

Ч. 18.

[371. 3 (02)]

На правах рукопису.

С. Русова

ДИДАКТИКА



Видавниче т-во „СІЯЧ“

при Українському Педагогічному Інституті ім. М. Драгоманова

Прага 1925 р.



41124

ч. 18.

[317 (02)]
на правах
рукопису.

Проф. С. РУСОВА.

ДИДАКТИКА,

Конспект лекцій, читаних в Укр.
Педагог. Інституті ім. М. Драго-
манова в 1924/25р.

Видавниче Т-во "СІЯЧ"
при Укр. Педагог. Інституті ім.
М. Драгоманова.
Прага
1925р.

и 4629
ОГЛАВ ДЛЯ ДИДАКТИКИ.

стор.

<u>I лекція:</u>	Опреділення слова "дидактика"...	3.
<u>II лекція:</u>	Матеріал навчання в історич- ному освітленню.....	17.
<u>III лекція:</u>	Систематизація матеріалу нав- чання.....	31.
<u>IV лекція:</u>	Процес мислення та його вижо- вання.....	44.
<u>V лекція:</u>	Процес навчання.....	65.
<u>VI лекція:</u>	Засоби й завдання навчання.....	88.
<u>VII лекція:</u>	Методи навчання.....	102.
<u>VIII — IX</u>		
<u>лекції:</u>	Нові методи. Роль вчителя.....	111.
	Яккі положення Експерименталь- ної дидактики Лоя.....	121.
<u>X лекція:</u>	Предмети навчання. Мова рідна.	125.
<u>XI лекція:</u>	Математика. Географія.....	136.
<u>XII лекція:</u>	Історія. Природознавство.....	143.
<u>XIII лекція:</u>	Діяльність навчання.....	154.
<u>XIV лекція:</u>	Моральні завдання навчання.....	157.
<u>XV лекція:</u>	школа.....	163.
<u>XVI лекція:</u>	Роль дисципліни в школі.....	173.
<u>XVII лекція:</u>	Ріжні типи шкіл.....	176.
<u>XVIII лекція:</u>	Підпорядкування школи.....	184.
<u>XIX лекція:</u>	Принципи видатних педагогів про вимоги нової школи і ко- нечности реформи школи.....	186.

SLOVANSKÁ KNÍHOVNA
3186834985



60144

І. Л е к ц і я.

В широке розуміння Педагогіки, як загальної науки гармонійного виховання суцільної людини входить і Дидактика, або наука про навчання.

Слово Дидактика вперше було введено в наукову термінологію німецьким педагогом Ратихієм, що й сам себе, як учителя, називав дидактом, а його слухачі й товариші називали його викладач в Семінарії в Готі Дидактикою. Амос Коменський вживає вже цього терміну, як заголовок свого трактату про вміння навчати - "Велика Дидактика", яку він рекомендує читачам, як "загальне вміння всьому всіх навчити, примінюючи для того найкращих засобів по всіх школах для учнів обох полів". Мовроє у своїому педагогічному 5-томовому словнику слово Дидактика пояснює як: "науку про вміння / або мистецтво-art / вчити", і додає, що в XVII ст. можна помітити загальну тенденцію шукати і для педагогіки і для філософії якоїсьто єдиної, ясної методи, що заступила б велике число різноманітних емпіричних правил, провідних методів, закріплених традицією та звичкою. Під впливом Коменського термін дидактика введений був для визначення єдиної загальної методи навчання. В Германії, де особливо вироблена педагогічна термінологія - найбільш у школі Гербартіянців - термін "дидактика" вживається для визначення одного з численних відділів, на які поділена Педагогіка. Гербарт, не вживаючи самого терміну "дидактика", відносить навчання до прикладної педагогіки побіч із управлінням та дисципліною - Regierung, Unterricht, Zucht.

В нових систематиках педагогічних наук ми теж знаходимо, як відділ педагогіки, наукову або методичну педагогіку, себто, таку, що подає наукові методи для навчання.

Одним із перших дидактів треба визнати Яна Луї Вівеса, що жив у першій половині XVI стол. /1429-1540 р.р./ . Талановитий гуманіст свого часу, він народився в Валенції, в Іспанії, але освіту дістав у Франції; 1509 року він вступає до Паризького Університету, а 1514 р. переходить у Бельгію до Лувену. Усе життя його проходить у мандрівках, перебуває ж він здебільшого у Бельгії та Англії.

Оксфордський Університет надає йому звання доктора, 1519 р. він пише свою першу працю, як протест проти середньовічної схоластики, стає оборонцем Відродження й індуктивної методи для нав-

чання. Англійська королева Катерина доручає йому написати план навчання для її дочки та сина. Під час тодішніх політичних розрух у Англії його зарештовано, але за деякий час він має змогу покинути Англію й пише цілу низку педагогічно-дидактичних праць, що принесли йому назву тогочасного Квінтиліяна. З них творів-головні: "De Disciplinis" - 7 книг, в них є критика середньовічного навчання й поради, щодо реформи тогочасного навчання; "De Anima" /1539/, в якій він перший підносить питання про психологічний ґрунт для педагогіки. Він торкнувся і жіночої освіти в "De Institutione Feminae Christianae" і морального виховання студентів.

Французькі педагоги й досі шемують його дидактичні поради.

Німецький педагог Тойшер²⁾ поділяє усю педагогіку на практику виховання і на практику навчання; ця остання опрацьована в дидактиці. Багато сучасних педагогів не відділяють навчання від виховання і, ставлячи ціле виховання на психологічний ґрунт, об'єднують розвиток інтелекту з вихованням усіх духовних і фізичних сил дитини. Так Месмер у своїй ґрунтовній праці "Gründzüge einer Allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung" задля усунення всіляких можливих непорозумінь /стр. 8/ поділяє Педагогіку на фізичне виховання - зміцнення м'язів, вимоги здоров'я, гармонійний розвиток тіла; Психічне виховання - вироблення рухів та рухливості; Виховання розуму /Geist/, в рядки якого входить вироблення волі.

Французькі педагоги, а з поміж них знайий Кляпаред, теж не виділяють ув окрему галузь науки про навчання. Дидактика, каже він, є підготовка до акції. Дидактика й Педагогіка /як науки про виховання/ просякають одна одну й повинні мати взаємний вплив. Фер'єр, що стоїть на чолі нової школи, не визнає у школі окремого завдання-навчання й окремої науки для його переведення. *L'ecole est un milieu éducatif - physique, intellectuel, moral. On ne fait pas entrer des notions intellectuelles dans la tête d'un enfant, on le met en mesure de les acquiescer.* Всі ці думки видатних педагогів вказують нам на тісний зв'язок дидактики з Педагогікою, як теорією, так і в історію, але саме визначення її нестале, так само, як і зміст її.

Х. Німайєр дав Дидактиці иншу назву: *Lehrwissenschaft*, але в такому розумінні, як і *Unterricht & Lehre* - себто, науку про навчання, що має свої основні закони, які ма-
2) H. Wundt, *Lehrer - Theoretische Pädagogik und Allgemeine Didactic*. 1912.
3) P. Janet, *L'ecole nouvelle*. 1909.

Ми спинимося на загальному визначенню: Дидактика є наука, що вишукує при допомозі законів логіки та психології найкращих способів переведення розумового розвитку.

Вільман, сучасний нам автор одної з найкращих дидактик, не називає її а-ні *Unterrichtlehre*, а-ні *Wissenschaftlehre*, а *Bildungslehre*, первісне значіння цього слова є-формування, надавання форм будьякому матеріялові; згодом ця тямка поширилася й на духові процеси. Тепер воно має значіння внутрішнього, духовного формування і в цьому розумінню протистоїть голому вченню або навчанню; таке формування /освіта/, рівно як і навчання, вбирає поданий йому зміст, але йде воно вслід за голим знанням та вмінням, матеріял яких і перетворює в пліді духа, плодотворчі елементи. Навчальний зміст кожної дисципліни є лише внесок до розширення знання, її ж формувальний зміст-додаток, що дає вона пластичній силі розума.

Учені можуть чимало й перезабути, тоді як добре сформовані розумові здібности лишаються, хоч і забуті вже давно засоби їх вироблення; тут уже це формування просякло цілу особу.

Сформування /освіта/ повстає в наслідок праці самого субекта над собою, а рівно і співпраці з іншими особами.

Одною з прикмет мистецтва самосформування є здібність вільного схоплювання духового змісту.

В такому сенсі ми й говоримо про розвиток сформування /освіти/, про джерела змагань до нього.

Праця над сформуванням є рівночасно і індивідуальною, і соціальною, бо та освіта, що її досягає особа, є її власним здобутком, але вона поділює її з іншими, а може й укупі з іншими й одержує.

Носієм освіти є завше якесь певне коло, або ж і ціле громадянство. Але тут треба розрізнити рівень освіти масовий, менше чи більше піднесений.

Хоч як відмінні різні ступні освіти, все ж у них можна розрізнити 3 елементи: вміння, знання і загальний розвиток; і в цьому відношенню можна освіту назвати загальною, себто, такою, що містить у собі до купи зібраний усім потрібний зміст, тим то вона і протистоїть до фахового чи виїмкового навчання з покликання або за виїмковими здібностями.

І тут треба бути дуже обережним і уникати т.зв

ють високу вартість й допомагають людині вийти з темноти незнання до світла знання.

півосвіченості, що зачеплює людину лише поверхово, або приводить до малцування з модних зрааків.

При визначуванні освіти виступає і спорідненість між навчанням і вихованням. Ті загально вартні елементи, що становлять матеріал освіти, і що їх виховання дає людям увласніти, стоять дуже близько до основного життєвого змісту.

Виховання має також подвійний напрямок: моральне сформовування і помноження скарбів культури, яке покривається з поширенням освіти, що так само має бути тільки їх накопиченням. Однак між вихованням та освітою є велика різниця: одна будується головню на волі та на нахилах, друга на діяльності розуму, перша на моральній, друга на духовій асиміляції.

Праця виховання знаходить своє розв'язання з ростом розсудку, праця образования продовжується через усе життя. Суть виховання ясно визначається в формах родинного та громадського життя, в соціальної диференціації та у звичаях громадянства.

Суть освіти в першу чергу залежить од розумової діяльності, що виявляється в мові, в вірі, науках, мистецтві, і що постійно розвивається. Школа і з'являється комплексом освітньої праці-кристалізованим ядром освітніх інституцій. Коли зібрати всі визначення до купи, то можна суть освіти пояснити, як комплекс установ, інституцій і засобів, що допомагають особі засвоїти загально вартне знання, умілість поглядів, як плодоносні елементи духового життя й осягнути певних ступнів розвитку духово-моральних здібностей.

Чи заслуговують обидві ці дисципліни — і дидактика й Педагогіка-наукового досліджування як і решта наук, що керують іншими сферами людської діяльності?

Звичайно кажуть, що де нема правильного відношення між соціальним та індивідуальним розумінням виховання та освіти, там загрожує обом наукам скорочення та соглашеня.

Як що збільшується інтерес до колективної освіти в цілях асиміляції знання, тоді повстає напрям ставити на перше місце освіту, в якій вже закладені певні творчі форми організованої праці, і вважати виховання додатком до освіти і, таким чином, Педагогіку признати залежною від Дидактики. А якщо головним завданням для індивідуума визнати виховання, як унутрішнє формування відповідно до будьякого поставленого ідеалу, то тоді пов

стає небезпека, що широка і многобічна освіченість не буде осягнена й Дидактика, підпорядкувавшись Педагогіці, стане занадто вузьким одрізком. Однобічність першого типу особливо помітна в ХУІІ в., коли хотіли словом "освіта" /або як тоді казали *Lehrkunst*/ усе охопити й у цю тямку входило й виховання, як це ми бачимо у творах Вівеса й у Великій Дидактиці Коменського. Він тямку "вчення" розширює, включаючи в неї навчання добродійності, і звичаєм і релігії; ця тямка навіть захоплює родинне виховання та фізичне. За Гербартом Педагогіка є окремою дисципліною, Дидактика ж є її частиною, що координує навчання з кермуванням і з карністю. Вона має свої принципи навчання. Тепер Дидактику визначають як виховниче навчання *erziehende Unterricht* /. З огляду на асиміляцію юнацтвом етичного матеріалу не можна нехтувати освітою й її установами, на що Гербарт вже вказував і шукав для освіти місця в системах культур і вказав на видатне значіння Дидактики *для культур з її зміцненням об'єктивних. Могли б це бути розв'язки справи соціальної й індивідуальної освіти та її узгоджені цілі проблеми загальної*. Відношення Педагогіки до Дидактики визначається взаїмним відношенням предметів обох дисциплін; і в вихованні, і в освіті бачимо два великих вияви морального світу Правда, *об'єктивна* належать до одної сфери—до комплексу всіх засобів, що спричиняються об'новлення соціального організму, в цій сфері кожна з цих наук займають окреме й цілком визначне місце.

Виховання не є видділом чи додатком до Дидактики: завдання, що охоронюють мораль життя, мають свою мету. мотиви, відповідні до завдань установи, відомі інтелектуальні скарби, що повинні стати громадським майном, громадською власністю *Gemeinbesitz* /.

З другого боку і сама освіта є щось більше, ніж виховнича установа: придбання освіти це колективна праця, що утворює цілий організм молодого покоління.

Колиж ми придивимося—скільки ці обидві науки зробили в життю того або іншого народу, а те й у цілому культурному життю, то нам і на думку не спаде визначати їм окремі місця. Виховання нацією своєї молоді йде у зв'язку з політичним та соціальним уявленнями, її родинними та громадськими звичаями і світоглядом. Через те, коли йде мова про її мистецтво, поезію, науку, літературу, треба мати на увазі, що народ уважає освітою ті духові скарби, які він віддає в загальний потік культури, й ті установи, що задовольняють його потреби.

Усякі спроби відділити виховання від освіти не мають з філософської точки погляду ґрунту. Але й індивідуальні проблеми Педагогіки й Дидактики теж різні, бо випливають з різних вихідних точок, оліначе кермує обома психологія—і як розслід про всі функції душі, і як розслід про людські типи; але інші частини цієї науки обслуговують Педагогіку, а інші Дидактику; перша слідує за теорією змагань та почуття, а також на дослідях типів, характерів; друга базується на діяльності познавальних сил і духовних типів, талантів, видатних людей. Перша розглядає психологічно групи інтересів, їх джерела, індивідуальні нерівності й їх причини, друга досліджує психічну діяльність, нахили й розумові напрямки, що становлять індивідуальний інтелект.

Отже й до етики обидві дисципліни стоять у різних відносинах, Педагогіка в найближих, Дидактика далі; обидві рахуються з вартостями й мотивами, що їх дає етика, але Педагогіка до неї ближча, ніж Дидактика, яка у свою чергу ближча до логіки, ніж Педагогіка.

Власне, не так важно визначити положення Дидактики щодо Педагогіки, як указати шляхи, якими вона сама йде. В самій суті освіти лежить те, що вона свій зміст поповнює з різних теренів знання та умілостей. Вона у своїй викінченій формі охоплює цілу низку елементів, де кожний є окремою сферою вправ; сучасна вища освіта охоплює велику кількість спеціальних матеріалів, щоби мати змогу закласти в людині такий ґрунтовний фонд знання, на якому моглиб розвинутися різноманітні здібности, щоби дати можливости опанувати перші перешкоди в навчанні. Освітню працю не можна обмежувати елементарною та популярною освітою, треба дивитись на неї і з наукового та мистецького погляду, і хто в ній хоче прийняти участь, від того вимагається пильне й уперте вчення, бо наукова освіта тримається і ґрунтовности, й універсальности. Тут потрібно певне визначення—чому саме й як вчити з кожної окремої науки, щоби учитель мав змогу оволодіти і матеріалом, і методом для найкращого осягнення мети, а це може зробити колективна праця не лише самих учителів, а й учених і громадян. Тоді шкільне навчання й освіта учителів мала б велику вартість для громадянства. В самій сучасній дидактиці проявляється неправильний напрямок: забувають про загальні міркування щодо педагогічного навчання та освіти й обмежуються виробленням спеціально предметних учителів. Ніка

спеціальна праця не може перейти понад загальними визначеннями саме щодо мети навчання, щодо загальних дидактичних засобів, пануючих напрямків вчення, духових інтересів часу—це все повинні мати на увазі й усі спеціальні науки, і вони завжди стоять на ґрунті загально дидактичних поглядів і вчительських думок.

І освітня праця залежить від уміння приладнатися до цих положень не менше, як і від опанування самим матеріалом; колективна праця без одної керівничої ідеї кінець кінцем утрачає свою суцільність і стає агрегатом. І найголовніші вимоги сучасної дидактики кладуть натиск на загальне, на суцільне, і стоять у помітному протиріччю до спеціальних висновків. Тепер не так іде про методичне збудування поодиноких предметів навчання, як про надання їх взаїмним відносинам вартості, про правдиву оцінку їх прав, що дало би можливість різним наукам та уміlostям, з яких складається освіта, ^{укластися в добірну систему} для загального впливу на навчання. Наші шкільні ^{плян} страждають ^{на} накопичення предметів, од браку дидактичного їх розподілення.

Дидактика має певну проблему й завдання, має для них своє певне коло дослідів, але має також і низку наукових предметів, що мають нахил до спеціального розгалуження. Кожний спеціаліст щодо свого предмету має право вимагати, щоб прислухались до його голосу й сам він мусить засвоїти всі загальні вимоги й положення. Коли ж дидактика хоче стати, як ^урозуміли в часи Ренесансу / мистецтвом навчати, то вона має урегулювати всі предмети навчання, вона повинна опанувати всім навчанням, щоб установити закони для всіх предметів; без такого практичного організаційного змагання вона звужується до простого знаття—як вчити—*Bildungskunde*. Вона постійно мусить ставити перед собою для розв'язання широку проблему—як знання, науку перевести в навчання, якими засобами передати в духову власність зміст того або іншого знання. Щоб зрозуміти це переведення науки в освіту треба одразу визначити головну точку, щоб цей процес перевести на якомунебудь предметі і прийти до висновку, який саме інший предмет до нього найближчий. Так дидактичні засоби можуть бути вивчені на певному матеріалі, щоб призвичаїння не стало шабльоном, але лише ключем до зрозуміння переведення навчання на різних теренах. І це саме головне й найтяжче завдання дидактики, щоб предмети

не стояли у протиріччю один до одного, а утворювали щось єдине-суцільне.

До відношення межі Дидактикою та Педагогікою ставляться не однаково, одні /Коменіус й Вільман / підпорядковують Дидактику Педагогіці, а інші /Райн/ Педагогіку підпорядковують Дидактиці, як це і лічить школі інтелектуалістів. Через те що Дидактика не має певно визначеного змісту, вона, як каже Лай, не може мати певного історичного огляду й у своєму історичному розвитку цілком зливається з історією Педагогіки. Тільки у справі вибору матеріалів навчання можна простежити цікаву історичну зміну поглядів і визначення головних предметів навчання в різних історичних епохах. Але на цьому ми зупинимось далі. Тепер же для нас має значіння поділ Дидактики під впливом сучасних нових педагогічних вимог на теоретичну й експериментальну.

Оскільки перша складається з традиційних теорій навчання, перевірених на ґрунті логіки й філософії, остільки друга, цілком молода наука, перевіряє ці теорії шляхом експеримента і складається поки що з невеликого числа дидактичних порад, психологічно уґрунтованих шляхом наукових дослідів та спостережень. Ця молода дидактика вже має цінну працю Лая *Experimentelle Didactic*. 1920. "Час вже поставити, каже Лай, і Педагогіку й Дидактику на певний шлях дослідів; обидві вони повинні йти рука в руку", не шукаючи постійно допомоги в інших наук. Тільки експериментальна Дидактика може розібратися в нормальних і ненормальних проявах дітей. Треба, каже Лай, поставити ці дослідів на новий шлях, бо на ґрунті філософії дійшли до повного непорозуміння, як в царині математики, так і в письмі і в чужих мовах. Треба перевести крізь досвід усе, що принесла нам історія Педагогіки й теоретичні методики, повязати стару теоретичну Дидактику з новою Педагогікою й забезпечити наші сучасні спостереження від усяких помилок. Ми мусимо, каже Лай, поглибити спостереження Пестальоці й теоретичні висновки Амоса Коменського, що дав нам першу систематичну Дидактику. А. Коменський до своїх дидактичних вимог дійшов через довголітні спостереження, практикою навчання, але вислідки його більш спекулятивні, виникають аналогією з природними з'явленнями, вони не ґрунтуються на психології, бо вона тоді й не існувала, як наука, а нам треба систематизувати окремі випадки, окремі умови навчання, порівнювати, досліджувати індивіду-

альні особливості наших учнів. Дидактика й Педагогіка повинні розглядати учня, як індивідуальність і як таку опіювати й знаходити відповідну методу навчання. Лай підносить дуже високо значіння експериментальної Педагогіки. Він каже, що не можна стати педагогом тільки прочитавши що небудь з педагогіки або з дидактики. Як не можна стати фотографом або ветеринаром без практичних експериментів, так само потребують їх і вчителі. Вже Кант вимагав організації педагогічної лабораторії. "Як багато, каже Лай, витрачає Німецький уряд на стації для поліпшення худоби, а для педагогічних лабораторій майже нічого". Для поширення дослідів він пропонує організацію товариства, що мало поширювати, контролювати й зафіксувати, узаконити результати. Особливо потрібним він вважає при кожному учительському семінарі переводити систематичні експерименти й тим внести в навчання й виховання об'єктивні та старанні спостереження. Досі немає такої установи, що б допомагала вчителеві розв'язувати цілу низку поплутаних питань, які обступають його з першим же рік його шкільної праці-розрізнення нормальних та аномальних дітей, як вести перший рахунок, перше письмо. І педагогіка, і Дидактика, каже Лай, мусять стояти на ґрунті класного експерименту. Ми бачимо, що вимогу про конечність наблизити навчання до природи, зробити наочним, повторюють протягом двох століть, а справа майже не посувається, бо теорія завше залишається мертвою, а експеримент ясно ставить вимогу й конечність її реалізувати. Найперша праця педагогіки є спостереження.

Експериментальна Педагогіка поділяється на три частини. Вона вся будується на дослідях над нервовими подразненнями, бо розглядаючи дитину з біологічного пункту погляду, ми бачимо, що тіло й душа дитини це-один сенсорно-моторовий апарат-і відповідно до поділу нервової системи поділяє і експериментальна педагогіка свої спостереження на три групи: 1/ спостереження над подразненнями нервів почування *Empfindungsnerven*, 2/ над подразненнями центрального мозку, і 3/ над моторними нервами. Вона, приймає на увагу всі впливи спадщини, раси, клімату, соціального зокілля. Без подразнення в організмі не поєстає жадної діяльності, жадного розвитку органів і нахилів.

Експериментальна Педагогіка має всі підстави триматися що найближче до біології; вона показує, що життя кожної живої істоти тісно зв'язане з життям землі, води, світла, тепла, рослин, звірят, людей. Кожна дитина є активний *handelsudes* /член живого зокілля, що його утворює рідний край, з його ґрунтом, водами, кліматом, фавною і флорою з одного боку, і з сусідами, людьми з другого боку. Коли Педагогіка вважає лише членом громади, то це однобічно й неправильно, треба глибше придивитись до того, що дитина є членом всього живого в її батьківщині, Експеримент. Педагогіка признає, що на учня діє не лише соціальний вплив, а й усе природний, вона стремить скласти одну всевітню Педагогіку для всіх народів, бо спостереження показують, що діти в Європі, Японії, Америці мають багато спільного в думанні, почуванні й волі.

Отже експериментальна Педагогіка розглядає дитину, як істоту, що має розвиватися під взаємозвпливом і соціальних, і біологічних умов життя.

Якою б молодого наукою не була б експериментальна Дидактика, але до її вимог вже давно в далеких історичних епохах підходили деякі видатні педагоги. Так, Пітагор, приймаючи до своєї школи учнів, уважливо розглядав їх голову й обличчя, дізнавався про вдачу, їх здібності, знайомився з родиною учнів, з їх батьками, цікавився чи багато учень сміється, чи ж він мовчазний, яких має приятелів, як з ними поводить, чим заповнює свій вільний час, чому більше радіє та чим хвилюється, як працює його пам'ять, що він легше схоплює, чи любить самий процес навчання. "Не з кожного дерева виріжеш Меркура" - казали в старих часах, і через це індивідуальні спостереження Пітагорейців мають рацію, але на жаль їх мало вживають на практиці педагогів наших часів. Греки визнавали, що кожна людина мусить вибрати такий шлях життя, до якого вона почуває в собі нахил, а тому їм для виховання були потрібні спостереження над здібностями та нахилами дітей; на цих спостереженнях вони й ґрунтували свої педагогічні та дидактичні теорії, що завше були пов'язані з їх філософським світоглядом.

У цих їх дослідах майже хоча бачити початки експериментальної дидактики. Ані в епоху панування Риму, ані в середньовіччі, коли панувала схоластика, не могло бути жадних експериментальних дослідів і тільки з Реконі починається індукція, як бажаюча метода для всіх наук і вже з уст Ратихія ми чуємо

такі слова: " Ніякого правила, ніякого навчання не повинно бути без ґрунтового досліду, без спроби.

Все мусить базуватися не на самій традиції, не на авторитеті, а на певності знання! І він вже в тих далеких часах робив різні досліди над учнями у школах Веймара, Магдебурга та инш. міст. Цим вимогам не відповідають ще й сучасні школи. Чимало поглядів Ратихія були розвинені у працях Амоса Коменського. Ціла низка видатних педагогів ХУІІ та ХУІІІ ст. зупинялася на думці про кінченість дослідів над дітьми й доброго розуміння їх духових сил. Локк, Юм, Франке, Декарт, Лайбниц, Русо, Базедов, Гельвецій, Пестальоці. . . З їх вимогами до виховання, його індивідуалізацією, тісно зв'язувалась вимога досліджування самих дітей, об'єктів виховання. Педагогіка має об'єднатися з Дидактикою на ґрунті спостережень: самоспостережень, спостережень інших людей експериментом, статистичним дослідом—усі вони потрібні для допомоги гармонійному розвитку дитини, а в цьому розвитку навчання складає лише одну невіддільну частину, й допомагати можна лише тому знаючи психічну особливість учня і знаходячи найбільш відповідні його натурі методи й матеріял навчання.

З цих останніх слів повстає ще один цілком природний поділ Дидактики за змістом на дві частини: на організацію навчання, себто, вибір матеріялу для вчення, умови для його переведення—школа самонавчання й т. п.—та Методологію—або розгляд методів, найбільш відповідних щодо різного матеріялу, так і до різних періодів росту дитини і її різних здібностей. Так, характером своїм Дидактика може бути теоретичною чи експериментальною. За своїм змістом вона буде або організаційна або методична. В усіх своїх формах вона на основі вимог сучасної науки виховання мусить бути строго психологічною відповідати сучасним вимогам соціального життя й пануючому сучасному філософському світоглядові, бо вона, як і всі соціальні науки, мусить мати свій кінчений ідеал, до якого вона й підводить своїх учнів, щоб утворити з них людей—громадян, широко освічених і морально розвинених. Ідеал цей мінявся протягом часу, але завжди мудрість, знання, інтелект, що добре працює, захоплювали людність, і людей, що досягали високого інтелектуального розвитку, життя виносило на чолі різних громадських установ, або такі люди ставали моральними керівниками—поети, реформатори, апостоли нових учень. Жадна школа не може поставити собі за мету витворювати видатних знав-

ців і мудрих вчених, але вона повинна дати всі можливості кожному, чи то з видатними здібностями, чи з середніми, - досягнути максимум ясного знання, розвинути розум до можливо інтензивнішої й екстензивної інтелектуальної праці, завше пам'ятаючи про те, що ніякий широкий інтелектуальний розвиток неможливий і небажаний з соціального боку без морального розвитку, без глибокого розуміння своїх громадських обов'язків, без певного розуміння ідеї соціальної й індивідуальної справедливості. Такий об'єднаний інтелект-моральний розвиток по змозі кожного учня, і є остаточною метою дидактики, як підсобної й потрібної для кожного вчителя науки.

Отже, з якого б боку ми не розглядали дидактику, ми бачимо, що вона має до діла з навчанням і як що це навчання і справді має впливати на весь інтелектуальний розвиток дитини, має стати одним з факторів її гармонійного розвитку, ми насамперед, раніш, ніж будемо розглядати в подробицях усі завдання дидактики, мусимо вяснити собі - що таке ми розуміємо під словом навчання.

Навчання, каже Тойшер, це - передача учневі деяких духових цінностей /стр. 42 *et. v.*/ Кольвін /*The Learning Process*. 1909/ каже так: "Процес навчання в загальних виразах можна висловити як модифікацію різних реакцій на організм шляхом досвіду, дитина та свічка/.

Організм, нездатний до будьяких модифікацій, не може нічому навчатися. Коли в нижчих істот модифікації можуть витворюватися без участі свідомості, то на вищих ступнях свідомість є конечний фактор навчання". Інші педагоги психологи кажуть: "кожне навчання є розв'язання тої або иншої проблеми, корегування тої або иншої помилки". Це шлях занадто повільний, кожному потрібна допомога вчителя, який навчає дитину використовувати свої різні здібності, дисциплінувати свій розум, дає шлях до розв'язання проблеми, до опанування перешкод. Чим більш в цьому процесі виявляється ініціатива й самостійна праця дитини, чим більше проблем до розв'язування збігається з життєвими інтересами дитини, тим і процес навчання дасть найкращі результати. Амос Коменський дає таку символічну /алегоричну/ характеристику завдань учителя: "Дитина все в собі має - і світильню, і гніт, і кресало. Вчитель має лише викресати іскру й розумовий процес загориться й легко опрацює весь той матеріал, що буде поданий учневі й навчання пройде легко і приємно. Німайєр про навчання каже так:

Навчання відрізняється від виховання не стільки метою, скільки своїми засобами та шляхами. Метою навчання є виховати існуючі в дитині здібності,

її сили, зміцнити їх і зробити придатними до життя. Англійські педагоги просто кажуть: нормально дитина вчиться роблячи - *Learning is doing*. Перший обов'язок учителя - дати дитині можливість самовиразу, грубість виразу ^(на) ~~на~~ ^{на} брак техніки й дотику. Процес навчання починається для задоволення якоїсь потреби, без цього навчання перестав бути свідомим зусиллям, а стає нікому нецікавим механічним процесом.

З усіх цих визначень ми бачимо, що годі вже розуміти навчання, як процес назверхнього нав'язування знання вчителем учневі, а що це процес заприймання, цілком зв'язаний з унутрішнім світом дитини і тим саме він вже вимагає від учителя доброго розуміння її психіки. Вз'яте в широкому розумінню слово навчання містить у собі кілька уявлень, що деякими психічними й практичними відтинками відрізняються одне від одного, а саме: учення, освіта, інтелектуальний розвиток. Учення - *Learnen* припускає самотійну працю дитини над тим або іншим матеріалом, який поширює її знання або умілість. Тут природно встає питання чи можуть діти вчитися. Безумовно вони не можуть сидіти в книжках та розв'язувати різні технічні та абстрактні проблеми. Але вони щодня, щохвилини вчаться; і процес їх вчення йде свідомим, довготривалим шляхом, але за браком матеріалів часто приводить їх до помилок та вислідів. Освіта є теж рід навчання, але вона не подається лише у класі, вона є ширшим розумінням слова вчення, бо вона поширюється лише на інтелектуальні знання й дається більш дорослим дітям, дається не тільки через книжки, а й через безпосередній контакт з людьми, через перебування в різних місцевостях, серед різних народів. Це ті мандрівки, що, на думку Коменського, мали закінчувати навчання, саме даючи дорослим учням остаточну освіту. Вона своїм широким неявно визначеним змістом наближається до т.зв. загального інтелектуального розвитку, але він відрізняється від неї тим, що може бути більш менш поверховий, він є продуктом активного зусилля учня й може прийматися безпосередньо від зокілдя, але може також бути результатом власної праці учня. Як би ми не диференціювали уявління навчання, ми бачимо, що для кожної його форми можуть придатися дидактичні поради чи правила й що в усіх цих правилах основним фактором буде сама дитина, її духові сили, нахили, інтереси, які вже з першими про-

хоч би він і був мудрий як Соломон, а коли він не знає своїх учнів, не веде свою справу на основі законів психології, не вмів викликати до праці природних сил дитини-мертвою буде його праця й не виконуватиме свого відповідального призначення?

Метода й організація, психологічний досвід і експеримент мають прийти йому на допомогу, ось чому Дидактика й має велике значіння для підготовки вчителя. Але тут більше, ніж у попередніх викладах моїх, я мушу вимагати від шановної аудиторії не лише уважливого слухання викладів, а активної участі в обмірковуванні, критиці тих або інших принципів та правил.

Як матеріал рекомендую прочитати "Велику Дидактику" Коменського і Дью "Психологія й педагогіка ума".

2. Л е к ц і я.

Матеріал навчання в історичному освітленні.

В дидактиці, як ми вже бачили, виявляється—з одного боку—соціальний зміст і—з другого—психологічний. До соціального—належить матеріал навчання, що завше відповідає вимогам часу й тої або іншої громади, а також і сама організація навчання, що так само залежить від вимог і потреб народа і його соціально-культурного розвитку; до психологічного—розуміння ментальних здібностей і нахилів дитини, а також і примінювання різних методів, що відповідають різним періодам навчання, різним індивідуальностям і різним предметам. Як кожний предмет соціальної категорії, так і соціальна частина дидактики стане для нас яснішою, коли ми оглянемо її в історичному освітленні.

Раніше, ніж зупинитися над тим, які саме тепер науки в наших школах найпотрібніші, ми придивимося, як до цього питання ставилися найкультурніші народи давньоминулих епох.

Тут, на світанку культурного життя, ми зупинимось на Індусах та Єгиптянах, що дали так багато дорогоцінних внесків у загальну культуру. У Індусів уся наука навчання підлягала релігійним вимогам, сприяла культіві. Література, навчання Вед, стояло в центрі, з цих священних Вед вчилися гимнами, що прославляли богів, молитвам, формулам і мові; все це було потрібно при богослужбах, особливо при жертвуваннях. Одні книги цих Вед /4/ навчали лише жреців, ин-

блисками свідомості дитини ґрунтуються на її інстинктах, а тому вести процес навчання вчитель може лише знаючи природу дитини. Коли ж ми спробуємо систематизувати мету й усі вартості /цінності/ навчання, то найголовнішим зявляться: 1/знання, 2/дисципліна ума, 3/соціяльна здатність, 4/природний розвиток і 5/гармонійний розвиток сил дитини, 6/її щастя й чеснота, 7/моральність, 8/змотосування до зокілля, 9/здатність до життя. Всі ці вартості ми розглянемо в наступних наших викладах, а тепер розумючи наш сьогоднішній виклад, ми тим накреслимо в широких зарисах зміст цілого нашого курсу Дидактики:

1/Дидактика є наука про найкращі засоби навчання.

2/Вона поділяється на теоретичну й експериментальну.

3/У своїй теоретичній і експериментальній частині Дидактика поділяється на організаційну й на методологічну частину.

4/Дидактика є невіддільна частина Педагогіки і стоїть у найтісніших відносинах до теорії Педагогіки й до Історії Педагогіки.

5/Через те, що Дидактика є соціяльною наукою - вона ставить соціяльний ідеал для своїх завдань.

6/Головним предметом Дидактики є навчання в різних його формах.

7/Навчання ми визнаємо як процес, за допомогою якого дитина під кермом вчителя опановує будьякий матеріал, направляючи на це всі свої душевні сили.

Роль вчителя - знайти для цього процесу відповідний матеріал, викликати до нього в дитині інтерес і вказати їй певні шляхи до опанування. А для цього й потрібна буде організація навчання, що буде найбільш відповідати різним періодам росту дитини, і вибір методів, як для дисциплінування розуму дитини, так і для найкращого увласнення знання.

"Не можна всіх, каже Коменський, учити однаковою методою, але всіх треба довести до мудрости й моральности, до всіх, і здібних, і слабих, і тупих ставитися з однаковою любовю, для кожного шукати найсприятливішої методи."

Сенека колись казав: "В нас посідає насіння всяких мистецтв, але тільки вчитель виносить його з темнощів".

Велика роль вчителя, коли дивитися на вимоги нової педагогіки й дидактики, він вже не може бути простим фаховцем свого спеціяльного предмета, і

ші ж були призначені для вжитку й навчання звичайних людей. В усій цій фільольогічній системі визначну роль відіграла граматики, яка, на думку її дослідника М. Меклера, була складена так повно, що, справді, мала право стати ґрунтовною граматикою для всіх народів. Удосконалювання мови вважалося конче потрібним, як основа шанування богів і тут усе обрали під увагу — і гармонійність мови і правильність виразу. Багато було підручників мови і найголовніший з них називався "Місячним сяйвом законів мови" /*Siddhānta Karmidi*/. Так само, як мову, плекали здібність оповідати; зразки таких оповідань-поєми "Магабхарата" та "Рамаїана", поєми з чудовими епізодами, де виявилася вся фантазія й увесь нахил до алєгорій цього багатовидного народу. Вже в VI ст. до Р. Х. вчення Реторики та Поетики приводило до найкращого розвитку мови. Вчилися й дечому з Геометрії, це мало значіння при жертвуваннях, були вправи з числення, на що вказує винахід інду-самі десятичної системи, а це вимагало деякого ари-тметичного знання. Єдиними носіями індуської культури були браміни; хлопці, що у браміна вчилися, були ніби його родичі і служники, скоріше учні, аніж школяри; навчання переводилося урочисто, дисципліна була м'якою. На кожен книгу Вед припадало по 12 літ, усього на 4-48. Найкращі учні лишалися в учителя до 20 літ; деякі, що шукали досконалости, перебували в нього все своє життя. Особливих колективних форм навчання в Індусів не було, і школи, хоча й досить численні, не мали певної організації. Учні вчилися під відкритим небом, писали на пальмових листах. Коли учнів було забагато, то старші учні допомагали учителям. Науку, навчання Індусів ставили дуже високо. "Знання найкращий скарб людей, це — друг на чужині, велика сила, чистий клейнод. Одніміть у людини навчання й вона стане звірем. Той, хто навчався Ведам, є найповажніший батько, він вищий за природнього батька, бо цей дає лише фізичне народження, а той, хто пояснює Веди, дає божественне народження, що є за-порукою вічного життя й захистом проти смерті. Таке висококультурне, ідеалістичне задивлення на знання характеризує Індусів, що витворили одну з глибоко моральніших релігій.

Єгиптяне мають багато спільного з Індусами, бо і в їх життю велику роль відіграла релігія, але тут ми знаходимо більш реальніший матеріал — астрономію, медицину, історію, закони; багато книжок, писаних ієроґліфами, була вже статистика, робилися када-

стри /переписи/, закладалися великі бібліотеки, і тут же знання носить більш утилітарний характер; дисципліна-сувора, відоме прислів'я того часу: "Очі учнів на спині, як бють, то й учаться".

Таблички, цеглини, вкриті клиновим письмом, видобуті при розкопках коло Ніневії, дають нам уявлення лише про деякі останки величезних книгозбірень Асирійського і Вавилонського царства. І в цих останках знаходимо праці в історії, статистики, географії, природознавства, архітектури. Нам нічого повторювати тут про стан освіти у Греків; про матеріал навчання класичних часів, що складався з музики та гімнастики в найширшому розумінню цих тямок, про панування теології за християнських часів чи взагалі про середньовічну схоластику; ми не будемо згадувати про те як довго, майже до віку просвіченості тримався по школах славетний *тлумити на квадраті* як поволі в ці твердині вдиралися й закріпляли за собою позиції зпочатку рідна мова, далі-природознавство, географія, історія; як філософію визнали конечним завершенням звичайної освіти, або як з поширенням загального естетичного розвитку здобули собі місце у шкільних програмах різні мистецтва.

Але перше, ніж визначити конче потрібні для сучасної освіти предмети, як матеріал навчання, треба звернути увагу на те-які завдання має сучасна освіта наших дітей. Практичні англійські педагоги кажуть, що широке розуміння завдань освіти ставить вимогу поставити учнів в найтісніші й найактивніші відносини з тим світом, якого вони є частиною.

Деталізуючи цю думку, вони визнають конче потрібною підготовку учнів: 1-до корисного життя і змоги підпорядкувати його собі, 2/до соціального життя во всіх його формах, 3/ до індивідуального, культурного незалежного життя. Сполучення всіх цих завдань дасть гармонійний розвиток. Ввести учнів у справжні відносини зі світом є обов'язком кожної школи, щоб вони були середь культури ХХ століття, як у себе вдома. Дитина у своєму родинному зокіллі вже починає свої відносини з людьми, речами, - школа мусить їх освітлити, систематизувати неясне, часто мало свідоме знання *згідно з індивідуальними інтересами* ~~матеріал~~. І ось, шукаючи шляхів, що дали би можливість, проникнути в думки, в почуття, в діяльність цілого світа, ми мусимо визначити ті предмети навчання, які все це нам краще виявляють, знати все гарне і огідне, що його утворила людська думка, знати й усвідомити діяльність нашого покоління. Англійські ~~педа-~~

гоги кажуть, що це одне охопить усе суму сучасного людського знання. Звісно, першим засобом для цього є рідна мова-усна, письме-вона дає нам розуміння чужих думок і чужої творчості. Услід за рідною мовою йдуть мови інших народів, добре знайомство з літературою цих народів. Щоб поширювати знайомство з людьми в часі і просторі потрібна історія та географія, далі знайомство з природою, її законами й явищами, з природою, як з полем людської діяльності, з мистецтвами, як творами людей, потрібна й математика і як наука, і як ґрунт, на якому перевіряються фізичні закони.

Трохи відмінну схему навчання подіють сучасні німецькі педагоги /Тойшер/, не пояснюючи завдань, яким вона відповідає. Він лише ділить предмети на фундаментальні й аксесуарні. До перших зачисляє знання мови й математики, теології та філософії.

До аксесуарних наук зачисляє: географію, історію і природознавство. До цих наук він ще додає умілої *Handwerk* /, музику, спів, малювання, ручну працю і гімнастику. Так він розуміє загальний плян навчання; всякі спеціальні предмети лежать вже поза ним і для них вже інші вимоги. Так, на думку Тойшера, ні медицина, ні право не можуть бути предметом загального програму навчання. Такі знання з науки права /юриспруденції/ можуть вийти в батьківщину - знавство *Wandts Väterlands Kunde* /, та в історію-те, що може скласти так би мовити *Bürgerkunde* - знання за законів, дещо з політичних економії. Чимало з медициниського знання може бути перенесено у природознавство /*Somatologie* /.

Приблизно такої системи додержується й Ралл в сінському семінарі, Мак Мурри в Сполуч. Штатах і інші. Американець Паркер ставить у центр навчання природознавство. В останніх часах у всіх цих плянах термін "кореляція", себто, звязку між науками, замінили словом "концентрація", себто, особливий натиск на ту або иншу групу предметів. У Ціллера та Паркера *John M. Wallace. 1914.* / усе підлягає єдиному принципіві, али це не понижує вартости інших наук в очах учня. Тільки тоді учні, студенти можуть добре схопити все знання в цілому, коли їм свого часу були добре полонені взаїмні відношення частин

x/ *Wallace, Principles and Methods of Teaching. 1914*

Розглядаючи засоби навчання ми повинні вирішити питання якого типу має бути виховання розуму чи формального, чи об'єктивного, чи вироблювання звички думання, чи накопичення великого числа фактів, знання конкретного й теоретичного. Це питання розглядали й Монтень, і Льюкк, обидва визнавали конечну потребу першого. Але що треба розуміти під формальним вихованням, і чи можуть бути загально розумові звички. Що то за предмети навчання, що могли б дати їх. Чи арифметика допоможе ліпше зрозуміти історичні події, а чи ж географічні закони додадуть нам практичного зрозуміння життя.. Багато роблено з приводу "тестів" і майже всі дали негативні результати. 1908 року при університеті в Чикаго проф. Ангел дав такі положення: 1/Деякі звички, придбані при навчанні однієї науки, можуть придатися і для іншої; 2/передаючись з науки до науки, ці звички можуть трохи модифікуватися.

3/ ці навички до праці можуть увіходити в ширші групи звичок, трохи змінюючи їх, а то й ні; 4/ вони можуть направити учня проти яких небудь негативних звичок; 5/ дають деяку вигоду для підтримання уваги.

Але тести не визначали-це саме за предмети можуть мати найширше формальне значіння, а будьякий теоретичний догматизм тут не можливий. Але взагалі помічено, що навчання, хоча б одному предметові вже полегшує приступ до інших, і не можна зовсім відкинути роль взаємного впливу науки на науку.

Коли учень вчиться писати "а" він взагалі вчиться писати, вчиться бути акуратним і уважливим до письма.

Не може бути сумніву, що всяке навчання полегшує дальше розуміння самого процесу. До можливості загального виховання розуму вже подаються деякі правила: 1/Хай учень знає значіння звички, її користь і загальне вживання. 2/Виховувати дитину в техніці навчання то таким способом, що найбільш економить сили і зміцнює самий процес: виховання уваги, виробка фізичних та інтелектуальних підходів, розвиток уваги. 3/Викликати такі стимули, які могли би стати придатними для багатьох об'єктів, становищ, напр., виховувати взагалі нахил до спостережень і брати для цього можливо ширший простір. 4/Виховання мусить спеціальними засобами культивувати загально сприятливий емоціональний ґрунт. Настрій і почуття мають загальний вплив на все навчання. Дуже важливо звертати увагу на емоціональний розвиток, бо інтелектуалізувати все навчання дуже небезпечно;

таке навчання сушить, приносить утому й нудоту. Емоції, що стоять у противенстві до поставленого школою ідеалу, не слід доводити до свідомості. Взагалі Беглей визнає, що ідеал це-наикраще об'єднуючий стимул для загального виховання; 5/Формальне загальне виховання переводиться здебільшого в елементарних класах / навчити добре балакати, оберегти від негарних звичок / надр.,ковати, виховати увагу/.

Встановлюючи можливість загально-формального виховання, треба ~~це~~ вяснити які саме предмети можуть мати вплив на навчання й інші предмети.

В різних часах давали на це питання й різні відповіді-були часи схоластики, часи класицизму, реалізму-тепер панує математика та природознавство.

Тепер ~~загрожує~~ щодо цього питання деяка небезпека-через систему вільного вибору учнями наук, бо учні, складаючи такий вільний програм, що можуть залишитися без того, що саме й становить загальний ґрунт освіти. Тут і треба пам'ятати, що:

1/Чиста наука більше дисциплінує розум, ніж прикладна.

2/Зміст і метода чистої науки мають ширше поле для прикладення.

3/Емоція, що виникає при чистому шуканні істини, висока на всіх ступнях її повставання й не повинна приглушуватись емоціями більш економічно-промислового характеру, що зв'язані з навчанням прикладним наукам.

4/Не кожний предмет, що має утилітарну вартість, або викликає теперішню публічну сенсацію варто заносити до шкільного програму.

На жаль у сучасному шкільному програмі затрималося ще чимало таких предметів, що давно втрапили своє життєве значіння, але з другого боку небезпечно впасти й у протилежну надмірність: тепер так багато різноманітних інтересів-практичний, гуманістичний, естетичний.....-що наші шкільні програми стоять під загрозою шкідливого переповнення, а така безмежна різноманітність загрожує принести розкиданість й затруднює концентрацію уваги, а таке виховання й непотрібне, й небажане. Правда доцю нове треба вводити у програм, але це нове му-сить мати свою загально- й спеціально- виховничу вартість.

Беглей обстоє погляд про можливість формального впливу математики, інші американські педагоги кажуть, що нема загальної пам'яті, немає загальної швидкості як розумової спритності. Старане

складання складів/силяб/ не додасть спритності для засвоєння таблички множиння, а музичний слух та увага не допоможуть схоплювати геометричні фігури.

Тут треба брати під увагу індивідуальні здібності, що в деяких учнів мають різноманітний на-прямок і можуть однаково виявлятися й у матема-тиці, й у латині й т.п. Оми поясняє збереження вмін-ня при переході від одної науки до іншої тим, що в різних лініях діяльності є багато спільних вимог, спільних рис для виконання, і тому витворення нової звички для праці вимагатиме менше часу та енергії, як що вже звичка до праці вироблена на іншому по-ді. Але Беглей правильно каже: "як що я придбав спе-ціальну звичку до роботи на одному полі, не прид-бавши рівночасно загального розуміння праці, я не зможу використати спеціальної звички і прикласти її до иншого предмету". З цього випливає, що ниткою яка зв'язує межі звички є судження, кимакше - те, що я переносу з мови шкільної праці до праці на фермі, не є взагалнена звичка, а взагалнена ідея, це щось таке, що функціонує в центрі свідомості й не може бути ідентифікованим зі звичкою, що працює заше поза межами свідомості. Це "щось", цей ідеал дає мені мотив, а цей мотив скермовує мене до сві-домого невпинного зусилля, доки нова звичка не ста-не дійсною, і перешкодливі впливи не будуть більш затримувати пасивної уваги.

Німецькі педагоги так само зупиняються над питаннями матеріялізму та формалізму в навчанні і вже в 19 стол. виступали проти переавантажування уч-ня знаннями. Вони різко казали: "Дидактичний мате-ріялізм зовсім не є якийсь відділ педагогічної те-орії, а є ніщо більше, як особий рід нещастя".

Але коли дидакти міркують над тим, який мате-ріял мусить бути предметом навчання, щоб розвинути розум, волю й почуття, вони легко перегинають палицю у другий бік - і вже розглядають ввесь матеріял лише як знаряддя для пробудження духових сил, і знання та уміння перестають бути метою навчання. Вчення має завданням збуджувати духову працю. Пестальюці сам впадав у цю помилку; ці протиріччя ставлять пе-ред нами дидактичний формалізм, як протилежну течію, що так само може бути шкідливою, як і її протилеж-ний бігун. З давних давен казали, що люде вчаться не лише для того, щоби вчитися, а щоби щось знати, а на запит-чому саме вчити дітей-спартанці відповідали: "Тому, чого вони будуть потребувати, коли стануть доросл і, повноправними громадянами". Тут треба ши-

роко розуміти і знання, і вміння, напр, музика не лише розвиває ухо та пучки, дає цим не лише Вміння, а й уводить нас у світ краси, так само вправи з мертвими класичними мовами дають окрім фільологічного знання ще й насолоду. І знання, й мистецтва є засобами для сформовування ума, але вони не тільки засоби, бо мають у собі високу вартість і своєрідне життя, вони-скарби людської культури; засвоюючи їх ми збагатчуємо наше життя; це повинен пам'ятати кожний педагог, і треба знаходити якусь середню лінію між дидактичним матеріалізмом та формалізмом. Для цього треба добре зрозуміти мету. Той, хто думає, що треба відкинути усе, що не придається учневі у практичному житті, той глибоко помиляється. Навчання, школа обслуговують інтереси не лише окремих осіб, а цілої громади. Навчання має вести до певного громадського ідеалу. Між егоїстичними, особистими заганями й вимогами педагогіки треба перекинути місток, щоб дати змогу учню навчитися своїй персональній бажання підпорядковувати загальним вимогам рідної йому громади, держави.

Розвиток таких ідеалів ув учнях і є головним завданням виховання. Але крім такого морального ідеалу дидактика повинна дати учням засіб перевести його в життя, мати знання, і в цього боку вони мають ріжну вартість, а саме:

- 1/ Утилітарну в вужчому розумінню,
- 2/ Умовну,
- 3/ Підготовчу,
- 4/ Теоретичну, та
- 5/ Сентиментальну.

Утилітарна вартість виявляється в тих детальних фактах і загальних принципах, що мають допомогти учням у розв'язанні різних проблем і положень майбутнього життя. Так, коли я знаю, що для хліборобства без іригації конче потрібні 18 дюйм. атмосфер. опадів, я не буду влаштовуватися з наміром обробляти землю у країні з меншою кількістю опадів.. Як що я знаю, що для того щоб знати який % на 600 к на 6 місяців за 6% , я мушу 6х3, то мій грошеодавець не ошукає мене. Такі знання конче-потрібні й на них має право кожний учень, бо більшість із них буде відчувати потребу в таких знаннях. Ще є й інші утилітарні вартості, що ними буде користуватися менше число людей, напр., добування квадратного коріння, і не кожна наука має такі наочні вартості, як математика, але деякий розгляд географії виявить і її утилітарні вартості. Є і спеціальні становища, що

вимагають тих або інших практичних деталей. Морякеві - географія, інженірові фізика. Звідси повстають спеціальні школи. Щодо умовної вартости, то вона в ознакою таких предметів, що не мають безпосереднього утилітарного примінення, але варті лише тим, що незнання їх-фактів чи принципів- характеризує особу, як неосвічену, напр., мова-рідна й чужі.

Беглейкаже: "Наші часи-наступники попередніх віків, але вони висунули чимало нових потрібних нам наук, велику потребу природничих наук через високий розвиток техніки, а для природознавства потрібна математика, а міжнародні зносини викликали konieczність знання чужих мов; разом із тим зріст соціальних форм поставив перед нами потребу розуміння Історії, Соціології, Політичної Економії та инш. Деякі з цих наук можна вважати фундаментальними для загальної освіти, для закінченого курсу єдиної школи, на них можуть ґрунтуватися й інші більш аксесуарні елементи навчання". Він вказує на велике значіння навчання мови /і рідної, і чужих/, як органу думки, виразу власної душі учня, як засоба зносин із людьми й набування для себе знання. Дістервеґ для народньої школи намічає такі предмети: 1/ Письмо 2/ Природознавство /розгляд рослин, мінералів, найблищих звірів, 3/ Географія (Heimats Kunde - *наблизьке*) 4/ Мораль, 5/ Релігія, 6/ Арифметика та Геометрія.

Месмер подає складнішу систематизацію предметів навчання. Поділяючи уся освіту на три групи відповідно до трьох виявів душі-на фізичне, психологічне й розумове, він зачисляє до 1-ї групи- фізичного або тілесного виховання /*Erziehung*/ - не тільки гімнастику а усякі ритмічні рухи і гри, а також письмо, читання, малювання, спів, деклямацію й різноманітну ручну працю, і називає ці предмети навчання технічною освітою; він вимагає, щоб кожний учень ставився до неї цілком свідомо, розуміючи її користь і потребу. При тому він провадить таку різницю між чисто гімнастичним та технічним навчанням- перше вимагає звички й до швидкості, і до спритности, а технічне-передусім вимагає вміння, саме спритности- *Behigkeit*. До психічного виховання Месмер зачисляє наукове навчання-формування інтелекта- *Bildung des Intellekts*.

Тут він уся увагу звертає лише на розвиток, працю окремих духових сил і, навіть, у думці немає систематизувати якнебудь матеріал навчання. Прикінці ^{свої} ~~свої~~ *трунту* ^{свої} ~~свої~~ *овню* і: праці він каже: "Маже нема ніодного предмету, що не мав би в вихованні етичної цюо

естетичної вартості, як не сам через себе, то посередньо, у зв'язку з іншими, а всі окремі через об'єднання можуть перетворитися в щось суцільне, гарне. Звесь світ країн, каже він далі, і кожна область виховання *Erbziehungsbereich* має не лише наукове, а ще естетичне, й етичне та релігійне значіння. Деякі педагоги вважають конче потрібним вправи для розвитку мисління; Кляпаред називає їх *gymnastique des idées*, себто, вправи без інтересу, але які треба переконувати з дуже цікавою метою для учня, инакше вони не дадуть бажаних наслідків. Ручна праця належить до таких предметів і наслідок дає цікавий.

При постійному зверненні до мисління дитини треба не перевантажувати її пам'яті. "Нашим дітям - каже Монтень - усе вливають та вливають знання, як через дірку в порожнє барильце, а вони лише повторюють, що їм казано; я б хотів щоби учитель відкинув такий спосіб, щоб він примусив учня самого вибрати і речі, і розібратися в них, щоб він навчився застосовувати свої сили; треба виховувати високу душу.

Час для навчання такий короткий, що треба вживати його на конче потрібне, треба учневі дати ідею науки. Чимало помилок в навчанні від того, що дбають більш про збагачення розуму предметами, аніж про всебічний його розвиток!

Формальне навчання, на думку Ренана, не передбачає легкого відношення до науки й поверховості, навпаки, глибоко розвинений розум завжди в кожній науці доходить до суті. У Дью теж можна бачити при знаванні конечности не тільки матеріального навчання а й формального! Людина, каже він, що має до деякої міри правильні судження, вже є вихованою, дисциплінованою особою, яка б не була її освіта. Дисциплінований, або двогічновихований розум є мета виховання: це такий розум, що найкраще охоплює і спостереження, й формування ідей, і обмірковування, й експериментальні перевірки, що їх потрібно в різних окремих випадках, розум цей найкраще використовує для майбутнього помилки, зроблені в минулому." /Дью, Психологія й Педагогіка мисління/.

Тойшер також визнає в дидактиці матеріальний й формальний напрямки. Коли поставити питання - щодо цілий ряд спеціалістів викладають в школі низку предметів, то людина зі здоровим глуздом відповість: "для того, щоб учні вивчили всі предмети - увважали." Але, коли кожний учитель зрозуміє свої завдання так, що буде змагатися своєму учневі викласти якмога більше фактів, найбільше використовувати

пам'ять учня, то такий вчитель упаде в дидактичний матеріалізм і нічого не дасть для розвитку духових сил дитини, а в наслідок цього поверхове приймання величезної кількості матеріялу, що асимілюється й понижує моральний та інтелектуальний розвиток учня. В XIX ст. навіть піднісся був протест проти переавантажування вищої та середньої школи і до дидактичного матеріалізму ставилися вороже.

"Але часто, каже Тойшер, педагоги впадають у виншу надмірність і на цілий матеріял дивляться, як на засіб для пробудження духових сил і психічного впливу. Цей дидактичний формалізм Тойшер вважає не менш небезпечним, що й попередній напрямок:" музику каже він, ми внесли у свій програм не лише через те, що вона дає естетичні цінності, так само латина і грека не є лише філologicheчні справи, а вони дають багато позитивного. "Навчання, каже він, тоді буде стояти на правильному шляху, коли знання й уміння будуть об'єднані так, щоб предмети навчання мали формівничу силу й усі поодинокі предмети були так вязані між собою і мали б спільну мету-викликати не одну лише розумову діяльність, а й давати для неї матеріял"

Значно більш зупиняється на цьому питанні Вільман; він каже, що на навчання і його процес можна дивитися з двох поглядів-як на суб'єкт знання і як на його об'єкт на форму навчання й на його матеріял, на силу пізнавчу й на матерію пізнання. До цього приводять і мета навчання і змагання до нього.

Безпосередній потяг до освіти прямує до об'єкту через безпосередній інтерес, що його викликає предмет, і вносить зміст знання та вміння. Але в дальшому процесі входять соціально-еґоїстичні, естетичні та індивідуально-етичні мотиви й переносять центр уваги на суб'єкт, перетворюють предмети в засоби для розвитку, для ушляхотнення, для піднесення душі учня. Об'єкт, пізнаний через засвоєння, легше випадає з пам'яті, ніж пізнаний через засвоєння умілостей. Тут Вільман каже про предметні знання, - щоб одмітити речовинність їх змісту, тоді як умілості визначаємо як особливості суб'єкта, що виконує умілість. Так визначається різниця-з одного боку, знання також утворюють деяку певність суб'єкта, якість духового життя, з другого боку, умілості містять у собі зв'язок суб'єкта з позитивним духовим змістом, що виступає лише в формі різних правил, норм, приписів. Гете каже: "Все, що поза нами-лише елементи", я насмілюсь сказати, що і все всередині нас-елементи, але десь у глибинах наших і лежить творча

сила, що всі ці елементи обробляє як слід і не дає нам спокою, поки ми її не вильємо на яку іншу істоту. Отже, ще мало того, коли ми матеріял освіти-мову, природознавство, мистецтво, релігію засвоюємо лише як харчі, або вживаємо як будівельні матеріяли треба щоб в цьому змісті була органічна сила, що об'єднується з думками, з уявленнями учня, збігається у процесі сформування і витворює внутрішню освіту. Змістом формівничого матеріялу не є сировий матеріял, а щось органічне, що має свої пластичні закони, при допомозі яких освіта й перетворює його в особливе багатство. Ці обидва елементи-об'єктивний та суб'єктивний-не мають стояти відокремлено в навчанні, бо це приводить до односторонності. Практика навчання завше прямує до матеріяльного, об'єктивного моменту, тоді як дидактичне міркування тягне більш у другий бік. Ті, що вчать, занадто часто все завдання навчання бачуть у привласненні та об'єднанні всіх приймань *Aufgabe*. Склалося й відповідне правило: "так навчайте, щоб поданий вами предмет був привласнений". Це й характеризує, т.зв. дидактичний матеріялізм. Але є й другий напрямок, який не об'єкт, а самий суб'єкт бере на увагу і ставить таку максиму /правило/: "Учіть так, щоб зміцнити духову діяльність, щоб піднести, ушляхотити внутрішнє життя учня".

Цей напрямок визнає своєю метою виховання сили розуму. Це є дидактичний формалізм, який вважає, що зміст знання має свої закони, в яких валягає великий шмат моральної праці освіти. "Поступовість раціональної педагогіки йде з припущенням знання, *т.зв.* не визнають вартості об'єкта, а лише суб'єкта, не звертають великої уваги ні на вічність об'єкта, ні на його органічність. Як що ставитися инакше, то треба було б науку визнати, як безконечне навчання об'єктам її, а не як просте прикладення до об'єкту суб'єктивного найкращого знання /Вакернагель/. Але обидва напрямки повинні один другого нейтралізувати, щоб поставити справу на правильний шлях, щоб матеріял освіти був би рівночасно й засобом і придбанням, майном навчання. Розум має асимілювати матеріял; і по засвоєнні цього матеріялу освіта має бути збудована на внутрішній формі, що повинна бути пов'язаною зі станом власності, який може виявитися назверх, освіта є якістю суб'єкта, але вона виявиться лише тоді, коли суб'єкт охопить усі многобічні якості об'єкта. Учень-не лише міра шкільного матеріялу, але й сила для охоплення його. І матеріяльний, і формальний напрямки виявляють свою правду -

вість у цілій кількості імперативів, що їх ставлять собі протилежні завдання. Перший має місце, коли вимагається засвоєння, опанування даного матеріалу. Тут шлях до цілого йде через частину, що до цілості сформованого розуму дає змогу привласнити через окремі акти певний матеріал. Не кожна частина потребує однакової сили засвоєння, деякі сягають до коріння внутрішнього ества, інші залишаються на поверхні. Ці відносини вказують на те, що правило: -вчи так, щоби подане було увласнене-має бути розширене так-, щоби якість освіти досягла свого вершка. Треба знайти прирівнання між об'єктом і суб'єктом; у примиренні встановленні взаємної залежності обох вимог буде лежати правдивий шлях, але ніколи накопичення знання не зможе виключити потребу переведення того формувального процесу, який розвине розумові сили учня, його внутрішню діяльність. Дістервег каже, що кожне навчання, як ввід до самостійної думки, до дисципліни розуму і зміцнення характеру, кожний програм ~~школи~~ повинен мати не лише інтелектуальне а й моральне завдання. Школа є той шлях, що його народ знайшов для свого виховання. Її завдання не в сумі знання, не в односторонньому сформуванні розуму й не в поширенні міцно поставлених пізнань, а в розвитку мислі.

Для кращого визначення відносин між змістом освіти й самим суб'єктом, що його заприймає, можна йти двома шляхами: можна цей матеріал розглядати з боку того, що він внесе для вжитку і для освіти суб'єкта, або можна розглядати як сам суб'єкт ставиться до нього. Раніш здебільшого йшли першим шляхом; старі дидактичні підручники давали чимало порад і вказівок і досить правдивих щодо формівничої вартості різних предметів. Другий шлях проклало нове виховання; і воно висуває наперед фактор суб'єктивний. Обидва погляди мають своє місце й доповнюють один другого й обидва з двох боків обслуговують складну ~~про-~~ ~~блему~~ освіти: формівничий матеріал треба розглянути так, щоби він охоплював усі духові запити суб'єкта й, навпаки, ці запити мусять бути так розширені і стати такими різноманітними, що могли б сприяти доброму переведенню усяких навчань та управ. Аналіз людського нутра дає нам дві класи безумовно одмінних виявів теоретичних і практичних функцій душі, які ми розрізняємо як розум і душу. Це звичайне положення повторюється в великому числі психологічних визначень, які це саме відношення виявляють різними агентами: почуттями, чуттями, бажаннями, уявленнями та інтересами, розумом та волею, головою й серцем, інте-

лектуальністю та моралю, правдою й добром і.т.и.

Освіта працює теоретично на терені знання, навчання, інтелекта, її носієм є розум. Але через те що освіта має й моральні завдання, то вона має вдосконалювати й душу, вона охоплює людину з інтелектуального боку, але повинна заволодіти цілою людиною, себто, її життям вегетативним, моторовим і змисловим. Вегетативне життя - ґрунт для всіх вищих функцій, усяке його пошкодження знесилює духову діяльність, порушує духове життя, це той фактор, що ми їм теоретично часто нехтуєм, і який практично ніколи безкарно не дає себе занедбати.

Функції моторові - не тільки служать ґрунтом для розвитку всіх уміностей і мистецтв, але тепер нова дидактика признає їх головними факторами всякого навчання, як англійці кажуть: "Learning is doing".

Вже здавна існують три агенти всякої освіти - голова, рука, серце, або: знати, творити й робити - на яких і будується нова діяльна школа Лая, Кершенштайнера, Гансберга й инш. і яка мусять прищепити до діяльності учня ідеї правди, краси й добра. Змислові функції утворюють вихідні точки знання підвалини для всіх уявлінь. Матеріал наших представлінь складається з того, що ми бачили, що ми пережили, почасти з зазнаюмлення з тим, що другі бачили й переживали, з того, що бачуть духові очі, що подає нам уява, що затримує пам'ять і що знаходять собі вираз у мові. Над цим має освіта переводити свою працю, щоб дати нам ясне розуміння цілого світу, і філософічне навчання тут потрібне не одиначе. Мова дає розуміння того, що ми вчимо, й керує нашою пам'яттю, письмо - це є ніби втілений спомин; мова розширює обрій; поезія годує фантазію й дає пам'яті легкі та приємні приймання. Тут же цвітає історія, світознавство, а також мистецтва. Всі такі уявління складають ґрунт, фундамент для думок, для мисління. Функції назверхніх здібностей і апарати пізнавання перетворює їх у потік думок. З праці мислі народжується і розвивається знання Wissenschaft / теоретична частина мистецтва. Матеріалом для формування теоретичного розуму завше служать формі-ничі, раціональні й дослідні науки: математика, філософія, логіка, частинно й фізика, й теологія. Сформуванню практичного розуму допомагають: мова, поезія література й мистецтво та ще природознавство й історія культури. Рівночасно у процесі розвитку практичного розуму потрібний і моральний матеріал для розуміння добра і зла, справедливого й несправди-

вого. Тут знаходить собі місце все, що пояснює відношення людей до сучасного становища, філософія, релігійне навчання, література, історія й т.п., вони мають викликати моральну діяльність, збуджувати моральну активність, збуджувати інтереси, звичку до впорядкованої праці, а поруч із цим витворюється воля. З розвитком розума—зв'язаний і розвиток характеру, душі учня; мисління стає міцним фактором розвитку й душі й доброго почуття. Німецький поет Рікерт каже: "поки ти тільки думаєш, а не відчуваєш, твої думки одна за одною будуть лише намотуватися на цівку. Не те правдиво, що лише продумано, а те правдиво, що ти відчуваєш, мисління лише прояснює твоє почуття!" Так через добір відповідного матеріалу й рівночасне переведення і формального, і матеріального формування можна досягнути кінцевого завдання добре обміркованої освіти—гармонійний розвиток людини й усіх її розумових, фізичних і душевних сил.

3. Л е к ц і я.

/Систематизація матеріалу навчання/.

Ми бачили, як історично мінявся в різних епохах якийсь напрямок навчання, який же став він тепер? Що саме викликало той або інший добір наук? Його викликав сучасний стан техніки з одного боку, і соціальний розвиток громад із другого. Технічний розвиток конче потрібний для поліпшення економічного стану вимагає широкого зазнайомлення з природничими науками, особливо, хемією та фізикою, без знання їх неможлива тепер ніяка технічна праця, у свою чергу ці науки базуються на математиці. З другого боку, розуміння соціальних питань, зносини з різними народами, шукання краси та ідеалу викликає у громадянстві цікавість до історії, нахил до літератури різних народів, до мистецтва, бо з них найкраще зрозуміти народню душу, а без цього розуміння тяжко прийти до того всесвітнього братерства, яке тільки й може охоронити людність од воєн і впорядкувати міжнародні зносини. На історії засновується мораль, і тепер усі педагоги погоджуються, що історичне навчання мусить бути як найкраще обґрунтовано, і розуміння усієї сучасної культури, такої складної й многобічної, може бути оцінене і зрозуміле лише в послідовно історичному її розкритті. Для релігійного навчання так само схвалений історичний шлях, бо на ньому цілком ясно змальовується християнство і його

значіння для морального поступу. Разом із науками сучасні обставини життя вимагають розвитку уміло-стей, як естетичних так і технічних. Так ми бачимо що цілком природно у програмах сучасного навчання передусім панують природознавство з математикою та гуманістичні науки-філософія й історія. Ідея національної свідомости об'єднує це все; цю ідею не треба зплутувати з шовінізмом; це в глибоке змагання кожного народу знати себе як відокремлену частину людности і свідомо зрозуміти своє місце серед людности всього світу, свою національну роль у світовому культурному русі і працювати для найкращого збагачення її скарбів. Вільман дає філософії в її генерішнього розвитку, таке завдання: ідеально перебудувати спільну діяльність народів.

Усі ці науки, що їх об'єднує / в високих школах / філософія, справді потрібні сучасному громадянству, потрібні всім діячам соціального руху.

Але чи цікаві вони будуть учням, чи відповідають вони потребам і нахилам дітей? Треба визнати, що в розумі кожної нормальної дитини закладені інстинктивні змагання до знання, стремління пояснити собі первісні питання "для чого" та "нащо"; як діти раді всьому новому, що бачуть, з яким захопленням слухають усякі роз'яснення того, що робиться навкруги них / особливо у світі природи-звірята, рослини, зорі /, що має своє таємниче для них життя, як вони уважливо слухають казки та оповідання. Подібно, як серце змагається до любови, каже один середньовічний письменник, і в ній знаходить задоволення, так розум стремить до знання, до істини! Так і дитина задовольняє свою зацікавленість численими найрізнішими запитаннями; як цікавлять її речі, далі їх назвиська, а ще далі букви, письмо.

Перше завдання навчання-упорядкувати ці випадкові запитання, слідкувати за інтересами дітей.

Тут складається те навчання, що безпосередньо задовольняє зацікавленість дітей, їх природжені та викликані життєвим оточенням інтереси, щоб далі відповідно до їх нахилів викликувати, витворювати нові інтереси, й, задовольняючи їх, усе розширювати сферу дитячої зацікавлености, щоб незгасала вона безнастанно шукала задоволення, як казав Гумбольдт: "Я ледви можу встояти перед бажанням як мога більше знати, бачити, людина не може відразу схопити все що вона хоче привласнити, все чим хоче володіти розум, а життя коротке, я хотів би можливо менш залишити неувласненим!" Але поруч із задоволенням

безпосередніх інтересів дітей навчання стремить утворити посередні, штучні інтереси. Тут знову ми побачимо неоднакове відношення до знання в різних народів, тут і виявляється загально пануючий інтерес, що і диктував систему навчання: в китайців одностороннє відношення-користи для господарства; у греків-високі завдання ідеалістичного характеру; у німців зливаються уявлення міцної й мудрої людини. Римляне шукали в ньому соціальної користи.

В середньовіччю навчання мало давати багатство і славу /шукання золота/. В Беконі є вираз: "Знання це-влада"; Відродження принесло до навчання почуття честі, як мету, як можливе досягнення державних посад; у ХVІІІ ст. навчання ледви не було введено до підготовки до ремесл-Еміль постійно ставить питання: "Нащо мені це, чи здасться воно мені в майбутньому?" Вчення лише за-для хліба щоденного є вузьке і воно не повинно панувати у школі, Однак не можна навчання цілком відривати від практичних потреб життя, й ми помічаємо, що коли якась наука горює у програмах, то це не лише через її внутрішні вартості, через свій зміст, а тому, що вона саме цим своїм змістом відповідає якійсь життєвій вимозі, і цей інтерес стає не лише соціальним, а і індивідуальним, як можливість

Але такий інтерес ще не відповідає високому ступеневі культури, ним кермується й дикун, коли навчається володіти зброєю, маючи виключно на меті охорону свого життя, але рівночасно в цього дикуну поза таким чисто еґотистичним інстинктом виявляються ще і змагання до музики до прикрас /татування, одяг, танки, гри/. З розвитком культури ці змагання відходять назад, їх заступають культурніші, більш соціальні завдання. Культура охоплює всі напрямки життя й дає самій особі більш високий зміст, захоплює ширші терени розумових та естетичних інтересів, які і стають мірою звичайного культурного розвитку не окремих осіб, а цілком мас. Цей внутрішній інтерес до краси, до істини і повинен бути тим інтересом, який навчання має збудити в дитині, бо лише воно, а не інші практичні інтереси, має справді виховниче значіння, лише воно може порушити глибини духовного єства й морально його виховати. Кожне навчання, що поставить лише практичну мету, тим самим обмежить себе. Таким є професійне навчання; навпаки, тенденція загальної освіти не зв'язує духовних змагань з такими обмеженнями-її завдання дати людині у свободному за-

прийманню науки справжнє задоволення. Школа готує молодь до життя, але рівночасно треба пам'ятати, що школа є для навчання, що вона роки інтелектуального росту повинна так опрацьовувати, щоб оприяти цим правильному розвитку, не пошкодженному іншими вимогами. Школа бере на себе відповідальне завдання розбудити та вишукати духові сили. Школа /загальна / берегає дитину від занадто ранньої праці й ремесла і змагається матеріалом навчання, зв'язаним з найзагальнішими практичними потребами, викликати в учнів інтерес до духових пізнань. Високі школи тримають своїх учнів на глибоких, абстрактних матеріалах, щоб в залежності від нахилів окремої особи дати кожній максимум інтелектуального розвитку. Вільман визначає цей принцип як гуманізм, бо всі духові уявлення зв'язуються тут із тим, що є найгуманнішого в людині /учні/. Цей гуманізм школа повинна перевести крізь усе навчання як протилежність тому поглядові, що життя є лише боротьба за шмат хліба; повинна викликувати інтерес спільності, свідомості, що кожна одиниця, як член громади, має бути освічена для праці у громаді й на користь громади. ~~Інше~~ Тойшер, викинути геть зі школи все, що учневі буде непотрібним, коли він увійде вже у практичне життя, все, що не відповідає завданням виховання та навчання, які обслуговують не потреби одиниць, а потреби громади, які повинні дати учневі не вузьке персонально-корисне розуміння життя, а широке свідоме розуміння соціального єднання. На мою думку, освіта це-оборона ідеалізму, виховання чувства солідарності: дикун-сам про себе дбає, культурна людина завше є членом якоїсь громади, інтереси якої зливаються з її власними. Але між практичними потребами життя й ідеалістичними вимогами школи треба перекинути місток і цим містком і є обов'язок людини щодо батьківщини, який за останні часи набрав такої самої моральної сили, як раніш мав її родинний обов'язок.

З такої точки погляду все корисне в навчання набірає вищої вартости, воно повинно стати тим інтересом, що пробудить в учнях почуття громадської честі й заступить місце вчення ради вток і загрози існування. В розвитку почуття честі французькі й англійські школи йдуть тепер значно попереду німецьких. Увага, яку школа уділятиме здібностям кожного окремого учня, буде скріплювати його власне бажання випробувати свої

здібності й тим самим виправдати увагу вчителя.

Тут грає роль й суперництво між товаришами, але спиратися виключно на нього не слід. Але щоб навчання справді йшло в парі з соціальним інтересом школи і відповідало індивідуальним інтересам школярів, треба постійно прислухатися до їх внутрішніх запитів. Найближчим завданням навчання і є утворення багатьох різноманітних інтересів, багатства думок. Цього не можна досягнути педагогічною мертвою знання, яке нічого не пробуджує в душі дитини. Саме слово-інтерес-узагаді визначає здібність до розумової діяльності; в того, хто не має різноманітних інтересів, хоча би таких загальних, на які вказує Герbart і які кожна школа повинна задовольнити-емпіричний, спекулятивний, естетичний та симпатичний, у того спить думка. Ці інтереси, один раз збуджені, стають великими факторами для успіху навчання, й їх треба зміцнювати й розвивати, всі як найкраще й у постійному взаємному зв'язку, пробуджуючи самі навчанням почуття, розвиваючи волю для опанування різних перешкод, бо жадний інтерес без певного зусилля не може бути так легко задоволений, а для цього зусилля потрібна воля. Таким шляхом саме навчання виховує моральну особу-діяльну й волеву, чулу й витриману. Герbart постійно нагадує: "не забувайте при навчанні зацікавлених у ньому". Треба складати спільну працю й учня, й учителя як у виборі матеріалу, так і у складанню плану занять, розподілених за віком і в виборі методів, відповідних і періодам навчання, і й самому предметові й добору учнів.

Усі виховники згодні, що обов'язки, покладені на учнів щодо навчання, треба виправдати високою метою і для цього усі предмети мають бути об'єднані одним завданням, однією системою. Але саме як їх об'єднати це не встановлено. Герbartіанці й Цилер змагаються дати всьому навчанню одну систему, щоб зв'язувала всі предмети між собою. Цилер ставить на чолі науки, які на його думку найкраще впливають на моральний розвиток- історію та літературу і зв'язану з історією географію, а з літературою знання мови, крім того географія спирається на природознавство, а це останнє на математику. Таким чином предмети не подаються в мозаїчному ізолюванні, а як щось органічне, суцільне, де частини остільки ясно логічно межі собою зв'язані, що ця єдність стає очевидною самі учням. Приблизно такої ж системи додержується і Райн в Бєнському Семінарі, Мак-Мурри у Сполуч. Державах, а Паркер /Американка/ ставить у

центрі природознавство. Змагання до систематизації усіх предметів навчання помічалось з давніх часів.

Ми бачили в Індії як все навчання концентрувалось в 10 Ведах і розпадалось на три групи наук-фільольогічних, математичних і фільософічних.

В Єгипті ми бачили мову й письмо, астрономію, релігію, мистецтво-музика й гімнастика. У Греції все об'єднувалось в музиці й гімнастиці. У шкільних планах Пітагора і Платона фільософічні науки мають теологічний характер. Система тривіума та квадвіума панувала протягом цілого середньовіччя, а в певних часах ми вже не добачаємо певної системи, а лише певні групування наук: так-мова, природничі науки, мистецтва, до яких приєднували релігію. Во Франції довго дедержувались це ширшого поділу: *lettres et sciences*, куди були приміщені і історикофільольогічні науки й фільософсько-емпіричні. В Англії літератури і класичні мови об'єднували у групу *liberal studies*, і математику з природознавством в *natural philosophy*. Пізніш поділяли всі науки на гуманітарні та реальні, а з гуманітарних виділяли ще ідеальні.

В дидактиках минулих часів даються більш синтетичні вказівки щодо намічення предметів навчання: так Вівес вимагає знання: мови, мистецтва, науки. Коменський теж дає методичні вказівки для наук, мистецтв та мов. За Гербартом навчання охоплює речі, форми і знаки-*Sachen, Formen, Zeichen*. Барт просто вносить елементи в природознавства й духовного знання / *geistliche Wissenschaften* / і додає до них математику та логіку. Цилер / Гербартіанець / групує всі знання у предметні науки й духовні *Geistliche Wissenschaften*. Ділять предмети також на етичні й фізичні, але такі групування не охоплюють суті предметів і не дають певних меж. Сучасний шкільний програм страждає від переповерхнення й занадто великого числа предметів.

Щодо етичного навчання, то воно в нових і в старих дидактиках скрізь збігається з матеріальними й формальними дисциплінами. Коменський розрізняє фізичні реальні дисципліни-світознавство та природознавство- і фізично-реальні формальні дисципліни -математику та те етико-реальні дисципліни-учення про мораль. Гербарт виділяє два головних напрямки навчання-історичний і природознавчий; до першого належить і язикознавство, до другого математика, і це групування відповідає його широкому поділу-речі, форми, знаки. Цилер дає такий поділ: етико-історичні науки й релігію він об-

єднує під назвою мислення навчання, а всі предметні природні у групу річевого навчання, до якого математика додається як формальний додаток. Вільман додає, що межі цими різко відділеними групами бажано було б додати мішані предмети, і подає таку схему:

Матеріали освіти

Грунтовні дисципл.	Додаткові дисципл.	Умілості.
шкільні дисципл.	Популярне навчання.	Попул. містеч
Ідеальні	Реальні.	
Матеріальн.-формальн.	Матеріальні.	Формальні.
Фільольогія.		
Етичні	Історія.	Музика.
Теологія.	Світознавство.	
Етико-філософія.	Поліматичні науки.	Графіка.
Фізичні		Техніка
Фізичні	Математика. Природознавство.	Гімнастика .

В цю схему можна вносити різні зміни, яких вимагає історія, щоби схема ця була добре впорядкована, добре опрацьована. Останні часи висунули нову теорію, що відома під назвою культурних ступнів і зв'язана з теорією концентрації, та ще теорію *Apperceptionsstufen* для різних класів школи, що означає: система ступнів-ноступневого розподілення відповідно до природного розвитку дитини. Не можна не признати, що переведення цих систем у школі не легка річ. До концентративної систематизації Цилер подає такі загальні вказівки: для дитячого садку центральним вихідним пунктом можна взяти епічну байку; для I. шкільного року епічну казку, для 2. "Робінзона Крузе". Далі система слабо розвинена, так для 8. шкільного року пропонується історія епохи патріархів /біблейські оповідання/, для старших класів "Одисея", оповідання Геродота, "Анабазис" Ксенофонта, твори Лівія. Рівнобіжно зі світовою історією проходиться Юдейська історія (геройські часи, історія суддів, Давидового царства й життя Ісуса, історія Апостолів). В кожному із цих концентрів учень має почувати себе цілком певно бо все об'єднане навчання має одну загальну ідею. Не забутий у цій системі і національний елемент, але занадто його відсунуто назад, тоді як для впорядкування матеріалу його треба взяти на увагу, бо це є ніщо інше, як по-

вторення цілого розвитку народів, собто, цілої люд-ности. Райн, видатний послідовник Гербарта, подає такий матеріал для перших 4-х класів народньої школи: 1/ вибір з народніх казок, 2/ "Робінзон", 3/ ро-дові народні оповідання (*Stammesagen*), для Тюрин-гії, напр., Оповідання Ляндграфів, 4/ історичні заги /легенди/ - "Нібелунги", "Гудрун" і старозавітні ле-генди: патріярхи, судді, царі. Райн вибирає відповід-но до здібностей дітей культурно-історичний мате-ріал, де можливо наочно повстає перед учнями хід розвитку німецького народу, починаючи з мітів і через легенди до історичних пам'ятників, і вставляє досить випадково "Робінзона". В вищих школах при-ходять таким способом культурно-поетичні пам'ятни-ки тих народів, що відігравали історичну роль на теренах Німеччини /сусіди/. Щодо культурно-істори-чної системи, то перші зариси її були в тому поді-лі історії культури, що його пропонував Гердер: ди-тинство, юнацтво, мужній вік народів. Уже з ХУІІІ ст стади помічати, що і в кожній окремій дитині ви-являються ступні розвитку подібні до розвитку лю-дності. Цей погляд поділяли цілий ряд філософів і поетів - Лесінг, Гете, Вольф, Кант, Гегель, Конт і инш.

Абсолютного вподіблення, відома річ, тут не може бути, але багато спільного помічають тут і антропологи і психологи. Правда Дьу подав цілий плян трудового навчання на ґрунті того, що дитина у своїому навчанні має проходити той самий шлях, яким людність проходила у своїому громадському розвитку, але цей плян ще мало перевірений. Одначе у справі ручної праці він має дещо позитивного і в Американських школах його переводять із чималим інтересом для дітей. Якась систематизація наук у своїй суті і в своїм впливі на загальний хід пра-ці у школі для вчителя потрібна, але при практич-ному виконанні кожна система, як ми вже казали, по-требує поділу на ступні відповідні до віку й ро-звитку учнів. Звісно є такі предмети, що самим сво-ім змістом не належать до елементарного навчання і можуть ^{бути} переведені лише зі старшими учнями, як напр., філософія, але є й такі, що придатні для всіх ступнів, як напр., мова, природознавство та ма-тематика, але тут конче потрібний розподіл матері-ялу для різних ступнів відповідно до віку. Тойшер подає такі послідовні ступні навчання:

1. Мова, лише рідна, рахунок /*Rechnen*/ та назірне навчання, знання батьківщини - *Heimatkunde*;
2. Мови рідна й чужі, рахунок та наочно нав-

чання, *Heimatkunde* та *Weltkunde*.

3. Мова й література, математика, історія.

4. Мова й література, математика, природознавство.

До цього 1. Релігія. 2. Філософія.

Але й після такого розподілення нам загрожує ще спеціалізація, що чим далі розширюється, і велика сила дисциплін, в яких кожна на кожному ступені йде своїм шляхом, не рахуючись із іншими. Це порушує усякий шкільний план, хоча б він для кожній з них і був би добре складений. Дидактика повинна не випускати з уваги додержання умов, од яких залежить людське знання, треба підтримувати раз пробуджений інтерес і використовувати його для ширших управ і ради цього треба постійно піддержувати взаємний зв'язок меж предметами.

У Вільмана є така схема тих мотивів, які викликають ув учні розумову діяльність при навчанні:
Мотиви до освітньої праці / *Bildungsarbeit* /

Несвідомі	свідомі	
I. безпосереднє змагання до освіти	2. посередні інтереси	вищі інтереси
безпосередній інтерес		
на особі збудовані	ті, що виходять поза особу	
3. естетичне змагання.	4. етичне змагання до добра.	5. соціаль-но-етичне змагання.
		6. Трансцендентальне.

Найголовніша вимога сучасної дидактики-встановлення зв'язку меж науками, щоб з програму навчання не повставала численна серія поодиноких предметів, відокремлених один од одного, а щось міцно об'єднане гармонійно. Ось через це і цікавить нас система концентрації-*особливо* в нижчих класах, де кількість наук дозволяє їх об'єднати не штучно, а цілком природно. Так усе навчання в перших двох класах можна сміливо об'єднати в один загальний предмет-*Heimatkunde* -знайомство з рідним краєм, рідною місцевістю. Сюди увіходили б й рідна мова, рідна народня поезія, географія, знайомства з природою і історією краю-в урочому значінню слова. Арифметика й початки геометрії додаються як засоби до загаль-

ної праці ознайомлення з плодю, числами й формами.

Я знаю, що ця система була в ужитку по наших школах і не мала ніякого успіху, але це залежало більш від несприятливих умов для її переведення, аніж від самої системи. Поперше не було добре підготованих учителів, тоді як цей план вимагає глибокого знайомства з місцевістю, а також певного розуміння того концентра відомостей, що можуть справді зацікавити дитину 7-8 літ і дати їй перші наукові знання на конкретних вражіннях, на самостійних спостереженнях. Цей початковий план навчання відразу міг би задовольнити і матеріальні й формальні вимоги. Брак підручників для вчителів теж перешкоджає правильному переведенню такого плану, а всі ті, що мені доводилось бачити / Київ, Козелецьк. повіт і инш. / страшенно сухо викладені.

Цей план задовольняє чимало дидактичних вимог: тут справді можна йти від простого до складного, від легкого до важкого, від близького до далекого. Але все це можна добре приймати, коли форма навчання буде дійсно цікавою, приємною для учнів.

При цьому плані можна вжити різноманітних способів навчання: власний досвід і експеримент учнів, екскурсія, виклад, синтезування зібраного матеріалу, перевірка спостережень.

Завдання.

1. Поясніть яка система групування наук навчання вам здається правильнішою і через що.

2. Як ви ставитесь до принципу концентрації наук і яку концентрацію ви вважали би відповідною для перших 4-х років в українській школі.

3. Прочитайте про цю концентрацію в Райна "Педагогіка" т. II. 333-370.

4. Розберіть систему повторення культурного ходу рас. / Дьу "Школа і громада" /

Вільман намічає такі періоди щодо віку учнів:

1/ Ранішнє дитинство до 7літ, характеризується швидким фізичним та духовим зростом, закінчується випадом молочних зубів, діти стають здібними приймати навчання. Але дитяча мрійність ще не цілком порушена: гра ще владно захоплює дитину. Тут в першу чергу йде рідна мова-казки, пісні, загадки і най-верхній матеріал навчання-релігія.

2/ Хлопячий, придатний до шкільного навчання р охоплює 4 роки, характеризується змаганням до само

стійності і відчуттям сили. Мязевий зріст затримується, духові сили зростають. Ще гра приносить радість. Фантазія набуває енергічного характеру.

Гри мають ще дикунський напрямок, але почуття товариства й інтерес розвивається, пробуджується дитячий героїзм. Тут підходять героїчні ваги, історичні оповідання - *Heimatskunde* - перехід до світознавства, наочне навчання природі, малювання, математика, починається праця пам'яті, мова рідна й чужа.

3/ Зрілий, але неповнолітній хлопець. Фізичний зріст іде сильно, духовий підупадає, очі набувають виразу, формується лоб. Змагання до освіти набуває інтенсивності і праця захоплює всі духові сили. Мова доводить уже до літератури, граматики, розуміння авторів вимагає праці, математика з її простого рахунку стає конструктивною, вимагає розсудливості, пишуть карти, вчать історію. Не треба переповнювати програм у цей період.

4/ період полевого досягання.

5/ вступ до вищих і професійних шкіл.

6/ призывний юнак.

Взагалі вік учнів і відповідно до нього поданий матеріал навчання має велике значіння.

Як часто буває, що вся праця дитини терпить од вступу дитини до невідповідної класи.

І фізичний і розумовий рост не посуваються безупинно наперед, є періоди сильнішого росту, за якими слідує періоди наче втоми, затриманого росту. Іншого разу буває відразу піднесення інтелекту, розвитку, так звані метаморфози, які дивують вчителів своєю несподіваністю. В шкільному житті дітей Веглей однічає три періоди:

1/ Переходовий 6-8 літ,

2/ Формувальний / *formative* / 8-12 літ і

3/ Юнацький 12-18

Ці періоди досить добре відповідають загально прийнятій поділам на класи в середній школі.

Переходовий /6-8/ можна прирівняти до старшого переходового-12-18, бо в цей період складається чимало нових розумових здібностей і цілком сформовуються деякі амисли. Має він і свої властиві риси так, 1) у фізичному рості дуже швидкий пічем 2/ інкоордінація малих м'язів і тонких нервових зв'язків 3/ легке улягання втоми і хоробам. Швидкий рост дає нам указівки, що чимало сил та енергії звернено на будівлю нових тканин і ^{сил} не можуть обслуговувати дитину при інших справах інтелектуаль-

них відносинах панує пасивна увага, вся діяльність дитини скерована до найближчої мети, до наглого бажання. Інтерес здебільша у процесі акції, а не в її результаті. Процес діяльності цілком захоплює дитину, а мета не цікавить. Переходовий період є справді періодом переходу від пасивної уваги до активної, але цей перехід відбувається лише при сприятливих умовах; як що в цих роках панує пасивна увага, то це для виховника важливий знак ненормального розвитку учня. У цей період дитина хоче і володіє мовою, але ще не цілком вільно. Її мислення більш конкретного змісту, а судження більш практичного напрямку. В цьому періоді ще рано працювати концепціональною думкою й логічним міркуванням, до досвід ще замало поширився, щоб сконцентрувати його в якійсь символі, бо й концепти ще в зачатковому стані, тому то й слово зв'язано з конкретними речами та образами.

Щодо другого формівничого періоду, то він характеристичний затриманим ростом, чому і звільняється деяка енергія, що знаходить собі призначення в різноманітній діяльності, якій дитина в цьому періоді цілком віддається, доходить до експесів. Коло 8 літ мозок практично закінчує свій розвиток і ті зміни, які в ньому відбуваються, повстають у наслідок процесу внутрішнього розвитку - зв'язування різних sense areas, досягання асоціаційних центрів і утворення функціональних зв'язків між нейронами. В цих роках складаються звички на фізіологічному ґрунті, протоптуються стежки для нервового подразнення, це час розпочати вправляти різні моторні звички-гру на музичних струментах, навчання чужим мовам, навчання різним правилам гарної поведінки й т.и. В період 8-12 літ діти мало слабують і майже не знають втоми. Досліди Кліна показують, що крива невтриманої уваги найбільше підноситься межі 8 і 10 років. Це дає нам указівку, що в цьому віці треба старанно уникати монотонності, довгого затримання на одному предметі, може через це учні вважають середні класи найнуднішими. У цьому періоді найчастіше вчителю доводиться боротися з неухвагою, лінощами учнів, і тут складаються небезпечні звички до пасивності; судження учнів ще дуже обмежені й мають більше практичний напрямок, досвід ще не сконцентрований й нема ніякого нахилу до символізації. З другого боку ні в одному віці так добре не затримують діти конкретні сенсорні враження, як у

віці 8-10 літ, розум наче схоплює і затримує все, що доходить до його центру. Діти, навіть, затамлюють слова цілком без значіння. Можна правдиво сказати, що в цьому періоді розум "як віск для відбивання приймань, як мармор для їх затримання". Період полові зрілості в умовім одношенні є ніби "друге народження". Інтелектуальні зміни, глибокі самі в собі, відходять на другий план у порівнанню з емоціональною змінливістю. Страх, гнів, кохання, жалість, ревності, суперництво, честолюбство та симпатія-яскравота інтензивно виявляють себе. Діти цього віку дуже гостро ставлять опір управам і повторенням, і фактор інтересу тут впливає краще, ніж примус, зусилля.

Інтереси стають куди вищими ніж інтереси молодших періодів. Усі ці спостереження показують, що дитина на різних ступнях росту має різні потреби, різні здібности, які треба плекати, і без уваги до цього не можна переводити процесу навчання. В періоді переходовому-виключно конкретний досвід. Потрібні повторення, але в такій мірі, щоб це не викликало втоми. Лєогічне міркування тут не має місця, і символи не можуть бути відділені від конкретного досвіду. Пароль формівничого періоду-репетиції, але вони повинні бути звязані з такими образами і лише в останніх днях з простішими операціями лєогічного мисління. Символи це не відходять від конкретного, але вже є місце вербальної пам'яті, хоч вона це може і не спирається на якісь серйозні концепції. Серед усіх засобів навчання, відповідних різним періодам зросту дитини, чимало значіння має, т.зв., організація навчання, а саме уникання опертя лише на пам'ять, а звернення більш до уявління, до судільного плану предмету, з тісно міжи собою звязаними деталями. Єдинство, обєднаність предмету значно допомагає його свідомому затамлюванню. Уже й географія й історія перестали бути низкою самих фактів та імен. Але й там, де є такий розподіл знання, все ж не треба позбавляти навчання яскравості й переводити його без повторень. Це має особливу вартість при навчанню поезії, літературі: дитина, що не завнайомилась з уривками з поезії під час розвитку її пам'яті, лишає себе чималого інтелектуального скарбу, вона ніколи не зрозуміє так глибоко сенсу, краси слів, коли не зєднається з нами в дитинстві.

/Процес мисління та його виховання/

Процес мисління є акція, де факти, що є у свідомості, викликають інші факти, або інші істини з метою ввести певність у розуміння останніх фактів. Потреба в розв'язанні деякого сумніву є постійним кермівничим фактором у цьому процесі. У процесі мисління вся свідомість йде в певному напрямку до призначеної мети. Бехтєреф так визначає свідомість: "Свідомістю треба вважати все те суб'єктивно, що людина в собі відкриває". Це є найбільша психологічна таємниця. Вільєогн зв'язують розвиток свідомості з розвитком центральної нервової системи, але певно визначити коли вона уявляється досить тяжко. З власної самоаналізи ми знаємо, що уривки споминів /себто слідів свідомого вражіння/ затримуються в нас із 2-х, 3-х літ.

Фройд каже, що зміща свідомості є лише далекий результат якогось несвідомого процесу. Несвідоме є велике коло, а в ньому є невеличке коло-свідоме, що походить із несвідомого, яке й є те реальне психічне, що його внутрішня природа нам мало відома, як узагалі нам мало відомий весь той індивідуальний внутрішній комплекс вищих сполучених рефлексів і особливих даних. Ми так дуже залежимо від нашої емоції, від умов оточення, що один індивід ніколи не може двічі однаково пережити того самого факту. Все це є чергові стани, що один за одним, один у другому тягнуться далі. Свідомість є процес і пережіння, перш за все це є пам'ять, охорона й накопичення минулого в сучасному. Нема свідомості без уваги до життя, уваги, яка не сподівалась би майбутнього. Свідомість є динамічна течія, вона розвивається в середині і без угаву збагачується досвідом. Не життя для розуму, а розум для життя.

Інтелект є потрібний для розуміння й використання матеріялу, що його дають приймання.

Перша характеристична риса свідомої людини є те, що минулий досвід вона використовує для нових прикладень. Ми зв'язуємо речі з їх значінням і укладаємо свою поведінку відповідно до того /хмари, дощ-парасоля/, повертаємо різні речі у свої знаряддя. У процесі мисління може бути багато чого різноманітно го й щодо його комплексу і щодо самого процесу. Щодо комплексу /complexity/ мисління, то воно починається од хвилевого вагання й дохо-

дить до найглибших наукових дослідів, як напр.,
праці Дарвіна про "Походження родів".

Дьу називає це як повний акт думки не тільки з боку його логічності й певності думання, але на підставі того, що всі ці риси є в ньому. М'ячем розбито вікно, ввесь процес-це визнання такого факту. Завше головною частиною процесу мислення є якесь завдання, після того приходить сугестія-гіпотеза, як спроба розяснити факт. Сугестія сама не дає жадної фантазії, треба її випробувати і або прийняти її, або відкинути. Принявши сугестію, можна йти двома шляхами; перш за все вона звертає нашу думку на спостереження /приятель хворий, ми помічаємо його блідість і інші риси/, та вона й полегшує нам пояснити факти, які ми підшукуємо. Другий шлях іде від дедукції; фактів, раніш, ніж їх підібрали, ми не аналізуєм, а обмірковуємо, які саме факти можуть бути правдиві, коли гіпотеза була правдива. Так процес мислення складається з чотирьох фундаментальних рис, або фаз:

1/проблема, завдання, 2/сугестія або гіпотеза, 3/додолід і пояснення, 4/перевірка. Але, ясна річ, можуть бути й ускладнення. Іноді завдання /проблема/ й гіпотеза можуть виявитися в далекому часі одна від другої /Дарвін/, іноді ж не треба перевірки, бо спостереження і пояснення досить певні і ясні.

Всяке мислення вимагає, щоб знаходити гіпотезу, установити її і перевірити. Іноді лише довга низка посилок дає змогу знайти остаточний вислід.

Коли ж даний процес можна вважати закінченим? Сумнів може довго в нас панувати, але дослід закінчений тоді, коли ми вислід підтримуємо досить численими доказами, так що й неможливо навіть знайти факти, що викликали б конфлікт із вислідом. Процес іде або індукцією, або дедукцією. Від правильності процесу нашого мислення залежить наше розуміння добра і зла.

В кожній лекції добре вживати й індукції, й дедукції. У пляні лекцій Гербарт одмічає 6 шаблів: підготовання, засовання, порівняння, генералізація, прикладання до життя. Процес усе одно буде такий самий, - коли учням дадуть матеріал і сугестію, і як учитель проводить його сам своїм авторитетом-такі навчання не розвине мислення в учня.

Тепер цікава ще т.зв. "метода проєкту", щоб процес основувався на природному ґрунті, або на практичних проблемах. Тут знання виходить не остаточною ціллю, а засобом. Такі завдання мають велике

виховниче значіння, але вони не можуть замінити процесу самого знання, як знання. Дитяча цікавість свідчить, що це можливо і цей процес ширше збагачує дитину. Знання мусит бути окреме від усяких практичних завдань. Розумовий розвиток вимагає постійного перебудовування минулих дослідів, щоб дати відповідне місце новому матеріялові, і це перебудовування й є процес мисління. Наслідком цього процесу нове асимілюється зі старим, а старе поглиблюється. Так Дарвін перебудував усю теорію біологічного розвитку, що існувала до нього.

Треба, щоб процес мисління навчав нас, щоб ми безпристрасно вмiли ставитися до аргументів опонентів, із тими ж логічними вимогами, як і до своїх.

В розумовій діяльності найважливіші два процеси: утворення уявління і розсудливе мисління.

В цих обох виявляється самотійна праця розуму і вони настільки набирають сили, жвавости і продуктивності, наскільки забезпечені постійно новим матеріялом од приймань, що в розумі й перетворюються в ясні певні уявління. Всяке мисління розвивається процесом асиміляції приймань на асоціаціях. Первісні асоціації в дитини більш фізіологічні, що далі то більш свідомі, але ще довго вони лишаються фактично неспорядкованими, стрибливими асоціаціями або примітивним природним мислінням, що ним не кермує воля, мислінням, яке потроху перетворюється в логічне. Деколи і в дітей асоціації складаються шляхом дуже напруженої обсервації—це т.зв. персеверація або настирливість, яку викликає те чи инше почуття. Талановитіші діти мають більш відокремлених предметових уявлінь, менше талановиті навпаки—мають більш загальних, непевних. Обік із предметовими уявліннями велику роль в дітей грають дії, якими вони визначають і предмети: що таке кінь—ідемо на ньому верхи, ніж-різати. Комплекс уявлінь залежить од оточення, від школи. Найживіші ті уявління, що звязані з якимось почуттям. Діти мислять в 5 раз повільніше, аніж дорослі $\frac{1}{4}$ сек. дорослий, а дитина кілька хвилин. Діти з особливо розвиненим мислінням образами думають поволі й говорять не так швидко, як діти, що думають словами. До логічного мисління спричиняється природознавство й математика. Нахил до тих чи других асоціацій залежить од спадщини й од індивідуальних здібностей. Тип характеру залежить часто від типу асоціацій. Є чотирі роди асоціацій:

за чергою, одночасні, контрастові, сумежні. Поле нашої свідомости розмаїте, через те кожне окреме приймання може викликати чимало асоціацій. На цій розмаїтості можливостей спірається наша здібність при репродукції виходити поза межі простого повторювання раніш пережитого і творити нові комбінації

Велике значіння у процесі мисління грає воля, що може викликати і затримувати якісь уявління, давати їм якийсь напрямок, щоб не було безпорядного вихря образів. Розпитували 351 учнів од 10-19 років, які слова за одну хвилину викличуть найбільш асоціації. Виявилось, що ті, що звязані з якимись емоціями—Різдво, живі предмети—цюця, гетьман, а найменше неживі: скло, камінь. На підставі асоціацій впливає не лише емоція, а й безпосередній інтерес.

Він, емоція, витриманість завдання впливають не лише на течію наших уявлінь, а й на наше самопочування. Всяке пізнання спірається на увагу й на асоціацію. Асимілюються не тільки окремі реці, а цілі групи і систематизуються шляхом досвіду і навчання. Методика мусить указати якими саме засобами треба проводити принципи асиміляції при навчанні кожної науки, кожної окремої лекції. Нечаєв каже, що учень розуміє пояснення вчителя тоді, коли і в часі лекції дістає справді ті уявління, які вчитель хотів у ньому викликати. Об'єктами навчання можуть бути:

- 1/ явища, що повстають безпосередньо через зміслові приймання,
- 2/ явища, що передавані учневі словами,
- 3/ тямки /поняття/.

У першій групі приймання порушується, коли учень, приймаючи з'явище, звертає свою увагу на щось зовсім инче, або коли його приймання не досить яснє та повнє. Тут допоможе підготовлювання уваги і будження відповідних асоціаційних процесів, будження спостережливости для кращого повнішого приймання. Спостережливість найкраще виявляється в тому, що звязанє з інтересами людини й залежить від асоціацій, що дають зміст самому процесові і створюють настрій, подібний до очікуваного. При словесному навчанні учень може або не зеднувати з словами вчителя реальних образів, або слова вчителя викликають у нього зовсім не ті уявління, що їх має намір викликати вчитель. Це буває тоді, коли слова вчителя не звязані ні з якими попередніми прийманнями. Щоб цього не сувало, потрібно, щоб учитель добре знав якими запасами уявлінь володіють його учні. Коли ж

учень і має якесь уявлення, але не може його в тому менті пригадати й асоціювати з словами вчителя, то причина цього або в утомі або в тому, що його увага спинилася не там, де слід. На це впливає і ступінь розвитку учня, його вік, пол, тип пам'яті.

Учителю слід знати до якого типу належить учень. Навчання взагалі найкраще йде тоді, коли учні переживають те, що викладає вчитель. Щоб учень як - найкраще зрозумів тямку або загальне уявлення, треба в його свідомості викликати більш-менш певні часткові образи, де є ознаки загального уявлення і увагу учня звертати лише на сутні ознаки цих предметів. Для цього потрібно підготувати увагу, потрібно вчити об'єднувати схему для усіх з'явищ, що й поведе увагу в певному напрямку. Багато, щоб при цьому учень свідомо ставився до процесу свого мислення, який мусить привести до якогось присуду. В цьому відбивається багато індивідуального, і це правда, коли кажуть, що двоє людей на одну річ дивляться, а бачать різне, і вплив учителя може дуже сугесувати учня. Треба дуже рахуватися з віком дітей і не вимагати від них неможливого.

Процес мислення складається з творення певних уявлень, присудів і розумових висновків. Це тяжка праця для дитини і Мойманова правда, коли він каже, що правильно вона може йти не раніш, як у 14-15. році дитини. Цілком ясні визначення досить тяжка праця і для дорослої людини /12 літню дівчинку запитали, що таке стіл, вона сказала чотирикутня дошка, на чотирьох ніжках - не пригадала при цьому других столів/. На творбу логічних присудів впливає сильно мова дитини, слова утрачають нетронутий емоціональний характер, вплив бажань, і стають предметним, набірають логічного сполучення з другими словами. Контакт із дорослими допомагає цьому процесові, але він довгий. Дві близькі зірки-очі. Багато спричиняється спостереження, звичка до аналізу. Дітям часто бракує матеріалу для творення присудів, їм. Перешкоджає неповний розвиток мови.

Це все мусить дати школа, навчання /Монтесорі/, предметові лекції, порівняння, визначення, виводжування висновків, самостійна праця дитини, перевірка вчителем, вправи. Це слабо в дітей працює здібність до обмірковування, і вони легко піддаються сугестії

Треба розвивати пам'ять, викликаючи спомини про минуле, звертати увагу на правильність речень у мові дітей і т.д.

Рациональна думка тим і різниться від нера-

ціональної, що вона є процесом, що суб'єктивно контролюється. Головна різниця між звичайним думанням і логічним та, що останнє має свій ясно-визначений кінець-мету, яку й доводить до свідомості з виключенням можливості всякого іншого вислідку. При такому /логічному/ процесі відкидаються зайві, непотрібні в даному випадку думки, і мисління працює виключно символами /словами або літеровими комбінаціями/, абстрактними засобами. Цей процес абстрагування дуже важливий, він групує всі елементи, що так або інакше сприяють негативному або позитивному ко-нечному розв'язанню процесу, розв'язанню якогось пи-тання. Цей процес - і індуктивний і дедуктивний - бо, справді, ми від часткового доходимо до синтезу, а тоді і розглядаємо чи вона справді покривається зі всіма фактами. Дуже так розкладає процес мисління

- 1/ зустріч із якимось тяжким питанням;
- 2/ локалізація та її визначення;
- 3/ сугестія на можливе розв'язання;
- 4/ розвиток шляхом судження про зміст са-мих сугестій;

5/ дальші спостереження й дослідження, які до-водять або до прийняття або до відкинення вислідку

Часто емоціональний стан учня / взагалі особи / затемнює ясне судження, особа шукає у проб-лемі, в ситуації таких елементів, що можуть сугге-стіонувати інший вислідок. Локалізуючи проблему / момент I-й / утворюють гіпотезу, дальші дослідження в перевірці її стійкості. Дуже впливає на визнання її наше бажання вірити або відкинути її. Взагалі на певний правильний вислідок не так впливає встанов-лення всіх логічних норм, як коректний, здоровий стан розуму. Таким логічним шляхом / процесом / і му-сить учень розв'язувати питання, що ставляться на лекціях, і йти цим шляхом треба вже з самого елем-ентарного курсу. Проблеми для розв'язування, звісно, повинні починатися від найпростіших, стаючи що далі складнішими. Математика найкраще прислужує в цій праці, але й інші предмети - природознавство, геогра-фія, логіка - дають цікаві проблеми, не треба лише переобтяжувати розум учня численними деталями - по-силками. Школа му-сить розвивати концентральне ми-сління розкладом цілого на частини, порівняннями й т.и. засобами усього шкільного матеріалу. Учитель му-сить класти натиск і вимагати доброго спостере-ження й порівняння речей, фактів, з'явищ, але не брати забагато елементів, деталей для порівняння, а лише головні концепти, що поставлені як вихідні то-

чки для визначення, не мають стояти в початку праці, а наприкінці, і повинні бути цілком зрозумілі учневі. Шляхи для досягнення визначення концепту можуть бути різні, їх треба поновляти, щоб не створився скостенілий шаблон /ручна праця, лабораторний експеримент, екскурсивні завдання та інш./ .Учитель має охороняти учнів від мертвого догматизму, від надмірної самопевності в судженнях і дати їм свідомо відчувати, що абсолютна залежність від попередніх вислідів є духовна неволя-в'язь можуть виникати нові посылки, що внесуть сумнів у попередні судження і вимагатимуть його перевірки. Але даремна річ - викликати в учнях сумнів щодо визнаних уже фактів, та законів, це психологічно небезпечно, рівно в ранньому і старшому віці учнів, особливо це не бажано в передюнацькому періоді, щоб не збудити загальної зневіри, а зокрема до своїх власних сил. Треба вселити в учнів деяку віру у свої сили. Часто відсталі діти втрачають усяку надію здобути потрібні знання і зневірюються в собі не тому, що вони справді нездатні, а через кілька невдач, таких дітей треба підбадьорювати, вказувати найпростіший шлях до розв'язування найпростішої проблеми. Взагалі для переборення різних труднощів на цьому шляху треба постійно підтримувати в учнях любов до істини і вести учнів до постійного бажання шукати правду, шанувати чисту істину, безкорисно, без усяких побічних інтересів.

Судження з'являються в дітей пізніше, ніж інші здібності, але запитання "нащо?", через що? повстають і в 6-7-літніх дітей і вказують на шукання певних відповідей. У своїх перцепціях діти не помічають таких тонких одмін, колірів, тонів, ваги, як дорослі. Після 12 літ, як що в цьому помічається малий поступ, потрібно давати дітям більше сенсорної діяльності, щоб розвинути органи приймань-побільшити працю спостережень. Діти не можуть концентрувати увагу на кількох речах, вони завше фіксують увагу на одній а все інше в той мент ігнорують. Діти часто улягають ілюзії, бо ще погано розбіраються у правдивості своїх одчужань і не мають контролі над ними і мало мають повторних приймань од тої самої речі. Мала дитина до 7 літ може лише перечислити предмети, осіб; у 8 літ вона одмічає дії, в цьому

х/ Шестилітній хлопець не міг визначити віддалі між двома точками, бо постійно фіксував увагу то на одній, то на другій точці.

вже є абстракція; в 9-10 літ звертає увагу на відносини простору, часу та причинності, рознізнає різні якості предметів. У 7 літ ще помічається мало певності у спостереженнях, майже $\frac{1}{3}$ буває помилковою, а в 14 літ лише $\frac{1}{5}$. Учителі не мають чого хвилюватися від таких помилок, треба давати учням змогу самим виправляти ці помилки, бо вони походять від браку сенсорної уваги, сенсорного досвіду. Деякі психологи кажуть, що поступ розумовий іде не від перцепції до ідеї, а від ідеї до перцепції, бо ідея контролює процес аперцепції й визначає що саме є перцепованим. Ця ідея виявляється інтересом, переводиться волею учня: дитина бачить те, на що скероване її бажання бачити. Ось чому кінце треба знати інтереси дітей в різних періодах.

Змисли, за допомогою яких діти приймають, мусять бути в найкращому стані; кожний дефект треба дослідити й виправити. В елементарній школі учні мають діло з безпосереднім конкретним знанням, у вищих класах з ідеями, переходять од об'єкта до його символу. Неясність перцепції, з якими діти вступають до школи, вимагає уважливого впорядкування цілого досвіду учня. Вміння й знання мусять йти в новій школі поруч і підтримувати вимогу сучасних англійських педагогів - кожне враження повинно мати свій вираз *every impression should be followed by expression*.

В упорядкуванні процесу мислення велику роль відіграє звичка, шляхом досвіду та пам'яті треба утворити звичку думати. Ріжниця між інстинктом та звичкою та, що звички повстає від досвіду, від постійного навчання, а інстинкт існує в організмі незалежно від навчання; якесь рухове приладження, що запало у свідомість, є вже звичка - напр., їзда на колі, гра на клавірі, в футбол. З часом таке приладження остільки закріплюється, що не потребує при діяльності свідомої контролі, і рух стає автоматичним. Звичка дає велику економію при засвоєнні різних рухів і взагалі при навчанні. Добрі інтелектуальні звички полегшують хід праці, учень мусять звикати до аналізу, до узагальнення, класифікування, до критики своїх власних методів. Звички полегшують працю, автоматизуючи її засоби, і свідомість знову з'являється лише тоді, коли міняються умови виконання праці або процес стає на перешкоді. У процесі мислення є стадії, коли процес відбувається без участі свідомості. Для звірів у боротьбі за життя потрібні звички, але життя людини остільки

складне, що вона ніколи не зможе придбати всі потрібні звички й дати їм автоматизувати їх. Звести життя до самих звичок - значить страшенно його обмежити і зректись дальшого розвитку. Так люди і відрізняються - одні продовжують свій розвиток протягом усього свого життя, другі своє реальне життя, своє поступовання закінчують дуже рано автоматизуючи його кількома звичками. Перші мають одкритий розум і завжди у своєму осередку знаходять нові способи приладнення. Плястичність нервової системи не закінчується так рано, як про це думають і не має межі при набуванні нових звичок. Мудрі кажуть, що звичка є ланцюг, який ми іноді ніяк не можемо зломати, але інші називають звичку - кермом громадянства, нашим найкращим приятелем і нашим найгіршим ворогом. Скажи мені, які в тебе звички, каже англійський психолог Бетс; і я скажу тобі до якого інтелігентного типа ти належиш. Звичка є нахил нашої нервової системи до повторювання тих рухів, тих акцій, що вже робилися кілька разів; вона повстає від того, що волокна нашого мозку здібні модифікуватися від частого вживання і задержувати у собі знаки модифікації, через що той самий акт ще раз виконується легше. Викривлення ніг од дуже раннього стояння, викривлення черепа в Індіюців, викривлення спини від неправильного сидіння - це все фізичні наслідки звичок. Мозок найделікатніший орган, найменший запах, тихесенький спів, мрія, все на йому так відбивається, що змінюють його, утворюють нахил до повторень. Утворення звичок не завжди залежить од нас, раз намічена на мозкових волокнах вона день і ніч зміцнюється. Вся техніка, мистецтво не могли б розвинуватися без звичок. Звичка викликає певні асоціації, визволяє нашу увагу від звичайних дрібниць /письменник не слідкує за своїм пером, виписуючи літери слів/. Праця, до якої ми звикли, не викликає втоми, звички відбиваються й на нашій моральній поведінці. Без звичок не існує особи, вони є у звичайних наших вчинках; дитинство та юнацтво є час для утворення звичок. Тяглість зусилля найкраще дає нервовій системі якийсь напрямок. Звичка до добре виконаної праці стимулює й надалі стремління сягати викінчених результатів. Повинна бути рівновага між швидкістю й якістю виконаної праці. Для цього потрібне зусилля, і англійці правдиво кажуть, що вже саме інтензивне зусилля виховує. Зу-

силля не має бути випадковим або спорадичним, а витриманим. Треба вживати зусилля, щоб поліпшувати і звичайну діяльність. У початку шкільної діяльності треба звертати увагу дітей на утворення правильних звичок учення, це-обов'язок учителя з перших років навчити /дати звичку/ дітей правильно балакати, струнко тримати тіло, керувати увагою, правильно сидіти, голосно, правильно висловлюватися, тут між іншим у пригоді стає драматизація. Але які би добрі звички не мали учні, як би умови не сприяли доброму навчанню, в кожній школі, в кожній групі учнів бувають час од часу періоди без жадного поступу. Такі періоди мають свою специфічну назву "plateaux". З'являється втома, деяке розумове нерозуміння-*confusion*, як кажуть французи. Це викликається тим, що факти навчання нагромаджуються занадто швидко, ніж їх можна асимілювати, і, поки вони не будуть засвоєні розумом, жадного поступу не може бути. Коли помічається *plateaux* треба вернутися назад, повторити навчання в іншій формі.

Ці періоди втоми, неухвалливості треба обмежувати, силкуватися, щоб їх не було. Як що вчитель помітить, що учні занадто довго затрималися у свої-ому розумовому розвитку, він мусить усіма силами допомогти їм перемогти труднощі праці, або виправити їх звички-щоб не ковали, -щоб акуратно писали; треба підбадьорювати учнів, коли праця тяжка для них. Як що інтерес зменшився, треба його піднести, змінити методу чи подати більш різноманітний матеріал. І студенти знають такі тимчасові кризи-*plateaux* - і повинні бути готовими побороти їх, вжити особливого зусилля. Якщо добре призначити працю у класі, що вимагає особливого зусилля. Не треба ніколи дозволяти учням кидати працю тільки через те, що вона нудна, вони мусять звикати поборювати тимчасову нудоту задля цінних результатів. Коли ж стає ясним, що всякий інтерес утрачений, учитель мусить або змінити працю, або зробити перерву, замінити працю грою, розвагою. Праця, що переводиться на мертвій основі, одноманітно, довгий час, не варта того зусилля, якого вона вимагає, і результати її завше негативні. Буває й так, що інтерес то підноситься, то спадає і в останньому разі навинені ані вчитель, ані учні. Ентузіазм, який учні часто виявляють у початку навчання, може знову з'явитися при деталях науки.

Звички ще далеко не все у процесі навчання, вправи мусять мати своє місце в кожному навчанні, але вони не мусять бути числені; вправи ведуть за

собою механізацію й нудоту, проти треба поставити живі спостереження, власний досвід дитини для розуміння свого зокілля. Гербартіянці справедливо кажуть, що завдання виховання-утворення постійних інтересів. У процесі навчання мають значіння не стільки привласнені факти, не стільки самі звички, скільки нахил до знання, до привласнення нового знання. Учні мусять розуміти, що навчання не є щось закінчене, не є якась обмежена низка фактів, а що розумовий процес ніколи не закінчується. Важним фактором для поповнення матеріалу знання є зацікавленість учня. Зацікавлений розум постійно обсервує й досліджує, шукаючи матеріалу для своєї думки, як здорове тіло шукає страв. У своєму первісному вияві цікавість є надмір життєвої енергії. Мала дитина, що задовольняє свою цікавість, мацає, цмокце, підкидає новий об'єкт, вона хоче знати усі нові прикмети нового предмета. Трохи старшу дитину вже не може задовольнити її власний огляд, вона звертається з запитанням, з чого, на що це річ, звідки взялася? Але це ще не є шукання принципу або ідеї, а просто розширення факту. Цікавість підноситься понад органічною та соціальною сферою і стає інтелектуальною тоді, коли виявляє вже інтерес до проблем, що повстають після спостережень над речами й узагалі над зібраним матеріалом. Коли дитина не задовольняється відповідями других, коли дитина держить своє питання в умі і ловить усе, що може їй допомогти зрозуміти проблему, тоді її цікавість стає позитивною, інтелектуальною силою, а як що ця сила не буде розвинена й використана, вона може ослабнути або й замерти. Вчитель мусить постійно підтримувати в учнях святую іскру здивовання, зацікавлення, коли ж учень не відкликається на якийсь предмет навчання, вчитель не повинен його за це вважати дурнем. Учень, виявляючи ув одній науці нездатним, може швидко реагувати на якунебудь иншу справу, що його цікавить, яку він вважає вартішою-спорт, громадські справи, професійна праця. Може і шкільні предмети зацікавили б його, як що їх подавали би инакше, иншою методом: учень, тупий в геометрії, може у других предметах виявити свої здібности, коли пов'яже їх з яким небудь своїм інтересом або з якою ручною працею.

Рідко трапляються учні абсолютно ні до чого нездатні-це вже аномальність. Треба давати дітям проблеми, які вони можуть цілком самостійно розв'язувати. Звісно деяка участь учителя потрібна -

він укажує методи, літературу; треба, щоб проблема завжди була під силу дитині й була б цікавою, життєвою, щоб викликати самостійну активність. Треба берегти увагу дітей не затримувати її занадто довго на одному предметі, не треба допускати нічого, що розвіювало би увагу дітей; малюнки, шум на вулиці, чужі люди у класі. Нормальна дитина в 6 літ зможе правильно повторити речення з 6 слів, це означає, що коли вона чує останнє слово, пам'ять уже задержала перших 5 слів. Узагалі весь процес розвитку мислення дуже різниться залежно од віку дитини. Думвіль поділяє шкільний вік на три періоди. В 6-11-18 літ у хлопців помічається спин у розвитку, дівчата в 14-15 літ випережують хлопців. Слабі діти приходом до школи більш затримуються у своєму розвитку, ніж міцні-здорові.

Часто вчителі ремствують, що діти багато пропускають, але батьки мають рацію, бо дитина на першому році школи дуже втомлюється. Взагалі ранній вступ до школи не дає добрих наслідків, бо спиняє фізичний розвиток, а раннє виховання все в тому, щоб дитина розвивалась у найкращих умовах.

Учителеві треба звертати увагу не тільки на те-чи легко і швидко факти викликають ув учнях ідею, а і на кількість викликаних уявлень. Буває, що відповідь учня затримується через велику різноманітність уявлень, що товпляться в голові учня й доводять його до вагання, до сумніву. Обмаль уявлень характеризує вбогий розум. Найкраще для розуму це рівновага межі недостаткою й надміром уявлень. Чималу вартість має глибина думки в людини-одна у своїх дослідах доходить до корня річей, другий хапає вершки. Виховання стає поверховим, як що воно ставить метою навчання накопичення знань, як що воно визнає кожну думку однаково доброю задля розумової дисципліни. Часто дитину мають за повільні відповіді, саме тоді, коли вона напружує сили, щоб найліпше розв'язати свою проблему. Ніколи глибина й повільність відповіді бувають зв'язані одна з другою: учневі потрібний час, щоб перетравити всі враження й виворити з них ідеї.

Не дати дитині досить часу і свободи на обдумування, це значить призвести до звички прихапцем, неузасаднено й поверхово судити. Кожний спосіб, що задля спішної відповіді або яскравого виявлення вивченого знання привчає учня до по-

верховости, тим самим обертає внівець правдиву методу виховання ума. Треба завше пам'ятати, що мисління це - не готовий механічний апарат, а щось оригінальне, що учитель за своїми бажаннями не може скермувати на якийсь предмет, мов ліхтар. Мисління своєрідне тим, що різні речі викликають у кожної людини відповідні речей тямки і вся праця мисління переводиться неоднаково в різних людей. Як тіло росте внаслідок приймання їжі, так розум розвивається через логічне розподілення матеріалу. Він слідує та ав'язує в одно окремі уявління від поодиноких річей. Відповідно до цього кожний предмет навчання, від грецької мови до куховарства, від малювання до математики, інтелектуален не через свій внутрішній зміст, а через свою функцію-викликати й направляти серйозний самодіючий дослід. Що для одного учня зробить геометрія, те для другого лабораторна праця, або музична композиція. Тримати розум дитини все на одному предметі, однаково, що годувати її ввесь час тою самою стравою. Потрібна пов'язана й послідовна зміна предметів. Треба й малим дітям давати розумові навички, вони стають головною підвалиною для дисциплінування мисління. Їх постійні запитання навіщо, через що, для чого, вже виявляють працю мисління-дитина шукає відносини між різними предметами. Насамперед вони скоплюють значіння вживання річей /що таке ніж, те що ріже; яблуко, щоб їсти/. Значіння для дітей майже завше закінчується рухом /кінь, щоб їздити/. З поступом думки замість конкретного центру повстають ідейні елементи, широко вербальні своєю природою символи-слова. Коли в дитини набереться чимало різноманітного досвіду, коли вона вже проаналізувала кілька подібних річей, в її розумі складається концепт, тямка, яке висловлюється словом і стає загальним, абстрактним - не конкретне дерево-береза, липа, дуб - а слово "дерево".

Слово і представляє концепт, який зв'язує між собою чимало конкретних досвідів. І хоча слова і виявляють собою комплекс досвідів, колись зреалізованих, вони ж можуть давати такі конструктивні результати, яким не відповідає ніякий попередній досвід. Американські психологи визначають концепт так: "коли якийсь елемент, спільний кільком досвідам, не тільки дитина пізнає при всіх випадках, коли він і без конкретної перцепції стає предметом думання й може бути в умі сполучений з другим елементом, тоді він стає концептом загального значіння і приложення". Концепти різноманітно можуть

бути груповані. Їх колективні концепти, які в мові
типично виявлені гатунковими іменниками.

Індивідуальні або імена власні концепти самого себе, є свідоме відношення до своєї власної аперцептивної системи Слова стають центральними представниками аперцептивної системи.

Найважливіша праця виховання-привести учнів до конденсації своїх досвідів і до концептів прив'язати символи слова. Керуючим принципом є відомо, але не завше вживана педагогічна максима: "Продай навчання від окремого до загального, від конкретного до абстрактного". Цей правдиво визнаний наказ лежить у основі всього раціонального навчання. Він каже, що концепт можна утворити лише через серію досвідів, яка починається від конкретного й поступово переходить через різні щаблі конденсації, спочатку шляхом аналізу, а далі синтезу. Перший конкретний досвід звичайно туманний, тільки через аналіз та синтез він стає певним точно зафіксованим. Перші неясні конкретні досвіди технічно називаються "агрегатами ідей". Перцепція повідомляє нас в якому даному положенні є тип агрегатної ідеї.

Ми поділяємо її на частини, визначаємо відносини межі цими частинами й подібними елементами попередніх досвідів і утворюємо /складаємо/ синтезу судження. Так само можемо робити і з ідеальними досвідами. Обов'язок учителя в цьому процесі складання концептів-слідкувати, щоб процес конденсації не приймався на віру, але опрацьовувався діяльно. Учень мусить перейти через кількість конкретних досвідів, щоб свідомо підійти до аналізу, порівняння й абстракції, необхідних для утворення концепта. /Приклад-концепт річна система/. В арифметиці особливо небезпечно зарано переходити до абстракта, але й у других предметах старі системи заучування пам'яті, без обов'язкового переведення через процес мислення, ще вживаються.

Від концепта мало відрізняється судження, воно тільки ширше й ясніше укладається у свідомості. З суб'єктивного боку судження є певна проблема, подана нашій свідомій увазі й нею розв'язана позитивно або негативно. Він починається з якого небудь сумніву, потім іде його затвердження або відкинення.

Кілька реакцій відпадає, як такі, що не задовольняють, поки не знаходиться одна певна. Це є перевірка нового за допомогою попереднього досвіду.

Судження, на думку Беглея, це-приладження, акт, однаково чи воно буде практичного, чи концептивного

типу. Закінчений продукт концептуального судження може і сам служити для нових положень як конденсований досвід. Літня людина має у своєму розпорядженні певну кількість утворених досвідів. Вона придбала їх різними шляхами: одні сама утворила, другі придбала через громадські відносини, інші з книжок.

Вона може їх вживати, і процес вживання судженнями далеко не такий складний, як саме його придбання, він навіть входить у наші звички. Проф. Тиченер каже: "Людина називає себе *Homo sapiens*", але вона рідко мислить оригінально, а користується готовими судженнями, виготованими попередніми генераціями.

Міркування бувають інтуїтивні і логічні.

Для визначення інтуїції нам треба пригадати визначення Бергсона: "Інтуїція є такий рід інтелектуальної симпатії, за допомогою якого ми переносимося внутрь предмета, щоб злитися з тим, що в ньому єдиного і власного (*unique*) і невимовного. Вона змагається до інтегрального знання абсолюта, це інтегральний досвід, вона шукає поза фактами те, що в них робиться.

Логічне міркування виявляється у двох формах: у індукції і в дедукції. З поданого вище можна бачити, що якби здібності людина не мала, веде її завше розум тим світом, який він має, однаково чи добрий, чи поганий, чи правдивий, чи ні. Ідеї, образи, судження в розумі людини, це й є та невідома сила, яка постійно кермує всіма вчинками людини і якіскрізь усе життя підлягає. Через це і треба дбати про розум, про його найкращий розвиток, треба правильно його скермовувати в шуканнях знання і в тих судженнях, які він складає. Міцний природний розум ще не забезпечує людину від логічних і практичних помилок, од усяких забобонів. Великий та недисциплінований досвід теж не забезпечує від брехливих суджень, і людина з нагромадженим матеріалом може йти у своїх поглядах помилковим шляхом. Льюкк дає вказівки щодо таких помилкових напрямків: 1/ Помиляються ті, що взагалі рідко обмірковують свої вчинки, вони роблять і думають за прикладом інших, чи то своїх батьків, чи то сусідів, чи уряду, чи того, кого вони раз на завжди вшанували своїм довір'ям, і такі люде самотійно нічого не думають.

2/ Помиляються ті, що ставлять пристрасть на місце розуму, і вона кермує і їх судженнями і їх вчинками, а самі (вже не користуються порадами) ані свого власного розуму, ані чужого. 3/ Помиляються й

ті, що широко охоче йдуть за розумом, але, не маючи широкого світогляду, не мають повного уявлення про те, що саме відноситься до якогось питання. Праця виховання в тому і є, щоб не лише ~~перевіряти~~ природні нахили в певні звички думання /думок/, але в тому, щоб ще зміцнювати розум проті іраціональних тенденцій, пануючих у соціальному осередку, й помагати дитині визволитися від існуючих вже в неї помилкових звичок, поглядів. Важно привчити дитину, щоб кожний вислідок був перевірений, або щоб дитина робила різницю межи судженнями, що зґрунтовані на вивіренному досвіді й тими, які мало, або й ~~зовсім~~ не мають логічної підстави. Але не є завданням виховання перевіряти кожну думку учня, треба виховувати глибоко закладені в дітях нахили, розвивати здібність до палкої, широко одвертої гіпотези і переводити її в дійсно обґрунтовані висновки, вироблювати у звичках до індивідуальної праці найкращі методи досліду та міркування, відповідні до різноманітних проблем, що повстають у дитини. Не йде про ~~кількість~~ кількість придбаного знання, коли нема певної методи, і розум дитини ще не вихований. Йі бракує елементарних рис розумової дисципліни. У деяких осіб ця дисципліна буває природженою, але там, де її нема, виховання мусить утворити умови, що сприяють її розвитку. Звісно, в цій праці вчитель мусить спиратися на природжені здібности, але справа в тому-як їх направити. Потрібний добрий вибір проблем, до яких можно прикладати постійні методи розв'язання, добре організована діяльність, яка б найбільш відповідала б ступневі розвитку дитини і найкраще підготовлювала б до майбутніх соціальних обов'язків та ще й впливала б на утворення навиків до точного спостереження й послідовних вислідків.

Дью каже: "Немає єдиної однотипної сили мислення, а є маса окремих шляхів, якими окремі речі, що ми їх згадуємо, спостерігаємо, читаємо, викликають уявлення або ідеї, відповідні до даного часу й корисні для майбутнього. Виховання дає цікавості, сугестіям і звичкам такий розвиток, який збільшує їх кількість і вартість; проблема вчителя подвійна: з одного боку, він має досліджувати індивідуальні риси і звички учня, з другого, мусить утворити такі умови, при яких усі індивідуальні здібности можуть змінитися на краще. Вчитель мусить визнавати вплив не лише його свідомої діяльності, а й усіх несвідомих впливів на учня, всієї атмосфери школи і всього того, що так або инакше ділає на дитину, на її діяль-

ність. Упливи ці можна так зазначити: 1/ розумовий склад і звички самого вчителя, 2/ Предмети навчання, 3/ Певні завдання й ідеали виховання. Перший уплив залежить од відомого міцного нахилу дітей до переймання. Усе те, що робить учитель і як він робить, нахиляє дитину на той самий шлях. Але треба берегтися, щоб для учня була цікава сама наука, а не особа вчителя. Щодо предметів, то вони групуються по відділах, які мусять відповідати певним здібностям, що виявляються в якомусь періоді, так: 1/ до одного відділу можна віднести ті науки, що вимагають спритності виконання, напр, шкільне мистецтво, читання, письмо, графіка, музика; 2/ ті предмети, що дають знання-географія, історія й інші. 3/ такі, що вимагають і спритності при виконанні і чималого запасу знання і які безпосередньо звертаються до абстрактної думки учня. Щодо до логічних або тих, що дисциплінують розум, то їх не треба дуже іволювати від життя, щоб вони не ставали для учня недосяжними й далекими. Не треба механізувати працю і привчати учнів до автоматичного виконання, треба кожную працю пояснювати, щоб не доводити до того, що учень і читає невиразно, і умови задачі не розміє. Механізація навчання зводить його до муштри. Практичну спритність можна розвинути технічними засобами лише тоді, коли розум бере участь в їх засвоєнні. У школі накопичення знання завше доводить до віддалення від ідеалу мудрости і правильного судження. Мудрость учнів може стати плодом лише такого виховання, де панує свідомість учня і його ініціатива. Звісно, мисління не може працювати в порожнечі, уявління і вислідки можуть з'явитися лише на ґрунті знання деякого наукового матеріалу. Але велика дилема, що вважати головною метою: чи придбання великої кількості відомостей, чи розвій думки, мисління і засвоєння найкращої методи опрацьовування матеріалу. Поки панує мета накопичення знання, мета муштри учнів для швидких відповідей, для блискучих іспитів-виховання розума буде випадковим і навіть стає другорядним завданням. Але правдиво інтелектуальною метою виховання є одна, себто, вироблення логічного мисління, утворення обережних та ґрунтовних звичок думання.

В педагогіці існують два наукових напрямки.

Одні кажуть про природне вільне виховання, об'єднане на самовиявленні дитини, на індивідуальних інтересах; цей напрямок надає мало значіння систематичності предметів навчання та узагалі матеріалу навчання, а визнає головну роль за тими способами, за

тою методою, яка найкраще викликає розвиток природних здібностей особи/дитини/. Другий напрямок високо ставить логічний розвиток дитини, він спирається на предметах навчання, а природні нахили визнає чимось ворожим для логічного розвитку. Метод тут дає засоби, щоб навести розум на логічний шлях. Тут має своє місце дисципліна, примус, волеве зусилля, завдання праця й т.п. Навчання стає логічним приладненням назверхнього світу. Задля цього кожний предмет навчання має бути зпочатку аналітично розкладений у підручнику, чи в викладах самого вчителя на його логічні елементи, після того кожний з цих елементів має бути визначений, услід за цим усі ці елементи мають бути згруповані чи за класами, чи за порядками, відповідно до логічних формул. Тоді учень заучує одне визначення за другим і, з'єднуючи їх одне з одним, сам може вибудувати логічну систему і таким засобом сам знаходить логічний шлях. Сучасні школи не вживають ще такої методи й далеко не визволилися від нецотрібного формалізму та догматизму, особливо в навчанні арифметики і граматики. Ці дефекти школи і виявляються з боку вчителя в механічних самовпевнених способах навязування зовні ні з чим незв'язаного знання, а з боку учнів - в відсутності інтересу до шкільного знання, у звичці до неуваги, в нехоті до всякого розумового зусилля, в залежності лише від пам'яті, в найменшій розумінні учнями того, що їм викладають. Протестуючи проти цього, нова школа перегнула палицю у другий бік: усе логічне почали визнавати штучним, зовнішнім, почали звертати виключну увагу на природні здібності й нахили. Це помилка, бо недобачають справжніх інтелектуальних факторів у дитини. Не треба забувати, що те, що ми вважаємо логічним з погляду на предмет навчання, є остаточною метою, закінченням процесу навчання, а не його вихідним пунктом. Те, що звичайно зветься логічним, є в дійсності логіка вже до певної міри вихованого розуму, і не може вимагатися від дитини. Правдивою проблемою виховання /за Дью/ є перетворення природних здібностей у досвідні, перевірені досвідною критикою, перетворення випадкової уваги й уривчастих уявлень у стан уважливого, обережного і глибокого дослідження. Дисципліна розуму стає таким чином природним вислідком методів навчання. Дисципліна зусилля, викликаного інтересом при допомозі вирав, по можливості зв'язаних з ініціативою учня, перетворює природні нахили у справжні здібності. Якщо розум

тоді лише може працювати без опіки, коли він дисциплінований і є вже методична контролі. Це й є завдання виховання-розвинути природний інтелект у дисциплінований розум, а не вбивати інтелектуальну діяльність доводячи її до механічної рутини і розумової пасивності та неволі. Інтелектуальна дисципліна є воля у правдивому значінню слова. Бо воля, свобода розуму визначає розумову здібність до самостійних управ, це є визволення від чужого кермування. Але й тут можуть бути помилки, хоч ми й даємо дітям цікавий матеріал, даємо знаряддя і праці для самовиявлення особі дитини. Ці помилки можуть бути такі: 1/ Вільні праці не можуть бути навязані учням і проходити без усяких перешкод.

Кожна жива діяльність, яка б вона не була глибока, до якого порядку не належала б, обов'язково / неминуче / зустрічає перешкоди на шляху свого виконання і здійснення, і цей факт застерігає нас, щоб ми не накидали дітям штучно полегшених проблем.

Перешкоди вчитель не мусить штучно зменшувати, бо перешкоди є природні стимули до рефлексивного дослідження. Свобода учня не в тому, щоб йому була забезпечена безперервно назверхня діяльність без перешкод, а в тому, щоб учень сам чогось досягав шляхом боротьби, шляхом персонального обмірковування, щоб учень сам знаходив вихід із ріжнотнітних перешкод;

2/ Метода, хоча і психологічна, природна занадто мало звертає уваги на перевірку наслідків думання. В природньому рості дитини кожний ступінь підготовлює можливість для послідовного виявлення другого шаблю розвитку. Процес мислення виявляється дуже рано, дитина з самого початку свідомого життя експериментує, кермує своїми вчинками за помічю ідей і тим сама перевіряє правильність своїх думок. Треба викликати можливо більшу діяльність мислення в роках дитинства, це забезпечить інтензивність рефлексивної діяльності в роках юнацтва;

3/ Треба старатись уникати всяких негативних звичок, які при вільній праці могли б розвинути від недогляду вчителя, а саме-спішний, поверховий і неуважний дослід чи спостереження, підлеглість емоції, примхи забаганок. Треба з самого початку розвивати риси витриманости, обережності, ґрунтовності й послідовності. Справжня інтелектуальна свобода учня ґрунтується не на розпусті, а на вихованні сили думки, на вмінні ро-

зглядати речі з усіх боків, знати де шукати докази, як обґрунтовувати вислідки. При аналізі кожного акту мисління ми помічаємо 5 окремих логічних моментів:

- 1/ Почуття якоїсь перешкоди;
- 2/ Визначення цієї перешкоди та її обсягу, її границь;
- 3/ Уявління можливості опанування чи розв'язання даної проблеми;
- 4/ Шляхом обмірковування розвиток - відносно нашого уявління до завдання;

5/ Дальші уявління, що ведуть до висновку чи позитивного чи негативного. Перший та другий моменти часто зливаються. Проблема, що стає перед нами думкою, чи думвою учня, це - відкриті посередні кільця, що покладені межі далекою метою - висновку чи опанування і засобами цього досягнення. Спостереження повинні бути і в початку процесу мисління і на принципі його, впочатку, щоб краще визначити природу перешкоди, з якою ми маємо діло, в кінці, щоб перевірити вартість вислідків. Зупиняючись на помилках, що бувають при навчанні, треба зазначити ще деякі, так:

1/ В деяких предметах навчання або на деяких лекціях учнів закидають деталями, їх розум перевантажують незв'язаними між собою спостереженнями, або почуттям од абсолютного авторитету. Гадають, що індукція і починається й закінчується збиранням фактів, уривків різних досвідів. Ігнорують те, що всі окремі факти лише тоді набірають виховального значіння, коли вони зв'язані між собою якоюсь ідеєю й можуть викликати ширший погляд на якенебудь загальне положення, в якому знаходяться ці частки.

Тільки тоді, коли є зв'язок у частинах матеріалу, лекція та й усе навчання стає чимсь більшим за кошик для сміття;

2/ Деколи вчителі доводять учнів до занадто спішних уявлень про щось ціле, не даючи їм свідомо собі уявити, як саме його частини зв'язані, і цим нахиляють учнів утворювати на підвалинах часткових фактів загальне уявління й не поглиблювати розуміння взаємних відносин цих частин. Учня не примушують прослідкувати склад самого уявління, зробити його, розглянути як і оскільки воно відповідає даній проблемі. І коли учень наздогад зробить якийсь вислідок, і коли він випадково є правильний, то відразу вчитель визнає його таким, а якщо він таксамо випадково помилковий, то рівно од-

разу вчитель його відкидає;

3/ Небажано також, щоб розвиток ідеї, розв'язання гіпотез учитель у класі переводив сам, бо тоді вчитель і бере на себе без участі учнів усю відповідальність за таке або инше розв'язання. Але нормальний процес мислення вимагає, щоб особа, що утворює гіпотезу або ставить проблему, сама її виясняла власним міркуванням і своє відношення до його, щоб учень розвинув гіпотезу хоча б настільки, щоб указати, як він пояснює спеціальні факти чи з'явища даного випадку;

4/ Помилково було б також починати навчання з визначень, з загальних принципів, класифікації, законів і т. и;

5/ Для увласнення нових фактів не можна цілком зрікатися узагальнень. Занадто часто наші підручники та й самі вчителі на своїх лекціях задовольняються недбайливим наведенням учнями низки прикладів та ілюстрацій, а самого учня не примушують перевести формульований принцип своїм власним дослідом. Через те й сам принцип залишається мертвим та нерухомим. З наукового погляду доведено, що справжнє мислення можливе лише тоді, коли вживається якоїсь форми експерименту. На жаль цього принципу ще не додержуються в вищих школах та й у середніх. Він вживається в початковій, але й там ще занадто панує пасивність учнів, мало ще там самотійної праці самих учнів.

Процес навчання в загальних рисах можна визначити як модифікацію різних реакцій на організм через різноманітний досвід. Організм, нездатний до модифікації, не може нічому навчитися. Організм, що змінює свої реакції, користуючися досвідом, підлягає впливу виховання. Кожна тварина, що може міняти своє поведіння, завдяки досвіду, має розум вищого порядку. Критерієм ^{ом}здатності до виховання служить її свідома реакція на всякий новий стан. Деякі біологи визначають свідомість, як засіб, яким організм забезпечує собі приладнення до свого зокілля. Чим складніше має бути приладнення, тим свідомість є більш многобічна. Взагалі повного пояснення що таке свідомість психологія ще не дала. Кальвін каже, що процес свідомості подібний до потоку, він починається в колісці, а закінчується в могилі.

Він нестриманий, ніяка зовнішня влада не припинить його, так само і процес навчання не є щось закінчення, якась обмежена низка фактів, зявищ; розумовий процес ніколи не закінчується, і в ньому мають найбільше значіння не так привласнені факти і звички, як розвиток: нахилу до знання, до шукання нових фактів, до утворення нових розумових звичок.

Dieterweg каже: "Багато є шкіл, що не дають ніякого виховання, а лише муштру, або й ще щось гірше, тоді як на ділі кожна школа має бути виховничою установою. Кожний учитель не тільки вчить, а робить з людини машину, хоча б він того і не хотів. В навчанні лежить виховнича сила; оскільки вчать правді, остільки й виховують. Уся діяльність школи є виховання всього покликання учня, і людського і громадського, які не лежать одне біля одного, а одне з другим складають нероздільне суцільне. Час неприродної муштри й навчання вже минув. Раніш поділяли виховання—одно для царства небесного, друге для земного існування, одно підлягало церкві, друге школі.

Ці часи вже не повернуться. Школа сучасна сама змагається дати учневі щось найвище й дає його шляхом навчання. Навчання стає частиною, галузкою виховання, яке, підлягаючи цьому завданню, плекає інтелектуальну частину виховання, розвиток розуму, уявлінь, думки, ідей, поглядів, знання, воно дає ті скарби, що кермують відносинами людини. Ми хочемо розвинути не тільки чесноти серця, бо добрим, ласкавим, вдячним може бути і звір, але думати може ли-

ше людина. Цьому й навчає школа, вона дисциплінує розум, годує його різними думками, а думка кермує й серцем і волею. Одне слово, принцип навчання є і принципом виховання, і навпаки. Різниця тільки в матеріалі, а дидактика, себто, наука навчання, це-практична педагогіка. Як що праця виховнича закінчується тоді, коли вихованець може далі сам продовжувати своє виховання, так і навчання-закінчене тоді, коли учень навчився і має бажання сам продовжувати свій інтелектуальний розвиток. Кожне правдиве навчання є вихованням. Це останнє спирається на почутті, а перше на думці. Виховниче навчання навчає учня самого складати свої нові погляди та думки. Отже виходить, що навчання це-виховання, а виховання це-навчання.

"Навчання, каже Німайер, відрізняється від виховання не так метою, як своїми засобами і шляхами. Мета його-виховати здібності, що вже є в дитини, збудити та зміцнити її сили і зробити їх придатними до життя, наблизити кожного учня до ідеалу гарної освіченої людини, це-мета. Цей процес може йти і природно, шляхом, т. зв., самовиховання, але це буде йти довго, часто односторонньо, буде бракувати матеріалу, на якому можна вправляти духові сили, які людині потрібні для виконання різних завдань призначення. Цю працю полекшує вчитель, який, озброєний досвідом і методом, може краще кермувати освітою молодого суб'єкта. Самоосвіта добра для геніїв, що все схоплюють своїм оригінальним розумом і йдуть далі, куди ведуть їх надзвичайні здібності. Пересічні люде-самоуки часто впадають у педантизм і в перебільшену самопошану. Процес навчання переводиться через суб'єктивні елементи, з'єднані з об'єктивним приладненням.

Простіший з цих елементів є відчуття, що приносять перший матеріал до свідомості, викликають працю мислення, з цього матеріалу і розвиваються всі вищі інтелектуальні процеси. Виховання розуму це-виховання нервової системи. Перший розумовий досвід є зв'язаний із деякими рефлексами нервів. Уплив нервової системи залежить од двох факторів-розвитку нервових кліточок і волокон, а також від загального здоров'я організму. Різниця межі мозком генія і звичайної людини не в кількості кліток, а в розвії і кліток, і волокон. Гістологи кажуть, що в нервовій системі кожної дитини залишається велика кількість кліток нерозвинених, недозрілих, і з них нема користі, залишилися невикористаними різні можливості, а може їх розвиток сприяв би утворенню генія, а без них людина залишилася на шаблі пересічності. Через це першим

завданням виховання є розвинути всю нервову апаратуру, щоб потенціально розвинутий розум міг би стати актуальним.

Мисління, за визначенням Дью, є така діяльність, при якій наявні реальні факти викликають інші інтелектуальні, так, щоб ввести впевненість у існуванні останніх на ґрунті або за гарантією перших. Праця мисління викликається постійною потребою розв'язання різних сумнівів, які й кермують цим процесом.

Початок мисління лежить завжди в необхідності розв'язання якогось сумніву або переборення якоїсь перешкоди. Джерелом мислі Дью визнає, очевидно, колишній досвід, попереднє знання. Якщо перед дитиною стане якась проблема, а вона не має попереднього досвіду для подібних же умов, то не можливо вимагати від неї, щоб вона розв'язала самотійно ту проблему.

Ціль навчання поширити досвід дитини досвідом інших людей, книжок. До цього часу панувало страшне марнотравство сил учня, його уваги, пам'яті; бажано зменшити, краще сконцентрувати навчання на чомусь суцільному, на чомусь пов'язаному з життям учнів, треба викликати пам'ять не тільки процесом пізнання, а й шляхом реконструкції. Треба утворити найкращі умови для переведення навчання:

1/ Так упорядкувати його, щоб не було втоми, а навпаки завчасний спочинок, щоб звичка полегшувала техніку праці;

2/ Сприяючі наверхні умови - доба, година, положення тіла, кімната, фізіологічний стан.

3/ Добре переведені умови для затамлювання, часте повторювання, вражіння слухове-вербальне, зорове, тактильне.

Головним завданням навчання є пробудження інтересу до науки, до правди, добра і краси, координація рухів для найкращого виконання всяких умілостей. Процес навчання переводиться через суб'єктивні елементи для якогось приладнення. Простіші з цих елементів є вражіння, які й подають свідомості перший матеріал, з нього вже розвиваються всі вищі інтелектуальні процеси. Кожний сенсорний досвід для свого існування вимагає примінення певних м'язів, а тим уже сенсорні вражіння завжди зв'язані з якимсь рухом, хоча потрібним для приладнення м'язам до приймання. Дитина довгий час дивиться очима, але бачить речі лише тоді, коли м'язи ока вже приладналися. Цілком свідомий досвід ніколи не існує без воління. Немає такої чистої думки, якби не

ґрунтувалася 0, не спиралася на попередніх вра-
жіннях. І хоча самі вражіння-приймання ніколи не мо-
жуть дати нам знання, розуміння нашого зокідля, вони
конче потрібні для знайомства зі світом навкруги
нас. Берґсон порівнює наш мозок із центральним те-
лефонічним бюро, його роля-передати комунікацію або
затримати її. Він рівночасно і знаряддя аналізи щодо
запринятого ним руху, і знаряддя добору щодо викона-
ного руху. Усе, що не вимагає діяльності, все те за-
лишається в тіні. Дитина свідомо не може вибрати
своїх приймань, але вчитель може до деякої міри ви-
значити ту кількість різноманітних сенсорних сти-
мулів, що потрібні для бажаного розвитку дитини. То-
му що яскравість і правдивість приймань залежить у
значній мірі від здорового розвитку зміслів, треба
стежити за їх розвитком, тримати їх в найкращих умо-
вах і виправляти їх дефекти, і тим забезпечувати на-
йвищу чутливість до всіх назверхніх стимулів-назор-
ного, слухового, тактильного, смакового, нюху. Велика
кількість стимулів залишається невідомою через брак
інтересу до тих або інших об'єктів. Цей інтерес треба
викликати педагогічними засобами.

Отже можна уявити собі два світи: один фі-
зичний, який ми бачимо, чуємо, пробуємо, і другий
світ-нашої свідомості, що складається з вражінь, ком-
бінацій і абстракцій. Вражіння й є перші здобутки
нашої свідомості, вони ще не пробуджують жадних асо-
ціацій з попереднім досвідом і можуть бути лише в
перші дні життя. Приймання знайомлять нас з якістю
предметів-колір, смак, форма. Інтензивність приймань
залежить від кількості стимульованих / подразнених /
кінців нервів /ті, що працюють над мозаїчними ви-
робами розрізняють до 30000 різних колірових від-
тінків/. Багатство природи безмежне в порівнанні з
тим, що ми можемо вивчити. На прийманнях ґрунтується
перцепція. Щоб мати перцепцію про якийнебудь пред-
мет, треба пізнати його всіма зміслами, знати всі
відносини до нього. Так робить дитина цілком при-
родно: Дайте їй м'яч і вона вживе всіляк своїх зміслів,
щоб з ним зазнайомитись, вона його підкине, покотить,
і ця її метода краща, аніж та шкільна, яка пізніше
розскаже їй, що м'яч сферичне тіло певного обсягу, з
певної субстанції і вживається для гри. При витворе-
нні перцепції, окрім сенсорного матеріялу, входять
елементи, що їх приносить пам'ять, ідея, асоціація. Пев-
ність перцепції залежить од певних приймань. Чим ши-
рше досвід особи, тим більше вона має перцепцій.
Багато було зроблено дослідів, щоб довідатися що-

до числа й якості перцепцій на початках шкільного віку /Бартоломей у Берліні в 1870 р./ Досліди С. Голя / 1880 р./ виявили велике вбожество і неправдивість перцепцій дітей щодо явищ природи, так діти казали, що овес росте на дубах, картопля на деревах. У Петрограді в моїй школі діти не одрізняли ластівки від метелика. В Бостоні, по школах, учні не знали: бджоли-80% учнів, мурашки-77%, дуба-87%, вивірки -63%, веселки-65%.

Кожний учитель мусить, починаючи працю з дітьми, дізнатися, які вони мають ясні та певні перцепції. Такі розпити у класі робив Лубенець у Київських міських школах. Тут треба пам'ятати, що коли діти уперше починають приймати вражіння світу, то ці вражіння цілком не мають того значіння, що дають їм дорослі люди, вони ще не зв'язані межи собою й лишаються без жадних відносин до самої дитини. Лише дуже поволі, послідовно ці хаотичні вражіння починають межи собою асоціюватися і зв'язуватися з пануючим відчуттям голоду та його задоволенням. Цей процес пов'язання, що й дає значіння речам, принесеним вражіннями, складає аперцепцію. Основний закон аперцепції каже:

Перше педагогічне дидактичне правило: завжди нове давати у зв'язку зі старим, але треба бути обережним, бо є ризико, що старе-погано усвідомлене; щоб не доводилося ґрунтувати шкільне навчання на занадто вбогому фундаменті неясних думок. Той факт, що діти бачать деякі речі сотки разів і не мають їх свідомого розуміння⁹⁾ вказує на конешну потребу розмов із дітьми про найзвичайніші речі. Майман з багатьох спостережень виводить, що дитина найкраще знає хатні речі. Ті речі, з якими дитина не має діла безпосередньо, менше їй знайомі. Струменти, якими дитина працює сама, ліпше їй знайомі, ніж ті, що вона лише бачить у руках батьків. Речі неприємні краще відомі, ніж ті, що викликають приємне почуття. Усі досліді і спостереження вказують, що початкове навчання має виходити від конкретних перцепцій /природознавство, географія/, а історія, Біблія мають бути відсунені на пізніше. Знаючи, що в дітей легко вини-

х/ Діти часто утворюють беззмістовні аналогії межи словами, не маючи за ними ніякої конкретної перцепції, і тому, що вони природно шукають собі пояснення, вони утворюють антропоморфічні аналогії: Блискавка-то Бог розкидає запалки, Зірки-Бог запалює, щоб видно було йому йти до церкви.

кають неправильні перцепції, - цікаво придивитися, як саме вони виникають. Самі відчуття при нормальних органах не можуть бути ні правильними, ні неправильними. Реальний досвід і справжнє навчання потребують приладнення, а з цього ясно слідує, що і шкільні методи не мають бути пасивними, а мусять викликати в дитині активність. Одна метода викладу не може задовольнити; потрібні самостійні письменні праці учнів, вільні дискусії, лабораторні праці як у середніх, так і в високих школах. В елементарних школах треба переводити з дітьми опрацювання матеріалу навчання. Діти самі мусять опрацювати сенсорний досвід. Учитель має постачати конкретний матеріал, а тому, що матеріал постачають змісли, то вони мусять бути в найліпшому стані, і ввесь попередній досвід дитини має бути як найкраще впорядкований. Тепер це загальним, що поруч із знанням мусять іти й уміння.

Постійно треба пам'ятати, що навчання поширює в дитини приладнення і треба можливо більше давати праці: *Learn by doing*. Ми вже бачили, що перше психологічне змагання є-перебороти перешкоду, тим то й далі, для розвитку думки, мусять іти уміння опановувати матеріалом. Дитина власним досвідом пізнає багато речей, але мало знає про них. Тут має прийти їй на допомогу спостереження, аналіза, що приводить до ідеї, до абстракту-поняття. Зпочатку треба направляти дитячі спостереження, старшим дітям давати більше ініціативи. Спостереження та аналіза річей доводить до того, що дитина не лише прибірує перцепції, а й сама аперцепує. Гербарт визначає аперцепцію так: "Аперцепція або засвоєння повстає через раніш привласнені, тепер діяльні уявління, найміцніш через вільно. Зпочатку уявління об'єднуються з подібними новими, які до нас поступають.

Аперцепції мусять постійно через усе навчання бути діяльними. Навчання дає потрібні слова. Уявління, зв'язані зі словами / на цьому ґрунтується сенс мови, мусять виходити з глибини слухача. Головне правило перед тим, як учні почали працю, ввести їх в потрібне коло думок. Ця вільна діяльність учнів сильно допомагає зрозуміти все те, що їм дається. Усе нове стає в взаїмовідношення з попереднім знанням і уявліннями. Аперцепція таким робом стає посередницею межи прийманням і розумінням. Така аперцептивна допомога може потроху перевести учня від очного знання до далекого / від батьківщини до всесвіту / через порівнення та уподіблення. Часто аперцепції самі утворюються при

гарному навчанню. І тоді не треба довго над ними розводитися, бо цим губиться і увага і інтерес учнів.

Ми вже знаємо, що назверхні вражіння цікавлять остільки, оскільки вони задовольняють наші потреби, які здебільша можуть бути 2-х типів: первісні-щодо задоволення основних нахилів та інстинктів, які людина переняла у спадщину від своїх мало культурних предків, дикунів; і придбані відповідно до змінливих умов життя й розвитку соціальних інтересів.

Первісні потреби зводяться у дві групи, що відповідають двом головним інстинктам: 1/ самоохорони і 2/ охорони роду. Відповідно до цього і аперцепції класифікуються в нижчі й вищі, і до одної й тої самої речі можна мати і нижчу і вищу аперцепцію- одну, звязану з її приладненням до потреб інстинктовних, а другу для вимог соціально-культурних.

Гербартиянці не визнають цих двох ступнів аперцепції? Діти й малокультурні люде, каже Гербарт, мало аперцепують, бо їм бракує аперцептивних ідей!

Але це не зовсім правдиво: діти можуть мати чимало аперцепцій, але вони їх освітлюють на свій лад, відповідно до своїх первісних потреб. Взагалі і в одної особи цілий комплекс відчущань, *sensation*, може набирати різного значіння в різних часах, з якої точки ми їх собі освітлюємо, в залежності від настрою та оточення. Багато на це впливає спадщина і попередній досвід. Проф. Титченер каже, що аперцепція визначається особливими змаганнями /нахилами/ нервової системи: більше, ніж природою самої речі.^{x/} "Наші перцепції так міцно освітлюються особливостями нашої власної аперцептивної системи, що потрібно напруженого зусилля, щоб виділити за допомогою спостережень або інтроспекції те, що ми справді бачимо, від того того, що ми хочемо бачити. Правило педагогічне, що аперцепції найкраще укладаються до ліній інтересів, а інтереси наймініміше звертаються до життєвих потреб. Але в соціальному оточенні індивідуальний добробут визначається зовсім не тими факторами, які впливають у цілком первісному природному осередкові. Культура вимагає підпорядкування особових імпульсів соціальним. Завдання школи перемогти нижчі аперцепції вищими, але школа ніколи не може випускати з ока, що пануючим мотивом посередньо чи безпосередньо буде завше особовий добробут, особове задоволення, які можуть бути і нижчого і вищого порядку. Суть куль-

^{x/} Titchener. A Primer of Psychology. New York. 1899.

тури в тому, щоб нашою поведінкою керували вищі, а не безпосередні задоволення. Здібність людини до такої поведінки цілком залежить од виховання.

Так, розумючи все вищесказане, ми бачимо:

1/ Розум і його акція-мисління одержують матеріял для свого розвитку через приймання. В початку весь досвід має задовольняти нижчі потреби організму або інстинкти;

2/3 ходом розвитку первісні потреби підлягають привласненню. Асиміляція з метою задоволення первісних інстинктів є аперцепцією нижчого порядку.

Асиміляція перцепції, що задовольняє придбану потребу, звязана з аперцепцією вищого порядку;

3/ Завдання виховання й навчання заступити нижчі системи аперцепцій вищими. Для цього остаточного результату потрібна взаємодіяльність аперцепції й пам'яті, уваги й інтересу. Я, як одиниця, що перцепує, привязана до столу, до кімнати, до тих стимулів, що дають мені ці перцепції. Але, як особа, що пригадує, я знову переживаю різні цікаві пригоди мого минулого, чудові краєвиди, все, що досі мені дав досвід, і я творю децю у своїй уяві, я не звязана ані з ґрунтом, ані з часом, я утворюю нові форми, перехожу за межі мого реального досвіду. Пам'ять ^x є свідоме зявище, яке означає переживання минулого досвіду з певним розумінням, що цей досвід належить до минулого/Джемс/

Головні елементи, що впливають на розвиток пам'яті: увага, вражіння й асоціації. Значна частина праці пам'яті базується на асоціації і виховання мусить в навчанні утворювати такі влучні асоціації, щоби пам'ять найкраще ними користувалася. Треба, щоби факти, речі, які ми хочемо викликати з пам'яті, мали можливо більш межі собою асоціацій. У малих дітей та недоумків асоціації дуже слабкі, такі особи опе-

^x/Пам'ять /за Бергсоном/ практично не відділена від перцепції. Не можна пояснити того шлюху, яким дане відчуття йде шукати спомину саме того, а не другого, хоча обидва знаходяться в резерві. Наше минуле, інтегрально збережене завше готове приєднатися до нашого сучасного. Чиста пам'ять це країна з широким обрієм вередливо освітлена нашими споминами, образами, це пережита нами історія в усіх її деталях, з їх власними колірами. Наша психічна діяльність- постійний хід туди-сюди, з місця самої акції до мрії-крайні межі, серед яких безконечна різноманітність розумових нахилів. Діяльна людина це-та що панує над фактами й зявищами, а мрійник це-король химерного царства, для якого практична думка є занадто тяжка вага.

рують здебільшого поодинокими враженнями. З віком у нормальних дітей усе наростають асоціації. Психологи та педагоги багато обговорювали питання-чи ми можемо затримати в пам'яті і пригадати якусь подію, якийсь краєвид у всіх деталях /малює, музиканти, капелмайстри/. Але такі згадки мало коли потрібні, хіба в виключних випадках /на суді/. В добре впорядкованому мислінню зайві деталі відпадають, а головні риси стають яскраво /гарні оповідачі/. Дітей краще треба привчати схоплювати й затямлювати головне в кожному оповіданні, малюнку, і пересказі. Майман розрізняє 4 гатунки пам'яті:

- 1/Перцептивну /зорову, слухову й т.п./;
- 2/Моторову, яка служить для затямлювання ідей простору та часу;
- 3/Пам'ять символів /слів, імен, чисел/, та продуктів нашого мисління і
- 4/Пам'ять емоцій почуття.

Ці типи пам'яті дуже неоднакові у своїй яскравості і щодо легкості свого розвитку; в періоди, коли в окремої особи преодмінує той або інший тип пам'яті. У дітей панують перші два типи: сенсорна й моторова; рухливі речі завжди краще затямлюються, аніж нерухомі. В назірній пам'яті залишаються раніш світ і тіні, форма, а коліри пізнійш; для їх розпізнавання та затямлювання потрібні вправи. Пам'ять на абстрактні предмети й відносини, а також емоціональна розвивається лише в вищих класах школи. Взагалі пам'ять періодично то зміцнюється, то слабшає. В період *ривку* пам'ять звичайно слабне.

Порівнюючи пам'ять дорослих з пам'ятю дітей, Майман вияснює, що дорослі виучують ріжний матеріал у коротчий час і з меншою кількістю повторень, ніж діти. Малі діти певніше затямлюють, бо їх уява яскравіша. Взагалі діти тяжче затямлюють, ніж дорослі.

Спостерігаючи, як діти забувають те, що виучують, Ббінгавс виводить, що забувають найбільше в перших хвилях після заучування; майже $\frac{1}{2}$ дітей і $\frac{1}{4}$ їх в кінці першого дня. Коли вчіння добре звязано з асоціаціями, тоді менше забувають. Часте пригадування перейденого помагає. Ніщо не забувається цілком, а иноді зовсім несподівано забуте знову виринає. Для перевірки пам'яті дають щось завчити двом учням *ув* однаково короткий час і однаковим способом, хоча би читанням, завчити так, щоб вони могли правильно пересказувати. По впливі деякого часу, коли тема забута, учні знову її заучують, учитель записує який *буде* потрібен час для цього повторного навчання. Для де-

якого матеріалу потрібна лише пам'ять на розпізнавання предметів /знаряддя праці, зразку рослини/ для іншого пам'ять суцільно-реконструктивна /географія/.

Для правильної діяльності пам'яті треба викликати увагу, себто, такий стан свідомості, коли в неї та річ, що подається займає центральне місце, а все інше відсувається на другий план. Увага, за Гер-бартом, є настрій збільшити своє попереднє розуміння.

Взагалі кажучи, увага це-об'єднана психічна енергія, що направлена на одну діяльність, на одно становище річей; через що й виявляється така інтензивна духовна сила, яка перемагає усякі перешкоди і викликає до праці всі здібності особи. Увага може бути або пасивна або активна. Пасивна увага вбирає вражіння мимоволі, природно чуємо різні згуки, бачимо яскраве світло, але ми не прислухаємось і не придивляємось. Беглей вважає здібність концентрувати на чомусь увагу одним з спадщинних нахилів нервової системи. При активній увазі учень сам схоплює предмети, при пасивній предмет володіє учнем. Активна увага поборює перешкоди і опановує предметом. Малі діти не можуть переборювати перешкод. Титченер на-раховує три форми уваги:

1/Первісна увага, яка визначається різними впливами на нервову систему;

2/Повторна або запомогаюча *secondary* /, при якій центром свідомості опановує одна перцепція або ідея, але є перешкоди для суцільного охоплення;

3/Переформована первісна увага, коли перцепція або ідея опановує цілком нашою свідомістю. Зпочатку увага дуже примітивна, де-далі вона все ускладнюється. Перше навчання ґрунтується на первісній формі уваги. Звірята та діти безпосередньо звертають увагу на інтензивні стимули /яскраві коліри, яскраве світло/, або на повторні, або на несподівані надзвичайні, на рухливі стимули, а також і на ритмічні, взагалі на всі ті стимули, що служать для задоволення органічних потреб; ця форма уваги зростає на біологічних потребах і расових інтересах. В боротьбі за життя повторні і дуже інтензивні стимули ставали часто остільки імперативними, що організм мусив із ними рахуватися і увага до них давала змогу прилаштуватися до різноманітних умов життя.

Дуже важне для педагога відношення межі увагою та інтересом. Тут виникають два питання:

1/чи ми завше звертаємо увагу на те, чим ми зацікавлені? 2/чи ми завше зацікавлені тим, на що ми звертаємо увагу? чи нашу увагу викликають речі, що

цілком незв'язані ані з расовими, ані з індивідуальними інтересами. Загальне правило: уваги не можна ні викликати, ні підтримати, як що об'єкт її не викликає безпосереднього чи похідного інтересу. Обсяг уваги обмежений. Ми не можемо рівночасно звертати увагу на цілий ряд різних предметів, а коли це нам і вдається, то це тому, що ми ставимося до них з неоднаковою інтензивністю уваги. Тяжко в'яснити скільки ми в одиницю часу різних річей звідомо можемо охопити. Чим більше предмети один до одного подібні, тим краще вони нам знайомі, тим більшу кількість ми охопимо нашою увагою. Увага подібна хвилям і має ритмічний рух, так якколи ми у своїй хаті чуємо рух годинника, а якколи так замислилося, що цілком його не чуємо - бо не звертаємо уваги, а як тільки нам потрібно перевірити час, то тієї-так годинника мов випливає на поверхню нашої свідомості і ми прислухаємося до нього. Часто увага залежить від положення нашого тіла, для більш напруженої уваги потрібна акомодация тіла й органів змислів для кращого розуміння різноманітних стимулів - нахил голови, зворот очей, затримання дихання. Активна увага може так приладнатися до охоплення об'єкта, що подолує всякі перешкоди, і найбільша концентрація уваги не завжди залежить від абсолютної тишини, або взагалі від неprisутности певних звуків. У стані уваги взагалі помічається чимале хитання - періоди напруженої уваги змінюються періодами ні мовити не уважливості. Коли праця / лекція / проходить із рівномірною увагою - це означає, що праця всьдється добре. Части увага зменшується від втоми. загального ослаблення організму. Втомна увага приймає різні форми, має різні ступні. дуже шкідлива втома механічними рухами помічається рідко, повстає лише нудота - "енні", брак інтересу. Найпростіший засіб проти втоми є як найліпше приладнення до праці. Приємна праця менше втомлює, ніж неприємна. Фізична праця більше втомлює, як інтелектуальна. Через це і гімнастику не можна вважати спочинком. Автоматичне вчення менше втомлює, ніж із концентрованою увагою. Помічено, що години по-обіді не так сприяють навчанню, як ранкові. Симптоми розумової втоми, в розумінні нервового виснаження, дуже відмінні від звичайної втоми після шкільного дня. Щоб найкраще уберегти дітей від розумової втоми й від розвіяності уваги, треба так організувати праця, щоб постійно виклади вчителя перемежувалися творчою працею учнів: треба, щоб учень вигідно сидів, добре бачив; не може бути витриманої уваги при неправильному положенню тіла. Треба, щоб

пасивна увага чергувалася з активною; треба постійно привчати учнів до волевої уваги, до деякого зусилля, у праці має бути завше інтерес, але не можна працю обертати в забаву. Учнів треба привчати до звички керувати своєю увагою й контролювати її інтерес може бути і в самому предметі навчання, в самій праці, а також і в чомусь зв'язаному з ними; діти взагалі дуже цікаві і нам легко їх зацікавити самою наукою. Завше легко утворити інтерес у процесі праці і в навчанні. Для цього не потрібно утворювати занадто довгих лекцій і не треба дуже полегшувати науку.

Щоб діти уважно працювали, вони мають бути здоровими, ситими, повітря у класі чисте. В деяких англійських школах діти й у зимі вчаться при відкритих вікнах. Утома в дітей буває фізична й мозгова, духовна. Деяка втома є природним наслідком праці; людина, що не зазнала втоми мало чого й варта. Коли діти зацікавлені у праці, вони не почувують втоми. Перевтомлення є річ небезпечна: загнані собаками зайці від втоми падають мертві. Вчитель мусить уважливо слідкувати, щоб учні не доходили до великої втоми, бо вона одразу викликає байдужість до праці, бажання зміни, почуття нлявості, що доводить дитину до одного бажання-смети. Нецікава праця викликає ніколи таку апатію, яку легко прийняти за втому, бо відсутність усякого інтересу паралізує енергію, кожне зусилля учня. Втома відбивається і на якості праці, і на її обсязі. Коли втома паралізує увагу, дисципліна у класі падає, цим діти інстинктивно захищають себе від втоми. Вчитель не може на це сердитися, чи карати. А мусить рахуватись із цим. При втомі помічається асиметрія в рисах обличчя й рухах, хитання голови та рук, роздратованість, несвідомі дрібні рухи, очі блукають, обличчя стає блідим, безживне, під очима синява, очі злипаються, учень куняє. Зміна предмету викликає інші здібності й діти на це відгукуються, так можна після математики переходити до переписування, після письма до оповідання. Але при великій втомі тільки сон, як загальний спочинок, одновить сили дитини. Дуже важно значіння має правильний розклад лекцій. Кемзус у своїй *„Arbeitsstudien“* дає такий розклад: 1/фізичні вправи, 2/математика, 3/чужі мови, 4/письмо, 5/рідна мова, 6/природознавство, 7/історія, 8/співи та малювання. Крім на підставі спостережень над 40000 дітей зираховує години, коли увага найсвітліша: перша ранішня година праці дає 39% втоми, остання дообідня година-63%, перша післяобідня-75%, остання-77%. Здібність до праці є саме

здібність до витриманого зусилля. Воно складається з концентрованої уваги, добре організованої праці і настирливості в досягненні одної мети. Одного бажання до активності ще замало. І діти й дикуни мають його забагато. Всесвітній поступ одбувався на ґрунті не абиякої, а на ґрунті витриманої й добре направленої діяльності. Індивідуально це виявляється в непереможному стремлінню до далекої мети. Психологічно це є опанування далеких змагань над набутими у спадщину імпульсами, а кажучи звичайною мовою це "сила волі", уміння до "самоопанування". А тому активна увага й воління невіддільні. Волеве зусилля майже завжди є змагання перемогти інстинкт, побороти імпульси нижчого порядку. З віком активна увага стає постійною боротьбою з лінощами, з нахилом до безділля. Велику роль для викликання енергії учнів грає мета, завдання праці. В викладах учителя повинна бути яскравість; повторювання запмагають затамлювати, але вони мають бути різноманітними. Бажане — велике число малюнків, ілюстрацій, моделей, ліхтарів, усяких назірних знарядь. Дуже додає ще до різних законів для успіху праці правильність емоціонального тону, або настроїв учня.

Кожний предмет шкільного програму треба поділити на частини відповідно до кількості матеріялу, його природи й віку учнів, а також відповідно до індивідуальних особливостей. Але є деякі загальні правила: для молодших дітей краще ділити дення вчення на два періоди. Для старших короткі періоди не так корисні, бо старші діти мають більш витриману увагу, і протягом довшого періоду краще схоплюють предмет. Великий матеріял можна засвоїти лише тоді, коли його учні самі у слові. Ми вже казали, що діти вчаться поволіше, ніж старші, це, звісно, залежить і від матеріялу й од завдання навчання. Майман каже: "хто вчиться поволі, той краще затамлює". Але це більше, щодо малоінтелігентних людей і малоздібних дітей, діти гострого інтелекту вчаться швидко й добре затамлюють. Діти нижче нормальних здібностей вчаться довго й затамлюють погано. Як що треба якийсь матеріял затамити на довгий час, то для цього мало звичайного оброблення його для першого пригадування, краще сконцентрувати вчення на одній якійнебудь фазі лекції, як поширювати увагу на занадто широке поле. Вчити треба не лише шляхом одного зміслу чи зора, чи слуху, а і слухом, і зором і дотиком. Загальне правило в навчанні: можна вживати всіх засобів, які взаїмно не перешкоджають

один одному. В деяких предметах допомагає ритм, хороше висловлення. Бажана ясність вислову і учителя й учнів. Малі діти краще поступають в усній праці, ніж в письмений, бо перша свобідніша й безпосередня, а в письмений дитину зв'язує акуратність виконання. У процесі навчання Майман намічає 4 моменти:

- 1/Приймання матеріалу та його орієнтація;
- 2/Пасивне вчення;
- 3/Активна перевірка переробленого через перегляд асоціацій;
- 4/Загальний огляд матеріалу та фінальна синтеза.

Інші педагоги намічають три моменти для усякого нового засвоєння: Зпочатку схоплювати нове, розуміти його, практично прикласти до життя, або простіше кажучи: бачити, зрозуміти, зробити вислідки- що й установає такі моменти: пізнання, розуміння, вміння, -себто, момент емпіричний, раціональний або льогічний і технічний. Треба, щоб матеріал навчання був повний змісту й мав для учнів життєве значіння. Вчитель повинен знати, що в науці, яку він передає учням, має значіння не лише те, що ученю може відразу відтворити, а й те, що хоча тим часом і не дішло до центру уваги, але іншим разом може бути ясно викликано з пам'яті. Кожний "учитель має чимало засобів перевірити пам'ять учня, напр., простий усний пересказ, чи письмений, яканебудь творча праця у зв'язку з лекцією. В нижчих класах через те, що механічна пам'ять грає велику роль, той механічні вирази, нові великі числом, мають теж своє значіння. Можна досягнути більшого, переводячи дуже поступнево дітей од знайомого до нового. Коли я вчуся того, що вже деякий час було, то я його легше затамлюю, як тоді, коли силу-силенну енергії витрачаю на ціяком новий предмет. Треба, щоб кожне засвоєння мало в собі щось суцільне, а не уривчасте, от через що при вивченні літературних творів треба додержуватись такої методи, щоб увесь твір, а то хоч більшу частину вивчити відразу, а не рядками, або строфами. Тести над учнями підтверджують це, але така метода має і свої негативні сторони, а саме: втома при засвоєнні великої кількості матеріалу; пониженій настрій при надмірі матеріалу для запам'ятування. Ученеві треба вияснити перевагу цієї методи суцільного вивчення й викликати бажання нею оволодіти. Хай ученю вивчить одразу ті частини, що мають особливе значіння, далі хай зосередить свою увагу коло труднощів твору, але все-ж хай вивчить, хоча би окремими суцільними епізодами, а не корот-

кими уривками.

Лабораторія при Іллінойському університеті, по зв'язку на тестах, що пригадувані, успішні під самим часом процесу навчання або безпосередньо по ньому дають економію у праці пам'яті. Взагалі треба час од часу поновити в пам'яті все вже перероблене. Найже половина часу навчання може бути призначена на ці спомини, вони дуже цінні, бо дають учневі змогу перевірити, що було помилковим у його знаннях, виправити неясні, занадто поспішні вражіння. Взагалі матеріал може бути добре засвоєний тоді, коли певно добре поновлений чи словом, чи працею самого учня. Шкільний програм треба так складати, щоб предмети перероблювалися довший час. Так алгебру краще проходити протягом двох років, присвячуючи на лекцію по 30 хвилин, ніж протягом одного року, маючи лекцію в 45 хвилин. Не треба втискувати предмет у мале число лекцій, а розкладати його на довший час, щоб його можна було добре опрацювати і тим довести учнів до його доброго зрозуміння. Короткі курси для дітей не бажані, бо пам'ять дітей не засвоїть предмета. Всякий матеріал, особливо в нижчих класах, треба подавати усно й назірно. Найкращі спостереження над пам'ятю дитини робив німецький педагог Штерн методом оповідання й розпитування. Тут треба старано уникати сугестії. Штерн гадає, що діти рідко можуть дати правдивий звіт того, що бачили або чули. К помилки він групує так: 1/ помилки від недогляду, 2/ помилки пам'яті, 3/ помилки фантазії, 4/ брак волі - не критикує своїх споминів. В методі дрібних розпитувань діти роблять більше помилок, більш піддаються сугестії, ніж у суцільному оповіданні. Інтерес і тут грає велику роль, бо що ми слухаємо з інтересом, то ми краще згадуємо. Часто діти/літ 4-х/ після сильного вражіння кілька днів потроху згадують і оповідають частками, а суцільно передати не можуть, особливо відразу.

Розглядаючи процеси аперцепції й уваги, ми ясно бачимо як на розвиток та на працю пам'яті впливає ще один фактор - інтерес, якому тепер борці за вільне виховання надають таке значіння. Ясно, що інтереси легше викликають аперцепції і що інтереси найбільше зв'язані з потребами дітей. І як потреби бувають нижчого й вищого порядку, так і інтереси діляться на первісні і придбані. Але дуже помилково було б змішувати інтерес із проявом наймисливого волевого зусилля. Завше підлягати лише інтересові - означало б - ніколи не поступати наперед. Але коли

інтерес є проявом бажання задовольнити придбані потреби, то він стає фактором, що сприяє поступові. І ніколи не треба забувати, що придбані інтереси розвиваються лише під впливом активної уваги, бо завше буває якийсьнебудь конфлікт із іншими нижчими бажаннями. Тут вже обов'язок вчителя керувати активною увагою дитини, давати поради. Мета виховання не залишати дитину у стані лише пасивної уваги, не давати їй обмежуватися лише насолодою гри, а привчати її знаходити задоволення у праці. Учитель повинен відкривати перед дитиною вищі інтереси, підтримувати її зусилля, підбадьорювати її до опанування своєї власної природи. Але це для цього треба утворити справжні інтереси, а не вимагати від дитини зусилля задля далеких, мало для неї зрозумілих, наслідків.

Треба розвивати інтереси, що сприяють вихованню; розвинути навкруги себе інтелектуальне почуття; викликати в дітях інтерес до того, чого вони вчать, щоб діти і по школі продовжували цікавитися, утворити бажання знати ще й це; утворити многобічні інтереси; керуватися тим, що захоплює їх увагу, давати завше завдання по силам розуміння дітей. Треба щоб усе, що ми даємо в лекції було б зрозумілим і цікавим для учнів. Те, що само по собі може бути нецікавим, стає цікавим своїми практичними вислідками.

Джемс каже: "Нецікавий сам через себе предмет може статися цікавим, коли асоціюється з предметом, що вже набрав інтересу. Обидва асоційовані предмети ростуть разом, і інтересна частина накладає свою привабливість на другу, й обидві стають цікавими реально, наче справді цікаві речі". Такий інтерес часто зветься похідним, а увага, яку він викликає, волевою увагою. Є різні шаблі похідного інтересу - в одних випадках обидва предмети дуже тісно зв'язані, у других один викликає лише коротку увагу, що надалі вже переходить на головний предмет.

У других випадках інтерес одного допоможе перемогти нехоть до другого. Так інші діти зпочатку не навидять грамоту, але раз зацікавившись читанням, можуть перемогти цю нехоть. Волеву увагу можна поступнево розвивати, поширюючи поле, на якому можна її сконцентрувати. Коли інтерес слабшає, упадає й увага, бо нецікаве поле занадто поширене. Учитель сам винен, коли переоцінює сили своїх учнів, але ніколи він вважає потрібним викликати справжнє зусилля, утворити звичку концентрувати увагу. Головне завдання вчителя - так підготувати дитину, щоб, коли прийде час, дати їй волю, щоб вона могла добре поводити себе за своєю ініціативою. В утворенні інте-

ресів (приладнення до нахилів дитини, до її інстинктів + тив, тут поволі відбувається перетворення їх у високі змагання. Коли дитина вступає до школи, вона ще переживає період пасивної уваги, період гри. Усі її аперцепції це належать до первісних потреб, її мета безпосереднє задоволення бажання; ще нерозвинена здібність до витриманої уваги, і першим завданням учителя-розпізнати пануючий у дитини інстинкт. Учитель пропонує зробити хату для ляльок і умеблювати її. Самі діти швидко втомлюються від праці, яка може тягнутися досить довго, але вчитель, даючи дітям перерви для спочинку, все-ж вимагає, щоб діти вертались до праці, поки її не скінчать. Помалу увага дітей з пасивного стану переходить до помічної, та й сама праця влаштування умебльованої хати вимагає перших виявів активної уваги. Навчання мові в середніх класах старої школи було позбавлене життєвого інтересу, треба утворити його, викликаючи в дитини можливо більш самовислову, вільної розмови. Хай дитина оповідає про все, що її цікавить. Удосконалення мови прийде пізніше через переимання найкращих форм літературної мови, через поправки вчителя, і це пізній час через навчання граматиці. Так само з арифметикою: будучи, дитина вчиться рахувати, міряти, і ця потреба викличе в дитини перші кроки на раціональному шляху.

Тільки пізніше сам процес навчання буде задовольняти вже виплекану вищу потребу, задоволення цікавості. Таким робом виконється завдання школи-оволодіти нижчими ступнями аперцепції й замінити їх вищими, і вся робота в тому, щоб будувати високе на низькому, іноді вертатися до низких нахилів, щоб допомогти дитині увласнити якесь потрібне знання. Теорія інтересів може бути проведена лише на психологічному ґрунті, з добрим знанням своїх учнів і постійним розумінням, що всяке навчання повинно розвивати волю дитини, привчати вживати зусилля для досягнення не тільки задоволення своїх інстинктів, але й потреб найвищого порядку-соціальних, гуманних, абстрактних. Третій фактор, що допомагає праці пам'яті, є утворення правильних різноманітних асоціацій. Асоціації можна визначити як змагання наших думок утворити систему зв'язків одної думки з другою так, щоб, як об'єкти свідомості, вони були життєво сполучені і так, як вони в даний мент існують і як вони виривають у потоці наших думок. Самий вік, коли починає пам'ять працювати, зв'язаний із розвитком достатньої кількості асоціацій. Складні судження, що вимагають чимало асоціативних зв'язків, неможливі, поки

цих зв'язків не буде. Чрез це нема чого передчасно : вчити дітей тому, що вимагає абстрактних асоціацій - /аритметика та граMATика/. Коли вчитель щонебудь ви-кладає, то його слова повинні спиратися на попередні асоціації і викликати нові ідеї, що складають одна з одною нові комплекси, які мають відповідати тому, що вчитель має на думці. Але цих пов'язань не буде, коли слова вчителя неясні, непродумані і не підхо-дять до дитячого розуміння. Треба привчити дитину послідовно думати й чинити незалежно від усяких стимулів кари або нагороди, на їх місце має прийти інтерес. Завше один якийсь інтерес пре-доминує над усіма іншими, його об'єктом є ми самі. Тоді, коли який частковий інтерес стає дитині неприємним через працю, якої він вимагає, на підтримку вступає вся си-стема змагань і викликає зусилля вже без кари або нагороди. Бвесь процес думання йде в розкритті та пізнаванні відносин межі різними об'єктами наших ду-мок. Ці відносини лежать у основі нашого мислення, наукового чи мистецького. Вони впливають на наші мо-торні реакції. При вихованні нашого мислення для нас у великій пригоді можуть стати такі спостережен-ня психологів: 1/ факти, що вже нерозв'язані асоціювалися в умі, мають нахил завше в нашій пам'яті з'являтися ра-зом, 2/ чим частіше вони так з'являються, тим міцнішим стає в них нахил викликати один одного, 3/ в добрі і злі ми залежимо від наших асоціацій. Проти впливу небажаних асоціацій єдиний захист - обрати такий шлях думок, що не зв'язаний із ними. Але й тут досить якогось випадкового доторкнення, і ми самі не зчу-ємося, як небажані асоціації заглядають нам у вічі. Можна робити добір асоціацій для відомої певної ме-ти. Асоціації, які викликають приємні реакції, стій-кіші й міцніші, ніж ті, що зв'язані з якимнебудь стра-жданням. Усяка наука, що провадиться під стимулом доброго почуття, ентузіазму або просто приємного по-чуття перемоги, дає найцінніші та найміцніші асоці-яції й викликає жвавий інтерес. Асоціації складають-ся на ґрунті різних зв'язків: асоціації за суможніс-тю часу та простору; асоціації подібності та проти-лежності. Учитель чи сугестив чи безпосереднім нав-чанням мусить викликати в умах учнів такі асоціації, які матимуть найбільше практичного значіння для за-своєння даної лекції. Треба пам'ятати, що ті моменти, які сприяють яскравості приймаєнь легше затримуються в пам'яті, так: 1/ закон першини - початок усякої пра-ці або навчання затримується краще ніж все те, що йде услід /перший день у школі, перша вистава й т.п.

таксамо 2/ закон пізнішого- останні враження від річей, останні речі, що їх бачили, довше затримуються; 3/ закон яскравості і 4/ закон частого повторення.

Для впорядкування асоціацій потрібний час, і помічено, що, коли один період навчання йде безпосередньо за другим, то перші асоціації ще так певно не укладаються, як коли б межі періодами була перерва для відпочинку. Асоціації легше утворюються межі безпосередньо близькими членами, ніж межі віддаленими. Легше асоціюється а-в-с-д, ніж д-е-в-а, такі обернені асоціації дуже тяжко викликати. Майєр каже, що як уже буква а певно асоціювалася з в і коли складають а з с, то асоціація ав зміцняється. Перша асоціація мусить бути досить міцною, щоб друга асоціація могла до неї приєднатися. Як що перша асоціація слабка, то друга /ас/ її знижує. Таксамо цікаво для нас як впливає час на складення асоціацій, так поема, що вивчена тиждень тому буде старша віком од поеми, вивченої вчора, і Іост дає такий закон: коли є дві асоціації однакової сили, але неоднакового віку, то повторення більше зміцняє силу старшої, ніж молодших асоціацій. Коли дві асоціації однакової сили та неоднакового віку, молодша швидче завмирає, ніж старша. У Кларковськiм університеті проф. Гонг давав своїм слухачам список слів, на які треба подати як найшвидше асоціацію, 6-10-15 секунд вважається задовгою реакцією, що пояснюється або причинами інтелектуального характеру, або емоціональним станом, або ж з поданим словом звязана для особи якась неприємна згадка. Ці досліді вживаються для аналізу неврастеників і для досліді якогонебудь злочину.

Так ми бачимо, що для справжнього виховання розуму потрібні:

- 1/ добре розвинені змісли,
- 2/ чималий аперцептивний матеріал, об'єднаний асоціаціями і
- 3/ пам'ять, що активно функціонує під впливом інтересу.

Але для багатьох засвоєнь потрібна не одна лише реальна перцепція, а праця нашої уяви. Деякі психологи кажуть, що добра репродуктивна уява є те саме, що й пам'ять: "через репродуктивну уяву або пам'ять /каже Міс Селкінс" / я тримаю в руках минуле, а творчою уявою я перехожу за межі сучасного й минулого; як особа, що перціпує, я привязана до стола, до кімнати, де я сижу, а як особа, що пригадує я /уявляю собі/ знову переживаю різні цікаві пригоди, чудові краєвиди, усе, що дав мені колишній досвід і

*) *A first look in Psychology.*

вже, як творча в уяві особа, я не звязана в цей момент ні з часом, ні з ґрунтом, я перехожу за межі конкретного досвіду, утворюю нові форми.

"Образи нашої уяви", каже Думвіль, "складаються з двох частин-сенсації: і та ідеальної, перша є самий образ, а друга його ідея, або значіння. Образ є згадка, але процес його утворення не йде згасверху, а з середини, це є переживання перцепції". Старший досвід прислугує сучасному за допомогою уяви; вона дає до нашого розпорядження весь цей потрібний досвід; ми можемо в уяві викликати колишні перцепції кодирів, згуків іт.п. Знання, що йде безпосередньо від предмета, дає перцепцію; знання, що виникає після того, як предмет віддалений від зміслів, є вже образ уяви. Саму уяву визначають ще, як свідому діяльність, що об'єкт приймання минулого, якого вже нема перед очима, перетворює в реальний досвід. Її образи завжди відповідають конкретним образам і явищам; правда образ уяви незв'язаний так безпосередньо і тісно з об'єктивним світом, як то зв'язана перцепція; але образ уяви мусить бути подібним, приладненим до назверхнього світу. Взлети уяви мають тоді вартість, коли вони хоча б трохи зв'язані з дійсністю. Обидва світи- реальний і уявний не можуть бути цілком відокремлені; тільки комбінації образів, утворені уявою, можуть бути цілком новими, нереальними. Не треба змішувати уяву з ілюзією. Дитина дуже рано починає продукти досвіду комбінувати в органічні продукти уяви і творить собі світ мрій, відмінний од світу її звичайних досвідів. В цьому є багато подібного до складання народніх казок і поем. Усякі гноми, відьми здаються дитині такими реальними, як і її батьки, брати. Часто дитина зовсім не може відрізнити вигаданого від правдивого. В процесі навчання уява має велике моральне й інтелектуальне значіння. Період утворення дитячих мійтів дуже потрібний, бо він відповідає дитячій концепції світу. Є науки, де уява грає меншу роль /аритметика/, а в других без неї не можна обійтися /географія, історія, мистецтва/. Сила уяви неоднакова в різних народів. Біне каже, що людина, в якій не розвинені всі типи уяви, є лише частина, дріб цілої людини. Для логічного мислення уява, звісно, грає меншу роль, але, напр., у геометрії, астрономії, історії вона конче потрібна. Часто образи нашої уяви бувають занадто неясними, текучими, але чим яснішими були перцепції, тим і образи уяви стають яснокравіщими. Ці образи конче потрібні в навчанні і для утворення їх передусім потрібна кількість сенсорних

стимулів, що найкраще можуть їх викликати, Щоб дитина широко зазнайомилась із матеріяльним світом, потрібна повна воля рухів, бо рух пояснює приймання. Хлопець, що сам зробить стіл, буде мати від нього кращий образ, ніж той, що тільки бачив його. Крім того мусит бути в дітей час на спомин, на відтворення в уяві образу, вже відсутнього, час на реконструкцію для якогось завдання. Уява потрібна і в професійному навчанні, інжинірові задля вироблення ідеалу, а також і морального піднесення. Уява допомагає нам і у других людях викликати такий саме перебіг духових переживань, що й ми мали, щоб утворити зі старого матеріялу нові комбінації, нові мистецькі форми. Сила уяви залежить од матеріялу, придатного до образної реконструкції, а також од нашої реконструктивної здібності. Уява виявляється в різних типах-репродуктивних творч. Для образів уявля діяльної уяви потрібна іста, а то будуть лише мрії, Треба в дітях розвивати здібності до конструкції, є багато людей, що мають великий запас образів і шукають нових, але нічого з них не утворюють, треба в дітях розвивати творчу ініціативу.

Фантазія має велике значіння для навчання, це та форма розумової діяльності де найраніше можна збудити розумову самостійність, радість власної вигадки, або відкриття, бо ця діяльність, ця здібність найприродніша для дитини і приступна для неї. Треба для праці цієї здібності прикликати і власні спостереження й обмірковування дитини й перевести її фантазію за її пасивного первісного стану в активний, творчий.

В такому стані уява дитини змінює ті образи, що вона раніше приймала, перебудовує їх на нові уявління. Наприклад, щоб уявити собі Африканський степ, якого дитина ніколи не бачила, вона пригадує собі пісок, його прикмети-сицкій, жовтий, сухий-і силкується витворити нове уявління, що подібно опису вчителя. Чим з більшого числа образів дитина може збудувати своє нове уявління, тим воно буде яснішим та багатшим. Зазначимо як саме конструється уявління творчого процесу уяви: в мистецьких творах інстинктивно кермує почуття краси колірв, форм, слів, гармоній ліній, згуків; в уявліннях наукових пануватиме змагання до правди, до розуміння нових річей, фактів, явищ. Учень змагається скомбінувати якісь ізолювані вражіння, щоб утворити щось суцільне, нове, можливо близьке до того, що він чув, читав. Тут зв'язується і процес емоціональний і розсудливий. В першому діти безконтрольно складають усе умі різні появабливі

мрії, казки, вигадки, що виступають в їх свідомості : яскравіше від усякої дійсності. Одні з цих витворів носять на собі вплив вражінь чи від якого оповідання чи іншого мистецького факту, другі є витвором фантазії дитини. Розсудливий процес дає дитині змогу: 1/ зрозуміти своє фізичне зокілля; 2/ факти внутрішнього досвіду; 3/ практичну винахідливість. Учитель навіть у найкращому викладі дає слова, а щоб перейнятися їх змістом дитина має викликати у своїй уяві відповідні образи, створити нові, напр., в лекції про ледовища, гірські потоки, провалля. Але для цього треба, щоб виклад учителя своєю ясною врасою справді викликав працю уяви. При другому напрямку праця уяви викликається симпатією, соціяльним єднанням; вона виявляється пізніше і залежить від більшої чи меншої чутлості дитини. Практична вигадливість дається зпочатку перейманням; рухами якогось призначення. Діти опановують цією працєю майже без усякої допомоги дорослих.

Велику роль відіграє уява для морального розуміння своїх і чужих учинків. Узагалі, без допомоги уяви, без утворювання гіпотез людність не мала б і половини того наукового знання, того культурно-морального поступу, яким вона володіє. "Фантазія, каже Майман, є першою формою активної розумової діяльності, вона допомагає дитині обробити засвоєний матеріял і перетворити його у свій власний духовий скарб, а також витворити з нього різні нові комбінації. Спостереження виявляють, що малі діти думають конкретнішими образами, а згодом символами, слесвами. В звязку з цим і в навчанні виникає важна проблема щодо вартості обох цих типів - конкретних і символічних виразів - і перемогою того або другого в різних періодах розвитку, конкретно назірні образи дають ту життєвість та об'єктивність процесові мисління малої дитини, якої бракує в мислінні дорослої людини. Але надмір цієї конкретності мисління не бажаний у більш розвиненому періоді розвитку. Через те потрібні привчати дитину вживати словесні символи, і школа це робить так широко, що поступнево з свідомості дитини зезають елементи уяви й поступнево розвивається абстрактне мисління, але разом із цим іде, на жаль, в дитини втрата яскравості образів і щоб вона не зникла цілком треба вводити дитину в контакт із творами мистецтва, з літературою, розвивати добру дикцію, - вирване читання, знайомити з оповіданнями, як з гарними формами творчої уяви. Уява відіграє велику роль в утворенню загальних ідей.

Усяка вигадка, винахід мусять мати кермівничу ідею. Форми для виразу, не саме слово, а й малюнок, скульптура, різна ручна праця. І для утворення ідеалу у практичному житті потрібна праця уяви. Учитель мусить вживати абстрактне, щоб краще опрацювати конкретне. У деяких дітей дуже рано прокидаються природжені здібності до абстрактних уявлень, од порівняння речей між собою дитина приходить до абстрактного розуміння якоїнебудь якоїнебудь якості, до складання концепту вираз його у слові дає визначення.

Дитина дістає більш-менш ясну ідею того, чого вона ніколи не бачила й неспостерігала. Для цього процесу треба, щоб вона мала досить багато абстрактних ідей і чимало досвіду, щодо їх вживання та ясне розуміння відносин межи конкретним та абстрактним. Учень може будувати нові концепти з ідей, якими він уже володіє, і прикладати своє знання до якогонебудь конкретного випадку. Але з дітьми краще йти навідворіт: зпочатку подати їм конкретне, і, коли вони схопили всі головні риси, вони самі змагатимуться подати свої визначення, які вчитель лише корегує. В обох шляхах ми вживаємо абстрактних ідей, але на першому вони всі зв'язані з конкретними.

Засоби й завдання навчання.

З усього сказаного ми можемо вивести, що навчання це-пробудження, спонування й розвиток усіх розумових здібностей дитини; при чому ми зясували, що одні предмети більш сприяють формуванню мисління й етичної свідомості / а саме: математика, мова, філософія, етика, релігійне навчання /, другі **розвивають спостережливість** / як природознавство, історія, географія/. Навчання без плану не може бути, цей план залежить од об'єкта й од суб'єкта, і модерна педагогіка кладе особливий **натиск** на цього останнього. При доброму плані все навчання йде ступнево від легкого до важкого, від елементів знання до його цілості, і все не так, щоб одна частина впливала безпосередньо з другою, та щоб пізніше знання ґрунтувалося на **передньому**, як на природних підвалинах. Правда, "легке" й "важке" є тямки релятивні, але педагогічний досвід і природні спостереження кажуть, що: I/ **все конкретно-сенсуальне** легше розуміється, схоплюється, ніж абстрактне. Часто не добре розуміють те, що каже дидактичне правило, -переходити від конкретного до абстрактного: гадають, що треба переходити від річей до думок, наче усяке відношення до річей, не просякнута думкою, освітлювати темряву незнамого... Хіба й в малій дитині відношення до річей не повне всяких вислідків, не викликає працю мисління, працю уяви? На жадному етапі дитячого розвитку навчання неможливе без ідеї, без думки, таксамо, як немає жадної думки, що не мала б у своїй глибині власного конкретного початку. Крім того треба пам'ятати, що те, що є для одного віку далекою абстракцією, для іншого стає конкретністю і, навпаки, те, що здавалось цілком конкретним у ранньому віці, ховає в собі складні, нерозв'язані абстрактні проблеми. З самого початку знайомства дітей з річами ми повинні надавати вартості не одній рутині, механічній діяльності з ними, а викликати в дітях процеси вибору, шукання засобів та нових матеріалів. Мало давати дітям усякі оцупочки та кардончики /напр. в арифметиці/, треба викликати працю мисління, щодо значіння тих оцупочків, інтерес дитини до самої діяльності й до її вислідків. Абстрактне мисління культивується вихованням; вироблення такого мисління **і є** одно з головних завдань виховання. Метою виховання стає osiąгнути рівновагу **межи** конкретним та абстрактним мислінням, відповідно до

індивідуальних особливостей дітей так, щоб не показати ані характеру, ані здібностей дитини. Одно емпіричне мислення може дати чимало дефектів при найкращому розвитку воно може допомогти дитині тільки в тих умовах, які вже дитина зустрічала раніш, а справжнє абстрактно-наукове мислення може допомогти при всяких, хоч і нових, обставинах, у яких дитина ще не була. Емпіричний шлях каже: "Почекайте, поки буде досить велика кількість випадків, на які ми зможемо опертися", а експериментально-науковий шлях вимагає утворити самий експеримент. ^Уод випадкового розгляду накопичених фактів, другий-навмисно змагається викликати ці явища й обставини. Експериментальним шляхом уявлення навіває наукової гарантії, наукової певності. У дитини досить рано починається певне логічне мислення, вся її активність підлягає контролі мислення / хоча й елементарного типу / у процесах добору, переміщення спостереження, розвитку уваги; -розум все це дисциплінує. Через це в ручну працю треба використовувати не тільки як засіб індивідуального самовислову, а як проблему, що її треба розв'язати індивідуальними силами мислення, розмірковуванням та досвідом. Пляномірно проведені садівництво, куховарство, або ткацтво чи звичайна теслярська праця, можуть допомогти учням не лише накопичувати самі практичні знання, але й можуть дати працю їхньому мисленню. Так, раціональне навчання не розмежовує абстрактного від конкретного, а змагається розвивати лише його в найприступніших для кожного віку дитини процесах;

2/Що усяке знання розуміється легше від частного до загального, через що все абстрактне одсувається назад;

3/Треба йти від близького для дитини до далекого для неї;

4/найлегше те, що тісніше зв'язане з попередніми знаннями

Треба раніш розпочинати і з малими дітьми такі зв'язки, які вправляють їх увагу, їх мову, скермовують мислення на правдивий шлях. Приймаючи на увагу всі аспекти дитини, стан її здоров'я, треба пробуджувати її здібності і дбати, щоб у цьому не було ніяких пропусків, бо багато дитячих здібностей зникають од їх запізненого розвитку, або й цілком недбайливого до них відношення. Такі заняття дають завданням знаходити дитину наочно й її докідлям, з природою, Треба збагачати конкретними простими уявленнями її словник; давати знання колірив, форм, напрямків, обся-

У перший шлях залежить

гу ріжних річей, деталізацію цілого на частини, давати дитині розуміння користи й небезпеки найближчих до неї річей; навчити її порівнювати їх межи собою; навчати потроху, щодалі краще, розпізнавати найпростіші зявища природи, господарства, хліборобства, їх причини та наслідки, мету їх акції.

Тут можливо давати деякі абстрактні уявління-що є правдиве, що ні, що потрібне, що можливе- уявління правди, потреб, можливостей. Потроху в цьому першому періоді навчання можна навчити дитину об'єднувати подібні речі, їх класифікувати щодо ріжних їх ознак, визначати одразу кількість і якість **кількох** річей. Потроху давати деякі граматичні правила щодо правильного вислову. З малими дітьми не можна вживати строго сократичної катехизації, але і в **перших** дослідах і в розмовах повинна бути плянормірність і послідовність. При читанні з **самого** початку треба давати такий матеріал, в якому б діти розуміли б кожне слово й могли скопити головну думку, пережити те почуття, що владене в якомсь оповіданні. Вчення, ґрунтоване тільки на захопленні дітей якимось оповіданням, зявищем, річчю, мало б занадто випадковий характер і провадилося б дуже новолі. Школа, вчитель повинні кермувати мислінням учня, давати йому найкращі звички та засоби навчання. Не можна думати, що діти вчаться лише переимань, вони постійно самі вживають засобів самостійного досліду.

Принцип навчання є ті виховничі **принципи**, які мають прикладатися до усякого виховничого процесу, що його переводять учителі під своєю контролею та **за** своїми стимулами. Як **що** систематизувати всі цінности навчання, то головніцями з них будуть: 1/ **засвоїння** знання, 2/ **дисципліна** мисління, 3/ **культура** здібностей, 4/ **розвиток** моральности, 5/ **соціалні** знання, 6/ **розуміння** відповідальности, 7/ **приладнення** до оточення, 8/ **почуття** щастя від вчення й од товариства, 9/ **почуття** задоволення від гармонійного **розвитку** усіх сил і всіх здібностей.

Основним фактором процесу навчання є **сам** учень, його сили, нахили, інтереси визначають яке йому давати виховання, який напрямок дати навчанню. Тому, **що** інтереси дитини здебільша ґрунуються на її інстинктах, то тільки знаючи природу дитини, можна **направляти** її активність. Нормально дитина **вчиться** працюючи і перший обовязок вчителя дати їй **змогу** самовислову; **грубість** перших праць **вказує** самій дитині на брак потрібної техніки, і дитина бачить **конечність** навчання; **напростіший** мстив для **навчання**

це-потреба задовольнити якусь свою вимогу, розв'язати якусь проблему, це додає життєвого значіння процесові вчення, без цього він став би механічним, незрозумілим для дитини. Завше вихідною точкою цілого процесу навчання є сама дитина, а кінцевою метою - громадянство, себто, підготовка з учня діяльного громадянина. Першою елементарною метою являється гра, праця, драматизація. Далі вже йдуть спостереження, інтелектуальна оцінка цілого свого зокілля. Даючи матеріал дитині, ніколи не треба їй казати того, що вона сама може знайти, чого може сама дізнатися, сама може відкрити - це є вже та евристична метода навчання, яку можна приміювати з самих початків. Взагалі добре дібраний та обміркований курс навчання, послідовно розкладений матеріалом, значно допомагає учневі вільно та продуктивно його використовувати та засвоювати. На всьому навчання треба дивитись як на процес самонавчання, що й пропонує во всіх своїх працях пані Монтесорі. Зусилля учня викликається рівночасно з його власним змаганням до знання, що йому або потрібне, або цікаве. Ми вже бачили, що все перше навчання дитини проводиться за допомогою її рук, очей, слуху, через мову, письмо, малювання, ліпку - через усякі праці, якими дитина репродукує свої спомини, перевіряє свої уявлення. Уже 5-літні діти ставлять нам сприводу різних явищ і річей запитання: як вони зроблені, нащо, чезащо, і це вказує нам на кінцеву потребу концепціонального оброблювання їх спостережень. Це вже є процес установлення взаїмних відносин між річима, дитина починає синтезувати й укладає в цей новий для неї процес такий же природний та безпосередній інтерес, який раніше вкладала в утворення своїх аперцепцій, в знайомство з поодинокими річима. Ступаючи на цей шлях, дитина легко робить помилки, і кермування учителя потрібні для регулювання процесу мисління на цьому новому шляху. Так, дитина у своїх іграх, працях дуже часто зустрічалася і вживала чимало загально фізичних законів, але вона не відділяла закона од звязаного з ним факта. Роля вчителя дати дитині різноманітні факти, різний матеріал на яких певний закон проявляється, тоді цей закон зафіксується у свідомості дитини, як загальний закон. Добре навчання може викликати не хвильове зусилля дитини, на короткий час, а настійливе, аж до осягнення якогось завдання чи мети, а це вимагає методичного навчання, щоб воно було діяльним і впливовим і не зазначалося лише в запис-

нику вчителя, як його намір, його власне завдання, а переводилося в живій праці учнів і викликало в них жваве, настирливе зусилля до перемоги усіх перешкод, бо звичку до такого зусилля потребує не тільки процес навчання, а саме життя. Через це вчитель не може задовольнятися тим, що викликав у учні легкий поверхній інтерес, а повинен домогтися глибшого та активнішого, з яким і за допомогою якого учень природно радісно працюватиме для досягнення мети. Ця мета може бути не завжди ясною для дитини, вона має бути цілком ясною і сталою в голові вчителя. Чим молодший учень, тим ясніша для нього мета, бо вона безпосередніше зв'язана з його життям. Найкращий засіб навчання характеризується тим, щоб викладане зусилля було як найкраще використане, щоб воно як найменше витрачалось даремно. Така даремна витрата зусилля учня може походити або з неправильно поставленої вихідної точки, або від зайвого блукання на неправильно визначеному шляху до мети. Початок навчання завжди треба зв'язувати із існуючим у дитини знанням і з життям, а самим новий предмет учитель повинен так яскраво поставити перед учнями, щоб збудити в них бажання, як найкраще з ним зазнайомитися, і вести це знайомство треба найпевнішим шляхом. А слово "вести" не означає, що учитель пригодує вільну самодіяльність учнів, без неї не може бути жадного доброго навчання, але керувати нею, наводити на логічний шлях - це обов'язок учителя. Треба як найкраще розподілити матеріал навчання в кожному предметі; знати скільки учні можуть за одну лекцію засимілювати того накового матеріалу; не давати його ні занадто мало, ні надмірно багате, а прилаштуючи його обсяг /кількість/ до сил і розвитку середнього учня; не пускати з уваги особливостей окремих учнів - їх піднесені або ослаблені здібності.

Наслідком добре проведеної лекції є добре виконана учнями праця, чиста, акуратна; в ній мусять виявитися многобічне знайомство з новим предметом або розуміння тих нових думок, міркувань, що були внесені під час лекції в мислення учнів. Ці наслідки мають послідовно протягом курсу ускладнюватися, але треба час од часу вертатися до вже засвоєного, і чим частіш учні підводять підсумок своїм знанням, чим частіше оглядають шлях, яким вони до них підійшли, тим яснішою для них самих стане продуктивність їх зусилля.

В кожному навчанні вчитель має пам'ятати ди-

дактичні правила, але не триматися їх, як сліпий плоту, бо Гердер справедливо казав, що, окрім усіх дидактичних засобів, кожен учитель має свій-індивідуальний, приладнений до своєї класи, до відомих йому учнів, до тих, або інших умов навчання. Отже треба:

1/Йти від відомого учня до невідомого, але можна йти й навпаки, зовсім нове потроху наближати до відомого і ставити з ним у безпосередній зв'язок.

2/Сд легкого йти до важкого, але це Бекон казав, що бувають випадки, коли краще поставити тяжке завдання на свіжу увагу, а потім прямувати легкими завданнями, як напр., в гімнастиці;

3/Від конкретного до абстрактного,

4/Від емпіричного до абстрактного/раціонального. Ці два останні правила можна розуміти так: абстрактним пояснювати конкретне й емпіричне,

5/Від простого йти до складеного,

6/Від неозначеного до певного визначення,

7/Ніколи не поспішати; кай краще нам здається, що ми марнуємо час, згодом ми його наженемо;

8/Не переходити до іншого, поки попереднє не злилося з душею й розумом учня;

9/Не викликати нової сили учня до діяльності, поки не використані й не піднесені до готовності сили меншого значіння;

10/Небагато за один раз вчити, мало вимагати, але з усього поданого й запринятого учнем виробляти таке уявління, яке назавше затямлюється ним. Кожна лекція, учителем добре обміркована, має містити в собі такі моменти:

1/анерцетивний- старий досвід, колишні знання;

2/новий матеріал, новий досвід;

3/аналіза досвіду, порівняння факту з фактом, речі з речю, звичаї зі звичаї м; нові загальні думки, що випливають із цих порівнянь;

4/використовування нових думок, нових законів для зрозуміння нових фактів або звичаїв.

Цим моментам відповідає Гербартівська теорія формальних ступнів навчання: 1/ підготовка учнів; 2/ пропозиція /тема лекції/; 3/ порівняння; 4/ узагальнення; 5/ прикладнення. Ці ступні мають визначатися або в кожній лекції, або в цілому курсу. Вони мало змінені від часів Гербарта його послідовниками. Так Цілер, вважаючи агрегат лекції почасти перцетивним, по-

x/Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erzählenden Unterricht.

частини ідеальним поділити перший момент на дві частини-одна обробляє старий досвід, а друга подає новий матеріал. Райн до ступнів Гербарта додає ще один підступінь, який він називає - "вислів завдання", і вважає, що він потрібний для підготовки учнів і мусить викликати в них увагу. Стрєга лєогічність ступнів Гербарта заслуговує на нашу увагу, а тому розглянемо кожний ступінь окремо: так, метою першого ступня-підготовки - оживити в пам'яті та в уяві дитини все, що вона може знати про той предмет, якому присвячена лекція. Ці знання можуть бути в дитини неясні, безладно укладені в її голові, їх призбирувано з великого числа джерел: - з конкретного досвіду, з книжок, з хатніх / родинних / розмов, з попередньої шкільної праці. З яких би джерел вони не були зібрані, вони розглядаються лише остільки, оскільки вони мають зв'язок із предметом лекції, тут може бути виявлений і такий матеріал, про якого на ній і не було розмови. З погляду аперцепції ступінь підготовки має використовувати з аперцептивного матеріалу все, що може сприяти для асиміляції нового досвіду. Цей ступінь дає учневі змогу цілком свідомо приладнатися до нового матеріалу. На цьому ступні панує катехітичний засіб, учитель добре розкладений запитаннями, наводить дітей на бажані аперцепції. Підготовчий ступінь не має бути довгим, бо

x/ Райн

xx/ Англійський професор Беглей дає такі ступні в лекції: 1/ розвиток теми, 2/ дослід теми, 3/ пересказ учням викладу учителя, 4/ управи на тему лекції, 5/ перевірка усієї лекції, 6/ іспит.

xxx/ Приклад: лекція про пару; тема-пара згущується зі зниженням температури. Учнів вже сам раніш міг спостерігати подібні явища, але вони не були для нього зрозумілі, він бачив, як його дихання на холодних шибках вікна стає краплинами води, як пара з чайника в холодному повітрі відає краплями води на посуді. Як це учень живе в гірській околиці, то він міг бачити, як з хиари на горі йде дощ, а на долах, де повітря тепле, ні. Вчитель викликає в учня такі споради та зв'язки його спостереження, поки не вказуючи, що він має з ними робити, але потроху вже в дельшому ступні приходить до самої теми-закоу згущення пари від холоду. Так само й до праці, коли темою є факти і не з природознавства, напр. прислівник - *adverbe*. За час підготовки переглядається визначення інших відомих учням частин мови, з

розтягнувши його і тримаючи увагу дітей занадто до-
го коло знайомих дітям вражіннь, легко викликати ну-
доту й тим поцсувати весь настрій класи. Але ино-
ді цілу лекцію присвячують старому матеріялові, пе-
ретворенню випадкових спостережіннь в певні ясні
судження чи уявління /тільки/ і нового матеріялу не
дають. Для такого завдання, звісно, цей **підготовчий**
матеріал стає суцільною лекцією, а нова тема пода-
ється вже на **новій лекції**, яка і стає другим момен-
том або **ступнем -пропозиції**. Коли підготовка вже ви-
черпана, учням кажуть до якої саме теми вони готую-
ться. Це піднімає настрій класи, викликає зацікавле-
ність і сконцентровує всю її увагу на **певній**
проблемі, яка наче об'єднує старі попередні знання
з майбутніми новими; можна **сказати** або в почат-
ку підготовчого ступня, або наприкінці, і ця ко-
нечна проблема, мета всіх праць, повинна бути кон-
кретною і завпе зв'язаною з чимось життєвим, зрозумі-
лим для дитини. Взагалі підготовчий ступінь **мусить**
так зацікавити учнів, що розв'язання проблеми **має**
стати певним бажанням. В поясненні самої **проблеми**
не треба зупинятися довго, або вдаватися в деталі-
ця праця належить 2-му ступневі, але виявити **кого**
треба в можливо привабливому вигляді так, щоб **він**
стає для учнів цілком ясним.

Ступінь-пропозиція- дає нові досліди, з
яких мають виходити або загальне судження, або за-
кон. Для цього учням дають або нові конкретні факти
або нові часткові судження, які всі порроху приво-
дять до одного загального. Коли таких **фактичних**
експериментів або передпосилок багато, їх треба за-
готовувати на таблиці; учні занотовують у своїх смі-
тках у послідовному порядку, треба ілюструвати ма-
льонками, картами й підкріплює вивести висновок, най-
краще його спільно з учнями одредатувати й написати
на таблиці, щоб учні списали його й добре згадали.

Метод **ступнів** може однаково добре вжи-
ватися, як і при безпосередньо проведенні досліди,
так і з дослідом, запозиченим учнями з книжок, із пі-
дручника або якого іншого джерела. На цей ступінь
підє не менш половини усієї лекції, і тут приміню-
вати можна або викладову форму або **євристичну**, в
залежності від предмета, настрою класи /або її ро-

особливою увагою прикметники та дієслова, і виясню-
ється концепт простої модифікації предмета й мо-
дифікації дії.

звітку / від думки самого вчителя.

3. Ступінь порівняння. Тут учителеві доводиться з деталей усього попереднього дослідження збудувати загальне судження через порівняння з **другими** відомими учням фактами, звичками, законами. Деколи цей момент з'єднується з моментом 2-м - пропозицією самої проблеми, але краще розв'язати завдання 2-го та 3-го ступеня і в теорії, і на практиці. Порівняння мають робити самі учні і не тільки між новим матеріалом і відомим, але й між окремими предметами частин одного матеріалу. Метод на цьому ступні може бути або безпосередньо експериментальний, або посередній, і тут учні допомагають шляхом запитань, щоб вони звикали до логічного мислення. Постійною метою на всіх ступнях стає змагання вести учня до відкриття самостійно можливо більшого числа порівнянь і різних відносин головного предмета та закону до інших предметів та законів так, щоб кожне порівняння учень знаходив сам, самостійно. Часу на це присвячується багато, щоб забезпечити всій класі можливість робити ці відкриття з мінімальною допомогою вчителя.

4. ступінь-узагальнення - дає формулювання загального судження як визначення закону, принципу, правила /у граматиці та математиці/. Це є конечна перебудова матеріалу. Відповідно до того, як проводилися попередні кроки усієї будови, так і вислідок може бути виведений або цілком природно, або через низку осміркованих доказів. Ідеально виконана лекція послідовно проведе учнів через усі ступні так, що учні підійдуть до висновку вже цілком його розуміючи. Треба, щоб на цьому ступні учні прикладали власні зусилля; їм надається право формулювати самостійно судження так, щоб у ньому були сумовані наслідки, здобуття цілої лекції, бо самий акт формулювання зумовлює вартість судження. Це не так легко досягнути; тут є спокуса для вчителя самому вивести формулу для учнів. Але й тут, і скрізь в діяльності вчителя терпелива невпинна праця доведе до бажаного кінця хоч би як довго не залишалося мета неосійненою. Ця генералізація проблеми не має довго тягтись. В формулі мусть бути простота та ясність виразу. Як що технічні засоби добре розвинені, учні будуть їх вільно вживати. Мета усієї лекції мусть вказати учням потребу розв'язання проблеми, і вислідок-судження-виступає як відповідь на це питання, що ховалося в самій проблемі.

5. Ступінь прикладення. Загальне судження може прикладатися до майбутніх положень / **судження відомих**

учням/ і цей момент прикладення і виявляється в лє-
кції на 5-му ступні. Час для цього ступня тяжко ви-
значити, це залежить од числа прикладень. Інколи він
вимагає цілої окремої лекції.

Так ми бачимо, що аналітичний розвиток лек-
ції є щось суцільне, кожний ступінь має свою спеція-
льну функцію, щоб довести лекцію до наміченого зав-
дання; кожне питання, кожне положення, що оброблюється
або подається на лекції, складає інтегральну частину
цілої конструкції. Жадне положення, жадне питання не
ставиться самовільно, випадково. Кожна така лекція, є
теж інтегральна частина цілого курсу. Завдання вчи-
теля - так розкласти свою науку, щоб суцільні лек-
ції шли одна по другій і доводили поступово уч-
ня до охоплення цього предмету. Але не кожний пре-
мет, не вся наука піддається такому аналітичному
розвитку, є такі, що можуть бути зрозумілі лише шля-
хом синтезу. Але ці дуже дидактично визначені сту-
пні не повинні скристалізовувати кожну лекцію в
одноманітну схему, а лише вказують порядок розвитку
процесу пізнавачня й розуміння наукового матеріалу.
Можуть бути добрими й такі лекції, на яких прога-
дається лише перші три ступня. Взагалі, в розкладі
кожної лекції не може бути того педантизму, який мо-
же змеханізувати всю працю й надто обмежити сво-
боду вчителя й самостійність учнів. Самий зміст ле-
кції вимагає різних засобів їх переведення, або пе-
рцепціональних, чи конвенціональних чи фізичноакції-
них. Поруч із різними моментами розвитку думки учнів
в кожній лекції бадано, щоб учні самі вишукували
засоби для розв'язування проблеми, бо не так важно
саме розв'язання, як праця його осягнення. Треба ще
пам'ятати, що все навчання повинно бути єдиним як
організм, і все поділення його змісту повинно бу-
ти генетичним, кожна наука має стати перед учнями як
щось суцільне.

Ступні Гербарта дають нам унутрішній поря-
док, яким має провадитися лекція, щоб дати найкращий
науковий вислідок, і певне розуміння якогось матері-
ялу. Але, для осягнення того ж результату лекції мо-
жуть провадитися і в інших формах, так, лекція мо-
же бути викладом або все я складатися з дослідю уч-
ня. Для остання форма виявляється в тому, що учень ви-
учує певну частину підручника чи для ступня про-
позиції, чи для перевірки свого знання, чи для вирави.
З книги учень може придбати часткові або концептуа-
льні судження. Тут бувають деякі особливі труднощі:
монотонність вчення з підручника, тяжко тримати ува-

гу на якійсь сторінці, замічати головні точки. З цього діти виявляють розвіянність, в них повстає спок уса "ковати" підручник упросто на память. Техніка книжного зчення може перемогти ці труднощі. З них, головним чином, не дозволяти учням "ковати", не задовольнятися їм пересказом "слово у слово". Увагу учня може підтримати цікаво, гарно складений підручник. Але, однак, чим краще підготований до своєї праці вчитель, тим менше він користується підручником. Краще ним користуватися так: учитель пише на таблиці запитання учням, а вони в підручнику знаходять відповідні відповіді й пишуть їх у сшитках. Коли учні засвоїли техніку цього засобу, то вони й самі можуть писати запитання, які логічно виступають із переведеного у класі навчання. Взагалі добре привчати учнів користуватися підручником чи книжками, робити нотатки, одмічати головні точки у прочитаному; коли учні в цьому трохи напрактикуються, їм можна задавати теми з предмету навчання. Тоді замість коротких відповідей на запитання учень може викласти в суцільній формі дану йому тему, а далі учень і сам може намічати собі тему. На ці справи в сучасних школах ще змаю звертають уваги, а коли учень матиме звичку загального огляду предмету, то він згодом навчиться робити собі допомоговий конспект без пера й паперу, навчиться затримувати свою увагу на чималій низці тем або різних точок. Ця звичка захистить учня надалі від шкідливої звички читати без уваги, не вдумуючись у основний зміст книги чи підручника. Досягнути цього можна лише сталою працею, викликаючи самотійну працю учня в різних напрямках та формах. Треба також уникати занадто багато допомогати учням; краще, знаючи учнів, давати працю цілком по їх силам, відповідно віку та до різних здібностей. Учитель сам мусить добре знати, який книжний матеріал він дає учням на опрацювання, поділити його на частини й у кожній знайти головні точки. -

Лекція-виклад має йти слідом за самим вченням і вона може мати такі форми: 1/ учні передають учителеві у звязку викладі вивчені факти; 2/ вчитель дає пояснення того, що залишилося ще неясним для учнів; 3/ вчитель дає словесну ілюстрацію всіх деталей розв'язаної проблеми; 4/ поповнює матеріал, здобутий лабораторним шляхом або з підручника; 5/ вчитель у своєму викладі об'єднує, сує результати навчання, дає учням концепційний вигляд. Виклад вживається во всіх ділянках навчання, але найбільше в історії,

географії, навчанні релігії й т.и. Перша форма вимагає від учителя допомогових питань, поки учневі тяжко самому дати суцільний виклад знайомого йому матеріалу. Тут не йде річ про сократичну катехизацію, а лише про допомогу при пригадуванні якихось ізольованих фактів. Функцією запитань при цій формі лекції є змагання вчителя направити увагу учня до видатних фактів, визначених чи в підручнику, чи в попередньому вченні, тут важко не ухилятися від головного змісту у бік неважких дрібниць. Питання має бути ясно визначеним, обмеженим тими фактами, на яких і зупиняється лекція. Питання має бути так поставлене, щоб викликало як найповніший спогад у учня; воно повинно бути дуже ясно сформульованим. Треба зрештою так званих наводячих запитань, не дозволяти відповідати одним словом: "так", "ні" — але, звісно, тут не можна додержуватися педантичного вимог, од учителя залежить внести в цю працю жвавий інтерес. Треба також застерегатися, щоб ця частина лекції — викладу не ставала порожнім часом для цілої класи, за цього не можна з одним учнем вичерпати цілу тему, треба, щоб в цій праці брала участь ціла класа, підтримувати дисципліну зав. очікувальною увагою, нічим стороннім не відвертати уваги учнів. Виклад учня на головну тему вимагає від нього передачі самої суті засвоєного ним з книги, при мінімальному розпиту — ванні з боку вчителя; виклад треба робити простими реченнями, які логічно йдуть одно по одному в тому логічному порядку, в якому опрацьовувався матеріал. Ця вмілість не дається учням відразу, це одно з головних завдань елементарної школи. Перехід од простої катехизації до такого суцільного викладу учня на певну тему має провадитися поволі, питання вчителя мають вимагати від учня все складніших відповідей і доводити до вміння, до звички розуміти найголовніше в кожній темі й зуміти ясно суцільно його викласти. Щодо викладу самого вчителя, то яке б завдання він не мав, він має бути висловленим найкращою мовою, мати яскравий зміст, який зворушить не лише інтелект учня, а й його почуття, його фантазію, а не лише розсудок, і не має бути довгим; він дає найкраще освітлення цілій проблемі, зацікавлює учнів, відкриваючи перед ними широкі обрії, викликає в учнях бажання й самим самостійним читанням ще його поширювати. Усяке навчання, проведене чи лабораторно, чи викладово, потребує для найкращого засвоєння та затамлювання справ, що разом зі засвоєнням предмета ще дають учневі звичку до кон-

центрації уваги. Для вправ завше треба **призначати** години, коли увага учнів ще свіжа та не втомлена попереднім вченням, щоб не виконувалися вони **цілком** автоматично, при абсолютному індеферентизмі учнів, а з найбільшою свідомістю, і завше треба викликати індивідуальне зусилля. Не треба завше давати одну вправу для цілої класи, а давати її /єдину/ щодо завдання/в кількох різних формах. Управи завше повинні бути систематизовані й послідовно переходити від найпростішого до складнішого; треба уникати монотонності, вимагати дуже чистого акуратного виконання і щодо письма, мови й правильності в розумінні самого завдання. Ці управи мають значіння в усіх науках, особливо в мові та в арифметиці, вживаються також управи і в малюванні. Щодо природознавства та географії, то тут управи можуть бути різноманітні - карти, діаграми, лабораторні задачі й т.п.

Наприкінці курсу або значної його частини треба робити уням перевірку, щоб усе знову як найкраще систематизувати, об'єднати в одне суцільне наукове тіло й поставити в певні відносини з попереднім і майбутнім навчанням. Оглянувши різні форми й засоби навчання, можна бачити, що в ньому головна справа - це той шлях, яким подається учням матеріал і обсяг його. Як що давати **занадто мало**, або **занадто багато**, або безсистемно уривками, то вплив такого навчання на мислення, на звички думання буде лише шкідливий. Найкращим матеріалом є той, що діти одержують од своїх власних спостережень. Але, хоча сучасна **дидактика** відводить велике місце в навчанні власним спостереженням учнів, усе ж таки багато матеріалу їм доводиться засвоювати з книжок, із підручників, із викладів учителя. Дуже важно навчити учня використовувати як найкраще цю посередню передачу знання. Ясна річ, що багато такого матеріалу навчання, якого діти не можуть засвоїти ні через власний досвід, ні через власні спостереження, хоча цей терен є святощі дитячого розвитку, але **через книгу або усну передачу** других осіб. Тут багато засують і допоможуть засвоїнню різні наочні знаряддя: малюнки, моделі, карти, діаграми, кіно. Дуже добре, коли деякі з цих знарядь діти можуть зробити самі. Щодо книжок, то **не треба** забувати, що, поруч із підручником, **джерелами** знання можуть служити для історії старі хроніки, літописи, а для географії мандрівки, що захоплюють увагу учня й дають йому жваві враження. Взагалі треба пам'ятати, що інтелектуальний розвиток не може обходитися без **емоціональних** вражень, без емоціональних

шляхів для засвоєння предмету. Малюнок /мистецький / вірш, драма або роман дадуть учневі не лише естетичну насолоду, а й яскравий додаток до попередніх розсудливих вражень і остаточно освітлить чи історичну подію, чи явище природи. Місія мистецтва не так навчати, як виілювати приємні почуття, підняти думку, зворушити ідеальні змагання шляхом мистецьких емоціональних переживань. Такими засобами, формами й шляхами всяке знання найкраще стане зрозумілим для учнів різного віку.

УІІ. Лекція.

Методи навчання

Цілий процес сучасного навчання базується на психологічній основі, але, крім цієї основи, ми тут помічаємо ще й логічний момент, що визначає найліпшу методику переведення. Точне значення грецького слова метода - означає шлях або те слідування, що дає змогу щось, або когось знайти. Римляни це слово розуміли як раціональний шлях, або шлях, визначений розсудком. Сучасна дидактика розуміє цю тямку як визначення шляхів окремих предметів у згоді з такими принципами, які в наслідок успішних експериментів уже вважаються цілком раціональними. Метода вказує якою працею мислення суб'єкт стає в відносини до об'єкту природи чи соціального життя. Раніше методику розуміли як засіб для приладнення індивідуального розуму до предметного матеріалу, як справу об'єднання двох річей, що не мають межі собою нічого спільного. Метода щодо свого походження - поступнева диференціація деяких елементів експерименту, а щодо своєї функції це - деякі операції та положення, якими користуються для того, щоб дати експериментові бажаний напрямок. Метода мислення, метода дослідів зпочатку в кожній людині виробляється напів-інстинктовним процесом, помилками, перемогою над перешкодами, напів-свідомим процесом. Так, напр., чиясь викликана увага прямує до певної мети, але перешкоди вимагають, звички нахиляють безпосередньо до розуміння того предмета, що викликав увагу, і цілком природно протоптується для того в дитини певний шлях. Цієї первісної її методи не можна і порувати.

Основне игання методи в вихованні це - установлення правильної кооперації несвідомих і рефлексивних факторів. Метода завше залежить од відносин між інстинктовним бажанням - з одного боку і свідомою метою - з другого. Головне в тому, щоб збудити бажання й наясвідоміше уявляти мету. Коли ці два моменти стають звичними і можуть стати діяльними, лише тоді і знаходиться основа для свідомого міркування /розсудження і тоді можна формулювати методу, потрібну для свідомого вживання. З цього виходить, що всяка логічна метода, як свідомий процес, завше

має спиратися на ті засоби, якими дитина ще напівсвідомо осягала свої мети. Треба ввесь час переходити од несвідомого й нерегульованого до цілком свідомого, логічного. Як ми вже казали, метода строго індивідуальна. Кожний має свій особистий шлях для осягнення, розв'язання якоїсь проблеми. Не можна учням нав'язувати одну для всіх методу, однорідну схему процесу мислення, це-просто калічити природний розум і підпорядковувати його механічному формалізму, що утворює лише умову рутину. Учителеві треба знати ті шляхи, якими несвідомі зусилля дитини переходять у свідомо волевий розсудливий процес; учитель повинен мати ключ до інтелектуальної діяльності дитини, щоб знати які кроки він має зробити; намітити головні точки, які можуть забезпечити всі ті умови, що сприяють розвитку в дитини логічного мислення. Ступні для створення в учні правильної методи вчення такі:

1/Збудження в учнів інтересу й зусилля для осягнення мети;

2/Умови, що давали б жваві стимули для спостережень, для праці пам'яті, умови, в яких ясно намічались би ті засоби, що найкраще допомагали б переборювати перешкоди до допомогали обробленню предмету вчення;

3/Утворення плану для цілого процесу, намічення теорії або гіпотези для найкращого шляху;

4/Переведення плану на ділі;

5/Порівняння осягненого результату з тим, що намічалось зпочатку, огінка методи, що привела до остаточного вислідку, критичне відношення до його позитивних і негативних якостей. Строго наукова метода має такі самі ступні, але має до діла з більшою кількістю передпомилок, помилок і спроб. І в науці, і у процесі навчання тільки строго логічні операції дають змогу оволодіти предметом або наукою.

Логіка дає лише дві ґрунтовних методи для пізнання: це підходити до предмету або від частин його до цілого-аналізом, або від загального-від принципу, закону, правила до часткового його прикладення-синтезом. Кожну лекцію можна провести шляхом аналізи-індукцією, що приводить до концепту цілого низкою часткових дослідів, що розвиває окремі судження з конкретних /або і теоретичних/ агрегатів і з цих часткових суджень виводить загальне судження або принцип. Можна вести лекцію і методом синтези, що ставить на чолі лекції одно широке судження і з нього виводить часткові. Ці дві методи не виключають одна другу. В одній лекції для певної суцільної її конотрукції можуть бути вжиті обидві методи. Тре-

ба лише, щоб і синтеза і аналіза були як найкраще переведені. Чисто аналітичного шляху без **конечної** синтези бути не може, бо це були б лише **розвіяні** факти або зявища, нічим не об'єднані, а які не матимуть ані дисциплінуючого формівничого значіння для розвитку **мисління**, ані певного ґрунту для затилювання знання. Індукцію ще з часів філософа Бекона вважають найпевнішою методою досліду. Підтримана Гербартом, вона остаточно скристалізувалася як щось суцільно складене з певного числа окремих посилок. Тримаючись індуктивної методи вчитель ділить лекцію на кілька логічних моментів, кожний із спеціальною функцією для підготовки фінальної мети лекції-розв'язання проблеми. Судження утворюються шляхом аналізи, порівняння, абстрагування та узагальнення, як це й подає Гербарт у своїх формальних ступнях.

Вчення та міркування дають 4 методи: 1/ аналіза річей, 2/ аналіза думок, 3/ синтеза річей та 4/ синтеза думок. Аналіза річей розкладає предмет на його частини в часі й у просторі, напр., розкладають рослину на корінь, стовбур та листя. Синтеза річей розкладає ціле, цілий агрегат предметів на частини, напр., вивчаючи землю, розкладають цей суцільний предмет на різні елементи- орографічний, кліматичний, етнографічний; розкладають речення на слова, звуки й т.п. Читання та рахунок ґрунтуються на многих **синтезах**, об'єднаних одним загальним для того предмету навчання. Аналіза думок, або мислена аналіза та мислена синтеза переслідують ті самі завдання і вживаються в тих випадках коли треба додержуватися строго логічного порядку, коли особливе часткове цілком підлягає загальному. Особливим **буде** який-небудь приклад, одинокий випадок, а загальним **буде** яке-небудь правило, закон. Мислена аналіза якої-небудь абстракції завше спирається на які-небудь дефініції, що є синтезою. Аналітичне навчання є такий засіб, що утворює з наочного прип'явання певне уявління, з **подинних** випадків, прикладів правило або закон. Так граматичне навчання є аналітичним, коли воно з окремих прикладів виводить ціле; воно стає синтетичним, коли подається зпочатку правило і скріплюється **багатьма** прикладами.

Отже, аналіза є процес об'єднання окремих елементів, синтеза є розкладання цілого на його елементи; перше веде до принципу, а друге від принципу. Кожне навчання аналітичне вимагає синтетичного заключення. В історичному розвитку дидактики синтетичний метод вживається раніш індуктивного в давномі-

нух часах вона краще відповідала завданням навчання та тому матеріялові, який панував у середньовічній школі. Декарт визнавав синтезу на відповідній для розвитку уявління, а аналізу для винаходів. Дидакти XVI ст. вперше почали приміювати аналізу, але не вживали ще цієї назви. Вже в Коменського бачимо аналітичні засоби—коли він радить навчання починати від річей, фактів. В XVIII столітті аналіза перемогає, хоча в Пестальці навчання більш додержується синтетичної методи. Сучасна дидактика каже: *Analyse wenn möglich, Synthese wenn möglich* /аналіза коли треба, синтеза коли можливо/. Метода є кермівничий шнур усякого навчання, тільки, щоби він не перетворювався в шаблон, бо особливий культ методи вказує, на думку Вільмана, деяку легкодухість учителя, а страх перед методою визначає неправильне її розуміння. Аналіза та синтеза можуть вживатися в різних комбінаціях. Комбінування їх у процесі навчання, відповідно до предметів і періодів його, вже залежить від талану вчителя. Однобічне приміювання якоїсь методи може шкідливо відбитися на здібностях учнів. Оскільки аналіза дає певний терен для досліджу, остільки синтеза—для розвитку світогляду—загального мисління.

Функція дедукції в тому, щоб або попередити експеримент шляхом освітлення широкими принципами, або пояснити, раціоналізувати часткові факти на ґрунті загальних принципів. Форма дедуктивної лекції не мала такого детального розроблення, як індуктивна, але вона має рівно велике значіння і навіть частіше буває потрібною для розвитку мисління. Вона вносить у лекцію впорядкованість: усі дрібні факти звязуються раціональною системою, що освітлює відносини між ними. Вона викликає, дає нові мотиви для шукання надалі емпіричної очевидности, емпіричних доказів для поставлених припущень і тим самим вияснює вживання тих або інших джерел або підручників. Вона закликає до послуг навчання той інстинкт подиву, в якому й захована та цікавість, що дає можливість багатьом учням з такою насолодою вчитися математичним наукам. Вона, ця синтетична форма, відкриває шлях, показує на конечну потребу дальшого навчання, як логічного наслідку попереднього знання. Дедуктивним процес розширює індуктивний, дає суцільне освітлення тим частковим фактам, що їх збирав індукція.

Існує в дидактиці два типи дедуктивного розвитку лекції, кожен відповідає тій або другій вище-

згаданій функції-тип попередливий і тип поясняльний. Кожен із них має 4 моменти, що до деякої міри відповідають формальним ступням індуктивної лекції: 1/ факти, на яких ми зупиняємося, 2/ принципи, які на ці факти впливають /напр., які 4 умови впливають на клімат у якійсь країні/, 3/ вислідки з того, 4/ перевірка всього на якісь таблиці, чи на схемі, написані на класній дошці. Звісно, в такому розвитку лекції можуть бути відміни-так іноді не одразу подаються всі факти або всі принципи а т.п.

В дедуктивних поясняльних лекціях розглядаються не ті факти, зявища, що можуть бути, що входять у склад гіпотези, а ті, що існують чи в природі, чи в соціальному життю, а які треба підвести під певний закон. Так, напр., лекція з аналізу речення є дедуктивна лекція поясняльного типу: дається речення, кожен елемент речення розкладається на менші частини, положення та функції кожного елемента пояснюються в їх відносинах до загального положення, і увесь цей процес є чисто дедуктивним. В поясняльному типі помічаються теж такі моменти, як і в попередливому. Добрі зразки поясняльних дедуктивних лекцій можна приміювати в географії, природознавстві /напр. в ботаніці факти життя рослин пояснюються законами хемії та фізики/. Індукцію та дедукцію ліпше вживати в середніх та вищих класах середньої школи. Так індукцію в найпростішій формі можна вживати з III-IV класи. Обидві методи служать для витворення правильного судження, логічного обмірковування, а головним чином для розвитку думки і мови.

В близькому відношенні до індуктивного методу стоїть, так звана, евристична метода, що полягає в тому, щоб викликати можливо активнішу працю самих учнів, яких треба довести до таких моментів, коли вони, не обмежуючись уже відомими їм фактами, самі роблять нові відкриття, йдучи шляхом аналізу до розуміння нового закону з найменшою допомогою вчителя. Таку методу найліпше вживати з емпіричним матеріалом, і увесь дослід учня є лише аналітична підготовка для синтетичного вислуду. При цій методі учень стає дослідником, він може сам собі ставити завдання, а розв'язання проблеми, яку він узяв собі для праці, значно посовує його навчання, розвиває мислення, утворює нові широкі інтереси. Коли цю методу вживають у емпіричних науках, то тоді називають її емпірично-евристичною. Коли дослід учня прямує до розв'язання якоїсь неб. дь технічної проблеми-він зветься технічно-евристичним. В навчанні крім цих загаль-

них і окремих метод, велике значіння має, як саме ставитися до науки, до різних предметів навчання, щоб це відношення не було ні занадто догматичним, ні безладним, відірваним. І тут вважають за найкраще підходити до предмету, т. зв., генетичною методою, себто, розглядати його як живий організм, придивлятися як він сам розвивався, розгалужувався, ставати кожний предмет у звязок із іншими, щоб учні могли утворити собі такий концепт, який об'єднував би всі науки в один величкий процес многобічного соціального та фізичного розуміння всесвіту. Так деякі педагоги ставлять центром генетичної системи мову, деякі для вищих класів філософію, що об'єднує і природознавство і соціальні науки. Таке генетичне навчання сильно розвиває мислення учнів, особливо коли вчитель працює у співробітництві з учнями. Німецькі педагоги вважають об'єднаним центром для наук на першому ступені навчання *Heimatlehre* - або знання батьківщини. Але взагалі генетичний дослід досягне своєї мети лише тоді, коли він викличе в учнях усю силу формістичних принципів для цієї гармонії, як в науках, так і в мистецтві, і зв'яже це з життям. Генетична метода, як і самі тямки-генезис, організм-найтісніше зв'язаний із природознавством, де так багато справді органічного, генетичною /звірі, рослини й т.и./ а також і з соціальним знанням, де так само виступає органічний матеріал-родина, рід, громада, церква, держава. Мистецтво теж має в собі чимало органічного в своїх виразах-слово, тон, образ, форма- все утворюється з основного думвою або принципом, який зв'язує в одній вській вияви уяви, зпочатку напівсвідомо. Мистецтво займає середнє місце між науками природничими й соціальними, воно перетворює неорганічну природу - мармор, глини, фарби, дзвінки тіла, а з другого боку опановує і духовим матеріалом-словом, думкою, почуттями: мова, число, простір, світ зміслів. Усі ці науки й мистецтво бажано зв'язати як найтісніше з життям, як того вимагав ще Шляєрмахер. В такому зв'язку найкраще провадитиметься навчання і буде по заслугі носити назву-навчання генетичного, що розвиває.

Крім цих загальних метод різних предмети або різні завдання вимагають ще вживання інших метод, які в дидактиці визначаються як різні форми навчання; головні зпоміж них будуть: назірне навчання - *darstellende Unterricht*, поясняльне *erklärende Unterricht*, те, що розвиває - *entwickelnde Unterricht*. Назірне або емпіричне можна розпочинати в ранній період навчання; ним рівно операс не лише вчитель, а і промовець,

поет, що ставить собі завданням викликати в читача певне образове уявлення. В цій формі навчання панують такі емпіричні моменти: 1/ воно дає певні знання; 2/ образом впливає на учня; 3/ упорядковує знання в щось суцільне, збільшує у приступній формі знання учнів, а тим дуже сприяє культурному розвиткові.

Це навчання треба починати з пізнання найближчого зокілля учня; воно має розяснити учням природу та життя рідного краю. Дитина ліпше засвоює те, що бачить власними очима, ніж те, про що вона лише чує. Назірне навчання вживає щодо предмету або евристичну методику, або викладову, а в викладовій опис або оповідання, а-самий предмет може бути представлений або живим предметом, або моделю, або малюнком. Оповідання завше міцніше впливає на молоді серця. Тут навчання йде просто назустріч інтересам учнів, і вони раді слухати. Народні казки найкраще доповнюють такі назірні лекції, і не лише рідні казки, а й тих дикунських народів, що живуть ще в найближчому контакті з природою і мають різноманітні оповідання з життя звірів. Опис предмета менш захоплює учнів, але його можна так зробити, щоб і він впливав на дітей. Тут вимагається від учителя: 1/ добре знання 2/ вміння добре популяризувати; 3/ вміння звязати нове з попереднім, використовуючи саму методику й усе, що дає зміст таких назірних лекцій; 4/ бажано утворити у класі такий піднесений настрій, щоб учні засвоювали нові враження поволі, без утоми, без яких особливих штучних засобів, а тільки природно, генетично, так розподіливши весь матеріал, щоб не подавати учням предмету в формі голого кістяка, але рівночасно не накопичувати багато зайвих деталей; 5/ не дуже самому опрацьовувати предмет, хай *учень* йде на зустріч цій праці. В нормальному ході навчання мови та арифметики майже постійно вживається *Darstellung* метода. Там, де слово дає уявлення, можна й, навіть, потрібно пояснити зміст його наочно. І само елементарне навчання вимагає, щоб слова не залишалися для учня порожнім звуком, треба давати їм назірне, конкретне враження. Не обходиться без цього й вище навчання, і відчувається постійна потреба живого звязку між, т. зв., *Sachenunterricht* і *Sprachunterricht*. Усяке слово, хоч трохи неясне для дітей, вимагає наочного пояснення щодо свого значіння і щодо свого вживання. Так само цього вимагає навчання чужих мов, воно мусить бути можливо більш наочним. В математиці самий предмет навчання цілком абстрактним, але приклади, предпосилки до кожного закону, до кожного правила

наочні та конкретні. В історії і природознавстві перемогаять конкретні факти та зявища, але учні мусять вміти абстрагувати їх та підводити під фізичний або соціяльний закон.

В науках фільольогічних та соціяльних вживається спосіб висвітлення *Erklärende Unterricht*. Він вживається тоді, коли треба у школі дати пояснення мистецького твору шляхом книжних джерел. Завдання дидактичного засобу висвітлення, у протилежність до теольогічного та фільософічного, в тому, щоб дати правдиве об'єктивне розуміння прочитаних творів, дати щось для розуму учнів через ясне розуміння змісту прочитаних річей, а також і для розвитку мови. Таке розуміння літературних творів виявляє, що для шкільного читання потрібні найбільш цінні щодо змісту форми-класичні твори. Дидактичні пояснення мають ширитися і на зміст, і на форму, та пояснювати не самі слова, а і зміст цілого твору, бік граматичний, льогічний, реторичний, предметовий, етичний, соціяльний, естетичний, генетичний, літературний. *Willem* каже: "Просвітне навчання розбірає велике або маленьке ціле, як носія духового змісту, або носія якоїсь думки". В можному духовому змісті завше є щось і предметового, і словесного. Воно містить у своєму переведенню такі моменти: 1/ Підготовка до самостійної аналізи твору: а/ пояснення вчителя, як має учень приступити до праці; в/ попереднє пояснення тексту самим учителем; с/ додаткові пояснення учнів. 2/ Опранювання самого тексту: а/ реальні / предметові / пояснення; в/ підкреслення етичних моментів, с/ пояснення мови / щодо поезії до реторики, до виголошення, ритму /, д/ увага до граматичного складу - стиль, фразеольогія.

Щодо самої праці, якої вимагає цей засіб, то вона така: 1/ писана передача змісту твору; 2/ льогічні пояснення; 3/ розбір і оцінка словесного матеріялу; 4/ предметова аналіза; 5/ замітки фразеольогічні; 6/ моральні пояснення. - Наприклад, бажани було б дати учням для розбору славетний "Дзвін" Шелера, або з найної поезії: "Моїсея" Франка, "Тополю" Шевченка, "На узліссі" Гильського. В засобі, що розвиває, об'єднуються і поясняльний, і навірний засоби навчання; в ньому де співпраця вчителя з учнем і досягаються ті самі завдання - дати знання й сформувати мисління. Ця метода розвиває більше розум, упорядковує працю думки.

Разом із ними вже встановленими в дидактиці і практично вживаються у школах методами

формами навчання, в сучасній шкільній практиці ви-
творюються ще нові засоби, нові форми, на які не мож-
ливо не звернути увагу, бо всі цілком спираються на
психологічно розумінні різних періодів розвитку
дитини, її інтересів, а крім того пропонуються такими
авторитетами сучасної педагогіки, як Монтесорі, Де-
кроді, Дальтон та інші.

Ми зупинимось зпочатку на методі, до якої
ї раніш ставилися з довірою педагоги минулого /Де-
Фельтре в часах Ренесанса/, тепер її підтримує ці-
ла група англійських учителів та учительок, - це ме-
тода гри, переведення більшої частини матеріалу на-
вчання засобом гри. Так в досліді Кальдвелля - The
Play way - ми читаємо: "коли праця дає дітям
радість, вона набірає тим самим найбільшої вартості.
Інтерес є головний фактор в усьому, що ми робимо, що
ми вчимо. Робити щось із інтересом, значить приймати
працю до серця, приймати в ній активну участь, а це
саме вже наближає працю до гри. Засіб гри дає змогу
виявитися всім силам дитини. Не можна думати не ро-
блячи, бо дитина постійно потребує руху, гра глибо-
че зачіпає дитину, ніж вчення, або праця, бо вона
захоплює різні сили дитини, а не тільки самий розум.
Тепер замало вносять у навчання емоціонального еле-
менту; науку, навчання треба наближити до життя. Ме-
тода гри відповідає природі дітей і може вживатися
в усякій науці. Кальдвель рекомендує для навчання
історії та географії найбільше вживати драмати-
зації, театральних вистав, бо тоді учні переживають
ті знання і ставляться до них із інтенсивним інте-
ресом. Основою всякої виховничої методи є, як ми вже
часто казали, визнання інтересів самих учнів. Учи-
тель передусім повинен зрозуміти інтереси своїх уч-
нів, кермувати ними, це й є секрет доброго вчителя.
Як що розуміти гру так, як її розуміє Кальдвель, то,
звісно, вона, як емоціонально впливовий фактор, може
бути з успіхом використана для навчання. Гра ще яв-
ляється як вияв самостійної організації навчання,
самодисциплінування. Кальдвель вважає особливо ко-
ристним для засвоєння матеріалу навчання систему
драматизації та театральних вистав, а також самостій-
но проведені реферати учнів із дискусіями при учас-
ті всіх учнів.

УІІІ-ІХ. Л е к ц і ї.

Нові методи. Роль вчителя.

На жаль д.Монтесорі у своїй новій величезній праці про виховання не дає певних теоретичних указівок щодо ведення навчання в елементарній школі. Тут вона, як і в першій книзі, подає здебільша практичні поради. Стоячи на психологічному ґрунті, вона на підставі 16-літніх спостережень, дає матеріал, за допомогою якого провадиться те автонавчання, що його Монтесорі вважає єдино можливим і бажаним процесом самоосвіти дітей. Вже 5-літніх вона вважає здатними до шкільного вчення, при умові, що в "Дитячій хаті" вже виють читати, писати та розмовляти. Без цих трьох умов не можна вести в елементарній школі дальшої освіти учня. Д.Монтесорі подає матеріал для навчання граматики та арифметики, що складається з різних копірових картонок, де в певному порядку розкладені різні частини мови, іменики, дієслова, прикметники, і на цих картонах діти вчать поділу імеників на наочні й уявні, поділ їх за жіночим, чоловічим та середнім родом й т.п. Далі для проведення читання Монтесорі вживає такого засобу: все, що діти прочитали, певну дію, вони проробляють на ділі, так напр., прочитали вони: "він сказав" і на вухо", зараз двоє дітей це виконують, або: "він поклав головку на стіл і заснув"; один із хлопців повторює цей рух. Але це все властиво не є особливим методом, а лише матеріали, дрібні вказівки, що дають змогу учителеві провадити єдино-визнану нею методу самоосвіти, зґрунтовану на природних інтересах дитини. Вона знов звертає увагу вчителя на добрі гігієнічні умови, в яких тільки й можна добре провести усю працю. Одна з цінних її вказівок, це психологічна вимога ніколи не обтяжати принавчанні нового предмета учня кількома деталями, а краще сконцентрувати увагу учня на якомунебудь одному вражінні, щоб це вражіння було як найбезпосереднє, ще крім того, вона постійно вимагає найкоротшого часу для кожної лекції. Значно більше систематизоване елементарне навчання у школах Декролі, славетного бельгійського педагога, що утворив, т.зв., "Школу для життя і через життя" /його власна назва/, себ-

то, таку школу, де б дитина для вчення знайшла ті стимули, які б найбільш відповідали її нахилам, її інтересам. Як доктор та освічений психолог не міг він зупинитися лише на формальних порадах. Усе виховання він розглядає як поступневе розбудження ініціативи дитини до життя; воно має дати дітям:

1/свідоме розуміння своєї особи, свого власного я, його потреб, змагань, завдань; 2/знайомство з умовами того осередку, фізичного та соціального, в якому дитина живе, від якого вона залежить, в якій їй доводиться працювати, щоб задовольнити свої потреби, свої змагання до ідеалу. Без розуміння життя дитиною не може бути підготовки її до життя. Для цього Декролі дає своєрідну програму початкового навчання / взагалі спосіб Декролі вже добре перевірений на дітях до 12-14 літ/ в зв'язку з найближчими до дитини інтересами, себто, з найпершими функціями й потребами кожної живої істоти, а саме-1/годовля-потреба їсти, 2/потреба боротьби з негдою, 3/потреба захисту проти різних небезпек та ворогів, 4/потреба щось чинити, працювати спільно, солідарно, утворювати спільні розваги та т.п. До потреби годуватися Декролі приєднує потребу дихати, тримати тіло в чистоті, а разом із потребою працювати-потребу спочинку. Щоб це все внести в розуміння дитини Декролі тримається: 1/методи безпосередніх спостережень, безпосередніх приймань можливо усіма зміслами, лабораторним дослідом; 2/розглядом різних їх документів щодо таких речей та явищ, які є поза межами довідки дитини й не піддаються її безпосередньому знайомству; 3/розглядом тих документів, що пояснюють речі й явища в їх минулому існуванні. Метода Декролі визнає навчання лише через безпосередні спостереження й широко розвинені асоціації й активне опрацювання учнями матеріалу навчання, бо, на його думку, все наше духове життя складається з таких процесів: -передчувати-думати-чи щити й виявляти: *senti, realize, agir, exprimer*. Усе навчання ведеться дуже поволі, одна тема на цілий рік: 1 рік-годовля, 2-й боротьба з негодами й т.п. І справді, числені асоціації, інтензивність спостережень дають цій методи глибоку значність, а програма викликає в учнях різноманітні інтереси. Для пояснення цієї методи й переведення такої програми розглянемо як провадиться, напр., знайомство з вогнем.

Вогонь. Спостереження над вогнем. Добування вогню. Процес горіння різних речей. Добрі й погані провідники тепла. Променисте тепло. Тепло й ростиність.

Течива, що горять: етер, нафта, алкоголь.

Досліди: Шкляна палочка й металева дротина; що з них швидче нагрівається? Посуд, повний окропу, та накри- тий полотном, вовною, бавовною; де вода швидче холодне. Виміри температури різних річей. Свічка запалена в зачиненій пляшці. Вплив тепла на тверді тіла, на те- чива, на гази. Добування вогню тертям, ударом, камін- цями, деревом. Що горить без полумені? Нащо воду грі- ють зі споду? Де тепліше на підлозі чи під стелею? Через що камінна підлога здається холоднішою за де- ревяну й т.п. Такі лекції провадяться місяць. Дітям дають різні самостійні завдання для переведення вдома. Дітей знайомлять зі способами вживання вогню, розглядають грубки, їх конструкцію, роблять екскурсії до кузні, на фабрики. Значіння вогню в господарстві, в житті, різне паливо, ремесла, зв'язані з вогнем. Огнес- трільна зброя, фаярверки, ілюмінація вулкани і т.п. /географічне значіння/. Самостійні праці учнів- мальки, літка /виліплення печі, горелки і т.п./ Вис- лів у мові: назвати різноманітні форми вогню; дати списки пожеж, інших явищ, зв'язаних з вогнем; зібрати народні прислів'я; мімікою й грою виявити якусь функцію вогню; вказати на способи вимірювання та вираховування, зв'язані з вогнем /що скоріше горить /; назвати теплі країни, їх фауну та флору. Тепло як продукційна сила /тут йдуть асоціації у просторі/. Конго - країна екваторіяльна. Асоціації в часі: Во- гонь в дайможнух часах, палення мучеників, спроба вогнем. Весталки, огнепоклонники, купальські вогні й т. п. Драматизація старих легенд. Світ і тіні, користь і небезпека від вогню. Мораль - огнева сторожа, вг- рівання замерзлого і т.п. В гімнастиці різні рухи, зв'язані з вогнем. Читання на цю тему, гри та диктант. Вірші, деклямація на тему вогню. На цій коротко на- веденій лекції про вогонь можна бачити, як справді метода Декролі є методом об'єднання спостережень і асоціацій, проведеться зпочатку й до кінця з ак- тивною працею самих дітей; можна бачити, як це навча- ння справді не може не викликати зацікавлености учнів завдяки багатству матеріалу, що подається ді- тям, і його яскравому зв'язку з життям. Проблема Де- кролі і його способи для її переведення вже при- няті в кількох державних школах Бельгії і в дея- ких приватних. Звісно, ми не скоро діждемося, щоб така програма була управнена найменших українських шко- лах, але його метода, таке широке вживання асоціацій, різноманітність, вся підведена до одної теми, ексція учнів - це такий методичний засіб, якого міг би

деяких випадках добре використати наш учитель при розробці якоїнебудь широкої загальної теми.

Оскільки метода Декролі найкраще відповідає цьому підготовчому віку дітей 7-12-14 літ, для більш старших дітей вона ще не розроблена, остільки Дальтонська метода, що призначена саме для учнів середньої школи і лише мало й поволі примінювана до молодшого віку елементарної школи, хоча ініціатором її й була вчителька звичайної початкової школи в одному далекому селі в Америці - пані Елена Паркгорст, названа ж ця метода - Дальтонська від назви того міста - Дальтон - де був вперше введений у середню школу план, програма й метода п. Паркгорст. Реформа, що запропонувала п. Паркгорст, викликана була її абсолютним незадоволенням сучасною школою, яка не давала глибоко засвоєного знання, притуплювала всяку ініціативу учнів і випускала їх без усякого розуміння своїх власних сил, без усякого вміння організовувати своє власне життя. В основі свого нового розуміння завдань школи вона поклала: поділ учнів на невеликі групи, не лише за їх віком, а й за їх здібностями та нахилами; вся праця учнів провадилася самостійно, лабораторним способом. Не було поділу на години, не була дзвінка; були заняття до обіду й після обіду. Учитель не робив одного викладу по другій, а давав час од часу один загальний виклад і навчав учнів як самі детально знайомитися з предметом, як його найкраще самостійно опрацювати, указував матеріал, де його добути, і ставив вимоги до часу, за який учні цей матеріал мусли різноманітно опрацювати.

Дальтонський план ставить просто перед учнем проблему, яку він сам має розв'язати й знайти шлях для цього розв'язання. Це розвиває в дитині не тільки вміння самостійно вчитися, а розвиває й волю, звичку до зусилля для досягнення своєї мети. В початку шкільного року дитині розкривають цілу суцільну проблему з кожної науки так, щоб дитина могла свідомо / за допомогою вчителя / свою працю розподілити по місяцях, тижнях, щоб увесь шлях для розв'язання проблеми, для виконання взятого на себе завдання став перед нею цілком ясно, цілком відповідав її власним силам та здібностям; коли один шлях не буде для цього придатним, вона шукатиме иншого. Ввесь процес навчання провадиться в тісній кооперації вчителя з учнями, в єднанні з товаришами, в спільнім обмірковуванні всіх засобів, усіх шляхів до найкращого виконання кожним учнем свого завдання. Ця сис-

тема вносить у школу реальний інтерес до вчення і воно стає цілком природним процесом, в якому учні приймають активну участь, а не залишаються пасивними виконавцями чужого плану. Тут виступає принцип власної відповідальності кожного учня, а ми знаємо, що це почуття є головним для морального виховання. Коли програма зясована й розбита на місячні й тижневі проблеми, кожний учень, як свідомий член якоїсь групи, робить умову з учителями; таку умову молодші учні, навіть, пишуть на папері: "Я, учень п-групи, беру на себе обов'язок у..... /реченець/ виконати..... /завдання/".

Програма в Дальтонському плані однакова для всіх середніх шкіл. Рідна мова, математика, природознавство, історія, географія, чужі мови. Ці предмети вважаються головними і проводяться цілком індивідуально в лабораторіях. До них ще додаються: музика та спів, мистецтво, ручна праця, наука господарська, гімнастика—ці складають соціальний елемент і всі проводяться в товариській співпраці. Але взагалі п. Паркгорст вважає, що значіння й вартість усіх наук є однакове, жадна з них не сміє бути мертвою, сухою, вузько зрозумілою, а навпаки, добре поставлені. Головною турботою вчителя є вибір для учня праці, що б своїм обсягом, своєю вагою цілком відповідала силам кожного учня. Ввесь процес навчання провадиться в лабораторіях з таким ладом: учителька робить усний виклад про якийсь географічний чи історичний факт, роздає і прочитує цілій групі завдання на тиждень; ці завдання дуже уважливо обмірковуються спільно учителями, бо від їх якості залежить успіх реферату. Для своїх праць учні мають у своєму розпорядженні добру бібліотеку, часописи, мають усі знаряддя й матеріали для лабораторій. Проблеми починаються з дуже простих, щоб навчити дітей працювати; праця має різні форми: учень прочитує про предмет в кількох книжках, деколи напише переказ, деколи реферат /письменні теми читаються на конференціях, бо на одну тему часто учні пишуть з різних точок, з різних джерел, і де складання альбомів—географічно-історичних, технічних, природознавчих, мистецьких—що кому до вподоби, праці ручні з дерева, глини, картонажу, для ілюстрування теми. За працю кожного учня є певна контрола, яку переводить сам учень на таблиці, де кожний учень одмічає скільки годин він поклав на виконання свого завдання, а вчитель може з цих таблиць одразу сачати, чи завдання під силу учневі, чи ні; тоді вчитель або приходить до учня з

раціональною допомогою, або змінює завдання, щоб за-
вше праця була під силу учневі й тим приваблювала
його, викликала в нього певність себе й задоволення
бажання йти вперед. Взагалі Дальтонська система не
є щось скрісталізоване в нерухомих формулах та
програмах. Вона скрізь може бути вжита та приладне-
на до складу учнів, до шкільних умов. Важний принцип-
метода самотійного лабораторного навчання, звичка
до самотійного індивідуального знаходження певно-
го шляху для розв'язання проблеми, самотійного вжи-
вання різного матеріалу, використання різних
джерел. Дальтонську методу, схвалену на ряді педаго-
гічних міжнародних з'їздів, вживають у багатьох шко-
лах Північної Америки; її прийнято в Англії. В Радян-
ській Україні вже є розпорядження уряду класи Да-
лтонський план ув основу при перетворенні школи. Але
цей план, без огляду на його раціональну простоту та
психологічну правду, вимагає від учителя дуже доб-
рої підготовки і знання свого наукового фаху. За ос-
татніх часів ц. Паркгорст прила, нама свій план само-
стійного вчення й до тих початкових шкіл, де науку
веде один учитель у кількох групах учнів. На якому-
би новому засобі навчання ми не спинилися в новій
дидактиці, скрізь ми бачимо, як сильно заглибився
принцип самотійної праці учнів, остаточного опра-
цьовування самім учнем матеріалу, що подається йо-
му для засвоєння. Але Дальтонський план од усіх ин-
ших різниться тим, що тут учні самі беруть знання,
самі прокладають шлях для придбання його, у згоді з
своїми індивідуальними силами та здібностями під
керуванням учителя психолога, широко освіченого у
своїй науці. Це й є одно з бажаних природних посту-
пових наслідків принципу трудової школи. І тут ми
бачимо, що цей послідовний розвиток трудового прин-
ципу не пішов у своїому реальному вживанні тим шля-
хом, яким його навчали Керштенштайнер та Блонський,
а цілком природно праця стала тою психологічною
методом, при допомозі якої краще засвоюється знання,
як на це відразу вказував представник експеримен-
тальної дидактики Лай - : "праця у школі, трудова
праця не є метою, а засобом, методом, і чим більше цей
спосіб засвоєння знання буде вживатися, тим навчання
справді буде наближатися до природи самото
учня, а тим саме навчання швидче наближиться до сво-
го широкого завдання: не лише розширити освіту учня
я удосконалити її, але й зміцнити його волю, виховати
його характер, ініціативу, упертість, зміцнити самотій-
ного приладнення до мети. Цікаво, як Чаттл дамо дида-

критичному принципів, тоб. наприклад, що вимагався самим життям і цілком природно намічався експериментальною дидактикою. Ось через це та трудова метода, яку правовірні педагогі ще донедавна вважали за потребу лише дитячого саду і якій вони всіма силами забороняли доступ у середню школу, тепер вже починає панувати на всіх щаблях навчання від дитячого саду до високих шкіл; трудова метода, метода лабораторної праці, скрізь заступає місце колишнього пасивного приймання учнем викладів учителя.

Всі ці дидактичні зміни, нові розуміння завдань школи, у значній мірі змінили становище вчителя у школі на всіх її ступнях. Монтесорі каже: "Мистецтво / *l'art* / вести класу полягає в тому, щоб, головним чином, знати до якої міри і яким саме засобом можна утримати увагу учнів так, щоб не втомилювати інтелект учнів. Ні забагато предметів, ні замало, треба повторювати рухи можливо більше". Вчитель мусить не тільки підготувати та добре обміркувати весь курс своєї науки, а він мусить і розподілити його по годинах і не тільки знати, що він має викладати, але і як, як зв'язати її окремі частини, окремі уявлення, щоб іти найпростішим шляхом до досягнення завдання лекції, щоб не упустити цілої низки елементарних, але дуже потрібних деталей і щоб не накопичити їх зверху міри. Лекцію треба приготувати на письмі, щоб зафіксувати не лише зміст, а й форму лекції, щоб після її переведення знати, які були зроблені ухилення, пропуски, оскільки правильний був наприклад, щоб привести учня до мети без одхилень од головної мети; перевіряти чи лекція дала змогу учням закріпити всі уявлення, що потребує зміст лекції. Вчитель повинен своїм знанням натверджувати свій авторитет, який і допомагає йому дисциплінувати класу. Все навчання в сучасних школах провадиться в тісній кооперації вчителя і учнів, і учень має йти на зустріч праці вчителя. Нормальний хід навчання має йти повільно і приматися певного шляху, певної методи, викликаючи деколи від учня навіть важкого зусилля, але вчитель повинен йти не зупиняючись; не треба особливих поривів, серед яких легко згубити певний шлях.

Учні не мусять бути нікими пасивними слухачами, вони мають висловлювати свої думки, а вчитель повинен до них добре прислухатися, контролювати працю учнів, ніколи не критикуючи її занадто гостро. Обов'язок учителя добре знати індивідуальні особливості своїх учнів і вміти кожного притягнути до праці, викликати в ньому потрібне зусилля. Учителеві

доводиться бути дуже діяльним, знати які матеріяли: давати учням для опрацювання; учитель має добре вводити словом, висловлюватися ясно, голосно, доброю мовою і завше спостерігати інтерес учнів, не доводити до втоми; побуджувати їх до самотійного досліджу, до самотійного підшукування потрібного матеріялу. Знаючи різні індивідуальності у класі, вчитель може підібрати дуже різноманітний матеріял і різні засоби його опрацювання для пояснення однієї теми, одного певного уявління, особливо для повторювання, для поновлення старого, для впрям над новим, ще мало затямленим знанням. Не треба, щоб вчитель занадто полегшував навчання, треба, щоб інтелектуальні сили дитини працювали, але при цьому вчитель не повинен забувати деяких правил, так:

1/ Нічого не вимагати од дитини над її сили;
2/ Викликати на допомогу для розв'язання якоїсь проблеми природну спритність дитини;

3/ Навчити дитину працювати;

4/ Викликати бадьорість і утворити у класі таку піднесену атмосферу, щоб праця йшла жвавіше.

Той не вчитель, що не пробуджує цікавості в учнів, і вони у класі нудяться, байдужі до слів учителя. Навпаки, при піднесеному настрої найважча праця стає для учнів милою і увага їх сконцентрована на праці. Підтримувати увагу можна ще деякими назверхніми засобами: на класній дошці конспектувати лекцію, або ілюструвати її малюнками. Треба найбільше дбати про те, щоб вчення відповідало силам учня. Вчитель повинен добре знати, на якому щаблі розвитку стоять учні; й спиратися на ті нахили, на ті інтереси, які питомі кожному вікові дітей, тоді й навчання матиме для дітей приємність. Для малих дітей учитель мусить наближати навчання до гри, але-ж ніколи не обертати його в недисципліновану забаву.

Найбільш уваги з боку вчителя вимагає катехітична метода навчання, що має форму розмови вчителя з учнями: вчитель ставить питання, а учні відповіді. Ці запитання мають бути або аналітичні, коли у зв'язку зі старим послідовно подаються нові знання, або можуть бути перевірочні, як учні засвоїли нове. Вчитель мусить добре підготувати весь хід такої лекції й логічно її вести; в його запитаннях має бути послідовність, що поволі приводить учнів до наміченого вислідку; вчитель мусить підготувати цілу схему правильних запитань; добре опрацювати /використовувати/ добрі відповіді учнів; вести запитання так, щоб вони постійно зацікавлювали учнів, а са-

мі запитання мають бути прості, короткі, ясні, щоб вони збуджували душевні сили учнів, напружували їх і виявляли.

Дью справедливо каже, що катехізація є дрібний камінь для вчителя, вона вимагає від нього найкращої підготовки. Їх можна вживати:

1/ в математичних лекціях, коли шляхом строго логічних запитань учня підводиться до певного закону;

2/ для перевірки лабораторної праці або спостережень учнів;

3/ на предметних лекціях для аналізу всіх прикмет предмета;

4/ для концентрації уваги всіх учнів на вислідках, які абстрагуються з попередніх спостережень;

5/ для зв'язку між уже обробленими частинами предмету і для їх об'єднання, або для встановлення протилежності двох речей, двох явищ, різниці між ними.

Жодна друга форма навчання не даєть учителеві ґрунтовно з учнями дослідити предмет. На всіх ступнях вживання ця форма навчання мусить сприяти розвитку учня. При опису малюнка або пересказу якогонебудь літературного твору катехізація має йти психологічному напрямку, простежити емоціональні враження і почітні переживання дітей.

Треба вчителеві бути готовим і до того, що учні подаватимуть неправильні відповіді, і мати готови засіб щоб виправляти помилки й направляти думки дітей на правдивий шлях. Катехітична форма дає змогу вчителеві перевірити як засвоїли діти предмет, які пропуски в передачі їм знання, які пропуски в розумінні предмета в самих дітей. При цьому вчитель мусить постійно мати на увазі цілу класу, щоб не було даремної витрати часу; вчитель мусить постійно мати на увазі, щоб окремого учня, ігноруючи в жертову класі не приносяти, і класу не затримувати за одного, двох учнів. Ось тим то і має користь значіння поділ, зє Дальтоновьким планом, усіх учнів на групи. Вчитель має встановити межі учнями звичку до взаємодопомоги. Існує ціла система американського педагога Мак-Мона, т. зв., диференціяція класу, при якій учні поділяються на пари, щоб один одному допомагав. Це має й назву **Class Selfteaching** - самонавчання у класі. В новій школі роль вчителя це через те набірає ваги що дуже зменшилось значіння викривання піруччя, його заступають або лабораторною працею самих учнів, або викладом учителя. Таки це дуже мало

підручників, придатних до трудової школи. Щоб підручник хоч трохи відповідав би самій праці вчителя, він має містити в собі ті замітки, що учні самі мали б робити під час викладу вчителя, а також той матеріал, що його учитель сконспектував на класній дошці, і те, що додала самотійна праця дітей. Узагалі ідеальним завданням було б — утворити в кожній школі свій підручник, що відповідав би тому курсові, що його веде учитель, прилаштовуючи цей підручник до певної аудиторії, до певних місцевих умов, в яких живе школа.

Учитель має не лише вчити учнів, але й виховувати їх характер, а найголовніше — зміцнити їх волю й викликати свідоме відношення до своїх обов'язків, почуття відповідальності. Учні мусять вчитися не для ноток, а щоб задовольнити свою цікавість, щоб розв'язати ту проблему, до якої вчитель зумів викликати в них цікавість. Нотки можуть існувати для вчителя, коли він ще не досить знайомився зі своїми учнями, можуть бути потрібні для школи, як засіб для визначення інтелектуальних сил класу й окремих учнів. Так само й кари новою школою майже цілком відкидаються, а на вчителя покладається обов'язок утворити у школі такий лад, при якому нема місця будь-яким злочинам; тут в його розпорядженні і добрий процес навчання, і добрі товариські відносини з учнями, і кермування їх духовними інтересами поза годинами класних лекцій, і можливість впливати естетичними емоціями і — головним чином — уплив організованого товариства, організованого колективу професорів і студентів, які, спільно провадячи спільну справу, утворюють моральну певну атмосферу. Звісно, кожний учитель мусять дуже себе дисциплінувати, щоб бути зразком для учнів своєю справедливістю, витриманістю, щирістю. Молодь одразу відчуває й розпізнає нещирість і одвертається від неї, досить раз вчителю показати себе двоєдушним, як він не матиме ніколи ні пошани, ні довіри. Учитель повинен впливати на своїх учнів своєю вдачею, веселою, енергійною; він мусять бути громадянином і так наближати до життя шкільну науку, щоб уся громада бачила її користь і шанувала таке навчання й особу вчителя. Не політичне завдання стає перед учителем громадянином, а культурно-виховниче; воно, впливом особи вчителя, шириться далеко за мури школи, воно сприяє економічному й моральному розвитку не тільки доручених офіційно учителеві дітей-школярів, а й їх батьків, їх родини, охоплює иншим разом не одне те село, де є сама школа. Такої постати вчителя, постати нового Моїсея, що

виводить свій нарід з тенет темряви, несвідомості, : поневолення до нового життя, вимагає сучасних **стан** України від учителя тої нової єдиної школи, де **має** вчитися весь український народ без жадних соціальних поділень.

Деякі положення Експериментальної Дидактики Дая,

Ми подаємо тут деякі положення Експериментальної Дидактики Дая, що їх кожний учитель мусить мати на увазі у своїй подвійній діяльності /як виховник і як учитель/.

1/ Методом об'єднання дидактики та педагогіки є спосіб ~~ереження~~ над дитиною чи самоспостереження, експеримент, статистика експериментів та спостережень, переведені систематично і об'єктивно.

2/ Дитина не є малою людиною; вона має свої фізіологічні та анатомічні особливості, і все дитинство є лише процесом повільного перетворення дитини в дорослу людину, і кожний період цього перетворення має свою вартість, своє значіння, свій масштаб. Експериментальна дидактика **стремить дати норми, засоби навчання, відповідні до кожного періоду, до кожного стану розвитку дитини.**

3/ Природжені рухи, рефлексії, які **виявляють** діти у своїх іграх, становлять перше їх самонавчання і стають ґрунтом справжнього виховання.

4/ Вчитель /виховник/ має всю цю природжену рухливість уводити в норми гігієни, логіки, естетики та етики. Він повинен **насамперед простудіювати ці спадщинні і придбані дитячі рухи, бо від них залежить першакісно коло думок дитини, що утворюються на ґрунті певних побуджень, вражень та виразів; серед них потроху виявляється якийсь мотив, що починає впливати на мислення і на свідомий вибір доцільного вчинка.**

5/ Рухи в сучасній психології мають **велике значіння: без руху якогось органу немає якого відчуття, жадного уявлення, жадного почуття, воління вчинка.**

6/ Всі жваві відчуття та яскраві уявлення містять у собі моторові елементи. Всякий **угляд /Anschauung/ є комплексом зміслових і моторових елементів,**

тим то навчання треба так провадити, щоб змислові приймання й моторові відчущання були зведені до ладу й ясного, повного об'єднання.

7/Всі приймання й уявлення зміцнюють ментальну енергію й викликають з унутрішньої свідомості назверхні рухи, і після кожного назверхнього вражіння мусить бути рухливе безпосереднє його опрацювання. Осць через що навчання й виховання мають стати на фізіологічному й психологічному об'єднанні та впорядкуванні змислових та моторових відчущань.

8/Тільки експеримент, залежність між подразненням і викликаними ним рухами зможе дати їм певну впорядкованість.

9/Спостерігаючи відносини між об'єктивним вражінням і суб'єктивними наслідками, можна встановити міру сили для перших, визначити нормальність чи ненормальність наслідків.

10/Дуже корисне повторювання експерименту в можливо однакових умовах для певности в його результатах, але треба пам'ятати, що публичне навчання має на увазі цілу класу й поодинокого учня, а експерименти мають на увазі ближче пізнання окремих індивідуумів, окремих типів учнів.

11/Кожне змислове приймання, вражіння викликає порух усього організму, але це вражіння дуже одмінне в різних періодах дитинства, при неоднаковому організному складі воно залежить од полу, здоровля. Чим більш моторових елементів зв'язано з навчанням, тим веселіше воно провадиться й легше засвоюється.

12/Треба звертати увагу не лише на назверхню діяльність, а й на внутрішню, душевну, що проявляється в унутрішньому перейманні, у праці фантазії, що допомагає учневі емоціонально переживати наукове вражіння, ставити себе в положення иншої людини й розуміти її. Це особливо потрібно при навчанні всіх гуманних і соціальних наук / а також у географії/. Внутрішнє переймання має особливе значіння в естетиці і в етиці, для розуміння краси й добра, для творчої діяльності, як мистецької, так і моральної.

Дидактика вважає це своїм основним принципом.

13/Унутрішнє переймання й естетичні та етичні емоції міцніше й частіше викликаються власним переживанням, життєвою дійсністю, ніж штучними вражіннями від театру, малюнка, статуї, пісні, і слабійших вражіннь впливає слово.

x/Але в сучасних ненормальних умовах виховання ми

14/ Не треба забороняти дітям висловлювати свої думки з жвавими жестами й рухами обличчя ^{x/}, мімікою. 15/ Для розвитку праці фантазії унутрішнього переживання батьки й учителі мусять давати дітям багатий та різноманітний досвід і ставити учня у стан різноманітних переживань, це значно зміцняє вплив навчання. При цьому треба брати на увагу, що:

16/ Кожна класа, кожна група має своє власне, певне психофізичне темпо, свою певну психофізичну енергію, яка проявляється не завше однаково, а має свої послаблення—щоденні, тижневі, місячні /в залежності від доби/. Визнано, що найкращим денним періодом для навчання є час від 11 до 14 год. ^{xx/}

Цікаві ще вказівки подає Лай про спостереження учнів. Спостереження та показання дітей залежать: 1/ Од природжених і через управи розвинених продуктивності зміслів; 2/ ще більш од уваги; 3/ від нахилів дитини; 4/ від існуючого вже кола уявлень дитини й досвіду її розуму; 5/ від фізичного та соціального

часто зустрічаємо людей, що дуже чуло реагують на театр і інші мистецькі вражіння і які зістаються цілком індіферентними до реальних життєвих вражінь.

x/ По деяких англійських школах провадяться спеціальні лекції, в яких учні лише мімікою /без жадного слова/ дають зрозуміти товаришам цілий літературний твір і самі мусять вигадувати найліпші жести, рухи, щоб віддати деякі абстрактні уявління.

xx/ Лай наводить числені спостереження, які кажуть, що учні нігде й ніколи не працюють 5 годин підряд, а найбільше 3 год. І години від 2-4 відповідають годинам 7-12, чи 8-1. Помічено упадок енергії учнів в березні і в жовтні. Лобзін знаходив паралелізм у піднесенні енергії в 10 г. як і в 3. Взагалі признається, що найбільша інтензивність між 8 -11. Але години після обіда 14-16 не стоять нижче дообідніх. Щодо річних змін піднесення та пониження сил учнів, то помічають, що увага, духові здібности і душевна енергія в I. частині року / березень-квітень/ спадають і підносяться в 2. З цього виходить, що не треба лекції признавати на періоди занепаду, а канікули на часи піднесення.

оточення; 6/ від логічного впорядкування уявлень, особливо тої групи знання, що в той час асимілюється; 7/ показання дітей рідко бувають певні; 8/ для виховання здібностей до спостережень треба підготувати ґрунт, добре виховавши змісли, увагу, інтереси до знання й мистецтва. А головне — вчитель повинен дати учням методу ведення спостережень, указати шляхи до цього. Треба зазнайомити учнів окрім назверхнього спостереження ще й з унутрішнім, із т. зв. самоаналізом, яка має велике значіння для етичного, естетичного та релігійного розвитку; 9/ учні самі мають намічати під керуванням учителя предмети спостережень. При добре розвинених і доброї пам'яті виявляються особливі здібности до затилювання різних деталей, як це ми помічаємо в портретистів, у сліпого поета Мільтона, що вже за часів своєї сліпоти описав такі чудові деталі природи в поемі "Загублений Рай", яких він вже не бачив на власні очі, або у глухого Бетговена, що написав найкращий твір /9 симфонію/ тоді, коли жадний згук уже не доходив до його слуху, але в пам'яті залишилися колишні музичні приймавання. Моцарт писав свій "Реквієм" на мотив *Miserere*, який він 14 літ тому почув у Сикстинській капелі. 10/ Щодо показань-пересказів дітей, то всім відомо, що діти завше більш знають, ніж висловлюють, а тому треба добре поставленими запитаннями давати дітям можливість пригадувати, тільки треба уникати сугесції; 11/ Такими запитаннями первісне несвідоме розуміння чи знання заступається свідомим та ясним і доводиться до правильної засвоїння.

√ зміслах

Х. Л е к ц і я.

Предмети навчання. Мова рідна.

Матеріал навчання й добір його не завше й не во всіх народів був однаковий. Ми вже бачили, що в Індусів все навчання складалося з читання та пояснення святих книг-Вед. Але були й інші науки, що, хоча й підлягали головному інтересові й завданню - теологічному, все-ж давали деякі різноманітні знання - грамика, письменство, ритмічна музика, астрономія, законодавство. В Єгипті головними предметами також само стають святі книги, але там й інші науки вже набрали великого значіння - астрономія, геометрія, медицина, математика, письменство, законодавство, музика. Усі предмети підлягають теологічному завданню, вимогам кульва, але обслуговують уже й життєві потреби торгу, мореплавби й т. п. У греків музика та гімнастика стояли на чолі програми навчання, але сама музика розкладалася на декілька предметів - писання, читання, поезія, властиво музика та спів, ритмічні танці. Софісти додали до цього діалектику та реторику. Згодом у програму увійшли - математика та світознавство і, як завершення всього навчання, філософія. В середньовіччі довго панували науки, що складали шкільне " *trivium* " та " *quadrivium* ", в яких усе об'єднувалося під загальним назвиськом схоластики. В часах Відродження панували науки класичні, філологічні. За вік освічености виступила наперед рідна мова, математика та природознавство. Наші часи - наслідники попередніх часів - висунули вже чимало нових наук, як напр., природознавство в найширшому розумінню відповідно до сучасного високого розвитку техніки. Зносини торговельні, культурні, дипломатичні вимагають знання чужих мов, а різні соціальні події поставили на чергу конечну потребу розуміння історії, соціології, політичної економіки та инш. Деякі з цих наук можемо визнати за фундаментальні для освіти, на яких ґрунтуються інші. Це такі науки, без знання яких не можна зрозуміти інших, а тому можна назвати ґрунтовно-підготовчими-тими будуть: географія для історії, математика для фізики. Інші теоретичні науки не мають ні утилітарної, ні підготовчої вартости, але потрібні для розуміння суцільної системи знання, для складання одної наукової синтези, як, напр., філосо-

фія, логіка, соціологія. Ще потрібні людині й такі знання, що мають емоціональну вартість, що дають високу мистецьку насолоду: музика, малярство, красне письменство. Ці предмети не тільки дають насолоду, але й впливають на творення ідеалу краси, який так наближається до ідеалу добра. Так усі інтелектуальні й емоціональні потреби мають знайти задоволення в шкільній програмі. Але як би не поділяти програмові предмети, в основу ляжуть: рідна мова та математика, на їх ґрунті розвиваються—з одного боку—фізіологічні науки, з другого—природознавчі, географія.

Три фактори вимагають великої уваги при визначенні правдивої вартості рідної мови:

1/Що вона є виразом різних думок;

2/Краса словесної форми і різноманітних словесних комбінацій;

3/Шкідливий вербалізм, себто, треба оберегати учня від зловживання мовою без конкретного змісту. Часто ставилося питання: який найкращий засіб навчання мові—чи усний чи книжний. З того часу як поширилися дешеві книжки, цей 2. засіб поширився в народній масі й починає перемагати, але в 1. є більш виразності, психологічної правди; усна передача є економія енергії, охорона нижнього органу зору, вона краще привокуює увагу, як читання книжок. Але що до грошових витрат, то усне навчання дорожче. На елементарних шкільних ступнях воно є кращим засобом передачі знання. Усне навчання провадиться або просто способом викладів, оповідань, або шляхом катехізації, розмов. Викладова форма мало викликає активної уваги і творчого зусилля, учень пасивно приймає, не перетворюючи викладового матеріалу власним зусиллям. Виклад вимагає від учителя гарної дикції, талановитого виразу, а в сучасній школі за браком підручників, через незнання інших кращих методів навчання, учитель і професори часто роблять із своїх викладів звичайний диктат, який слухачі й учні спішно записують у свої шитки, не вимагаючи жадних пояснень, які може й бути потрібні для ясного розуміння викладу, лише дбаючи про те, щоб майже слово у слово записати виклад. Так не може бути, досить зафіксувати головні точки й самостійно їх обмірковувати. Правда, є такі предмети, такі точки в кожному предметі, які можна пояснити лише усно, викладом, напр., загальний ввід до якоїнебудь науки, або пояснення нової теорії. Викладова форма незамінна в теоретичних, абстрактних науках, її власна вартість в систематичності і в економії часу. Виклад має особливе значін-

ння ще в навчанні літератури, коли вчитель читає або переказує учням поетичний твір; тут його дикція мусить захопити слухачів, викликати певну емоцію, для цього мусить бути підготовка з боку дикції, деклямації, найкращого розуміння змісту й форми твору. Важне значіння для усного розвитку мови мають класні бесіди-розмови учнів із учителем і межі собою з приводу наукового чи морально-соціального питання, і вчитель, даючи учням волю висловити свої думки, постійно наводить на певний логічний шлях, що один лише може привести до розв'язання того питання, коло якого сконцентровується увага дітей. Тут треба дбати, щоб розмова не переходила в пусту балаканину, в безмістовний вербалізм. Діти повинні ставитися до слова, до словесного виразу з пошаною, з обережністю, ніколи не вживати жадного брехливого слова.

Щодо 3. усного засобу-катехізації, то на ньому ми вже зупинялися, як на одній з метод, що вимагає серйозної уваги з боку вчителя. Дюу справедливо каже, що катехізація є пробний акт для вчителя. Тут потрібно вміння ставити питання, не впливаючи на учня сугестією, а логічно підводячи учнів до спільного розв'язання проблеми.

Так з давніх часів усне навчання приймало такі головні форми:

1/ Акромастичну, або монольор самого вчителя; тут мова його мусить бути правильною, літературною, гарною зрозумілою.

2/ Діалогічну, або сократичну.

3/ Парламентарну; при цих обох формах звертається пильна увага на мову самих учнів, щоб їх відповіді були логічно самостійно продумані, висловлені голосно, ясно, правильно. Можну помилку треба доводити до розуміння учнів.

Вже Герbart вважав, що мовознавство має найбільш значіння, бо воно передає духові й культурні скарби від одної генерації до другої. В школі учень, головним чином, усе пізнає через мову і сам мусить найкраще володіти словом і письмом, щоб висловити свої власні думки; мусить добре зазнайомитися зі зразковими літературними творами, вправляти себе в перекладах з одної мови на другу, в доброму стилі своїх письменних праць. **ABC.** кожного навчання є читання та письмо, знання складів, звуків. У письмо учня треба вносити естетичний елемент. Граматика конче потрібна для глибокого розуміння мови, треба знати будівлю мови, щоб розуміти красу слова, / *Sprachbau* / закони фонетики. Мова є дзеркалом

народнього духу, психології кожного народу; це й надає їй великого значіння. Граматика це-справжній ключ для розуміння мови й літератури, це-керманіч щодо найкращого вживання мови.

Рідної мови вчиться більш аналітично, чужих мов синтетично, вони завше допомагають кращому розумінню законів рідної мови. Гете казав: "*Wer keine fremde Sprache versteht, versteht seine eigene nicht*".
/Хто жадної чужої мови не знає, той своєї не знати-ме/.

Джерелами для навчання служать: народня поезія й найкращі літературні твори.

Мова стоїть у подвійному відношенню до виховання: як засіб, знаряддя навчання, і як предмет дослідю. Первісним стимулом до мови в дитини не є потреба або бажання висловити свою власну думку, а засіб, щоб вплинути на діяльність других осіб, що оточують її. Лише згодом з'являється стимул вийти з цими особами у ближчі зносини й лише на 3. стадії розвитку мова дитини стає провідником думок самої дитини. Льюк каже, що слова мають вживання соціально, для зносин із другими, і філософське, для власного розуміння свого оточення. Завданням школи є кермування усною мовою й письмом учнів. Зпочатку мови вживають для практичних потреб та соціальних завдань; далі вона поступово стає свідомим знаряддям для передачі знання, стає знаряддям мисління. Треба допомагати дитині розвивати свою мову, побільшувати в неї перший запас слів, кожний термін, назву перетворювати в певні ясні уявління, виробляти в ній звичку до послідовного міркування й відповідної до цього мови. Дитина мусить володіти засвоєним і активно-свідомим словником, безкопередне зв'язаним із чимось конкретним засвоєним або пережитим дитиною. Вбогість словника тих, хто оточує дитину, брак матеріялу для читання дає вбогий словник дитини й доводить її до обмеженого світогляду. Словник дитини мусить бути певним, а тим то брак насичених знарядь негативно відбивається на ясности її, бо їй бракує певних уявлінь. Дитині у школі треба давати можливість вільно висловлювати свої думки, а не лише слухати свого вчителя, бо досі, звичайно, дітям дозволяють лише зрідка вставляти своє слово чи подавати короткі відповіді, а це має дуже шкідливий вплив на розвиток мови, як вільного виразу дитячої думки. Постійні поправки мови при оповіданні учня таксамо не бажані, бо вони переривають суцільність і послідовність конструктивного мисління. "Говорити-каже Потебня- це не лише

передавати думки одної людини другій, а й порушувати у другій її власну думку. Слово є уявлення і викликає його у слухача. Тіж самі слова в устах різних осіб мають різне значіння, і різні люди неоднаково розуміють те саме слово; навіть те саме слово; навіть та сама особа дає тому самому слову різне значіння залежно від свого настрою. В поезії, у творчості найкращих письменників мова виявляє свою найбільшу силу, один два рядки поезії часто викликають більше думок, ніж великий науковий трактат. Завше помічають, що пересказ про якесь явище життя часто відрізняється від об'єктивної правди в переказах різних осіб, це тому, що мова, слово справді є виразом інтимно-індивідуального відношення до назверхнього світу. В навчанні мови постійно йдуть поруч два процеси — знати й могти, засвоєння чужого й перетворення у своє, знання різних словесних форм, конструкція речень, вживання якогось слова, виразу, все це розвиває думку учня, викликає його словну творчість, його панування над цими формами. Іде без перерви процес від окремого до загального, ідуть різні порівняння, вибір найправильніших виразів, ціла низка логічних операцій, управ у праці мислення і зміцнення сили розсудку. В навчанні мови лежить і важливий момент етики, в літературі, в різних її формах, в письменних працях самих учнів.

Після навчання граматики йде стилістика, поезика, як найкраще розуміння краси, сили мови, вміння і самому як найкраще висловити своє почуття, свою думку. Хто опанує цими різноманітними засобами до розуміння усієї сили мови, той буде мати *"die Wort in seiner Macht"* / слова у своїй владі /, він зможе легко володіти серцями людей. Звісно, правила та вправи не створять поета, коли до того в дитині нема природних здібностей, але викликати їх з таємниці внутрішнього світу дитини, хоч і середньо одарованої, і дати їм шляхетну обробку, піднесене володіння мовою, що завше характеризує високоосвічену людину.

Порівняння форм рідної мови з формами чужих мов дуже допомагають розумінню їх особливостей. Через це не треба боятися навчання кількох чужих мов тоді, коли своя рідна мова, рідна граMATика вже до деякої міри засвоєна дитиною. Так само велике значіння має порівняння різних класичних літературних творів, які найкраще виясняють усю красу й силу цих скарбів. Починаючи від найпростіших байок, віршів,

яких діти мусять заучувати, мусять навчитися їх як найкраще деклямувати, а деякі той драматизувати, що далі треба переходити до епоса, до драми не тільки своєї рідної поезії, а взагалі починати з народного епоса, і тут велику роль до морального й естетичного розвитку учня можуть грати твори класиків Греції та Риму, особливо, твори Гомера й Софокля. В наших часах навчання класичних мов вже не визнають обов'язковим, але тим, хто хоче знати ці твори в їх безпосередній красі, треба читати їх в оригіналі, як узагалі кохний високомистецький літературний твір. Для нас українців грецька культура мала таке велике історично-культурне значіння, що й мова грецька нам ближча й потрібна для розуміння нашого минулого. Вільман так каже у своїй дидактиці про значіння мови: "Мова, її несвідоме мистецтво, є виявом і скарбом духового громадського життя, яке починається далеко перед початком усякої освітньої праці. Висловлення і зрозуміле слово-це все закладає фундамент для освіти, для культури, для ушляхотнення звичаїв. Ще задовго до періоду навчання мова стає засобом освіти і передає духовий зміст культурного поступу від генерація до генерації і сприяє об'єднанню, доведенню до згоди думок і почувань людей. Що далі первісні летучі слова закріплюються в письменности, що відбиває у своїм змісті дух кожної нації, і стають давнішим матеріалом навчання кожного народу, стають ґрунтом для утворення фільольогічних елементів освіти. На ньому зростає література, розвивається мова в різних її формах. Так з несвідомого первісного процесу мови виростає один з найміцніших факторів усього інтелектуального розвитку людности, найкращі скарби її творчости. Ми бачили, яке важливе місце займала мова в античних часах, коли складалася могутня грецька поезія, в середньовіччі, коли мова як знаряддя пропаганди- у промовах, дискусіях, наукових працях мала таке важливе значіння, - а також і за часів Відродження, коли почали набирати сили різні національні мови.

Мову, її дух, її красу охороняє письмо, як перша фільольогічна дисципліна, що заховує скарби первісної творчости народньої, а ключем до розуміння духу мови є граматики як пізнійший розвиток і усвідомлення мови, це є керманіч для за своїння мови. А щоб добре навчитися мови треба, на думку німецького дидакта Вільмана, давати учням можливо ширше поле для самотійних фільольогічних праць у всі періоди шкільного вчення. Для кращого розуміння своєї рід-

ної мови він звертає увагу на знайомство з діалектами, в яких ховається кошовне первісне зерно розвитку мови. Беглей, представник сучасної англійської дидактики, вважає рідну мову за найголовніший засіб для передачі попереднього сконцентрованого досвіду кожного народу; він бачить у ній фундамент, на якому розвивається думка, прокладається шлях до знання. Від початкової граматики вона веде учня до зрозуміння краси поезії, до свідомого розуміння ідеалів літератури; добре проведене навчання рідної мови утворює зі звичайного учня людину з піднесеним умінням володіти мовою однаково добре усно й на письмі, уміння дуже важне й у громадському, й у приватному житті кожної особи. Ми саме страдаємо від невміння висловити свої враження, це більш написати. Беглей розуміє навчання мови в таких формах: 1/ усна: розмови, оповідання, запитання та відповіді, виклади; 2/ книжна: підручники /граматики, читанки, антології, граматики/, книги для рефератів, красне письменство, книги, як наукові джерела; 3/ графічна: малюнок, письмо, карти, діягриами. Але головне, що характеризує сучасне навчання рідної мови, це поширення тих вимог щодо глибокого засвоєння всіх законів мови, її лексичного багатства не лише через меморизацію правил та законів, не лише через інтелектуальні приймання, а і шляхом емоціонального захоплення, мова просякає всі предмети навчання, мова вже має місце на перших ступнях дитячої науки. Навчання мови можна поділити на три фази: механізм читання, механізм письма, механізм усної передачі—через оповідання, деклямацію, драматизацію. Шляхом цих же трьох процесів—читанням, письмом, деклямацією—учень знайомиться з літературою. Без емоціонального елемента навчання мови не може мати успіху, бо вона є органом і соціального зближення, а рівночасно служить для найінтимнішого виразу індивідуального, емоціонального й інтелектуального стану; часто кажуть, що рідну мову не має чого вчити, бо дитина сама в рідному зокіллі усвідомлює її, а що чужі мови вимагають більш уваги. Це погляд цілком помилковий, бо: 1/ всяку чужу мову можна засвоїти тоді, коли вже до певної міри засвоєна рідна; 2/ не можна вважати вистачальним знання мови в тому вигляді, в якому вона приймається дитиною від зокіллі, не даремно кажуть, що на підставі словника людини можна встановити її культурний рівень, її інтелектуальний розвиток. В кожній країні є дві мови в одного народу—вульгарна, яку вживають малокультурні люде, і літературна, інтелектуальна, в якій лунає справжня

народня, але очищена і збагачена новими формами, науковими термінами й виразами, тоді як перша, хоча теж народня, та попсована впливом улиці, касарні, і контактом з чужими сусідніми, здебільша також вульгарними, що ми звикли називати їх жаргонами. Щодо діалектів, які в різних місцевостях і становлять автохтонний елемент мови, то вони заслуговують уваги вчителя в усіх початкових селянських школах, їх му- сить учитель знати, щоб вживаючи місцевий діалект протягом першого року шкільного навчання, потроху замінювати його загально літературним.

Навчання мови починається з перших років свідомого життя дитини. Вже в 4-5 літ треба давати їй /дитині/ змогу можливо більш оповідати, збагатчу- вати свою лексику на конкретних доступних їй знан- нях, навчати виразу, правильного опису малюнків, пред- метів. І тут р'вночасно з чистотою вислову треба ви- кликати слово, творчи. словесний процес, давати ди- тині можливість складати ріжноманітні оповідання на визначену вчителем тему, чи на вільне оповідання, що складається в дитини під впливом якогось вражіння.

Разом із цим потрібно, як найраніше знайомити дітей із літературними скарбами. Дуже важно, щоб учи- тель на всіх ступнях читав би чи оповідав /що завше краще/ дітям твори рідної літератури. При оповіданні треба додержуватися як найближче тексту, а при добрій підготовці переходити в деклямацію /чи то віршами, чи прозою/. Дикція мусить бути ясною, простою, вира- зною, треба, щоб дітям був зрозумілий зміст твору, ко- жне слово; незрозумілі місця треба пояснити наперед, щоби вони не перешкождали слухачам як найглибше ві- даватися насолоді при слуханні. Починати треба з найпростіших творів народнього епосу, взагалі народ- ньої поезії-казки, загадки, думи, пісні й т.п. Особливу увагу треба звернути на думи, гарно прочитати їх, да- ти дітям почути їх красу, музичний ритм, мальовничий зміст. Треба й самих учнів навчити виразно читати, привчити їх з глибоким почуттям розуміти твір. Че- рез те, що мова вчителя є завше зразком для перей- мання учнів, вона повинна бути бездоганною. Правиль- ний вислів учнів вимагає коротких управ, цілком ін- дивідуальних, напр., заучування скоромовок, комічних ігр та жартів. Тут треба звертати увагу на виголо- шення тих згуків, що їх дитина не добре вимовляє. Та- кі ігри-жарти гарно проводити в невеликій групі уч- нів і пробігом дуже короткого часу. Драматизація ду- же сприяє виробленню мови, а пізніше справжні теат- ральні вистави, але це все не має бути накинене уч-

ням, бажано, щоб усі літературні враження були пережиті учнями, а вираз цього пережитого був сконтрольований не лише учителем, а й товаришами. Звісно, для широкого літературного розвитку потрібно знайомство і з гарними творами всесвітньої літератури чи в текстах, коли чужі мови добре засвоєні, або в перекладах, як найкраще пояснені щодо змісту й щодо мови, виразів.

В навчанні мови дуже важне значіння має один із перших моментів, себто, момент навчання грамоти; від нього часто залежить усе майбутнє відношення дитини до читання. Діти дуже різняються одно від одного щодо здібностей мови, це залежить і від природних нахилів, і від того зокілля, в якому зростає дитина. Через те досить тяжко певно намітити той вік, той час, коли можна починати грамоту з дитиною. Є чимало засобів вчити читати, одні починають зі звуків, другі з літер, тепер психологія радить розпочинати зі слів, навіть із цілих речень. Для багатьох мов фонетичний метод цілком не придатний, так, напр., для англійської, де gh читається як ф, а як е й т.п.; в московській мові теж багато фонетичних відмін. Літери і звуки діти взагалі легко затаплюють, але сама система "букваря", "абетки" цілком не педагогічна, бо не відповідає дитячій психології; ці ряди слів нічим межи собою не пов'язані: "річка, ріт, рак, риба, рука" не викликають у дітей ніяково інтересу, вони нічим не зв'язані з жадним проявом дитячого життя, а тим то така абетка не відповідає самому процесові навчання. Перші слова, якими дитина починає своє навчання грамоти, мусять безпосередньо виникати з інтересів момента. Так в Америці в дитячому саду П-і Паркер починають зі слова кіт; кіт такий знаний улюбленець дітей, діти добря його дослідили у своїх спостереженнях, вони знають його звички, його вдачу, а тому прочитання його назви-це вже остаточний акт знайомства. Це слово, написане великими літерами на картоні, висить на стінці класу, і зорова пам'ять дуже легко затримує склад цього слова, яке діти одразу вчаться писати друкованими літерами. Коли дитина вже навчиться читати хоча б 100 слів, тоді можна починати процес виділення звуків, який не вимагає від дитини великого зусилля, так само, як найпростішими вправами відділяється літера від звука. Ця метода словесного навчання грамоті вже більш 10 літ тому була примінена до московської мови підручником Фортунатової. В Києві в 1918 р. один учитель ув українському дитячому садку з успіхом

примінював цю методику при навчанні дітей 5-7 літ. :

Взагалі, вчити грамоти можна тоді, коли дитина вже знає свою рідну мову, балакає добре, розуміє других. і має деяке бажання або інтерес до навчання грамоті. Особливо інтелектуального розвитку воно не вимагає, дитина однаково легко буде пізнавати слова, як і пізнає усякий інший дрібний предмет. Тут бажано можливо більш ілюстрацій до кожного слова, — малюнки, оповідання, гри, пісні, вірші, Книгу треба довгий час не давати дитині, а коли вже дати, то одразу як найкраще навчити дитину користуватися нею, вимагати від учня виразного читання, розуміння змісту. Щодо навчання письма, то починати його треба на великих поверхнях, олівцями чи крейдою на класній таблиці; це перше письмо є лише перемальовування слова і лише згодом рівнобіжно з навчанням читання, коли вже дитина запам'ятовує слова, тоді їх і пише самотійно, свідомо. Треба вимагати від дітей гарного письма. Далі письменні праці набірають великого значіння, як вираз думки, й на цей бік треба звертати велику увагу. Англійці кажуть: *Reading maketh full man, conference ready man, and writing amatter man.*

Письмо далі стає для учня свідомим виразом його власних думок, а не механічною вправою чи з граматичних правил чи з самого письма. Шарельман вимагає, щоб дітям була дана повна воля писати те, що їх цікавить. Старі диктати тепер зведені до мінімуму, а панують самотійні праці учнів. В Києві педагог Флеров, перший, як найкраще порушив справу диктату й замінив його вільним переказом читаного. Результатом цього були дуже цікаві творчі письменні праці дітей 10-12 літ з II-III класу гімназії. У таких працях вироблюється цілком природно синтаксис мови, найкращий індивідуальний стиль, здібність легко передавати свої враження в формі опису, чи переказу, чи власного оповідання.

Щодо навчання граматики, то воно має прибрати можливо живіших форм передачі правил, постійно при всіх управах викликати власну думку учня; воно повинно постійно спиратися на різноманітному матеріалі читання й письма, щоб уникати сухого догматизму, а викликати постійно думку самого учня, бо це предмет, що має більш формальне завдання, ніж застосування самого граматичного матеріалу.

Щодо потреби навчання чужих мов, то про це ми вже казали, і метода їх навчання найкраща та, що найближче підходить до навчання рідної мови. Вона не може бути однаковою для учнів різного ві-

З малими треба додержуватися т.зв. природної методи-одразу давати дитині 6-7 літ найбільший словник на живих предметах, або на малюнках, звязувати ці слова в можливо різноманітні речення, в яких ті самі слова могли б повторюватися кілька разів. Драматизація, деклямація можуть дуже сприяти цьому первісному знайомству з чужою мовою в дітей 10-12 літ, окрім таких практичних засобів, щоб дати більш-менш широкий словник і навчити учня читати. На цьому шаблі вже можна робити всілякі вирази; робити драматизацію, вимагати можливо більших розмов меж учнями на тій мові, якої вони вчать; перекази того, що читають; читати їм, щоб привчати слух дітей до нових слухових вражень. Письмо чужою мовою і грамика мають помічне значіння для кращого розуміння читання. Граматику кожної чужої мови треба проходити в порівнанні з грамикою рідної мови. Усяка чужа мова є найкращим ключем до розуміння чужого народу, і навчання її завше треба рівнобіжно з географією якогось чужого краю, з літературою, з життям, психологічними рисами того народу, його зносинами з українським і порівнянням природи економічних умов.

ІІ. Л е к ц і я.

Математика, Географія.

Поруч із мовою стоїть математика, як найкращий предмет для формування розуму. В математиці учень саме привчається до певности знання й до послідовности доказів. Це навчання треба вести так щоб розв'язання проблеми не виступало, як несподіваний висновок, а осягалось шляхом послідовно переведених доказів. Найкращий шлях є той, яким іде й який знаходить сам учень при мінімальному наведенню вчителя. Значіння математики не так у змісті—що вона вчить—як у тому—як вона вчить. Навчас вона рахувати, міряти, важити й т.п., і ці знання конче потрібні на всіх ділянках господарського життя, як на найнижчому, так і на вищому, для великого торгу, для інжинера, архітекта. Математичні знання потрібні також і для зрозуміння астрономії, хемії, фізики, географії, статистики й инш. Математика допомагає численими засобами підходити до правди, знаходити найпевніший, найпростіший шлях доказів, навчас розбиратися в різних доказах. Дуже важно розподілити всю науку по ступнях шкіл за віком дітей, так щоб від конкретного розуміння числа, ваги, простору переходити до абстракта і в цьому переході має бути постійна гармонія mezi практикою й теорією, що й може найкраще зацікавити учня. Математичні вправи мають дати добру звичку до концентрації уваги, полегшують учневі підход до кожного наукового предмету, вони додають розумові критичного напрямку. Сама математика в порівнанні з иншими науками є дедуктивнішою від них, вона ґрунтується на певних доказах, на логічних аксіомах; вона привчає до дуже точного вислову. Діти рано починають розрізняти форму, кількість, обсяг і легко їх абстрагують, вони знаходять приємність в тому розумовому процесі, що приводить до розв'язання різних математичних проблем, задач, особливо коли вони тісно зв'язані з їх життям. Учитель повинен це використовувати й давати дітям живі цікаві задачі, цілком по їх силам, не впадаючи в монотонність, не лякаючи дітей їх складністю. Вся наука поділяється так: у початковій школі арифметика та геометрія з найбільшим приладненням їх до життя. Мета цього ступня найкраще осягнути розуміння 4 правил, легко рахувати, важити. Перші розуміння числа давати можливо конкретніші, щоб це зацікавлювало учнів і давало працю абстракт-

ну в порівнянні кількостей і в їх визначенні. Треба в цьому періоді вживати можливо різноманітного матеріалу, щоб творча праця дитини різноманітно приходила до того самого вислідку; треба дати найясніше розуміння перших ґрунтовних математичних аксіом, щоб далі певніше будувалася пізніша абстрактна праця; хоч треба, щоб учні завчали напам'ять табличку множення і знали всі 4 правила й їх поодинокі значіння, щоб знали міри /метричну систему/, календарь—це усе утворює поступневий перехід од конкретного до абстрактного віда арифметики до алгебри й т.д.

Географія в своєму дидактичному розвитку пройшла довгий шлях раціоналізації, довгий час її подавали учням в малозрозумілих фактах астрономічно-математичної частини географії, в сухій номенклатурі невідомих учневі місцевостей. Ще Страбон рекомендував оживляти лекції з географії оповіданнями різних мітів та легенд. Разом із цим він, вже і в тих далеких часах, вимагав од учнів спостережливості й певної наукової орієнтації. Геродот звертав увагу на зв'язок географії з історією, а Тукідид географічними описами ілюстрував історію й координував життя людей з географічними його умовами. Кант вимагав, щоб географія давала ґрунтовні підстави для історії. Відкриття Колумба та Магелана чимало піднесли інтерес до географії. Рабле зі своїм звичайним гумором бажав, щоб його учень знав усіх птахів, усі дерева в лісі, усіх риб та річок та усі шляхетні метали й їх знаходження. Це вже було пов'язання географії з природознавством. Коменський чи не перший поділив географію на частини відповідно до віку й розвитку дитини й наблизив її до життя; англійці зовуть його "батьком родинознавства". Він каже: "в перший свідомий рік дитина починає розпізнавати свою кімнату біля своєї колицки, в якій проводить майже весь час, на другий рік пізнає цілу кімнату, на третій рік кілька кімнат та імена різних людей, на четвертий вона вже розпізнає вулиці, їх напрямки, може вже знайти, де живуть близькі їй люде; на 5-й-6-й дитина розуміє різницю межі містом та селом, знає поле, ліс, сад, річку". Льюк вважав географію наукою спостережень і зв'язував її з геометрією та арифметикою. Ухвалював вживання глобуса, карт і доволі рано з розгляда глобуса радить починати навчання географії /протиляжність до поглядів Амоса Коменського/. Франк у своїй педагогіці 1702 р. дав географії цілком незалежне становище; він вимагає екскурсій для пояснення різних географічних явищ, розгляду неба, вивчення карт,

читання газет та журналів. Він каже: "географію можна починати з нижчих класів, бо це цікавий і добрий матеріал для розвитку пам'яті; провадити це навчання можна без усякого підручника, лише уважливим розглядом карт. Підручний потрібний лише для вчителя, а не для учнів". Ці слова Франка треба й тепер брати під увагу; але рівночасно з цими корисними порадами в у Франка й такі, що їх сучасна дидактика відкидає, він вимагав великого числа назв, починав занадто рано політичну частину науки, що викликало енергійний осуд Русо, що обстоював думку Коменського-розпочинати з дослідів над найближчим оточенням. Бааєдов у своїй "Початковій книзі" йде слідом Пестальюці: він дав чи не першого ілюстрованого підручника з географії, що був названий "Ogiva pictus XVIII". Але гарні підручники географії з'являлися й раніш, так 1670 р. Вареніус видав книги "Загальні принципи географії". Цю книгу Ньютон називав науковою працею генія. Правда, він держиться більш фізичних та математичних фактів, а про людей розповідає лише, щоб викликати в учнях інтерес. Усе ж таки його методу ухвалив був Кант у своїх лекціях фізичної географії /1765 р./ а таки прийняв і доповнив Гумбольдт у своєму "Космосі /1845/ Книгу Гібнера "Короткі запитання з старої та з нової географії" /1693/ вживали по школах різних країн аж до кінця XIX стол. Чимало сприяла раціональному розумінню способів вивчення географії книга Морза "Полегшена географія" /1774/. Довго вживали по школах Росії підручника Корнеля, де навчання провадилось на картах і під впливом Рітера подивалися деякі деталі з життя різних народів. Безгали Рітер уніс найбільш живий цікавий напрямок у навчання географії-погляд на землю, як на оселю людей, і людину, як пануючий інтерес в опису окремих країн. Його метода порівняння дуже допомагає при навчанні географії, зрозумінню відносин між природними умовами й життям людей. У половині XIX в. вже просто ставлять вимогу починати географію з топографії тої місцевості, де живуть учні /книга Корнеліуса Декарте в Бостоні 1856 р. *The Elements of Physical and Political Geography*/, уникати занадто технічної термінології й не давати доти визначень, поки учень не має спостережень, не має знання фактів. Ця книга рекомендує вживати рельєфних карт, книга написана так цікаво, що могла б і тепер задовольнити педагога. Повсюд в навчання вводиться індуктивна метода, початок єд знань омих фактів. Гердер починав географію з казки розселення звірят, рослин та людей Понад 100 мільйонів

ло, поки встановився план початку навчання з батьківщанознавства. Впливами праці Гумбольдта, Пешеля, Ратцеля, які скрізь об'єднували явища, факти географії з життям людей, а тому природним ставало починати знайомство з найближчого довкілля. Відповідно до цього перші лекції цілком предметні, ввесь час очі й руки вправляються і в спостереженнях, і в репродуктивній праці-креслення, малюнки, ліпка. Постійна вимога звертати увагу дітей на причини й наслідки. Основні положення пізнаються з безпосередніх спостережень, до яких додають ще малюнки, оповідання; вони зацікавлюють дитину й поширюють інтерес на людину, і потроху такий інтерес стає центром інтересів, викликається праця уяви, щоб уявити собі форму землі, форми вододілів, рослинність та фауну, постійна увага на вплив природи на людину, та людини на природу. Батьківське виховання добре опрацював Дістервег *Heimatkunde*, тепер це загально-визнана метода, яка цілком ґрунтується на навірності й на безпосередньому досліді учня. Цілер, послідовник Гербарта, розвиває так звану центральну методу, групуючи знання навколо кількох центральних точок, які є ключами до цілого. Географ Гіббс *англійськ* дає такий розклад географії у класах середньої школи: I, II, III — природничі досліді, розгляд ростиц, звірів, мінералів; спостереження над кліматом та погодою — дощ, хмари, роси, мороз, сніг, тепло, холод, і їх вплив на життя звірів і ростиц, заняття людей, місцеві засоби комунікації, місцеві продукти й закордонний крам, потреби людей, оповідання про життя різних народів, про їх дітей, про звірів різних країн у порівнянні з власними спостереженнями дитини над її оточенням і чужими країнами. IV клас — продовження спостережень і дослідів над природою поза класом, початок знайомства з картою, з містом, його вулицями, річкою, найближчим повітом, його землеписом і його історією, перше знайомство з глобусом. Читання про життя первісних народів, їх життя, заняття, звичаї, оселі, їх розселення у тропічній та холодній смузі; V-VI класи: географічні читання, загальне розуміння форм, водних і земельних, детальне читання малюнків, порівняння різних географічних фактів. Читання про мандрівки в різні країни, географічні відкриття; VII кл.: синтеза відносно різних географічних умов, метеорологічні та антропологічні досліді; кл. VIII: історія землі, розвиток ростиц і головні факти природознавства, що зв'язані з географією.

Такий курс географії, що його пропонує географ Гіббс, цілком зв'язаний із природознавством, навіть

просто підлягає йому. Занадто мало звернено уваги на економічні умови різних країн, на їх продуктивність у зв'язку з географічним положенням. В статочному синтезі не звернено уваги на світовий торг, світовий обмін продукції різних країн, на світові міжнародні взаємовідносини. А це є однією із моральних завдань навчання географії: викликати симпатії до інших народів шляхом найкращого знайомства з умовами їх життя, з їх особливою культурою. Географія кочче потрібна для розуміння історії, економічних і соціальних наук, вона має поширити в учнях свідоме розуміння національних, расових особливостей і загальну єдність усіх народів всесвіту. Ніщо не може так сприяти терпимому, лагідному відношенню до чужих народів, як добре поставлене навчання географії. Але на жаль її методика ще мало розроблена та й саме розуміння географії, її становище в загальній системі наук ще не добре встановлене - чи вона належить до природознавства, чи до гуманних наук - це що в різних університетах трактується різно. Бажано збільшити спеціальні географічні катедри, організація спеціальних інститутів географії, де могли б підготуватися професори географії для середніх та вищих шкіл і розмножувалися б науково добре складені підручники. Перша географічна катедра була заснована в Берліні 1871 р. Для підготовки добрих учителів та професорів була би бажаною така програма географічного інституту: геологія, історія, географія, метеорологія, кліматологія, океанографія, антропологія, картографія, комерційна та економічна географія, зоологія, ботанографія, загальна фізична географія, фізіогеографія окремих країн, загальна всесвітня історія, методика географії і лабораторних та позакласних географічних праць, методика географічного креслення. Брак добре підготованих учителів значно впливає на слабу постановку навчання географії. Мало провадиться порівнянь, занадто багато термінів, імен без живого змісту. Вчителі не вміють, звичайно, організувати екскурсії й вести праці поза класом, на полі. Перші лекції треба вести якомога частіше поза класом, поза школою, а вчителі завше ремствують, що всяка екскурсія вимагає коштів, а в холодну добу дітям бракує теплового одягу. Звісно, екскурсійна справа вимагає певної організації, години на екскурсії треба ввест. в розклад лекцій, їх треба систематизувати, а вчитель повинен по них бути добре підготованим, відповідно до кожного географічного питання, яке вимагає для учнів безпосереднього спостереження.

ження у природі. Взагалі в навчанні географії можна намітити три ступня:

1/Безпосередні спостереження, персональний досвід од різних географічних фактів, розширений розглядом малюнків та сповіданнями з географії;

2/Праця пам'яті та уяви, знайомство з картами, глобусом, моделями - більшість яких учні самі зі зразків роблять/;

3/Об'єднання та доповнення вже відомих фактів, огляд суходолів та народів у їх політичних та економічних відносинах / і зносинах між собою/, фізичні порівняння й інші географічні типи /фізичні та антропологічні/.

Сучасне навчання географії потребує багатьох назірних засобів, добрих малюнків, моделей, карт. Не можна обмежитися одною настінною картою, учні мусять мати свої атласи, бажано, щоб усі однакові. Не бажано, щоб учні самі малювали мапи, бо це відбирає багато часу й вимагає спеціального вміння креслити, але добре читання карт, добра в них орієнтація обов'язкова. Найкращим назірним знаряддям для географії вважається тепер біо, для якого виготовляються звукові фільми. Але самотійне опрацювання географічного матеріалу самими учнями є головна дидактична вимога для географії, як і во всіх природознавчих науках. Часто ставилося питання - хто краще може бути найкращим учителем географії - чи фахівець у гуманітарних науках, чи фахівець у фізично - природничих науках. На це може бути одна відповідь - найкращим учителем географії може бути лише фахівець у географії, бо в неї об'єднуються гуманітарні і природничі знання, але поки катедри географії не поширяться, вчителем може бути, каже німецький педагог Шилер: "той, хто має найширшу підготовку з географії на ґрунті найширшої загальної освіти і хто має до неї найбільший інтерес". Який би тісний зв'язок не існував між природознавством та географією, але остаточний зв'язок із історією і спільне проведення курсу історії й географії дуже сприяє найкращому розумінню процесу історії різних народів у географічних умовах життя.

У додаток можемо переглянути одну анкету, зроблену в Американських школах щодо географічних інтересів учнів. Це теж виявляє оскільки ці інтереси наближаються до природознавства й до історії. Деякі

запити анкети й відповіді учнів:

1/Як би ви мали змогу подорожувати, куди б ви охоче поїхали і що хотіли б бачити;

2/Які речі, які звичаї в географії хотіли б ви найкраще знати;

З 900 відповідей діти більш усього цікавилися звичаями народів, їх оселями, птицями і звірями в горах та океанах. Інші діти цікавилися історичними пам'ятниками в різних містах, статуями історичних діячів і вчених - Колумба в Генуї, статуєю Свободи в Нев-Йорку; цікавилися країнами особливого розвитку життя /Китай, Японія, Голандія/. Хлопці виявляли цікавість найбільше до води, землі, праці людей, цікавилися звірями, кораблями. Дівчата народними звичаями, оселями, будинками, продуктами різних земель /сруктами, бавовною, кавою й т.п./. З занятій цікавляться найбільше хліборобством, скотарством, садівництвом, рибальством, мисливством. Хлопчик 11 літ пише: "Я найбільше люблю слухати про океан, бо я бачу: наче, справді, великі кораблі йдуть туди-сюди. Люблю читати про зім'ю. Хотів би влітку купатися в океані, хотів би бути на човні серед крижаних гір і дивитися якими гарними колірами вони виблискують на сонці. Хотів би сам зловити акулу". Дівчинка літ 9 пише в анкеті: "над усе люблю читати про різні народи - білі, чорні, жовті, руді, червоні, знати їх звичаї, оселі, як вони їдять, як одягаються, як їх діти бавляться". У старших дітей інтереси зосереджуються на містах-заяттях міщан, столицях, вони люблять мандрувати по карті, зачувати назвиська держав, міст. Це якраз у віці 12-15 літ, коли діти люблять зачувати на пам'ять, затилювати різні назвиска, порівнювати довжину, глибину річок, цікавляться промислами, шахтами. Бачимо, що на всіх ступнях домінує інтерес до людей, до народів, звірі займають 3-4 місце. Щоб підтримувати ці інтереси потрібні книжки, часописі з географії, ілюстрації, картки, марки, фотографії, потрібний при кожній школі свій географічний музей, свої колекції.

Історія. Природознавство.

Систематичне навчання історії можна почина-
ти з дітьми від 12 літ, або раніш у року шкільного
навчання. Діти взагалі мають і рано виявляють чимал-
ий інтерес до того, як розпочалося життя, як повста-
ли ті чи інші установи, звідки взялися речі. Задо-
вольняючи цю цікавість, учитель потроху підготовляє
дитину до розуміння початкової історії літературни-
ми творами різних народів. Але й цю підготовку мож-
на починати лише тоді, коли в дитини вже існує пев-
не розуміння минулого часу і загальна географічна
орієнтація, щоб минуле набірало реальних форм, конк-
ретних образів, а не лишалося в беззмістовних словах.
До цього періоду всі оповідання передаються дітям
без точного зазначення часу, впрост словом - "колись".
До цього періоду належить знайомство дітей з ріжни-
ми мітами, легендами, з культурним розвитком свого
народу й інших. У звязку з навчанням географії, епі-
зоди з життя героїв, що згодом виступатимуть у курсі
історії, далі йдуть оповідання про історичні події,
без підкреслення ролі й значіння осіб, але події, що
мали велике історичне та моральне значіння: Термо-
піли, Маратонський бій, християнські мученики, Запо-
розьва Січ і т.п. Поруч із такими, можна оповідати і
про різні культурні відкриття, легендарні й реаль-
ні, - Прометей /вогонь/, Стефенсон, Колумб і т.п. Добре
в цей період знайомити дітей із літературними твора-
ми, де народи зафіксували важніші історичні події
своїх перших літ життя: "Слово о Полку Ігоревім", пі-
сня Роланда, Лицарі Круглого столу, Іліяда, Ніселунги
й т.и. Починати послідовно вчити історії з історії
рідного краю, власного народу. Форма навчання для іс-
торії найкраща - усна викладова, лише з додатком до
неї читання популярно наукових і мистецько літе-
ратурних творів із гарними кольоровими ілюстраціями,
з певним археологічним матеріалом. Узагалі, історія
при доброму викладі так зацікавляє дітей, що не ви-
магає штучних ефектів. Звісно, треба добре добирати
матеріал, не обмежуватися фактами та іменами, не зве-
рхонувати учнів детальною хронологією. Потрібно так
викладати історію, щоб цим помагати дітям зрозуміти

умови соціального життя, конечно потребу певних форм політичного та громадського об'єднання. Вільман каже, що завдання навчання історії подати "всі історичні моменти в певному порядку, опрацьовати й об'єднати їх якоюсь філософсько-етичною думкою". Навчання історії, на його думку, мусить ушляхотнювати почуття молоді й узагалі має велике моральне значіння. Французький історик Лавис каже, що "історичне навчання має дати учням певне розуміння послідовності світових цивілізацій і найкращу свідомість щодо складання й розвитку Франції /взагалі рідного краю/. має дати також розуміння впливу на Францію цілого світу і самої Франції на цілий світ; має розширити обрій думок учня; дати йому зрозуміти сучасне становище рідного краю і своїх обов'язків перед ним і перед всесвітом".

Найбільше значіння історії в тому, що вона дає учням розуміння сучасного політичного, соціального, економічного становища різних держав і своєї рідної, розуміння значіння громадянства, а тим і себе самого, як окремого громадянина, як природний вияв історичного життя. Тим то історія й має велике виховальне значіння. Добре знання й розуміння історії та її процесу може піднести ціле покоління до високого розуміння соціальних питань та відносин. Звісно, до цього приводить не лише знання фактів давно минулого життя, історичні процеси мають стати для нас реальністю, учні повинні розуміти мотиви, що кермували виступами реальних громад, реальних людей, історія має стати для молоді полем історичних досвідів, вона є вияв справжнього життя, є наслідок праці та думок поступових людей. А нова історія є вже майже наша власна історія, історія того шляху, яким ми дійшли до сучасного моменту, до розвитку нашого власного управління, це є історія долі наших установ, наших батьків і щоб знати, як змінити ці установи, як змінити склад державного життя, треба знати корні їх в минулому, знати їх послідовний розвиток у зв'язку з усіма умовами минулого й сучасного життя народу. Моральна свідомість учнів зростає на біографіях визначних особ, на їх душевному піднесенню, широких змаганнях, на їх палкому патріотизму. Правда, ми не ідемо до історії по науку моралі, або для шукання добрих прикладів, ми не вимагаємо від історії пробудження в учнях патріотичного почуття; розвиток патріотизму не може бути завданням навчання історії; це відняло б у самого навчання потрібну безсторонність у оцінці історичних подій. 3

загальної історії це не можливо тому, що там збігаються часто цілком протилежні інтереси різних народів; справжня вартість кожної науки це - її абсолютна правдивість, і навчання історії має бути цілком безстороннє. Цьому може сприяти лише історія власного краю, можуть також піднести патріотичний настрій різні міти, легенди героїчного змісту. Хоча історія майже постійно вимагає викладової форми навчання, але разом з цим мусить іти опрацювання історичного матеріалу самим учнем шляхом - ліпки / класичних богинь, ліра, історичних кріпостей і замків, різної зброї а т.и./, малюнки, драматизація історично-літературних творів. Учні самі мусять багато читати, робити історичні реферати, усять по часописах розшукувати ілюстрації, фотографії і складати історико - географічний альбом.

Історія тісно зв'язана з географією. В початку навчання вона входить у склад того першого концентру, який вже відомий нам під назвою *Heimatskunde*, як історія свого краю, в якій усі деталі можуть бути намічені на власні території й можуть бути метою цілої низки історико-географічних місцевих екскурсій. Далі йдуть географічні відомості про фізичні умови певної країни постійно пояснюють економічний і політичний напрямок життя того або другого народу. Деякі історичні події вимагають спеціальних географічних дослідів - /Хрестові походи, Переселення народів, поширення Християнства, організація великих монархій, колоніальний розвиток і т.и./ . Навчання цих двох наук, курси історії та географії мусять іти рівнобіжно.

Природознавство довго не входило у програм початкової й середньої школи, як суцільне об'єднання знання природи. Перші кроки для визнання значіння дослідів вивчення природи зроблено в XVII ст. і першою ластівкою був Бекон; в дидактиці стає помітним змагання ввести у школи навчання, дослід явищ природи. Але це змагання не мало успіху і треба було цілого півдругого століття визначних наукових дослідів і відкриттів у природознавстві, щоб лише в XIX ст. це змагання почало набирати позитивного розв'язання. Праці Ніюльє Дарвіна, Уельса багато сприяли зацікавленню загалу предметом. Перешкоджало введенню у програму те, що саме природознавство складалось із таких різних предметів, які вимагали неоднакових методів для навчання, для яких не було підручників, приладнення до середньої й початкової школи, що своєю чергою вимагала не якої творчості від самого вчителя.

І ми бачимо, що природничі науки почали лише пооди-ноко входити у школу, зпочатку лише в вищу, так відомий учений Лібіг 1825 р. ввів хемію в Гесенський університет, де що з природничих наук додав і відомий математик Гевель. Але найбільше сприяв поширенню природничих наук відомий біолог Гербарг Спенсер. В цілої низці статей та брошур він вказував на користь навчання природознавству і великий авторитет автора тут відіграв більшу роль, ніж його слова. Спенсер вводив природознавство для утилітарної мети. Але незабаром Рескін, палкий прихильник естетики й естетичного виховання дав природознавству іншу оцінку. Він висловлюється проти тогочасного напрямку шкіл занадто формального, яке на його думку "залишає велику кількість людей без того природного харчу, який Бог призначив для їх інтелектів, бо на одну людину, яка здібна пізнавати зі слів надає 50 здатних пізнавати через речі й мають нахил до постійного релігійного простого захоплення процесом природи й живими творіннями світу природи. Коли відняти від них це джерело радості, для них нічого не лишається окрім честолюбства, та порожнечі, і я гадаю, що пороки вищих верств Європи, головним чином, можуть бути їм пояснені" ^x. Звісно, це мало наукове дидактичне пояснення, потреби навчання природознавства, але Рескін, як мистець, завше звертав увагу більш на естетичний і емоціональний бік справи. Він називав природу матерію мистіцтва, а дослід природи актом відданості сина. Але тут треба відділити дослід природи від навчання законам і зявищам природи. Перше є насолода, приємне проведення часу, а навчання природі є дисципліна, що суворо вимагає спостережень, уваги, праці.

Правдивим захисником природознавства в середній і вищій школі був Гекслі. Він в дуже приступній формі поясняв, що найсерйозніша праця в цій науці дає таке інтелектуальне задоволення, що самий дослід стає насолодою й що розв'язання певної природничої проблеми дає майже таку ж радість, як яка-небудь перемога на війні. Гекслі не тільки звертав увагу на користь природознавства, але він підкреслював величність предмету і значіння тих інтелектуальних сил, які воно розвива. Першим ділом він каже, що діти з дитинства мають стати приятелями природи, повинні кохатися в ній, задивлятися в неї. Близкість до неї викличе знання, зацікавленість, яка своєю чергою викличе спостереження. Таку любов до природи треба плекати в самій школі, але не лише у класі, і вона може мати великий моральний вплив. Далі Гекслі

пропонує знайомити учнів із результатами научних дослідів, а знайомити їх із землею, як частиною всесвіту. Пізніше діти знайомляться з історією науки, як історією людської думки, історією постійного шукання відповіді на питання "причин" - через що, від чого - ці питання визначають освічену людину, яка ціле життя в усіх своїй науковій та життєвій діяльності шукає певного їх розв'язання в залежності від основних законів природи. Звісно, остаточним вислідом наукового навчання Гекслі вважає - дати учням уміння, бажання вести самостійні досліді. Усі ці вимоги, що їх Гекслі ставить навчанню природознавства і які й додають йому великої вартості, не мають ще досі добре вироблених методів навчання відповідних до кожної з цих вимог і до віку учнів /Гекслі їх розкладає на вік 6-12 літ/. Почало природознавство входить до школи окремими предметами, в середню школу прийняті були фізика та хемія, а ще пізніше зоологія та ботаніка. Але те, що ми називаємо природознавством /*natural history, Naturwissenschaft, les sciences*/ було здобутком лише вищих шкіл, як синтеза окремих дослідів. В початкову школу воно почало входити за часів Пестальоцького та Фребеля в вигляді предметних лекцій; в зміст цих лекцій увіходили між іншими темами і предмети та явища природи, але цілком випадково, і підлягали не науковій систематизації. Тільки під впливом сучасної педагогіки, яка визнає могутнє значіння можливого ранішого наближення дитини до природи, а також розвиток техніки, що вимагає знання законів природи, обернули ці предметні лекції в початкове природознавство. Воно стає тим загальним підготовчим ґрунтом, на якому в середній школі вже цілком природно й раціонально можуть розпочатися досліді в окремих галузях природознавства. Але без такої загальної початкової підготовки сама ботаніка, зоологія будуть занадто далекими, не пов'язаними між собою для учня 12-13 літ, і не викличуть у нього інтересу, коли перед тим він не був зацікавлений безпосереднім знайомством із природою через свої власні упорядковані спостереження, які і дають дитині перші знання природи, перше розуміння найпростіших її явищ. Це перше природознавство пояснює дитині те життя, яке вона бачить навкруги себе: в саду, в лісі, в полі, у ставку та річці, усі біологічне оточення, серед якого вона живе й на яке треба звернути увагу дітей. Деревя, квіти, хліба, городня мають стати їм цілком знайомими і своїми індивідуальними рисами, і своїм призначенням для людей; дити-

на повинна розпізнавати птахів з їх співу, з їх яець та кубел, які з них мандрують, які постійно живуть коло нас; теж саме з деревами в літку і в зими, знати найцікавіших звірят, їх звичаї, шкідливих та корисних для господарства, і ще багато чого иншого, цікавого. Всі ці знання мають передаватися через безпосередні спостереження дітей. Дітей треба за- знайомити з деякими біологічними процесами - од- мінювання жабки, комах, зявища мінікрії, розвиток сім'я /горох та цибуля /, розповсюдження насіння віт- ром, комахами й т.п. Ввесь процес навчання має прова- дитися методом експерименту, спостережень, порівнянь. Учитель повинен постійно викликати в учневі любов, інтерес до природи та її зявищ і процесів. Усе знан- ня діти мають набирати самі, вчит ель лише ставить дитину на певний шлях досліду, ділиться з нею своїм досвідом, поширює її власні спостереження гарним ви- кладом. Такі систематичні заняття мають провадитися не менш як 2-3 години тижнево. Від них не можуть бу- ти звільнені і школи великих міст, хоч вони і стоять досить далеко від природи. Наближення до неї дітей має таке велике освітнє й моральне значіння, що во- но мусить бути імперативом для кожної школи, початко- вої та середньої, ніякі музеї чи моделі не можуть на- го заступити, бо вони не дадуть учневі найголовніщо- го - самого життя природи, її руху, взаїмних відносин. Уся праця провадиться самими учнями - вони збирають ботанічні й зоологічні колекції, записують усі свої спостереження, ведуть метеорологічні записи й т.п., ведуть календар або щоденник характеристичних зя- вищ кожної доби, пишуть справоздання про певний экс- перимент або екскурсії. Таким робом цей предмет на- вчання дає чудовий матеріял письмених і усних уп- рав з рідної мови підчас справоздань учнів.

XII лекція / продовження природознавства /.

До біологічних спостережень додаються ще фізико-географічні - сніг, вода, повітря й геологічні - ґрунт, його складники, їх особливі риси. Такий широкий цікавий курс має багато зв'язків з т.зв. *Heimatkunde* і провадиться у класах з дітьми 8 - 12 літ й аналітично охоплює головні фактори життя природи, не даючи сам ому навчанню нічого догматичного, одірваного від життя. Для такого курсу ще бракує добре підготованих учителів. Треба, щоб учитель сам любив природу, сам захоплювався екскурсіями і спостереженнями. Підручників для цього теж майже нема, школи знаходяться в різних місцевостях, в різнному оточенні, від чого залежить і самий матеріал навчання. Учителіві самому доведеться поповнювати свою ерудицію такими книжками, як Фаврова: "Жизнь насекомых", "Пресноводная фауна / вид. "Просвещения"/; Гаакс: "Животные в их обстановке"; Брем: "Жизнь животных"; "Птицы" Райгородова і др. Повинно закладати Товариства для ознайомлення з місцевою природою і для взаємної допомоги. Для екскурсій треба виготовити мапи найближчих місцевостей, або купити, або їх мають ізробити самі учні і на них вони накладають свої спостереження, відповідні до тієї мети, яку ставить собі екскурсія.

Для спостережень учнів кожна школа повинна мати свій тераріум, акваріум, у саду декілька експериментальних грядок. Учні повинні мати записники, де вони занотують свої спостереження, змальовують їх. Учні складають свій музей із предметів природознавства їх рідного кутка, рідного краю. Таке природознавство не стоїть самотнім у загальному шкільному курсі, воно тісно зв'язане з географією, математикою /через різні вимірювання, вважування і др. вираховування/, а особливо з рідною мовою, з літературою в її поетичних уривках, що найкраще змальовують природу, дають естетичне розуміння її і настроїв. Так виходить, що з індуктивних спостережень, з аналітичного дослідження окремих фактів і зявищ ув учнів складається загальне уявлення природи з її рослинами, тваринами, ґрунтами та елементами фізичними в їх взаємних відносинах. Далі у старших класах це загальне розуміння природи диференціюється й поглиблюється в спеціальних курсах природничих наук: ботаніці, зоології /з фізіологією й анатомією/, геології, мінералогії, фізиці та хемії. І вже відомі біологічні процеси, географічні зявища оживають у пам'яті учнів на складніших зразках і ясніше, певніше укладаються в уявленнях дітей. Але форми навчання й

на вищих щаблях мусять бути можливо більш експериментальні.

Ручна праця, за своїм педагогічним і дидактичним значінням займає тепер визначне місце у школі, починаючи з дитячого саду й кінчаючи Університетом. Вона за останніх 25 літ виборолала собі етичну, методичну й естетичну життєву ролю в навчанні й у вихованні. У нас узагалі дуже легковажать уміння - практичну діяльність - дякуючи тому пануванню інтелекта, яке помітне було у громадянстві за останніх 2 століття, а це часто викликало великі непорозуміння, знання сплутували з так зв. ерудицією, а практику з брудною працею. Навіть у Греків, прихильників розуму, не було такого різкого поділу між інтелектуальною й фізичною працею. Сократ розумів знання як ту силу, ту владу, що дала можливість зробити різні речі, себ-то, не тільки вміння їх робити, але й як це вміння прикладати до життя. На щастя цей погляд великого мораліста-Сократа починає запановувати і в наших часах. Вже всі розуміють, що знання не означає самої ерудиції, а - вміння опрацьовувати різні матеріяли, розумітися в різних становищах життя; кожна хвилина життя вимагає якоїсь форми, фізичної й інтелектуальної діяльності. Ввесь наш досвід складається з цілої низки різних становищ і вміння над ними запанувати, для чого потрібні не тільки ті ідеї, що дають розуміння становища, але й такі, що висвітлювали б який рід діяльності найкраще допоможе людині використати всяке становище. Усі знання людности саме й зародились у практичних потребах її, й кожний поступ теоретичної думки привносить у життя дещо практичного, діяльного, удосконалює працю людини. От через це і для виховання суцільної людини конче потрібно давати дитині не одні розумові знання, а й уміння, розвивати і розум і руку, дивитися на ручну працю не лише як на методу навчання, а й як на уміння великої вартости. Довший час усе, що мало звязок з фізичною працею, т.зв. *travail manuel*, вважали цілком далеким од усього розумового, ідейного; можна згадати, як Аристотель повставав проти всякої ремесничої праці учнів тогочасних філософічних шкіл. Протягом цілого середневіччя всяка праця мала вартість лише остільки, оскільки вона йшла на хвалу Богу й Церкві /майстри готицької архітектури, переписувачі книжок /їх окраса/ по монастирях/. Лише глибокі економічні зміни в життю

наредів, різкі зміни в соціальному світагляді викликали ту пошану до фізичної праці, те переконання в її великій вартості для інтелектуального розвитку і для практичного життя. Рука, як те визнають психологи, стала справжнім знаряддям для всякої розумової праці й робота руки стала могутньою метою навчання, засобом виховання. Вона має викликати всі творчі сили дитини; збуджувати самостійну думку учня і допомагати йому бути паном того матеріялу, який є і предметом навчання, і потребою практичного життя; зміцнювати волю учня, даючи йому звичку доводити своє зусилля до певної мети, контролювати свої думки відповідно до свого завдання; розвивати учня естетично; вона гартує думку учня послідовно переведеною експериментальною працею. Без ручної праці, що тепер цілком зєдналася з метою самостійного опрацювання учнем усього матеріялу навчання, — не можна проходити жадного предмету шкільної програми ані в історико-філософських науках, ані в реально-математичних. Але особливо ручна праця зв'язана з природознавством, географією, математикою, чужими мовами, пророблюванням різних експериментів в лабораторії й поза його стінами, в саду, на полі, на дворі. Малюнок і ліпка різних звірів та рослин і частин їх організму; малювання мап, ліпка різних географічних моделей, креслення діаграм, моделі різних етнографічних та історичних будівель, одягу, зброї, знарядів і т.кн. — все це зв'язано з ручною працею. Крім того, для розвитку фізичного здоров'я учнів і підготовлювання їх до звичайних потреб життя в нових школах введені класи ремесничої праці — теслярство, або переплітання книжок, або плетіння кошиків, або й загальне хліборобство. Тут метода навчання, цілком індуктивна, починається зі знайомства з матеріялом, з його особливими прикметами що-до вживання, далі йде знайомлення зі знаряддям — для кожного матеріялу, для різної праці, тут треба звесити генетичною метою, давати учням історію культури, розвитку самого промислу, послідовне удосконалення ремесла й його знаряддів, починаючи від камінної сокири й кінчаючи сучасними машинами /екскурсія на млин, на тартак, на фабрику/. Додавати до кожної праці прирідний для неї елемент естетики, знайомити з національним орнаментом, викликати в учнів творчу його етилізацію, самостійну естетичну вигадку. Таким шляхом ручна праця, як самостійний предмет, набирає чи-

малого інтелектуального значіння, дає певну освіту й поширює світогляд учня реальним розумінням культурного, технічного поступу цілого людства. На жаль не маємо ще так добре підготовлених учителів фахівців ручної праці, які справді провадилиб цей предмет у трудовій школі так, як того бажали Дзю й інші педагогі генетичного напрямку в методах.

Релігія, як предмет навчання, що далі то все більш одходить од школи й переходить до рук або родини, або певних церковно-громадських організацій. В самій суті свій релігійне навчання, щоб мати під собою реальний ґрунт, має бути конфесіональним, відповідати прийтому в родині церковному обряду. Тільки загальне розуміння релігії, історія релігії й її поділи на конфесіональні церкви може стати предметом шкільної програми, тай то лише на вищих щаблях середньої школи, як синтеза початкового конфесіонального розуміння релігії. Але деб не провадилося початкове навчання релігії воно не повинно бути догматичним, воно має складатися з релігійних оповідань із Біблії і з Евангелія. З Біблії треба вибирати з великою увагою, щоб кожне і змістом і формою відповідало тому ідеалові Бога, який має панувати в душах учнів і стверджуватися не лише на лекціях релігії, а цілим моральним вихованням дітей, усією атмосферою школи. Ці оповідання не треба давати дуже часто, не більше одного оповідання на тиждень, але треба так передавати його дітям, щоб воно їх цілком захоплювало, щоб діти уявляли собі всі події не одірваними, а серед оточення, природи, життя того краю, де вони відбувалися, щоб чудова Палестина, з її тихими озерами, горячими степами, розгорталась перед ними яскраво та правдиво. Вплив особи Христа на тих простих рибалок, що стали його першими учнями, має безпосередньо передаватися чутим серцям малих слухачів. Просту мистецьку мову Св. Письма треба оповідачам як найкраще схоронювати, бо вона саме своєю красою має для дітей особливу приемність. Слідом за Евангелієм цікаво провести коротку історію початкового ширення науки Христа, зупинитися на перших мучениках і захопити їх героїчними постатями чуле серце дітей, посіяти перше насіння мужньої відданости високему ідеалові. Звісно, треба зупинитися також на перших кроках християнства на Україні, на зразковому життю перших монастирів, як перших прав-

диво християнських громад. Тут визначну роль для успіху такого навчання грає особа самого вчителя, його щира віра, його щире слово й його вплив психологічно запанувати над настроєм, увагою, зацікавленістю дітей. Навчання релігії не є окремою галузю програми шкільної науки, а має бути, на думку німецьких дидактів, її стовбуром. Воно, головним чином, тісно зв'язане з ширим релігійним життям, але, як і кожне навчання, має свій зміст і форму виразу, які можуть бути приступні дитині кожного віку. Хто належить до своєї церкви, той мусить знати зміст і форми релігійного навчання. Більшість людей цим і задовольняється й виконує всі приписи культу своєї церкви. Релігія завжди зв'язана з певним культом і кожна справді віруюча людина належить до якоїсь Церкви. Культ певної церкви, в широкому його розумінню: щоденна молитва, одвідування церковних служб, виконання обрядів, свят - має виховниче значіння, бо ставить дитину в певне коло обов'язків. Але ця сама звичка до обрядів стає загрозою, коли зріє розум юнака, коли визначається його світогляд і може привести до конфлікту зрілої думки з викривленою звичкою, з традиційним почуттям. Поки більшість членів громадянства додержуються своєї церкви, свого культу, природно щоб і діти навчалися релігії в такому ж напрямку, але конфлікт настає, коли переконання в більшості родин змінюються, а релігійне навчання стає для учнів *unbeliebtestes Fach* /нелюбимим предметом/ і перестає відповідати своєму завданню, не збуджує ані побожності, ані шукання божественної правди. Ці завдання знаходять собі задоволення в інших предметах або наукових, або мистецьких. Релігійне навчання не може стояти ізольовано від інших предметів шкільної програми, найближче підходить воно до описової географії /географія всіх місцевостей Біблії та Євангелія, мапи мандрівок Євреїв, мапи переходів Ісуса, мандрівки проповідників Христової віри й т.ин./ Воно зв'язане також і з рідною мовою, якою мусить учень пересказувати оповідання. Нема чого казати, що з навчанням релігії в вищих класах зв'язане й навчання філософії, етики, а в нижчих класах чималий вплив на розвиток релігійного почуття мають естетичні емоції й переживання. Панорама страждань Ісуса Христа, кіно на Біблійні теми й на теми з перших віків християнства, вивчення псалмів, як мистецько-літературних творів, виконання гарних духовних пісень, драматизація деяких епізодів із Св. Письма й т.ин. Отже релігійне навчання вимагає такої об'єднаної атмосфери, інтелектуальної й емоціональної, для свого успіху.

При розгляді всіх метод для різних предметів шкільної програми можна побачити, що взагалі діяльність /акція/ навчання виявляється у 3-х процесах: наглядному /експериментальному/, процесі обмірковування /систематизація або синтезація/ і процесі вправ /в усіх їх різноманітних формах: ручній праці, письмових справоздань і т.и./ Кожний новий предмет навчання має пройти через ці три процеси. На елементарних шкільних щаблях більше вживаний аналітичний шлях, бо сама дитина молодшого віку легко й уважливо запричісав чимало деталей в кожній новій речі, в кожному новому явищі; але через те, що дитина починає складати свої уявлення завше з синтези, а не з окремих частин /вона знає дерево, а не березу, тополю чи дуба; дядка - а не окремих панів і т.д./, то й початкове навчання не може уникати синтези. Взагалі приміювання синтези чи аналізу залежить од предмету навчання і од розвитку учнів і стоїть у звязку з новими спостереженнями психологів і їх ухвалами. Так, колись грамоті вчили аналітичною метою; /згук, літери, склади, слова/, тепер синтезою слово/- склад - згук. Взагалі в навчанні мови, як ми вже бачили, постійно чергуються обидві методи. Наука природознавства в усіх своїх галузях у початку переважно індуктивна, а чим далі учням подаються синтези-закони. Те саме бачили в навчанні географії, геометрії, історії, філософії, провадяться більш синтетично. Взагалі можна згадати вираз Ст. Голя, що сучасна дидактика має більш педоцентричний намір і постійно вимагає участі самого учня, через це вимагаються від учня самотійні праці, через це саме набирає такого значіння вища катехізація. Щоб остаточно виказати всі вимоги, що ставляться цій методі, треба звернути увагу на різні її форми й на правильне її вживання.

При катехізації можна ставити питання: 1/ аналітичні - які розкладають на частини якийнебудь предмет, речення, літературний твір, 2/ синтетичні або збірні, щоб зібрати окремі частини, скласти з них щось суцільне, цю форму найкраще вживати при повторюванні вже проробленого, 3/ дисинтетичні /вибірні/, які пробуджують думку учня, пропонують йому на вибір те або друге визначення; напр., чи карась риба чи плазун, чи е рослина чи

животина /бичековік/. 4/ питання, що доповнюють попереднє, коли вчитель при повторюванні наводить учнів, підхоплення і зрозуміння нових рис предмету, нових його додаткових ознак, 5/ помічні, що допомагають учневі знайти логічний зв'язок поміж знайомим уже матеріалом і самим ходом запитування, щоб учні зрозуміли для чого саме вчитель ставить їм питання, 6/ екзаменаційні, перевірочні або випитові; за допомогою яких вчитель сам себе перевіряє, чи учні добре зрозуміли його лекцію, чи знають самий предмет чи науку.

Крім такого формального поділу катехізації треба звертати увагу, як саме ставити питання для найкращого їх зрозуміння учнями: Кожне питання треба ставити: 1/ докладно-логічно, щоб одразу викликати логічну відповідь учня, логічний прилюд, 2/ ясно сформульоване щодо змісту так і щодо мови, до виразу, 3/ цілком зрозуміле коротке, без зайвих слів, і складене з добре знайомих слів, 4/ выразно, докладно означене, добре виголошене, щоб не викликало жадних непорозуміннь, а лиш найпевнішу відповідь. Треба уникати складних питань, особливо в молодших класах. Наголосом треба зазначити на що саме натискає питання, 5/ кожне питання має відповідати предметові лекції, змісту науки, ходу навчання й розвитку учнів. В ході навчання катехітичні питання мають своїм завданням перевірити знання проробленого й підготувати до нового, воно має бути ні занадто легке, ні занадто тяжке для учнів.

Щодо відповідей учнів, то до них треба ставитися дуже вважливо; учні повинні давати відповіді вільно, з бажанням як найкраще їх висловити й без примусу, а щоб справді ціла класа була зацікавлена у правильному розв'язанню тих питань, які складають геврестичну частину лекції. Треба звертати увагу й на форму відповідей, щоб вона збоку мови і своєю логічною думкою була ясною та правдивою, бо в учні, які досить добре схоплюють предмети, але не зміють про нього як слід висловитися. Треба допомогти такому учневі, не ображачи його; так само не треба квапитись з вихвалюванням учня за добру, але, може, не досить свідому відповідь. Бажано, щоб за час катехізації учні справді б працювали в тому напрямку думок, на який ставлять його послідовно переведені запитання; учень у цьому процесі має вчитися думати, самотійно обмірковувати й почувати задоволення від свідомості,

що думка його стає ясною, добре відбивається в його відповідях. Учителеві треба дуже обережно ставитися до своїх запитань, саме тому, щоб не згазити в учнях віри в їх власні сили, й ніколи не вимагати відповіді на те, що діти не цілком засвоїли, всі питання мають йти за певним планом, одно одним логічно пов'язане. Деколи цю катехітичну сократичну форму діялього межі учнем та вчителем можна замінювати так званою парламентарною або конференційною, що її переводить ціла класа при розборі одного якогонебудь питання, яке виникає в ході якоїсь науки. Цю форму можна з успіхом примінювати в середині року, або й наприкінці, коли учні вже добре зазнайомилися одне з одним, мають певні спільні наукові інтереси, добре ставляться і до вчителя, і до свого навчання. Взагалі таку форму можна використовувати лише у старших класах середньої школи.

Близько до катехізації, як спосіб перевірки знання учнів, стоять самостійні праці учнів, ті завдання, які вчитель ставить їм, або одному учневі або цілій класі, як у формі письменого, так і усного переказу, або ж у формі діаграм, мап, картограм, або лабораторійних праць. Тут теж треба мати на увазі деякі технічні вимоги: добре визначити час, потрібний для виконання задачі, щоб спокійно переробити її до кінця. Для кожної задачі вчитель дає учням усі потрібні вказівки; такі перевірочні задачі треба давати лише після серіодного засвоєння її змісту, її матеріалу. Перші задачі вчитель конче мусить проробити з учнями, щоб дати їм одразу добру методу для праці, добрі технічні підходи й застергти їх тим од помилок, завше можливих у новій праці при недосить свідомому знанню всіх знарядь. Звісно, кожна задача має цілком відповідати ступневі розвитку учня, його інтересам, має бути так складена, щоб зацікавлювала учня й викликала його веселе зусилля. При відправлюванні праць учнів треба найбільше звертати увагу на те, як логічно працювала думка учня, в якому порядку укладаються його докази, міркування, оскільки ясно засвоїв учень собі предмет, якою мовою зроблена праця, бо мова є найпевніший вираз знання, розуміння.

З усього сказаного видно, що все навчання всякого предмета не можна вести догматично, накидуючи його учням, а треба, щоб навчання розвивалося генетично, щоб кожна наука вставала перед учнем

у своїому генетичному розвитку, в можливо яскравішому уявленні й у зв'язку з життям; ця метода є найкращою для учнів, бо зацікавляє їх, викликає їх самостійну думку, але від учителя вона вимагає інтенсивної праці, доброго знання предмета, доброго знання й самих учнів; до кожної лекції треба добре підготувуватися, обмірковувати всі форми самостійних праць учнів. При такому навчанні справді викликаються інтелектуальні сили учня, його пам'ять не виступає на першу чергу; без меморизації, звісно, не може провадитися жадне навчання, але куди в науці не визнається потрібною та колишня зубрячка, що панувала колись по школах; сучасна педагогіка замінила її ясним розумінням предмету і самостійним його опрацюванням, як спільною класною роботою, так і індивідуальною окремих учнів.

Лекція ХІУ.

Моральні завдання навчання.

Збагачування знаннями та ушляхотнювання особи учня не може мати впливу, як що і навчання, і виховання не зворушать самої глибини душі учня. В самому слові освіта захована думка дати дитині світло знання, для розвіяння темряви несвідомого, для перетворення хаосу дитячого досвіду в щось певне й ясне. До того ж навчання має йти цілком рука в руку з вихованням до одної спільної етичної мети. Для досягнення цієї конечної мети і виховання, і навчання ставлять собі кілька завдань; одно з найголовніших це - ввести індивідуум /учня/ в кооперативні зносини з соціальним оточенням так, щоб завше ці зносини були правдивими, шляхотними і плідними, як для індивідуума, так і для громадянства. Цінність знання, що його привласнюють учні, завше відповідає тим духовим та матеріальним цінностям, які в той час панують у громадянстві. Добро саме в собі зявляється абсолютною цінністю, все инше є умовним, відповідно до того результату, до якого вони приводять; можна скласти цілу ерархію таких цінностей, починаючи з самих рудіментарних, що відповідають первісним потребам людини в первісному її життєвому стані і доходлячи до найвищих змагань людства за наших часів. І самовиховання є цінність релятивна в залежності від того, яке життя громадянство визнає на той час добрим. Немає абсолютно доброго виховання, яке мало б однакову цінність при всяких умовах життя, як змінливі іде-

али громадянства, так змінливе й те виховання, що готує до громадського життя.

Те, що ми кажемо про виховання, ми ще швидче можемо навязувати до навчання, яке ще ближче дотикається до вимог життя. Треба пам'ятати, що кожна галузь навчання може в деякій мірі впливати на загальний розвиток наших учнів і тут треба обмірковувати кожний крок, щоб жадне наше зусилля даремно не пропадало в такому важному ділі; тут треба, щоб навчання провадилось певним курсом наук і найкраще прикладною методою. Таким шляхом ми прийдемо до досягнення першого змагання, а саме - поставити учня в можливо добрі діяльні зносини з усім світом /не тільки з громадянством, а з цілою природою, бо й сам учень мусить почувати себе частиною цієї природи, і для цього потрібний гармонійний розвиток усіх здібностей. Тут мимоволі згадуються слова Спенсера, що цінність виховання складається з знання і дисципліни розуму. Але тут, у зєднанні їх, учитель і виховник роблять деякі помилки, яких треба уникати, а саме: 1/ не треба обмежувати знання лише інформаціями про факти, які затамлюються тільки пам'ятю; 2/ не треба обмежувати навчання передачею тільки таких фактів, що безпосередньо корисні для промислового або професійного життя; 3/ не треба перебільшувати обсягу того знання, яке учень може привласнити; 4/ занадто додають уваги самому способові, методі, якою ці знання передаються; 5/ не треба ганятися за великим обсягом знання, а більш за його змістом; 6/ треба уважливо розрізняти вміння учня балакати поверхово про якусь річ від справжнього глибокого її розуміння. Всі ці помилки дуже тісно межі собою зв'язані й завше приводять учителя до особливої прихильності до іспитів, які цілком неправильно ставляться, як мета усієї шкільної науки, шкільної праці. Такий напрямок шкільного навчання дуже шкідливий, бо ніщо не втомлює так мозок, як затамлювання великого числа фактів, завид, слів, часто малозначних саміх по собі і не маючих ніякого зв'язку з інтересами учня. Це викликає в учнів лише нехіть до всякої інтелектуальної праці й далі утворює в них звичку ставитися індиферентно до цілком нецікавого для них процесу й матеріалу навчання. З цього можна бачити, що ні самодисциплінування думки, ані пе-

редача великого обсягу знання не дають ще виховальної цінності. За короткий час шкільного навчання треба дати учням такі знання, які розширюють їх світогляд, і розвинути такі риси характеру, які приведуть їх до правдивого виконання їх життєвих обов'язків. Не має бути у шкільному навчанні жадного вузького утилітаризму, або штучного гуманізму. Дітей треба у школі так підготувати, щоб по виході з неї вони почували себе цілком вільно і зрозуміло серед цивілізації ХХ століття та її вимог од культурної людини. Вже кілька разів ми одмічали, що ідеалом навчання є передусім розвиток розуму, думки учня в напрямку найбільшої самостійності й вироблення найміцнішого почуття солідарності у спільній праці в певній шкільній колективній організації. Таке ідеальне завдання досягається двома шляхами: 1/ добрим добором матеріалу навчання і 2/ гарними відносинами між учителем і учнями, тою громадською атмосферою, яку учитель утворює у школі. Інший виховник, що стоїть поза сферою навчання дитини, не може мати на неї такого великого, міцного впливу, як учитель якщо він і справді стоїть на висоті свого покликання, розуміє свою працю й вимоги учнів. Тут на учнів впливає й розумовий високий розвиток учителя і напрямок його змагань його моральне "вірую" вчитель професіонал, учитель карсрович ніколи не виховає ідеалістів, працівників у громаді. Сама особа вчителя має надзвичайне значіння для етичного розвитку учнів. Індуси правду казали, коли називали вчителя другим батьком, що дає дитині народження для життя вічного й охороняє всі її найкращі сили. Для можливості такого впливу авторитет учителя повинен бути міцним, а во взаїмних відносинах між учителем і учнями повинно панувати певне довіря, повинно панувати, як об'єднуючий цемент, щось однаково дороге учням і вчителю, що вони однаково палко кохають або краса, мистецтво, або яка соціальна цінність надія, батьківщина. Разом із цим персональним впливом і все навчання має внести у свідомість дітей найважливіше, об'єктивне розуміння добра і зла, правди та неправди, морального та неморального. В Європі в усіх дидактиках головним навчанням, що має утворити в душі учнів етичний ідеал, визнається релігійне навчання, релігія має розвинути головні принципи етики, витворити ідеально

моральну побожну людину та посіяти в ній почуття широкої любови, гуманності й самовідданости, якими дихав все учення Христа. Але є й такі педагоги, які цілком ігнорують вплив релігійного навчання й дивляться на виховання моралі як на природний психо-біологічний процес свідомости, процес, що постійно змінюється, постійно дезорганізується, кожної хвилини заходить зміна, може наше дове пристосування до життя став підвалиною до дальшого поступу. Ця еволюційна теорія постійно змінливих стимулів виявляє, що не може бути раз на завше зафіксованих кінцевих цілей виховання, постійних завдань для життя, як не може бути остаточного завершення пристосування, бо якби це було, можливо, що вся наша поведінка обернулася в щось автоматичне і ввесь поступ припинився б. А поки можливі нові пристосування до життя, буде постійна перебудова людської свідомости і поширення наших завдань, нашої мети.

Взагалі питання мети виховання тісно зв'язане з визначенням вищих вартостей життя — це питання цілком філософічне, яке і зв'язує цю науку з педагогікою. З цим питанням рівночасно виникають і другі, а саме, які інтереси та напрямки маємо культивувати в нашій молоді, яке маємо готувати громадянство, і ось, таким робом, філософічне питання мети й завдань виховання набірає політичного та соціального значіння і ці питання не можна розв'язати й пояснити одними вимогами життя, а лише тими ідеалами, що на той час панують у громадянстві. Але треба не один раз розглянути ці ідеали, перевірити — чи не протирічають вони яким справедливим реальним вимогам життя. На жаль у людей не однакові ідеали, не однакової моральної вартости. Одні ставлять собі в життя одну мету, другі иншу, таксамо як одні люди в силу свого темпераменту консервативні, другі радикальні; одні ставлять понад усе практичну вигоду, другі багатство; одні культурні здобутки, другі владу й т. д. В вихованні теж можуть бути різні завдання, бо виховники різні люди, й не можна нав'язувати кому небудь якусь мету; цілком природно, що кожний найбільш любить свою мету, таксамо як уявлення про добро дуже широке й погляди на добре життя дуже різні, і розуміння добра не може бути обов'язковим для кожного і не буває однаковим у всіх часах. У минулих часах моральній людині ставилося в обов'язок поборювати всі спокуси сві-

та, тіла та нечистої сили. Всі природні імпульси вважали за гріх і від людини вимагано стриманості. Ближче до наших часів панувала протилежна доктрина, що всі наші природні нахили та імпульси мають повне право на існування, на свободу виявлення, й шукання людиною бажаного собі щастя, і всі факти психологічні, історичні, економічні ставляться в залежність од цього погляду. Але як не змінюються в різних часах погляди на добро, все-ж кінцевою метою виховання завше була й є благочинність-моральність і все навчання му-сить виробити в дитини такий світогляд, при я-кому краса й добро стояли б на такому ґрунті, щоб просто промовляли до її розуму й перемогали в ній той еґоїзм, що в кожній дитині панує дов-гий час. Таким ґрунтом сучасні дидакти вважають передусім релігійне виховання, багато дає музи-ка, гармонійний зв'язок усіх предметів навчання. Джерелами моральної свідомості дитини Герберт намічає - родину, рідний нарід, батьківщину-це ж ціла низка соціальних зв'язків. Сучасний дидакт Вільман ставить ґрунтом морального виховання, з одного боку, почуття релігійне - християнство, з другого - ті предмети що розвивають патріотизм. В національній /народній/ літературі є чимало таких моментів, коли національний і християнський елементи дуже близько й гармонійно зєднуються, так, напр., у середньовіччі поети творили в тією думкою, щоб у найкращій словесній формі ширити християнські ідеали, прославити Бога. Тому, що в цій поезії справді закладені зерна майбутнього національного ідеалу, вона може стати виховничим знаряддям для учнів різного віку. Недурно збі-рач німецьких казок Грим казав: природна народ-ня поезія це - жива книга, правдива історія, яку відчуваєш на кожній сторінці, вона ніколи не дає пересити, її ніколи остаточно не зрозуміти. Почи-наючи з колискових пісень і нічарки думами та поезіями, прислів'ями та легендами, учитель може знайти певний фундамент для морального вихова-ня. Побіч із цією національною поезією і хрести-янством виступає історія, а наприкінці філосо-фія. І постійно треба учителеві ставити собі за-питання - що мій учень, покинувши школу, зможе зробити корисного для свого оточення. Учитель не може задовольнятися тим, що понавчає дітей уся-ких наук, які мають змогу впливати на мораль-учня й не вказує йому нових шляхів для поліп-

шення соціального життя. Він повинен змогатися, щоб нове покоління найкраще розуміло свій громадський обов'язок. Нова школа, каже Ферер, не вимагає від учнів знання, придбаного лише пам'ятю, а такого, що зливається з самим нутром учня, вимагає, щоб він сам себе якнайкраще розумів і вмів панувати над своїми почуттями, щоб він справді вмів жити згідно з законами природи, справедливості й любови, мав власну ініціативу й певну працездатність. Задля морального виховання потрібно можливо більш природних санкцій і мінімум штучних. Усе шкільне життя з його працею, товариством, практикою, взаємної допомоги, широм (а не з наказу) самовідданістю для допомоги товаришеві - ось та атмосфера, що найкраще морально виховує дітей. До цього ще треба додати - найближчий контакт дітей з природою, різноманітна ручна праця для потреб школи - садівництво, молочарство, теслярство, ігри, спорт. В навчанні провадиться семестрова концентрація предметів.

Так резюмуючи все сказане, ми бачимо, що метою виховання не може бути те або інше утилітарне завдання, а лише змагання виробити з учня вільну людину, готову для служення над особовим завданням і для реалізації найвищого гуманного ідеалу, що панує на той час у громадянстві.

Як далеко б ми не заглиблювалися в історію розвитку культури, ми скрізь бачимо, як вказувала нам історія педагогіки, що з давних часів у кожного народу існувало щось подібного до школи бо-дай у формі лише певної дресури людини для якогось конкретного призначення, але завжди в формі громадського виховання. Звісно, початок усього виховання та навчання ховається в обов'язках родини, і в давніх часах ціла проблема виховання молоді Генерации розв'язувалася при активній участі батьків, у тісному зв'язку розвитку родини з вимогами суспільства. І скільки за весь час історичного поступу люди не задумувалися над тим, як зняти з батьків цей важкий тягар, але й досі, родинне виховання, родинне життя значно впливає на суспільний й на державний лад і однаково одбивається в кожного народу. З розвитком культури й громадського життя все більш відчулося, що того знання, цієї соціальної свідомості, що непевним вогником жеврила на родинних огнищах, ставало замало щоб задовольнити вимоги цього життя. Помалу набірали сили і значіння фаховці, що перебірали до своїх рук розвиток молоді, її інтелектуальних і технічних здібностей, бо реальне їх використання ставало конче потрібним і для громадянства, й для церкви і для держави. Першу організовану школу ми бачимо в руках жерців-попів, які й вироблюють першу схему потрібного для церкви навчання. Тому цілком природно, що перші школи це - школи професійні, вони давали ті знання, які були потрібні для жерця, або для вчителя, для урядовця (Китай). Згодом із розвитком промисловости й торгу великі купецькі гільдії заводили по великих містах школи, що підготовлювали потрібних для них працівників. Але побіч із такими існували й школи загальної освіти, без спеціального призначення. Конфлікт межі загальною освітою й професійною, фаховою довгий час хвилював педагогів різних країн Європи, тепер ці питання - відносини межі школою загальною освітньою й професійною установаються різно в різних країнах. Насамперед при підході до цієї справи спробуємо взагалі висвітлити значіння й завдання школи. Лай каже: "завдання школи не лише дати дітям конче потрібні знання, а перетворити природну юрбу дітей в організовану громаду, у взаємочинне товариство - Klassen-Gemeinschaft".

процес треба можливо раніш, духовною основою його стає взаїмна ширість, самосвідомість. Дітей треба так повести, щоб вони й без нашого втручання творили своє товаришування, а далі складали різнорідні об'єднання. Організація учнів в одне соціальне ціле найкраще сприяє перетворенню давньої книжної школи в діяльну школу спільної праці. До такої організації учнів треба прямувати з першого дня їх вступу до школи. Усім відомо, що завше там, де кілька осіб мають жити гуртом і в гурті працювати, там мусять панувати певний лад, порядок, мусять існувати закони, яким усі рівно підлягають, і які встановлюють конче потрібні для співжиття й для співпраці вимоги та правила. За сумнівним виконанням законів, спільно обміркованих, слідую не сам учитель, а класне товариство. Єдиний закон спільна праця, спільне життя зі спільними радощами та горем витворює в усіх учнях почуття солідарності, викликає гарний спільний дух - настрій класи. Основний закон мусять відповідати вимогам цього загального класного духа, мусять установити у школі такий лад, який дає би вільний духовий та фізичний розвій кожному членові класного товариства й усій класній громаді, як чомусь соціальному; закон мусять підтримувати правдиве товаришування, сумлінну працю, веселий настрій, сприяти змаганням дітей до удосконалення свого шкільного життя на ґрунті гігієнічному, господарському, науковому, естетичному та етичному. Закон мусять відкидати з шкільного життя все те, що цим шляхетним змаганням шкодить або перешкоджає. Треба провести у школі свого рода самоврядування. Для упорядкування життя у школі клас обирає класну управу, де вчитель має своє місце як старший порадник, і ця управа має бути правдивим виразником усіх змагань класи. Кожна класна громадка буде мати в собі щось особливе, що відрізнятиме її від інших. Таке корпоративне життя дуже гарно впливає на моральний розвиток, на вироблення характеру дитини. Можемо переглянути як цей принцип кооперативного життя й самоврядування учнів середньої школи набирає реальних форм у різних нових сучасних школах. Так у Англії школа Редбі додержується принципу відомого англійського педагога Томаса Арнольда - діти повинні вміти однаково добре й управляти другими й самі користися спільному законіві. На думку Арнольда, школа мусять мати підком родинний характер, учні мусять ґрупуватися в нечислені групи, мають об'єднува-

тися не лише в класні організації, а мати свій клуб, де обмін думок межи учнями під кермом талановитого вчителя може дати багато, а інколи викликати піднесений настрій, що об'єднує учнів у спільному ентузіязмі (захопленні). Поруч з клубом учні мусять мати організацію для улаштування игор і спортивні організації.

В Гамбурзі реформа шкіл почалася ще перед війною на таких основних засадах: ні кар, ні примусу шляхом свободи до братерства! З 1900 р. Гамбург веде перед у педагогічному русі Німеччини. У 1919 р. на Великодніх святах закладено школи нового типу, які мали й нову назву - "шкільні громадки" *Deternschaft von den* Тепер таких шкіл у Гамбурзі 9 зразкових, усі об'єднані в одну шкільну громаду. Тут діти цілком вільно гуртуються за своїми різноманітними спільними симпатіями, інколи об'єднуються діти одного віку, частіше складаються групи дітей од 7 до 14 літ. Раз групи склалися, школа 3 роки не втручається в їх відносини, це для того, щоб вони мали змогу вільно розвиватися. Лише діти 15-16 літ групуються знов відповідно до різних обов'язків і вимог, які ставлять до них товариство й громадянство. За дисципліною та виконанням правил стежить сама шкільна організована громадка. І ця соціальна зорганізованість учнів і стає головним фактором їх виховання, головним джерелом їх морального розвитку; це все привчає їх до солідарности до братерства. В такому ж напрямку громад організовані й інтернати школи розкидані по селах. Кожна зі шкіл Гамбурга має своє обличчя, але в усіх панує порядок, естетичний смак і веселий настрій. В одній школі найлюднішій спершу панував страшний безлад. Зібралась група учнів, душ 30-20, 13-14 літ і в розпачу почала тужити за старою школою з її навіть суворою дисципліною. Голова зборів - президентка дівчинка літ 12-ти, дуже витримано вислухала всі скарги, взаїмні обвинувачення й дуже спокійно, стримано, виступила з промовою, в якій як найкраще переконала всіх товаришів, що згода та солідарність куди краще приведуть до кращого життя, ніж сварки. Під час цього самого засідання незадоволені вирішують утворити особну класу на горищі. Приступили до праці, почистили, побілили стіни та стелю, зробили деяку меблю, розмістилися так радісно мов у раю. Почали організувати на нових основах цілком самостійну республіку. Звісно 10 літ невеликий період для остаточної реформи школи, але праця йде, наслідки

задовольняють і надалі викликають більш і більш довіря. Така сама педагогічна революція дала нове гармонійне життя учням школи Оденвальда, що її організував Павло Гехеб. Тут панує майже той самий принцип: виховання вільне для волі! Ця школа вже самою своєю назвою каже про щось цілком нове - *Republique d'enfant: - l'Odenwald* як називає цю школу Ферієр. Маємо подібне самоврядування, що його організувала в одній французькій школі молода вчителька. Її довго вмовляли, щоб вона не вводила його, бо діти малі (10-11 літ) але це не пошкодило й тут цікаво, як це все розпочалося: перші дні запанував страшний гармієр, потроху з поміж учнів виділилося кілька психологічних груп, типів: одні, що командували другими мали владний характер, другі, що корилися та підлягали їм без усякого опору й треті, що хоч і підлягали, але постійно повставали проти такої влади. Ось одного разу межі головною проводиркою й головною опозиціоністкою, стався справжній конфлікт - "чого ми завше слухаємося Марії?" - казала та дівчинка зі сльозами на очах. Но вона завше має рацію, відповів один із хлопців. "Хиба ж ми усі дурніше?" продовжувала протестантка, "може й другий хто знайшовся щоб ми його слухали". - "Може, але хто саме?" - Учителька запропонувала зробити вибори. Обрали дуже влучно одного хлопця жвавого з розумними очима 9 літ, він одразу зумів своїми справедливими вимогами досягнути пошани й слухняності від товаришів; він призначив одну дівчинку стежити за чистотою у класі. Далі склали на письмі декілька правил-законів, обов'язкових для всіх, скликано збори учнів, зроблено перевибори й так установлено самоврядування учнів. Батьки деякий час дуже обурювалися проти такої свободи дітей, але добрі наслідки в упорядкуванні шкільного життя й у моральному поведженні дітей їх скоро заспокоїло.

Отже з цього огляду ми бачимо, що сучасна школа мусть організувати своє життя на громадських началах, упорядковати як найкраще самоврядування самих учнів у товаристві вчителів. Другим характеристичним рисом нової школи є її активність; це не школа викладів, не школа пасивного затямлювання, а школа діяльна, що як вулик, уся порна активної праці дітей. Сучасна школа мусть так розкласти свій шкільний день, щоб не затримувати учня ввесь час за партами, а так, щоб учні мали працю й по-за класом на дво-

рі, хай вже якусь частину дня учні працюють на своїх лавках за книжками та шитками, але решту дня мають проводити в майстернях, у лабораторії (бо хоча б і в самій класі в безпосередній обробці матеріялу чи то технічній, чи науковій, чи мистецькій) на дворі, скрізь у корисній праці чи для школи, чи для самого учня. Так і поділяється день в сучасній новій школі: 1) досить велика частина дня присвячується науковим, мистецьким, фізичним управам з мови, арифметики, малювання. 2) Певний час призначається на так звані вільні заняття учнів - музику, підготовку до драматичних вистав, читання творів краснописьменства, додаткове читання з історії та географії й індивідуальну вільну творчість; 3) праця на дворі, в саду в полі, в різних майстернях, хто до чого має нахил, серйозна праця щодня. Треба цілком зрештись схластичного погляду, що вправи з арифметики та письма можуть більше сприяти розвиткові дитячого розуму, ніж праця долотом та лопатою. Вищенаведений розклад найкраще приладжений для перших клас (8-12 літ). Вправи дають дітям з усіх предметів, що дає дитині змогу кожного разу прийматися за науку зі свіжою головою, у своїх працях задовольняти свої інтереси й постійно в різних своїх працях зустрічатися з новими питаннями, що ведуть усе далі, поглиблюють зацікавленість учнів, і роля вчителя давати такі вичерпливі пояснення, які б ще далі більш підбудували цю зацікавленість. Учні поділені на групи, кожна зі спільним інтересом і ступнем розвитку, ось як працюють наприк., у в англійській школі ("St. Christopher School" в Левворсі): на веранді дві дівчинки потиху переказують одна одній німецькі дієслова серед безладно розставлених повітрів, хлопчики кажуть одвідувачеві: "ми саме вчимося англійської мови й читаємо чудову баладу. Чи ви її знаєте?" - На другому боці дівчата 11-15 літ вчать історії, а не подалік у кутку, кілька учнів оточили вчительку, вони прохають її розв'язати декілька питань, що виникли в них при читанні історії. На тиждень припадає кілька обов'язкових лекцій з кожного предмету не більш 2-3 на тиждень, решта часу йде на вільні заняття. До вчителя завше можна звертатися за поясненнями, з кожного предмету призначається обов'язковий мінімум, напр. для початків французької мови призначається 6 годин, з обов'язкових 3 свободних. Як дитина розуміється у знаннях мови, кількість обов'язкових годин зменшується. Кожної п'ятниці учні

приносять учителеві листок, на якому він сам визначив: яку працю, за який час він виконав за тиждень. Учнись перереглядає, робить свої замітки на листку, в понеділок передає їх тому радникові, до якого належить група. Цей бере на увагу усі замітки і передає в вівторок усі листки-булетені учням, роблячи їм зауваження. Так самостійна праця учнів завжди звязана з їх сумлінною відповідальністю, й довіря учителя тут не при чому - сама послідовна праця виявляє чи попереднє зроблено учнем чи ні.

Таку саму самостійну активність виявляють і нові американські школи в Нев-Йорку; діти 6 літ мають центральну ідею-програму, коло якої і працюють; напр., засоби комунікації - вони спостерегають підчас своїх проходок вулицями, на пристані, і потім обробляють численими засобами ручної праці. Для цих 6-літніх учнів призначено у програмі ознайомитися з харчами, які вони споживають і якими шляхами ці харчі доходять. Це звязано із численими екскурсіями і з працею на кухні, малюють, ліплять овочі, накреслюють шляхи, якими їх довозять до міста, будуть у майстерні або на подвір'ї невелике місто з вулицями, базарами й т. и. Цікаво бачити їх за роботою. У старших 9-11 літ панує історичний інтерес, до кожної епохи вони тотують драматизацію й усі потрібні знаряддя, одяги, зброю, досліджують з особливою увагою історію розвитку книги, письма, мають свою маленьку друкарню / учні 12-15 літ / і друкують свій журнал. Всі працюють групами по різних лабораторіях, по майстернях; об'єднуються діти в різних спільних заняттях та працях - гімнастика, музика, повстають комітети самоврядування; комітети організаційні, святковий, виставовий й т. д.

Взагалі групування дітей може бути в кожній школі дуже різноманітним і має чимале значіння для морального розвитку учнів. Окрема, сама-одна людина, чи молода, чи літня, не може ясно собі встановити, яке саме гасло взяти собі для поведінки; ми всі потребуємо деякого імпульсу зовні, щоб перемогти свої чи то лінощі, чи свій егоїзм. Дуже тяжко у своєму власному житті визначити собі, в які маємо стати взаємини до других людей, щоб і до них ставитися з повагою і свою незалежність зберегти. І тут товариство, група може як найкраще вплинути на нас, дати найкращий напрямок цим нашим взаєминам. Тут сила впливу особливо виявляється в однодумному колективі, особливо межи малими дітьми. Важну роль грає число членів товариства. Для старших - 20-25 членів

можуть добре зорганізуватися й мати межі собою ба-
жану єдність, взаїмне довіря, при яких тільки й мо-
же існувати цей взаїмний вплив, що й формує оста-
точно морально й інтелектуально дітей-підлітків.
Для малих дітей таке число завелике, для виховничого
впливу їх товариства мають складатися з 10-15 ді-
ток. Такі, можна сказати, офіційні групи, складаються
для виконання праць, вимог шкільного життя. Але по-
руч із такими завжди складаються ще менші дітьми ма-
ленькі інтимні групи, згрунтовані виключно на взаїм-
ній симпатії, вони здебільшого бувають дівчат з дів-
чатками і хлопців з хлопцями. Групи ці, звичайно, не-
числені, але міцно звязані; така дружба тягнеться по
кілька літ. Вони усе змагаються робити вкупі і ча-
сто праця, яку вчитель дає для індивідуального, са-
мостійного виконання цілком природно робиться ці-
лою групою-гуртом. Нова школа дає своїм учням чи-
мало можливо стай для спільної праці, до кооперації
в іграх, виставах, драматизація діяч, хорах, оркестрах,
шкільних святах, шкільному журналі. Але інтимні гурт-
ки дуже часто шкідливо впливають на загальну гар-
монію життя школи й учитель мусить охоронювати уч-
нів од такого поділу на "партії", на секти, бо це
вносить дезорганізацію в загальне спільне життя, в
дисципліну спільної праці. Такий нахил до приналеж-
ності до товариств помічається особливо в 12-13 р.
і цьому нахилу треба йти на зустріч дуже об-
мірковано, щоб в цій справі триматися і психологіч-
них висног і педагогічних.

Подаємо тут статут одного Американського
шкільного клубу, організованого в 10-12 р. XX стол.

1/ Завданням клубу є фізичний, інтелектуаль-
ний, моральний та соціальний розвиток його членів.

2/ Знаком клубу 4-листя конюшина, символ
4 завдань клубу.

3/ Належати до клубу може кожний хлопець, до-
дійшов до XVIII. класу і підписав присягу. Інші учні
школи можуть теж бути членами клубу, як що підпи-
суть присягу і пройдуть через такі іспити: 1/ зігну-
тися і розігнутися 6 разів; 2/ широко перескаку-
вати /6 фут. 6 дюйм./; 3/ зробити 100 ударів у 14 се-
кунд; 4 / сков у висину /3 ф. 6 д.; 5/ ширина грудей
не менш, як 3 д.

Збори відбуваються кожної п'ятниці і вони
мають бути так добре влаштовані, щоб задовольняли всі
4 завдання клубу. Член мусить бути завжди при-
сутнім на зборах і сумлінно виконувати призначе-
ну їм праць. Члени можуть бути виключені за пору-

шення присяги, не увагу до своїх обов'язків. Члени не мають права переказувати приватних справ клубу не членам клубу.

Присяга. Я обіцяю на свою честь: 1/Стреміти виплекати в здоровому тілі інтелігентний розум. 2/Засвоювати й ширити лише добрі звички й уживати всіх можливих засобів, щоб удержувати свою душу й тіло чистими. 3/Стримуватися від вживання грубих вульгарних виразів, не жувати тютюну, не читати поганих неморальних книжок. 4/Ставитись до усіх жінок та дівчат і з пошаною. 5/Завше змагатися оберегти їх од усього злого; мати завше поведження і звички порядної людини /gentleman/. 6/Бути вірним своїй школі й давати добрий приклад молодшим хлопцям. 7/Одвідувати всі мітинги клубу й робити все, що зможу, щоб вони були для всіх користні. 8/Обіцяю робити все, що зможу для поширення принципів клубу серед наших товаришів.

В статуті клубу дівчат є такі точки: 1.Я стремлю бути скрізь і завше корисною для других. 2.Впусь ніколи не пльоткувати ані осуджувати других. 3.Стремлю мати добрий настрій. Клуб дівчат має значком трирогий щит, що є символом числа 3/ завдає. Посеред щита намальований жбан, що є символом послуги, яку члени клубу раді робить кожному. Засідання клубу відбуваються що-п'ятниці, після лекцій в помешканні своєї школи і проходять у співах, декламації, бесідах і кожний член ставить собі в обов'язок допомагати і бути для всіх приємною й усім прислужувати, ніколи не порушуючи загальної єдності та гармонії.

Присяга дівчат. Я обіцяю бути вірною клубові ХУІІІ. класи дівчат і тим принципам, які він установив, стримувати себе від усяких сварок, осуду й як найраше змагатися бути завше доброю, неогоїсткою, відчливою і чесною.

Члени цього клубу швидко самі примітили гарний вплив його на їх поведження, вони ставали більш вдумливішими, підмічали чого їм потребує й чим допомогти кожному. "Клуб усіх нас - учнів і вчителів - наблизив, навчив нас бачити у другого його добрі риси і краще розуміти помилки. Зі збільшенням взаємного довіря, а також і до учителів, утворилося глибоке чесне відношення і до школи і до її принципів, що дає нам змогу почувати себе щасливішими і бути в більшій взаємній гармонії. На все

клуб удивляє добре.

Ще одна вимога, яку ставить собі нова школа, — це не затримувати дитини на одному шкільному щаблі довше, ніж того потребує її ментальний розвиток, фізичний стан здоров'я. При тому вільному плані навчання, якого додержуються сучасні школи, здібніші діти, краще розвинені, не стоять на одному місці прикуті до свого підручника а мають змогу поступати многобічно й майже самотійно. В учнях старших, що мають понад 12 літ, уже починають виявлятися індивідуальні риси, здібності чи спадщинні, чи придбані зовнішні і на них учитель мусить звертати увагу. Тепер для того, щоб усі здібності й увесь розвиток інтелекту не затримувалися, класи стають рухливими, заняття провадяться групами, а через це і слабші учні можуть поволі поступати і набиратися певності у своїх силах, а учні з видатними здібностями не застатуть в бездіяльному стані, не гублять евристичної зацікавленості. Для встановлення такого переходу з одної класи до другої, звісно, першим може бути присуд учителя, що мусить знати кожного учня, як він працює, до чого саме він здатний. Але через те, що його присуд може бути суб'єктивним, існують спеціальні тести. Ці тести дають певну змогу визначати ступінь інтелектуального розвитку й широту освіти. Інтелектуальний тест визначає розумовий вік дитини й якість її шкільної праці. Як що пригадати загальні тести Біне, які для кожного віку встановлюють певні вимоги, то ясно, що, коли дитина 11 літ відповідає вимогам, які наука ставить 15 літній, ця дитина буде вудитися у класі 11 літніх дітей, і навпаки, коли 11 літня дитина відповідає вимогам лише 9 літньої, вона ніякими зусиллями не стане в рівень з 11 літніми. Мета цих тестів — мати діло з групою учнів, що мають однаковий /можливо/ ступінь розуміння, в якій нема відсталих /нема як по старих школах казали "камчавки", задніх лавок/ і не було б тих змушених перших учнів, що вже не цікавляться жадними лекціями, бо їм здається, що вони все знають. Тест ставить одних і других на відповідний щабель. Тест, як об'єктивний науковий вияв, має завжди й перед батьками значно більший авторитет, ніж присуд учителя. І справді, досвіди останніх літ указали, що інтелектуальні тести найкраще допомагають правильно розпреділяти учнів по класам. Окрім розумового тесту, ще вживають тест освіти: що учень знає з історії, з географії, з арифметики. Розумовий тест, звісно, має бі-

льше значіння для визначення працездатності учня, але він є найпевнішим способом установлення здібностей його загального інтелектуального стану.

Разом із таким розподілом учнів у кожній школі мусить бути відділ для цілком одсталих учнів, тих або інших причин дефективних. Сучасна наука каже, що не бажано їх цілком ізолювати, навпаки, товариство більш розвинених дітей позитивно впливає на їх розвиток, але все навчання мусить бути приладнене до їх рівня. Над ними треба робити досить часті спостереження й як найкраще слідкувати за про їх розвитку, чи він посувається наперед чи навпаки, а тоді вже вимагає спеціального лікарського догляду. Так само і для дітей особливо одарованих вже організують по деяких нових школах окремі класи. Їх збирають з кількох шкіл починаючи з дітьми - 9 літ. Такі класи вимагають окремих програмів і добре підготованих учителів.

Усі ці реферси мають завдання упорядкувати ту шкільну атмосферу, ті конкретні умови шкільного життя, які найкраще сприяли б соціальному розвитку учнів і їх свідомому поступові з навчаннями.

х/ В експериментальній школі в Нев-Йорку навчання тягнеться 8 років; шкільний рік поділений на два семестри / по півріччю і значить учень міняє класу двічі на рік чи то, чи вдовляю.

Лекція ХУІ.

Яку ж роль гратиме при всіх вищепоставлених умовах шкільного життя дисципліна.

При добре упорядкованому самоврядуванні всього шкільного життя вона повстає сама від себе. Зпочатку, коли дитина переходить із родини до школи, вона, звісно, має підлягати авторитетові вчителя, далі спільно встановлюється закон однаковий для всіх, для всіх обов'язковий, всі мають однакову волю й однакові її обмеження. Кожний учень має свою власну працю, за яку несе відповідальність, але вона є і спільною. В таких умовах природно вироблюється в учнях самовстриманість, самопанування, міцна воля. Укладаються товариські взаємини, кожний учень стає членом одного цілого і з пошани до цього цілого учень координує своє поведіння. Ніщо не виховує так міцно, як обов'язок, накладений товариством і відповідальність перед товариством. При природному плані навчання не може бути абсолютної дисципліни, в новій школі панує дисципліна взаємної відповідальності, але свідомість обов'язку часто вступає в конфлікт з бажаннями розваг, з лінощами й байдужістю. Тут приходять на допомогу інтерес навчання, його приладненість до сил, до нахилів, до інтересів учнів. Для того, хто заглибився суцільно у свою працю, сторонні імпульси віддаляються, й учень/людина/, хоч на деякий час, усім серцем віддається своєму завданню. Така інтензивна відданість праці здебільшого для людей цілком природна, якщо вона добре пов'язана з інтересами й можливостями людини. Можна бачити, напр., із історії, що чималу частину всесвітньої праці виконувано завжди з деяким примусом, бо для потрібної концентрації уваги майже завжди потрібне зусилля, яке б ставало б напроти усього того, що відтягає від праці, що стає їй на перешквді. Ось до такого зусилля, яке проходить через усю працю і доводить її до кінця, і треба призвичаювати дітей, бо це й буде найкращою дисципліною, яка виробить в учні твердий характер, так потрібний в житті. При сучасних методах самонавчання інтерес кермує працею й вона проходить в більш дисциплінованих умовах, ніж тоді, коли робота поводиться під доглядом учителя й під його кермуванням. Ще Паскаль казав: "уся філософія /у справі морального впливу/ не варта одної години труда", а Бергсон каже: "Не таке значіння має сама праця, як

відношення до неї учня й її вплив на нього? Радість творчості, спільне товариське життя, групова праця - от сучасні фактори дисциплінування дітей у школі. При таких шкільних порядках карі стають майже несприятливими, бо від дітей вимагається лише те, що вони справді можуть виконати, й кар вимагають тепер з метою не покарати за поганий вчинок, яко такий, а з метою запобігти повторення його. А взагалі в кожній школі ліпше попереджувати злочини, як карати за зроблені. Сучасна школа будується на певному єдиному принципі волі учнів та їх власного дисциплінування, а також на вимогах до учителя, щоб він тримався у своїй професійній праці наукових підстав - знання своєї науки і знання свого учня, не нав'язуючи школі нічого внадто свого персонального; далі мораль школи мусить бути такою, якою її витворив сам народ і яка конче потрібна для громадського життя в його сучасному найкращому розумінню.

Разом з інтелектуальним і моральним розвитком сучасна школа пеклується і про стан фізичного здоров'я учнів: по школах улаштовані гарячі сніданки, чи обіди, ванни для купання дітей, скрізь крани з водою й умивальники для миття рук, постійно дітей оглядає лікар, діти мають гімнастичні вправи, ігри на свіжому повітрі. Робиться все, що може зміцнити фізичні сили дитини, поліпшити стан її здоров'я; стремлять до найкращих гігієнічних умов у шкільних будинках, просторі світлі кімнати, з подвір'ям або садом для рухливих ігор та гімнастики - є коничні вимоги сучасної школи. Важливе значіння для морального виховання молоді має ще т. зв. коедукція, або спільна школа для хлопців та дівчат. На цьому питанні погляди педагогів не завжди у згоді; одні визнають таке виховання більш сприятливим і моральному й інтелектуальному розвитку як хл опців, так і дівчат, другі знаходять в цьому спільному навчанні чимало негативного щодо здоров'я - як переважно дівчат при проходженні важкого для них програму хлопячих шкіль, і як внадто збуджує жагу товариство в періоді полової формиції. Ці негативні погляди не мають певного ґрунту: так Ферстер каже, що коедукція не дає кожному пелові - хлопцям і дівчатам розвинутися вповні, а утворюють те, що хлопці недрозвиваються у своїх чоловічих рисах, а дівчата у своїх жіночих, а при постійнім взаємнім контакті хлопці набіраються жіночих рис, а дівчата хлопячих. Але анкети не підтверджують цього положення, а показують лише добрий взаємний вплив учнів на учениць, хлопці

стають не такі зухвалі й сухі, дівчата набіряються більшою сміливістю та правдивістю, не так захоплюються дріб'язками одягу. Обидва пола пізнають один одного краще і хоча при цьому зникає чимало ілюзій, то любов, що зростає на ґрунті товариства, стає певнішою. Кажуть, що в Сьєррисево, як є утворюється в мішаних школах, переходжає одруженню, але статистика показує, що дівчата одружені в певному віці в мішаних шкіл дають 24 - 36, а дівчата з жіночих шкіл лише 11 - 23. Кажуть противники коєдукації, що навчання не може бути однаковим для дівчат і хлопців, і дослідник цього питання Бурнес знаходить, що дівчатам трудніш даються такі науки, як математика, хемія, фізика й механіка.

Але це ще не значить, що вони не можуть вчитися цих наук, і результати іспитів в мішаних школах за останні роки були такі добрі для обох полів, що не може бути й мови про зміну шкільного програму й утворення одного для дівчат, другого для хлопців; можуть бути лише ті або інші індивідуальності з нахилами, здібностями до тих або других наук односторонньо і межі хлопцями і межі дівчатами.

Деякі педагози ще ставилися з великою увагою до того, чи може коєдукація провадитися і в період пологого дозрівання, чи не пошкодить вона спокійному виживанню цього періоду, як для хлопців, так і для дівчат. Одні педагози гігієністи стоять на тому, що б у це й час цілком відокремлювали хлопців від дівчат, Стенлі Голь навіть авторитетно каже: "Найкраще всесвітнє я, згода вимагає в цей вік відокремлення дівчат і хлопців". Але в даному разі думка славетного педагога не має для нас авторитета і ми більш схилиємося до думки франц. педагога Бюсона; "коли в дитинстві дітей ведуть спільно - і дівчата і хлопці в спільній праці, в спільних іграх і розвагах звикають до товаришування, тоді і в юнацькому віці це товариство не стає для них чимось надавичайним і по всіх школах, де коєдукація поставлена з великою увагою взагалі до психології учнів, там вона дає найкращі наслідки - зближує обидва пола, пералізуючи небажаний флірт справжніми товариськими відносинами, ставлячи ці взаємини на певний шлях спільної праці, змаганнями до одної загальної мети, товариського й интимного догляду виховника та виховниці. І це підтверджують ухвали батьків, виховників і самих учнів на тих школах, де коєдукація уже введена. Але дійсно вона вимагає певних умов для плодотворчої її реалізації. Вона потребує передусім: 1/ сві-

домих виховників, відданих своїй справі, виховників, що розуміють психику своїх учнів і учениць; знавців гігієни цього періоду і тактовних у своїх відносинах до учнів; виховників, що мають довіря учнів.

2/ Виховання і навчання у школах для обох полів обов'язково треба провадити з уважливою індивідуалізацією, щоб не переважувати дівчат коли вони не здужають, чи виявляють такі нахили, які не завжди у згоді з програмою школи.

3/ Треба, щоб бат'ки в родинному житті дотримувалися тих же принципів, якими кермується школа, установаючи відносини між учнями взагалі, не поділяючи їх різко на хлопців та дівчат і ставлячи до них однакові вимоги, що відповідають їх фізичним та інтелектуальним силам. Бажано, щоб і найближче громадянство ставилося до коєдукації можливо з більшим розумінням справи і співчуттям до неї.

Тепер така мішана школа вже панує в Норвегії, Швеції, Данії і Шотландії - тут вона введена по всіх державних школах. Майже в усіх школах Фінляндії та Голландії. В Англії, Німеччині та Швейцарії початкова школа здавна мішана, а за останні часи її вводять і в середніх школах. В Бельгії з 1889 р. деякі школи стають мішаними. В 1911 р. Італія свої початкові школи переробила на мішані, 90 середніх шкіл теж рівно відкриті для дівчат та хлопців. В Америці усі початкові школи і 95 середніх - мішані і в них жіночий персонал становить 73%.

Коєдукація поширюється за останні часи у Бельгії, Австрії і Франції. У нас на Україні коєдукація почалася в початку XX в. і насамперед у комерційних школах. Початкова школа була здавна мішаною з причин економічних. Тепер ми знаємо, що усі школи з низчих до вищих - усі мішані, але коєдукація там переважить так неуважливо, що результати її часто бувають занадто негативними.

Лекція ХІІІ.

Школа.

З поступом культури потреба освіти і вимоги від школи ставали ще далі складнішими, у наслідок чого п'явставали різні типи шкіл - школа загальна, школа професійна - промислова, торговельна а т.п. Разом із цим і обсяг знання можливий для засвоєння більшістю населення ставав неоднаковий, і школи поділялися на низчі, середні, вищі, доступні меншому

числу людей і програм їх постійно мінився відповідно до вимог часу. Петроху ставало ясним, що будьяку професійну освіту не можна добре засвоїти, не можна виховати добре людину без загального ґрунту і що загальна освіта в певному обсязі конче потрібна для кожної людини, питанням було лише те, який саме обсяг може бути даний усьому населенню якоїсь держави і чи такий освітній обсяг має бути для всіх обов'язковим, щоб тільки по засвоєнню його вже кожний мав би право приступати до того фаху, до того спеціального навчання, до якого він має нахил, або здібності. І тут виникає питання, яке кожна держава має собі висвітлити скільки того загального освітнього матеріалу може вона дати населенню без оплати, а черпа це вже на скільки літ ва на може продовжити той обов'язковий для всіх курс загально-освітньої школи, після якої вже діти можуть переходити до професійної, фахової або продовжувати загальну освіту далі, доходячи до вищих загальних шкіл. Що далі муркування культурні, державні і громадські визнають, що цей мінімум загальної освіти мусить бути для всіх однаково обов'язковим і тим об'єднувати всю націю міцним однаковим освітнім станом, який дає усім можливість знати своє оточення, розуміти свої права як громадянина держави й історичний розвиток самої цієї держави. Таким зв'язком, що зєднує всі верстви нації, і стає тепер єдина народня школа, в деяких державах цілком безплатна, а інших ні, яка має курс од 4-9 р.р. у залежності від фінансових засобів держави. Коли оглянемо цю справу в різних державах, то побачимо такі факти:

В Німеччині існує єдина школа для усіх дітей *Einheitsschule* - 4.л. тня вона відкриває хід або до середньої школи або до так званої посередньої *intermediar schule*, з 1920 р. обслуговує і як професійна.

В Голандії з 1921 р. новий закон установлює єдину елементарну школу для усіх дітей, з однаковим курсом навчання для усіх верств населення на 7 літ, але в кінці 6. року учні можуть переходити безпосередньо до наступного ступня вищої школи, а 7. рік вчать ті діти, що не можуть продовжувати своєї освіти. В окремих школах Австралії єдина школа має курс в 7-8 літ, уряд намагається затримати учнів в загально-освітній школі до 15.літнього віку.

В Сполучених Штатах Північної Америки і в кантонах Швейцарії кожний штат, кожний кантон мають свою систем у шкільної організації, але єдина

школа вже по всіх штатах, по всіх кантонах, різниці лише в тому скільки літ вона тягнеться.

В Італії два типи шкіл - державні і приватні /що ведуть чи приватні особи, чи релігійні асоціації, чи громадські організації/, програм в них майже однаковий. Єдина елементарна школа обов'язкова для всіх дітей з 6 літ і складається з 6 класів. З них вже перші 4. класа складають справжній елементарно підготовчий курс, який дає право безпосереднього переходу до середньої школи а 5. та 6. дають учням право одержати від школи так зв. *diploma di Lavoro*, без яких дітей не візьмуть ні до якої праці. По деяких хлборбських повітах Італії обов'язковий курс навчання зведено до 3-х років, які необхідні для свідомства, що дає політичні права горожанам Італії.

В Норвегії обов'язкова школа тягнеться 7 літ від 7 до 14 літ.

В Угорщині 6-літня обов'язкова школа. В Шлезвіг Гольштейні обов'язкова школа 9-літня. В Південній Африці обов'язкова школа від 6 літ до 13. Во Франції єдина школа ще не реалізована, але є отіть на програмі усіх поступових партій.

Отже, обов'язкове навчання колишня держава обмежувала 2-3 роками, тепер же з поширенням демократичних тенденцій, розвитком громадського життя це навчання одбірає 6-7-9 літ, бо справді сучасний громадянин не може обмежитися лишем вмінням читати й писати, а мусить знати дещо і з географії й з історії і знати свої власні громадські права та обов'язки. Крім того, сучасний стань культури вимагає від усіх людей дальшого зобов'язаного полислу а їх поведінці щодо інших людей. Та що перед школою стоїть загальне виховальне завдання - виробити певні моральні принципи, зміцнити волю й характер учнів, а цього за 2-3 роки дитячого віку учнів не можна зробити. І тепер при 7-літній початковій школі ми бачимо, що самий критичний вік /15-18 літ/ проходить поза обов'язковою школою. Треба пам'ятати, що ті принципи і звички, що їх учень винесе зі школи, будуть для нього кермою на ціле життя. Треба, щоб за шкільний період учні могли перейнятися почуттям правди, справедливості, свідомим розумінням своїх обов'язків, своєї відповідальності. Але серед бідних класів населення тяжко і 7-літню обов'язкову школу одержати бо дитина 12-13 літ вже може працювати й там допомагати родині... про таких дітей держава мусить дбати і коли 12-літній хлопець чи дівчинка мусять через вимоги життя покинути школу й іти на

заробітки, мусить держава подбати, щоб і вони мали би змогу хоч в зменшеному обсягу продовжувати своє навчання в тих годинах, на які в цій цілі всіх малолітків-робітників звільняють від праці на основі вимоги закону, а найбільш інтелектуально-здібним треба забезпечити систематичну підготовку до вищих шкіл загально-освітніх чи професійних. Такою ж увагою тепер ставляться і до мистецьких здібностей дітей і скрізь дбають про те, щоб талановиті діти не марнували своїх сил у тяжкій боротьбі за шматок хліба, а мали б змогу розвинути як найкраще свої здібності, бо кожна здібна особа лише збагачує своїми дарами всесвітню скарбницю культурних вартостей.

Окремих, недавно створених типом школи, являються народні або вільні університети. Їх завдання зробити високу школу цілком приступною для широких мас населення, а тому там викладають наукові дисципліни найбільш популярним способом. Оскільки ці народні університети відкриті в невеликих містах, головним чином для військових фабричних робітників. Норвегія й Данія дали зразок того, як організувати такі вищі школи по селах. Там, за невеликий гріш, що не порушує бюджету хлібороба, впорядковані вищі школи з інтернатами. Там рік поділений на два курси: зимовий і літній з практичними працями з садівництва й молочарства. Тут окрім наукового навчання багато часу віддають музичним управам, хоровавому співу, учнів знайомлять із найкращими письменниками різної літератури, улаштовують вистави, внаслідок чого ці вищі школи дають високе моральне виховання і значний інтелектуальний розвиток. Це одна з форм вільних вищих шкіл, яка б найкраще могла розвинутися на Україні, де є такий великий селянський хліборобський населення.

Другим фактором для поширення знання серед неідготовленого населення з'являються робітничі клуби, різні товариства, як, напр., відома Уранія, де за невеличку оплату, з допомогою кінематографа переводять лекції з історії і географії, природознавства й техніки. Тепер наука не замикається на недосяжній високому Олімпі, а стає до послуг широких мас населення, а де назустріч усім, хто потребує такої наукової підготовки та допомоги. Свого часу приміняли ще такий спосіб поширення знання: висилали лекторів із університетських міст на провінцію, висилали книжки для читання. Існує ще один спосіб, що його примінують у країнах, де мешканці живуть розкидано, місто від сіл далеко, — це так зв., навчання шляхом ди-

стування; коли хтось хоче самонавчанням досягнути деякого інтелектуального розвитку й освіти, то він звертається або до якої освітньої організації або до певної особи, відомої своїм високо розвиненим інтелектом, своїми науковими знаннями й запитує як досягнути бажаного розвитку. Йому дають указівки для послідовного систематичного читання, себто, посилають або список потрібних книжок, або самі книжки, причому, коли щось в них залишався незрозумілим й неясним, то можна вільно звертатися за поясненнями до тієї ж організації. Так працював Рубанин у Петербурзі на початку ХХ віку. У нас на Україні так працювали видатні наші культурні діячі Гринченко, Лебуньов, Сфремон. Але найкращим способом ширення серед населення науки є - вистави - господарські, технічні, а також числені метеорологічні станції, хемічні та інші лабораторії, акліматизаційні парки, вірцеві фарми та господарства, риборозводні, ставки та зоологічні сади. Це вже поза межами школи ширить освіту, викликає зацікавленість, віру в науку, підносить загальний рівень освіти й культури серед народних мас. Сі ці установи провадять часто популярні виклади, курси з практичною працею, які присвячуються або учням найближчих шкіл або непоготованому місцевому населенню. Вони вимагають особливої підготовки від викладача, щоб зацікавити слухачів і дати їм такі знання, які викликали би в них інтерес до знання й відповідали би їх життєвим потребам, так влади їх остільки популярно, щоб люди, які мають мінімум часу, могли б легко їх згадати. Скрізь бажано, щоб наука пояснювала ті закони, що мають значіння для різних професій. І тут в цих знаннях з дорослими бажано, щоб навчання йшло поруч з вихованням, щоб кожний професійний робітник ставав свідомим громадянином, от через що на всіх курсах для дорослого населення треба робити виклади про свою батьківщину, її історико-географічний огляд має скрізь бути вихідним пунктом для виховального навчання. І справді, сучасний широкий розвиток промисловости, необхідність раціонального хліборобства для розвитку кожної держави, конечно вимога перемогти природний егоїзм людей для поліпшення громадського життя примушує кожного вчителя і виховника дивитися на практичне навчання, як на один із засобів обов'язкової *Fortbildungsschule*, перемогти цей природний егоїзм патріотизмом, піднесеною ідеєю громадського єднання. Для цього на різних курсах потрібна організація самоврядування, щоб скрізь виховувалися громадські ін-

стигати, переводити їх у свідому організованість. Скажіть, по всіх школах на всіх курсах усе більш домагаються викликати активну свідомість учнів. По вищих школах, по університетах, наука усе більш провадиться не теоретичними викладами, а дослідями самих учнів, лабораторії стають головним науковим тереном, де провадиться праця більш менш самостійних наукових вислідів - з хемії, фізики, астрономії, математики і др. наук. Найбільш грошею висові школи витрачають на оборудовання лабораторій та кабінетів, і професора ставить собі завданням не так впливати на студентів своїми лекціями, як уміти викликати оригінальні молоді сили для певних дослідів. В такому напрямку і працюють тепер найкращі університети, навіть старозавітні Оксфордський та Кембриджський одіашли далеко в цьому напрямі од своєї старозавітньої схолястичної і значно наближаються до життя і провадять значну індивідуалізацію студентів.

Поруч з лабораторіями великого значіння набирають на всіх шкільних ступнях бібліотеки і в силу свого коштовного додаткового матеріалу для навчання, для освіти учнів, так і через ту організаційну працю, яку ведуть в них учні, виконуючі обовязки бібліотекарів, під головним кермуванням учителя. Тут старші учні не тільки автоматично видають в книжки та записують їх до каталогу, вони мусять мати досить широкі бібліографічні знання, щоб давати вказівки, поради своїм товаришам при виборі книжки. З молодшими учнями вони ведуть розмови з приводу прочитаних книжок. Бібліотека є тепер таким освітнім центром, де відбувається не лише обмін книжок, а й обмін думою, де обговорюється науковий матеріал, заслуханий у класі, в лабораторії, на полі і перевіряється книжкою, самостійним читанням, як ми вже бачили при методі Дальтона додаткове до викладів учителя, самостійне читання учнів освітлює кожне питання, кожний науковий факт з різноманітних точок і привчає учнів дошукуватись в літературнім матеріалі саме того знання, якого вони в певний момент для певної праці і потребують. Таким робом бібліотеки в нових школах стає важним освітнім і виховальним фактором, як одна з галузів громадської кооперативної праці учнів.

Гарний виховничий вплив на шкільний настрій утворюють шкільні і свята, і бажано, щоб кожна школа улаштуувала їх не менш як 2-3 рази на рік. Свята мусять мати не тільки педагогічний характер, а щиро національний, можуть бути звязані, як це й ро-

битися в Японії, - в різних добах року, призначенні на вшанування того або другого видатного письменника або діяча. Тут в технічній і духовій підготовці цього свята об'єднується ціла школа, тут найкраще іде те формування єдиної душі, якій Кершенштайнер вимагає від усякої добре поставленої школи. У Греції школа філософів давала молоді те єдине, велике могутнє, що давало маленькому народові його силу - вона давала грецькій молоді дух гелленізму. Шкільні свята, добре зорганізовані, теж могли б давати нашій молоді наймогутніше начало - той дух Українізму - яким і мусить бути прожиття ціле шкільне виховання і яке ніколи не може стояти в протиріччі з гуманізмом, щирим і широким. Такими шкільними святами, окрім традиційного Шевченківського дня, можуть бути вечір колядок, Вертеп, свято Весни з веснянками, русальними піснями і обрядами або ніч на Івана Купала - зустріч літа. Спомин різних поетів, як найкраще обставлених виставами, рефератами - уся ця підготовка об'єднує учнів в спільній праці, в спільному завданні. Окрім широких шкільних свят улаштовуються класні свята з темми відповідними до віку, знань та розвитку учнів. Так сучасна нова школа взяла у свої руки не тільки одно навчання, виховання того або другого плану з програму вчення, а уся ту виховничу працю, яка досі була відома як праця поза-шкільна, па за межами класних стін. Ідеалом нової школи улаштувати в її стінах цілком родинне життя учнів, але раціональне життя, в якому без кар, без нагород працювали б усі сили, всі здібності дитини, учні ведуть самі господарство школи / при багатьох школах є ферми, є кооперативи для закупки всього потрібного для учнів, для школи /, знайомляться з припасами - їх поживними властивостями, з колоніальними продуктами і їх походженням ^х.

Усе непомітно стає науковим матеріалом, стає для учня експериментальною працею, і вся наука не відділена від життя і не стоїть десь угорі, на недосяжному Олімпі. Завдання школи - процес навчання, як більше наблизити до того природнього, безпосереднього процесу, яким дитина приривувала знання до вступу у школу, але цей природний процес поставити на найкористніший шлях логічного самостійного думання, обставити умовами найширшого його розвитку.

х/ Колись один одвідач школи Пестальюцького висловив йому в своєму докорі найкращу похвалу: "Та в вас не школа, а господарство".

Усе, непов'язане з життям, лишається мертвим ієрогліфом, який ні для самого учня, ні для його довкілля, для громадянства не матиме ані життєвого, ані морального значіння. Школа не поспішає за всяку ціну до певного дня виконати класний програм, вона не боїться витрачати час на "життєві знання" - знайомство з місцевою поштовою, пожежною, водопостачальною організацією, на влаштування для учнів якогонебудь найпростішого господарського будинку - на вирахування коштів на потрібний матеріал для нього. Садівництво ставить учня в безпосередді зносини з населенням, якому вони роздають свої насіння, сажанці, що їх вони вишлекали. В сучасній школі скрізь буває наукова аудиторія - в майстерні, кухні, на дворі, в полі, на екскурсії, на виставах, на майдані для ігор. Скрізь учні набувають фізичних і моральних сил, розвивається їх інтелект, їх громадський обов'язок і відповідальність за свою працю. Такими засобами школа справді може виховати здорових, розумних і чесних громадян.

Лекція ХУІІІ.

Дуже важне питання в ділі народньої освіти це - кому саме вона має бути підпорядкована. Хто нею керуватиме. Це питання протягом історії розв'язували різно: деякий час школа була підпорядкована церкві, далі ріжним громадським організаціям: - промисловим, мійським, науковим. Тепер майже по всіх країнах культурного світу освітню справу має у своїх руках держава; у своїм демократичнім складі уряд репрезентує ввесь народ.

Коли раніш держава обмежувалась тим, що давала 2-х річний курс навчання, то тепер не можна задовольнитися лише грамотою. Справжній громадянин є людиною, що не лише має своє особисте існування, а має і свої обовязки перед своїм народом, а щоб їх виконувати він мусить мати можливо більшу освіту і ці завдання найкраще виконують гімназії обох типів - класична та реальна і університет або інші високі школи, але через те, що 90 населення не може скористати ані високою освітою, ані, навіть із середньої; держава мусить підняти рівень цих 90 більшою освітою, яка і має подаватися в загально-обовязковій школі, для всіх однаково рівній. На думку Кершенштайнера схема шкіл для Німеччини мала б складатися в такий спосіб. Загальна народня школа від 7-8 літ. - *Allgemeine Volksschule* - 4 роки - до 10 літ, далі вона поділяється на загально освітню гімназію для тих, що шукать вищої освіти /чи класичної чи реальної/ там із 4-х літнім курсом, і на *Taehschule* або *Fortbildungsschule*, себто, або професіональну, або для тих, хто мусить іти на заробітки, загально виховничу, що дає змогу хнакові-робітникові продовжувати свою освіту. Після гімназії переходять або *Gelehrt Hochschule*, себто, правдиво наукову школу, або в народню вищу школу. Бажаний період для навчання в 10 літ, з 8 до 18, тяжко осягнути при сучасному економічному занепаді майже всіх європейських держав. Але 7-8 літ до 16 літ, стає все більш необхідним і *Fortbildungsschule* із народними університетськими і селянськими вищими школами це й можуть реалізувати.

Узявши у свої руки всю народню освіту, держава мусить зацікавитися й дітьми дефективними, дітьми каліцями і дбати, щоб і на їх долю була звернена увага, і щоб вони отримали максимум можливого

для них знання. Школи для дефективних дітей, де педагогіка цілком сполучається з медициною, мусять бути організовані державою в можливо більшому числі.

Таксамо держава мусять подбати за дітей сиріт і впорядкувати для них притулки, які повинні зріктися свого колишнього касарняного типу, і прийняти той родинний характер, який тільки й можливий для виховального інтернату, з поділом дітей на невеличкі групи /15-25/ під загальним доглядом одного виховника. Держава також мусять організувати колонії-школи для дітей-злочинців, де має проводитися добре продумане виховання, яке б із дітей із недобрими нахилами вироблювало б людей із міцною волею і шляхетним почуттям, а також давало б їм до рук певну професію, яка давала б їм змогу жити з чесною працею. Цілою сіткою таких шкіл-притулків, колоній держава справді виконала б свій обов'язок і всім дітям - здоровим і дефективним дала б потрібне виховання й потрібну освіту. Але це завдання тая складне й вимагає праці багатьох культурних сил, що ніколи ніяка держава не може оминати допомоги приватних організацій. Вільне право навчання є найвище право людини й, хоча воно мусять бути обмежене певним цензом, воно має належати громадянству кожної держави. Вільна організація шкіл та притулків приватними особами або організаціями особливо потрібна в країнах мало населених як, напр., Канада, північна Швеція, шотландія, південна Україна. Тут місцеві автономні установи краще зможуть обслуговувати населення. Крім того право вільної приватної ініціативи завше захищає народню освіту од екстенітні її в певних державою ухвалених формах, вона вносить поступовий рух, дає нові напрями під впливом науки. Приватна школа це й є педагогічний лабораторію, де нові теорії, нові наукові вимоги знаходять свою реалізацію, своє пристосування до тих або інших умов життя кожного народу, кожної країни.

Кожна реформа шкіл завше переходить спочатку через приватні організації й уже прийнята громадянством має ввійти в державну школу, як ми це бачимо й у сучасному русі. *Видне добре це в приватних школах Америки, де в них переводиться сила експериментів; де роблять відкриття, провадять чимало психологічних досліджень, що полегшає педагогічну працю.* Але держава, на думку Кершенштайнера, має право контролювати приватні школи, щоб вони не дуже далеко відходили від державних шкіл у своїх програмах і в

остаточних своїх завданнях. Приватні школи, назагалі, існують здебільша для поодиноких родин, а не для ширших кол населення, бо вони майже усі платні.

Ще набирає чималого значіння становище релігійного виховання в державній школі. В Німеччині воно ще входить ув обов'язковий програм. В Англії, де така сила дисидентів, релігійне виховання виносене поза стіни звичайної державної школи, не може бути пануючої релігії без образи других конфесійних громад. В Америці теж релігійне виховання в руках окремих сект, товариств і провадиться в окремі від загального навчання години, а навіть часто в окремих приміщеннях. Ця думка, що релігійне виховання, навчання релігії не може входити в загальний план навчання, у шкільний програм, бо вона більш належить родинам та конфесійним товариствам - ця думка шириться й набирає щораз більшого значіння, більшої авторитетності в усіх педагогічних колах.

Лекція XIX.

Підсумовуючи все сказане про склад, організацію та типи шкіл можна наприкінці зупинитися на тих принципах, якими кермуються сучасні видатні педагоги при висвітлюванні вимог нової школи й konieczности реформи школи: "Сучасна школа", каже Fessiere x) мусить щезнути, бо вона повстала на півзнанні, на піврозумінні. Вона робить невільниками учнів замість того, щоб їх визволяти. Вона вбиває життєвий гін *l'elan vital*, вона не підготовлює до життя. Нова школа є передусім інтернатом поза мурами міста; там провадиться цілком родинне життя, засноване на власному досвіді самої дитини. Нове виховання є зворот до природи й певна підготовка до сучасного життя. Діти набірають знання не лише працею пам'яті, а засвоюють їх органічно, йде моральне вироблювання характеру на ґрунті щирости, прямоти. Щоб бути самим собою потрібне самопанування, треба навчитися жити в повній згоді з великим законом правди, справедливости й любови, треба мати дух ініціативи та витриманности у праці. Школа мусить бути серед природи, вільного повітря, світла, зелені, піль, серед лісу, щоб дати дітям здоров'я, дати радість життя, фізичної енергії. Треба поставити дитину перед конкретними фактами, а не перед абстрактними ідеями; треба оточити дитину фактами, щоб спостере-

x) Fessiere. *L'ecole nouvelle. - Projet d'ecole nouvelle.* 1909 p.

гачи їх, їх взаїмовідносини вона сама відкривала ті абстрактні закони, що кермують тими явищами; порівнювала б їх, знаходила б відповіді на питання: нащо, через що? Це дасть певний ґрунт для всього знання. Життя мусить давати інтерес до знання, а цей інтерес забезпечує продуктивність інтелектуальної праці й він мусить освітлювати все навчання, він має відповідати всім потребам дитячої душі. Нові школи, здебільшого, майже ви-карають інтернату, тому, щоб найкраще впливати на учнів щодо виховання, тісно звязаного з навчанням. Режим у інтернаті дуже простий, годують 5 разів у день, дотримуючись принципа потроху, але ча-сто; годують здебільша молоком, яйцями, свочами та плодами, мало мяса, нічого такого, що розвору-шувало б. Усі лекції на повітрі. Щодня ванна або півообмивання. Ручна праця введена скрізь і як метода для навчання, і як сама праця - садів-ництво, плекання звірят, для малих дітей - малень-ких, для великих - худоби, або птахів; столярст-во для вироблювання волі, рухів, мязів, витрима-ности, спритности. Річнотематичні ігри: вільні, уре-гульовані, спорти: літній і зимовий, біг щоранку не менш 5 хвилин, гімнастика звичайна й ритмічна. Заняття індивідуальні й по можливості межі собор-тісно повязані, щоб не було розвіяности, щоб день не розбивався на 6 - 7 наук, а була б концентра-ція на 1 - 2 науках, семестрова система, вона ви-кликає більш інтересу й менш втомлює; треба на-водити дітей на самостійні відкриття (це вже проваджалося в школі Рош при науці фізики, хемії, математики). Розвивати розум і загальне суджен-ня. Усі праці переводяться індивідуально й ко-лективно, викликаючи творчі сили учня. Школа му-сить бути естетично влаштована, мусить виклика-ти мистецькі вражіння: на стінах малюнки, хори з учнів, оркестри, драматичні вистави. До навчан-ня мають бути приладнені і світові картини й кі-нематографічні фільми, бо вони додають навчанню елемент повности і краси. Дисципліна інтелекту-альна й моральна. Свобода виховання не значить необмеженість бажань, а є лише вільне виявлення всього, що є в дитині найкращого, що найліпше сприяє тому, щоб з учнів стали особи дужі, лой-яльні, правдиві, люде з ясним розумом, чулим сер-цем і міцною волею. Для цього не потрібні ані кари, ані нагороди, треба лише встановити у шко-лі режим, атмосферу трудового життя, проїнятого

Сучасні педагоги розрізняють предмети формального розвитку й матеріального, і треба зупинитися над цими двома дуже важливими поділами дидактики на формальне та матеріальне навчання.

"Наука, каже Монтень у своїх *Есеї* (Досвіди) придатна лише для сформування розуму". Вона, на його думку, є засіб для розвитку розуму. Пощо займатися наукою, коли нема судження, в освіті головне-свідомість та розуміння, зміцнення інтелекту. Знання, що не розширюють нашої свідомості, не формують розуму, не мають вартості. Якість розуму має більш вартості, ніж знання; нам треба виховати не вченого, а людину, що ясно думає, спритно схоплює.

сумлінним загальним змаганням до чесного виконання своїх обов'язків і широко товариськими взаїмними відносинами. Кожен учитель мусить мати формулу виховання, мусить укорінювати в дітях чесноти, як обов'язкові для громадянина; вони стають для дітей звичкою й лише в т.зв. перехідний юнацький період, коли йде перецінка моральних і соціальних вартостей, тоді піднімаються питання чесноти. Можна бачити як твердим витриманим вихованням міцно вкоріняється в усіх військових почуття честі, шляхотності і стає органічною звичкою. Виховуючи у школі свідоме почуття обов'язку, треба так само почуття обов'язку перетворити в органічне свідоме почуття на все життя людини.

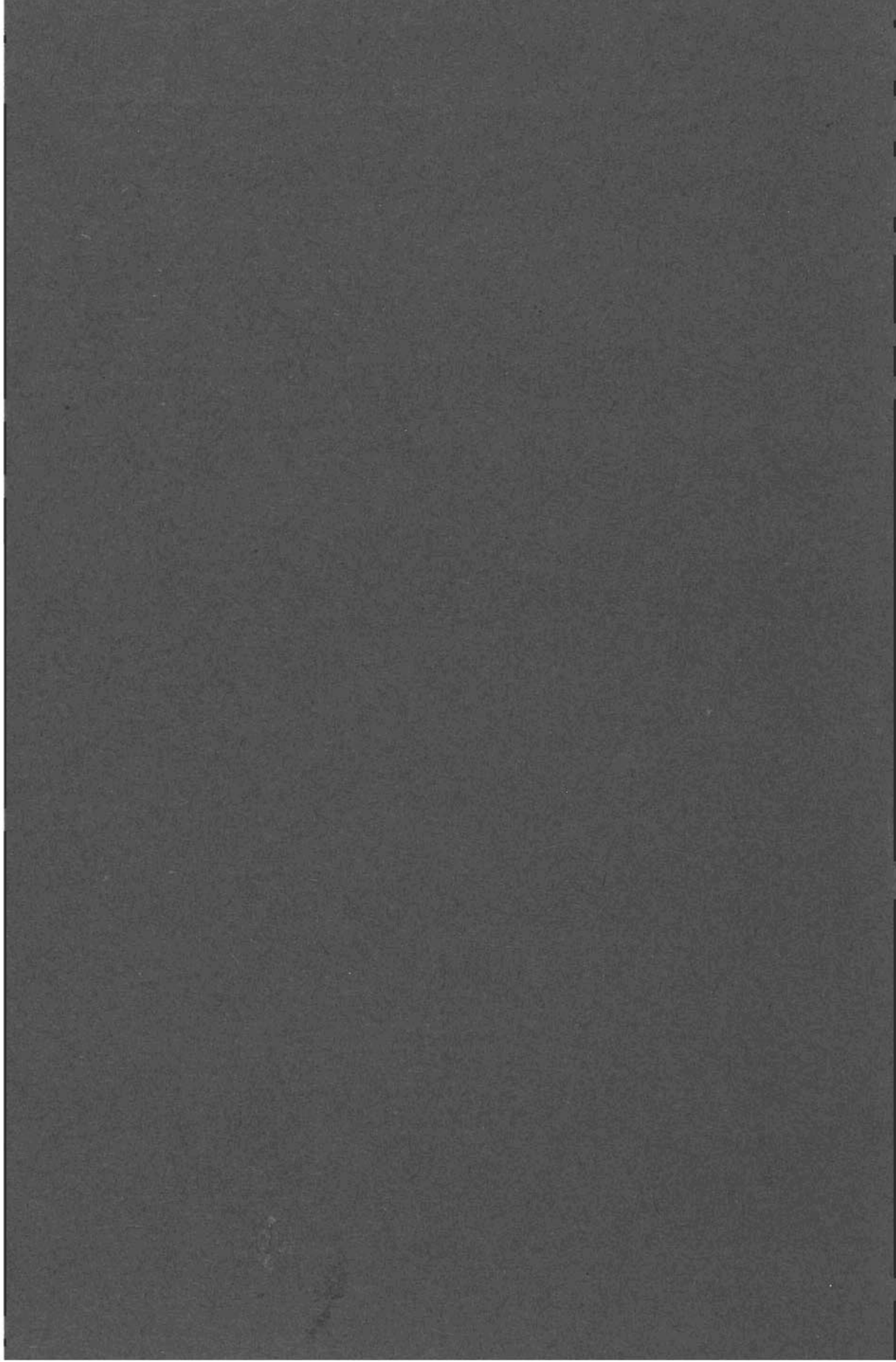
Так Нова Школа, як ми бачимо, не ставить собі завданням лише передачу знання, а й виховання суцільної людини — формування її розуму, її особливих здібностей, її характеру й морального індивідуального й соціального ідеалу. І як що передача знання, йо о засвоєння і тепер, як при Беконі й Декарті, може йти лише двома шляхами: через індукцію або дедукцію, то застосування цих методів як учителями, так і учнями, завдяки успіхам психологічних спостережень, поставлене на найкращий шлях лабораторними засобами Дальтона, психічною підготовкою Декролі, Монтесорі і др. новаторів дидактики й педагогіки. Сучасна обновлена школа має стати справді улюбленим дітьми осередком, де вони живуть повним, щасливим життям, перетворюючись у розумних, корисних громадян; школа стає тим осередком, де кожен учень має змогу, має вільний час, щоб не тільки реагувати на назервні враження, а й заглядати глибоко у свою власну душу і творити там свій власний ідеал життя.

Я позволю собі закінчити свої лекції Дидактики словами великого східного поета наших днів — Тагора: "Не вигоньте зі школи ані Бога, ані Природи, дайте вашим учням жити духовним життям." □

На його думку Захід задихається через свій шкільний матеріалізм, через брак вільного сердечно-го життя у стінах школи. Як гарячий патріот свого краю, своєї таємничо-гарної величності Індії, він каже такі слова, до яких ми — українські вчителі — не можемо не поставитися з увагою: "Кожна нація, каже Тагор, мусить свідомо поставитися до свого призначення, кожна з них має свою проблему, яку всіма зусиллями мусить розв'язати, має своє завдання, поставлене їй провідінням". Найвизначнішим фактом сучасної епохи треба визнати той факт, що всі раси світа ввійшли у взаїмний контакт і стало питання: чи будуть

вони, або їх окремі групи, продовжувати нищити одна одну, чи вони знайдуть правдивий ґрунт для взаємної згоди і взаємної допомоги. Таким ґрунтом не будуть ані торговельні зносини, ані політичні, його знайде лише школа, лише культурні зносини - шукати цього терену взаємної згоди треба у трудовій національній школі кожного народа.

-----///-----



Українське Видавниче Товариство

СІЯЧ

-
1. Проф. др. Я. Ярема. Вступ до філософії.
 2. Лект. др. Гончарів-Гончаренко. Загальна гігієна.
 3. Проф. С. Русова. Теорія педагогіки на основі психології.
 4. Проф. Л. Білецький. Українська народна поезія.
 5. Лект. Ф. Гула. Теорія векторів.
 6. Проф. Є. Іваненко. Пропедевтика вищого рахунку.
 7. Проф. Є. Іваненко. Аналітична геометрія у просторі.
 8. Лект. Д. Чижевський. Логіка.
 9. Проф. др. А. Старков. Загальна біологія.
 10. Лект. В. Січинський. Історія всесвітнього мистецтва.
 11. Лектор І. Кабачків. Політична економія.
 12. Проф. Є. Іваненко. Альгебрична аналіза.
 13. Проф. Є. Іваненко. Диференціальне числення.
 14. Лект. Д. Чижевський. Вибір із творів найвизначніших філософів.
 15. Проф. др. Сімович. Староболгарська граматика.
 16. Проф. др. Сімович. Хрестоматія староболгарського й українського письменства.
 17. Лект. Гр. Омельченко. Ввід до славнознавства.
 18. Проф. С. Русова. Дидактика.
 19. Проф. М. Лорченко. Експериментальна фізика.
 20. Лект. А. Животько. Дошкільне виховання.
 21. Лект. П. Герасименко. Основи термодинаміки.
-

Адреса видавництва:

PRAHA - SMÍCHOV, MALATOVA ULICE ČIS. 19. /III.