класу шкіл глухонімих дітей. Київ, Харків: Радянська школа. 1938. 62 с.

23. Дрожжин А.Д. і Оболенский І.В. *Підручник арифметики для другого класу шкіл глухонімих*. Київ-Харків. 1938. 129 с.

24. Іванова Т.А., Карпенко Г.Л. *Граматика української мови для V класу шкіл глухонімих*. Київ, Харків. 1938. 144 с.

25. Кузьміна-Сиромятнікова Н.Ф. *Підручник арифметики*. Для 7-го класу допоміжних шкіл. Київ-Харків: Радянська школа. 1938. 100 с.

26. Маркова Л.П., Белікова О.Ф. *Читанка для 3 класу допоміжних шкіл*. Київ-Харків: Радянська школа. 1938. 124 с.

-
27. Масюк О.С., Пащенко Є.Т. *Задачник з арифметики для шкіл грамоти дорослих глухонімих*. Київ, Харків. 1938. 115 с.
28. Удовиченко Н.К., Гелах Є.Ф., Євдокімова Ю.К. *Підручник арифметики для другого класу допоміжних шкіл*. Київ, Харків. 1938. 144 с.
29. Удовиченко Н.К., Гелах Є.Ф. *Підручник арифметики для 3 класу допоміжних шкіл*. Київ-Харків: Радянська школа. 1938. 164 с.
30. Холмська М.Й. *Граматика української мови для VI класу спеціальних шкіл*. Київ, Харків. 1938. 128 с.
31. Гуслістий П.Г., Гусліста П.І. *Читанка для 6 класу шкіл глухонімих*. Київ. 1939. 112 с.
32. Дорохова Г.І. *Життя тварин*. Підручник для VII класу шкіл глухонімих. Київ: Радянська школа. 1939. 128 с.
33. Лесневський І.І. Соловйов Ф.Ф. *Збірник задач і вправ з практичної геометрії для 6-го і 7-го класів допоміжних шкіл*. Київ: Радянська школа. 1939. 106 с.
34. Любченко В.П., Тамарова В.Й. *Літературна читанка для V класу допоміжних шкіл*. Київ. 1939. 152 с.
35. Пащенко Е.Г., Овдієнко Р.О. *Читанка для шкіл дорослих глухонімих*. Київ. 1939. 80 с.
36. Серебровська М.Н. *Географія*. Для 6 класу допоміжних шкіл. Київ: Радянська школа. 1939. 120 с.

**ПУБЛІКАЦІЇ ПРО ЗАРУБІЖНИЙ
ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

Методы преподавания в Национальном институте для слепых в Париже*

J. Dussouchet

Сколько рукоплесканий и криков восторга раздавалось в тот день в Сорбонне при раздаче наград генерального конкурса, когда объявили об успехах в науках слепого Pierre Ville! В этом взрыве восторга слышалось в одно и то же время и удивление, и сострадание. «Бедное дитя! — раздавалось вокруг меня, — слепой!... возможно ли?... Как же он мог так сочинить»... и т. д. Я мог бы сказать им в ответ, что слепой Saunderson был преподавателем физики в Англии, что слепой Paigneon, увенчанный премией генерального конкурса, состоял профессором математики в Анжере; слепой Vidal был знаменитым скульптором; произведения г-жи Bertha Galeron de Calonne и Maurice de la Sizeranne увенчаны были академией; F. Guilbeau — автор талантливых стихотворений; что, наконец, несколько слепых получили степень бакалавра, и один из них удостоился даже только что степени магистра словесности при словесном факультете в Бордо.

Как мало людей знает, чему можно обучить слепых и к чему они способны.

Для непосвященных слепой кажется чем-то безмолвным, таинственным; охотнее обращаются к его проводнику, чем к нему, о нем говорят в третьем лице, с ним стараются не разговаривать. А между тем с нравственной и интеллектуальной точки зрения слепой такой же человек, как и все, с теми же стремлениями, страстя-

* Dussouchet J. (1899) Методы преподавания в Национальном институте для слепых в Париже. *Вестник воспитания*, (2), 187–204. Переклад статті: Les méthodes pédagogiques employées pour l'enseignement des jeunes aveugles à l'Institution nationale des jeunes aveugles. *Revue pédagogique* Octobre, 1898.

ми, с теми же недостатками и достоинствами; умом и воображением в общем он ничем не отличается от зрячих, — он уступает им только теми средствами, которыми располагает для развития ума и воображения. Для того, чтобы показать, каким образом различные воспитатели слепых сумели дать им место в обществе и возможность принять участие в деятельности человечества, как они сумели заменить отсутствие зрения остальными чувствами, я прошу читателя последовать за мною в Национальный институт для юных слепых.

Внушительный вид имеет это национальное учреждение с своей позолоченной решеткой, с обширным двором, посреди которого возвышается статуя Valentin'a Haüy, обучающего чтению сидящего у ног его маленького слепца. Обнажим голову пред этим гениальным человеком, этим носителем добра, сделавшим для слепых то же, что аббат de l'Épée сделал для глухонемых. Родившись в 1745 г. в Пикардии, в местечке Saint-Just-en-Chaussee, сын бедного ткача, Valentin Haüy воспитывался сначала под руководством настоятеля местного монастыря. Он посвятил себя изучению новых языков и зарабатывал хлеб переводами депеш для министерства иностранных дел. Это было время пробуждения духа пытливости, когда нарождались новые идеи. Аббат de l'Épée только что основал первую школу для глухонемых близь Saint-Roch; доктор Pinel стремился к излечению душевнобольных; Руссо и Дидро в пламенных выражениях проповедовали любовь к человечеству, основалось Филантропическое общество... Однажды в это время «чувствительная» душа Valentin'a Haüy была возмущена оскорблением, публично нанесенным человечеству в лице нескольких слепых, выставленных на посмешище зрителей, никогда, по-видимому, не испытавших чувства сострадания. Дело в том, что в 1771 г. на подмостках одного ярмарочного кафе в шутовском виде выступали десять слепцов, наряженные в платья и длинные остроконечные чепцы, с огромными картонными очками без стекол на носу. Разместившись пред нотами на освещенных пюпитрах, они исполняли заунывную песню. Этот грубый фарс имел безумный успех; воспоминание о нем доныне сохранилось в картине, которую можно видеть в музее Carnavalet.

Valentin Haüy решил «тогда осуществить на практике мысль — заставить слепых читать и дать им в руки книги, ими же самими отпечатанные». После 13-летних изысканий он взял себе первого ученика с паперти Saint-Germain des Pres, молодого нищего по имени Lesueur; чтобы иметь его при себе в течении целого дня, он наполнял деньгами его деревянную чашечку — учитель платил за уроки ученику. Вначале Lesueur читал вода пальцами по подвижным деревянным буквам, которые он устанавливал на доске, прорезанной горизонтальными выемками. Для письма под диктовку употреблялась та же система. Это первоначальное обучение вызвало удивление в академии наук, которая 16 февраля 1785 г. рассмотрела и официально одобрила эти первые попытки. Но вот, однажды, приводя в порядок, бумаги своего учителя, Lesueur нашел пригласительный билет, на котором от сильного давления прессом сохранился отпечаток некоторых букв; о в особенности было прекрасно осязаемо. Тут точно лучсвета озарил тьму: ручкой перочинного ножа Haüy тут же чертит несколько букв, которые Lesueur немедленно угадывает, — рельефная печать, таким образом, оказалась изобретенной, слепой получил книгу, мог читать ее, понимать, вопрошать прошлое и приобщиться ко всем сокровищам знаний.

Но самое большое затруднение представляло письмо. Воспроизводя на бумаге наши обыкновенные буквы, рука слепых сбивалась с пути, строки нагромождались друг на друга, слова выходили бесформенными. Только в 1825 г. слепой Луи Брайль, вдохновленный опытами артиллерийского офицера Клод Барбье, понял, что за основу осязаемых букв должна быть взята не линия, а точка. Четыре года он думал над этим вопросом, одарив, наконец, слепых чрезвычайно простой азбукой, самая сложная буква которой не превышает шести точек, расположенных на двух вертикальных линиях. ::

Точки эти, будучи различным образом сгруппированы, дают 63 комбинации, посредством которых могут быть воспроизведены все алфавитные знаки (буквы, знаки препинания, ударения), все цифры, математические знаки, стенографические и музыкальные. Попутно молодой изобретатель придумал прибор — так называемую дощечку Брайля, при помощи которой слепой пишет

так же быстро и уверенно, как и зрячий. Прибор этот состоит из маленькой цинковой дощечки, окаймленной деревянною или металлической рамкою, и прорезанной частыми горизонтальными бороздками. Сверху находится медная пластинка, равная по длине ширине дощечки, просверленная двойным рядом прямоугольников; в каждом прямоугольнике, соответствующем трем бороздкам нижней дощечки, могут помещаться рядом две точки, а следовательно всего шесть точек. Теперь возьмите лист толстой бумаги, подобной той, которая употребляется для черчения, и подложите его между дощечкой и медной пластинкой. Оба ряда прямоугольников представятся вам при этом, как два ряда маленьких оконцев, в которые притупленными шильцем вы прокалываете определенное количество точек, изображающих известную букву. Каждая из этих точек выступит на выемке пластинки, и когда вы вынете лист, то на обороте его все ваши точки окажутся выпуклыми, что для изоощренных пальцев слепых представляет буквы и слова. По окончании каждой строчки зарубкой опускают медную пластинку и начинают снова. При помощи этой дощечки и шильца ребенок, с обыкновенными умственными способностями, выучивается читать и писать в течение шести месяцев, посвящая на это ежедневно по часу.

Это описание дощечки Брайля необходимо нам для уразумения обучения слепых, так как является его основанием и главным орудием.

К сожалению, без специальных знаний письмо это не может быть разбираемо зрячими. Чтобы помочь этому горю, изобретатель придумал в 1839 г. прибор, еще более усовершенствованный впоследствии Fouscaud'ом, дающий возможность выпуклыми точками воспроизводить обыкновенные буквы. С тех пор предложены были сотни систем с целью дать возможность слепым писать.

II.

Итак, благодаря Valentin'у Haüy и Луи Брайлю, слепые получили возможность читать и писать: посмотрим теперь, какая польза извлекается из этого для их образования.

Национальный институт для слепых является продолжением школы, основанной в 1784 г. Valentin'ом Haüy, и переведен на свое настоящее место в 1843 г. Он вмещает около 250 учеников обоего пола, размещенных на двух противоположных концах дома и встречающихся только в церкви, одновременно служащей и концертной залой. Учреждение это находится в ведении министерства внутренних дел и управляется директором и совещательной комиссией. За порядком и занятиями мальчиков наблюдает наставник; те же обязанности в женском отделении несет воспитательница. И здесь, и там методы обучения почти одинаковы. Курс учения восьмилетий и делится на три отдела: общеобразовательный, музыкальный и профессиональный, в последнем имеется в виду и изучение фортепианного строя. В программу общего образования для обоих полов входят: чтение и письмо по Брайлю, т.-е. точками, и по обыкновенным, но рельефным буквам, родной язык и начатки словесности, всеобщая история и география, арифметика, элементарные сведения по математике и естественным наукам.

В курс предметов профессионального образования для мальчиков входят: переплетное искусство, набивка и плетение стульев, токарные работы и фортепианный строй; для девочек — переплетное дело, шитье, вязанье и различные мелкие работы для украшений.

Это разнообразие занятий, как показали результаты последних лет, не вредит друг другу; об этом свидетельствуют многочисленные аттестаты, степени бакалавра, награды на генеральных конкурсах лицеев и колледжей, четыре первые награды, полученные в Национальной консерватории слепыми. Наконец, более трехсот слепых, окончивших Институт, являлись и поныне являются настройщиками или мастерами по фортепианному делу. Что касается органистов, выпущенных институтом, то их много при церквях Парижа и департаментов не говоря уже о многочисленных монастырях, где органами обычно заведуют слепые. Вот практические результаты, доказывающие солидность получаемых в этом заведении слепыми

учениками познаний. С радостью констатируя эти результаты, я перейду, однако, к общеобразовательной части, которая должна представить особый интерес для читателя.

Как мы видели, азбука Брайля шестью различно сгруппированными точками воспроизводит всю нашу азбуку. Таким образом точка (·) представляет а, две вертикально расположенные точки (:) в, две горизонтальные (˘) с и т. д. Ученики пишут своим шильцем на лицевой стороне листа и читают пальцем на обороте. Наилучшим образом эти маленькие неровности, обозначающие буквы, воспринимаются мякотью указательного пальца правой руки; его сопровождает одноименный палец левой руки, контролируя чтение, и пред окончанием каждой строки быстро переходит на следующую, во избежание малейшего перерыва в чтении. Каждая буква из точек имеет шесть миллиметров в высоту и три в ширину, и, однако же, слепые читают так же быстро, как и мы, — настолько развита у них тонкость осязания и способность восприятия. Я слышал на публичной конференции их чтение настолько быстрое, что страницы так и мелькали.

Пишут они вдвое медленнее нас. Впрочем, сокращенная орфография и стенография дают им возможность следить за речью, следовательно и с этой стороны они ничем не отличаются от зрячих. Но недостатки слепых обнаруживаются, лишь только они берутся изображать обыкновенные наши письма. Я не буду входить здесь в подробное описание различных приборов, предложенных с этою целью. В Национальном институте слепые пользуются для этого дощечкой Брайля, но вместо желобчатой пластинки им дается картон или гладкая дощечка; при помощи маленьких прямоугольников, расположенных в ней, слепые легко воспроизводят карандашом наши прописные буквы и могут писать фразы, вполне разборчивые для зрячих. Но прочитывать написанное им самим он может, лишь написав на дощечке, покрытой сукном, что дает возможность крепко надавить бумагу и получить оттиск на обороте; тут уж он пальцем прочитывает выпуклые буквы.

Со дня поступления в институт слепому дают в руки лист бумаги с выпуклыми точками, означающими буквы и орфографические знаки; его пальцем водят по первой строке, включающей первые десять букв до j; ученика заставляют считать точки, затем переходят к следующим буквам до z, занимающим три линии прямоугольника. Наконец, остальные знаки посвящены ç, é, è, ê, ô, ë, ù, œ, w и т. д. По слогам слепой не складывает, — палец его главным образом разбирает и воспринимает за раз только одну букву. Позднее ученику дают книгу, заключающую в себе поучительные рассказы или избранные места наших великих писателей и обыкновенно к концу 6–8 месяцев он уже бегло разбирает их.

При обучении письму слепой начинает с линий точек, т. е. с буквы é, изображаемой вертикальными рядами точек — по 3 в каждом, точно так же, как зрячий начинает с палочек; мало-помалу он сгруппировывает несколько точек и составляет из них буквы, — палец его быстро привыкает к этим упражнениям и ученик, особенно с врожденною слепотой, находит вполне естественным пользоваться пальцами там, где у нас служит зрение. Я видел однажды прелестную слепую девочку, воспитанницу общины *Sœurs de Saint-Paul*, одну из тех, которые чуть было не сгорели на известном благотворительном базаре в Париже; она играла с своей куклой и, не зная, что я наблюдаю за ней, громко учила ее читать; взяв руку куклы, она проводила ею по выпуклым точкам, приговаривая: «ну, скажи é; видишь, ведь там шесть точек; скажи t, теперь a; ах, какая ты непонятливая!».

Для упражнения в орфографии ученик пишет под диктовку, которая вначале, по необходимости, идет чрезвычайно медленно. Учитель, такой же слепой, как и ученик, тотчас же приступает к исправлению диктанта, и каждый ребенок выписывает ошибки; если работа сделана очень плохо, то она должна быть переписана без ошибок по книге. В старших классах пишутся небольшие сочинения, письма, рассказы и проч. Сердце сжимается, когда встречаешь, напр., такие выражения: «солнце придавало золотистый оттенок земле», «солнце склонялось к багровому горизонту», «розы всевозможных оттенков наполняли сад» и т. д. Большинство из них

никогда ведь не видало ни солнца, ни горизонта, ни розы, ни красок! Но язык наш полон зрительных образов, и слепые так же, как и мы, говорят: «я пришел повидаться с вами», «вижу отсюда, какой у вас здоровый вид» и пр. и пр. Для них видеть — значит понимать или осязать.

Я уже сказал, что чтению вслух и изустному объяснению отводится большое место в обучении слепых. Наглядным пособием на предметных уроках служат картонные игрушки, изображающие животных, плоды, растения и т. д.

Грамматика изучается так же, как и у зрячих, но вкратце, и теоретические правила изучаются на примерах.

III.

Историю слепые изучают охотно, иногда списывают рассказы из истории с печатной книги вне классных занятий, зачастую даже годом раньше, чем начинается изучение ее. Преподаватель обыкновенно объясняет урок истории, а ученики следят по тетрадям, выучивают его наизусть и отвечают, прибавляя некоторые подробности, данные учителем. Здесь, как и везде, ценность результатов находится в зависимости от достоинства преподавания, и слепые учителя показали мне в общем хорошими преподавателями. Ученики пишут также некоторые сочинения на исторические темы, напр.: «мореплавание при Людовике XIV», «колониальное движение во Франции в XVII веке» и т. д. В программу входят древняя история, средняя, новая и даже новейшая.

География изучается так же полно, как и у зрячих, но с более оригинальными приемами. Составление карт особенно занимало умы изобретателей, и музей Valentin'a Haüy содержит чрезвычайно любопытную коллекцию их, стоящую осмотра. Один англичанин, напр., обозначает течение рек углублением в картоне; один итальянец изображает горы и очертания земель густыми чернилами, благодаря чему получают выступы на ощупь; другие проводят по бумаге нитки. Один американец выкраивает свою карту так, что реки на ней помечены довольно глубокой выемкой, по ко-

торой почти могла бы протекать вода. Карта Франции, составленная Trouillard'ом, разбирается вся по частям и показывает (вернее, позволяет осязать) внутри геологическое строение каждой провинции; главные города помечены на поверхности ее выпуклыми гвоздиками, и шнурок, прикрепленный к Парижу во главе линии железных дорог, может быть прикреплен к любому гвоздику и довольно точно воспроизвести тот или другой железно-дорожный путь. Достойна замечания также и карта, составленная некогда инженером Galeron'ом для своей слепой невесты, известной поэтессы г-жи Bertha de Calonne. Это карта Европы, где каждая страна обозначена тщательно выкроенным куском материи: Франция — из мягкого на ощупь голубого бархата; Россия — из той же материи; Великобритания — из черного сукна; Германия и Италия — из полировальной бумаги. К несчастью, благодаря своим размерам и дороговизне, различные системы таких карт с трудом получают распространение. В Национальном институте введены рельефные карты с пунктирами, сделанные из гипса, картона или целлулоида.

К руководству по географии приложен указатель, служащий проводником для учеников среди тысячи маленьких неровностей карты. Один из учеников обыкновенно читает вслух, другой пальцем следит по карте. Печатный указатель настолько строго точен, что изошренный ученик очень скоро овладевает картой Европы, Франции и т. д. Сначала начинают с карты, изображающей различные формы суши; маленький слепой научается определять их пальцем; эти первые упражнения составляют часть предметных уроков. Вслед затем переходят к физической карте Франции, размеры которой легче запоминаются, потом к более сложной карте Европы, далее к физической и политической карте пяти частей света и, наконец, к Франции административной.

Арифметика раньше трудно поддавалась преподаванию и ученики упражнялись главным образом в устных исчислениях. На металлическом столе, прикрытом такой же рамой, клались выпуклые цифры, имевшие для большей ясности большие размеры; прибор этот был дорог, неудобен и редко давался в руки ученикам. В 1883 г. слепой профессор Национального института Mattéi, поощряемый

просвещенным директором Martin'ом, придумал искусный небольшой прибор, названный им кубаритмом (cubarithme). Прибор этот представляет поверхность, разделенную на маленькие ящички, куда могут быть вложены маленькие металлические кубики; с пяти сторон на этих кубиках имеются выпуклые буквы Брайля, а на шестой — черточка; в общем пять различных знаков, воспроизводящих все наши арифметические знаки. Но в чем состоит гениальная мысль Брайля — это то, что каждая его буква, т.е. группа точек, смотря по месту своего нахождения (вверху, внизу, сбоку, справа, слева), изменяется в значении, представляя несколько букв и цифр. Так, например, буква d (по Брайлю :) означает цифру 4; обращенная в другую сторону (:.) будет f и изображает цифру 6; в опрокинутом виде (:.) будет h и 8, снова обращенная в другую сторону (:.) будет j и 0 (нуль), — итак, из трех точек получаются четыре различные буквы и четыре различные цифры. Шесть сторон кубика могут изображать девятнадцать различных знаков, смотря по тому, как этот кубик лежит в своем ящичке. Mattéi уверял меня, что одного урока достаточно, чтобы научить учеников обращаться с его кубаритмом. Слепой, освоившись с системой Брайля, очень быстро ассоциирует представление о цифре с понятием о букве и десятью первыми буквами своей азбуки обходится точно так же, как и мы десятью арабскими цифрами; я лично имел случай убедиться, что при помощи этого прибора юный слепой так же быстро производит сложение, умножение, деление и проч., как и зрячие. Но как я уже заметил, устное исчисление практикуется очень широко и при этом слепые достигают поразительных результатов. Ученики снабжены небольшим учебником по элементарной арифметике; сверх того, они должны запоминать и все дополнительные сведения сообщаемые учителем. Для тех, которые готовятся к экзаменам, практикуется чтение вслух специальных руководств по арифметике.

Геометрия преподается по довольно полному руководству и, главным образом, по тетрадам с рельефными фигурами. Каждая фигура занумерована, и в начале урока учитель указывает номер, а ученики пальцем следят за объяснением. Фигуры, изображающие собой различные единицы мер метрической системы, само собою

разумеется, те же, что и у зрячих; учитель передает их из рук в руки, чтобы дать возможность следить за его объяснениями.

Элементарные понятия по физике, химии и естественной истории так же преподаются ученикам высших классов по 3–4 часа в неделю. Успехи в изучении этих предметов, по необходимости, достигаются обыкновенно чрезвычайно медленно, так как каждый ученик должен подходить к кафедре преподавателя и ошупывать инструменты и различные приборы. Но каким праздником является для всего класса день, когда, например, делаются опыты по электричеству!

Одним из самых любимых курсов является физиология кровообращения, дыхания, пищеварения, органов чувств и т. д.

Космография так же преподается ученикам; профессор говорит им о солнечном движении, о различных состояниях небесных светил и звездного неба, которое они вечно будут тщетно искать над своими головами. Все это, разумеется, проходит в самой простой и элементарной форме, только один раз в неделю, устным способом; ученики живо этим интересуются, запечатлевая в своей памяти эти уроки, тем более привлекательные, что они заключают в себе нечто новое и отчасти таинственное для них. Способность внимания у слепых поразительна: чтение почти никогда не кажется им слишком продолжительным; чувство удовлетворения, несмотря на слепоту, отражается на их лицах, и по движению губ можно читать их мысли. А как они любят чтение, в особенности стихов, произносимых симпатичным голосом, а также музыку, концерты и все мелодии!

Слух у слепых тоньше, нежели у нас; по голосу они безошибочно узнают данное лицо. Осязание, которое у нас локализуется главным образом в руке, у них распространяется и на лицо. Все эти чувства, развитые, изощренные с детства, создают им особую чувствительность, как бы шестое чувство, заменяющее зрение. Saunderson (слепой), производя на открытом воздухе некоторые оптические опыты, прекрасно чувствовал когда солнце скрывалось и когда нельзя уже было производить эти опыты. Один известный мне слепой, услышав обращенное к нему приветствие

маленькой девочки, которую он давно не видал, воскликнул: «Как вы выросли!» И на мой вопрос, как он мог заметить это, последовал ответ: «Очень просто: раньше голос ея доходил мне до груди, а теперь до подбородка, стало быть она много выросла».

Подробная острота чувств у слепых позволяет достигать замечательных результатов в Национальном институте.

Понятливый слепой, пробыв 7–8 лет в этом заведении, легко получает права наших начальных училищ. Многие могли бы пойти еще дальше в общем образовании, если бы не необходимость подготавливаться в одно и то же время к профессии, дающей возможность заработка, как, наприм., к профессии музыканта, настройщика, ремесленника. Некоторые из них, привилегированные по своему семейному положению, или покровительствуемые тем или иным благоприятным стечением обстоятельств, задаются целью пройти наравне с зрячими курс классических наук и вполне успевают в этом. Одни из них, проходя курс учения в институте, берут в то же время частные уроки по древним и новым языкам; другие проходят курс лицеев. Это обстоятельство выдвигает неоднократно уже обсуждавшийся вопрос о совместном обучении слепых и зрячих. Молодой Pierre Villey, лауреат генерального конкурса, получил первоначальное образование в Национальном институте, а затем прошел курс в лицее Бюффона. В 1897 году на генеральном конкурсе он получил вторую награду за латинское сочинение, то же — за греческое и английское и похвальный отзыв за латинский перевод; при получении степени бакалавра он блистательно сдал экзамен по словесности. Подобные блестящие и прочные успехи доказывают, что умственная сторона у слепого может достигать столь же высокого развития, как и у зрячих.

Pierre Villey, сын декана юридического факультета в Кане, был крайне близорук до трех лет и совершенно ослеп к пяти годам. Поступив пансионером в Национальный институт он научился читать, писать, стенографировать по Брайлю и проч. Принятый затем в лицей Бюффона, он должен был, чтобы иметь возможность следить за объяснениями, переписывать по Брайлю и отдавать для переписки все учебники. Уроки он готовил, стенографируя под дик-

товку, точно так же, как и лекции каждого из профессоров. Если к следующему дню ему предстояло выучить урок, выходящий из рамок его библиотечки, то он должен был сначала переписать его по Брайлю; тем же способом писаны и все его черновые тетради, на чисто же переписывались на пишущей машине, так что профессору не представлялось никаких затруднений прочесть и поправить урок. При сочинениях или на экзаменах он так же писал текст под диктовку, но при этом особо для этого назначенный ученик младшего класса приискивал ему в словаре слова, а уже сам он выбирал подходящие из них. К несчастью, переписанное начисто на пишущей машине он не мог прочитывать сам, — в этом ему помогал товарищ, исключая, по указанию слепого неподходящие слова и внося новые поправки. На устном экзамене на бакалавра экзаменатор прочитывал ему вслух подлежащую фразу, на что он немедленно же отвечал переводом; если встречались затруднения, тотчас же появлялась дощечка Брайля, фраза переписывалась, внимательно прочитывалась и в конце концов переводилась прекрасно.

Но тут является щекотливый вопрос: каким образом мог *Villey* писать по Брайлю греческий текст, раз это письмо заключает в себе лишь французскую азбуку? С редким искусством удалось этому слепому отыскать в шестидесяти трех комбинациях Брайля замену греческим буквам: он сам изобрел себе азбуку. Он избег бы много труда, если бы знал, что англичане приспособили уже в 1878 г., в высшем колледже в *Worcester'e*, способ Брайля и к греческому языку. Один молодой аннамед, по имени Нгу-Иен-Шин, так же сумел применить азбуку Брайля к своему родному языку и в настоящее время преподает рельефное письмо своим маленьким слепым соотечественникам в школе, близ Сайгона.

Все вышеизложенные сведения сообщил мне сам *Valentun Villey*. Он признался, что для вычислений он пользовался кубаритмом, но для слишком сложных задач должен был отказаться от него. В геометрии он следит мысленно за доказательствами на доске и не чертит сам фигур. Из геологии и ботаники он знает только то, что могли ему открыть его пальцы и разнообразное чтение. Свои учебники по истории и географии он переписывал по Брайлю, более же распространенные руководства читал ему чтец. Рельефные географи-

ческие карты вполне дали ему в институте общее представление о каждой стране, что же касается подробностей карты, то он представлял себе их мысленно. Ежедневно в течение двух часов он слушает чтеца, читающего ему по различным предметам преподавания, делает заметки, все запоминает, жалуясь лишь, что интонация чтеца не всегда соответствует его собственному настроению.

IV.

Но оставляя даже в стороне таких лауреатов, как Villey, являющихся исключениями, мы не можем, однако, вообще не отдать дани удивления замечательным результатам достигнутым Национальным институтом; это нечто в роде высшей школы для слепых во Франции. Из своих лучших учеников школа эта вербует почти весь контингент своих преподавателей; обеспечением того, что они являются способными людьми к этой деятельности, служить то, что они подвергаются серьезным испытаниям. Понятно, что высшее честолюбие большинства учеников заключается в стремлении сделаться преподавателем и окончить свои дни в этом милом для них доме, где они впервые увидели себя пригодными на что-нибудь. К сожалению, количество мест в нем ограничено, и на основании экзаменов в конце каждого года ученики безжалостно подразделяются на две категории: на лиц, способных к свободным профессиям и ремесленничеству. Те, которым выпало на долю занятие переплетным искусством, плетением стульев, щеточным мастерством и проч., с грустью говорят: «мы осуждены на подневольный труд».

Как я уже сказал выше, я не стану распространяться о музыкальном и профессиональном образовании слепых; скажу только несколько слов о развлечениях и физических упражнениях слепых.

Гимнастика для мальчиков состоит, как и везде, из легких упражнений на трапеции, неподвижных перилах, веревочной лестнице, бега по гладкой поверхности, катанья в тележках, игры в кегли и проч.

Если где-нибудь физические упражнения полезны, даже необходимы для юношества, — то это именно здесь, среди этих бледных, хрупких, лимфатических детей, страдающих часто слепотой по наследственности. У мальчиков гимнастика и ручной труд в большом почете; девочки принуждены вести более сидячую жизнь, и физические упражнения среди них развиты слабее. Утром, после завтрака, они возвращаются в свои дортуары, приводят в порядок постели и одежду. В рекреационные часы им предоставлены качели, прогулка группами, хороводы с танцами на просторных аллеях сада, под наблюдением зрячей. Я присутствовал на танцах и сохранил об этом чудное воспоминание: по данному сигналу старшие ученицы выходят вперед, каждая кладет руку на плечо предыдущей, образуя цепь направляющуюся в большой рекреационный зал. Учительница садится за рояль; учитель танцев заставлял их проходить рядами по две и по три, меняя ногу и делая па в такт музыки. Все это происходит в большом порядке, без суетливости и неловких движений. По знаку учителя раздаются звуки вальса; молодые девушки становятся в пары, обнимаются и танцуют, не толкая друг друга, с грацией и гибкостью молодости; на их раздумянившихся лицах светятся искреннее удовлетворение и радость, до слез трогаящие взволнованного наблюдателя.

Перев. Э. Вульфсон.

Вспомогательные школы для отсталых и малоспособных детей на Западе*

А. Щеглов

В настоящей статье мы прежде всего коснемся того, какой контингент детей подразумевается под названием отсталых, малоспособных или слабоумных детей, требующих для себя особой школы, какого типа должна быть эта школа, далее, в какой мере представляется назревшим, а следовательно и своевременным вопрос об устройстве для них специальных школ и, наконец, представим, по возможности, обстоятельный очерк того состояния, в каком находится в настоящее время данный вопрос на Западе.

Устройство особых, специальных школ, отличных от школ для нормальных детей, предполагает, следовательно, наличие детей, развитие психической жизни которых совершается ненормально. Сюда прежде всего относятся идиоты и дети с значительно выраженным врожденным слабоумием. Но не этих детей имеют в виду, когда говорят об устройстве специальных классов для отсталых и малоспособных детей. Идиоты и слабоумные в сильной степени нуждаются для своего воспитания в особых, по преимуществу закрытых заведениях, где они могли бы целый день находиться под постоянным надзором и руководством воспитателей, где все время поддерживалась бы и регулировалась их психическая деятельность, склонная к роковому покою или беспорядку.

Но есть гораздо более многочисленная группа слабоумных детей, где слабоумие выражено не в столь резкой степени, где, при поверхностном взгляде, ребенок представляется почти

* Щеглов, А. (1900). Вспомогательные школы для отсталых и малоспособных детей на Западе. *Русская школа*, (3), 54–93

нормальным, или слегка лишь отличается от последнего в тех или других проявлениях психической жизни. Только более или менее продолжительное наблюдение над этими детьми заставляет придти к выводу, что их психическая деятельность отличается от психической деятельности нормального ребенка. Причина этой ненормальности может заключаться в расстройстве той или иной функции головного мозга.

Слабое восприятие, ослабленное внимание, слабость внутренних мотивов к деятельности, а также их резкость и импульсивность — вот главные причины ненормального психического развития у детей. Каждая из них имеет решительных защитников среди авторов, занимавшихся изучением слабоумия у детей. Так, Вуазен видит причину психической отсталости в расстройстве восприятия, Соллье — в расстройстве внимания, Сеген — в расстройстве воли.

Кроме случаев слабоумия или отсталости, вызванных расстройством в отправлениях центральной нервной системы, следует иметь в виду и те случаи, где ученик или ребенок отстает в своем развитии от своих товарищей, благодаря какому-либо физическому недостатку, напр., вследствие страдания носа, глухоты, расстройства речи, хореи, какой-либо другой болезни или какого-либо случайного обстоятельства (заброшенные дети).

Если эти дети являются непригодными для обыкновенной школы, которой они наносят лишь существенный вред, то это не значит, что они вообще недоступны школьному воспитанию и обучению. Это значит лишь то, что обыкновенная школа не обладает теми средствами, благодаря которым малоспособный и слабоумный ребенок мог бы получить то, что ему необходимо, т.е. развитие и укрепление своих слабых духовных сил и способностей. Дети со слабой или болезненно-неустойчивой нервной и психической организацией требуют для себя иного типа школы, иных методов преподавания, преследующих одну цель — развитие и укрепление духовных сил ребенка.

Какого типа должна быть эта школа, мы с подробностью описать не беремся, так как эта сложная и трудная задача требует более внимательного и продолжительного труда, который и возьмут

на себя педагога. Наша задача лишь наметить с врачебной точки зрения некоторые принципы, которые, по нашему мнению, должны лечь в основание данного дела. Прежде всего мы должны указать на задачу специальной школы. Если начальная школа для нормальных детей имеет своей задачей не столько развитие духовных способностей ребенка, сколько сообщение ему тех или других познаний, который мы в настоящее время считаем для себя необходимыми (Закон Божий, история, география и т. д.), то школа для отсталых и слабоумных детей должна иметь своей главной задачей именно развитие и укрепление слабых духовных способностей, правильную координацию и направление их. Поэтому, все преподаваемое отсталому ребенку должно лишь возбуждать дремлющие душевные силы, приводить их к деятельности, которая могла бы содействовать их росту и укреплению. В нормальном ребенке уже заложена возможность к духовному развитию и приобретению познаний, мыслительный механизм его правильно настроен, задача педагога в данном случае пустить его в ход и лишь не портить доставлением ему для переработки несоответствующего материала. Мыслительный механизм отсталого или слабоумного надо прежде всего правильно настроить, надо еще развить в нем те душевные способности, те средства, который составляют необходимое условие нормальной психической деятельности. Поэтому предметы обучения, методы преподавания и школьный режим должны помочь ребенку научиться правильно воспринимать впечатления, фиксировать свое внимание и координировать свои поступки.

Этой задаче прежде всего удовлетворяет наглядный способ обучения, соединенный с систематическим упражнением всех органов чувств. Последнее тем более необходимо, что органы чувств отсталых и слабоумных представляют разные аномалии, а мы выше уже сказали, какую роль играет гармония в отправлениях органов чувств для правильного развития психической жизни.

Далее, из того обстоятельства, что каждый отсталый или малоспособный ребенок представляет своеобразные особенности, с которыми приходится считаться, вытекает необходимость индивидуализировать обучение и воспитание соответственно каждому данному случаю. Шаблон и формализм здесь неуместны, учитель

не должен быть связан общей школьной программой и общим режимом, — напротив, необходимо предоставить ему широкую самостоятельность, как непереносимое условие успешного хода дела.

Такой представляется нам в общих чертах специальная школа для отстающих, малоспособных и слабоумных детей. Когда эти несчастные дети получают ее — сказать трудно, а пока они вынуждены посещать обыкновенную школу и в ней губить и без того уже небогатые духовные силы.

Такое ненормальное положение отсталого в психическом развитии ребенка в обыкновенной школе, вред, наносимый через это его развитию, и вред, получаемый всей школой, давно уже породили на Западе сознание необходимости отдельного воспитания и обучения всех отстающих, малоспособных и слабоумных. Если в России этот вопрос, как можно думать, долго еще не получит своего разрешения, то только потому, что вообще у нас дело народного образования продвигается крайне медленно и, кроме того, в этой области уже давно стоят на очереди другие, более жгучие и насущные вопросы.

Благодаря исследованиям и указаниям криминальной антропологии, в настоящее время считается твердо установленным факт, что среди преступников, как детей, так и взрослых, значительная часть представляет собою людей слабоумных, не обладающих достаточным количеством духовных сил для того, чтобы приспособиться к общественному режиму и обычным путем поддерживать свое существование.

Если мы не хотим иметь дело с печальными последствиями нашего эгоизма или равнодушия, мы не должны медлить и ждать, пока зло примет угрожающие размеры. А что это зло с каждым годом растет, доказательством является та же уголовная статистика, которая с бьющей в глаза ясностью говорит нам, что цифра преступлений, совершаемых детьми и подростками, с каждым годом возрастает.

Перейдем теперь к изложению того, в каком состоянии находится в настоящее время вопрос о вспомогательных школах на Западе, и начнем наше описание с Германии.

В вышедшей в 1898 году книге Винтермана, учителя вспомогательной школы в Бремене, мы находим богатый цифровой материал относительно данного вопроса, составленный им на основании сведений, полученных от руководителей или учителей вспомогательных школ. Автором были разсланы во все известные в Германии вспомогательные школы бланки с вопросами относительно времени открытия школы, организации, управления, о количестве учеников и учителей и т. д. На основании присланных ответов и составлена им книга, целиком состоящая из одних таблиц. Из этих таблиц мы и заимствуем наиболее интересные для нас данные.

Так, по данным Винтермана, всего в Германии к 1898 г. имелось 62 вспомогательных школы в 52 городах, причем в них насчитывается 202 класса с 4.281 учениками (2.400 мальчиков и 1.881 девочка) при 225 учителях.

История возникновения и развития вопроса о школьном обучении отсталых и слабоумных детей в Германии, в кратких чертах, представляется в следующем виде.

В 1863 году доктор Керн в педагогическом обществе в Лейпциге прочитал доклад о воспитании и уходе за слабоумными детьми.

В заключении этого доклада, он высказал пожелание, чтобы для тех детей, которые вследствие психических или физических недостатков не могут идти в народной школе рядом с другими детьми, были устроены особые школы, под названием «Школы для малоспособных». Вскоре после этого доклада, в 1864 году, появилась книжка Штотцнера, в то время учителя глухонемых в Лейпциге, ныне директора заведения для глухонемых в Дрездене под заглавием: «Школы для малоспособных детей». Это был первый призыв в печати к основанию школ для отсталых и слабоумных детей. В следующем 1865 году, во время всеобщего съезда немецких учителей, по предложению доктора Керна образовалось Общество для содействия обучения слабоумных детей.

16-го сентября 1867 года в Дрездене была открыта первая школа для отсталых и слабоумных детей, — школа, положившая начало новому делу в народном образовании в Германии, где, согласно школьной статистике 1886 года, в одной лишь Пруссии числилось 13.519 детей, освобожденных от обязательного посещения школы вследствие физических или психических недостатков; общая цифра отсталых и слабоумных детей, требующих своего помещения в специальную школу, для всей Германии, по мнению ректора Рейнке из Берлина, достигает 60.000, из которых в настоящее время уже посещают школу около 6.000 детей.

В 1886 году на пятой конференции по вопросу о воспитании идиотов, во Франкфурте-на-Майне, Бартельс, директор школ в Гер, сделал сообщение о наблюдениях, полученных им в классах для малоспособных детей. Впечатление, вынесенное им, очень благоприятно для оправдания устройства подобных классов. Дети, которые в обыкновенных школах оставались в стороне, подвергались насмешкам и не проявляли никаких успехов, здесь, к большому удовольствию, шли вперед. Благоприятные данные, полученные в первых школах, открытых для слабоумных и отсталых детей, явились сильной побудительной причиной и основанием для дальнейшего развития этого дела. В различных местах Германии стали возникать «вспомогательные школы», и общество все с большим и большим доверием стало относиться к их устройству. Сначала вопрос о воспитании и обучении отсталых и слабоумных детей не отделялся резко от вопроса о воспитании идиотов.

На VIII конференции по вопросу об идиотах, происходившей с 17-го по 20-е сентября 1895 года, в первый раз состоялось отдельное собрание (Nebenversammlung) учителей вспомогательных школ, в котором участвовало 36 членов. 1897 года 4-го ноября состоялся самостоятельный съезд учителей вспомогательных школ в Ганновере, на котором присутствовали представители от Брауншвейга, Бремена, Ганновера и других городов Германии. На этом собрании известный деятель по вопросу о воспитании отсталых и слабоумных детей Киельгорн

возбудил вопрос об основании Союза немецких вспомогательных школ.

Необходимо отметить, что в Пруссии вопрос о вспомогательных школах для отсталых детей перешел уже на рассмотрение министерства народного просвещения, а в королевстве Саксонском, герцогстве Брауншвейгском, Ангальт вопрос об идиотах и слабоумных урегулирован уже законом. Там слабоумные дети, способные к обучению, по окончании семилетнего возраста — обязаны в течение 8 лет посещать воспитательно-учебное заведение.

Согласно отчету городской школьной комиссии за 1894–1895 гг., в 206 общественных школах состояло 183.518 детей; из них только 93 получали, вследствие психической слабости или физических недостатков, частное воспитание. Вместе с этим 130 детей получали воспитание в заведении для глухонемых, 51 — в заведении для слепых, 359 — в сиротском приюте в Руммельсбурге, 73 — в школе при воспитательном заведении для эпилептиков в Вульгартене и 195 получали школьное воспитание в городском воспитательном заведении для идиотов в Дальдорфе. Школы для отсталых и слабоумных детей в том виде, в каком они существуют в других городах Германии, в Берлине не имеется.

Перейдем к изложению состояния интересующего нас вопроса в Швейцарии.

3-го и 4-го июня 1889 года в Цюрихе состоялось многочисленное собрание врачей и учителей, благодаря инициативе, между прочим, Кёлле, директора приюта эпилептиков, и пастора Риттера; задачей собрания было обсудить вопрос о помощи слабоумным детям и идиотам. Отчет об этой конференции был опубликован и содержит доклад д-ра Вильдермута относительно патологии идиотизма и проф. Фореля о душевно-больных детского возраста. В отчете находится первая работа, появившаяся в Швейцарии, относительно специальных классов для отсталых детей, составленная учителем Физлером и д-ром Ларгиардером, директором первоначальных училищ. По поводу этого вопроса некоторые делегаты сообщили собранию данные относительно устройства подобных классов в их кантонах.

В Сент-Галле специальные классы были основаны в 1888 году, главные пункты устава которых следующие: 1) специальные классы представляют собою составную часть первоначальной школы; 2) ребенок принимается туда после годового безуспешного пребывания в первоначальной школе; 3) число учеников и учениц не должно превышать 25 на каждый класс; maximum часов равняется 30 еженедельно, из которых 10, по крайней мере, должны быть посвящены гимнастике и ручным работам.

В Базеле также в 1888 году было приступлено к организации двух специальных классов для отсталых детей по инициативе д-ра Ларгиардера, директора начальных училищ. По мнению его, цифра 25 является также предельной, которую не следует превышать. Девочки и мальчики обучаются вместе, и опыт показал, что соединение мальчиков и девочек имело благие последствия на их воспитание в специальных классах. Учебная часть ведется наставницами, более пригодными для этого дела, требующего терпения и преданности, чем мужчинами.

Программа та же, что и в первоначальных школах, но преподавательницам предоставлена большая свобода действий для выполнения ее. Помещение в эти классы может иметь место только по решению президента департамента народного образования после прошения преподавателя, инспектора школы и врача. В начале опасались, что родители будут противиться помещению своих детей в специальные классы. Но в действительности оказалось как раз наоборот: очень часто родители бывают слишком склонны просить о помещении их детей в эти классы. Экзаменов в этих классах не существует.

В одном из своих отчетов д-р Ларгиардер заявляет, что он был прежде решительным противником специальных классов. Ему казалось несправедливым отмечать отсталого ребенка с ранних лет клеймом идиотизма и ограждать от него специальными классами. Он разделял также предрассудок, содержащийся в том взгляде, который проповедует благотворность пребывания нормальных и отсталых детей в одном классе в виду того побуждения, которое якобы заставляет последних следовать за более одаренными товарищами. Но, пишет он, опыт доказал ему, что специальные классы

— это благодеяние для отсталых детей и действительное облегчение для обыкновенных классов.

Преподаватель А. Физлер (из Цюриха) в своем докладе 3-го июля 1889 года рисует картину печальной участи отсталых детей в обыкновенных школах, где они являются лишь значительной обузой.

Он указывает на необходимость обучать их отдельно, как в интересах их самих, так и в интересах обыкновенных классов. Он разбивает возражения, направленный против специальных классов, на поражающих примерах показывает пользу отдельных занятий с ненормальными детьми, что, конечно, невозможно выполнить в обыкновенных школах. А. Физлер приводит цифры, заимствованные из статистики цюрихских школ, которые доказывают, что число отсталых детей гораздо больше, чем это предполагают. Надо считать, по крайней мере, 3 или 4% отсталых детей среди школьников.

Таким образом мы видим, что в Швейцарии существовали уже несколько лет перед цюрихской конференцией 1889 года специальные классы для отсталых детей в Гризоне, Аппенцелле и Сент-Галле и в особенности в Базеле; но не подлежит сомнению, что все те классы, которые основались с этого времени, создались благодаря влиянию этой конференции имевшей большое значение для развития данного вопроса.

Перепись в марте 1897 г. оказала громадное влияние на создание специальных классов в Швейцарии. Ежегодно организовались новые и к маю 1899 г., ко времени второй конференции по вопросу о призрении и воспитании идиотов и слабоумных, состоявшейся в Аарау, их уже имелось 41, а к концу 1899 года их было 48.

В Женеве также открыты 4 специальных класса. Первый был открыт 25-го марта 1898 г.

В заключение нашего описания вспомогательных школ для отсталых и слабоумных детей в Швейцарии отметим факт устройства образовательных курсов для учителей и учительниц специальных классов.

Курсы эти, устроенные в 1899 г. в Цюрихе, продолжались 10 недель, а именно с конца апреля по июль. Участников было 27 (16 м. и 11 ж.), из которых 12 прошли курс теоретически и практически, 15 человек, главным образом учителя специальных классов, прослушали только теоретическую часть. В целом ряду докладов и лекций были разобраны следующие вопросы: мозг в здоровом и болезненном состоянии, физиология отдельных территорий мозга, расстройство речи, признаки вырождения, органы слуха и речи и их значение для душевной деятельности, психология и гигиена в применении к специальным классам и т. д. Практическая часть курсов заключалась в посещении классных занятий в вспомогательных школах и в работах в них под руководством известного в деле воспитания отсталых и слабоумных педагога А. Физлера.

Таким образом, хотя Швейцария выступила на поприще заботы о воспитании слабоумных и отсталых детей сравнительно поздно, но за последние годы она успела сделать так много в данном вопросе и поставить так прочно существование вспомогательных или специальных школ, что может быть смело поставлена наряду с Германией, занимающей в этом деле первое место.

Что касается Франции, то, не смотря на самые энергичные старания знаменитого д-ра Бурневилля, директора детского отделения в Бисетре, в ней до настоящего времени еще ничего не сделано относительно устройства специальных классов для отсталых и малоспособных детей. Бурневилль, так много сделавший в деле призрения и воспитания идиотов, неоднократно поднимал вопрос и в печати, и на различных собраниях и съездах об устройстве особых классов, отделенных от первоначальной школы или присоединенных к ней; в этих классах могли бы, по его мнению, получать воспитание, во-первых, дети отсталые, недисциплинированные и т. п., которые своим присутствием в обыкновенной школе значительно вредят правильному ведению в ней дела; во-вторых, дети идиоты и слабоумные, которые, благодаря хорошему воспитанию в специальных заведениях, настолько могли развиться, что нуждаются в дальнейшем образовании, которое и может доставить им специальная школа.

Бурневилль занимался, между прочим, изучением вопроса, сколько отсталых и слабоумных детей и вообще детей, подлежащих по мнению в специальные классы, находятся в обыкновенных школах. По его исследованиям оказалось, что лишь в одном пятом округе города Парижа таких детей было отмечено 83 ученика малоспособных и 49 недисциплинированных. Но надо думать, заявляет Бурневилль, что цифры эти меньше действительных.

При Лондонском училищном Совете (Shool Board for London) имеется комиссия, заведующая школами для специального воспитания ненормальных детей (глухонемых, слепых и слабоумных). Ежегодно эта комиссия составляет отчеты о деятельности этих школ, откуда мы и заимствуем некоторый интересующие нас данные. Так, в отчете за 1897 год мы читаем следующее:

1) В марте 1891 года Лондонский училищный Совет получил на рассмотрение следующее ходатайство королевской комиссии по воспитанию слепых, немых и т. д. «...чтобы отсталые дети были отделены от обыкновенных учеников в общественных первоначальных школах и чтобы им дана была возможность получать специальное воспитание». Чтобы дать ход этому ходатайству, Совет принял следующие резолюции:

Для детей с физическими и умственными недостатками, не имеющих возможности пользоваться соответствующим воспитанием в первоначальных школах, должны быть устроены специальные школы, так называемые школы для специального воспитания.

В каждой школе должно быть отведено достаточное количество зал, чтобы иметь возможность удобнее классифицировать и распределять детей соответственно уровню их индивидуальных способностей, и чтобы через это лучше содействовать развитию их ума и доставить при случае им возможность снова вернуться в обыкновенные школы.

В школах специального воспитания не должно быть поручаемо каждому учителю более 30 учеников.

Дети, подлежащие помещению в эти школы, должны быть отмечены директором элементарных школ, как слабоумные, обладающие ослабленным восприятием, слабой памятью и сообразительностью и т. д., и перед поступлением в школы для специального воспитания должны быть исследованы врачом от училищного Совета и директором этих специальных школ.

В этих школах должна быть проведена в широких размерах система детских садов и каждому учителю должна быть дарована самая широкая свобода для достижения главной цели, а именно умственного развития ученика.

Как общее правило, ни один ребенок не должен быть посылаем в школу, удаленную от дома более чем на полмили, без сопровождения родителей или прислуги.

2) Г-жа Е. Бургоен (Е/ Burgwin) состоит директрисой школ для обучения недостаточных в физическом и умственном отношении детей. Ее обязанности состоят в посещении обыкновенных школ, в донесении о случаях, подходящих для специальных классов и в заведывании общей организацией центров для специального обучения.

3) Вознаграждение учителей специальных школ такое же, как учителей и учительниц обыкновенных школ, с прибавкой в 10 ф. ст. в течение первого года службы. Эта добавочная сумма по прошествии первого года будет повышена до 15 ф. ст.

В этом же докладе мы находим указание центров или пунктов, где ведется специальное обучение, время их учреждения, число мест свободных и занятых и имена учителей. Всех центров оказывается 31. Три из них открыты в 1892 году, четыре — в 1893, четыре — в 1894, шесть — в 1895, девять — в 1896, пять — в 1897 году. Число мест 2.126, из них к 1-му ноября 1897 г. было занято 1.204.

В настоящее время Бельгия деятельно и с успехом занимается созданием специальных классов для отсталых детей. Уже давно при некоторых школах Брюсселя имелись классы для отсталых, где были собраны разные дети: отсталые в педагогическом смысле, в смысле медицинском и недисциплинированные. Никакой си-

стемы или руководства в помещении детей в эти классы не было и не было также применяемо по отношению к ним никакого специального режима. Вследствие этого не получалось никакой пользы от этих классов ни для слабоумных, ни для недисциплинированных детей, ни, наконец, для обыкновенных школ, которые не освобождались от психически недостаточных детей, наносящих не малый ущерб делу воспитания нормальных детей.

Многократно директора школ обращали внимание администрации на такое положение дела. Следует отметить в особенности директора Девемеля, много занимавшегося этим вопросом. Сильное движение в этом отношении, впрочем, обнаружилось лишь несколько лет назад. Толчком тут послужил вопрос о малолетних убийцах.

Благодаря ему, изучение вопроса об исправительных школах, о благотворительности, а также о воспитании ненормальных в медицинском отношении детей стало на твердую научную почву.

Как результат изучения различных вопросов, поднятых по поводу ненормальных детей и главным образом вопроса о малолетних преступниках, явилась открытая в мае 1897 года в Брюсселе первая специальная школа. Это заведение является центральной школой; ученики не поступают сюда непосредственно, а направляются в нее директорами школ, если при поступлении в школу или во время учения они представили чтолибо ненормальное.

В Австро-Венгрии устройство школ для отсталых и слабоумных детей только начинается. Так устроена подобная школа в Вене, в которой, по данным Винтермана, имеется 4 класса с 72 учениками (45 м. и 27 д.) при 5 учителях. Кроме этого, заведение для идиотов в Будапеште в последнее время также ввело у себя правильное школьное обучение способных к развитию детей. 29-го июня 1898 года происходил экзамен детей после первого года обучения в устроенной при заведении школе. Экзамен происходил очень торжественно, присутствовали официально лица от министерства народного просвещения, внутренних дел, городского управления и представители печати. Впечатление вынесе-

но было присутствовавшими самое благоприятное. Следует отметить, что здесь также устроены были и курсы для подготовки учителей отсталых и слабоумных детей. Предметами преподавания были: анатомия, физиология, психиатрия, читанные врачами из клиники для душевно-больных, далее, психология и основание воспитания идиотов и слабоумных детей, прочитанный главным школьным инспектором Робозом.

В Швеции, по данным 1898 года, существует около 30 заведений для идиотов и слабоумных, в которых помещается 770 детей. Из них 532 отмечены как дети, способные к обучению, 146 — как неспособные и 92 — как способные к работе. В Стокгольме имеется семинария для подготовки учителей для слабоумных детей. Государство отпускает на заведения, которые содержатся частными лицами или общинами, ежегодно по 125.000 крон.

Аналогично поставлено дело призрения и воспитания слабоумных детей в Норвегии, где также все соответственные заведения устроены частными лицами или общинами с субсидией и контролем от государства. Здесь в особенности следует отметить деятельность Липпестада, уже с 1874 года, совместно с Ганзенем посвятившего себя трудному делу воспитания и обучения отсталых и слабоумных детей. По данным Винтермана, в 1898 году в школах Христиании, находившихся под управлением Липпестада, имелось в 24 классах 304 воспитанника.

В Норвегии уже с 1891 года существует закон относительно воспитания глухонемых, слепых и слабоумных. С этой целью школьная комиссия, при содействии врача, обязана следить за тем, чтобы все душевно и телесно ненормальные дети получали воспитание, соответственное их состоянию. т.е. призревались бы в соответственных заведениях. Расходы по воспитанию возложены на общины или попечительства о бедных.

Все вышеизложенное о состоянии вопроса о воспитании и обучении отсталых и слабоумных детей на Западе представляет наиболее существенное из того, что удалось нам собрать в имеющейся по данному вопросу литературе. Как видно из различных отделов этого очерка, разбираемый нами вопрос не представляется всюду

одинаково поставленным, в отдельных частностях встречаются противоречия или значительный несходства; но было бы, разумеется, странным ожидать всюду однородной и окончательной разработки только еще развивающегося вопроса. Каковы бы ни были разногласия в решении частных данного вопроса, в основном своем принципе он решен уже окончательно: все передовые страны Европы пришли к сознанию необходимости введения специального воспитания для психически отсталых детей; правительство и общество многих государств вступили уже на путь практических мероприятий и в настоящее время обладают уже 20–25-тилетним опытом, доказавшим всю благотворность данного дела.

Исходя из положения, что для поддержания правильного функционирования организма, необходимо точное знание как нормальных, физиологических отклонений его, так и патологических состояний, мы полагаем, что для установления истинных и научных доктрин педагогики необходимо точно также тщательное изучение психопатических состояний ребенка, необходимо выделение их в особую группу и самостоятельная разработка их, как предмета педагогической патологии. Этот новый научный отдел прольет свет на многие вопросы педагогики, имеющей дело с нормальными детьми, подобно тому, как в медицине патология дала ответ на многие вопросы, поставленные физиологией.

В виду того оживления и интереса, какое в настоящее время проявляется в нашем обществе по поводу поднятых вопросов о нашей школе, может быть, не сочтут увлечением нашу надежду, что и отсталый ребенок не будет оставлен без внимания теми, на чью долю выпала обязанность заботиться о воспитании и обучении наших детей.

Вспомогательная школа для малоспособных в Галле*

Во всяком сколько-нибудь многочисленном классе всегда есть один или несколько учеников безусловно неспособных поспевать за общим ходом преподавания. Такие ученики составляют бесполезный балласт в классе и тяжелую обузу для преподавателя. С введением обязательного обучения в западно-европейских государствах число таких малоспособных учеников значительно возросло, и была сделана попытка выделять их в особые «вспомогательные» школы. Встреченные довольно недоверчиво и даже враждебно, такого рода школы на практике блистательно оправдали возлагавшиеся на них надежды: нормальные школы освободились от бесполезного тормозящего преподавания элемента, а несчастные дети, совершенно неспособные усваивать школьную премудрость в общих школах, при более внимательном к ним отношении и при специальных приемах преподавания оказались далеко не столь безнадежными, как можно было ожидать по их прошлому. Не удивительно после этого, что число таких школ, которые еще не так давно были редкими явлениями, в последние годы прошлого столетия стало быстро расти и будет расти еще быстрее. В России подобные заведения почти неизвестны, но нет сомнения, что введение их, по крайней мере в больших центрах, вопрос недалекого будущего. В № 2 Zeitschr. fur Schulgesundheitspflege, 1901, Н. Kunze описывает организацию этого дела в Галле.

«Вспомогательная школа» в Галле — одна из самых старейших в Германии: она основана в 1859 году в то время, когда еще и не подозревали, какое важное место в системе школ должны занимать

* Вспомогательная школа для малоспособных в Галле (1901). *Вестник воспитания*, (6), 77–84.

и на самом деле займут подобного рода учреждения. В течении почти 40 лет (до 1894 года), она имела только один класс и влачила довольно жалкое, во всяком случае незаметное, существование. В половине девяностых годов прошлого столетия, когда теоретически и практически выяснилось значение «вспомогательных» школ для малоспособных, она получила быстрое развитие, главным образом благодаря усилиям ректора Grothe и старшего преподавателя Kläbe; в 1899 году прибавлен второй класс, в 1900 — еще 3 класса и, кроме того, решено в 1901 году открыть еще 4 класса. В общем, к концу 1901 года школа будет иметь 9 классов (из них несколько параллельных). В существующих в настоящее время 5 классах обучаются 125 детей, т.е. по 25 на класс; наличие большого числа учеников в одном классе не допускается ни в каком случае в виду особых условий и специальных трудностей преподавания. Эти 5 классов представляют из себя 4 последовательных «ступени», из которых низшая считается «приготовительною». В этом подготовительном классе собраны дети, которым предстоит еще выучиться ясной членораздельной речи и приобрести элементарный навык к умственной работе. Это в сущности самая трудная часть всей задачи. Затем следуют 1-й класс (низшая ступень) с 2-мя параллельными отделениями: средний и высший. Выяснилось, что только половинное количество всех детей данной местности, которые должны бы обучаться в этой школе, находят в ней место; остальные же попрежнему остаются бесполезным и обременительным балластом в нормальных школах; этим фактом главным образом и было вызвано решение городского управления об открытии еще 4 классов. Все названные классы находятся в одном месте, так как опыт с очевидностью доказал необходимость объединения всего дела в одном общем школьном организме. Практика выяснила, что группировка детей должна быть основана на степени успешности их занятий; так как эта успешность крайне разнообразна, то детей приходится весьма неравномерно переводить из одной группы в другую. Кроме того, нередко попадают дети, обнаруживающие большие способности к усвоению тех или иных предметов и совершенно бессильные по отношению к другим; вы-

учившись, например, отлично считать и производить арифметические действия над числами, некоторые субъекты оказываются совершенно неспособными усвоить механизм чтения. Таких детей приходится для разных предметов помещать в различные группы. В виду всего этого неудобства, создаваемые сосредоточением учеников в одном пункте города, с избытком искупаются теми выгодами, которые получаются от объединения всего дела в одном месте и под общим руководством. Для уменьшения этих неудобств и для избавления детей от лишнего хождения, во многих городах, имеющих собственные специально устроенные для школ дома, например, в Лейпциге, в них устраивается особое помещение для пребывания детей в течение целого дня, и ученикам дается бесплатный проезд по городским трамваям.

Главнейший контингент обучающихся в школе состоит из детей обычного школьного возраста, т.е. от 6 до 14 лет, значительно отставших в своем развитии и соответствующих в этом отношении приблизительно детям от 2-х до 10-тилетнего возраста. Причина такой отсталости лежит обыкновенно в задержке развития мозга в силу каких-либо анатомических неправильностей строения черепа (рахит), болезненных изменений, вызванных острыми заболеваниями (воспаление оболочек мозга, инфекционные болезни) и т. п. Нередко причиной служат удары и повреждения головы; весьма заметную роль играет эпилепсия и истерия. Наиболее важное место однако среди производящих причин имеет тяжелая наследственность: алкоголизм и тяжелые нервные расстройства у родителей, близкое родство их между собою и друг. Конечно, встречаются дети, где нет, по-видимому, ни одной из названных причин, хотя иногда это только кажется, потому что при подробном опросе выясняются обстоятельства, могущие легко пройти незамеченными, но на самом деле имеющие большое значение. Так, например, в одном случае в школу была приведена девочка, казавшаяся физически совершенно нормальною, но в умственном отношении весьма отсталая; все обычные причины отсутствовали; однако при тщательных расспросах мать припомнила, что роды застигли ее на улице и произошли настолько быстро, что вышедший ребе-

нок упал и головою стукнулся о тротуар. Случаи такой забывчивости встречаются очень часто и потому признано необходимым о каждом ребенке, поступающем в школу, собирать по определенной программе возможно более точные и подробные сведения. Так как соби́рание сведений, помимо непосредственного практического, имеет еще и огромное научное значение в смысле накопления достаточного материала для уяснения различных сторон такого темного явления, как патологическая отсталость детей, то здесь приводится подробная программа формуляра, составляемого для каждого поступающего в школу: 1) *имя ребенка*; 2) *сведения о родителях* (болезни, образ жизни, наклонность к употреблению спиртных напитков, родственные отношения между родителями, значительная разница лет, а также причина смерти и в каком возрасте); 3) *сведения о братьях и сестрах* (число, последовательность, состояние здоровья, причина смерти); 4) *сведения о нервных и душевных заболеваниях среди кровных родственников* (эпилепсия и др.); 5) *обстоятельства рождения ребенка*; 6) *неправильности развития в течение 1-х годов жизни* (когда начал говорить, неправильное прорезание и развитие зубов и др.); 7) *сведения о заболеваниях дошкольного возраста и их течении* (рахит, золотуха, инфекционные заболевания, эпилепсия и вообще судороги); 8) *несчастные случаи* (повреждения головы, психические травмы); 9) *прирожденные и приобретенные телесные недостатки и аномалии* (заячья губа, расщепление неба, неправильные ушные раковины, излишнее количество пальцев и другие уродства и пороки развития: искривление позвоночника, параличи и пр.); 10) *дефекты органов чувств, наружные и функциональные*: а) *глаза*: неправильное развитие глазного яблока, косоглазие, дрожание глазных яблок, неравенство зрачков, а также аномалии рефракций, ослабление остроты зрения; б) *уши* (тупость слуха, гноетечение); в) *нос* (затруднение прохода воздуха, гноетечение); д) *кожа*: (аномалия чувствительности, ненормальная сухость кожи, потливость, пахучий пот, обилие или недостаток волос); 11) *неправильности органов речи и самой речи*; 12) *в чем сами родители видят причину несчастного положения ребенка*; 13) *домашние обстоятельства ребенка* (законный

или незаконный; живы ли оба родители, сирота или имеет мачеху или отчима; насколько обращалось внимание на воспитание).

Сведения по пунктам 9, 10 и 11 обыкновенно сообщаются приглашенными для этого специалистами. Большое как практическое, так и научное значение имеют сведения об образе жизни родителей и о домашней обстановке ребенка, поэтому эти сведения насколько возможно проверяются различными способами. В общем можно считать установленным, что большинство из 125 детей принадлежит не столько к беднейшим, сколько к беспорядочным семьям, члены которых довольно нередко имеют различные столкновения с уголовным законом; в таких семьях, конечно, на детей не обращают достаточного внимания. В школу большую часть направляются дети, уже посещавшие в течение одного или 2-х лет общую школу, при чем выяснилось, что они не идиоты и могут учиться, но не в состоянии идти наравне с нормальными детьми. При выборе детей в вспомогательную школу необходимо проводить строгое различие между действительно патологически малоспособными субъектами и такими, воспитание и обучение которых лишь в высшей степени запущено. Конечно, нередко и то, и другое встречается вместе, так как одною из обычных причин заброшенности служит полная неуспешность первоначальных занятий: «он - дурак, все-равно ничего не выйдет», решают домашние воспитатели, и с спокойною совестью оставляют ребенка на произвол судьбы. Такое различие имеет большое практическое значение, потому что по отношению к заброшенным, но вполне нормальным детям очень часто нужна известная доля строгости, которая по отношению к типическим патологически малоспособным совершенно не уместна и вредна. В начале своей деятельности вспомогательная школа имела много противников, но впоследствии опыты с очевидностью доказали ее высокую целесообразность, так как путем терпеливого и рационального преподавания в ней систематически удается достигнуть того, что большинство учеников усваивает в конце концов тот учебный материал, который входит в программу средних классов общей начальной школы. Чрезвычайные трудности представляет для уче-

ников вспомогательной школы усвоение всех сведений, необходимых для конфирмации; только в последние годы духовные лица пришли к убеждению о необходимости сделать в этом отношении уступку и понизить свои требования, сообразуясь с ненормальностью детей.

В программу вспомогательной школы входят следующие предметы: закон Божий, немецкий язык — главным образом упражнения в чтении и письме, — наглядное преподавание начатков отечествоведения и естествоведения, пение, арифметика, рисование, рукоделие для девочек, кроме того рукоделие и мастерство для мальчиков, т.е. все те же предметы, которые преподают в нормальной школе, но только в гораздо меньшем объеме. В высшем классе недельное число часов 28 (только на 4 часа меньше, чем в нормальной школе), во втором классе — 26, в 3–24 часа, в подготовительном — 22 часа. Между каждыми 2-мя уроками промежутки в 15 минут. Так как дети очень часто устают и ни в каком случае не могут быть доводимы до переутомления, то предметы, требующие большого напряжения умственных способностей отодвинуты на 2-й план сравнительно с более легкими, т.е. главным образом с занятиями, развивающими ловкость рук и пальцев и вообще физическим трудом.

Само собою разумеется, что на физическое состояние учащихся обращено особое внимание: все требования школьной гигиены относительно пространства, света, воздуха, питания, прогулок, упражнений и пр. соблюдаются с величайшим педантизмом: при посылке детей в летние колонии ученикам вспомогательной школы дается особое предпочтение. Зимой почти все получают горячий завтрак; все замеченные заболевания и неправильности подвергаются тщательному специальному лечению. Замечено, что ученики вспомогательной школы обнаруживают особую склонность к полевым и садовым работам. Из этого вытекает с полной ясностью, что при подобного рода заведениях необходимо заводить большие школьные сады и огороды, не только с целью доставления воспитанникам хорошего способа для занятий на свежем воздухе, но так-

же и для того, чтобы обучить их полезному делу, которое впоследствии может сделаться для них источником прочного заработка.

Школа не порывает связи с учениками, окончившими в ней курс; напротив, она старается влиять на них и в дальнейшей жизни, а в случае нужды оказывает им помощь и покровительство; это особенно необходимо в виду того, что выходящие из школы юноши и девицы в большинстве случаев все-таки не могут считаться вполне нормальными и потому далеко не всегда являют достаточную силу сопротивления пагубным влияниям среды, в которую они случайно попадают по выходе из школы и не вполне познают истинную границу между дозволенным и недозволенным. В подобных случаях хорошее влияние любимого и уважаемого преподавателя, связь с которым сохраняется и по выходе из школы, может несомненно избавить бывшего воспитанника от многих дурных последствий и позволить ему сделаться полезным членом общества вместо того, чтобы явиться кандидатом на скамью подсудимых и в арестантские роты. Педагогическая коллегия вспомогательной школы, кроме того, путем печати и другими способами ведет агитации в пользу того, чтобы законодательным путем бывшим ученикам их заведения было обеспечено более снисходительное отношение со стороны суда в случай уголовных проступков и даже преступлений с их стороны и смягчена строгая требовательность военного начальства по отношению к ним при отбыванию ими воинской повинности.

Школа для ненормальных детей в Брюсселе*

Специальная школа для ненормальных детей в Брюсселе основана в 1897 г. К этому времени органы городского самоуправления, в руках которых находилось заведывание школами, собрали достаточный материал, доказывавший с полной очевидностью, что среди учащихся в начальных городских школах имеется значительное число детей, пребывание которых в этих школах бесполезно для самих детей и вредно для школы. Сюда относятся: 1) дети, слишком поздно поступающие в школу или по болезни, или вследствие беспечности родителей; 2) дети с слабыми умственными способностями, совершенно не могущие поспевать за общим ходом школьного преподавания; 3) дети, происходящие из вырождающихся и алкоголических семей, с аномалиями в сфере чувства и воли, делающими их пребывание среди нормальных детей безусловно вредным (такие дети особенно склонны к бурным и неудержимым аффектам, требующим совершенно специального воспитательного режима); 4) дети от природы или вследствие неблагоприятных условий домашней обстановки трудно дисциплинируемые и потому являющаяся постоянным источником нарушения правильного хода школьной жизни. В школах Брюсселя, как выяснило исследование, всегда имелись на лицо субъекты этих 4 категорий, явившиеся обременительным и бесполезным балластом в классах, от которого школы так или иначе старались отделаться. Выкинутые из школы эти дети быстро катились по наклонной плоскости и пополняли ряды антиобщественных элементов. Единственным рациональным средством против этого зла явилось учреждение особой шко-

* Школа для ненормальных детей в Брюсселе. (1903). *Вестник воспитания*, (4), 91–102.

лы с специальным воспитательным режимом и особыми приемами обучения, приспособленными для ненормальных детей.

В специальную школу обыкновенно поступают дети, уже бывшие некоторое время в общих школах, при чем относительно каждого поступающего требуется заключение педагогов школы, в которой находился ребенок, и врача. В настоящее время даже установлен целый ряд признаков, по которым опытный преподаватель или врач очень скоро после начала учения намечает учеников, которые явятся вероятными кандидатами в специальную школу; это дает возможность своевременно фиксировать внимание на данном ученике. К такого рода признакам можно отнести: быструю умственную утомляемость, замедленное усвоение предметов, различные очевидные психические недостатки, вытекающие из соответствующих дефектов одного или нескольких органов чувств или неправильной эволюции ассоциационных мозговых центров и т. п. Общее число учеников школы около 250; это число довольно постоянно, так выбывающие заменяются вновь поступающими. Со времени открытия школы через нее прошло около 1.000 детей. Основную задачу школы является приспособление способов обучения к явно ослабленной работе мозга и применение таких приемов, которые могли бы пробудить к жизни дремлющие и находящаяся в зачаточном состоянии мозговые функции учеников. С другой стороны, не менее важны и специально воспитательные задачи школы, которой приходится иметь дело с глубоко испорченными и во многих случаях несомненно патологическими характерами. Главным принципом как обучения, так и воспитания является индивидуализация приемов, основанная на подробном изучении физического и психического состояния ребенка, производимого на почве врачебного и педагогического наблюдения.

Для каждого из поступающих составляется формуляр, который затем служит исходною точкой для дальнейших наблюдений над ребенком. В формуляр заносятся: 1) сведения о семье ребенка и окружающей его обстановке (анамнез, т.е. наблюдения, сделанный над психическим и физическим состоянием ребенка в той школе, где он раньше находился) и затем 2) данные осмотра при

поступлении в школу. Сперва происходит наружный подробный осмотр и измерения ребенка, затем приступают к подробному выяснению его психики. При этом обращают прежде всего внимание на инстинкты и элементы характера ребенка (жадность, половые инстинкты (эротизм, онанизм), общительность, привязчивость, склонность к уединению, мирное и сварливое настроение, отношение к товарищам, решительность или пассивность, правдивость или лживость, склонность к притворству, склонность к разрушению и т. д.).

При исследовании внешних чувств отмечают: относительно

1) *мышечного чувства*: степень развития мышечного чувства в тесном смысле слова, т. е. способность ориентироваться в положении членов без контроля глаза; походка, способность к производству сложных координированных движений и тонких ручных работ, почерк, рисунки. Сюда же относится динамометрия. При этом же отмечают расстройства мышечной системы — подергивания, холерические движения и т. п.

2) *зрения*: способность к правильным координированным движениям обоих глаз; аномалии этой способности (косоглазие); рефракция и аккомодация; неправильности развитая и различия в окраске радужных оболочек; способность различать цвет и по качеству, и по интенсивности; нет ли у ребенка особо предпочитаемого цвета.

3) *слуха*: степень остроты слуха. Низший предел его; способность различать оттенки, ритм. Музыкальный слух.

4) *осязания*: способность различать свойства и температуру поверхности различных тел; эстеziометрические наблюдения.

5) *вкуса*: способность различать основные вкусы (кислое, горькое, сладкое, соленое).

6) *обоняния*: степень чувствительности и способность дифференциации запахов.

7) *речи*: нормальная или нет. Однотонная или с интонация-ми. Различные формы отклонений. (Заикание, косноязычие, картавость, непонятная речь, шепелявость и друг.)

Если можно, прилагается рукопись ребенка.

В формуляр заносят также сведения об умственных способностях в тесном смысле слова, что, конечно, выясняется не при первом исследовании, а при последующих наблюдениях. При этом исследуют: 1) внимание. Обладает ли ребенок способностью управлять и сосредоточивать внимание. Если нет, то зависит ли это от неустойчивости внимания или эта способность отсутствует вполне. Какими впечатлениями всего легче возбуждается деятельность внимания — зрительными, слуховыми, мышечными и т. п. 2) Память. Состояние различных видов памяти (зрительная, слуховая и проч.). Восприимчивость памяти. Стойкость запоминания. 3) Способность сравнения — сходства и контрасты. 4) Воображение. 5) Способность комбинировать представления и высшие формы рассудочной деятельности. 6) Нет ли какого-либо выдающегося влечения или дарования.

При исследовании психического состояния признакам дегенерации не придают решающего значения. Наоборот, важным показателем считается выражение лица, которое всегда почти соответствует истинному состоянию психики независимо от правильности или неправильности черт и других деталей строения черепа и лица.

На основании предварительного изучения дети, попадая в школу, разделяются на 2 больших группы: пассивных и строптивых, не поддающихся дисциплине. Это основное разделение, так как общий классный режим для той и другой группы должен быть коренным образом различен. Каждая из больших групп затем уже подразделяется на более дробные отделы, составляющие целые серии классов. Прежде всего выделяются в особую группу дети младшего возраста (от 6 до 8 лет) с явно выраженной зачаточной деятельностью мозга, граничащей с идиотизмом, но все же в сущности не идиоты. Очень часто такие дети намечаются уже в детских садах и попадают в специальную школу, минуя начальную. По своему психическому развитию эти субъекты обыкновенно соответствуют совсем маленьким детям. По отношению к ним применяется специальный метод обучения (видоизмененный фребелевский), приспособленный для того, чтобы вызвать к жизни дремлющие

элементарные умственные способности. Класс этот составляет очень небольшую по численности группу, и преподавание в нем безусловно индивидуализировано.

Другую, уже более многочисленную группу, составляют более старшие дети, умственно отсталые в тесном смысле слова. По степени познаний они немногим превышают первую группу, но по существу значительно от нее разнятся. Их умственные способности на самом деле не представляют ничего ненормального; это просто только запущенные дети, не посещавшие школы, не видевшие заботы и совсем не учившиеся. Будучи вполне нормальными, они могли бы посещать и общие школы, но там по уровню своих познаний они должны были бы попасть в один класс с 6–8-летними детьми, что было бы совершенно не правильно, так как характер умственных процессов у детей этих возрастов совершенно различен, а следовательно и методы преподавания должны быть различны. Вот причина их поступления в специальную школу, где многие из них бывают лишь короткое время.

Многие из этой группы немедленно по поступлении попадают в группу недисциплинированных. Во время своих дошкольных скитаний они обыкновенно приобретают значительную распушенность и такие привычки, которые делают их опасными в нормальном классе. Затерянные в виде отдельных единиц среди большого числа нормальных детей, они, при сравнительно мягком классном режиме, легко ускользают от надлежащего надзора; соединенные вместе в одну группу и поставленный в условия строгого и неуклонного режима, они быстро привыкают подчиняться известному порядку. Само собою разумеется, что строгость и твердость не суть синонимы жестокости и бессердечия. Можно было бы предполагать, что такие натуры будут очень сильно реагировать на строгость режима, протестовать, сопротивляться. На самом деле это далеко не так. Обыкновенно твердый режим скоро оказывает надлежащее действие, дети подчиняются ему, привыкают к порядку, и режим постепенно смягчается. Школа с законною гордостью может указать целый ряд примеров, где «закоре-

нелые негодяи», систематически изгонявшиеся из многих школ, обращались в вполне порядочных учеников.

На ряду с умственно отсталыми по случайным внешним причинам, о которых говорилось выше, имеются отсталые вследствие действительных психических дефектов. Среди этой группы, кроме умственной отсталости, встречаются довольно часто значительные ненормальности характера, особенно склонность к бурным, неуправляемым аффектам. Это обстоятельство делает пребывание их в нормальных классах невозможным, несмотря даже на то, что в спокойном состоянии эти дети нередко представляются тихими и послушными. При специальном режиме, который возможен только в специальной школе, приступы быстро уменьшаются и ослабевают, в особенности в тех случаях, когда отсутствие способности сдерживать аффекты зависит не от каких-либо психопатологических причин, а лишь от недостаточности предшествующего домашнего воспитания.

Недостаточность домашней заботливости о детях сильно сказывалась на работе в школе, в особенности в первое время ее существования; школе приходилось сильно страдать от постоянных манкировок учащихся. Борьба затруднялась в особенности тем, что большинство учеников школы происходило из семей, где царила распущенность и на детей не было обращено никакого внимания. Для противодействия этому была принята и неуклонно проводилась следующая система: родители особенно часто манкирующих детей постоянно вызывались в школу, и им напоминалось о их обязанности следить за тем, чтобы дети не уклонялись от посещения школы. Незаметно и как бы невольно родители привыкали более внимательно относиться к своим родительским обязанностям, строже следили за детьми, и в конце концов была достигнута аккуратность посещений даже большая, чем в нормальных школах. Правда, бывали совершенно исключительные случаи. Так, наприм., один мальчик, вследствие продолжительной привычки усвоивший себе бродяжнические склонности, никак не мог заставить себя ходить в школу. Выходя каждое утро из дому с твердым намерением идти прямо

в школу, он по дороге увлекался чем-нибудь и пропускал школьные часы, сам затем искренно стыдясь своего проступка. Была сделана попытка установить известный *modus vivendi*: мальчику было разрешено пропускать один учебный день в месяц по его выбору, с тем, однако, чтобы в остальные дни он являлся в школу аккуратно. Опыт удался как нельзя лучше. Мальчик честно держал обещание: его манкировки сначала сделались, так сказать, упорядоченными, а затем и вовсе прекратились. Однако этот случай не типичный; обыкновенно приходится иметь дело просто с лентяями, предпочитающими шляться, чем идти в школу. В этом случае устраивается систематическая и неуклонная погоня (*chasse active*), которая почти всегда достигает цели. — Умственно отсталый, вследствие действительных психических дефектов, дети представляют большое разнообразие; на низшей ступени они приближаются к идиотизму, хотя при надлежащем отдельном преподавании и эти делают успехи.

Для того чтобы нагляднее характеризовать состав учащихся школы, приведем таблицу ее настоящего состава (1902 г.). Из 246 детей в ней было детей недисциплинированных 16; отсталых умственно вследствие действительных психических дефектов — 44. Остальные 186 представляются умственно отсталыми и малоразвитыми исключительно вследствие того, что их воспитание было запущено по болезни или по другим причинам, среди которых первое место занимает неаккуратное посещение школы. Из этих 246 детей, кроме других ненормальностей, 16 имеют ясно выраженные недостатки речи, 4 — значительное понижение слуха, у 7 отмечено значительное развитие аденоидных разрастаний в глотке, являющееся для них признаками дегенеративного состояния.

Сделаем теперь некоторые замечания о психологических особенностях детей, входящих в состав школы, и о применяемых методах преподавания.

Так как школа имеет большею частью дело с детьми ненормальными, то ей приходится встречаться с аномалиями во всех сферах психической жизни, причем у одного лица нередко на-

блюдаются дефекты в нескольких областях. В качестве наиболее характерных можно отметить:

Отсутствие цветового чувства. Встречается у большинства поступающих детей; систематические упражнения способствуют довольно быстро развитию этого чувства и довольно скоро приводят его в нормальное состояние. Очень часто дети хорошо различают цвета, но не различают оттенков и степени окраски, а нередко они не умеют только назвать цвета. Наиболее полезным пособием в этом отношении оказалась игра в цветное домино, состоящее из шашек, разделенных на две различно окрашенных половины. Играют также и в обыкновенное домино. Дети очень охотно забавляются этой игрою. Дальнейшею ступенью служит раскрашивание картинок, при чем менее развитые копируют краски с заранее приготовленных рисунков, более подвинувшиеся выбирают их по произволу.

Нервно-мышечная система. С этой стороны дефекты наблюдаются очень часто. Они выражаются в виде произвольных подергиваний и движений, а также в виде полной неспособности или плохого умения производить сложные координированные движения. Нередко наблюдается отсутствие мышечного чувства, т.е. способности отдавать себе ясный отчет о степени напряжения мышц, на основании которого образуются суждения о положении членов, о тяжести предметов и т. п. У некоторых замечено отсутствие так называемой зрительно-мышечной иллюзии. Под этим термином подразумевается интересное физиологическое явление, заключающееся в следующем. Если взять на руки два однородных предмета, наприм. шара, различного объема, но одинакового веса, то меньший предмет всегда кажется тяжелее. Эта иллюзия встречается безусловно у всех нормальных людей и наблюдается уже с 8-ми-летнего возраста. Происхождение ее объясняется следующим образом: по опыту мы знаем, что большие предметы тяжелее малых; таким образом мы ожидаем в большем предмете найти большую тяжесть, а в мускулах одной руки ожидаем большего напряжения, чем в другой, так как, однако, мышечное напряжения оказывается меньше ожидаемого, то

в сознании путем реакции возникает представление о меньшей тяжести предмета. Опыт этот, указывающей на способность очень тонкой оценки мышечных ощущений и на тесную неразрывную связь между различного рода ощущениями, у людей ненормальных не удастся. У отсталых детей, где не образовалось точного и прочно установленного согласования между ощущениями, возникающими из мышечного чувства и зрительных впечатлений, такой иллюзии не существует. В описываемой школе детям предлагают на пробу 2 бутылочки, одну в 15 куб. сант., другую в 115 куб. сант, объема, но каждая весом в 105 грамм. Из 380 детей 370 без колебания отвечают, что малая бутылочка тяжелее; 10 дают неопределенные ответы, и это именно наиболее дефективные психически из всего контингента школы.

Различные аномалии со стороны мышечного чувства — неумение управлять в достаточной степени мышечными сокращениями, неспособность управлять вниманием — так часто наблюдаемые у описываемых детей, заставили ввести в программу обучения детей в большом количестве гимнастические упражнения и ручной труд, что, конечно, также значительно способствует правильному физическому развитию, в котором так нуждаются очень многие из числа детей, обучающихся в специальной школе. Гимнастические упражнения большею частью совершаются под музыку. Эта метода, известная еще со времен древних греков, в брюссельской школе дала очень хорошие результаты. Принцип этого приема — воздействовать на правильность мышечных сокращений через ритмические слуховые впечатления. Выгоды этого способа следующая: 1) Уроки гимнастики под звуки музыки очень нравятся детям. Дисциплина поддерживается сама собой, что позволяет наставнику более внимательно следить за правильным исполнением движений. Увлечение детей увеличивает благотворное влияние такого рода занятий. 2) Мышечные движения, сопровождаемые ритмическими звуками, очень легко усваиваются и запоминаются. При этих условиях дети без особого труда и без малейшего умственного утомления заучивают довольно сложные и трудные движения и построения, которые без этого являются

камнем преткновения. 3) Так как исполнение сложных движений требует прямого участия внимания и воли, то данным способом эти способности лучше всего возбуждаются, упражняются и укрепляются. 4) Так как движения и построения могут быть варьируемы до бесконечности, то при известной последовательности могут быть упражняемы все отделы мускулатуры, при чем интенсивность и быстрота движений также могут значительно изменяться. Движения нередко сопровождаются пением. Само собой разумеется, что музыка должна быть избираема самая простая с ясно выраженным ритмом. Частое слушание музыки не остается и без благотворного влияния и на эстетическое развитие детей. Не менее важную роль в преподавании играет лепка из глины, развивающая у учеников чувство подражательности, упражняющая внимание, заставляющая их привыкать к определению внешней формы и поверхности предметов и приучающая руки к исполнению более тонких движений. Уроки лепки, конечно, чужды каких-либо художественных целей: их главная цель — заставить детей воспроизвести из глины какие-нибудь простые предметы (сливу, орех, каштан) с возможно точным воспроизведением величины и формы предмета. Этим постепенно устанавливается связь между зрительными впечатлениями и тонкими движениями пальцев. Прежде чем приступить к лепке, учитель дает некоторые объяснения по поводу модели и даже, если она того заслуживает, делает ее предметом устной беседы. Для поощрения детей наиболее удавшиеся слепки сохраняются и образуют коллекцию. Дети также очень любят эти занятия, отражающиеся весьма благоприятно не только на ловкости их рук, но и на общем умственном развитии.

Вопрос о ненормальных детях*

А. Бинэ

I.

Вопрос о воспитании ненормальных детей вступает в новую фазу развития.

При министерстве народного просвещения под председательством Леона Буржуа недавно учреждена комиссия для изучения в школах положения ненормальных детей, страдающих физическими, умственными и нравственными дефектами. В состав комиссии, кроме представителей министерства, вошли также педагоги-специалисты по воспитанию ненормальных детей, психологи и врачи.

Весть об учреждении комиссии встречена была с чувством единодушного одобрения как в педагогических, так и во врачебных кругах, уже давно требующих от государства более деятельного участия в решении столь важного с общественной точки зрения вопроса. Вопрос этот неоднократно и настойчиво возбуждался людьми компетентными и убежденными в муниципальных и кантональных советах гор. Парижа и Сенского департамента, в ученых, педагогических и благотворительных обществах и неоднократно все эти общественные собрания указывали на необходимость устроить в той или иной форме специальные клас-

* Бинэ А. (1905). Вопрос о ненормальных детях. *Вестник воспитания*, 3, 120–139.

Біне Альфред (1857–1911) — французський психолог, педагог-реформатор кінця XIX — початку XX століття, розробник першого у світі тесту для оцінки розумового розвитку людини.

сы или специальные школы для ненормальных детей. В ответ на эти постановления министерство издавало циркуляры, предписывало собирать сведения, составлять доклады, но дальше канцелярий дело не шло и на практике вперед не двигалось.

К сожалению, так было только во Франции; за границей сумели отлично воспользоваться высказанными нами идеями и предпринятыми нами исследованиями. Германия, Бельгия, Голландия, Швейцария, Англия, — словом, все цивилизованные государства обратили должное внимание на положение ненормальных и устроили для этих несчастных специальные школы.

Такая отсталость должна быть особенно обидною для нас уже потому, что французы первые установили принципы воспитания ненормальных и первые начали практические опыты. Itard, Tsquirol, Belhomme, Ferrus, Farlet, Voisin и в особенности Seguin, работы которого относятся еще к 1837 г., были первыми воспитателями ненормальных, и их имена пользуются почетным авторитетом везде, кроме Франции.

Но что же такое ненормальные дети и почему государство должно быть заинтересовано в их воспитании? На медицинском языке термин «ненормальный» применяется ко всякому субъекту, ясно отклоняющемуся от среднего типа и представляющему несомненную патологическую аномалию. В действительности группа ненормальных детей состоит из совершенно разнородных элементов; их объединяет одна общая черта отрицательного характера, именно то, что эти дети в силу своей физической или умственной организации, не способны воспользоваться обычными методами обучения и воспитания. Самыми резкими представителями этого типа являются глухонемые, слепые, эпилептики, идиоты, тупоумные, слабоумные и т. н.

В последующем изложении мы не будем касаться этих резко выраженных патологических типов, так как государство до известной степени уже заботится о них; слепые и глухонемые (около 5 тысяч) призываются и получают профессиональную выучку в государственных или в частных, по большей части конирегационных, школах; идиоты, требующие постоянного медицинского ухода, на-

ходят себе убежище в больницах, приютах и богадельнях. Однако и после выделения этих категорий остается еще многочисленная группа детей, судьбою которых предстоит заняться министерской комиссии. В настоящее время для детей этой группы нет специальных школ; они посещают начальные училища, куда их должны принять, так как они достигли возраста, в котором поступление в школу по закону обязательно. Однако обычное школьное преподавание, по единогласному заявлению учителей, оказывается для них мало полезным. Эти дети, по словам преподавателей, значительно отличаются от большинства других учеников. Очень многие из них, не будучи слабоумными в полном смысле слова, отличаются значительной слабостью мышления и потому не могут извлечь достаточной пользы из совместных занятий с нормальными; они соображают слишком медленно, не успевают за общим ходом курса. Некоторые из них оказываются не в состоянии усвоить даже самого элементарного курса, и потому посещение школы остается для них совершенно бесполезным. Большею частью они совершенно перестают интересоваться уроком; обыкновенно их оставляют в покое, а урок идет своим чередом, точно их тут и нет. Не всегда однако так бывает; многие из этих детей отличаются повышенной нервозностью, обладают раздражительным характером, не могут спокойно сидеть на месте, упорно сопротивляются обыкновенной дисциплине и вследствие этого становятся постоянным источником беспорядка, доставляя много неприятностей учителям и товарищам. Иногда наблюдение за одним ненормальным, по словам учителей, гораздо труднее, чем надзор за двадцатью нормальными. Приходится ослабить надзор или за ним, или за всеми остальными, что, конечно, одинаково неудобно.

Но что же делать с этими учениками, которые, как говорить Демоор, не поддаются воздействиям обычного воспитательного режима? На первый взгляд кажется, что всего проще отослать их в больницу. Как раз у нас в приютах при больницах. Bicetre и Salpêtiere и других провинциальных приютах имеются учреждения, где существует и медико-педагогический уход за малолетними идиотами, слабоумными, расслабленными, порочны-

ми, эпилептиками... Нельзя ли направлять в эти же учреждения и всех ненормальных, наполняющих начальные школы?

Нет; отправка в лечебные учреждения и не возможна, и не желательна; интересующие нас ненормальные дети не настолько сильно поражены, чтобы нуждаться в специальном режиме, необходимом, напр., для идиотов, не могущих даже есть без посторонней помощи, или для неизлечимых, или же для субъектов, не способных к развитию. Субъекты, страдающие резко выраженными нервными расстройствами, эпилептическими приступами, конвульсиями и т. п., также должны быть помещаемы в приюты: они нуждаются более во враче, чем в воспитателе, и только в лечебных учреждениях могут найти надлежащий медицинский уход. Что же касается остальных ненормальных детей, составляющих огромное большинство, то их место не в госпитале, а в специальной школе. Они обладают достаточной умственной силой, чтобы посещать школу, но обучение должно быть приурочено к их умственному уровню и может достигнуть хороших результатов лишь в том случае, если будет вестись систематически педагогами и при том в школе, куда детей будут принимать с надеждою сделать их со временем способными к занятию каким-нибудь ремеслом.

Из всего сказанного вытекает, с одной стороны, ясное определение понятия «ненормальные», а с другой — простое указание на то, что нужно для них сделать. Ненормальными или отсталыми должны быть признаны такие дети, от которых отказываются обыкновенные школы, находя их недостаточно нормальными, и лечебные учреждения, не считающие их достаточно больными. Их место в особых школах для ненормальных.

Необходимо прежде всего заметить, что число интересующих нас детей ни в каком случае нельзя признать ничтожным — их легион, и потому вопрос об устройстве судьбы этой многочисленной группы является важным социальным вопросом.

Статистические данные, опубликованные до сих пор, не дают достаточно точных указаний о числе ненормальных. В одних отчетах приводятся только общие цифры; в других,

пользующихся лучшими методами, указывается, кроме того, отношение числа детей умственно дефектных ко всему числу населения. Встречается также много неточностей, благодаря неопределенности термина «ненормальный» и его неоднородному применению. Одни исследования в эту группу относят детей слабых, с трудом отличимых от нормальных; другие же зачисляют в нее всех ненормальных, включая и совершенных идиотов. Есть и такие исследования, в которых даже не сказано, каким образом производилась классификация.

Для Франции совсем нет точных документальных данных. Можно привести только цифры, полученные при частичной и довольно поверхностной анкете в школах двух парижских округов. Г-ну Foubert, местному инспектору училищ, было поручено произвести перепись детей «отсталых и не поддающихся дисциплине». Выбор детей, возложенный на педагогов и выполненный ими — по их собственному признанию — слишком упрощенным способом, позволил констатировать 83 отсталых и 249 не поддающихся дисциплине. Если эти цифры точны для двух округов, то во всех парижских начальных школах должно быть более 3.000 ненормальных.

Эта цифра во всяком случае не мала. Результаты статистических исследований в других государствах дают не меньшие цифры. Даже приняв во внимание всевозможные источники неточностей и ошибок при собирании сведений, можно придти к заключению, что общее число ненормальных детей повсюду представляет величину весьма внушительную.

Так, — Shuttleworth говорит, — что в Соединенных Штатах имеется 95.000 идиотов и слабоумных, в Англии 46.000. В Германии 1 идиот, смотря по местности, приходится на 100 или 900 жителей. В Бельгии, цифры еще больше. На каждые 11.275 детей школьного возраста насчитывают 10% отсталых; а так как общее количество детей школьного возраста доходит до 809.525, то количество отсталых будет для этого маленького государства 80.000-немного менее, чем в Соединенных Штатах. Отметим теперь же, что такие результаты кажутся не вполне достоверными, что отчасти зависит от нео-

пределенности термина «отсталый», отчасти же от самих способов переписи. Несмотря однако на все неточности, можно с достаточною вероятностью предположить, что во Франции нам придется заняться судьбою многих тысяч детей, страдающих умственными и нравственными дефектами.

Но каково же положение ненормальных детей в настоящее время? Мы уже говорили, что они являются мучением для учителей и помехой для класса. В одном месте их терпят с грехом пополам, в другом, — возмущаются против них и стараются отделаться при первой возможности, удаляя из школы, под предлогом дурного поведения или недисциплинированности, т. е. применяя к ним одинаковое наказание с теми, которые вполне ответственны за свои поступки. На них смотрят, как на здоровых, что крайне несправедливо. И вот они перекочевывают из школы в школу. Каждый директор старается от них избавиться, подобно тому, как это бывает с фальшивой монетой, которую спешат подsunуть другому, чтобы самому не терпеть убытка. Подобные приемы, конечно, не заслуживают одобрения и, кроме того, противоречит закону, дающему этим детям, как и всем детям без исключения, право на получение бесплатного образования.

Вывод: эти несчастные изгои начальной школы предоставлены на произвол судьбы. Они образуют в среде общества громадную армию больных, неуравновешенных, неменяемых. Большинство из них не имеет средств существования, так как они происходят из бедных семей и большею частью из той жалкой среды, где процветают алкоголизм, пороки и всевозможные излишества, подготовившие их печальную наследственность. Принужденные подчиниться суровым требованиям современных условий труда, откуда возьмут они силы, чтобы самостоятельно приспособиться к жизни и найти подходящую для себя профессию? Как могут они, так плохо вооруженные для борьбы, не потерпеть крушения там, где с трудом удерживаются обладающие нормальными умственными силами? Неспособные поддерживать свое существование собственными силами, они неизбежно — не сегодня, так завтра — попадают на попечение общества. Они обращаются или в попечительство

о бедных или в нищенский комитет. Они становятся теми паразитами, которые потребляют без всякой пользы для общества некоторую долю работы людей здоровых и крепких. Некоторые падают еще ниже и становятся уже вредными. Как бы в отместку за то, что вопрос о ненормальных детях не был разрешен нами для них, они начинают решать его сами и на этот раз против нас. Побуждаемые дурными инстинктами, еще чаще, благодаря дурным советам и дурным примерам, они становятся в ряды преступников и увеличивают кадры преступности. Переход от детства ненормального, плохо руководимого, к детству преступному совершается легко, с неумолимою логическою последовательностью. Перспектива этой социальной опасности привела сильное впечатление на правящие сферы иностранных государств, и заставила их действовать. Они пришли к очевидному заключению, что школа лучше, чем тюрьма, так как школа предупреждает зло, тога как тюрьма вмешивается слишком поздно, когда зло уже сделано. Да и вообще можно ли считать тюрьму средством против зла? Не увеличивает ли она его вместо того, чтобы устранять? В виду этого на организацию правильного воспитания ненормальных почти во всех европейских государствах, было обращено очень серьезное внимание. В одном Берлине насчитывается для отсталых 90 классов, являющихся дополнением к обыкновенным школам. М-me Fuster, недавно посетившая эти школы, сообщает, что практические результаты обучения в этих классах не подлежат сомнению: 70–75% ненормальных детей, поступивши туда, становятся способными вести нормальную жизнь и заниматься ремеслом; 25–30% умирают во время прохождения курса, возвращаются в семью или направляются в приюты для идиотов, т.-е. представляют из себя контингент, не способный к усовершенствованию; 25% — это конечно весьма небольшая убыль. Правда, другие статистические данные менее оптимистичны. В общем цифры разных отчетов не вполне совпадают, потому что они относятся к разным категориям лиц; в одних отчетах говорят только об идиотах, мало способных к усовершенствованию; в других обращают особое внимание на отсталых и малоспособных, на которых печать вырожде-

ния выражена не так сильно. Для обоснования строго научного заключения было бы необходимо знание еще многих других подробностей, кроме тех, которые сообщаются в отчетах. Чтобы судить о результатах обучения в каком-нибудь учебно-воспитательном заведении, недостаточно иметь сведения о состоянии тех, которые из него выходят, но нужно быть также знакомым с состоянием поступающих в него.

II.

Постараемся теперь составить себе представление о плане работы, которую предстоит выполнить министерской комиссии.

Работа эта не проста, так как комиссии придется считаться с разнообразными и очень сложными требованиями, подлежащими удовлетворению. Единственным рациональным способом преодолеть все затруднения представляется следующий: разделить весь вопрос на частные вопросы и поручить разработку каждого из этих последних компетентным лицам.

По моему мнению, необходима предварительная разработка следующих 4-х частных вопросов:

1. Вопрос медико-психологический. Каких детей следует удалять из обыкновенных школ для помещения в специальные школы.

2. Вопрос административный. Где и в каком количестве будут основаны специальные школы? Будет ли принята система интернатов или экстернатов? Откуда будет набран и будет пополняться контингент преподавателей?

3. Вопрос педагогический. Каков будет характер обучения в этих школах?

4. Вопрос социальный. Какие меры будут приняты для обеспечения жизненного положения ненормальных детей по-

сле выхода их из школы, как тех, которых удастся обучить какому-либо ремеслу, так и всех остальных?

Условия приема в школы для ненормальных.

Прежде всего необходимо установить общие принципиальные основания для решения вопроса о том, какие именно дети подлежат приему в специальные школы. При этом на первых же шагах мы встречаем факт, относительно которого мнения значительно расходятся. Дело в том, что отстающие дети могут быть разделены на две большие категории: отстающие по причинам педагогического характера и вследствие патологических расстройств. К первой категории относятся дети, отставшие от своих сверстников в силу обстоятельств, так сказать, внешнего свойства, напр. нерегулярного посещения школы и частых пропусков. Манкировки в свою очередь могут зависеть от многих причин: бродячего образа жизни родителей, часто меняющих свое местожительство, недостаточного надзора, позволяющего детям шататься по улицам, вместо того чтобы сидеть в школе, и т. п. Иногда причиной служит бедность, заставляющая родителей посылать ребенка на работу и дорожить его заработком, как бы он ни был ничтожен. Во всяком случае отсталость этих детей не зависит от недостатка умственных способностей; их невежество не имеет корня в каком-либо дефекте организма.

Другая категория, отставших, по причинам патологическим — имеет совершенно иной характер у них всегда имеются болезненные расстройства, большей частью поражен или орган мышления или нервная система; расстройство может быть функциональным или органическим, длительным или кратковременным, может зависеть от непосредственного поражения нервной системы или же от другого органа и т. д. Большой частью имеется налицо понижение интеллекта, но нередко наряду с этим страдают и другие физические и душевные функции, так что получается субъект, стоящий во всех отношениях ниже среднего уровня. Бывают случаи, когда страдают лишь некоторые функции, остальные же остаются нормальными, а иногда стоят даже выше среднего уровня; это последнее яв-

ление встречается у нравственно неустойчивых и порочных субъектов, обладающих нередко очень хорошим интеллектом, дающим им возможность с полным успехом выдерживать все экзамены, что конечно не представляет ничего удивительного. Наконец, иногда приходится иметь дело с страдающими припадками или приступами конвульсий. В промежутках между припадками дети эти вполне нормальны или почти нормальны, однако частое повторение припадков обыкновенно имеет последствием понижение умственного уровня.

Ни для кого не представляет сомнения, что для отставших по причинам патологического характера должны быть открыты специальные школы после того, как из их среды будут отделены для помещения в соответствующие лечебные и воспитательные учреждения порочные, неизлечимые, совершенно неспособные к учению, а также и те, кому необходим постоянный уход. Остается открытым вопрос, что делать с отстающими по причинам педагогического характера: помещать ли их в обыкновенные школы или давать им доступ в школы специальные?

Согласно сведениям, любезно доставленным мне г. Даиеэлем, состоящим врачом при «Школе для специального обучения гор. Брюсселя» в это заведение принимают отставших вследствие неправильного посещения школы, а также совершенно не посещавших ее. Принимают их правда в том лишь случае, если они по уровню знаний отстали от своих одноклассников на три года. Эти малолетние невежды в бельгийской школе очень многочисленны, они составляют более 2/3 всех учащихся в школах данного типа; из общего числа 246 уч. их было 136; кроме того не поддающихся дисциплине 16 и только 44 отсталых по причинам патологическим. Правильно ли смешение в такой пропорции? Вопрос это очень спорный. Можно с полным основанием настаивать на том, чтобы отсталые, обладающие нормальными умственными способностями, оставались в общих школах для нормальных. Было бы желательно, чтобы после принципиального решения этих предварительных

вопросов была бы произведена общая анкета для выяснения действительного числа ненормальных детей во всех начальных школах Франции. Исследование должно быть произведено самым серьезным образом: каждый ребенок должен подвергнуться осмотру врача и педагога. Только в таком случае можно было бы с некоторым приближением определить, как велика потребность, которую предстоит удовлетворить.

Затем, когда специальные школы будут основаны, необходимо по возможности точнее определить правила приема в них. Чаще всего будут обращаться с просьбой родители, которым покажется, что их ребенок тратит напрасно время в общей школе, или же преподаватели, заметившие, что какой-нибудь из их учеников не поспевает за общим курсом. Мне кажется, было бы крайне неосторожно удовлетворять все эти просьбы без всякой проверки. В таком случае двери специальной школы пришлось бы открыть детям просто ленивым, с которыми учителю по тем или иным причинам не удастся справиться, или же ученикам, умственные дефекты которых настолько слабо выражены, что их присутствие в общих школах вполне терпимо. Везде признано, что дети, представляемые для принятия в специальную школу, должны подвергнуться осмотру в комиссии; в случаях резко выраженных, осмотр не представит особых затруднений, но, в общем, он окажется делом сложным, так как в сущности придется производить оценку умственных способностей.

Подобная работа может быть поручена только очень компетентным специалистам, и так как дело это совершенно новое, то я очень хотел бы, чтобы оно сразу приобрело характер научной точности. Вместо того, чтобы судить о ребенке по тем смутным и неопределенным впечатлениям, которые получают при первом осмотре, было бы желательно применять самые точные приемы, указанные наукою.

В присутствии родителей и при их помощи — они могут дать очень полезные сведения о прошлом ребенка — ребенок подвергается двойному осмотру.

Во-первых, медико-антропологическому, во-вторых— педагогическому и психологическому. Участие врача при таком осмотре конечно необходимо, но было бы желательно по возможности точнее определить его роль. Эта роль заключается в том, чтобы узнать или путем объективного исследования, или же в значительной мере путем расспросов родителей, не страдал ли ребенок определенными болезнями нервной системы, напр. истерией, эпилепсией, хореей, не подвергался ли тяжелым интоксикациям, не переносил ли тяжелых болезней, не страдает ли он сейчас общей слабостью или упадком питания, не заметно ли признаков расстройств, вроде, напр. аденоидных разражений или наконец дефектов органов чувств, которые делали бы его неспособным поспевать за курсом обыкновенной школы.

Мне хотелось бы между прочим, чтобы врач был немного антропологом, практически знаком с методами измерения веса, роста, определения формы головы и признаков вырождения. Наши личные наблюдения показали нам, что при таком методе можно найти очень полезные указания.

Так, напр., врачам психиатрам был неизвестен тот факт, что средний рост идиотов меньше среднего роста нормальных; не раз они даже выражали сомнение в правильности такого наблюдения, ссылаясь на пример того или другого идиота высокого роста. Такое отрицание служит конечно лишь ярким доказательством насколько мало достоверности имеют выводы, основанные на впечатлениях, а не на объективных измерениях и сравнении средних величин. Точно так же врачи-психиатры не знали, какие важные данные для индивидуальной диагностики можно получить при измерении объема головы того или другого субъекта. В виду этого было бы крайне желательно, чтобы все врачи, которые будут призваны к решению вопроса, были бы знакомы с методами и выводами антропометрии.

Вторую часть исследований, которую я называю исследованием педагогическим и психологическим, я не поручил бы врачу. Об умственных способностях каждого ребенка должны дать заключение педагоги и именно учителя начальных училищ. Необходимо пре-

жде всего произвести психологическое исследование, принимая все предосторожности для получения точного результата. Здесь уже недостаточно добрых намерений, которые могут быть у врача. Даже такие опытные психиатры, как Somer в Германии и д-р Blin в Париже, пришли к заключению о необходимости применить объективные мерки при исследовании умственных способностей отсталых детей и придумали ряд опытов чисто психологического характера, для того чтобы гарантировать себя от произвольных суждений, которые легко могут быть сделаны. Принимая участие во многих опытах подобного рода, я пришел к заключению, что основным руководящим принципом опыта должно быть сравнение исследуемого ненормального с нормальным одного с ним возраста, произведенное при одинаковых условиях. Принцип настолько ясен, что не нуждается в доказательствах между тем об этом никогда не думали и мне первому пришлось его формулировать. Сравнение ненормального с нормальным прежде всего должно быть сделано в смысле определения общего уровня знаний (чтение, письмо, простое и сложное счисление и проч.). Если при этом будет обнаружена значительная отсталость, то предстоит выяснить, узнавши предварительно, насколько аккуратно субъект посещал школу — зависит ли эта отсталость от умственной слабости или других причин.

Недавно я убедился в полезности такого критериума; при школьных исследованиях я не раз замечал, что гораздо легче и точнее можно определить умственную силу ученика на основании уровня его знаний (приняв во внимание его возраст), чем из расспросов учителей. [...]

Чтобы такой экзамен давал желательные результаты, необходимо составить таблицы средних знаний детей по возрастам и по полам. Я просил многих инспекторов «Вольного общества для психологического изучения ребенка», собирать сведения по этому вопросу; работа уже в ходу.

Я не буду вдаваться в дальнейшие подробности психологического исследования, долженствующего выяснить и оценить быстроту восприятия, точность суждения, размеры словесного

запаса, ловкость рук и т. д. Рассмотрение этих подробностей завело бы нас слишком далеко.

Организация специальных школ.

Можно предвидеть, что по этому пункту возникнут самые большие и трудно примиримые разногласия.

Главнейшие вопросы, подлежащие, по моему мнению, разрешению, заключаются в следующем: 1) Нужно ли устраивать и организовать большое число маленьких школ или несколько школ более крупных размеров? Маленькие школы имеют за себя преимущество более равномерного распределения — они идут как бы навстречу ненормальным, но зато они требуют гораздо более многочисленного персонала и медицинского в частности.

Нужно ли устраивать в школах интернаты или экстернаты? Этот вопрос логически связан с предыдущими. Экстернат имеет, по-видимому, важные неудобства: он дает ребенку возможность довольно много времени проводить вне школы и таким образом уменьшает ее воспитательное значение. Интернат лучше ограждает от вредных влияний и полнее обеспечивает действительное пользование благами правильного воспитания. Самый главный упрек, делаемый по адресу интерната, заключается в том, что он отдаляет ребенка от семьи. Замечание совершенно справедливо в отношении семей нормальных. Но не нужно забывать, что мы имеем дело с дегенерантами, они явились на свет не самозарожденными, а родились в семьях, несущих на себе печать вырождения. Удаление ненормального от влияния его собственной семьи можно считать скорее благом, чем злом.

Большие разногласия можно также предвидеть относительно способа пополнения контингента преподавателей для специальных школ. Общество школьных директоров Парижа, обратившее должное внимание на эту сторону вопроса, пришло к заключению, что преподаватели специальных школ должны быть приглашены из числа преподавателей школ министерства народного просвещения и что вознаграждение им должно быть повышено. Мне казалось бы, что от кандидатов

следовало бы еще требовать специальной подготовки в области психологии.

Программы специальных школ.

Само собой разумеется, что программа обучения для специальных школ должна быть значительно упрощена сравнительно с программой для общих школ. Необходимо прежде всего опустить все, что требует слишком значительного напряжения внимания и уделить более места знаниям, легко усваиваемым.

Этого основного принципа однако недостаточно, чтобы составить хорошую программу для специальных школ. Было бы большой ошибкой решить вопрос простым понижением требований в том, например, смысле, чтобы ненормальные в высших классах специальных школ проходили курс средних или начальных классов общих школ. Нельзя забывать, что ненормальный отличается от нормального не только меньшими способностями. Я думаю, что педагогам необходимо обратить особое внимание на следующие пункты: 1) тщательно избегать всякой возможности переутомления и даже просто умственного утомления у ненормальных детей. С этой целью часы занятий и отдыха должны быть распределены с особою осмотрительностью.

Сообразовать преподавание с индивидуальными недостатками детей. Очень часто у ненормальных наблюдаются пороки речи. Для таких необходимо специальное обучение правильно-му произношению. Подобные курсы, организованные за границею, имели огромный успех.

Не следует устанавливать правила, чтобы ненормальные дети непременно прошли полный цикл наук. Если в специальных школах устраивается несколько классов, они обыкновенно назначаются для детей различного возраста или различно одаренных. Не нужно настаивать, чтобы ненормальный ребенок ежегодно переходил из класса в класс. Многие из этих детей доходят до предельной для них степени развития и не могут уже идти далее. Они останавливаются на этой точке, чем нередко огорчают своих преподавателей и обманывают надежды своих

родителей. Нужно покориться необходимости и оставлять их в одном и том же классе до истечения школьного возраста.

Применять методы обучения, наиболее способствующие сосредоточению внимания. Вообще признано, что скорее всего это достигается при помощи резких впечатлений, получаемых со стороны органов чувств. На первый план необходимо выдвинут наглядное обучение и заботиться о развитии мышечного чувства и тонких мышечных движений руки. Во многих иностранных школах из 30 часов, проводимых в школе, 10 посвящены ручному труду, гимнастике, и рекреациям.

Никогда не терять из виду детей по окончании школы; забота о них не должна быть ограничена поднятием умственных способностей; необходимо также дать им возможность устроить свою жизнь и существовать всецело или отчасти своим трудом. Нужно стараться, чтобы они не утратили вполне общественной ценности. Поэтому обучение должно быть, по возможности, более профессиональное.

Если признается вообще, что правильное воспитание должно сообразоваться с индивидуальными способностями каждого, то в особенности этот принцип должен применяться к ненормальным, между которыми существуют гораздо более резкие различия, чем между нормальными.

Необходимо, чтобы учитель мог ознакомиться со способностями отдельных детей. Это может быть достигнуто ограничением числа учеников в классе. 30 учеников должно признать крайним максимумом, до которого лучше и не доходить. Было бы также очень полезно завести для каждого ученика специальную карту, в которой имелись бы отметки о его способностях, об общем ходе развития и вообще обо всем, что касается его жизни в школе. Такая работа уже в значительной мере сделана учителями в Германии и дала весьма ценные результаты.

Обеспечение удовлетворительного общественного положения ненормальных детей по выходе из школы.

Достаточно формулировать этот вопрос, чтобы сделать понятным его важное значение. Вся деятельность специальных школ должна быть направлена к этой цели; если эта цель окажется недо-

стижимою, то специальные школы потеряют большую часть своей полезности. Необходима особая организация, долженствующая дополнять работу школы. Организация эта должна следить за учеником после выхода его из школы и оказывать ему необходимую поддержку для отыскания соответствующего положения в обществе. Уже во время пребывания в школе необходимо тщательно присматриваться к ученику, чтобы заметить, какого рода занятия наиболее соответствуют его умственным способностям и, обратно, каких занятий следует избегать. Само собою разумеется, что такой ребенок, в виду своей дефектной психической организации, не должен быть допущен к исполнению обязанностей, связанных с большою ответственностью, например, паровозного машиниста. Опыт выяснит мало-помалу, среди каких профессий ненормальные могут найти наиболее производительное применение своих сил; предпочтение вероятно будет оказано различным формам ручного труда и земледелию. Родителям учеников необходимо заранее выяснить, с большою, конечно, осторожностью, но вместе с тем и вполне искренне, какая будущность всего более подходит для их детей. Отец и мать охотно думают, что их ненормальный ребенок стал таким же, как и другие, что он имеет право на такой же заработок, как и другие, и что он, подобно нормальным людям, без особого риска может быть оставлен в любой среде. Подобные трогательные иллюзии, встречающиеся часто, очень опасны и их нужно рассеивать.

Обучение детей ремеслам, которые позволили бы многим из них зарабатывать средства для существования, помощь при устройстве общественного положения по выходе из школы, осторожное и отеческое наблюдение за ними в последующее время — таковы три главные цели, которые предстоит достигнуть и которые должны быть достигнуты, так как с удачным разрешением этой задачи связаны общественные интересы огромной важности.

«Моральное помешательство» в детском возрасте*

А. Лифшиц

Под моральным помешательством, или, употребляя научный термин, «moral insanity», психиатрия понимает такую душевную болезнь, когда, при ненормальном функционировании интеллектуальных способностей, *особенно обнаруживаются дефекты в нравственной области души*. Подобная аномальность стала предметом психиатрии сравнительно лишь в недавнее время, хотя наличие субъектов, сильно уклоняющихся от общей этической нормы, т.е. «поднормальных», давно известна обществу и нашла свое выражение в таких общеизвестных выражениях, как «психопат», «дегенерант» и прочее.

Сущность «moral insanity» заключается, как видно из определения, в том, что данный индивидуум обнаруживает полнейший недостаток тех или других, а иногда и всех этических чувств и понятий и как, например сострадание, любовь и привязанность к своим ближним, симпатия, благодарность, честность и др.

Вследствие этого такой индивидуум часто совершает проступки и даже преступления, не представляя себе при этом значения содеянного: ему недостает воображения, способности поставить себя на место другого, способности *репродуцировать* в своем сознании душевные переживания другой личности, на которой, т.е. на способности, одной основано существование в нас симпатических или социальных чувств, в свою очередь служащих основой всяких этических понятий. Болезнь эту можно бы назвать *ненормально развитым эгоизмом*, ибо чувство своего «я», понима-

* Лифшиц А. (1906). «Моральное помешательство» в детском возрасте. *Вестник воспитания*, (7), 41–58

емое в узком и грубом смысле, у таких больных чрезвычайно развито, иногда до степени мании.

Выражение «moral insanity» впервые встречается у английского психиатра Prichard'a в тридцатых годах XIX столетия, но в другом значении, чем оно теперь употребляется. Prichard понимал под «moral insanity», как онговорит, «все психические болезненные явления, вытекающие из ненормального чувствования и действования». Сюда относятся: «болезненное извращение естественных чувств, аффектов, склонностей, привычек» и прочее. Таким образом, наличность *интеллектуальных* дефектов при «moral insanity» еще не признана. Неопределенность сделанной им дефиниции, оставляющая широкий простор индивидуальному толкованию, наконец, само выражение «moral insanity» повели ко многим недоразумениям и заблуждениям. Так как по Prichard'у «moral insanity» является не определенной болезнью, имеющей свои особые клинические признаки, а лишь *болезненным состоянием* вообще, проявляющимся, главными образом, в ненормальных действиях данного субъекта, то под нее были подведены всевозможные психические болезни: меланхолия, маниакальность, буйная эпилепсия, вообще разные виды истерии. Французское учение о дегенерации, а затем итальянская школа с Ломброзо во главе внесли изменение в это учение. Сущность учения о дегенерации заключается, как известно, в том, что потомство индивидуумов, которые, в силу разных вредных внешних условий, потерпели физически и духовно в своей организации, является уже на свет с неблагоприятными психофизическими задатками, которые оно, в свою очередь, но уже в усиленной степени, передает своему потомству. Таким образом, является постепенное вырождение. Исходя из этого учения, Ломброзо в факте вырождения видит *атавизм*, возвращение к прежним ступеням развития, пройденным уже человечеством. Причины его он тоже видит или в дефектах родителей или в сильном повреждении при зарождении. Таким образом, Ломброзо пришел к своему учению о «природных преступниках», для которых установил целый ряд «дегенеративных признаков». Учение Ломброзо встретило много возражений, особенно в Германии. Самые важные из них

закljučаются в том, что неправильности анатомического строения не могут еще служить доказательством психической ненормальности. Далее указывается на то, что Ломброзо смешал социально — антропологическую проблему с чисто психиатрической. Если тип «прирожденного преступника» и может рассматриваться как болезненное явление социального организма, быть может, даже как своеобразная антропологическая разновидность, то это еще не значит, что дело идет о психически больном. Учение Ломброзо внесло большую путаницу в практику судебного производства, ибо не давало никакого критерия для разграничения больных от обыкновенных преступников. Являлось таким образом сомнение, следует ли данное лицо подвести под существующей параграф закона, освобождающий от наказания в тех случаях, когда оно совершается в состоянии невменяемости или отсутствия свободы воли. Каковы же те критерии, которыми следует руководствоваться для установления факта «морального помешательства»?

Пока ребенок мал, пока он не выходит из семейной среды, он встречает только потворство; к нему обыкновенно не предъявляют никаких требований, его эгоистические склонности принимаются за должное в этом возрасте, а странности и уклонения от, здорового, нормального развития если и замечаются, то сходят за «детские шалости», в лучшем случае за «нервность», от которых ждут, что со временем они сами собой пройдут. Но вот ребенок попадает в школу (в западно-европ. госуд. уже 6-ти лет). Школа, среда товарищей предъявляют к нему целый ряд незнакомых ему до сих пор требований. Если ребенок психически здоров, он более или менее быстро осваивается с новой жизнью, понемногу привыкает исполнять свои обязанности. Но беда ребенку, который в силу ли неблагоприятной наследственности, в силу ли перенесенных им болезней, представляет отклонения в своем психическом статусе (состоянии): такой ребенок может раньше или позже оказаться банкротом в жизни.

Недостаток этических чувств в школьном возрасте сказывается в отношениях ребенка к своим товарищам и учителям. По отношению к первым такой ребенок обыкновенно угрюм, необ-

щителен, жесток, драчлив, а иногда делает на них (на девочек и мальчиков) нападения противонравственного характера, так как сексуальный склонности у таких детей проявляются большею частью очень рано и в сильной степени. Товарищеская солидарность, дружба, любовь им незнакомы. По отношению к учителям они проделывают всякие «каверзы», лгут, обманывают их и прочее. К этому присоединяются недостатки в интеллектуальной области, которые тоже обнаруживаются, главным образом, в школе отсутствие или слабая степень концентрации, памяти, суждения. Школа должна собрать все эти признаки, соединить их в одно целое, которое может дать надлежащее понятие о душевном состоянии ребенка. Роль школы незаменима еще и в том отношении, что масса детей, принадлежащих именно к рабочему классу населения, дома вообще лишена какого бы то ни было надзора, не говоря уже о разумном надзоре, будь это потому, что борьба за существование не оставляет родителям нужного для того досуга, или же потому, что последние, не обладая необходимыми знаниями и развитием, не понимают значения воспитания. Таким образом, на долю школы должна выпасть роль помощника психиатра: школа должна внимательно следить за всяким проявлением ненормальности в ребенке, за всяким уклонением его умственного и нравственного развития.

В этом отношении также подозрительно и чересчур сильное развитие способности, если оно *односторонне*, например, необыкновенная память на числа или названия при слабой способности понимания или суждения. Само собой разумеется, что учитель должен стоять на высоте своего призвания, должен быть хорошо знаком с психологией вообще и в частности ребенка. Понятно также, что каждый подозрительный случай требует особенного внимания и изучения, к которому следует привлечь и школьного врача.

Но если школе по преимуществу принадлежит роль обнаружителя и предохранителя от дальнейшего развития болезни, то этим и семья не освобождается от таких же обязанностей; наоборот, и здесь, как и во всех вопросах воспитания, школа и семья должны идти рука об руку, должны дополнять картину наблюде-

ний, не говоря уже о том, что до известного возраста ребенок исключительно предоставлен заботам семьи. 3

В школьном возрасте ребенок еще менее может дать яркую картину «морального помешательства», так как его способности еще менее развиты. Чаще всего встречающиеся форма психического заболевания в детском возрасте — это галлюцинации; но и таковые не всегда следует считать болезненными. Следующие примеры, заимствованные у проф. Роусе, наглядно покажут, в чем дело.

Пятилетний ребенок каждый раз перед тем, как засыпает, начинает говорить о разных предметах, которые он будто бы видит вокруг себя, но которых на самом деле в комнате нет, т.е. ребенок *галлюцинирует*. Но при этом особенного беспокойства не проявляет. Чувства боязни или пугливости тоже не выказывает, хотя и требует, чтобы лампы не гасили. Постепенно «сон наяву» переходит в нормальный, спокойный сон. Всю ночь спит спокойно. О происшедшем утром ничего не помнит.

Явление это, которое в старшем возрасте указывало бы на патологическое состояние, в этом возрасте не должно внушать никаких опасений, так как оно свидетельствует лишь о довольно сильной впечатлительности ребенка, но не больше: ребенок, находясь на границе между бдением и сном, говорит о лошадях, игрушках, ангелах, феях и т. п., как о предметах, имеющих для него вполне реальное значение; более того, он *видит* все эти предметы. Но при живости детской фантазии ребенку и наяву не трудно создавать себе живые образы «из ничего». Таким образом здесь мы имеем дело с вполне нормальным фактом.

Но вот другой случай. Ребенок того же возраста, тоже галлюцинирует перед сном, но галлюцинации неприятного, угрожающего характера: он видит страшных черных людей, огненных собак и прочее. Выражает чувство боязни, не хочет оставаться один в комнате. Спит беспокойно, ночью вскрикивает. Жалуется, что его преследуют страшные предметы. В области чувства вообще непостоянен. Капризен, легко возбуждается. Во время галлю-

цинаций издает дикие возгласы. Другие симптомы физического недомогания отсутствуют.

В этом случае мы несомненно имеем дело с фактом патологического характера, ибо *все* проявления свидетельствуют о ненормальной возбужденности центральных нервных органов. Если к тому можно еще установить *наследственную обремененность* ребенка, т. е. принадлежность его к семье, где происходили случаи душевных болезней, то признаки эти должны тогда внушать еще больше опасений, так как в них можно видеть зародыши будущего серьезного психического расстройства.

Таким образом, мы видим, что пока симптомы остаются единичными, разрозненными, пока они проходят бесследно, не оставляя по себе в ребенке никаких воспоминаний, до тех пор они не должны внушать опасений. Опасность является лишь тогда, когда симптомы учащаются, группируются, как бы образуя целую систему, увеличиваясь при этом в своей интенсивности и постоянстве, когда организм ребенка вдобавок еще обременен наследственно. Тогда, без сомнения, следует заблаговременно обратиться к помощи врача.

Итак, совокупная роль школы и семьи заключается, главным образом, в своевременном констатировании отклонения ребенка от нормального духовного развития.

Значение такого своевременного установления в высшей степени велико; все психиатры, без исключения, утверждают, что в зародышевом состоянии психические болезни несравненно легче поддаются лечению, чем в уже развитой форме.

От лечения душевнобольных детей обыкновенная школа, должна конечно, отказаться, в силу своих особенных целей, которой она должна преследовать, и тех средств, которыми она располагает. По своему существу, школа не может отдаться специально индивидууму, уклоняющемуся от нормы, не вредя в то же время остальным детям. Вред этот выразился бы не только задержкой успешности занятий, — опасность грозит еще с другой стороны: присутствие и поступки ребенка с ненормальными склонностями очень вредно отражаются на психическом состоянии других

детей, так как вызывают в их подражание, с которыми тем труднее бороться, что оно обыкновенно *импульсивно* и *бессознательно*. Глубоко ошибаются поэтому те педагоги и воспитатели, которые думают увещаниями отклонить ребенка от дурных поступков. Этим они достигают как раз противоположных результатов: возбуждая и направляя внимание ребенка на его дурные поступки, они создают в нем то, что в психологии известно под названием «навязчивых идей». Поэтому всякое яркое изображение дурных поступков с целью устрашения ребенка от последствий их очень не желательно; частое повторенье, например, что ложь или насилие над слабыми — дурные поступки, вызывая в ребенке яркое представление этих поступков, *принуждает его следовать своим представлениям*. А между тем школа, главным образом, только и располагает средствами увещевания и наказания за проступки.

Против этих последних (т.е. против наказания) тоже очень энергично высказываются психиатры. То, что для здорового, нормального ребенка может пройти безвредно, а иногда даже с некоторой пользой, то может оказаться роковым для ребенка очень нервного, с болезненно возбудимостью или с какиминибудь отклонениями от нормального психического развития. Но и в другом отношении школа может оказать пагубное влияние на таких детей: нередко особенно усердные учителя или учительницы, не щадя сил и энергии, стараются подогнать слабых и отставших учеников, поднять их до общего уровня, уделяя им внимание и вне классных занятий, занимаются с ними, развивают их. Но это доброе намерение может повести к печальным результатам. Искусственное увеличение духовной энергии ребенка может повести к острому психическому заболеванию.

В практике профессора Binswanger'a находим такой случай.

Ребенок (от нервного отца, но вполне здоровой матери) с раннего детства трудно поддается воспитательному воздействию. Занятия в гимназии неуспешны. При помощи репетитора с трудом переходит во второй класс. Никаких дурных поступков за ним однако не наблюдалось, также отсутствуют симптомы нервного недуга. Во втором классе, несмотря на продолжающуюся помощь репе-

титора, остается на второй год. Но и как второгодник отстает от младших товарищей. К этому времени состояние ребенка начинает резко изменяться; появляются странные выходки, сумасбродства, обман. При уличении в проступках симулирует болезни, чтобы отделаться от наказания. Учителя считают его состояние болезненным, полагают, что мальчик не отличает правды от лжи. Домашний врач предполагает наличие морального дефекта. Мальчик отдается на испытание Binswanger'у. В это время ему 12 лет. В течение первых 14-ти дней, говорит Binswanger, мальчик не обнаруживает ни одного из тех ненормальных поступков, которые совершались им в школьной среде. Дальнейшая исследования показали, что ненормальные явления были *следствием несоответствия между психически слабыми способностями ребенка и сравнительно большими требованиями, предъявляемыми школой*. Этот же ребенок, будучи отдан, по совету Binswanger'a в специальный институт, где занятия ведутся индивидуально и соразмерно с силами данного ученика, перестал проявлять какие-нибудь сильные аффекты и потерял прежнюю склонность к противоэтическим поступкам.

Этого примера, я думаю, достаточно, чтобы убедиться, что нормальная школа не только бессильна по отношению к таким детям, но более того: она прямо вредна для них. Отсюда понятны все увеличивающиеся требования и со стороны учителей и психиатров увеличить число специальных заведений, в которых могли бы воспитываться дети со слабо развитыми духовными способностями. В подобных заведениях день строго распределен; нормальная, спокойная жизнь действует благотворно на слабые нервы детей. Они имеют строгий медицинский надзор. Сначала каждому индивидууму предоставляется обыкновенно полнейшая свобода: в непринужденном поведении ребенка скорее и ярче сказываются для наблюдателя его ненормальные склонности, а бесконечно разнообразные проявления болезни требуют и особенного, индивидуального лечения в каждом отдельном случае.

Существуют два метода для исследования состояния ребенка и постановки диагноза. Во-первых, поскольку возможно ис-

следует индивидуальная история ребенка: его наследственная обремененность и история его развития, наконец его физический статус. Что касается вопроса наследственности, следует заметить, что большинство ученых пришли к заключению, что унаследуется не самая болезнь, а лишь известное, более или менее сильное, *предрасположение* к ней. Для того, чтобы проявилась болезнь, нужно, чтобы к действию наследственного яда прибавилось еще действие неблагоприятных внешних или других условий. Необходимо, далее, при исследовании обратить внимание на каждую малейшую физическую и физиологическую ненормальность, нужно наследовать, как функционируют органы внешних чувств, — одним словом, ничто не должно остаться без внимания, ни одно отклонение от нормы. Полученную картину следует дополнить данными, рисующими *психический статус* ребенка. Но здесь мы переходим ко второму методу исследования: к точному анализу психических процессов, связанных с поступками данного индивидуума. Невольные, инстинктивные действия, странные капризы, изменчивое настроение, ничем не мотивированная раздражительность, внезапные вспышки гнева, — все это необходимо зарегистрировать, как и злые выходки по отношению к окружающим, жестокость к животным, лживость, случаи воровства и прочее. Все такие признаки могут служить свидетельством, что дело идет о «морально помешанном». Пример, заимствованный из практики профессора Binswanger'a, наглядно покажет, как делаются подобные исследования, при чем мы получим также яркую картину душевного и физического состояния «морально помешанного».

Пациент поступил в лечебницу 10 лет от роду и провел там 6 лет.

При поступлении устанавливается следующая картина: о наследственной обремененности ничего нельзя разузнать от совершенно неразвитых родителей, точно также о детских годах. Только с вступлением ребенка в школу обнаруживается его полнейшая неспособность к умственному развитию. При 31/2 г. пребывания в школе он даже не научился написать свое имя или списывать

простые слова. Читать совершенно не умеет, точно так же вполне отсутствуют понятие о числах. По словам учителя, он «только сидит в классной комнате». Поводом к врачебному исследованию послужило то обстоятельство, что поведение его стало опасным для других детей: он сделал попытку повесить одну девочку; по отношению к другим детям (мальчикам и девочкам) он стал проявлять безнравственные покушения. Он убивал кошек, мучил животных, пробирался в чужие дворы и выпускал скот. В проступках своих обнаруживал преднамеренность и хитрость, что видно из описания некоторых его проступков. Такова характеристика, установленная отчасти при помощи школы, отчасти при помощи родителей ребенка.

При приеме в клинику устанавливается еще следующее⁴.
Из физического статуса:

Рост — 113 см., вес 50 фунтов. Мускулатура совершенно неразвита. Нижние конечности рахитически искривлены. Объем черепа = 51 см., длина = 17 см., ширина = 13 см. Лоб низок. Нижняя челюсть слабо развита. Разный отступления в устройстве зубов и ушной раковины.

Неравномерная иннервация лицевой мускулатуры. Говорит тихо, запинаясь. Общее понижение болевых ощущений.

Со стороны психического статуса:

Старообразное выражение лица. Боязливый взгляд исподлобья. Знает свое имя и возраст, но не может ответить на вопросы, когда и где он родился; точно также, на вопросы, сколько у него братьев и сестер, отвечал то 2, то 5. Только с трудом можно от него добиться их имена.

Он не узнает отдельных букв азбуки. С трудом считает до 10. Предметы ежедневного обихода (нож, вилку и проч.) обозначает верно.

Пациент обнаруживает большое моторное беспокойство: постоянно бегаёт взад и вперед, хватается за все. На требование оставаться спокойным реагирует очень недолго, а потом опять берется за свое. Он любопытен, навязчив, мешает другим больным, дразнит

их, ругает, угрожает им. Ночью не встает для естественных отправлений, вообще очень нечистоплотен. В начале своего пребывания в лечебнице совершенно не вспоминает о своих родителях: ему нравится в лечебнице — здесь хорошо кормят.

Интересно проследить действие лечебницы на нашего пациента. Вначале, говорит Binswanger, его совершенно нельзя привлечь к работе: он свистит, кричит, прячет разные предметы, запирает двери и прочее. Через несколько месяцев он делается спокойнее и порядочнее, начинает работать понемногу в доме и саду. Все попытки научить его читать и писать пока неудачны. В течение всего первого года замечается постепенное улучшение. Вес тела увеличивается до 62 фун. Выказывает благодарность за сделанные ему подарки. По временам выражает тоску по дому: плачет, когда вспоминают при нем его семью. Только изредка возвращается прежнее состояние сильной возбужденности. Во время двухнедельного отпуска домой ведет себя хорошо. Несколько раз случалось, что он забирал вещи, принадлежавшие другим пациентам, при чем он их большею частью кому-нибудь дарил. На вопрос, почему он это делает, спокойно отвечает: «не знаю»; видно, что он не понимает, что этого делать нельзя. Однако подобные случаи становятся со временем реже. Я не могу здесь проследить постепенного улучшения в положении больного. Укажу только на то, что через пять лет его пребывания в лечебнице он называет и различает монеты, читает легкие слова, прилежен в работе, ведет себя порядочно. Но он все-таки требует постоянного внимания и ухода. Будучи предоставлен самому себе, он впадает в прежнее состояние.

В этом случае мы имеем дело с сильной степенью «moral insanity». В более слабых случаях лечение, понятно, идет быстрее и успешнее. Иногда уж одного восстановления прежде ненормальных физиологических отправлений достаточно бывает, чтобы восстановить нормальный ход психических процессов; иногда же, как мы видели в примере с гимназистом, уже простая перемена метода воспитания и обучения на другой, более приспособленный к психофизическому состоянию ребенка, ведет к его выздоровлению.

Психическое воздействие психиатра сводятся, главным образом, к предупреждению всякого возбужденного состояния и нежелательного поступка ребенка. Для этого удаляют все, что может повести к нежелательным явлениям. Приближающейся «припадок» угадывается уже по внешним признакам: выражению глаз, краске в лице и прочее. Вообще необходимо постоянно отвлекать внимание ребенка от таких представлений, которые прямо или косвенно могут вызвать в нем его большие склонности. Лучшим средством являются в этом отношении легкая механические работы, достаточно однако занимательные, чтобы вызвать интерес и приковать к себе внимание ребенка. Умственные занятия тоже находят себе место в институте для душевнобольных; степень и продолжительность их зависит, конечно, от степени болезненного состояния каждого индивидуума. Во всяком случае они требуют других приемов, чем занятия с нормальными детьми. Метод преподавания должен быть исключительно наглядный, неутомительный. Занятия должны продолжаться короткое время.

Всякие абстракции и неясные образы следует строго избегать, чтобы не вносить путаницы в и без того спутанные понятия этих слабых голов. Занятия лучше всего вести на свежем воздухе, конечно сообразуясь при этом состоянием погоды. Вообще следует выбирать лишь такие работы, которые не требуют большого умственного напряжения, ясны и определены и легко ведут к достигаемой цели. Лишнее, я думаю, еще напоминать, что каждый отдельный случай требует вполне индивидуального отношения. При применении новейших методов психопатологии почти всегда достигаются хорошие результаты. Мы видели, что даже в таком тяжелом случае «moral insanity», как мы привели, проф. Binswanger'у удалось добиться заметного улучшения 5: больной стал физически лучше развиваться, его поведение сделалось порядочным, в нем возникают, наконец, этические чувства, ранее ему совершенно незнакомы: привязанность к семье, благодарность за оказанное ему добро. Правда, больные острой формой «moral insanity» иногда всю жизнь свою должны оставаться в институте: будучи предоставлены самим себе, они

снова впадают в прежнее состояние и опять совершают целый ряд противонравственных поступков. Жизнь с ее требованиями, борьбой и искушениями не по их психически слабым силам; им как бы не достает способности приспособления к ней, — им нужна искусственно созданная среда, которая сама приспособлялась бы к ним. Таковую среду они находят в специальном учреждении — психиатрической лечебнице или институте. Там они могут вести достойное для себя существование, там лишены они, наконец, возможности вредить обществу, сеять вокруг себя зло и несчастье. Уже по одному этому общество обязано позаботиться о больных своих членах. В настоящее время большинство «морально-помешанных» попадают к психиатру со скамьи судимых, успевши совершить какое-нибудь преступление. Такой порядок вещей необходимо изменить. Болезнь следует захватить в начале ее, т.е. в *детском возрасте*. Но для этого на помощь психиатру должна придти семья и школа. *От их зависит спасти для ребенка его будущую личность, а для общества — полезного члена.*

Содержание душевных переживаний при отсутствии зрительных и слуховых восприятий и вопросы воспитания слепых и глухонемых*

А. В. Владимирский

(Речь, произнесенная (с некоторыми пропусками) на торжественном заседании Общества врачей клиники нервных и душевных болезней Императорской Военно-Медицинской Академии)

[...] Вопросу восприятия самых разнообразных ощущений, осязательных, температурных, слуховых, обонятельных удаляется много места в исследованиях автора д-ра Кропуса «Из душевного мира слепых». [...]

Что касается глухонемых, то чисто экспериментальные работы появились в этой области значительно позже. В этих работах не констатируют того факта, чтобы отсутствие функции органа

* Владимирский А.В. (1910). Содержание душевных переживаний при отсутствии зрительных и слуховых восприятий и вопросы воспитания слепых и глухонемых. *Русская школа*, (1). 123–128

Володимирський Андріан (1875–1936) — український лікар-психоневролог, дефектолог. Від 1922 — завідувач Кабінету індивідуальної педагогіки (лікарсько-педагогічний кабінет) у Києві. Вивчав психологічну діяльність аномальної дитини, зокрема здійснював порівняльні дослідження уваги і працездатності дітей глухих та з вадами слуху; питання ролі спадковості в розвитку дитини, впливу різних умов на її розвиток, врахування індивідуальних особливостей дітей у педагогічному процесі.

слуха, непременно, вызывало более обостренную деятельность прочих органов чувств. [...]

Ни слепых, ни глухонемых, ни слышащих, ни зрячих мы не можем рассматривать, как некую отвлеченную группу людей, сложенных из отдельных составных элементов и существующих независимо в природе, таких отвлеченных людей нет, мы их не знаем, но есть люди живые, тесно связанные с прочей природой, отстаивающие свое право на существование [...]

Начну с глухонемых. Мне не раз приходилось слышать, что внешний мир для глухонемого это ряд картин быстро движущейся фотографии, протекающих в безмолвном порядке, действующих на него, главным образом, световыми эффектами. Нет, мир его значительно богаче и полнее, жизнь вокруг него если и не звучит, то вибрирует. Он схватывает эти вибрации, он не пренебрегает ими в той степени, в какой это делаем мы, слышащие люди, он считается с ними и строит на них целый ряд заключений. Обученные глухонемые слегка овладевают артикуляторной словесной речью; правда, в большинстве их речь крайне неразборчива, к ней нужно привыкнуть. Начинающие же весьма часто путают слова, например: вместо «здравствуйте» сплошь и рядом можно услышать невнятное «прощайте». [...]

Еще приходилось слышать, что в обществе глухонемых тишина и спокойствие, как будто это не живые люди, а действующие лица какой-то безмолвной пантомимы. Но войдите только в класс глухонемых в свободное время, и уже издали вы услышите, насколько неверно подобное предположение. Одинаковое число слышащих детей никогда не дадут такого шума и гама, как то же количество глухонемых. Дети подвижны, суетливы, оживленно жестикулируют, сопровождая мимику целым рядом самых разнообразных звуков. Они громко стучат ногами, с шумом двигают парту, ударяют пюпитрами, открывая и закрывая свой ящик. У них нет того корректива, который дал бы возможность чувствовать этот шум и избегать его, они не слышат треска опускающихся пюпитров, их не беспокоит громкое шарканье их походки, они играют, дерутся и полны самого оживленного веселья. Но вот вы вошли в класс, ваше появление

моментально замечено, в один миг вы окружены целым роем подвижной жужжащей детворы. Пошли бесконечные вопросы: кто вы такой, как вас зовут, где вы живете. Еще немного и в руках одного из них уже ваши часы и цепочка, внимание обращено на них, пошли новые вопросы: сколько стоят часы, где покупались, из чего сделаны. Стоить вам подойти к ним немного поближе, и вы уже слышите их признания, что вы хороший, что они вас любят. Еще немного и они уже познакомили вас с особенностями вашей внешности: нос с горбинкой и т. д. Свои чувства они выражают самым наглядным образом: то прижмутся к вам, то охватят вас... Тут же они знакомят вас с подробностями своей обстановки, дадут характеристики товарищей, главным образом, по их внешним особенностям, что, между прочим, заменяет им в большинстве случаев мало понятные им фамилии. Если вы попросите глухонемого позвать Петрова, то он переспросит вас, потянув себя за раздутые щеки, так как, действительно, у Петрова прежде всего бросаются в глаза его пухлые розовые щеки.

Но вот вы начинаете с ними ваши исследования, и они полны самого живого интереса; тот, кто почему-либо не участвует в работе, явно огорчен и настойчиво просит приобщить его к испытуемой группе. Интерес как к вам, так и к вашим занятиям падает очень быстро, если вы так или иначе не разнообразите дело, но стоит вам внести что-нибудь новое, и сейчас же опять резкий подъем настроения. Сущность ваших занятий с ними, цель занятий их интересует мало, если тут не замешано взаимное соревнование. Они следят друг за другом и крайне охотно подражают друг другу. Стоить одному написать свою фамилию немецким шрифтом и на завтра уже все поголовно подписываются немцами. Стоить одному выкинуть какую-либо шалость, и сейчас же она повторится другими независимо от возраста испытуемого школьника. Правда, подобные черты до некоторой степени вы встретите и у слышащих детей, но только в самом младшем возрасте, а в 14–15 лет дети уже значительно сдержаны. Можно смело сказать, что мои глухонемые значительно дольше сохранили черты, свойственные детям, значительно дольше оставались детьми, тогда как их слышащие сверстники часто

даже преждевременно старались быть взрослыми. С другой стороны, на первый взгляд вы отмечаете у них как будто повышенный интерес к окружающему, повышенную эмоциональную деятельность; но это только на первый взгляд, а в дальнейшем вы сейчас же убеждаетесь, что здесь главную роль играет некоторое ослабление у них сдерживающего начала мозговых центров и соответственно этому повышенная рефлекторная деятельность. Глухонемое дитя больше во власти внешних обстоятельств, чем слышащие, у него нет той степени борьбы мотивов, которая обыкновенно значительно более выражена у слышащих того же возраста, они дольше сохраняют ту беспечность, которая так свойственна детскому возрасту. Отсюда понятно, что и в деле воспитания глухонемых детей задача значительно осложняется. Будто повышенный интерес к окружающему, повышенную эмоциональную деятельность; но это только на первый взгляд, а в дальнейшем вы сейчас же убеждаетесь, что здесь главную роль играет некоторое ослабление у них сдерживающего начала мозговых центров и соответственно этому повышенная рефлекторная деятельность. Глухонемое дитя больше во власти внешних обстоятельств, чем слышащие, у него нет той степени борьбы мотивов, которая обыкновенно значительно более выражена у слышащих того же возраста, они дольше сохраняют ту беспечность, которая так свойственна детскому возрасту. Отсюда понятно, что и в деле воспитания глухонемых детей задача значительно осложняется.

Если мы теперь перейдем к третьей категории лиц, вдвойне обездоленных, которые потеряли и слух, и зрение вместе, то добавить к сказанному нами придется немного. Количество этих лиц значительно меньше, а число обученных настолько незначительно, что даже известны имена большинства из них. Подавляющее количество этой категории лиц лишились слуха и зрения после рождения по той или другой причине, главным образом, после перенесенной болезни. В своей весьма интересной монографии, вышедшей в 1904 году, американец Вед дает обстоятельный обзор такого рода питомцев известных американских школ, их краткие биографии и результаты, до-

стигнутые их обучением, монография обильно снабжена рядом снимков питомцев в разные моменты их жизни. Весь свой поименный список он делит на три группы. Класс совершенно глухих и слепых с самого раннего детства и даже с рождения; класс потерявших зрение и слух в более позднем возрасте и класс с частичной потерей обеих способностей. Для нас, конечно, наиболее интересной является первая категория лиц; здесь автор насчитывает около 50 лиц, известных ему, и сюда же относит столь известных Лауру Бриджман и Елену Келлер. Они казались живыми кусочками, подвижными растениями, вся жизнь которых ограничивалась лишь растительными процессами и проявлялась в простейших реакциях на их задержку. Иногда они казались злыми, гневными. Лаура Бриджман долгое время одна была предметом целого ряда научных ссылок в работах по физиологии и психологии, приобрела мировую известность, но в последнее время она совершенно растворилась в том громадном интересе как в широких кругах общества, так и в научных, который выпал на долю исключительной в своем роде глухой, слепой и немой мисс Эл. Келлер.

Трудно говорить о глухих и слепых, предоставленных самим себе, оставленных без влияния окружающих здоровых, таковых нет, да и быть не может: они быстро погибли бы, как неприспособленные к условиям самой жизни. И если они живут и о них говорят, то в этом повинны их окружающие, дарящие им, так сказать, косвенным образом частицы своих собственных органов чувств. Обучение таких детей стоит громадных трудностей, так что даже поднимался вопрос, целесообразна ли такая затрата энергии других жизней, и окупается ли она достигаемыми результатами. Положительное решение этого вопроса, главным образом, зиждется на чисто этических посылках. Все воспитательницы слепых и глухих детей в один голос подчеркивают особенную трудность внушить ребенку, что вокруг него есть целый мир, и что каждая вещь, каждый предмет имеет свое собственное имя. Это достигается лишь длительным настойчивым одновременным сопоставлением предмета и его символа (выражен-

ного в доступной осязании форме буквы, слога, слова). Длинный ряд повторений закрепляет эту связь и создается то, что в современной науке называется «условным рефлексом», и над чем в настоящее время с особенной энергией работает известный физиолог проф. Павлов и его школа, устанавливая законы возникновения таких рефлексов и их взаимоотношения. По мере накопления, чисто механического, таких условных рефлексов, через некоторое время образуется понятие, что предметы имеют имена, и тогда обучение ребенка идет уже более скорым темпом, тогда работа учительницы носит уже более живой и осмысленный характер, ей приходится с этих пор только расширять границы внешнего мира ее питомца и этим самым объем его духовного содержания; с этого времени очень часто ей приходится уж неотступно следовать за ним, идя навстречу его пробудившейся любознательности.

Когда заходит речь о состоянии у этих лиц их функционирующих органов чувств, то об этом как-то менее говорят вообще, но зато особенно подчеркивают обостренность оставшихся чувств в тех немногих случаях, когда интеллект обученных лиц достиг сравнительно высокой степени развития. [...]

Вспомогательные школы для малоодаренных и неуспевающих детей в Германии*

А. Щеглов

В настоящей статье мне хотелось бы изложить некоторые данные относительно того, в каком состоянии находится в настоящее время вопрос о школах для слабоодаренных и неуспевающих детей, школах, за которыми всюду, по примеру Германии, установилось окончательно название вспомогательных школ.

Поднятие и обсуждение этого вопроса в настоящее время в России не может не представлять интереса, во 1-х, в виду того что в недалеком будущем и у нас должен будет вступить в жизнь закон о всеобщем обязательном обучении, а следовательно, сам собой тогда возникнет вопрос; «что же делать с теми детьми, которые не могут учиться в нашей обыкновенной школе?»; во 2-х, сообщение данных из жизни вспомогательных школ на Западе, и в частности в Германии, представляет интерес потому, что там вопрос этот давно уже разрешен практически и теоретически, продолжает с каждым годом развиваться все дальше и дальше, вызвал подражание почти во всех странах Европы и даже в Америке и, конечно, также в недалеком будущем вызовет подражание и у нас.

Разумеется, в настоящей статье невозможно охватить всех сторон данного вопроса, всех перипетий и этапов в его развитии. Вопрос о вспомогательной школе слишком обширен и разнообразен по своему содержанию и по тем внешним проявлениям или формам, в какие выливалось это содержание. Мы остановимся лишь на некоторых пунктах, которые дадут нам

* Щеглов, А. (1911). Вспомогательные школы для малоодаренных и неуспевающих детей в Германии. *Русская школа*, (5–6), 13–31.

возможность составить себе общее представление о положении данного вопроса в Германии.

Но сначала, во избежание недоразумений, мы должны сказать несколько слов о том, какие дети понимаются под названием «слабо или малоодаренных детей», «отсталых детей» и т. п. Другими словами, с какими детьми имеет дело вспомогательная школа?

Я не буду здесь вдаваться в обсуждение вопроса о детской отсталости или слабой умственной одаренности по существу, о ее формах и разновидностях; скажу только, что дети, о которых здесь идет речь, это те дети, которые при развитии их в домашней обстановке почти или даже совсем не представляют каких-либо заметных уклонений в своем духовном развитии, — дети, которые представляются почти такими же, как все другие дети. И только школа с ее систематической работой, с ее дисциплиной, обнаруживает дефекты психо-нервной организации, дефекты, которые, в конце концов, делают совершенно невозможным для этих детей прохождение школьного курса. Дети эти, не будучи в состоянии справиться с предъявляемыми к ним требованиями, не находя, следовательно, в обыкновенной школе такой среды, где гармонически развивались бы их силы, будут здесь лишь губить небольшой запас духовных сил, отпущенных им природой, а, кроме того, являясь лишним балластом и бременем для учителя, вносят большой беспорядок в школьную жизнь, тормозя работу целого класса.

В настоящее время вопрос: «что делать с этими детьми?» — решался нашей школой очень легко и просто: она исключала их. Но такое решение вопроса, не говоря уже о всей его нецелесообразности, несправедливости и прямом вреде для самого общества, не может быть допущено при всеобщем обязательном обучении. Родители таких детей в праве потребовать для них специального обучения, и общество должно его дать. И оно, конечно, разрешить тогда этот вопрос точно так же, как он разрешен ныне почти везде в Западной Европе, Америке и даже в Австралии.

В каком же положении находится ныне этот вопрос на Западе, в частности в Германии, в стране, которая первая подняла этот вопрос и разрешила его наиболее совершенным образом?

Возникновение идеи устройства отдельных школ для слабоодаренных детей относится к половине прошлого столетия. Именно, в протоколах заседаний училищного совета в Галле от 28-го и 29-го сентября 1859 года мы находим предложение заведующего одной из школ, г. Гаупта (Haupt), образовать специальный класс для страдающих умственной недостаточностью детей, коих оказалось тогда 17 человек. Это предложение было приведено в исполнение городской школьной администрацией, назначившей одного из учителей начальной школы для обучения этих детей ежедневно в течение двух часов.

Вскоре после этого немедленно же осуществленного проекта Гаупта появилось и теоретическое обоснование его. В 1863 году Керн прочел доклад в Лейпцигском Педагогическом Обществе о воспитании умственно-недостаточных детей, где он доказывал желательность устройства специальной школы для детей начальной школы которые не могут идти нога в ногу со своими товарищами. В 1864 году появилась первая печатная работа Штётцнера (Stötzner), касающаяся вопроса о вспомогательной школе и озаглавленная: «Школа для малоспособных детей». Эта небольшая книжка содержит в себе горячий призыв ко всем школьным властям больших городов — устроить вспомогательные школы, в которых умственно-недостаточные дети, являющиеся впоследствии, в большинства случаев, бременем для общества, могли бы развиваться и становиться полезными гражданами, благодаря влиянию подходящего учителя и особо приспособленного обучения.

В 1865 году Штётцнер и Керн организовали на обще-германском съезде учителей в Лейпциге секцию педагогической гигиены и вместе с тем основали в том же самом году общество содействия воспитанию умственно-недостаточных детей.

Следует заметить, что это воззвание Штётцнера и Керна было услышано и осуществлено прежде всего не в Лейпциге, а в Дрездене,

где училищный совет устроил в 1867 году отдельную вспомогательную школу на 16 умственно-слабых детей. В 70-х годах такие же школы или, как их тогда называли, вспомогательные классы были устроены в Гера и Эльберфельф, а в 1881 году такую же школьную организацию ввели у себя Брунsvик и Лейцнг. Вслед за этим различные города Германии начали быстро устраивать у себя подобные вспомогательные школы или классы, и мало помалу вся Германия покрылась целой сетью этих новых УЧРЕЖДЕНИЙ.

Но интересно то, что в этом состязании городских управлений — в стремлении не отстать друг от друга в деле устройства вспомогательных школ, столица империи, Берлин, не принимала никакого участия. В то время, как целые муниципальные конгрессы, как, например, конгресс в Тюрингии, имевший место в 1893 г. в Ильменау, решительно высказались за устройство специальных вспомогательных классов для умственно-слабых детей, училищный совет в Берлине высказался против поддержки нового начинания, и только в 1898 году и он, наконец, пошел за другими городами; но при этом все же были организованы не отдельные и самостоятельные вспомогательные школы, а, так называемые, параллельные или дополнительные классы (Nebenclass) при начальных школах. В этих классах помещались те дети обыкновенных школ, которые, вследствие физических или умственных недостатков, не в состоянии были с успехом пройти положенной программы начальной школы. Обучение в специальных классах имело своей задачей настолько подогнать детей, чтобы они оказались способными для работы в обыкновенной школе, или же чтобы они вообще приобрели хоть какую-нибудь школьную подготовку, нужную им для их дальнейшей жизни.

Почему столица Германии не решалась учреждать у себя самостоятельных вспомогательных школ, ясно видно из официального отчета берлинского городского самоуправления за 1898–1899 гг., где мы читаем следующее:

«Значительное число городов стремилось решить эту задачу устройством специальных, так называемых, вспомогательных

школ. Мы не решились на это по двум основаниям. Во-первых, расстояние до школы было бы слишком велико. Во-вторых, окончательное поступление ребенка в такую школу наложило бы на него навсегда и часто преждевременно клеймо как бы более низкого его состояния. Мы останавливаемся поэтому на системе удержания ребенка или ученика в его собственном участке и помещаем его для обучения в небольшие классы, доставляя ему, насколько это допустимо, возможность общения с другими детьми. Начиная специальное обучение с детей самых низших классов, мы имеем в виду шаг за шагом, соответственно особенностям учеников, прибавлять к низшему дополнительно классу следующей или высший класс и т. д., не выпуская при этом из виду нашей цели — при первой возможности заменить специальное обучение нормальным».

Ни в одном классе этой категории не имеется больше 12 учеников и число учебных часов в неделю равняется 12. Обыкновенно в эти классы помещаются такие ученики, которые посещали начальную школу безуспешно в течение двух лет.

Как возрастало в Берлине число параллельных классов и посещавших их детей, показывают следующие цифры:

<i>в 1902 г. посещало параллельные классы. .</i>	<i>1.023 учен.</i>
« 1903 « « « «	.. 1.278«
« 1904 « « « «	.. 1.586«
« 1905 « « « «	.. 1.848«
« 1906 « « « «	.. 2.145«

В 1906 году было всего 136 классов; мальчиков было около 57–58%, девочек 43–42%, всех учащихся в них. Но очень скоро обнаружилось, что цель, поставленная указанной школьной организацией в Берлине, а именно —возвращение детей от специального обучения назад к обыкновенному — редко достигала осуществления. Так, в 1903 году в 91 специальном классе, где было 755 мальчиков и 547 девочек, нашлось только 36 мальчиков и 29 девочек, которых можно было вернуть в обыкновенную школу. Таким образом, сама практика этой школьной организации показала необ-

ходимость дальнейшего развития системы параллельных классов именно в направлении организованных вспомогательных школ, — путь, на который уже раньше вступили другие германские города.

И действительно, несколько параллельных классов были соединены и организованы в отделения или разряды, так что уже в 1903 году все 91 класс были распределены и составляли 41 школу. Но все же параллельные специальные классы продолжали еще держаться и в следующие годы, правда, все более и более концентрируясь в самостоятельные вспомогательные школы.

Наконец, и берлинская школьная администрация признала в 1906 году всю целесообразность самостоятельной вспомогательной школы и наметила план превращения параллельных классов в вспомогательные школы и определенную организацию последних. По этому плану, вспомогательная школа в окончательном своем виде должна состоять из 6-ти классов. В низших классах занятия продолжаются 20 часов в неделю, в средних 24, в высших 28 часов. Норма учеников в низших классах 16, в средних 18, в высших 20 учеников в классе. Разработано также и расписание уроков и занятий, которые должны вестись в образующихся самостоятельных вспомогательных школах.

Замечательно также то, что само прусское Министерство Народного Просвещения не смотрело на описанную выше школьную берлинскую организацию, как на такую, которую можно было бы рекомендовать. Наоборот, эта центральная власть относилась вполне сочувственно к тому, что было сделано в других немецких городах. Проявляя особенное внимание и сочувствие ко всему тому, что было сделано, она стремилась установить общие положения, дающие определенную форму всей системе вспомогательных школ, и таким образом открыто признавала всю ценность и значение для государства этих новых школ. В официальном журнале «Das Zentralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung» мы находим много благоприятных отзывов относительно этого движения. Прежде всего, циркуляр министра от 27-го октября 1892-го года критикует устройство в широких размерах, особенно, в городах с большой сетью народных школ, так называемых, «окон-

чательных классов» для тех детей, которые по той или другой причине не в состоянии пройти всего курса или всей программы начальных школ.

Затем, 14-го ноября 1892 года была произведена ревизия всех тех школ и классов, кои уже были учреждены в разных местах королевства для малоодаренных детей школьного возраста. Опубликование результатов этого обследования сопровождалось 16-го июня 1894 года циркуляром, где бегло намечались почти все те пункты, которые выдвигались самым ходом развития вспомогательных школ.

Министр отделяет уже в нем детей, заброшенных вследствие домашних условий, т. е. случайно отставших в своем развитии, от детей, по самой природе своей недостаточно наделенных духовными силами. «Только те из последних, — говорится в этом циркуляре, — кои в течение годовичного или двухгодичного посещения народной школы показали, что, будучи вообще способными к обучению, они не одарены в такой мере, чтобы работать рядом с нормальными детьми, только эти дети должны отмечаться, как нуждающиеся в специальных воспитательных мерах. Содействие врача в выборе таких детей представляется особенно важным, в виду того, что физические уклонения от нормы и прежние болезни стоят в тесной связи с умственной отсталостью или недоразвитием ребенка».

Вместе с этим указывается на необходимость ведения отчетов о развитии отделенных детей, что имеет существенное значение. Далее рекомендовалось, чтобы в каждом классе находилось не более 25 учеников и чтобы, путем хорошего вознаграждения, к работе в вспомогательных школах привлекались лучшие учителя и учительницы народных школ. При этом самый термин «вспомогательные классы для слабоодаренных детей» рассматривается как наиболее подходящий, «в виду особенной чуткости к этому родителей».

Наконец, министр рекомендует, чтобы уроки продолжались в этих классах лишь полчаса, чтобы программа была значительно ниже для всех таких классов, чем для соответственных классов народной школы, а именно, чтобы требуемая работа для высших

вспомогательных классов являлась не более трудной, чем работа, предлагаемая средним классам обыкновенной школы, и чтобы специальное внимание было направлено на такие предметы, которые содействуют развитию физической ловкости и практических навыков.

Словом, министр народного просвещения указывает, в каком направлении должна идти деятельность вспомогательных школ; но в сущности эти указания являлись скорее констатированием факта, ибо развитие вспомогательных школ шло уже именно в этом направлении.

Отчет прусского министра от 6-го апреля 1901 года доставляет нам очень подробные данные относительно состояния вопроса о воспитании малоодаренных детей. В нем высказывается полное удовлетворение по поводу того, что в 42-х городах прусского королевства имелась уже 91 вспомогательная школа, где обучалось 4728 детей в 233 классах.

В этом отчете говорится и о роли врача в вспомогательной школ, а именно в следующих выражениях:

«Сотрудничество врача представляется необходимым условием в жизни этих классов. Я могу, — говорит министр, — только выразить искреннее пожелание, чтобы ко времени выхода следующего отчета нельзя было указать ни одной вспомогательной школы, которая обходилась бы без регулярной помощи врача».

В этом же самом отчете министр затрагивает вопрос о переводе отдельных детей из вспомогательной школы обратно в обыкновенную народную школу. По этому поводу говорится следующее:

«В некоторых местах старшие дети возвращаются обратно в низшие классы народной школы. Этого следовало бы избегать, так как именно разница в возрасте между этими переводимыми детьми и их более младшими товарищами и производит те самые затруднения, которые стремится устранить вспомогательная школа».

Вот в каком виде представляется деятельность прусского министерства просвещения по отношению к вспомогательной школе. Признавая, с одной стороны, целесообразным то, что уже существо-

вало, оно, с другой стороны, само побуждало к созданию и дальнейшему развитию этой категории школ. Я нарочно сделал эти ссылки на министерские циркуляры, чтобы показать, что вопрос о вспомогательной школе уже не только разрешен самой жизнью, но и признан официально немецким правительством. Само собой разумеется, что там, где высшая власть проникается доверием к знаниям и инициатив широких общественных сил, равно как и к преданности делу отдельных работников в области народного просвещения, — там последнее будет развиваться успешнее, чем там, где личная инициатива подавляется циркулярными предписаниями.

Другие немецкие государства скоро стали копировать то, что делалось в Пруссии; многие из них, как, напр., королевство Саксонское и др., приступили к работе одновременно с Пруссией, большинство шло несколько позади. В результате кипучей деятельности оказалось, что в настоящее время в Германии более 200 городов ввели у себя вспомогательные школы; в них насчитывается свыше 900 классов, вмещающих в себе около 20.000 учеников. Из городов с населением в 50.000 и более — едва ли наберется десяток без вспомогательных школ.

Усиленный рост числа вспомогательных школ наблюдается в особенности за последнее десятилетие, после того, как все вспомогательные школы Германии организовались в Союз или Ассоциацию, которая устраивает правильные периодические съезды. Десять лет тому назад, к первому съезду этого Союза вспомогательных школ в Германии (1898 г.), имелось лишь 52 города с вспомогательными школами, насчитывавшими около 200 классов с 4.300 учениками.

Таким образом, за десятилетний период деятельности Союза цифра обучающихся в вспомогательных школах увеличилась почти в 5 раз. Рост цифры вспомогательных школ от начала их возникновения представляется в следующем виде:

<i>С 1863 г. по 1883 год</i>	<i>(20 лет)</i>	<i>открыто. . . 7 школ.</i>
<i>С 1883 г. по 1893 год</i>	<i>(10 лет)</i>	<i>«. . . 25 школ.</i>
<i>С 1893 г. по 1898 год</i>	<i>(5 лет)</i>	<i>«. . . 29 школ.</i>
<i>С 1898 г. по 1908 год</i>	<i>(10 лет)</i>	<i>«. . . 130–140 школ.</i>

Независимо от этого общегерманского Союза, имевшего уже 6 съездов, вспомогательные школы отдельных провинций, небольших округов, равно как соседних городов, также организовались в отдельные союзы или ассоциации. В этих союзах каждая вспомогательная школа находит взаимную поддержку и каждый работник черпает в них новые импульсы к дальнейшей работе. Доклады и исследования по различным вопросам в данной области являются в настоящее время настолько многочисленными, что возникли специальные журналы и издания, как, например *Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger, Kinderfehler, Eos* и др.

Что же касается вообще литературы вопроса, то она уже прямо громадна и нет возможности перечислить наиболее важные книги и брошюры. Достаточно сказать, что приложенный в книге В. Маеннеля «*Vom Hilfsschulwesen*» биобиографический указатель до 1904 г. занимает 7 страниц убористой печати. Для общего ознакомления с предметом можно рекомендовать, кроме упомянутой книги Мэннеля, еще работы: 1) Demor': «*Die anormalen Kinder und ihre erzieherliche Behandlung in Haus und Schule*»; 2) Fuchs': «*Schwachsinnige Kinder, ihresittliche und intellektuelle Rettung*»; 3) Strumpel': «*Die pädagogische Pathologie oder die Lehrevonden Fehlernder Kinder*»; 4) Heller'» «*Grundriss der Heilpädagogik*»; 5) Otto Good-Stein: «*Die Erziehungsarbeit der Schullehrer an Schwachbegabten*».

Разумеется, такое состояние вспомогательных школ было достигнуто не сразу. Мы видели, что в первые 20 лет было открыто всего лишь 7 школ, в следующие 10 лет только 25 школ, и только за последние 10 лет развитие вспомогательных школ пошло усиленным темпом. Конечно, эта новая постановка школьного воспитания слабоодаренных детей утверждалась не без борьбы в среде педагогов и не без протеста со стороны родителей.

Многие педагоги выступили с резкой критикой этого нового начинания. Им казалось, что собрание воедино слабых умственно детей, удаление их от детей, умственно хорошо одаренных, еще больше будет замедлять развитие их душевных сил, будет понижать в них веру в себя и ослаблять в них естествен-

ное желание тянуться за более способными, подражать их поступкам и т. д. Родителями руководило в их протесте вполне понятное чувство самолюбия и обиды за своих детей. Они требовали от педагогов, чтобы те сумели дать их детям нужное или возможное образование, не налагая на них обидного клейма слабоумных.

Этот протест со стороны педагогов и родителей заставил на первых порах пустить в ход все меры к тому, чтобы даже при специальном обучении все же удерживать малоодаренных детей в прежней школе. Сначала было выставлено предложение понизить общий уровень требований, предъявляемых к ученикам, другими словами, — сократить школьную программу. Когда же оказалось невозможным осуществить это, то решено было отделить малоспособных детей в особую группу или класс, но держать их в той же самой школе. Имелось в виду все же некоторое общение их с нормально развитыми детьми, хотя бы на уроках пения, гимнастики, в играх и т. п., а главное — возможность возвращения в прежний класс. Мы видели на примере Берлина, что и эту позицию пришлось сдать, и вопрос о существовании отдельных вспомогательных школ решен был окончательно. Но при этом оставалось еще много спорных вопросов, напр., об отношении вспомогательной школы к обыкновенной школе, — а именно, должна ли быть вспомогательная школа совершенно независимым учреждением, вполне свободным в устройстве всего внутреннего распорядка и в сношениях с внешним миром, или она должна быть как бы частью или придатком обыкновенной школы, зависящим в административном отношении от заведующего обыкновенной школой; затем вопрос об обратном переводе учеников из вспомогательной школы в нормальную школу, и много других вопросов.

Первый вопрос — об отношении вспомогательной школы к обыкновенной школе решен был в том смысле, что вспомогательная школа является вполне самостоятельным учреждением, а потому и должна быть совершенно независимой от нормальной школы. Вопрос об обратном переводе ныне, по-видимому, решен также окончательно, при чем признано более целесообразным

оставлять ученика в вспомогательной школе, в виду ее расширения в шестиклассное заведение и особенного распорядка в ней учебных предметов и занятий, вплоть до конца. Конечно, как все же новое и, следовательно, еще развивающееся учреждение, вспомогательная школа и не может претендовать на окончательное и безошибочное решение всех возможных здесь вопросов. Но во всяком случае необходимость и польза устройства таких учреждений уже доказана самой жизнью; ибо основанием для этого устройства является не воображаемое, но действительное существование таких учеников, которые не могут успевать в обыкновенной народной школе, которые, не будучи очень глупыми или собственно слабоумными, по разным причинам не могут думать, чувствовать и хотеть нормальным образом и являются, таким образом, неспособными следить за правильным ходом школьной работы и участвовать в ней.

Поэтому для таких детей обыкновенная школа не может служить средством будить или укреплять их слабые силы. Наоборот, обыкновенная школа, с ее дисциплиной и несоответствующей их силам работой, будет местом страданий для них, местом, где еще больше будут подавляться имеющиеся в их распоряжении слабые силы, — и это, разумеется, ко вреду, самого общества, членами которого они впоследствии должны быть. Ведь все эти малоспособные дети, выросши в совершенно неприспособленных к жизни и борьбе за существование граждан, лягут тяжелым бременем на плечи этого общества, образуя армию нищих, бродяг, проституток и преступников. И если на образование и воспитание такого слабоодаренного ребенка тратится, как это видно из данных Лейпцигской школы, около 80-ти рублей в год, а следовательно около 400–500 рублей при полном прохождении курса вспомогательной школы в течение 5 или 6 лет, то, конечно; этот ребенок, выросши в здорового и достаточно подготовленного к жизни рабочего, с избытком вернет обществу в течение своей жизни затраченный на него капитал.

Обращаясь теперь к рассмотрению внутреннего строя вспомогательной школы и хода занятий в ней, мы должны пре-

жде всего ознакомиться с тем, как производится прием учеников в вспомогательную школу.

Наиболее важным здесь является следующий вопрос: каким путем мы можем получить уверенность, что ни один ученик не попадет в вспомогательную школу по ошибке? Нередко приходится наблюдать, что развитие наших детей совершается как бы спазмодически и при этом очень часто односторонне. В этом случае учитель народной школы, под влиянием настроенья данного момента, легко может решить, что тот или другой ученик не обладает достаточными для данной школы способностями, и объявить его подходящим кандидатом для вспомогательной школы. Или же может случиться и так, что вследствие неблагоприятных домашних условий, благодаря посторонней домашней работе, благодаря неправильному посещенью школы вследствие частой перемены местожительства родителями, ребенок может отстать в умственном отношении до такой степени, что учитель потеряет терпенье и надежду на то, что он когда-либо догонит других детей и пойдет наравне со своими товарищами, а потому будет стараться поместить его в вспомогательную школу.

Наконец, возможно и то, что, благодаря часто повторяющимся наказаниям, в ученике развивается известное озлобление, которое принуждает его к ничегонеделанию и препятствует всякому умственному прогрессу, а в учителе возникает чувство антипатии к ученику и желание удалить его из школы. Разумеется, учебное начальство, рассматривая предложенья школьных учителей о переводе учеников, не может не считаться с возможностью указанных случаев. Судьба ученика, конечно, не должна находиться в зависимости от настроенья или предвзятого взгляда учителя. Поэтому дело начальника школы следить за тем, чтобы учитель употребил возможно больше времени на изученье ребенка.

Иногда, когда имеешь дело с уклоненьями в легкой степени, бывает полезно передать детей другому учителю. Перемена класса имеет часто тот же самый эффект, как перемена воздуха для больного человека. Словом, все должно быть испробовано, чтобы не допустить увольненья из обыкновенной школы, в качестве неспособ-

ного к учению, такого ребенка, который еще может до известной степени получить от нея пользу. Для этого учитель обыкновенной школы должен обладать известным психологическим образованием; он должен быть более воспитателем, чем наставником. Он должен не только хорошо понимать природу нормального ребенка, но он должен также быть знакомым с развитием датской души и теми отклонениями, которые так часто здесь наблюдаются.

Конечно, в заботах об умственном и физическом благе отдельного ученика учитель не должен упускать из вида интересов целого класса; но все же в каждом случае он должен привести серьезные основания для своего предложения относительно увольнения ученика, — основания, покоящиеся на долгом наблюдении.

Таким образом, учитель народной школы должен обладает умением подметить признаки умственной недостаточности в детях. В настоящее время существует масса мнений относительно точного значения понятия «слабоумие» и относительно классификации его различных проявлений; каждый исследователь дает новое определение, когда он желает определить, в чем заключается сущность слабоумия.

В практической деятельности учителю народной школы, разумеется, не приходится иметь дело с научными определениями и оттенками. Практически опытный и наблюдательный педагог и без знания различных классификаций в состоянии определить что перед ним находится ребенок, душевное развитие которого представляет какие-то отклонения от нормы. Это не так трудно именно потому, что сама школа с ее систематической работой и взаимоотношениями дает большую и, без сомнения, наилучшую возможность для определения духовных сил ребенка.

Вполне понятно, что в наблюдениях учителя недостаток интеллекта ученика, его неспособность усваивать преподаваемое, будет играть большую роль. Но это не единственный признак, по которому можно судить о ненормальном психическом развитии ребенка. Обыкновенно, в придачу к умственной недостаточности, существуют еще социальные и нравственные дефекты и, может быть, также дефекты в сфере эмоций. Ненормальный ребенок представ-

ляется не только умственно отсталым, но часто обнаруживает извращения в сфере моральной. Он нарушает правила благонравия, ему нравится проделывать такие вещи, к которым питают отвращение большинство детей, и иногда предается половым порокам в такой мере, что это уже заметно отражается на его здоровье. Он не примет участия, если его не заставят, в играх с своими сверстниками; он будет скорее стоять где-нибудь в стороне, чем присоединится к играющим по своей собственной воле. И это именно потому, что, как бы ни была весела и приятна игра, она требует известного напряжения физических и, еще более, духовных сил, требует координации движений, требует продолжительного внимания, требует дисциплины и подчинения установившимся правилам. А все это в высшей степени тягостно для всей его натуры, не переносящей напряжения. Если же он и остается с товарищами и соглашается играть с ними, то постоянно нарушает правила, является источником споров и ссор и часто, по малейшему поводу, приходит в сильное возбуждение.

В таких детях учитель может также открыть склонность портить вещи, а часто и склонность мучить животных и даже людей. Они любят хватать и разрушать то, что другие ценят, и обнаруживают злостную радость при виде мучений и боли животных и страданий своих товарищей.

Далее, ненормальный ребенок иногда причиняет своим родителям и целой школе массу беспокойства своим бродяжничеством: часто без причины, иногда же из страха наказания, он уходит из своего дома, бродит по неизвестным ему окрестностям и проводит ночь в разных подозрительных местах. Через некоторое время он возвращается в очень плачевном виде и обыкновенно не в состоянии дать какое-либо объяснение своему бродяжеству. Сколько бы все эти поступки и провинности, в коих виновен ребенок, ни сопровождались выговором и наказаниями, для учителя очень скоро обнаруживается вся бесполезность попыток повлиять на него.

Ни слова, ни наказания не производят никакого воспитательного воздействия; поощрения и награды также не достигают цели.

При констатировании нравственных и эмоциональных дефектов, мы должны всегда иметь в виду и состояние умственной сферы ребенка, другими словами, — мы должны установить их связь с умственными дефектами. В самом деле, очень много мальчиков, в особенности в переходном возрасте, и даже девочек в годы формирования, представляют отклонения от нормы в развитии чувствований и воли, и все же, конечно, они не подлежат переводу в вспомогательные школы. За эти отклонения их, разумеется, нельзя порицать; часто дурное воспитание, неблагоприятные домашние условия неподходящая обстановка вообще портят ребенка в большей мере, чем патологические условия. Нравственные недостатки сами по себе, следовательно, не могут быть взяты, как показатель патологического состояния. Таким образом, брошенные дети, как таковые, не принадлежат вспомогательной школе.

Из вышеизложенного представляется ясным, что иногда учитель оказывается в большом затруднении подыскать убедительное доказательство относительно недостаточности и тех или иных ненормальностей в натуре ученика, которого он предполагал бы перевести из народной школы в вспомогательную школу. Некоторые признаки и поступки кажутся ему несомненным доказательством ненормальности, между тем как другие наблюдения заставляют его сомневаться и колебаться в своем решении. Таким образом, многие ученики становятся психологической загадкой для него. Решение этой загадки в значительной степени облегчается, когда в руках учителя имеются сведения относительно развития данного ученика за все время от его рождения до момента поступления в школу. Очень часто родители ученика или его родственники доставляют учителю такие данные, которые более, чем достаточно, объясняют странное поведение ребенка.

Получаются эти сведения от родителей двумя путями. Или просят мать явиться в школу и дать разъяснения по поводу тех или других обстоятельств, или же учитель сам разыскивает ученика в доме его родителей. Последнее, конечно, представляет большие трудности, но с этим приходится мириться, раз встречается необходимость получить серьезные основания для перевода ребенка во

вспомогательную школу. Для получения этих сведений могут быть пущены в ход и все другие средства: попечители бедных, справочное бюро о бедных, полицейские учреждения, свидетельство заслуживающих доверие лиц, — все это может быть призвано на помощь.

И вот, устранение той ошибки в переводе ученика, о которой мы говорили выше, в значительной степени и достигается таким образом, что изготавливаются особые вопросные листки, куда и заносятся все данные, касающиеся ученика, которые необходимы для признания его кандидатом во вспомогательную школу.

Эти вопросные листки составлены самым различным образом; почти каждая начальная школа в Германии пользуется своим собственным. Причина этого разнообразия, может быть, лежит отчасти и в том, что листки эти составлялись или педагогами, или врачами. Врач, как это понятно само собой, будет, естественно, считать некоторые вопросы обязательными, тогда как педагог их таковыми считать не будет и выдвинет, наоборот, другие пункты.

Мы приводим здесь для примера вопросный листок, употребляемый в Галле и составленный Maennel'ем вместе с педагогическим персоналом вспомогательной школы. Листок этот применяется уже в течение целого ряда лет и дается в руки учителей низших классов начальных и средних школ при начале каждого учебного года. С этого времени, следовательно, и начинаются их наблюдения.

Приемный бланк для вспомогательной школы в Галле.

№ по книге.

Предназначается к переводу в вспомогательную городскую школу (имя фамилия).

Родился (год, месяц, число).

Законнорожденный или незаконнорожденный сын или дочь (имя и фамилия родителей), находящийся еще в живых или уже умерших.

Находится на попечении (имя и фамилия опекуна).

Местожительство.

Крещен или не крещен, имеет знаки привитой оспы, или нет.

Обучается в школе с ... года, пробыв в первом классе ... года в следующем ... года.

Находился до настоящего времени... года в... классе начальной или средней школы под наблюдением учителя (имя и фамилия).

Отметка начальника школы.

Мнение начальника и врача вспомогательной школы.

Постановление директора городских школ относительно приема.

Наблюдения	Перед летними каникулами	К 1-му декабря	К 1-му февраля
<p>Не представлялось ли вообще умственное развитие неудовлетворительным?</p> <p>а) речь плавная или с недостатками ...</p> <p>б) участие и интерес, проявляемые к занятиям... слабость или непостоянство внимания ... слабость памяти...</p> <p>в) бросающиеся в глаза хорошие или слишком дурные особенности характера. Как влияет на него школьная работа?</p>			
<p>Как идет школьная работа? по каким предметам отстает? какие успехи сделаны им в арифметике, в чтении и письме?</p>			

Вопросы, на которые должны быть представлены ответы (путем расследования):

1. Что известно относительно родителей? (условия жизни, что делается ими для ребенка?. Сколько раз посещались родители на дому?).

2. Какие сведения даны родителями о их ребенке? (болезни, несчастные случаи и т. п. Сколько раз посещались родители на дому?).

3. Какие наблюдаются физические недостатки, в особенности в сфере органов чувств и движений?

Перед Пасхой заявления о переводе из всех соответственных школ, после того как они были одобрены уже школьным начальством, препровождаются директору городских школ, который в специальных случаях спрашивает мнения доктора или заведующего вспомогательной школой и только тогда дает окончательное решение относительно перевода ребенка в вспомогательную школу.

Понятно, что эта процедура принуждает к тщательному и повторному наблюдению над учеником, представляющимся ненормальным, и вообще затрудняет слишком поспешное удаление его из обыкновенной школы. Обыкновенно на решение высшего представителя городской школьной администрации в Галле представляется до 50-ти заявлений. Из них, после совещания с заведующим вспомогательной школой, обыкновенно от 20 до 30 возвращаются обратно с пометкой: «оставить в народной школе», или «отложить до следующего года».

Листок с такой пометкой, разумеется, без особенного удовольствия принимается учителем народной школы. Он снова терпеливо должен биться с таким учеником, который является бременем для школы, от которого и он, и заведующий школой желали бы отделаться. Однако, от 20 до 30 прошений возвращаются директором в городские школы с пометкой о переводе ученика в вспомогательную школу; тогда помеченные ученики удаляются к Пасхе из их школ и в конце марта передаются начальству вспомогательной школы. На основании доставленных листков может быть произведено предварительное распределение детей по классам вспомогательной школы, где они после Пасхи и находят свои места.

Описав практикующуюся процедуру приема учеников в вспомогательную школу в Галле, процедуру, являющуюся обычной почти для каждой вспомогательной школы Германии, мы должны

еще представить эту процедуру для народных школ в Мангейме. Эта процедура обставлена здесь еще большими трудностями, чем в Галле.

В 1899 году инспектор городских школ в Мангейме, доктор Зиккингер, сделал попытку классифицировать учеников народной школы по их способностям и устроить большое число параллельных отделений для каждого класса так, чтобы можно было вести обучение по группам соответственно их индивидуальному характеру. В результате в школе, как в целом, устанавливается целый ряд приемов или методов с различными планами или программами для занятий. В действительности установлено было три разряда школ, а именно:

1) классы для учеников, способных выполнять нормальную работу, которые к концу 7-го школьного года могут прийти до высшего класса; они образуют отделение для успевающих, имеющее нормальных 8 классов;

2) для тех детей, которые, вследствие ненадлежащих способностей, не могут быть переведены в следующий класс и образовали бы мешающий работе «балласт», должно быть устроено в школе специальное отделение с более простой работой.

В этом отделены ученики, разумеется, не могут идти вперед так далеко, как в отделении для нормальных учеников; для него, очевидно, должен быть поставлен другой предел, когда работа его учеников должна быть объявлена оконченной. Поэтому последние годы этих специальных классов также называются «кончающими» классами.

В низших классах этого отделения представляется еще возможным для учеников возвращение в обыкновенные классы. Учитель, имеющий навык и любовь к психологическим наблюдениям, найдет большую возможность для применения в этом отделении метода индивидуализации. В самом деле, классы небольшие и это позволяет учителю действительно хорошо изучить своего ученика и дает ему возможность пробудить в нем желание работы, которое представляется у него столь слабым.

3) Если случится, что ребенок в низших специальных классах совершенно не может оставаться с пользой для дела, так как он уже очень скудно одарен умственно, то он переводится, при содействии школьного врача, во вспомогательную школу, каковых в 1904–1905 учебном году было здесь четыре с 67-ью учениками. Из этой малочисленности классов мы можем заключить, что при практикующемся в Мангейме методе перевода остается значительное число таких учеников в специальных или «повторительных» классах обыкновенной школы, которые в Галле и, вероятно, в других городах были бы переведены без колебаний во вспомогательную школу. Вспомогательные школы в Мангейме, следовательно, посещаются детьми, обнаруживающими очень значительное уклонение в умственном развитии. Но все же не следует думать, что туда посылаются идиоты или слабоумные.

По-видимому, школьная организация в Мангейме стремится изменить всю процедуру приема в вспомогательную школу, которая до этого времени была обычной, и, быть может, именно этот, практикующийся в Мангейме, метод является именно тем методом, при котором во вспомогательную школу будут попадать такие ученики, которые исключительно принадлежат ей.

Теперь, по плану, практикующемся в Мангейме, вспомогательная школа не должна принимать тех учеников, которые, хотя и находятся на более низком уровне умственного развития, но могут еще быть, так сказать, подтянуты применением индивидуального и более интенсивного воспитательного воздействия. При этом более интимном отношении к ним можно надеяться, что они в состоянии выполнить кое-что в упрощенной народной школе.

Будущее покажет, произведет ли метод, практикующийся в Мангейме, длительное влияние на метод, существовавший до настоящего времени. Во всяком случае этот вопрос заслуживает самого серьезного нашего внимания, так как перевод во вспомогательную школу в некоторых случаях едва ли может представляться несомненно правильным и, вообще, едва ли может быть обставлен с достаточной тщательностью.

В настоящее время избегают посылать в нее детей, которые поражены высокой степенью слабоумия или представляются нравственно испорченными; точно также стремятся отказывать в приеме и тем, кто является отсталым только благодаря неблагоприятным школьным условиям, или вследствие болезни и не может быть назван, в отношении умственных способностей, стоящим ниже нормы.

Как бы то ни было, следует сказать, что обычная практики пока сводится лишь к тому, что тот или другой ребенок допускается во вспомогательную школу лишь после того, как он проведет без всякого успеха один или два года в народной школе. Школьный период, конечно, дает наилучшую возможность для распознавания детской нормальности или ненормальности. Но, разумеется, нет никакой нужды, чтобы каждый малоспособный ребенок проходил этот испытательный период, прежде чем может быть составлено решение о переводе его во вспомогательную школу. Легко представить себе такой случай, когда прежде чем ребенок достигнет обязательного школьного возраста, диагноз о его ненормальном развитии может уже вполне выясниться. Некоторые дети обнаруживают ясные признаки недостаточного умственного развития очень рано. Посылать этих детей в народную школу, когда под руками имеется для них специальная школа, было бы большой несправедливостью по отношению к ним. С самого первого их школьного дня они принадлежат вспомогательной школе. Если они сразу будут отданы в нее, то будут иметь большое преимущество в своей школьной жизни перед тем воспитанником, который должен сначала пережить долгую муку в народной школе. В виду этого, непосредственное поступление во вспомогательную школу в некоторых случаях должно быть признано более целесообразным.

Опыт воспитания ненормальных детей*

*Статья Паолы Ломброзо в La Revue,
15 aout, 1911.*

I.

В Кастельгуэльфо, в особом учреждении, примыкающем к дому душевно-больных в Имоле, недавно стали производиться опыты, замечательные как своей новизной, так и достигнутыми результатами. Дело идет о попытке психического воздействия на умственно отсталых детей и юношей с аномальными и преступными задатками. Эти субъекты рассматривались настолько опасными для общества, что сочли необходимым заключить их в исправительное заведение. Здесь с ними обыкновенно обращались, как с существами весьма неприятными. Правда, грубого обращения не допускалось, но наказание в виде заключения в карцер практиковалось. За ними был установлен постоянный надзор служителей и держали их в полной бездеятельности, так как господствовала уверенность, что они неспособны к регулярному, более или менее продолжительному труду. Систематическое воспитание их характера и ума совершенно отсутствовало.

* Ломброзо П. (1912). Опыт воспитания ненормальных детей. *Вестник воспитания*, (3), 176–185.

Ломброзо Паола (1871–1954) — італійська письменниця, журналістка, педагогиня. Донька відомого італійського психіатра Чезаре Ломброзо. Займалася переважно соціальними проблемами, частина її праць присвячена психологічним питанням.

Учительница Габриэла Франчия, которая поступила в имольский дом для душевно-больных для занятий с этими несчастными, решила испытать следующий метод. Вместе с директором института д-ром Феррари она была того мнения, что если поставить этих детей в такие же условия, как нормальных, живущих в деревне людей, и предоставить им полную свободу, однако с некоторой ответственностью за их образ действий, то можно будет исправить их и сделать из них полезных членов общества.

Г-жа Франчия, молодая 24-летняя, деликатная девушка, поселилась в заброшенной вилле с одной только больничной сиделкой, без слуг, без врача, без прислуги — в обществе 32 молодых людей, мальчиков и девочек, в возрасте от семи до девятнадцати лет, одни из которых были аномальны, а другие — умственно отсталые, преступны, идиоты, воров. Она сама выполняла в этой маленькой колонии самые разнообразные функции: директрисы, преподавательницы, воспитательницы, экономки, и достигла замечательных результатов, которые она описала в интересной монографии. Нам представился счастливый случай услышать от нее самой о том, как она принялась за работу и какими средствами ей удалось успешно провести свой смелый опыт.

Удивительно, — сказали мы ей, — как вы рискнули с помощью одной только сиделки взять на себя заведывание и руководство этой колонией из 32 человек.

Только первые две недели, — ответила она, — они были немного грубыми и буйными, а потом мои питомцы подчинялись всем требованиям, которые предъявляло к ним наше маленькое учреждение. Мало-помалу у каждого оказалась работа, которая выполнялась аккуратно и целесообразно. Одни стирали, работали на кухне, настилали постели, чистили овощи, которые шли в пищу. Другие отправляли почтовую службу (вилла находилась на расстоянии 10 километров от Имолы и вдали от базаров). Третьи исполняли более мелкие работы.

Были даже такие, которые вели мои конторские книги. И все эти работы выполнялись людьми, духовный уровень которых не превышал развития 5–6-летних детей.

Но каким образом эти умственно отсталые, плохо развитые субъекты могли удовлетворительно выполнять разнообразные и сложные работы вашей маленькой колонии?

Необходимо учитывать следующее: если морально мои питомцы были детьми, то физически им был под силу труд 12, 14 и даже 16-тилетних подростков. Вся задача заключалась в том, чтобы найти такие занятия и работы, которые могли бы заинтересовать их и настолько понравиться, чтобы они отдали им всю свою энергию, силы, время и внимание. Вы спрашиваете, какими средствами я пользовалась? Никакого принуждения, никаких угроз, никаких приказаний. С самого начала я создала для своих питомцев режим свободы и в то же время личной ответственности. В исправительном заведении они находились под постоянным надзором, у нас — никогда. «Если вы убежите, — говорила я им, — тем хуже для вас. Вас поймают и водворят в исправительное заведение, где вам будет гораздо хуже, чем здесь». И все они настолько ценили преимущества жизни на этой вилле, чтобы быть в состоянии понять справедливость этого простого аргумента, и никто ни разу не пытался убежать.

Средство, к которому я чаще всего прибегала, было воздействие на самолюбие. Они гордились, когда слышали похвалу, когда видели, что их личности и их работе придают значение. Одним словом, они сознавали себя объектами некоторого внимания, и это было самым могучим стимулом, который располагал их к труду и с помощью которого открывалась возможность руководить ими.

«Они были тем более чувствительны к такому обращению, что в исправительном заведении их унижали и третировали, как существа неблагодарные, негодные и низшие. Тот факт, что их допускали к разным занятиям и работам, что кто-то внимательно следил за их действиями и успехами, необычайно льстил им и возвышал их в собственных глазах. Им казалось, что они становятся обыкновенными людьми, и все их способности и чувства изощрались тысячью способов, даже в мелочах. Я, например, никогда не учила их открывать мне двери или освобождать мне проход, когда я входила или выходила с ними из комнаты. Но они заметили, что я так делаю относительно посетителей, и, сообразив, что это, так сказать,

выражение уважения, вежливости, они сами стали обращаться та-ким же образом со мной.

«Чтоб побудить их приступить к работе, мне нужно было толь-ко иметь немного терпения. Но пример помогал мне больше всех прочих методов, включая поощрения и награды.

«Так, когда нужно было покрасить двери — в доме их было со-рок, — я начинала красить сама, затем спрашивала, как бы шутя, кого-нибудь из питомцев, не желает ли он кончить дверь, которую я начала. Когда кто-нибудь выражал желание, то еще двое или трое горели желанием показать, что и они могут сделать то же самое. Они сами сравнивали то, что каждый из них сделал, просили меня удостовериться, что они сделали как следует, и были очень доволь-ны, что им удалось самостоятельно закончить работу, на которую вначале чувствовали себя неспособными.

«Точно так же занимались они чисткой сада, при чем удиви-тельно хорошо умели вырывать сорные травы; таким же образом они научились застилать постели, чего ни один из них не умел при поступлении на виллу. После обеда они, по моему предложению, принимались за эту работу сначала с помощью одного из более опытных, а затем каждый самостоятельно. Остальные в это вре-мя присматривались, как надо делать, и, благодаря соревнованию, дело отлично подвигалось вперед. Постепенно все усвоили это искусство.

«Впоследствии, за что бы я ни принималась, они всегда так восторгались своими успехами, что их трудно было отвлечь. Так, постели они застилали с каким-то благоговением, внося в свою ра-боту редкую добросовестность и чрезвычайную пунктуальность. Один из воспитанников, начав красить дверь, не хотел оставить работу, хотя уже нечего было красить. Однажды на прогулке они попали в шахту и с тех пор сделались страстными, необычайно усердными работниками».

II.

Другой руководящей идеей г-жи Франчия, давшей также прекрасные результаты, было стремление использовать, при

разных случаях, даже аномальные наклонности детей, давая им соответственное направление.

Один из ее питомцев принадлежал, например, к тем своеобразным типам, которые не могут долго выносить однообразного, сидячего труда и у которых вскоре появляется желание побегать по лестницам или порезвиться на дворе.

Я старалась всегда находить для него разнообразные занятия: мести, носить воду, зажигать фонари, рисовать с натуры, бегать из одного этажа в другой с разными поручениями и т. д.

«После завтрака он играл с одним туповатым, но услужливым товарищем, который нравился ему, потому что забавлял его. Затем он возвращался к своим занятиям: чистил платье, таскал воду на кухню, собирал хворост в лесу.

«Когда почему-либо не удавалось развлекать его таким образом непрерывно, он обязательно начинал вырывать гвозди, швырять вещи, бросать камни, вытаскивать кирпичи, мучить животных и т. п. Постепенно однако, благодаря труду, у него выработались автоматические навыки, которые позволяли ему работать дольше обыкновенного, не испытывая ни особенной скуки, ни отвращения. Спустя приблизительно месяц, он уже сам попросил чтоб ему поручили самостоятельную, без посторонней помощи, уборку какой-нибудь комнаты по утрам. И он справлялся с этим делом сначала с трудом, затем все лучше и лучше, всегда с безупречным усердием.

«В другом случае у меня получились еще лучшие результаты. Это также был умственно отсталый мальчик — один из тех, которые, при поступлении к нам, были неспособны ни к какой методической работе. Он был буйного до жестокости нрава; его обуревала такая жажда знать тысячу всевозможных мелочей, что нам приходилось разнообразить его занятия маленькими секретными поручениями, поисками в ящиках, вопросами, которые располагали к доверию. Таким образом, мы нашли средство влиять на него, что до некоторой степени служило гарантией против его необузданных порывов, которые неизменно следовали за монотонной работой. И этот мальчик, который вначале противился всякому систематическому

занятию, мало-помалу стал поддаваться нашему руководству. Я заметила, что у него особенно сильно развита страсть к собственности и под влиянием этой страсти он совершил бессознательно свои первые воровские выступления. Понадобилось немало времени, пока он развился настолько, чтобы уметь обсуждать и выбирать. Он тщательно откладывал вещи, собственником которых хотел сделаться. Особенно жаден был он ко всему, что отвечало его гастрономическим вкусам. Мы начали с того, что направили его на кухню, где разнообразие и характер работы должны были вполне удовлетворять его: он приготавливал овощи, чистил картофель, растирал сыр. И мы не ошиблись.

«Когда у него образовалась некоторая привычка к регулярному труду, он сам попросил позволения заниматься в спальнях. Он стал застилать свою постель сначала с посторонней помощью, а затем самостоятельно. Когда он стал хорошо справляться с этим делом, я предложила ему взять на себя полное заведывание спальней с пятью кроватями. Он согласился с восторгом; его самолюбие было польщено таким доверием, и он исполнял новую работу усердно и аккуратно. Вместе с тем он меньше стал проводить время в кухне, и его грубые занятия сменились более деликатной работой: мальчик превратился во внимательного, интересующегося своим делом камердинера. Он умел проворно накрывать на стол, при чем никогда не бил посуды. Он стал настолько владеть собой, что мог преодолеть свою страсть говорить непрерывно и со всяким, кто бы ни изъявлял желание слушать его.

«Но самый интересный и эффектный опыт был с одиннадцатилетним уличным мальчишкой-вором. Его прежняя жизнь была довольно печальна. Он был сын вора и, стало быть, страдал пороком, отягченным наследственностью. Брошенный на произвол судьбы, мальчик стал воровать и, таким образом, с детства попал в исправительное заведение, как малолетний преступник с дурными природными наклонностями; в самом заведении он обкрадывал начальников и служителей. В воровстве он проявлял невероятную изобретательность и ловкость, и в довершение он был умственно мало развит: по развитию он был не выше семилетнего ребенка.

«Я наблюдала за ним еще в исправительном заведении и решила взять его к себе. Я сделала так, как те администраторы, которые приглашают в жандармы, в полицию главарей воровских шаек. Я назначила его «начальником полиции»; у него были ключи от всех моих ящичков, и он знал, где находятся все мои вещи. Я постоянно поручала ему найти какую-нибудь вещицу, чтоб иметь возможность испытывать и наблюдать за ним. Такое уважение и доверие чрезвычайно льстили ему. У меня не пропадало ни одной вещи, ни одного сантима, и так как среди моих питомцев были еще воры, то он осведомлял меня об их проделках, о том, что подпилен замок или испорчен засов, — у него был зоркий глаз.

«Подобные поручения и мое доверие служили для него источником удовлетворения и помогали сдерживать его порок. Но однажды мне пришлось на неделю уехать. Меня замещала надзирательница г-жа V. На другой день после моего отъезда он открыл ящик конторки, в котором лежали три кучки монет: одна — администрации, другая — моя, а третья представляла сбережения моих питомцев. Исчезло несколько монет, на шесть-семь франков.

«Первые подозрения не пали на уличного мальчишку, так как он сумел устроить себе своего рода *alibi*. Утром, при приходе надзирательницы, когда он занимался уборкой комнаты, он подозвал надзирательницу и с самым невинным видом сказал: «Я хочу вам показать, в каком порядке я храню кассу». И он показал, что имеется в кассе; надзирательница заметила, кроме мелочи, восемь су. «Вот все, что я имею», прибавил он простоудушно. Таким образом, сначала у надзирательницы не могло быть подозрений против него. Она осмотрела ящички и мешочки тех, которые казались ей особенно подозрительными, но ничего не нашла. Ее подозрения направились на уличного мальчика только через несколько дней, когда она узнала, что он истратил деньги на фрукты и конфеты и говорил, что купит себе чулки, галстук и пр. Но помня мои советы никогда не говорить ему напрямик и не показывать вида, будто наблюдает за ним или подозревает, она поручила про-

известить маленькое обследование одному из взрослых, эпилептику, — очень мягкому и уважаемому в колонии человеку. Эпилептику удалось добиться признания. Мальчик рассказал ему, как он совершил воровство, и показал остатки денег. Эпилептик сказал ему: «Как видишь, тебя никто не подозревает. Если хочешь, я дам, сколько у тебя не хватает. Ты возвратишь мне понемножку из своих наград, и никто ничего не будет знать. Деньги ты положишь таким же путем, как взял, и все будут довольны. Розыски прекратятся и тебе не будет уже угрожать опасность попасть обратно в исправительное заведение, если откроют твою кражу». Мальчик согласился, открыл ящик и положил деньги на старое место. Когда я возвратилась, я заметила в его поведении какое-то беспокойство. Виновный, очевидно, боялся, как бы что-нибудь не обнаружилось и не дошло до меня. Но потом он убедился, что я ничего не знаю, и до конца своего пребывания в колонии он уже ни разу не впадал в искушение воровать».

Г-жа Франчия рассказала мне еще один пример, доказывающий возможность полного перерождения характера в тех случаях, когда удается схватить основные черты его и вдохнуть сознание личной ответственности. «Один из призреваемых в Кастельгуэльфо был подвержен приступам буйства с обычными периодами возбуждения и упадка. Во время этих приступов он нередко наносил побои своим товарищам. Он признался, что ощущает тогда желание драться, бить кулаком. Я внушила ему, что желание драться есть такая же физическая болезнь, как зубная или головная боль. Я указывала, что товарищи его рассказывают ему о том, что они чувствуют и переживают. Поэтому и он должен предупреждать их, когда чувствует приступы буйства, от которого может излечиться таким способом. Ребенок согласился сообщать о своей болезни: когда начинались приступы ее, он держался в стороне от товарищей и раньше всех ложился спать. В награду за эти усилия ему давали фруктов или освобождали от некоторых, неприятных для него занятий. Его поведение продолжало улучшаться и — странное дело — мне удалось даже пробудить в нем сочувствие к слабым и затронуть его самолюбие, которое

заставляло его приносить довольно чувствительные жертвы, чтобы заслужить слово одобрения или доверия. Словом, он поднялся до уровня своих наиболее вышколенных товарищей».

Таким образом, г-жа Франчия умела из элементов бесформенных создавать разумные человеческие существа, подобно тому, как художник из простой глины творит символы красоты. Но я думаю, что она никогда не могла бы совершить этого чуда, если бы не обладала гибкостью и мягкостью женщины, всегда готовой дарить материнские ласки. Роль убежищ, педагогика, психология — все это второстепенные обстоятельства, которые лишь способствуют достижению таких замечательных успехов. Но никто не достигнет их, если не одарен терпением, связанным с кротостью, сердечностью и в то же время твердостью, бесконечной снисходительностью женщины, которая вносит в это дело то, что свойственно ей от природы, что неотделимо от ее личности: материнское чувство. Только женщина способна на попытки создавать полезных членов общества из этих обездоленных несчастных существ, раскрывая им смысл человеческого существования.

Перев. с франц. М. Д.

Ненормальные дети и школа*

Н. Каринцев

I.

Вопрос о воспитании ненормальных детей, детей слабых духом и телом, поставлен на очередь дня во всех цивилизованных странах, и на последнем международном конгрессе в Брюсселе он был предметом самого живого обсуждения. Врачи, педагоги, родители, священники, одним словом все, кто так или иначе, заинтересован в воспитании вообще, представили свои замечания и соображения, что является достаточным показателем того, как огромно число ненормальных детей среди нормальных.

На этом конгрессе ясно вырисовывались как эти соображения так и то, что практически для ненормальных детей сделано очень мало; почти все, что сделано, сделано частной или общественной инициативой и только в одной Франции принято 15 апреля 1902 года закон, по которому разрешается открывать специальные заведения для ненормальных детей.

Под общим термином «ненормальных детей», говорит М. Багер, известный педагог, директор Института глухонемых в Антверпене, разумеют вообще всех детей, которые морально или интеллектуально стоят не на одном уровне с остальными детьми, или же тех, которые наделены каким-нибудь недостатком, препятствующим их воспитанию.

* Каринцев, Н. (1913). Ненормальные дети и школа. *Педагогический листок*, (XIV), Первая книжка, 1–17.

Согласно ему, под понятие ненормальные дети непременно подходят и слепые, и глухонемые, и идиоты, и дураки, и отстающие, и неуравновешенные. В статье под понятием «ненормальные дети» условимся понимать именно только отстающих и неуравновешенных, оставляя в стороне всех дефективных детей, т.е. детей с явно выраженными недостатками морального или физического характера, как-то, слепых, глухих, немых, идиотов, кретинов, для которых к тому же больше нужен врач-педагог, чем только педагог.

Мы же займемся лишь теми ненормальными детьми, которые часто попадают в массу обыкновенных, с которыми часто приходится иметь дело русскому учителю, иными словами, мы займемся детьми отсталыми и неуравновешенными.

Отсталый школьник это такой школьник, который, занимаясь вместе с остальными детьми в школе, обыкновенно отстает от всех на два, иной раз на три года. Его способности в высшей степени слабы, его ум медленнее, тяжелее, его чувствительность, способность к ощущениям притуплена. Такой ребенок проявляет мало охоты к занятиям, школа для него мука.

Неуравновешенный ребенок отличается характером несвязным, бестолковым, шалым, умом непоследовательным, морально, но и умственно неуравновешенным. Дисциплина обычного класса невыносима для него. Он нервный, подвижен, легко раздражаем и вечно сеет вокруг себя тревогу и беспорядок. И в конце концов, при обычных условиях, становится необходимым удалить его из среды товарищей.

Их можно воспитать, не только учреждая для них особые школы, но и среди других нормальных детей, выделяя их только в особые группы-классы, а подчас даже не деляя и этого. Но только нужно прежде всего помнить, что к этим детям, лишенным даже блага первоначальной грамоты, необходимо применить несколько иные методы воспитания и обучения. Нужно, чтобы всеобщее обучение для них перестало быть словом.

Первая попытка сделать что-либо для отсталых детей была произведена уже в 1656 году, т.е. свыше 250 лет назад в известном теперь Бисетре.

Во второй половине XIX века в Англии публикуется замечательный труд д-ра Вильяма Тайнинга об отсталых детях, вызвавший большую сенсацию. Почти вслед за этим трудом и под его непосредственным впечатлением английский парламент ассигновал кредит на учреждение специальных школ в Боте для отсталых детей.

В Америке в 1848 году палата депутатов (конгресс) ассигнует 2500 долларов на учреждение экспериментальной школы для отсталых, а в 1851 году доктор Вильбур основывает в Нью-Йорке частную школу, преследующую ту же цель. В Германии Сегерт и в Швейцарии Гутгенбюль являются предшественниками того специального обучения, которое в настоящее время с успехом применяется в различных странах и в особенности в городе Маннгейме, известном своими классами и школами для ненормальных детей. В Бельгии, благодаря деятельности педагогов Демур и Лей, вот уже несколько лет функционируют школы для отсталых и ненормальных в Брюсселе, Антверпене и Генте.

Во Франции целый ряд ученых, во главе с известным педагогом доктором Сегеном, опубликовал свои результаты об изучении и наблюдении над ненормальными детьми. Этот же Сеген основал известный институт в Бисетре, а в Париже, под руководством уже цитированного нами педагога Багера, функционируют при школах отдельные классы для ненормальных.

Посещение школ детьми стало более правильным, дети не имеют больше этого боязливого вида, они интересуются уроками, любят учителя и стараются удовлетворить его требования. Они держат свои тетради в чистоте и порядке и свои упражнения выполняют всегда с удовольствием. Их моральное состояние так же удовлетворительно.

Таким образом, мы видим, что специальное воспитание, применяемое к отсталым и неуравновешенным детям, может и должно приносить благоприятные результаты.

Для отсталых и неуравновешенных детей, находящихся в общем классе или же выделенных в особую группу, в параллельный класс, что ли, особое внимание прежде всего должно быть уделено на физическое воспитание. Затем, в виду того, что исследователями вопроса констатировано, что у ненормальных крайне слабо развито чувство ощущения, в программе большое место должно быть отведено лепке; дети могут лепить из глины все, что они видят перед собой: растения, животных, людей, вещи. Пусть они лепят, как могут, и эта лепка, в конце концов, воспитает нормальным образом их ощущение. Далее, должны быть организованы, осенью, весной и зимой, экскурсии, которые должны стать частью для отдыха, частью образовательного характера. Последние помогут сделать обучение более конкретным и интуитивным.

В воспитании ненормальных громадную роль играет музыка, даже простая и несложная. Простые мелодии, играемые на пианино или на каком-нибудь другом инструменте, имеющемся в распоряжении учителя, с одной стороны, вселяют и воспитывают душевную гармонию, равновесие, именно этого и недостает отсталым и неуравновешенным детям, и, кроме того, они делают возможными выполнение ритмических гимнастических упражнений. Они воспитывают внешнее спокойствие, чего также часто недостает ненормальным, а на ряду с этим воспитывают и концентрируют развешанное внимание. Неуравновешенный или отсталый ребенок неспособен на продолжительное внимание; размеренный же ритм, такт движений служат прекрасным средством для дисциплины внимания, делают его более гибким.

С точки зрения умственного воспитания ненормальных желательно, чтобы класс был не очень большой по количеству учеников. Если этого достигнуть трудно, то тогда, по крайней мере, уроки должны быть по возможности короче, от двадцати до двадцати пяти минут в среднем. Упражнения чисто умственного характера должны, сменяться ручными работами.

Что касается самого обучения, то учитель, занимаясь с отсталыми и неуравновешенными, должен стараться как можно меньше прибегать к обучению при помощи слов; он должен упо-

треблять методы, так называемые, интуитивные т.е. должен достигнуть того, чтобы дети сами находили ответы, которые в данный момент необходимы. Затем, он должен всегда иметь конкретный, наглядный материал, хотя бы самый простой, который лучше поможет ему объяснить предмет, чем просто слова.

Перед нами лежат «Педагогические указания», выработанные советом известной городской школы для отсталых детей в Париже, для руководства начальным учителям в их занятиях с ненормальными детьми. Некоторые из этих указаний пригодятся и нашим учителям.

Обучение должно основываться только на фактах и предметах, важно переходить от предмета к слову, от факта к идее. Сначала демонстрируйте перед ненормальными детьми предмет, потом слово; старайтесь сосредоточить их внимание на внешних свойствах предмета, на его форме, окраске, размере этим вы разовьете в них дух наблюдения. Затем сравнивайте предмет еще незнакомый с предметами уже знакомыми им, этим вы разовьете их память. И, наконец, умеете вызвать в них самих эти сравнения, и оценку предмета, благодаря чему в них разовьется дух суждения.

Так же поступайте не только с предметами, но и с фактами, какого бы то ни было содержания, исторического, естественно-исторического и т. д. Пусть ребенок, отсталый или неуравновешенный, научится их группировать, сравнивать между собой и т. д. Это приведет его к способности воспринимать затем отвлеченные идеи.

Речи надо обучать при помощи вещей и фактов, стараясь при этом переходить от конкретного к отвлеченному, от предмета к слову, сначала к слову устному, потом к элементам этого слова и, наконец, от этих элементов к начертанным буквам.

Граматики обучайте при помощи языка, а не наоборот, как это практикуется; посредством часто повторяемых наблюдений сделайте их для ребенка заметными, а затем и заставьте его формулировать правило составления слов и согласования.

И больше всего напирайте на правильную практику в речи, чем на теорию грамматики.

При счете научайте ваших отсталых школьников иметь дело с реальными числами, с естественными комбинациями и группировками и избегайте при этом больших чисел, которых даже нормальный ребенок не может себе представить.

При рисовании наблюдайте главным образом за соблюдением точности в формах и пропорциях; не спешите и не насилуйте способностей ребенка и избегайте при этом всякой нереальности, всего того, что не возбуждает воображения к деятельности. Отсталый ребенок не может долго сидеть над одним рисунком, не может закончить его, и вы не настаивайте на этом, а, наоборот, старайтесь ободрить его к дальнейшим работам.

И результаты получились блестяще. В отчете этой школы мы читаем: «Наиболее отсталый, наиболее неуравновешенный, под влиянием этих педагогических приемов, стал более гибким, более доступным в получении знаний, а значит, и более нормальными, добавим мы. Большое место отводите ручному труду, особенно практической его стороне. Старайтесь больше развить в них ум, чем накопить в их мозгу знания. Таковы те главные педагогические указания, которые выработаны и применяются учителями одной из самых известнейших школ для отсталых и неуравновешенных детей в Париже. Среди них мы замечаем много такого, что применимо и к нормальным детям, но все это в увеличенных размерах, как будто рассматриваемое под микроскопом, из всего этого выбирается лишь самое существенное, самое действительное.

II.

Теперь мы перейдем к рассмотрению того, как европейские педагоги сумели организовать это специальное воспитание отсталых и неуравновешенных детей. В их организации мы встречаемся с отдельными, так называемыми, автономными школами для ненормальных, и с отдельными классами, учреждаемыми при общих школах.

Обратимся к автономным школам. Их главное достоинство заключается в том, что они предоставляют в распоряжение отсталого или неуравновешенного ребенка более или менее продолжительный и постоянный курс с необходимым для него профессиональным образованием. Именно для того, чтобы уберечь ребенка от тех влияний, которыми так богат нынешний город и о которых мы говорили в начале нашей статьи, в автономных школах в руки ребенка стараются дать какое-нибудь ремесло, в виде работы по дереву, по металлу, сапожничеству, портновству и т. д. Ребенок изучает детально это ремесло, при чем изучение происходит так, как было описано в первой главе. Девочки, независимо от домашней работы, учатся швейному ремеслу, шитью платья и т. п.

На ряду с этим, автономная школа облегчает постоянное наблюдение над всеми детьми во все моменты дня. Это, так сказать, непрерывное воспитание, проникающее во все мелочи школьной жизни, имеющее перед собой всегда душу ребенка и видящее ее малейшие переживания. С точки зрения воспитательной, такая постановка дела очень плодотворна. Затем, в виду того, что автономная школа состоит из нескольких классов, то учеников всегда легко разбить на отдельные группы; обучение от этого лишь выиграет.

И, наконец, в этих школах ненормальные дети, совершенно отделенные от своих более нормальных товарищей, перестают быть мишенью для их насмешек и издевательства.

Недостатки автономных школ: стоят очень дорого, и хотя отсталого или неуравновешенного ребенка и полезно изолировать от той среды, которая его заражает, то все же не необходимо, а иногда даже и нецелесообразно совершенно вырвать его из его обычной обстановки, где он родился, жил и где все же должен будет потом жить, когда кончится курс его учения. Воспитать ненормального ребенка лучше всего на том месте, куда он должен будет потом возвратиться.

Разумеется, и отдельные классы при общих школах имеют свои недостатки. Прежде всего обучение усложняется здесь тем, что в одном классе собираются дети различных возрастов и различных способностей. Далее, такие классы не могут быть хорошо

обставлены, с точки зрения ручного труда, как автономные школы. Кроме того, дети, посещающие эти вспомогательные классы, часто встречаются с детьми с обыкновенных классов невольно являются предметами той насмешки со стороны более здоровых товарищей. Но все же вспомогательные классы, несмотря на все свои неудобства, представляются именно тем средством, с которого следует начинать организацию воспитания отсталых и неуравновешенных детей.

Во-первых, они не требуют почти никаких расходов, ибо могут быть устроены при каждой не только городской, но и сельской школе. Поскольку есть помещение и классная мебель, необходима минимальная сумма для того, чтобы обеспечить необходимый запас материала для ручной работы: бумага, картон, железная проволока, глина для лепки, тиски и хотя бы один плотничный верстак. В городах они тем хороши, что находятся при уже существующих класс, то есть не далеко от семьи и той обстановки, куда ненормальный ребенок все же должен, в конце концов, вернуться. То же самое относится и к деревне. Крупным недостатком является, несомненно, «издевательство и насмешка» более нормальных детей. Но и этого можно избежать. Стоит лишь устроить так, чтобы часы прихода одних и ухода других не совпадали; точно также и рекреации не должны происходить в одно и то же время и, по возможности, на отдельном дворе. Можно даже устроить, особенно в городах, отдельный вход в вспомогательные классы.

Дети, посещавшие вспомогательные классы, хорошо узнаются своими учителями.

Затем, благодаря близости обыкновенной школы, дети, после замеченного улучшения в их психическом и физическом состоянии, совершенно незаметно могут быть переведены в обыкновенные классы. Кроме того, и это очень важно, учитель народной или городской школы, зная близко ту среду, из которой вербуются вообще его школьники, может легче и безошибочнее определить те случаи, когда ребенок должен обучаться в вспомогательном классе. А это именно определение

ненормальности ребенка является одной из самых важных сторон всей организации.

Таким образом, начинать дело помощи отсталым и неуравновешенным детям надо с создания именно вспомогательных классов, ибо это наиболее доступный, наиболее дешевый и наиболее практический путь. Возможно, что и вспомогательные классы не идеал; но всякий идеал осуществляется лишь постепенно, и одним из этапов, ведущих к нему, являются вспомогательные классы.

По прочтении всего вышеизложенного, у всякого читателя, несомненно, возникает вполне уместный вопрос: а нужна ли какая-либо особая подготовка для занятия с отсталыми и неуравновешенными детьми?

Разумеется, для того, чтобы посвятить себя занятиям с такими детьми, нужно, кроме терпения, кроме моральных качеств, преданности, спокойствия и авторитета, обладать еще и теми познаниями, которые необходимы для систематического занятия с ненормальными детьми. Нужно знать характерные признаки отклонения от нормы, нужно знать, что такое ненормальный ребенок; кроме того, нельзя игнорировать также и методологию специального обучения.

Но смешно и нелепо требовать сейчас эти знания от учителя, городского или народного; смешно и нелепо не только у нас, но отчасти и в Западной Европе. Ибо, во-первых, много ли учителей могут приобрести эти специальные знания и где? А, во-вторых, пока то приобретутся эти познания, а помощь нужна сейчас, теперь!

Поэтому действовать следует на два фронта. С одной стороны, в состав учителей ненормальных детей там приглашают только таких лиц, которые хотят посвятить себя этому делу, а не лица, которые принуждены почему-либо это делать. И затем, требуют от этих лиц не определенных знаний, а только определенного стажа, а именно: эти учителя должны сначала в течении одного года преподавать в обыкновенных школах. Это требуется для того, чтобы избавить учителя на первых шагах его нового дела от неизбежных колебаний и неуверенности.

Но кроме того, в Западной Европе действуют и с другого фронта. Там прекрасно понимают, что так долго продолжаться не может, что нужно подготовить знающий персонал, и что поэтому необходимо учредить особые курсы «педагогике для ненормальных». И в виду того, что быть педагогом среди ненормальных решает не начальство, а сам учитель у себя в душе, такие курсы должны устраиваться для всех учительниц и учителей.

Первые такие курсы были организованы в Брюсселе при двух учительских семинариях; каждый из этих курсов был четырехгодичным и имел следующую программу, с которой интересно познакомиться:

1. Вопрос о педагогике ненормальных.
2. Причины аномалии у детей; причины наследственные, причины патологические.
3. Исследование ненормального ребенка с точки зрения физического, умственного, морального.
4. Классификация ненормальных.
5. Воспитание ненормальных, в медицинском отношении.
6. Воспитание ненормальных в воспитательном отношении, специальная методология. Недостатки речи.
7. Воспитание недисциплинированных.
8. Организация специального обучения.

Как видно, программа эта поставлена очень широко и, действительно, может дать учителя, способного и умеющего воспитать отсталого и неуравновешенного ребенка.

Последний же интернациональный конгресс по первоначальному образованию вносит еще пожелание, чтобы помимо курсов, подготовляющих учителей, при университетах на медицинских факультетах подготовлялись бы медики-специалисты, способные на сотрудничество с педагогами-учителями.

Но все эти пожелания не должны отпугивать тех, кто желает работать в области воспитания отсталых и неуравновешенных детей, не имея специальной подготовки, кто хочет хоть немного облегчить их печальную судьбу и сделать их нормальными людьми. Русский учитель, для которого еще недоступ-

но многое из того, что доступно его европейскому собрату, может с спокойным сердцем использовать то немногое, что имеется в его распоряжении, и принести его, как свою лепту, на общий алтарь работы в пользу «лишенных благ общества». То, что сделать ему под силу, я старался показать в своей статье.

В заключении я в немногих словах остановлюсь на тех попытках помощи ненормальному детству, которые организовало, само общество.

Одной из самых крупных организаций является «Бельгийское Общество защиты ненормального детства». Члены его изучают методы специального обучения, посвящают себя воспитанию ненормальных детей, и, кроме того, влияют на общественное мнение и в особенности на правительство, в целях создания как можно большего числа автономных школ и вспомогательных классов.

Деятельность этого Общества, несомненно, очень плодотворна. Каждый его член является как бы руководителем, опекуном ненормального ребенка. Он следит за ним в его занятиях, в его работе, ободряет его, советует ему. Он старается подыскать ему, после окончания школы, место, при чем, разумеется, старается найти ему тех, которые заинтересовались бы своими новыми учениками, которые относились к ним с симпатией. Но и впоследствии члены Общества не оставляет своего протееже; они часто посещают его на новом месте и вообще не упускают его из виду. И это, несомненно, действует ободряющим образом на ученика.

Интересна попытка также венгерской лиги защиты детства. Ненормальные дети помещаются там в особые учреждения, являющиеся образцовыми по своему устройству. Эти учреждения, собственно, являются маленькими семьями, которые образуют учитель, его жена и 15, 20 доверенных ему ненормальных детей. Каждая такая семья живет в домике среди природы. Дети заняты работами по хозяйству и, главным образом, садоводством и культурой растений. Разумеется, здесь нельзя говорить о систематическом обучении ненормальных детей. Это просто одна из общественных попыток оздоровить атмосферу для ненормальных детей.

Ник. Каринцев

Вспомогательные классы в Америке*

В. Баранова

[...] В американских школах имеется два типа вспомогательных классов. Один для совершенно нормальных, но отстающих в каком-нибудь предмете. Поэтому в некоторых школах для таких детей, отстающих в одном предмете, открыты смешанные классы. Это один тип вспомогательных классов. [...] Другой включает дефективных детей, но так как в них попадают и «boulter-line», граничащие между нормальными и дефективными, и отстающие, то потому вместо того, чтобы называть этот класс дефективным, будем называть его низшим вспомогательным классом. Ведь нежелательно применять к детям ярлык «дефективный» (ненормальные дети разделяются на три группы: 1) идиоты (таковых нет в вспомогательных классах); 2) слабоумные, которые подразделяются на низшие, средние и высшие, и 3) «morons» (высший класс дефективных), которые также подразделяются на низший разряд, средний и высший). Низших вспомогательных классов при нашей школе два. [...]

По счастливой случайности, они находятся одним этажом ниже, как раз под моей классной комнатой. Это значит, что мы должны пользоваться одним и тем же выходом, и мои школьники четыре раза в день встречаются на лестнице этих дефективных.

[...] Наши нормальные дети смотрят на этих «обиженных судьбой» глазами учительницы. Они их жалеют. Когда один или другой из этого вспомогательного класса выскакивает из своей классной комнаты и, сломя голову, мчится вниз по лестнице, наши детишки

* Баранова, В. (1913). Вспомогательные классы в Америке. *Педагогический листок*, (XLV), Шестая книжка, 393–405

только сторонятся. Но оно было далеко не так, когда этот самый дефективный, хотя бы Вильям, был в одном и том же классе с ними. Там он обращался в надоедливо, неприятного, беспокойного соседа, а рука то и дело взвивалась вверх (спрашивая разрешения говорить), и раздавались жалобы: «Вильям порвал мою бумагу! Вильям толкается! Вильям дерется!» И между учительницей и Вильямом происходила далеко не ласковая беседа. Учительница принуждена была пользоваться единственным орудием, страхом, и, припугнув его, могла водворить порядок в классе и продолжать занятия[...].

Теперь перейдем к обстановке в этих классах. Войдите класс, и вас поразит новизна обстановки. Вместо скамеек столы и стулья. На окнах цветочные ящики, сделанные самой учительницей, и на двух табуретах большой плоский ящик, наполненный песком. Излишне говорить, что зелень и цветы прибавляют очень много прелести классной комнате. Чувство прекрасного и любовь к природе не всегда совершенно потеряно в ненормальных детях. И в этом вы убедитесь, когда увидите, с какой нежностью и заботливостью они ухаживают за цветами. В одном углу несколько верстаков, и тут же вы видите этажерки, табуреты, шкафы, сделанные детьми. В другом углу стоит игрушечный двухэтажный дом, довольно порядочных размеров. Все, начиная с дома и кончая обстановкой и занавесками, сделано детьми. Загляните в шкафы, находящиеся вдоль одной из стен, и вы там найдете пропасть интересных вещей, сделанных также детьми. Из глины вылеплены вазы и фигуры. Из дерева сделаны игрушки. Пошиты юбки, лифики, теплые шапки, рукавицы и т. д. И я видела этих девочек и мальчуганов за шитьем блузок. [...]

Шили они с таким увлечением, напрашивается вывод, что эти, которые бесспорно принадлежат к дефективным очень часто оказываются выше нормальных в разных видах ручного труда. [...]

Теперь вернемся опять к нашей классной комнате. Посмотрите в другой угол, и вы увидите там табурет с ведром воды и вблизи газовая печь, на которой греется громадный чайник воды. Это зачем вы спрашиваете, и я спешу ответить, что почти ежедневно приходится заставлять двух или трех обмыться почти с головы до ног.

При комнатe находится небольшой светлый чулан и тут же при мне открывается дверь, и из нее выходит мальчуган лет десяти. Лицо блестит от теплой ванны. Мокрые волосы торчат вверх. И miss S. обращается к нему со своей постоянной приветливой улыбкой и говорит: «Видишь, я тебе говорила, что единственное, что тебе нужно было сделать, так это умыться. Теперь ты хороший мальчик. Можешь идти домой». Когда он ушел, она со смехом мне рассказала, что он был сегодня невыносим, очень непослушен и она убеждала его все время (тихонько, чтоб другие не слышали), что это грязь делает его дурным, и если бы он умылся, он сразу бы стал хорошим мальчиком; но он упрямылся, пока все дети не разошлись, а затем подошел к ней и попросил теплой воды.

Чистоплотности их учат там больше, чем мы способны делать это в классах для нормальных. Учительницам вспомогательных классов дана полная свобода в выборе материала, в распределении времени, в выработке программы обучения. Имеется также в соседней комнате пианино. Учат их пению, конечно, не по нотам. В последнее время они начали принимать участие вместе с нормальными детьми в громадной аудитории в которой поют хором, читают, декламируют.

Теперь, конечно, является вопрос, что проходят эти дети по другим предметам: чтению, родному языку, арифметике, географии. Как мы говорили раньше, учительнице дана полная свобода, и она делает опыты. С отстающими она старается проходить их слабый предмет, и как только они становятся на ноги, она отсылает их назад в соответствующий класс [...]

В преподавании обыкновенных школьных предметов практикуется только наглядный, конкретный метод. Научить их считать и понимать, сколько сдачи можно получить с четвертака, если 10 центов истрачено. Учитель водит по 15 детей в соседнюю лавку, чтобы они купили конфет. [...]

Практическая подготовка к жизни, которую они получают, наиболее поясняет назначение вспомогательных классов. [...]

Вспомогательная школа в Германии*

С. Крюков

Дело воспитания-обучения дефективных детей, еще очень молодое у нас в России, далеко не ново у наших западных соседей, в особенности в германских странах. Многое, что у нас возбуждает еще сомнения и разногласия, что требует еще доказательств и подтверждений на западе является давно решенным, ясным, бесспорным. Укажу для примера капитальный вопрос о необходимости выделения отсталых детей в особые школы.

В течении целых десятилетий передовым педагогам Германии, настаивавшим на выделении отсталых детей из общих классов и на организации для них особых школ, пришлось выдерживать упорную борьбу за эту идею. Им возражали, что перевод в особую школу явится своего рода общественным клеймом для ребенка, что пребывание в школе для отсталых создает слишком определенную, слишком тяжелую репутацию для ребенка («ненормальный», «слабоумный», «идиот») сначала среди товарищей и родных, а потом и в дальнейшей жизни. Указывали также на то, что пребывание в одном классе с нормально одаренными детьми, в среде, психически более высокой, должно благотворно влиять на отсталого ребенка, давая ему новые стимулы к деятельности, заставляя его подтягиваться, идти вслед за более одаренными товарищами.

Прошли годы и десятки лет, прежде чем эти предрассудки, основанные цликком на априорных соображениях, были разрушены опытом действительной жизни. Прошли десятилетия, прежде чем педагогический мир и родители Германии с очевидностью убедились, что пребывание в обычной школе только забивает отстало-

* Крюков С. (1914). Вспомогательная школа в Германии. *Вестник воспитания*, (4), 78–100.

го ребенка, только губить его и без того слабые силы: не будучи в состоянии охватить всей массы знаний, которые дает обычная школа, не будучи в состоянии работать так же быстро, как их нормальные товарищи, отстающие дети только истощают свой интеллект чрезмерными усилиями; вместе с тем своим присутствием они тормозят успешный и правильный ход занятий класса.

Во главе педагогического движения, направленного к охране дефективных детей и созданию для них особой специальной школы, приуроченной к их особенностям, история поставила Германию. Уже в 1859 г. в Halle был поднят вопрос об устройстве особого класса для отстающих детей из разных школ для занятий с ними хотя бы в течении 2-х часов в день. В 1865 г. на учительском съезде, устроенном всеобщим немецким учительским союзом, впервые была организована секция врачебной педагогики, поставившая для разрешения вопросы воспитания-обучения отстающих детей. В 60-х годах открываются и первые классы для отстающих детей, окончательно выделенных из общих школ; эти классы получают название «специальных». В следующие десятилетия движение в пользу охраны отсталых детей разрастается шире и шире, идея специальной школы для них встречает все меньше возражений и противодействий. *Особые* школы для отстающих детей получили за это время свою определенную организацию, установились постепенно их задачи, учебные планы, методы занятий; сами школы повсеместно стали носить название вспомогательных (Hilfsschulen).

С конца 90-х годов прошлого столетия все вспомогательные школы Германии организовались в союз, ведущий широкую пропаганду идеи специального воспитания-обучения отстающих детей. С этого времени наблюдается особенно интенсивный рост числа вспомогательных школ: за десятилетие с 1898 г. по 1908 г. было открыто около 140 новых школ с сотнями классов. В настоящее время вспомогательными школами обзавелись не только крупные, но и средние города Германии: из городов с населением не менее 50 тыс. нет ни одного, который не имел бы такой школы. Вспомогательные школы имеют многие города с населением в 30, 20 и даже менее тысяч. Общее количество учащихся в вспомога-

тельных школах превысило 22 тысячи детей (мальчиков и девочек). В одном Берлине находится 194 вспомогательных класса с более чем 3000 учащимися.

Необходимо отметить, что вспомогательными школами не ограничивается круги образовательных учреждений для дефективных детей. Кроме этих муниципальных школ для приходящих детей, жизненная практика выдвинула иную форму учреждений: закрытые учебные заведения для более глубоких форм отсталости и для детей с дефектами, главным образом, *характера*. Среди этих закрытых воспитательных учреждений есть общественные (областные) и частные. В тех и других получает возможность воспитания-обучения не одна тысяча детей.

Таковы количественные результаты движения в пользу охраны отсталых и вообще дефективных детей. Можно сказать, что Германия осуществляет или почти осуществила действительную возможность *всеобщего обучения*, признав за каждым ребенком, даже отсталым, даже дефективным, право на обучение, *право на школу*, и обеспечив ему пользование этим правом.

Что касается понимания задач специального воспитания-обучения, что касается его практики, то в этом отношении германская вспомогательная и вообще специальная школа стоит далеко не на высоте положения. Правда, ее передовые деятели указывали и указывают, что главной ее задачей должно быть не приобретение знаний, а развитие и укрепление слабых духовных способностей отсталого ребенка, приведение их в координацию и сообщение их обладателю умения пользоваться ими, применять их на практике.

Но повседневная практика этой школы, тот общий дух, который в ней господствует, и то конкретное воплощение верных по существу принципов, с которым мы в ней встречаемся, оставляют желать очень и очень многого.

Моя задача состоит, главным образом, в том, чтобы отметить на примерах Лейпцига и Берлина те шаги, которые сделала германская вспомогательная школа на пути к конструированию школы будущего. Я выбираю эти два города, точнее две определенные школы — Арно Фукса в Берлине и Бёттгера

в Лейпциге, как наиболее типичные и хорошо поставленные, о чем мне засвидетельствовал один из местных авторитетов по вопросам специального воспитания и обучения, известный и в русской специальной литературе, И. Трюпер.

Я начну с обучения чтению. В лейпцигской вспомогательной школе мне пришлось натолкнуться на оригинальный метод обучения чтению-письму, во многом расходящейся с признанными, казалось бы, положениями. Дело начинается не со слов, а со звуков. Звуки изучаются независимо от их значения в речи, только как известный двигательный процесс (рот круглый — о, рот острый — у, широкий — я, язык отскакивает от зубов — т и т. д.). Когда ученики усваивают самое движение мускулов речи и легко воспроизводят данный звук, учитель показывает им его изображение сначала письменным, потом печатным шрифтом. Задача состоит в том, чтобы образовать прочную ассоциацию в уме ребенка между данным знаком и известным звуко-двигательным образом, который он обозначает. Дети пишут на доске, потом на грифельных досках букву, т.-е. в сущности *рисуют* эти знаки, как рисуют дома, деревья и т. д. Печатный или написанный знак является предметом, который имеет свое название, как и все другие предметы. Далее следует слияние звуков, как механический процесс. «Язык отпрыгивает, рот круглый», диктует учитель, и ученики говорят «то». Интересно, что сначала изучаются сочетания согласного звука и гласного (согласный впереди), а не наоборот. И я заметил, что сочетания гласных и согласных действительно даются детям с большим трудом. Вообще же процесс слияния усваивается очень быстро, и учитель совсем не помогает детям. Вслед за этим даются различные небольшие слова с данным звуком, но процесс их чтения остается чисто механическим, простым рядом движений, во время которых дети следят исключительно за правильными движениями речевой мускулатуры. Только когда вполне усвоены данные движения и данные слова читаются легко, учитель обращает внимание детей на смысл читаемого. Rot — что красное? — вишня и т. д.

«Обыкновенно дитя учится говорить, играя; играя мускулами речи, как и всеми остальными, оно лепечет бессознательно

членораздельные звуки и их сочетания, — сказал мне учитель. — Я начинаю с того же, заставляя учеников лишь осознать процесс речи, делая сознательными те или другие движения. С другой стороны, необходимы тут же немедленно прочные ассоциации между звуком и его знаком, вернее, — между знаком и теми движениями органов речи, которые необходимо приводят к произнесению соответствующего звука. Как взрослый смотрит на дерево и мысленно говорит «дерево», т.е. в уме его появляется звуковой образ предмета, так нужно, чтобы ребенок, смотря на букву, сейчас же вспоминал изображаемый ею звук».

Нельзя не признать за этим методом известные психологически верные основания. Благодаря основательной фонетической подготовке становится более легким процесс слияния звуков; хорошо развиваются органы речи и речевая мускулатура, при чем ученик постоянно упражняется также в сознательном пользованья ими. Удачно осуществляется один из составных моментов процесса чтения — образование ассоциаций между звуковыми и звукодвигательными образами. Правда, зато ассоциация между зрительным и звуковым образом остается механической, как во всех чисто синтетических методах обучения чтению, и с другой стороны — сам процесс чтения слова на первой стадии является также бессознательным, механическим; но последнее обстоятельство находит свое объяснение в узости внимания отсталых детей, для которых слишком трудной может явиться задача: с одной стороны, верно прочесть слово, т.е. разложить его на составные элементы — буквы, воспроизвести затем звуковое значение этих букв в их последовательности и, наконец, слить их в одно звуковое целое, и с другой — осмыслить читаемое. Во всяком случае практические результаты применения этого метода обращают на себя внимание: в год отсталые дети выучиваются сносно читать в пределах всего алфавита, а между тем среди них постоянно бывает несколько человек с недостатками речи. К урокам чтения примыкают специальные уроки так называемой артикуляции или обучения речи (*Sprachunterricht*) для детей, страдающих дефектами речи. На этих уроках прежде всего изучаются звуки: с помощью картинок, ука-

зважаючи на положення губ і взагалі органів мови, або тільки за допомогою словесних вказівок вчителя діти приводять свій мовний апарат в потрібне положення. Зостається зробити видих, щоб отримався той, а не інший звук. Таким чином вивчаються спочатку голосні звуки, потім приєднуються приголосні і відбувається процес злиття. Я бачив такий урок в Берліні; він в загальному відбувався так само, як в лейпцигській школі, тільки всяка механізація навчання була усунута, і при читанні цілого слова діти зараз же помічали поряд малюнок предмету, назва якого вони тільки що читали. Таким чином вчительниця хотіла розвивати свідомість читання, залишаючись в цілому на ґрунті синтетичного методу.

Відносно обох методів можна вказати, що в них залишаються зовсім невикористаними свідомо-вольне почуття і м'язова пам'ять за допомогою вирізаних букв Сегена або наждачних букв Монтессорі. З іншого боку, обходиться значення письма, як процесу, передуючого читанню, між тим як відомі блискучі результати, які отримала цим шляхом Монтессорі, при допомозі умело поставлених вправ рук, передуючих письму.

Одним з предметів початкової школи, в яких особливо яскраво могло б сказатися вплив нових тенденцій, є математика. Наглядний рахунок на предметах, поступовість в переході до відволіченню рахунку, ручні роботи дітей при вивченні арифметичних дій, самостійні вимірювання, зважування для розвитку уявлення про величину, довжину, ширину, висоту, міру, вагу і для засвоєння одиниць вимірювання, самостійне малювання, вирізування і виклеювання одиниць міри і ваги, геометричних фігур і тіл і інші роботи учнів — всі ці нововведення дають нині урокам початкової математики фізіологію, різко відмінну від недавнього минулого.

І як раз в цій області німецька допоміжна школа зробила до сих пір особливо мало. При навчанні початкової арифметики, точніше — рахунку, вчителі німецьких допоміжних шкіл вважають своєю головною задачею виробити у дітей число-

вых понятий. Обучение исходит из *ряда* предметов, при чем самым распространенным и большей частью основным пособием является собственная рука ученика. «Естественная счетная машина», сказал мне учитель лейпцигской Vorschule. Мизинец всегда считается первым пальцем и означает «*один*»; остальные пальцы присоединяются к нему по очереди.

Относительно употребления дальнейших пособий среди педагогов наблюдается разногласие. Одни, считаясь с особенностями внимания и вообще умственной деятельности отсталого ученика, избегают сложных или новых для детей предметов и упражняют их на предметах простых или близко знакомых (палочки, шарики, монеты). Другие, перенося на занятиях с отсталыми детьми целиком, без всяких изменений приемы, применяемые к детям нормальным, употребляют при счете и сложные предметы (цветы, присутствующих учеников).

Для перехода к отвлеченным числовым понятиям служат затем счеты и условные знаки — кружок, точка. На этой ступени обучения счету применяется самостоятельное рисование в тетрадах, но не предметов, а условных знаков. Предметы избегаются сознательно, чтобы не отвлекать внимания в сторону формы (иногда вдобавок трудной) и окраски. Мне вспоминается по этому поводу, что американская нормальная школа также имеет в виду возможность отвлечения внимания в нежелательную сторону, только устраняет эту возможность путем, более соответствующим нормальному ребенку, — посредством употребления *беглых* рисунков.

Детских ручных работ для наглядного изучения сложения, вычитания и др. действий я совсем не встретил, и на вопрос о таких работах немецкие учителя просто, без всяких объяснений отвечали, что они их не ведут. Необходимо отметить, что устный счет, счет вслух поодиночке или всем классом преобладает на всех ступенях обучения над письменным счетом в тетрадах, преобладает над всеми остальными элементами обучения арифметике, иногда почти поглощая их собою.

Если немецкие педагоги не ошибаются, придавая важное значение устному счету, как средству упражнения и развитию отвле-

ченного мышления, то одностороннее господство такого метода, слишком близко связанное с практическими потребностями обыденной жизни, заставляет пожелать о более важных задачах общего развития, остающихся благодаря этому в пренебрежении. Я заметил, что практическое изучение мер и весов, не говоря уже о развитии представлений величины, почти отсутствует, несмотря на очевидный факт, что отсталые дети особенно нуждаются в точности этих представлений.

Ученики средних и старших классов умеют написать счет, записать правильно число марок и пфеннигов, считают в пределах тысячи с необычайной быстротой, — но это уже выходит из области педагогической. Сравнительная многочисленность класса, старая немецкая обстановка классной работы с красноречивым учителем, которому присвоено право говорить и спрашивать, и неподвижно-внимательными учениками, которым полагается только слушать и отвечать на вопросы, сами по себе являются огромными помехами на пути преобразования германской вспомогательной школы. Новое время с новыми требованиями ярче всего сказалось в постановке наглядного обучения во вспомогательных школах Германии. Уроки наглядного обучения, еще недавно бывшие простыми беседами по картинам, беседами, в которых главная роль все-таки принадлежала учителю, теперь дают все больше и больше простора самостоятельной деятельности учеников, самостоятельному оперированию их с изучаемыми объектами, привлекая, таким образом, к деятельности не только зрение и слух, но и другие внешние чувства.

Особенно хорошо поставлено наглядное обучение в подготовительном классе Лейпцигской вспомогательной школы. Уже коллекция пособий для этих уроков обращает внимание своим необычным составом. Здесь можно найти самые разнообразные предметы, вернее, модели предметов, употребляемых человеком в его повседневной деятельности. Рядом с пилой и рубанком вы видите здесь бутылку с пробкой, лейку, ложку, возле паровоза валеки для белья,

ружье, терка и т. д. Все эти предметы служат не только *иллюстрацией* бесед, пособиями, *неприкосновенными* для учеников. Ученики получают их в руки, рассматривают, ощупывают, *пускают их в ход* и, таким образом, познают самостоятельно их свойства. Помимо наиболее полного знакомства с изучаемыми предметами при такой системе, помимо упражнения детского инстинкта познания и исследования, учитель ставит своей задачей на этих уроках упражнение мускульной системы детей и умения управлять ею, координировать движения отдельных мышц для достижения определенных сложных движений, а также развитие мускульно-осозательного чувства, имеющего столь важное значение для правильного развития интеллекта. Побочной целью является развитие речи, приучение детей к полным грамматически-правильным ответам (в оценку этой последней задачи я не вхожу).

Принцип самостоятельности учеников и участия ручных работ в обучении мог бы быть косвенно осуществлен посредством установления связи уроков ручного труда с уроками других предметов. В германской вспомогательной школе имеется налицо условие, обеспечивающее такую возможность: один и тот же учитель ведет все предметы своего класса, и на нем же лежит одна из отраслей ручного труда. Но в постановке ручного труда у немцев есть своя система и эта система перенесена и во вспомогательные школы. Германские педагоги настолько уверены в педагогической ценности и практической целесообразности этой системы, что даже такой авторитет, как Арно Фукс, оказался среди лиц, разработавших *обязательную* общую для всех школ Берлина программу ручного труда. Эта программа включает в себя не только указания последовательности работ, их общего характера и задач, преследуемых при этом, но перечисляет подробно *все отдельные работы*, долженствующие быть проведенными в течении школьного курса. Для вспомогательных школ делается лишь оговорка, что работы, технически слишком трудные для отсталых детей, могут быть опущены, но в общем весь план сохраняет и для них свою обязательную силу.

Я приведу здесь схему берлинского плана, так как он отличается от лейпцигского и других только большей систематичностью. После некоторых фребелевских работ в младших классах (коврики, складывание бумаги, работы из палочек и картона, картонные работы) в средних начинаются работы из папки. Сначала, для приучения к обращению с ножом, линейкой и клеем, дети вырезают из картона четырехугольники, обклеивают их цветной бумагой и учатся клеить уголки. После этого они делают так называемые «полезные» предметы в такой последовательности: 1) большой продолговатый четырехугольник, как простейшая рама для картины; сама картина наклеивается в середине; 2) двойная рамка для картины; передняя сторона с вырезом по середине; 3) шестиугольник в виде доски для календаря; 4) ящик; 5) папка для тетрадей (учатся вклеивать ленты); 6) папка для газет. Далее следуют работы из дерева. Сначала мальчики учатся выстругивать четырехугольные доски вдоль, поперек, с боков, отрезывать их и обращаться с угольником. После этих предварительных упражнений идут самые работы: 1) простая дощечка с крючками для ключей; 2) шестиугольная дощечка для календаря; 3) круг, круг с выпиливанием секторов, обращение с коловоротом; 4) соединение досок с гвоздями: кронштейн; 5) склеивание досок: поднос для хлеба; 6) употребление сложного рубанка (галтель), соединение на шипах: рамка, вешалка.

Все перечисленные работы имеют своей задачей, по словам одного из педагогов, двоякую цель: 1) развитие руки и верности глаза и 2) навыков в обращении с некоторыми инструментами и металлами.

Как видим, немецкая система ручного труда преследует в сущности только формальные цели. О практическом значении в детской жизни самих сработанных детьми предметов серьезно говорить вряд ли приходится, во-1) потому, что эти предметы до конца учебного года обыкновенно остаются в стенах школы и служат излюбленным объектом демонстрации для посетителя; во-2) потому, что благодаря усиленной погоне за точностью и чистотой выполнения (педагоги не избегают при этом и ручного воздействия) за год производится весьма малое количество

таких предметов. Все выделяемые вещи не стоят ни в какой связи ни с жизнью ребенка, ни с его преобладающими в данный момент интересами, ни со сведениями, сообщаемыми на других уроках. Они преподносятся сознанию ученика, как внешняя, ничем не мотивированная необходимость, а самая постановка дела такова, что ни самостоятельность, ни изобретательность, ни самостоятельное творчество не могут найти себе места. Для всех учеников существует один шаблон, один нарисованный на доске чертеж предмета, с точным указанием его частей, с обозначением всех его деталей. И работы выходят в огромном большинстве случаев профессионально-безукоризненные, но зато и похожие, как две капли воды, друг на друга.

И напрасно немецкие педагоги уверяют себя и других, что их система ручного труда не преследует целей профессиональной подготовки: все же они ближе к ремеслу, чем к педагогике. Как легко было бы на этих уроках приготовить с помощью глины, прутиков, мха, шишек и других таких же незнакомых чистенькой немецкой школе материалов, скажем, *лес*, где дети только что были на экскурсии, или построить к уроку истории *бури*, поэтический немецкий замок на краю какого-нибудь утеса над пропастью или на одинокой зеленой вершине; или самим сделать модель часов при изучении времени, или... да разве можно перечислить все те ручные работы, которые помогли бы обучению, сделать его более конкретным и плодотворным и вместе с тем дали бы возможность развитию детской инициативы и самостоятельного творчества!..

Но даже в тех случаях, когда ручные работы в виде иллюстративных занятий вводятся в схему урока, германские педагоги подходят к ним все с такой же ремесленно-формальной точки зрения. Я видел, наприм., как дети целым классом иллюстрировали «Красную шапочку». Вы думаете, учительница (кстати сказать, умная и педагогически-образованная женщина) спросила детей, что каждый из них хочет вылепить? Ничуть не бывало. Она просто сказала: «Ну, дети, теперь вылепим с вами корзиночку». Вы думаете, что после этой команды она

предоставила классу самостоятельность в меру способностей каждого ученика? Нисколько. Она тоже взяла кусок пластилина и продолжала командовать: «Сначала, дети сделаем шарик; вот так». Когда дети вслед за ней сделали шар, она продолжала: «Теперьотрежем от него кусочек сверху. Возьмем большой кусок и сильно надавим пальцами; вот так»... Таким образом вся корзиночка была сделана в той последовательности и с помощью именно тех приемов, какие были указаны учительницей. Учительница не забыла сделать на наружной стороне корзинки штриховку, обозначающую прутья, а к бутылке вина в корзинке велела прилепить ярлык. Корзиночки и бутылки вышли на славу, но... при чем же тут дети? И разве дети получают истинное представление о форме предметов (на что обычно ссылаются немецкие учителя), если они будут проделывать это предметное «чистописание» вот так?...

Один вид интересных упражнений составляет, впрочем, давнюю особенность сначала германских закрытых заведений для отсталых детей, а потом и вспомогательных школ. Это, так называемые, упражнения в деятельности. Школа старается научить детей правильно и умело производить такие действия, которые постоянно встречаются в жизни: уносить и приносить одну или несколько вещей, приводить в порядок вещи, наполнять и опоражнивать сосуды, одеваться и раздеваться; научить поведению в обществе, поведению при встрече; сюда же относятся упражнения в исполнении покупок, поручений и т. д.

Мне остается сказать несколько слов о гимнастике, чтобы закончить обрисовку постановки дела в лейпцигской и берлинской вспомогательных школах. Построения, маршировки в младших и средних классах, гимнастика на снарядах в старших, палки — все это элементы старой гимнастики, до сих пор занимающие видное, иногда преобладающее место в системе гимнастики вспомогательной школы. Маршировка с песнями в различных темпах, бросание мяча в цель, дыхательная гимнастика, введение гирь несколько оживляют эту однообразную картину. Но ни в одной из этих осмотренных мною лучших

школ нет ни в какой форме ритмической гимнастики: в берлинской школе не хватает средств на покупку пианино, в лейпцигской — некому вести ее (несмотря на более чем 20 человек учителей и учительниц). Между тем как раз в Германии усиленно подчеркивается значение ритмической гимнастики для отсталых детей, например, известным профессором Вейгандтом, который указывает в особенности на понижение волевой реакции, на внешние возбуждения у большинства отсталых детей и на высокое значение ритмической гимнастики в борьбе с этим недостатком. Значение этой гимнастики для развития внимания и чувства ритма было еще ранее указано Демагогом. И все-таки вопрос о ритмической гимнастике вовсе не является для немецкого педагога важным и жгучим вопросом. Рядовые учителя отвечали мне просто, что у них этого нет: мало ли о чем спросить придет в голову приезжему иностранцу. Один учитель даже не понял хорошенько, о чем я его спрашиваю; и только директора дали мне мотивированные ответы.

Как видим, картина современного состояния лучших из германских вспомогательных школ по отзывам местных авторитетов и по именам лиц, стоящих во главе их, оставляет желать многого. Основной принцип современной педагогики — школа для ребенка, а не ребенок для школы — слишком в малой степени осуществляется германскими педагогами в той самой вспомогательной школе, которая явилась, как результат идеи о приспособлении школы к особенностям ребенка. Ученик и здесь для педагога большею частью средняя величина, доля класса, а не самостоятельная единица с резкими отличительными чертами. Изолированные дефекты в умственном развитии, если они и не ускользают от внимания учителя, встречаются слишком мало упражнений для исправления. Случаи для таких упражнений лишь изредка попадают в обычной классной работе; необходимые же пособия для формального упражнения недостаточно развитых сторон интеллекта совершенно отсутствуют; даже самая идея формального упражнения отдельных способностей остается нередко неизвестной германскому учителю.

Физическое воспитание, — правильное, в определенной последовательности согласно новейшим данным осуществляемое упражнение мускульной системы ребенка — не пользуется достаточным вниманием. Если и говорится о значении мышечного чувства и осязания для правильного развития интеллекта, то эти положения лишь в очень малой степени осуществляются на практике. И немецкому педагогу особенно трудно провести в практику эти положения, потому что для этого он должен отказаться от всей своей традиционной системы, предполагающей вытянутую фигуру, молчание, неподвижность со стороны ученика и считающей все эти вещи идеалом поведения в классе. В обучении господствует до сих пор осужденный и жизнью и лучшими педагогами той же Германии вербализм, чисто словесное преподавание, не создающее в мышлении учеников конкретных и прочных образов. Для этой цели необходимы ручные работы, сопутствующие обучению, необходима настоящая, а не словесная самодеятельность учеников, а ее как раз меньше всего в германской вспомогательной школе.

Игнорирование индивидуальных склонностей и проявлений учеников, даже стирание индивидуальности, отсутствие возможности для упражнения и развития *творческих самостоятельных сил* личности — составляет последний грех германской вспомогательной школы, по крайней мере, поскольку я имел возможность с ней познакомиться. Эта школа не стремится воспитать в своих питомцах *человека*, она готовит из них работников, ремесленников, бездушные и бессознательные колесики и винтики в огромном механизме, называемом жизнью.

И все-таки, несмотря на эти несомненные и капитальные недостатки, я испытывал временами хорошее чувство при посещении вспомогательных школ. Я не мог не отметить удивительной налаженности дела, которое идет как будто само собой, без всяких усилий со стороны учителя (результат давней педагогической культуры), не мог не заметить большой практической подготовленности учителей, не мог не завидовать хорошему, а иногда и прекрасному оборудованию этих школ,

богатству учебных пособий, на которые, очевидно, щедро отпускаются средства.

И, вспоминая при этом убогие помещения наших московских школ, бросающийся в глаза недостаток не только моделей, картин, приборов и др. учебных пособий, но даже материалов для работ, — я не мог не подумать с горечью: а все-таки далеко нам до Европы!

Приют для слабоумных слепых*

Р. Д-на

В середине декабря прошлого 1914 г. мы, небольшая группа па курсисток и курсистов Института Ж. Ж. Руссо, под руководством m-lle Descandres, одной из самых интересных лекторш Института, читающей об обучении ненормальных и отсталых детей, отправились из Женевы в Лозанну, чтобы посетить приют для слабоумных слепых. Погода выдалась прекрасная, солнечная, совсем не по сезону, и мы, приехав в Лозанну, решили пешком добраться до приюта, который находится в Chailly. Далеко видно большое, новое, с красной крышей здание приюта, стоящее на холме.

Хотя нас ждали, но заведующая не могла нас принять сейчас, и нас ввели, попросив подождать, в комнату нижнего этажа без мебели, у одной стены которой за пианино сидела дама в шляпе, а рядом с ней девочка, лет 13 –14, игравшая под ее руководством какие-то упражнения без нот. С первого же взгляда было заметно что-то ненормальное и в позе сидевших, — как-то слишком наклонились они над клавиатурой, — и в безучастности, с которой они отнеслись к приходу стольких посторонних. Потом оказалось, что не только ученица, но и учительница была слепая. Глаза у обеих были открыты.

Вскоре пришла заведующая, урок музыки окончился, мы перешли в другую комнату в том же этаже, куда вслед за нами явилось несколько душ пансионеров — больных, взрослых и совсем маленьких, лет 6 – 7. Самыми благоразумными между ними

* Д-на Р. (1916). Приют для слабоумных слепых. *Педагогический листок*, (1), 46–50.

оказалась девочка, только что бравшая урок музыки, и еще мальчик, тоже лет 13; все же остальные носили явную печать идиотизма, кретинизма, преждевременной старости и других психических ненормальностей. Их выстроили в круг, и под руководством той же слепой учительницы они стали петь. И было это пение такое безжизненное, ненормальное, тоскливое, что две из нас не могли удержать слез. Потом делались гимнастические упражнения все в той же комнате с некоторыми приборами и без них.

Между приведенными выделялась одна маленькая, лет 6, девочка. Глаза у нее были совершенно закрыты, как у спящей, лицо покрыто струпьями, ноги все время двигались, и ее с великим терпением все время держала за плечи и управляла ею та самая слепая девочка, которая обучалась игре на пианино. Выделялся также один низкорослый мужчина со старческим лицом.

Гимнастика кончилась. По широкой лестнице повели нас в классные комнаты, совершенно, впрочем непохожее на классы, так как нет в них ни парт, ни досок, ни стенных украшений. В одной за большим столом несколько детей различного возраста нанизывали бусы, и работа далеко не у всех клеилась. Один из них, мальчик лет 8, услышав, вероятно, о нашем приходе, бросил свои бусы и стал тыкать в воздух руками, говоря: — «Bon jour, m.-r. Bonjour!» (здравствуйте, сударь, здравствуйте). Уже ему и руки пожали и ответили на приветствие, а он все продолжал выкрикивать свое «Bonjour». В углу комнаты кто-то безжизненно забавлялся игрушками, двое собирались подраться, но их разняли. Между детьми есть и немые, и одного из них заведующая, усадив на колени, стала учить произношению звуков, но он ничего не произнес, как следует и она, поцеловав его, отпустила. Ему на смену явился тот толковый мальчик, который своей расторопностью выделился еще на гимнастике, принес вышитую географическую карту Европы собственного приготовления и, как заведенная машина, стал рассказывать об «нашем отечестве Швейцарии», ее величинах, границах, реках, озерах, образе правления и т. д. «Какие еще республики в Европе?» — спросила заведующая. Он запнулся, но вспомнил, и с честью вышел из испытания.

В смежной комнате такое же разнообразие занятий: у окна гладко причесанная, в чистом темно-синем ситцевом платье, сидит на табуретке женщина и вяжет чулок. Глаза открытые, но слепые; она все время бессмысленно улыбается.

— Сколько вам лет? — спрашивает кто-то из нас. — 23 г. — Вам здесь нравится?

— Нравится, — с той-же бессмысленной улыбкой отвечала она.

За большим столом сидит учительница и диктует. Пишут трое более или менее толковых детей; пишут, т. е. быстро прокалывают бумагу. Интересная подробность: для письма употребляются обыкновенные, но уже исписанные в нормальных школах тетради. Когда окончили писать, одна из писавших девочек прочла продиктованное, быстро перебирая пальцами по странице.

Здесь же в комнате стоит ткацкий станок, на котором один из мальчиков, более нормальных умственных способностей и не совершенно ослепший, продемонстрировал работу — плетенье из полосок материи коврика.

Мы уже собирались оставить эту комнату, но в это время на пороге появилась опять та слепая девочка со струпьями на лице, придерживаемая начальницей, и стала что-то не то декламировать, не то петь, после окончания чего она получила нежный поцелуй от начальницы, а нас повели осматривать здание. Это учреждение существует уже 14 лет, но до прошлого года (1914 г.) оно ютилось в наемном помещении. Здание, недавно построенное, не только просторно и вместительно, но и отвечает всем требованиям гигиены. Дортуары — очень чистые, светлые, высокие комнаты расположены по одну сторону коридора; в другой — кладовая, в которой сложены произведения слепых для продажи — щетки, метлы, коврики. Прежде, чем подняться в верхний этаж, в мастерскую, мы зашли в столовую, из которой дверь ведет на широкую веранду. Какой вид на озеро, на горы, позолоченный последними лучами заходящего солнца!

— Что это насмешка? На что слепым виды красоты Божьего мира? — искренно недоумевает кто-то из нас. Признаться,

очень не хочется нам, зрячим, расставаться с верандой и вернуться к несчастным пансионерам этого учреждения. Мы поднимаемся на третий этаж и входим в мастерскую. В ней душно и уже темно. Электричество не зажигают, потому, во-1-х, что рабочий день уже кончается, и потому, во-2-х, что слепым безразлично работать ли при свете или без него. Здесь только мастер зрячий и нормальный и обучает он производству деток. В углу, впрочем, сидел один и тачал сапог.

Уже совсем темно. В узкой уютной комнате, освещенной электричеством, приготовлен для нас чай. Прислуживает нам молодая, очень миловидная девушка с странным голосом — густым и слишком громким. Но когда я узнала, что она глухонемая, я была поражена: ничто не указывает на то, что она так жестоко обижена природой. Она окончила школу для глухонемых и теперь служит в этом приюте в качестве помощницы учительницы. «Обездоленная за обиженных». Это единственное отрадное впечатление, которое осталось у меня, по крайней мере, от всего учреждения.

Мы прощаемся и уходим. Право, слава Богу, что у нас глаза зрячие, что мы можем управлять своими конечностями... и что мы об этом вспомнили.

Когда на вокзале, в ожидании поезда, мы подкрепляемся — кто чаем, кто кофе, профессор Бовэ, директор Института, спрашивает m-lle Descandres, стоит ли тратить столько труда, энергии, денег и самоотверженной любви (мы вспомнили, я убеждена, все милое, доброе открытое лицо заведующей убежищем m-lle Maillefer), на такое, в сущности, мало результатное дело, она, подумав очень немного, отвечает утвердительно.

«Если их не убивать, надо же их поставить в такие условия, где бы они себя чувствовали счастливыми. А здесь они, несомненно, счастливы». Всех пансионеров 36 душ: из них детей 20, взрослых 16, мужчин и мальчиков по 11 душ, женщин 5, девочек — 9. С них взимается плата, но мизерная: от 11 г. 50 сеп. до 2 франков и, как исключение, до 3 фр. в месяц. Само собой разумеется, что не от платы пансионеров существует это учреждение.

Оно субсидируется обществом и государством. Точного бюджета убежища я не знаю. Велик ли он, или мал, но гораздо больше та сумма любви, жалости и великого терпения, которая тратится на этих несчастных, никому не нужных, часто лишенных человеческого подобия существ, во многих случаях даже не способных чувствовать любви и забот, которые им расточают. Им, этим жертвам наших пороков и ошибок, старательно сохраняется жизнь, а там, на колоссальном фронте всеевропейской войны, реками льется кровь цвета нации, с ума сходят тонко-нервные люди, не высыхают от слез глаза у женщин, оставшихся дома. Эта кровь и эти слезы проливаются за лучшее будущее, говорят нам. Настанут ли такие времена, когда не нужны будут больше убежища, в роде описанного, за неимением пансионеров для них?

Будем надеяться, что они придут, эти времена.

Розвиток ВЫХОВАНЯ ГЛУХОНІМЫХ*

Продовження

Нова доба

Нова доба зачинаєся тоді, коли образования глухонімых зачинає набирати загальнішого характеру, даючи можливість, аби в заложених институтах достали образования и глухонімі худобні, які перед тим, ані думати немогли, щоби образоватися. В старой добі только пару заможным одиницям або одиницям заможных родичів пощастило поліпшити свой стан, але сила глухонімых залишалася без науки. Сему було поможено якраз заложованем заведень для глухонімых, в которих началось громадне образования супроти попередних спроб одиничного образования по родинам.

В новой добі научованя супроти всяких попередних проб набирає певніших рис и поділяєся на два напрямы: на так звану школу французку и на школу німецьку. Французка школа уживала: перстовку, методично приспособленого знакованя, писаної бесіды, а в деякой мірі и голосної бесіды.

Школа німецька условно придержовалася до плеканя голосної бесіды.

Школа французка

Основателем сеї школи Карлес Міхел де л Епее (1712–1789), котрий будучи духовником, познійше каноником в Парижи, зовсім посвятився глухонімым. В Парижи перебрал образования двох глухонімых дітей, хоть для него не була звісна ані одна

* 1930. *Учитель*, (5–6), 81–88.

з пережезгаданих метод. Метода якої он придержувався одріжняється од методи де Понцо-вы, Валлісової та Амманової, та є зовсім его оригіналом, его твором, результатом довголітних студій.

Л Епее скоро стямив, що глухонімі говорять між собою знаками, хоч не говорять голосно, однак мають бесіду. Тому задумав из сеї знакової бесіди, яку полагав за матерську бесіду глухонімих, приспособити до живої бесіди так, щоби з неї було можно перекладати до розговорної бесіди. Для тої ціли витворив методичну бесіду знакову, в котрой первісна знакова бесіда майже затратилася, зачим он єї доповнив, частями річи, числом, падежами под.

Знакової бесіди методично розвитку уживалося при всім научованю, з неї перекладалося до писаної бесіди, на яку глухонімі научовалися так само. Щобы не було треба ужити письма заведена була перстова азбука Бонета, при помочи якої виговоряли головно именники власні, на котрі не робив знаки.

При научованю головно уважав на логичний огляд бесіди, що и мог легко зробити, зачим залишив голосну бесіду а тим залишилося богато часу для тої цілі. Правда, що ані л Епее не остав навсе при том, бо коли познайомився з творами Валліса та Аммана зачав учити глухонімих и на бесіду голосну, а о том написав твор: «Уміня учити глухонімих на бесіду».

Ціла система л Епее-а полягала на методичних знаках. Для тої цілі треба було ему витворити цілий ряд знаків, котрі побудовав на знаках, які глухонімі принесли з собою до заведеня. Тяжші понятя означував больше знаками, котрі однак сполучав в один знак наводный, який пригадував остальні знаки. Була се задача немала, видумати знаки на всякі понятя та на всі грама-тичні форми.

Хоть л Епее привів науку глухонімих до розцвіту однак его заведеня остало приватним (пооличность одержало аж по его смерти, коли назвали его «народним інститутом»). Подпору на свой інститут достав л Епее аж в р. 1785 од короля Людовика XVI.

Послі л Епее заслуговує на увагу наслідник єго Сікард (1742–1822), котрий видав повний словар знакової бесіды: «Теоріе да сігнес». Слова попорядковав у 12 груп в логичном порядку а до кожного слова прилучив дефиницію та опис знака. Правда, що знакова бесіда за него достигла упадку, однак достигнув того успіха, що єго ученики годні були правильно вимовляти реченя самостійно, та в голосний бесіді думати, що л Епее не упражняв з своїми учениками.

Метода де л Еппе-ова була в Франції в повном розцвіті аж до р. 1878, коли на межинародном конгресі учителів глухонімых було прийнято таке рішення: «Послі довгого и здорового роздумованя конгрес проголошує, що хоть знакованя як средство до розумітися учителеві з учеником допускавсся, однак первенство рішучо належить голосной бесіді».

Школа німецька

Основою сеі методы є метода Аммана, яку німецькі учителі глухонімых присвоили перші, приспособили та усовершили єї и назвали німецькою. Причиною того було то, що метода Аммана як така под впливом выступа де л Епее-а попала в забуття, зачим способ научованя по способі де л Епее-а розширивсся в цілой Европі, котра була и многодогоднійша и не требовала так багато труда.

Німецька школа обнимає в собі:

1. липську школу (котра образо вала глухонімых голосною бесідою из частинним уживанем перстовки);
2. виденьську школу (послі котрої глухонімі образовалися головно штучною пантомимикою а також и голосною бесідою);
3. школу шлезвицьку (котра плекала голосну бесіду, для вясненя понять а в розговорах уживала знакованя);
4. період досвідов для переведеня загального образованя глухонімых;
5. школу пражську (из природними знаками та голосною бесідою);

б. школу новонімецьку (яка принципово уживає виключно голосної бесіди).

Школа липська

Основателем є Самуїл Геїнікке (1727–1790), син земледільця в Саску. Он властиво не є винаходником тої методи, однак називався по нему, зачим он єї урядковав. Властивим основателем методи тої був Амман, котрий означив єї, а Ласіус (1775) та Арнолді (1777) и Рафел примінили и проглубили єї (1715).

Твори в яких Геїнікке познайомив світ о своїм способі науки суть: «Арканум для творенясамозвуков у глухонімых» (1772) а познійше видав «Новий букварь». Спочатку Г. все удержовав у великой тайні, бо сподівався осягнути великого богацтва через свой винаход, аж познійше в першом своїм творі показує на поступ, де приводить, що твореня самозвуков треба основати на иншом змыслу а то на смаку. Для тої діли уживає ріжних течей напр. оцту та ин. В другом творі в «Аркану» практично переводить думку Аммана учити звукованем без складованя. Що як выводив звуки и як поступовав при дальшом укладі речень не згадує ані в инших творах, котрі займаються з глухонімыми.

По думці Г. глухонімого можно выучити только на основі голосної бесіди, котра одиноко способна, чтобы нею виражати высші понятия. По нему знакованя або писана бесіда скоро забудуться, зачим глухонімый только видит их, але уяви не має а тота має творитися аж познійше послі довгого спостеріганя. Напроти того слово пробуджає думку та прискоряє образованя а при том чинить глухонімого способным читати з уст инших особ.

Отже по Г. одиноко голосна бесіда є способна на то, чтобы можно глухонімого душевно та практично образовати.

Уживав Г. при научованю и перстовки але только при злучованю понять.

Головні принципи научованя голосної бесіди по Г.:

1. Знання має попередити назва. Природні знаки та образи суть відповідними наглядними средствами.

2. Ясно думати можна тільки голосною бесідою, тому треба на ню научувати и глухонімих.

3. Научити глухонімих на голосну бесіду можна тільки після нагороду слуха иншим змыслом а то є смак.

4. Понятя, які глухонімі приобріли иншим способом як голосною бесідою, не мають тривкості.

5. Щобы глухонімый став способним в деякой мірі думати уявами приобрітими письмом, треба написованя часто повторяти.

6. Перстовка най буде уживана тільки як злучованя понять.

7. Глухонімі спосовні читати з уст говорячого.

8. Глухонімый, котрий присвоив голосну бесіду, в товаристві повинен постоянно говорити голосно, та не сміє ужити знаков.

Заслуга Г. полягає ще в том, що за него був заложений перший институт для глухонімих у Німеччині.

О дальший розвиток липської школы здобув великі заслуги Карло Райх (1782–1852) директор заведеня од р. 1829.

Тут перший раз згадуєся, що в заведеню досталося ученикам и доброго вихованя, а кромі того училися не тільки думати але и читати з уст та говорити.

Райх доповнив принципы Г. ще тым, що цілею всего научованя поставив, абы глухонімі присвоили собі голосну (звукову) бесіду в такой мірі, щобы в ней не лише думали але договорялися нею.

Єго поступ був такий:

1. Перед ученем бесіды упражняв увагу своих учеников.

2. Після того приступав до бесідызвукової, для якої діли закупчив достаточну засобу слов, з котрих вибирав по порядку постановленому обставинами.

3. Для упражнення памяти — найліпшим средством поважав артикуляцію слов.

4. Религія училася звуковою бесідою при помочи знакованя.

Для учителів видав книжку: «Початкове научованя глухонімих», яку однак більше призначив для учителів народних шкіл, чим для глухонімих.

Виденська школа

Представником сеї школи є Michal Venus (1774–1850) родом з Праги, котрий подає деякі відомости о той школі, яка достала почин од Йосифа II, а заоснована Марією Терезою р. 1779 на подобу парижського заведеня. Першим директором був Фридрих Шторк, ученик del'Ерее-а.

М. Венус (M. Venus) видав книжку: «Руководство для научованя глухонімих», в котром описує природні знаки та лице-ву мимику глухонімих, котрими без жадних вказовок означають всякі понятя, та виводить, що кромі того мають глухонімі потребу ще и на штучні знаки, створені на основі аналогії. Сякі штучні знаки — поровняє з словарем для повнозmysлового чоловіка. Хоть у своїй книзі займаєся переважно знаками однак сам, хоть в практиці робив наоборот, поважав звукову бесіду, як найліпше средство способне для задержаня понятя. Теоретично ствердив потребу учити глухонімих на бесіду писану на основі звукової бесіды, а знакованя уживати только для выясненя понятя. Сам однак на звукову бесіду учив аж тоді, коли ученики познавали бесіду знакову та уміли частинно нею и писаною бесідою виражатися. В дальших доказовав и то, що не потрібно, аби глухонімих говорив, однак може уміти читати з уст говорячого.

Научованя релігії одбувалося писаною бесідою, а высші понятя знаками.

Метода, яку описав Венус, одріжнялася так од методы французкої, як и од липської тым, що: 1. замість методичних знаков сіє del'Ерее-а уживал штучних знаков 2. що на звукову бесіду училися в малой мірі а то на основі писаної бесіды, 3. що читаня з уст замінено було перстовкою, 4. що учебний поступ не був оснований на річевом знаню, але був постановлений граматикою.

Сей способ науки змінився аж виступом Антонія Шварцера, директора заведеня у Вадові од р. 1808 и директора пражского

заведення Mücke-а (1770–1840). Шварцер видав книжку: «Метода научованя глухонімых для учителя» (1828) а Mücke «Руководство до научованя глухонімых в звуковой бесіді з прилученем декотрих знаков». Од Венуса одріжняються в принципі, що звуковой бесіді дають первенство, та кладуть єї за конечну ціль, а знакованя та писану бесіду только як средство.

Школа шлезвицька

Представником тої школи є *Юрій Вилем Пфінгштейн* (1746–1827), самоук — як Гайникке, організатор образования глухонімых в Даніи, де 1805 р. король Фридрих VI. видав розказ, що всі глухонімі послі 7. року мають передатися до заведеня, де достануть — на державні кошти — образования.

Школа шлезвицька уживала природного знакованя, яке через довгі літа виплекалося, а то не только для поясненя понятя, але и для граматичних форм, на які опиралися диктаты, оповідала ними казки, описовала, що потом ученики мали повторити писано. Методичних знаков del'Ерее-а штучного знакованя та перстовки взагалі не було уживано.

Грамматика одограла важну ролу, бо становила поступ для науки звукової бесіды, при том треба зазначити великий поступ наперед, що при научованю уживалося багато нагляду на предмет, або що наука оперта була на образ.

Отже як з наведених ВИДНО Пфінгштейн злучовав рівномірно знакованя з звуковою бесідою, не допускав перевагу декотрого напряду, але ровновагою поважав писану бесіду, зачим писане слово на его думку мог ученик оглядати у всяких его формах.

Спроби для поширення загального образования глухонімых

Є то період, коли ріжні впливові чинники доходять до перевідченя, що глухонімым треба образоватися и щобы чим більше глухонімых могло достати сего образования задумали его переводити вже в народных школах, предпосылаючи, що глухоніма

там може навчитися бодай на дисципліну та привикати до уваги. Познійше увиділи, що сей спосіб неможливий, зачим шкодить так нормальним дітям як и глухонімім. Сей досвід ускорив поширення сіти заведень для глухонімих, яких до того часу було лише 12 в цілої! Европі з них передні були: в Парижі (1770), в Липску (1778), у Видню (1779) и в Празі (1783).

В сім періоді потом повстали дальші заведеня в Німеччині 40 а в Австрії чотири а то: в Брні (1829), в Львові 1830, Солнограді (1831), в Шт. Градці (1832).

Для учительства зачали устроювати выклады, госпитації, завела выклады о глухонімих в семинаріях и так приобріли багато знаменитих работников з кругу учительства.

В том періоді виступає цілий ряд особ, які проявили великий интерес до освіти глухонімих, з яких головно здобув великі заслуги Dr. J.Grasser (1766–1814), котрый свої досвіды и принципы видав книжкою под назвою: «Зором и бесідою вернений людству глухонімый».

Grasser так думав, що як только глухонімый научився читати з уст, є способный навчитися на бесіду таким самым способом як повнозмысловый, а только потрібно займатися з ним так, як з остальными дітьми.

Метода Grassera по декілько роках упала.

(Продовження буде).

Перелік видань серії «Педагогічні републікації»

1. Михайло Кравчук. *Вибрані праці. Історія і методика математики* / Національний технічний університет України «КПІ», Педагогічний музей України; [упоряд.: Вірченко Н. О., Гайдей В. О., Міхно О. П.]. Київ: НТУУ «КПІ», ПМУ, 2014. 252 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 1).

<http://pmu.in.ua/download/14583/>

2. Григорій Гринько. Олександр Шумський: *Статті. Промови. Документи* / НАПН України, Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Київ: ПМУ, 2015. 144 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 2).

<http://pmu.in.ua/download/14587/>

3. *УНДІП на сторінках педагогічних журналів 1926–1976 рр.* / НАПН України, Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Київ: ПМУ, 2016. 212 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 3).

<http://pmu.in.ua/download/14617/>

4. *Освітня хроніка на сторінках періодичних видань 1917–1920 рр.* (з фондів Педагогічного музею України) / Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Київ: ПМУ, 2017. 182 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 4).

<http://pmu.in.ua/download/14665/>

5. Василь Сухомлинський. *Афоризми* / Педагогічний музей України; [укладач О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Вінниця: Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2018. 104 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 5).

<http://pmu.in.ua/download/17106/>

6. *Метод проектів в українській школі 1920–1930-х років* / Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Вінниця: Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2019. 196 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 6).

<http://pmu.in.ua/download/17358/>

7. *Шкільні музеї в Україні в першій половині ХХ сторіччя* / Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Вінниця: Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2020. 208 с. (Сер. «Педагогічні републікації»; вип. 7).

<http://pmu.in.ua/download/18765/>

Перелік видань серії «Бібліофонд Педагогічного музею»

1. Колекція «Українська дитяча книга 1885–1923 рр.» Педагогічного музею України: Каталог-путівник / Національна академія педагогічних наук України, Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; автор передмови О. Я. Савченко; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Київ: ПМУ, 2015. 144 с. (Сер. «Бібліофонд Педагогічного музею»; вип. 1).

<http://pmu.in.ua/download/14585/>

2. Циркуляри по Київському навчальному округу у фондах Педагогічного музею України (1874–1917 рр.): Каталог-путівник / НАПН України, Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Київ: ПМУ, 2016. 166 с. (Сер. «Бібліофонд Педагогічного Музею»; вип. 2).

<http://pmu.in.ua/download/14641/>

3. Українська книга 1917–1921 рр. у фондах Педагогічного музею України: Каталог-путівник / Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Київ: ПМУ, 2017. 172 с. (Сер. «Бібліофонд Педагогічного Музею»; вип. 3).

<http://pmu.in.ua/download/14663/>

4. Українська дитяча книга 1920-х років у фондах Педагогічного музею України: Каталог-путівник / Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Київ: ПМУ, 2018. 116 с. (Сер. «Бібліофонд Педагогічного Музею»; вип. 4).

<http://pmu.in.ua/download/14667/>

5. *Українська дитяча література 1930-х років у фондах Педагогічного музею України*: Каталог-путівник / Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О.П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Вінниця: Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2019. 144 с. (Сер. «Бібліофонд Педагогічного Музею»; вип. 5).

<http://pmu.in.ua/download/17210/>

6. *Українська дитяча література 1940-х років у фондах Педагогічного музею України*: Каталог-путівник / Педагогічний музей України; [укладачі: В. О. Гайдей, О. П. Міхно; наук. консультант О. В. Сухомлинська]. Вінниця: Видавець ФОП Кушнір Ю. В., 2021. 134 с.; іл. (Сер. «Бібліофонд Педагогічного Музею»; вип. 6)

<http://pmu.in.ua/download/21155/>

ЗМІСТ

Передмова.....	3
Від укладача.....	6

ПРАЦІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ З ПИТАНЬ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Про навчання українських глухонімих дітей рідній мові.....	9
<i>І. Соколянський</i>	
Программа испытания слепых на звание учителя или учительницы начальных училищ	14
Форма свидетельства на звание учителя или учительницы начальных училищ	16
Нещастя чи суспільне злочинство?.....	17
<i>І. Соколянський</i>	
Числене у школі сліпих.....	23
<i>М. Добей</i>	
Справоздання о моей работе при заведении глухонимых в Ужгороде.....	26
<i>С. Куцин</i>	
Из специального шкільництва	31
З досвіду навчання грамоти й лічби розумово- відсталих дітей (До питання про застосування методи Макіндер)	44
<i>Н. Л. Гаєвська</i>	
Спільне навчання сліпих з видючими (Досвід трудшкіл м. Києва).....	62

П. Мельніков

Проблема важкого дитинства нормальної та
допоміжної школи75

Чергові завдання установ освіти дефективного
дитинства.....88

Ф. Барун

Питання дитячої психоневрології.....99

М. Д. Бурштейн

Організація лікувально-педагогічного процесу
в дитячих невропсихіатричних установах.....114

Проф. Л.А. Квінт

Про здійснення загальнообов'язкового навчання
глухонімих і сліпих дітей121

Ф.А. Редько

Методична записка до букваря для шкіл
глухонімих дітей128

Л.В. Майбродська

Список українських підручників
1930-х років для осіб з інвалідністю
(з фондів Педагогічного музею України).....132

ПУБЛІКАЦІЇ ПРО ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Методы преподавания в Национальном
институте для слепых в Париже136

J. Dussouchet

Вспомогательные школы для отсталых и малоспособных
детей на Западе.....151

А. Щеглов

Вспомогательная школа для малоспособных
в Галле166

Школа для ненормальных детей в Брюсселе.....	173
Вопрос о ненормальных детях.....	183
<i>А. Бинэ</i>	
«Моральное помешательство» в детском возрасте	200
<i>А. Лифшиц</i>	
Содержание душевных переживаний при отсутствии зрительных и слуховых восприятий и вопросы воспитания слепых и глухонемых	213
<i>А. В. Владимирский</i>	
Вспомогательные школы для малоодаренных и неуспевающих детей в Германии.....	219
<i>А. Щеглов</i>	
Опыт воспитания ненормальных детей	241
<i>Паолы Ломброзо</i>	
Ненормальные дети и школа	250
<i>Н. Каринцев</i>	
Вспомогательные классы в Америке	261
<i>В. Баранова</i>	
Вспомогательная школа в Германии	264
<i>С. Крюков</i>	
Приют для слабоумных слепых	279
<i>Р. Д-на</i>	
Розвиток виховання глухонімих.....	284
Перелік видань серії «Педагогічні републікації»	292
Перелік видань серії «Бібліофонд Педагогічного музею».....	294



**ПЕДАГОГІЧНИЙ
МУЗЕЙ
УКРАЇНИ**



Наукове видання

Серія «Педагогічні републікації»

Випуск 8

**ОСВІТА ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ:
ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА ПРО ВІТЧИЗНЯНИЙ
ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**
(кінець XIX – 30-ті рр. XX ст.)

Укладач

Олександр Петрович Міхно

Науковий консультант

Ольга Василівна Сухомлинська

Коректор

Тетяна Полюхович

Комп'ютерна верстка

Тетяна Березовська

Дизайн обкладинки

Андрій Онищук

Технічний редактор

Павло Кушнір

Підписано до друку 14 вересня 2021 року. Формат 60x90/16.

Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Cambria.

Умов. друк. арк. 19,995. Тираж 100 прим. Зам. № 565.

Надруковано з оригіналу макету замовника

у Центрі оперативного друку «Документ Принт».

Видавництво ФОП Кушнір Ю.В. Реєстраційне свідоцтво про внесення
суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців
серія ДК №5909 від 18.09.2017 р.

Адреса: м. Вінниця, вул. Академіка Янгеля, 4, 1-й поверх, оф. 114.

Тел. 067 390 20 88, admin@docuprint.co.ua