

**С. РУСОВА**

ЛЕКТОРКА ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ В КАМЯНЦІ

**НОВА  
ШКОЛА СОЦІАЛЬНОГО  
ВИХОВАННЯ**

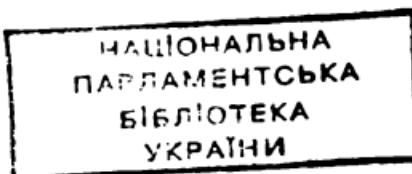


---

УКРАЇНСЬКЕ ВИДАВНИЦТВО В КАТЕРИНОСЛАВІ  
КАТЕРИНОСЛАВ – ЛЯЙПЦІГ

**С. РУСОВА**  
ЛЕКТОРКА ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КАМ'ЯНЦІ

# НОВА ШКОЛА СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ



УКРАЇНСЬКЕ ВИДАВНИЦТВО В КАТЕРИНОСЛАВІ  
ЗА ДОПОМОГОЮ УКРАЇНСЬКОГО  
ГРОМАДСЬКОГО КОМИТЕТУ В Ч.С.Р.  
КАТЕРИНОСЛАВ — ЛЯЙПЦІГ'

**Copyright 1924 by E. Wyrowyj, Berlin SW 47**

**Друковано в друкарні К. Г. РЕДЕРА, тов. з обм. порукою в ЛЯЇПІЦІГУ.**

# **Нова школа соціального виховання.**

## I.

Що-далі люди живуть упорядкованими громадами, то все більше вони відчувають велике значіння громадського життя для кожного окрім взятого громадянина, для кожної окремої особи, бо все ширше громадське життя захоплює людину та задовольняє її ріжноманітні потреби й вимоги. В давнину часи люди або жили самітно в печерах, або об'єднувалися в невеличкі родинні гуртки, що блукали з краю в край, відшукуючи собі поживу серед рослин або виходючи на лови за диким звіром. Ці невеличкі гуртки потроху перетворюються в більш міцніші колективи для охорони себе від того чи іншого ворога, будь то хижий звір або дужче вороже сусіднє племя. Більші колективи закладалися подекуди тимчасово виключно для захисту або для захоплення яких просторів. Але з розвитком культури такі громади більш усталювалися, ставали певнішими, починали ставити собі завданням не лише оборону та захист громадян, а й краще упорядкування самого життя на ґрунті спільної праці, спільної організації, при якій кожна людина могла знаходити для себе найкращі умови життя, спочатку лише матеріального, а пізніше й духов-

ного. Довгий час в таких державних колективах окрема особа занадто підпадала владі держави; деспотична влада перших державців дозволяла собі цілком підпорядковувати людину, робити її власністю держави й витворювати з неї військове або адміністративне знаряддя. Громадянство перетворювалося на покірну череду, що за добру пашу цілком корилася чабанові. Але потроху ширилася освіта, підносилася людська свідомість! Рвались кайдани, один по одному скидалися ланцюги рабства, поневолення, і на державному терені виступали люди, а не раби, не невільники, а люди з вільною думкою, з вільним серцем. Замісць державного абсолютизму повстало організоване громадянство, замісць неволі та занедбання всяких людських прав повстала повага до особи і почався вільний розвиток особи людини в усіх її ріжнородних нахилах та здібностях. Громадянство потребувало робітників задля нового складу життя. Але кайдани поневолення не так легко скидаються, вчораши раби не можуть одразу перемінитися на вільних громадян, тай колишні несвідомі отари людей не стають одразу свідомим громадянством. Для такої великої зміни потрібний не тільки час, що завжди посугає наперед розвиток громади й особи відповідно вимогам творчого життя. Потрібне виховання, що тільки й має змогу дати нам нове громадянство, складене з справжніх громадян, з робітників того творчого життя, що, не спиняючись, веде нас з одного еволюційного щабля на другий, витворюючи все кращі форми життя.

Під час великих моментів життя, що їх ми нині переживаємо, коли рвуться всілякі кай-

дани, падають престоли, знищуються старі божки, перед нами має один прапор, на якому яскравими літерами виписані слова: Визволення людини і народів! Навколо нас лунають великі стародавні гасла, які людність змагалася в ріжких формах осiąгнути в реальному житті: Братерство, Рівність, Воля. Краса моментів цих невимовна! Але і страх великий. Зпоза прапора визволення людини виглядає малша-горіла, старий чоловік-звір, що намагається використати мене для свого панування. Разом із гаслами братолюбія чуємо стогін пригноблених, страшений роспачливий галас війни, кріаве братобивство. Ще не бачимо ані громадянства, ані громадян; бачимо нові форми вільного життя, але хто з них перший скористає: чи старий чоловік-звір, чи новий духовний чоловік-реформатор життя, творець духовних скарбів? В такий переходовий час велика відповіданість падає на свідому частину громадянства: вона мусить для потоку волі поробити греблі, перекинуті мостки від усього доброго, що витворила людність на своєму терновому шляху до волі, до нових соціальних підвалин, що на їх має будуватися нове, вільне громадське життя. Вони мусять всі зусилля звернути на виховання громадян і в першу чергу — на виховання дітей. Колишня мертвна, формальна, лицемірна школа мусить впасти, а на її руїнах має утворитися, народитися нова, живуча й життєва, правдива і весела школа праці, школа соціального виховання, збудована на пошані до особи і розумінні громадських обов'язків кожною дитиною, кожним учнем нової школи.

II.

Людина стає людиною лише в громаді. Свідомість закона, моральне розуміння волі складається лише в спільноті, в контакті з людьми. Для окремої особи, відірваної від громадського життя не існує закону, не виявляється безумовної ідеї добра. Лише в спільноті, в спільному житті всіх людей складається моральний і юридичний закон, моральні завдання та обов'язки. Випрацювати ідею добра є спільне завдання, але працюють коло цієї роботи окремі особи, бо бути добрим я можу лише по моєму власному бажанню; через це виховання має дати дітям такі умови життя, такий напрямок розвитку, що сприяв би розумінню добра, і зміцнив би волю дитини для виконання лише добрих вчинків, корисних для громадянства, такому поводженню, що не перешкоджало б проведенню в житті великих гасел: Братерства і Волі.

Для цього сучасне виховання має розвинути в дітях доброчинності, однаково потрібні й для дитини, яко майбутнього громадянина, і для самого громадянства, яко окремої національної спільноти в її творчій життєвій праці та в її відносинах до других національних колективів. Ці доброчинності, визначені в сучасних педагогів, такі: розум, воля, хоробрість, справедливість. Розум дає освіту, без освіти не може бути демократичного ладу: освіта для всіх, вона одна наближає народні маси до культурного поступу, до свідомої праці; вона ж дає змогу виявитися особливим здібностям і своєю працею сприяти більшому розвиткові науки й мистецтва. Розум викликає активну думку, шу-

кання істини-правди, а це щукання й є вічним і обов'язком і завданням людини і людності. Розум нахиляє до критики, а розумна критика конче потрібна для постійного поступу, вона забезпечує людину від закристалізування в одних формах життя, не дає зупинятися на півшляху до абсолютноного знання. От через що, сучасна школа звертає велику увагу на формування розуму, на дисциплінування розумових сил, не на накидання в голову учня ріжноманітного знання, а на вироблення самого розуму й активної думки. Любов до знання ґрунтується на насолоді від розумової діяльності: чим вона більше самодіяльна, тим і насолода більша. Кажуть, що перша зацікавленість в науці породилась із здивування; воно викликало зусилля розуму для зрозуміння й для захисту від грізних з'явиш природи. Але здивування, що переходить в переляк, породило чимало заблудів, дурних забобонів, митів і казок. Потрібна була стала критика, певне спостереження, щоб розвіяти вражіння здивування й сміливсю знайти розумну правду та привабити до неї людей. Смілива думка посугас людський поступ. Прометей буде завжди улюбленим героєм людности. От через що, слідом за розумом, соціальне виховання потрібне від дитини розвитку соціальної доброчинності — хоробрости. Галілей, Джордано Бруно не лякалися смерті, висловлюючи свою певну наукову правду. Але для того, щоб їх героїзм мав корисні наслідки, треба, щоб думка генія, його вигадка не одходила занадто далеко від стану розуміння середньої більшості громадянства, або спиралася на певні наукові підвалини. Тільки така думка має вартість,

яка справді може сконкретизуватися, хоч і не сьогодні, так завтра, коли вона збудована на певних соціально-психологічних вимогах життя. Для цього геній має завжди особливу інтуїцію — розуміння свого суспільства і пророче око на його майбутній розвиток, як, напр., у нас Шевченко, Сен-Симон у Франції. Щоб промовити рішуче слово, потрібна хоробрість, яка спирається на міцну незалежність активного духа. Отже цю незалежність, цю самостійну думку й треба виховувати в дітях, бо соціальне виховання має дати соціальніх діячів, робітників поступу громадського. А що цей поступ не зупиняється ніколи ані на хвилину, ні в моральному, ні в матеріальному напрямку, творча праця індивідуумів мусить постійно виробляти скарбовий матеріал для свого оточення та для вселюдського добра. Кожна правдива думка має свою життєву силу, хоча б вона виходила з поодинокої голови; вона шириться між людьми і через сuggестію, і через виховання, і свідомим перейманням, передається другим поколінням і утворює ґрунт для поступу. А найбільш видатні по своїй обдарованості особи стають в центрі соціального руху, роблять переворот чи в науці, чи в мистецтві, чи в техніці, або в соціально-політичних формах життя. Але сила генія має остилки впливу, оскільки ми всі, звичайні люди, підтримуємо той кон, на якому він виконує свою роль, оскільки ми можемо його особисте перетворити в загальне й дати йому певну довговічну форму. Загальна свідомість лише може перетворити особисту думку, вигадку в сталу для всіх корисну реформу. Індивідуум таким чином творить нові закони, нові зміни, нові

вартости в соціальних з'явищах, народжує нові думки, які можуть цілком змінити попередні умовні вірування, установи, робить нові винаходи, які часто зовсім одкидають попередні засоби щодо переведення праці, утворюють нові засоби комунікації, торгу, і тим творять нові ери в житті людності на ріжних теренах її діяльності. Індивідуум виявляє протест проти всього застарілого в соціальних відносинах, вносить нову думку, нову поступову течію, закликає всіх до активного протесту. (Винаходи Уайта, Фультона, Стефенсона, критика Руссо, реформа Лютера.) Індивідуум також творить і нові форми законодавства, що найкраще дають громадянству спокій. При цьому індивідуум інстинктивно мусить держатися більше до загально-середньої свідомості громадянства, до того, що вже осягнено громадянством. Навіть індивідуальний геній загибає, як що він занадто далеко віходить від загально-середнього розвитку громадянства (Саванаролла); навпаки, індивідуум має використовувати старий матеріал, дати йому нову форму існування, підняти свідомість середнього загалу до вищого ступня. Правда, і окремі обдаровані індивідууми можуть помилятися, чи то через своє кепське виховання, чи через обмежене коло соціальних впливів; через це вони можуть змагатися перетворювати в часткове те, що він помилково розуміє в своєму соціальному осередкові; вони можуть впасти в коловорот ріжних суггестій і через це також помилятися. Але як не як індивідуум залишається тим єдиним фактограм, і взагалі він є тим головним фактором, що творить соціальний поступ, який знаходить шлях до

розвитку нових форм життя, нових засобів для опанування природою, всіма її силами, на користь, а інший раз і на горе, не одного національного, а й цілого світа (задушливі гази та інші військові винаходи). На житті народів і відбивається, які саме індивідуальності виступають у нього в той або другий час. Правдива думка має завжди життеву силу і шириться суггестією, перейманням, вихованням, передається другим поколінням, чи то в художніх творах, чи в наукових, чи в правових реформах. Геніяльна індивідуальність завжди оригінальна, вона не повторюється і працює для майбутнього, передаючи свої думки далеким поколінням. Підтримуючи свідомо думки генія, ми всі теж приєднуємося до цієї творчої праці для наших нащадків, і, таким чином, замісць несвідомої юрби, аффективної та підлягаючої всіляким суггестіям, вироблюється свідоме громадянство, здатне до творчої роботи на користь всесвітнього поступу. Оскільки цілий народ широко виконав працю перетворення особистого в загальне, оскільки серед нього забезпечена сама реформа. Думка індивідуальна, що буде занадто далека від традицій і звичаїв, не прищеплюється, і відкидається народним розумом, хоч яка б вона була цінна. От через що, післякої революції настає довгий період еволюції, коли поволі прищеплюються величні гасла революційних геніїв. І коли ці гасла стають в занадто гострий конфлікт з громадянством, вони задавлюються ним на довший час. Зріст ідеї не йде постійно однаково, вона набирає то більше, то менше прихильників залежно від різних соціальних обставин. Саме головне, щоб не припинялася в

громадянстві його активна думка, це б то той процес, який найкраще веде громадянство до зрозуміння гасел і своїх обов'язків. Припинити вільну думку — це вбити життя громадянства.

Зрозумівши тісний зв'язок особи з громадянством, уявивши собі найкращі добродійності, яких вимагають від особи її громадські обов'язки, можна вияснити, як саме треба здійснити соціальне виховання, щоб наслідком його був справжній розвиток громадянства, збільшення в ньому активних розумних діячів.

### III.

Для дитини існує два осередки, в яких вона може нормальню виховуватись: родина і громадські установи — дитячі хати, захисти, школи. Коли держава йде поруч з громадянством і користується його довір'ям, тоді громадські установи йдуть на допомогу родинам, і більшість дітей, дуже рано для свого віку, одержує перше своє планомірне виховання по громадсько-державних установах. Всі ці дитячі установи мусять стояти в найтіснішому контакті і з населенням місцевим і в близьких взаємних відносинах, бо школа — знизу й до верху — ніколи не може стояти на одному щаблі розвитку, вона постійно прагне поліпшення своїх педагогічних методів, свого поглиблення психологічної свідомості. Чезрез це скрізь по всіх культурних країнах, поруч з державною, більш-менш закристалізованими формами державної школи, існує приватна або громадська школа, постійно жива, що шукає нових шляхів для найкращого навчання та виховання, справжня педагогічна

лабораторія нових методів, нових дослідів над дитиною. Бо, де б дитина не виростала, чи в родині, чи в школі або в іншій дитячій установі, для того, щоб виховання її провадилось найкраще, конче потрібно, щоб її добре розуміли, щоб знали її індивідуальні нахили, здібності, склад характеру. Оскільки таке знайомство в родині провадиться більш-менш випадково, інстинктиво, там, де є уважливі батьки, що додивляються до своїх дітей і рахуються з їхніми особливостями, остільки в школі та в других дитячих установах спостереження провадяться науково, систематично, і на ґрунті їх дається те чи інше задоволення ріжним нахилам і темпераментам дітей. І це нам виявляє, що перший наш обов'язок перед нашим вихованцем — це психологічне знання дитини. Це розуміли вже здавна. Коменський (в XVII в.) добре вмів заглядати в душу дитини. На його думку, вихователь далеко не пан природи, а лише її слуга. Локк казав: «Стрілка характера завжди хилитиметься в той бік, куди її первісно нахиляє природа. Треба знати дитину, які в ній панують змагання і пристрасти, чи вона спокійна, чи гаряча, боязка чи смілива, чи одверта чи ні, бо відповідно цим рисам, ви маєте так чи інакше поводитися з нею, давати вихованню той чи інший напрямок. Між душевними рисами людей стільки ж одмін, як і між їхніми обличчями, тільки зовнішні одміни краще виявляються; але мала дитина ще не вміє показувати себе нещирою, через це і ліпше знайомитися з дітьми в їхньому ранньому віці, коли вони ще не ховаються ані з своїми дефектами, ані з доброчинностями.» Але за часів Коменського та

Локка психологія ще не давала досить гарних засобів для зрозуміння дитячої душі. Перші найкращі спостереження дали лише Руссо, Песталоцці та Фребель на початку XIX віку. Руссо перший буде все виховання на природі дитини. Він каже: «Ми не знаємо дітей. Любіть їх, ставтеся уважливо до їх розваг, ігр, до їхніх ріжніх інстинктів; хай діти довший час залишаються дітками з своїми власними думками та почуттями.» Це відкриття дитини, її відокремленості від дорослої людини має не меншу вагу, як і наукове спостереження Галілея, що не сонце ходить навколо землі, а земля навколо сонця. Не сама дитина має пристосовувати себе до наших методів, а навпаки: наші методи мають бути пристосовані доожної дитини. Руссо дав цей принцип, розуміючи його теоретично; слідом за ним практично його з'ясували Песталоцці та Фребель; вони стались з великою ласкою до дітей і любов до них вважали за найкращий спосіб, щоб їх знати й розуміти. «Душа дитини», казав Фребель, «скарбовна скринька; ключ від неї в любові матері». Але одної любові для науки мало, — потрібне певне знання, що ґрунтвалося б на науково проведених спостереженнях та дослідах. Тільки з розвитком науки природознавства, біології та антропології, психологія дитини могла стати на певний науковий ґрунт. Перші питання за дитячу психологію були порушені лікарями; в 1787 році вийшла праця Тідемана «Спостереження над розвитком духовних здібностей дитини», в якій подана коротка біографія двох перших років життя дитини, дуже детально обслідувані всі процеси духовного розвитку

від перших днів життя, розвиток змислів (зовнішніх почувань), асоціації ідей, перші емоції. Сприяли розвиткові дитячої психології і загальні психологічні досліди Биша (*Recherches physiologiques sur la vie et la mort*), Кабаніса — «Отношения между физической и нравственной природой человека (1865 г.)». Великий поступ дала нова для того часу наука — ембріологія, порівнюючи біологічні досліди Лямарка, Дарвіна, а також винайдення закону еволюції. Обсяг психологічних дослідів поширився методом порівняння і генетичним методом. В 1859 році з'явилася праця Кусмауля «Спостереження над духовним життям новонароденої дитини», а в 1882 р. дуже цінна праця Прейера «Душа дитини», яка вже дає певний метод, як саме досліджувати душу дитини. Тут уже перемагала над фізіологією сама психологія, але тільки Герборт перший докладно вияснив тісний зв'язок між психологією дитини і педагогією; він вияснив можливість вживати природознавчі методи для досліду душевних з'явищ. Доходили вже до таких сміливих думок, як от, що «закономірність душевного життя цілком подібна до закономірності рухів зірок на небі» і почали до психології пристосовувати математичні способи і ріжноманітні вимірювання. Гельмгольц, Вебер перші почали користуватися експериментом. Визначний психолог Вундт значно посунув науку психології вперед своїми експериментами і спостереженнями. Другі учени — Крепелін, Біне, Шарко пристосовували методи дослідів душевних хвороб до психічного життя дитини. Стенлі Холль поширив терен спостережень шляхом анкет, що їх провадили вчи-

телі та матері серед широких кол дітей. Виникла ціла окрема наука педологія, як галузь загальної психології. Вона вимагає певного знання психофізичної природи дітей. При Кларкському університеті відкрилася перша лабораторія для педагогічних і загально психологічних експериментів. Виходять нові часописи, присвячені розробленню різних психологічних питань і дослідів. В 1896 р. Біне в Парижі видає при Психологічній лабораторії в Сорбоні часопис: *L'Année psychologique*. В ХХ в. такі лабораторії позакладалися в Берліні, Женеві за проводом відомого педагога Клапереда, в Парижі—Біне, в Мілані, Буда-Пешті, Брюсселі (Іотейко, де-Кроль), в Петрограді—Нечаїв. Ці лабораторії мають: 1) розробляти сучасні питання навчання та виховання в тій чи іншій країні, робити спостереження, вести статистику, робити експерименти, оголошувати власні досліди; 2) організовувати інформаційні бюра, які давали б поради щодо складних питань виховання і розвязували б їх, як експериментом, так і літературою; 3) бути місцем, де вчителі можуть знайомитися з експериментальною педагогією. Таким чином тепер маємо вже ріжноманітні засоби для пізнання психології дитини.

Методи педології і дуже наукові і прості, вони мають й індивідуальні завдання й широкі масові та завжди вимагають щирої совітливості спостерегача. «Тяжко досліджувати дитину» — каже російський педолог Румянцев: «їх настрій дуже часто вередливий, непевний. Як у величних хмарах, що так дивно вимальовуються на небі, можна зібачити ріжноманітні казкові малюнки, так і в дитячій душі ріжні

спостерегачі можуть помітити ріжнородні вияви». Відомий педолог Сікорський вимагає дуже ніжного, глибоко уважливого спостереження над дитиною, щоб розібратися у всіх тонких нарисах її душі. Усі досліди показують, що душа новонародженої дитини не є чистий білий аркуш паперу; ні. вона ще до народження дитини має в собі неясні, загадкові риси, які виявляють досвід, враження колись давно пережиті її прадідами. Потрібні особливі методи, щоб вичитати ці гієрoglіфи і зрозуміти з якою спадщиною прийшла до нас та чи інша дитина. Для цього вживають таких засобів: 1) життєписи дітей, 2) безпосередні роспитування, 3) клінічні запитання, 4) статистичні обслідування, спостереження над паралельними групами дітей, але не в одинакових умовах навчання (виховання), 5) «тести» або експерименти.

Дитячі біографії або життєписи складаються після уважливого і довгого спостереження одною особою над життям дитини зо всіма його фізіологічними і психологічними виявами. Вести записи для біографії мусить особа, що кохається в цих виявах, вміє непомітно для дитини вести свої спостереження, має широку загальну інтелектуальність, яка допомагає усувати ріжні перешкоди, забезпечує найбільшу об'єктивність дослідам і дає обережну здорову критику свого власного обсліду. Але цей засіб має ту хибу, що провадиться дуже поволі. До цього часу маємо дуже мало таких наукових біографій, і всі вони охоплюють періоди наймолодшого віку, 3—4 літ, як от, праці Прейера, Пере, Miss Schiun, Діорборн і др. Бажано було б, щоб наші матері вели за своїх дітей щоденники, які замінили б

справжні біографії. Спостереження провадяться і над окремими дітьми і над цілими колективами, і над окремими рисами дитини і над цілим її характером. Перші мають значення, як матеріал, який ще треба звести в одно, бо індивідуальності дітей можуть бути дуже різні; але спостереження ті можуть бути більш глибокими, більш уважливими і провадитися в більш детальних ріжноманітних напрямках. Колективні анкети викликали дуже гостру критику за їх непевність і недоладність у руках непідготованих запитувачів; добре уложеній програмі значно полекшує цю справу і більше забезпечує правильні наслідки. Цього широкого анкетного способу більше додержується Ст. Холль. Це можна провадити або морально або письмово: кожному учневі (коли він уже в школі) дають анкетний листок, ізоляють від товаришів, щоб уникнути суггестії, і пропонують вільно відповісти на питання. Відповіді збирають, розгруповують, обробляють статистично і роблять висновки. Але цим методом не треба зловживати і треба ставитися до нього з великою уважливістю. Анкетний листок мусить складатися з ясних коротких запитань.

Щодо клінічної анкети, то в Америці вона дає повний портрет дитини, родинних умов її життя, духовної та фізичної спадщини, стану здоровля і т. п., скільки можливо детально. Такі анкети провадять лікарі, дантисти, лікарі горлових, ушних та носових хвороб. Велике значення мають спостереження над розвитком окремих здібностей, тих чи інших духовних сил дитини (уявлення, пам'ять, приймання і т. і.). Багато дає порівнюючий метод, коли дітей з різних осередків поділяють

на паралельні групи з однаковими здібностями, і вчать однаковими методами, а мають неоднакові наслідки.

Всі ці анкети і спостереження дали величезний матеріал для ознайомлення з дитячим психічним складом в різних умовах життя родинного і соціального у різних народів і рас; дали вказівки на інтереси, що панують у дітських розвагах, іграх, творах, — які з'явища викликають в дітях обурення, які захоплення, ревність, заздрість. Цьому ще допомагає статистика, що збирає чималий матеріал з поля фізичних, ментальних та моральних нахилів дітей у великих цифрах, які дають змогу викристалізувати з усього матеріалу найбільш сталі й певні висновки, що з їх вимальовується вже загальний тип дитини.

Велику вагу надають учени так званим «тестам», або поодиноким експериментам. Вперше його вжили лікарі. Так, Кусмауль роспопочав його, щоб дізнатися, яке у новонароденої дитини почуття смаку. Для цього то-несенькою дудочкою він вливав дитині в рот теплий роствор хини, і бачив, як кривилася дитина; потім вливав роствор цукру, і обличчя дитини приймало вираз задоволення. Видатні німецькі педагоги Лай та Мейман провадили чимало експериментів по школах, щоб розспізнавати інтелектуальний розвиток учнів і відповідно йому складати ті чи інші методи, будували дидактику, т. зв. експериментальну. Вони ясно висловлюються, що певний ґрунт для педагогіки може дати лише дидактично-психологічний експеримент. Він перевіряє спостереження, виказує помилки, що були при них зроблені. Лай знертає увагу на те,

що ці експерименти мають велике значення для самого вчителя: оскільки раніше він був пасивним виконавцем сталих, кимсь далеко вироблених програмів, традиційних вимог, остильки тепер він може стати самостійним творцем своєї діяльності, вживати таких методів, що найкраще відповідають його колективу дітей і найкраще сприяють ріжним здібностям дітей. Чимало світу пролито експериментами на знання розвитку пам'яті, зовнішніх змислів, розсудливості, а головно — на стан утоми і чим та коли вона найбільше викликається. В московській лабораторії д-ра Беренштейна провадилися цікаві досліди: 1) над прийманнями дітей і визнаваннями — засобом показування малюнків з дуже простим змістом; 2) над здібністю дітей розуміти цілу серію малюнків, що ілюструють ріжні моменти одного оповідання; 3) над здібністю до комбінування (дають скласти малюнок, розрізаний на декільки шматків); 4) над здібністю до аналізу (дають дітям розділити 287 : 7); 5) над увагою (дають знаходити помилки в знайомому реченні); 6) над асоціацією (вільна, а також і викликана вчителем); і 7) над здібностями до творчої і репродуктивної діяльності, та інші.

Користуватися цими спостереженнями та експериментами треба обережно. Коли два послідовних експерименти не дали однакових наслідків, то треба їх перевірити, повторюючи дослід при однакових умовах. Всі ці досліди упевнюють нас, що дитина не подібна на дорослу людину, і що ми дуже помиляємося, коли прирівнюємо її почуття, приймання та емоції до наших. Дитина не є мала людина, а одмінна істота з усіма своїми фізичними й

духовними силами. Щоб зрозуміти дитину, треба її знати і знайти шлях для впливу на її розум і почуття. Що може бути сумнішє, як дитина, що серед рідного оточення залишається незрозумілою. Крім того, досліди вказали нам, що сили дитини формуються дуже поволі, і що ми не мусимо перебільшувати змогу дитини розуміти нові приймання, складання нових уяв. Ці ж досліди виявили зважчння ріжких періодів в розвиткові дитини і вказали нам, що всяка дитина формується під впливом спадщини, природних індивідуальних рис та свого фізичного та соціального оточення.

#### IV.

Кожна дитина має подвійну спадщину: расову і родинну. Як з біологічного боку кожний нерв, кожний м'яз, кожний орган має свою історію послідовного розвитку, так і з духовного боку — кожна емоція, думка, почуття виробилися на протязі віков расовими та індивідуальними зусиллями. Спадщина зміцнює расу, повторює тип, дає ґрутові риси для природнього розвитку індивідуальності. Колись такі ідеалісти, як Руссо, казали: «Всі люди сотворені рівними й вільними.» Біологи та сучасні антропологи кажуть навпаки: «Всі люди народжуються неоднакові і звязані спадщиною». Ст. Холь справедливо каже, що дитина є продукт минулого і пророкування майбутнього. Вона є продукт раси, на тлі якої й розвивається та чи інша індивідуальність. Як з біологічного погляду дитина в своєму ембріональному розвиткові проходить ріжні

стадії животнього життя, зоологічну еволюцію, так і з боку розуму сучасні психологи визначають тісний зв'язок між тілом і душою, визнають розум, як продукт довгої культурної еволюції людності. Це так звана генетична теорія, що визнає дитину, яко продукт антропологічного розвитку, принадлежності до тієї чи іншої раси, нації, під впливом тієї чи іншої кліматичної зони, тієї чи іншої місцевості (низина, ліс, горе, море, степ). Мозок сучасної дитини від самого її народження не уявляє такої *tabula rasa*, яку признавав філософ Локк у XVII віці. Він має такі борозди, що проторилися в людському мозкові від ріжніх приймань і вражень на протязі віків культурного поступу. Біогенетичний закон каже: «Кожний організм в своїму розвиткові повторює в коротких рисах всі ті форми, що пройдені попередниками від самого початку їх роду.» Але цей закон ще не досить обґрунтований науково, йому бракує спостережень. Відомий німецький педагог Лай ще ставиться до цього з деякими сумнівами до постійної еволюції людського розуму і питает, чи серед сучасної людності може хто і душою і розумом визнати себе вище Моїсея, Сократа, Аристотеля? Лай звертає нашу увагу і на те, що чимало низких рас, здібавши з культурою, виявляють справжні здібності до науки. Але думка про деякий паралелізм між розвитком дитини і людності висловлювалася ще в давні часи класичними письменниками: Лукрецієм, Діодором Сицилійським і др. В наші часи відома педагог Паола Ломброзо каже: «Дитина є маленький, стислий образ усіх стадій еволюції людини, еволюції, якою керує головний закон

життя — закон пристосування до ріжного оточення з найменшими зусиллями.» Монте-гацда теж висловлює таку думку, що розумово-психічний розвиток людини проходить з дитинства до зрілого віку через ті ж щаблі, які пройшла людність шляхом культурної еволюції. Так, сучасний австралієць по розуму, по емоціях, виявляє психічний тип близький до сучасної європейської дитини з тою одміною, що дикун застигає в своєму розвиткові, а цивілізована дитина виростає в цілком культурну людину, яка проймається сучасним поступом. Цей біогенетичний закон виявляється на тих атавізмах або пережитках, яких чимало можна помітити у наших дітей. Так напр., як би добре дитина не була нагодована, вона не встоїть перед спокусою якогонебудь бадилля або трави: щавель, лопуцьки, аїр — це такі примани, перед якими не встоїть жадна дитина. Так само дуже приваблює дітей яблуко, і з крадіжкою яблук по всьому світі найважче боротися кожному педагогові. Ніякий другий овоч не спокушає так дітей; так само ж впадають коло яблук і дикиуни й мавпи. Дикунську спадщину можна бачити в емоціональних афектах дітей, як вони в лютому гніві кусаються, дряпають, піптають, приймають дуже характерні пози, б'ються головою, тупотять ногами, качаються по землі, іслива в них у роті збільшується, мов у мисливця при згадці за ту єдобич, яку він зараз їстиме. Чимало атавізму можна спостерегти в руках дітей, як вони люблять гойдатися на гілках дерев, лазити по стовбурах дерев, качатися в сухому листі або соломі, громадити вохкий пісок, плюскатися в воді — всі ці рухи дуже нагадують

дикунів і малші. В іграх дітей багато відбивається колишніх звичаїв дикунів. Футбол — тепер улюблена гра культурної молоді — постала від нахилу дітей підкидати ногою такі речі, які їм трапляються на шляху — камінчики, грудки землі, шматочки дерева. Багато спільногом помічають в іграх дітей і в розвагах дикунів. Чемберлен в своєму цікавому творі «Дитя» каже: «Те, що є працею дорослих в одному столітті, те перетворюється в другому в ігри дітей і в їх цяцьки: луки з стрілами, духові пістолі то що.» Наше гуркало колись вживалося дикими народами з островів Тихого Океану при їхніх релігійних церемоніях. Паціорі змії, що їми бавляться наші діти, ще й тепер служать улюбленою розвагою дорослих китайців. Лялька — улюблена цяцька наших дівчаток, була колись релігійним прообразом богів, їй поклонялися, як ідолам. Так само стародавня звичка виявляється в тих рухах дітей, коли вони змагаються, хлюпаючись у річці, зловити рибу руками, або зграю птахів, наздогнати кролів, оленів, як ще й тепер це роблять Ескимоси, ловлючи тюленів просто за плавники, коли ті з суходолу поспішають у воду. Яскраво виявляється атавізм у тих ріжноманігих страхах, які діти переймають від своїх даліких прадідів: страх ночі, якого вже цілком не розуміють Англійці, що однаково безпечно почують себе і в день і в ночі, не знаючи вже ані бандитів, ані вовків. «Колись,» каже Ст. Холль, «жак був великим учителем людності, і полохливі люде були іпши раз наймудрішими; страх викликав бажання знання, щоб опанувати, перемогти всякі страхи.» Брак обміркованого матеріялу, спосте-

режень, логічного опрацювання приймань — ось що прирівнює дитину до дикунів, і пояснює подібність їхніх світоглядів. Багато цікавих порівнянь роблять англійські психологи між розвитком та звичками дикунів і дітей\*). На жаль, досліди в цьому напрямкові не мають ще цілком певного наукового ґрунту, поки ми користуємося ще вказівками не досить освічених і підготованих мандрівників, місіонерів, комерсантів, які часто подают нам цілком протилежні спостереження. Ще потрібно чимало дослідів, щоб пролити більше світу на цей паралелізм дітей з дикунами. Проте не можна це визнати значіння генетичного принципу для педагогії, значіння антропологічної спадщини, яку дитина таємниче ховає в своїй душі. Навіть позитивіст Конт висловлюється так: «Виховання дитини мусить бути в згоді як з засобами, так і своєю системою з вихованням людності, цебто: придбання знання у дитини мусить іти тим самим шляхом, яким нагромаджувала людність свої знання.» Майже ту ж думку висловлює і Гегель. Генетичний метод вимагає, щоб навчання можливо близче координувалося з культурними періодами, які пережила людність на шляху до поступу. Дехто з учених провадять такий паралелізм між нахилами ді-

---

\* ) Так, напр., в іграх дітей відбивається часто звичай багатьох диких народів — «табу», або заборона до чогось дотикатись, кудись іти, щось їсти, висловлювати якесь слово. Початок рахунка з своїх п'яти пучок, в мові нерозуміння минулого часу, нахил слухати оповідання, завзята зацікавленість. Народня поезія, що складалася в далекі мітологічні часи, через те так і подобається дітям, що вона відповідає такому ж щаблю розвитка дитячого уявлення й мислення.

тей ріжного віку і щаблями людської культури: 1) колекційна діяльність; 2) продуктивна, коли люди ще тільки безпосередньо використовують природу — риють землю, прирощують звірів; 3) праця перетворююча — молочарство, ремесла, будівництво; 4) діяльність звязана з переміною місця — торг, війна, переселення. В цих періодах ясно визначаються і нахили дітей в ріжні періоди їх розвитку. Спочатку вона лише збирає всякі річі, колекціонує все, що вабить її увагу. Далі силкується щось утворити, опрацювати матеріал, який має під рукою. Далі розуміє відносини до людей, стає з ними в ріжноманітні угоди. Відповідно цьому процесу розвитку у дитини спочатку розвиваються змисли, назбіруються приймання, розвивається мишлення та творче уявлення.

Таким чином, кожна дитина є продуктом біологічної та історичної еволюції. Під впливом першої — дитина ще в смбріональному періоді переживає ріжні форми зоологічної еволюції, а під впливом другої вона вже після свого народження повторює ріжні щаблі культурно-психологічного розвитку людності. Треба ще оглянути, як впливає на дитину її безпосередня родинна спадщина. Вона впливає з самого першого моменту зародження, коли має таке велике значіння стан здоровля, настрій батька, матері. Лай каже: «Через безпосередню спадщину передаються дитині морфологічні і функціональні ознаки всього організма і окремих органів, а разом з цим і всієї первової системи.» Спадщина доводить дитину або до тієї органічної гармонії, яку ми звемо фізично- нормальним здоровлям, або до ненормального стану підвищених здіб-

ностей, або до ненормального стану хоробливості, духовної та фізичної дефективності. Досліди над слабоумними дітьми виказали, що майже в усіх батьки відзначалися або нервовою періновагою — 18%, або піяцтвом — 29%, і раптизмом — 42%. Проф. Демме обслідував дітей 10 родин, де батьки були п'яницями: вони мали 57 дітей, з них 12 померло малими від слабости, 36 страждали ідотизмом, алкогольізмом та спілепсією і тільки 9 розвинулися нормальню. Навпаки від 10 родин тверезих людей, які мали 61 дитину, 50 розвинулося цілком нормальню. Гюйо оповідає за одну родину, в якій дуже яскраво виявилася спадщина негативна: від покоління до покоління за 75 літ в ній було 200 злодіїв та душогубів, 90 проституток і велика кількість слабоумних. Ще Дарвін висловлював свої спостереження: «Виживають в боротьбі за життя лише організми, пристосовані до життя, вони передають свої поліпшенні форми і органи своїм нащадкам.» І Дарвін і Лямарк визнавали передачу через спадщину тих рис, що були придбані батьками за своє життя. Певно можна сказати, що найміцніші характерні риси дитини одержує спадщиною, а саме: склад мязів, костей, голови, колір волосся, очей, шкіри, пропорції тіла. Взагалі спадщина виявляється більше в фізичних рисах: дає дитині темперамент в залежності від її складу серця та органів кровобігу. Є чимало теорій, що розглядають закони передачі через спадщину. Цікаво зупинитися лише на тому питанні, чи, справді, передаються дітям ті риси, що придбані останнім поколінням батьків. Психолог Вейсман не визнає можливості такої спад-

иціни, тоді як ціла низка других учених визнають її. Бехтерів каже: «З життя рослин і звірів ми бачимо, що спадщина придбаних тілесних змін організму провадиться на кожному кроці. Треба тут мати на увазі, в якому періоді свого розвитку організм придбав ту чи іншу зміну свого організму. Мені відомий факт, що в одній сучки в ранні літа неправильно зрісся перелом ноги, і вона породила кільки поколінь цуценят з такою ж покаліченою ногою. Розуміється, це можна вважати випадковим фактом, але що казати за такі окремі риси організма, які відповідають його потребам і придбані шляхом довгого духовного впливу на ту чи іншу функцію організму, на той чи інший ментальній нахил. Такі придбання не можуть бути такими поверховими, щоб загинути в одному організмові, не переходючи до нащадків, інакше не могло б бути ніякого покращання організма за кожним поколінням. Адже ж хвороби передаються від батька синові, і в такому разі, коли батько незалежно від своїх дідів придбав її, напр., епілепсія, рак, туберкульоз, нервові хвороби.» Бехтерів визнає, що спадщина ще дужче впливає, коли обое — і батько й мати — передають однакову хворобу, однакові одміни від нормального складу організма. (Див. Бехтерів — «Психологія і життя.»)

Так ми бачимо, що розвиток дитини проходить під впливом трьох головних факторів: виховання, спадщина, оточення. До розгляду оточення ми й переходимо.

V.

**Оточення.**

Великий фізичний і духовний вплив утворює оточення, що серед його доводиться дитині жити і розвиватися. Наука визнає, що йому підлягають навіть ембріони. По зародишах курки спостерегли, як ріжно розвинулися вони під впливом світла й тепла. Лесгафт робив експерименти над декількома малими звірятами, і вони виявили на собі великий вплив повітря, світла, тепла, їжі та ріжноколірового проміння. Так, цуценята, вигодовані виключно рослинною їжою, відрізнялися сухим тілом, були слабі, погані, з великим животом і т. п. Вигодовані виключно на мясі — мали округлі форми тіла, але були злющи й страхополохи. Найкраще розвинулися цуценята, вигодовані на молоці. Червоні й жовтогарячі проміння дали найбільше придбання в вазі; цуценята, в них витримані, були дуже солідні й часто між собою гризлись. Виплекані в фіолетовому й блакитному світлі були вялі й апатичні. Найбільшу жвавість цуценята виявляли в зеленому свіtlі. Усім відомо, як брак світла пегативно відбувається на рослинах і на дітях: діти, що виростають в підвалах, куди не досягають проміння сонця, завше мають кволий вигляд і хворіють на рапіт. Діти сонячного півдня значно відрізняються жвавістю рухів, експансивністю почуття й жвавістю думок. На дітях, як на дуже чулих істотах, відбувається вплив не лише загального клімату, а навіть кожної окремої доби — весни, літа, зими, осени й ріжні години дня. Фізичне життя дитини іде більш інтенсивно в осені і зімою: з жовтня й

до січня збільшується зріст дитини, годівля організму. Найбільш росте вгору дитина з лютого до серпня. Вага найбільш зростає з липня до січня, і майже зовсім не збільшується з лютого до травня. Разом з цим іде розвиток м'язової сили; з дослідів Скотена й Лобзіна помічають 4 періоди — значний розвиток з жовтня до січня, зменшення з січня до березня, збільшення з квітня до червня і знову ослаблення з липня до вересня. Так само й розумова діяльність зміцнюється з жовтня до січня і падає з січня до березня. М'язова сила виявляється більше літніми місяцями, коли духовна сила навпаки спадає. Лай робить з цього такі висновки: школа затримує фізичний розвиток дитини, канікули треба призначати на період найбільшого занепаду психічної енергії — липень-жовтень, а не серпень-вересень, як того додержуються німецькі школи. Так само не можна призначати іспити на квітень чи на липень, коли дитині важка всяка розумова робота. Ці періоди росту й розвитку дитини звуться ритмом її росту. Найгірший час для розвитку м'язових сил для хлопців січень-березень, а для дівчат березень-квітень. Надзвичайне тепло або холод принижують м'язову міць.

Крім річного ритму, помічається ще зміна дитячої енергії й на протязі дня, і це треба знати для шкільного роспологу лекцій. На жаль, ще немає певних спостережень щодо впливу цих змін, але вже відомо, що кожна дитина має свій темп для рухів і для процесів мишлення. Цей темп дуже чулий до ріжного часу дня і цей темп є одна з найвиразніших індивідуальних рис особи. Психологічна енергія дитини виявляється не лише

в тих чи інших результатах роботи, але її у напруженості самого темпу в роботі, з яким дитина ставиться відповідно своєму темпераментові. Спостереження над учнями учительської семінарії за 6 місяців виявили такі середні найвищі точки денної енергії: для старших учнів — 11 г. дня та 7 г. веч., а для молодчих — 1 г. дня і 5 г. по обіді. Відповідно цьому можна розкласти лекції. Можна сміло сказати, що кожний клас учнів має свій існування психофізичний темп і ріжну психофізичну енергію, що колихається щоденно, щотижня, щомісяця, щороку. Максимум класової енергії може бути осягнено її до обіда й по обіді. Психічна енергія класа майже однаково виявляється в період від 2 до 4 год., як і від 7 год. ранку до 12. Психічна енергія класа зменшується з березня до липня. Ріжні предмети навчання, перемінки (паузи), свята, неділі мало впливають на змінення психічної енергії.

Цікаво простежити вплив оточення на фізичний розвиток, напр., — вплив помешкання. Фішлей в Глазгові робив досліди в 1908 році над дітьми, що мешкали в 1—2—3 і 4 кімнатах, і виявив такі адмінін про до зросту і ваги дітей.

Помешкання	Вага в кілограмах		Зріст в дюймах	
	Хлопці	Дівчатка	Хлопці	Дівчатка
1 кімната	52,6	51,5	46,6	46,3
2 ..	56,1	54,7	48,1	47,8
3 ..	60,6	59,4	50,0	49,6
4 ..	64,3	65,5	51,3	51,6

Маємо ріжницю для хлопців — 12 ф. ваги, для дівчат — 14 ф., і в зрісті: для хлопців — 5 дюймів, а для дівчат — 5, 3.

Другі досліди теж показують вплив помешкання і взагалі економічного становища. Цікаві досліди Ницебора по школах Лозанни: вимірювання вбогих і заможніх дітей. Діти батьків заможніх мають більші середні цифри і ваги і зросту, ширини грудей, обсягу голови, мозкових здібностей, відпору втоми — усе перебільшує над вбогими дітьми одного віку, полу й нації. Відома дослідниця дітей пані Гош Ернст каже, що економічне становище родини, змога батьків дати дітям світле, здорове помешкання і достаточну їжу, і наспаки — недостатки батьків, більше впливають і розріжняють дітей, аніж їх привалежність до різних націй. Не менше впливає на дітей кількість і якість їжі. Вона їм потрібна не лише, як поповнення втрати, а як матеріал для розвитку, для зросту тіла, усього організму. Треба з великою увагою ставитися до підтримання нервової системи, бо її більш усього дратують. Іжа мусить бути ріжноманітна, бо немає такої страви, яка мала б у собі всі потрібні годуючі матеріали; міра їжі мусить бути добре визначена для кожної дитини: ані замало, ані занадто багато. Найкорисніша страва з углеводів, білків та жирів. Після 2—3 годин по їжі найкраще йде всяка праця. Бельгійський педагог Рума звертає увагу на те, що приймання їжі підлягає впливу різних доб року: низька температура повітря викликає більше вживання хліба, а літом воно зменшується (причини цього ще не досить вияснені). Мязова праця потребує більше хліба. Іжа має безпосередній вплив на дитячий організм. Професор Гейне в Празі дає такі вказівки щодо смертності дітей: вигодованих матіррю — 7. 4.

годувальницею — 7, 7, молоком корови чи кози — 42, і штучно вигодованих — 125, 7. В Парижі досліди встановили, що за тиждень вмірає 30 годованих груддю і 260 вигодованих соскою. Ще гірше становище дітей серед фабричного робітництва. На деяких фабриках в Англії записано за рік 90 абортів, з них 21 мертворожденних і до 60 немовляток вмерло в конвульсіях (фабрика свинцевих білил). В Нотенгеймі з 1000 дітей вмірає 200. В 1898 р. в Німеччині самих дітей, що працюють на фабриках, налічувалося 544.280. В кустарній промисловості діти молодші 10 літ складають 56 %. По деяких місцевостях діти починають працювати з 3 літ, по інших дітям доводиться працювати до півночі, -- це все дуже погано відбивається на їх здоровлі, на фізичному розвиткові, погано також впливає й на моральний стан; помічено, що місцевості, де працюють діти малого віку на фабриках, дають більший відсоток малолітніх злочинців. Багато спостережень виявляють негативний вплив школи на фізичний розвиток дітей. Перший шкільний рік дає 17 % захорувань, а останній 40—50 %. В перші місяці шкільного життя вага дівчат (в школах м. Галле) зменшилась на  $\frac{3}{4}$  кілограма. Серед дітей 13—14 літ, коли зростають вимоги гімназіяльної науки, кількість дитячих хороб підвищується на 60—70 %, зростає нервовість дітей, їхня короткозорість. З дослідів у Стокгольмі (в Швеції) малокровність виявляється лише у 7 % учнів, в кінці 2-го року у 15 %, кровотеча з носу у 4 %, брак апетиту у 6,6—13,6 %, болі голови у 2,2%—10,9 %.

На цей вплив оточення сучасні педагоги змагаються реагувати ріжними заходами.

Бельгійський педагог Рума радить установити постійний догляд лікаря, вести періодичні записи фізичного стану дітей, анкети за їх родинне життя, завести по всіх школах обов'язкові гарячі сніданки, малокровним давати рибачий жир, періодичні ванни, душі. Літом слабих учнів посылати на 2—3 тижні в санаторії або в села на працю. Самі школи радять закладати не в містах, а поза міськими мурами, в лісі. Такі школи вперше були організовані в Німеччині під Шарлотенбургом, дві під Берліном, в Мюльгаузені, під Дрезденом. В Шарлотенбурзі школу розміщено в бараках в стилі норвежських ферм; під Мюльгаузеном і під Ліоном (у Франції) — в покинутих власниками замках. Учні Мюльгаузенської лісової школи за 6 місяців придбали майже також побільшення ваги, яке в звичайних умовах можуть придбати лише за цілий рік. Міський трамвай одвозив дітей до тієї школи і привозив їх увечері додому. Англійські соціологи вимагають будування нових міст цілком у садах — т. зв. *Cités jardins*. Таке місто є в околицях Лондону — Лагворт в Бурнвіллі. Тут дітки 11 літ мають зросту 4 ф. 7 д., а вага більше 31 кгр. і на 8 сантим. ширші груди. Так роспочинається в Європі охорона дитинства з боку його фізичного розвитку. «Наші обов'язки, наша відповідальність відносно дітей», пише Елена Кей (Вік дитини), «що-далі з ходом поступу стають більш серіозними. Громадянство навчиться попереджати усякі страждання неповинних діток. Настале час, коли на кожну дитину будуть дивитися, як на скарбовну святощ, а само материнство стане святым. Щоб поліпшити род людський, треба

перетворити наші звичаї, наші почуття і перш за все звернути увагу на становище матері й дитини. Коли вулиця, фабрика повернуть дітей під рідну стріху, коли мати не буде без потреби виснажуватися на позахатній праці, тільки тоді й здійситься природне виховання Руссо та Спенсера, і ми зможемо справді підготувати дитину до життя, міцну, здорову, чулу, розумну.» Тепер уже можна зазначити деякі школи, що відповідають таким вимогам, як от, напр., в Англії школа Редді, школа Лаверізана (Ruskin Home School). В школі Редді живуть і вчаться хлопці від 11 до 18 літ. До 15 літ всі одержують однакову загальну освіту, далі шляхи росходяться по ріжних індивідуальних нахилах, додержуються природного звязку між ріжними шкільними науками, а також між наукою й життям. Математики вчать на ріжких вирахуваннях, вимірюваннях, ручної праці — на будівлі човнів, пташиних садків, спортивних майданів. Лекції історії пояснюють сучасне соціальне життя. В школі утворюється свій парлямент, в якому розвязуються ріжні справи з шкільного життя і більш широких колективів. Історія, географія і природознавство тісно між собою звязані. Велика увага звернена на релігійне й моральне виховання. Естетичне виховання через музику, широке знання літератури. Контакт з батьками. Сплять учні від 9 год. веч. до 6 рано. В 7 год. 1-й сніданок, гімнастика, 1-а лекція (кожна по 45 хв.), 2-й сніданок, прибрання спалень, 2-а лекція, закуска, 3-я лекція, ванна й обід. Після обіду заняття музикою і ручною працею: малювання, столярство, праця в саду, спорт. Після чаю 4-а лекція, далі загальне зібрання з спі-

вами, віршами; потім вечеря, молитва — і сон. Школа Лаверізана повстала, як справжній протест проти старої школи, де в класах напихали до 150 дітей, де їх б'ють, отупляють механічною балаканиною на незручних ослонах. Лаверізан умістив в соціалістичному органі Clarion заклик до поновлення школи і свій погляд на нове виховання. Відгукнулось 25 дітей хлопців і дівчат. Навчання провадиться більш під голим небом, діти купаються в морі, вони плавають, їздять човнами, улаштовують цікаві екскурсії, працюють в саду, столярують, доглядають школину скотину. Хлопці набираються мужності не для яких сварок та бійок з товаришами, а в твердій витриманості, усі учні дуже ввічливі до сторонніх людей, привітні. При школі немає церкви, і до других церков дітей не водять, але провадиться самостійне обране навчання віри. Иноді на березі моря слухають оповідання про Ісуса Христа, про Будду, про світлого Бога Аполлона. Поважають усяку віру, і в кожній людині шанують її обоготовленість. Багато вчаться природознавству, роблять спостереження, малюють. Вчаться мови: німецької, французької. Історії починають вчитися з місцевих пам'ятників, багато мандрують з учнями по історичних місцевостях, їздять навіть за кордон, щоб знайомити учнів з широким світом. В школі не вживають жадних кар, жадних іспитів, ані нагород. Школа ставить собі завдання — дати громадянству психічно і фізично здорових людей, з певним напрямком, добрим сердцем, чулим до чужого горя, до чужої долі й краси.

Не менше за фізичне оточення впливають на дитину й соціальні фактори — коло кого

Й з ким саме живе дитина, але цей вплив визнається науковою слабішим за вплив спадщини. Тут ужс виступає деяка свідомість і нам треба звернути увагу на те, як вона потроху виробляється в дитині.

## VI.

### Початок психічного розвитку.

Жадна дитина не піддається пасивно впливу оточення: вона бере з нього те, до чого праугне її індивідуальність. Не дурно Гете казав: „Höchstes Glück der Erdenkinder ist nur die Persönlichkeit.“ Дитина скрізь виявляє свою активність, вона є дослідувач, що самостійно перероблює свої приймання і вражіння від оточення і скрізь інстинктом самоохорони силкується забезпечити себе від усього неприємного й шкідливого для її розвитку, для її гарного самопочуття, і скоплює та вміє використовувати для її добробуту.

Перша свідомість дитини виявляється почасти в емоціональній формі — у визнанні приймань, які викликають задоволення і які викликають страждання. На цьому ґрунті пізніше виникають бажання і прабажання, змагання й одворот, шукання й ухиляння. Пізніше ще ці процеси набирають розумової оцінки затвердження і зрешення, визнання й одмовлення. Усім цим першим розвитком дитини керують три процеси: аккомодація (пристосування), переймання та звичка. Історія життя організмів — каже Балдвін — наперед відгадує з самого початку їх існування деякі умови, що дають організмові приємні приймання (так звана «гедонічна свідомість»). Емпіричний аналіз приємних вражень і вра-

жінь страждань виявляє, що з становищем приемності звязаний нормальний психо-фізичний процес, корисний для життя, а з стражданням павпаки — ненормальний психофізичний процес з неясним почуттям шкідливості для життя. Усяка амеба ростягує своє слизьке тіло назустріч сонячним промінням, з приемністю приймаючи їх, і павпаки — зустрічаючи якусь небезпеку, вона стягується й силкується зробити своє тіло можливо меншим. Тут, як і завше, приймання звязане з тими чи іншими рухами. Звичайна аккомодація організма до якого будь нового дратування утворюється інколи завдяки щасливим випадковим умовам, головним же чином завдяки безпереривному повторному впливу дратування і тій енергії, що цей вплив викликає все в тих самих органах, які цим найкраще й пристосовані до приймання й до відповідної на цього реакції.

Усяка аккомодація може мати три стадії: 1) біологічне пристосування — зміна структури, координація окремих частин організма; 2) аккомодація по гіпнозу, по павчанню; 3) свідомий вибір мети і осiąгнення її через міцне бажання. Бен і Спенсер пояснюють початок аккомодації двома впливами: приемності і страждання. Той чи інший рух дитини задовольнив її чи їжою чи теплом, дитина повторює його — знову приемне становище викликає піднесену енергію первову, яка підтримує, зміцнює рух. Первісна приемність завше звязана з піднесенням діяльності, корисної для життя, і дає підвалини для ізбиточних рухів — наблизатися, рухатися, витягатися назустріч джерелам приемності, і віддалятися, стягуватися назустріч

болевим. Онтогенетичний розвиток усякої особи й роспочинається з такої первісної аккомодації рухів. Особи, що найкраще аккомодують і які виявляють поступову уточненість аккомодаційних засобів при всіх умовах життя, і виживають найкраще. В цьому онтогенетичному розвиткові приймають участь як придбані риси, так і спадщинні. Тут багато допомагає звичка, яку Балдвін виясняє так: звичка виявляє нахил організма кільки разів повторювати свої власні рухи, а також добре затямлювати потрібні для життя дратування. Початок звички треба шукати в самому початку життя. Звичка керує всіма нашими новими придбаннями. Гросс каже: «Коли якабудь незвичайна, але певна реакція утворена нами один, чи кільки разів, то закладається органічний нахил до того, щоб при подібних дратуваннях реагувати однаковими способами, такі нахили утворюються майже механічно, як наша одяга приймає ті фалди, якими вона складається. У дитини завше виявляється нахил і змагання повторювати кільки разів приемний рух або слово з оповідання. Чим більше робиться повторень, тим шляхи для рухів стають гладші, вони утворюються легше. Від найчастіших повторювань свідомість рухів відходить і рухи стають механічними — як от, коли дитина навчається ходити чи, напр., нести ложку до рота.

Поруч з аккомодацією і звичкою рухів велике значення має соціальний фактор передмання, яке вважається посереднім щаблем між інстинктом і розумом. Передмання допомагає дитині оволодіти тими рухами, які придбало попереднє покоління людності. До-

сліди й спостереження виявляють, що переймання роспочинаються не раніше 6—7 місяця. До того часу переймання бувають лише випадкові і не дають такої свідомої приємності, яка б викликала бажання повторювати рухи. Діти виявляють більше нахилу до переймання, аніж звірі. Інстинкт переймання помічається лише у малп та в деяких птахів: папуга, дрозд-пересмішник. З другого боку помічається, що ізоляція, напр., півня не дас зможи добре співати. Романес каже, що дуже часто переймаються рухи і незалежно від того, чи дають вони приємність, чи ні. Тільки пізніше дитина стає чулою до вражінь болі або приємності. Нахил до приймання є природжений і впливає на дитину постійно, а процес аккомодації іде й на вищих ступінях дитячого розвитку (в школі й у громаді). Багато допомагає пам'ять щодо затримання тих чи інших приймань. Вона розвивається вже на 1-му році життя. Спочатку затямлюються особи, річі; усе довше затримуються в душі дитини сліди від тих чи інших осіб і з'явищ. На 1-му році цей потайний період, коли слід захований у душі дитини, може тривати лише кільки днів, на 2-му році — кільки тижнів, а на 3-му — кільки місяців. Спомини дитини можуть виникати самовільно і бути викликані нами. Дитина семи літ вже має своє минуле. Першу увагу дитини викликають рухи тих осіб, що її оточують — підходять, ділують, годують, купують, колихають. Вже дитина кількох місяців пізнає рухи, якими ріжні особи тримають її й виявляють її ласку. Асоціації цих рухів набирають остатільки важного значення, що радісне або сумне самопочування дитини залежить

від присутності тієї чи іншої особи. Люде набирають усе більшого значення для дитини, стають фактором її приємного або незадоволеного настрою, її нормального поступового розвитку. Колись дитина цікавилася лише своїми власними рухами ручеята і ножечят. Тепер вона досліджує чужі рухи, складає собі ясну уяву за свое *я*, і за других осіб, я переймає у *вас*, і мое *я* більш свідомо почувається, чим краще я пізнаю *vas* і павпаки. Довший час в свідомості дитини перемагає її власне *я*, з ним об'єднується мати, брати, сестри, від них дитина майже не відділяє себе. Ці первісні переймання потроху поширяються і на других осіб і утворюють міст для порозуміння відносин між *я* і другими особами. Це є процес приймання перших елементів соціального оточення. Тут з самого початку виявляється функція одбора, бо ніколи дитина не буде переймати те, що їй не до вподоби. Оскільки раніш переймання мали більш фізіологічне значення, оскільки щодалі воно набирає психологічного й соціального змісту — складається з ріжних згуків, слів і поводження, які викликаються дитиною вже не лише від безпосереднього контакту, а її через спомин, коли уяви від тої чи іншої особи затрималися досить яскраві й можуть бути викликані волею. Пізніш виступає ще так зване пластичне переймання через гіпноз, від якого дитина, а часто й доросла людина, ціяк не може звільнитися. Це так звана тиранія усього нового над нашою свідомістю — мода, громадський настрій, всякі соціальні, літературні течії, наш консерватизм і лібералізм. От через що, цілком зрозумілий міцний вплив на дитину її соціаль-

ного оточення — які зразки, такі й приймання. Вже на двохлітній дитині можна пізнати, з ким вона близче має стосунки: чи з мамою, чи з тіткою, чи з наймичкою. З цих переймань та звичок і складається потроху характер дитини. Довгий час дитина задовольняється невеликим родинним колом людей, і в своїх грах та забавах залишається індивідуалістом. Чотирьохлітні діти люблять самі грatisя з своїми цяцьками. Але далі соціальний інстинкт все сильніше себе виявляє, бажання мати товаришів пабирає що-далі більше ваги, особливо в шкільні роки, і коли цей нахил конкретно не задовольняється, він приймає хороший напрямок: дівчата зарадто закохуються в свої ляльки, балакають з ними, поділяють з ними свої настрої. Один хлопчик 11 літ, ізольований через свою слабість від школи, від товариських ігр, утворив собі пеіснуючого, вигадашого товариша, якого називав своїм другом і розмовляв з ним цілими годинами. Під час обіду ставив для нього стілець біля себе й дуже обурювався, коли па цей стілець хтось сідав, або па нього щось клали. Рума каже правдиво: «Що дало людині змогу опанувати природою? В цій многовічній боротьбі перемогло об'єднане зусилля людності. Усі користувалися вигадкою окремих осіб і окрема особа користувалася захистом колективу. Що-далі країнали умови життя, воно ускладнилося, і ізолявання від людей ставало неможливим для окремої людини, що тільки й формувалася в зносинах з людьми. Тепер ми бачимо, що найбільш культурні місцевості там, де скупчується найбільше людей, густо населені країни, великі міста.»

## VII.

### Інстинкти.

Щоб знати дитину, треба вияснити, оскільки приймання дитячі підтримуються природженими інстинктами. Правда, психолог Гросс каже, що хоч нам і дуже потрібно знати відношення між природженими і придбаними реакціями дитини, але їх ні в якому разі не можна точнісінько розคลести на цілком природжені та цілком придбані, бо жадна придбана реакція не вільна від природженого ґрунту. Поки дитина не осягне періоду світлих розумових змагань, вона виявляє з себе звірка, темне царство імпульсів, якими індивідуум захищає себе й які виникають не з розумового судження, а з спадщинних нахилів психофізичного організму дитини. Треба вміти керувати природженими нахилами. Гете гарно про це каже: «Те, що батьки дали тобі в спадщину, ти зміни, щоб ним опанувати». Найміцніші дитячі нахили викликаються інстинктами. Зоопсихолог Морган, що робив чимало спостережень над інстинктами звірів, каже, що інстинкти значно складніші звичайних рефлексів дитини; в одному інстинктові иноді з'єднується чимало ріжних рефлексів. Звірі, птахи, комашки мають міцніші інстинкти, ніж люде. Інстинктом знаходять вони собі іжу, будують кубла, нори, організують цілі колективи (бджоли). Це пояснюється тим, що вони не мають нових придбань, не знають поступу. Тоді як люде мають довгі дитинячі роки, щоб використувати всі свої природжені здібності, набратися нових засобів аккомодації, розвинути свій розум. Джемс дуже широко розуміє інстинкт. Взагалі можна констату-

вати постійну взаємність межи інстинктами дитини та її змаганнями до аккомодації. Мак Даугель каже: «Дух людини має деякі природжені або одержані в спадщину нахили, вони й є головні джерела й мотиви для розвитку всякого руху, як індивідуального, так і колективного. Це й є той ґрунт, на якому складається характер, виробляється воля й окремих осіб і окремих націй». З цих природжених нахилів Мак Даугель дає найбільше значення інстинктам і таким загальним нахилам, які безпосередньо залежать від душевного складу й природи душевних процесів. Сучасні психологи визнають, що інстинкт є специфічний нахил душі, який існує у членів цілого вида, раси; він поволі розвинувся в процесі оточення. Будучи природженим елементом душі інстинкт не може бути цілком знищений. У звірів він виявляється одразу — в перший час життя. У дитини — навпаки: інстинкт виявляється лише поволі. Кошеня, ніколи ще не бачивши миші, вже кидається здоганяти клубок; молода вивірка, не зазнавши ще жадної зіми, вже готує собі запаси з горіхів: одні гризе, а другі ховає в своє кубло. У дитини є інстинкти, що в несприяючих умовах можуть довгий час не виявлятися, другі виявляються в певні періоди. В інстинктах розспізають не лише біологічний процес, а й розумовий. Інстинкти викликають перші рухи дитини, інстинктові бажання керують її першою діяльністю душевною. Вияви наймогутніших інстинктів часто дуже афективні або емоціональні. Інстинкт саморятування викликає тікання — рух, — або огиду — одворот від червей, від хутра у малих дітей. Інстинкт цікавості викликає емоцію

здивування. Батьківський інстинкт виявляє батьківську ласку до дітей. Інстинкт симпатії виявляється в чулості до чужого горя. Лай у своїй експериментальній педагогіці подає цілу серію інстинктів, що відограють велику роль в вихованні: 1) інстинкт руху, 2) гри, 3) виразу, або творчий, 4) цікавості, 5) боротьби, 6) колекціонування, 7) переймання, 8) соціальний, або товарицький, 9) інстинкт приймання. Цей останній виявляється дуже рано: дитина з перших днів тягнеться до світла, до всього блискучого. Дикиуни теж раді віддати всі свої скарби за якийнебудь блискучий гудзик, дорослі пані прагнуть алмазів. Крім блискучих колірових приймань, дитина захоплюється ріжними згуками, дзвонами, музикою. Інстинкт руху пайкраще задовольняється вільними рухами, грами, гімнастикою, проходкою, біганням, лазінням, стрибанням, киданням — гра в мяча, цурку, дзигу, змія. — В житті першого періода інстинкти мають велике значення для захисту й розвитку життя. Далі на запомогу духовному розвитку ідуть уже приймання від соціального життя: передача душевного й інтелектуального змісту від одного до другого; поволі інстинкти тратять первісну силу, деякі залишаються без уживання, змінюються так, що від них залишається в дитячій свідомості лише нахил, що в психології зветься потягом (влеченнем). Але тут може дуже неясні, і що одні психологи звать інстинктом, те другі зовуть нахилами, як напр., переймання (Лай і Гросс.). Про цей дуже значний інстинкт ми вже казали вище. Лай, розглядаючи всі інстинкти, надає великого значення перейманню, і з розгляду його робить такі висловки:

«1. Як би людина з самого раннього віку не мала інстинктою здібності до переймання, то кожна окрема особа мала б утворювати всі ті культурні придбання, що їх людність придбала вже; не було б жадного поступу; 2. Переймання є засіб, що їм природамати розвиває мислення. Переймання часто дає змогу виявлятися у дитини ріжним талантам і здібностям, які без того не осягли б свідомості. Дюрер, Рафасль, Шілер роспопочали свою мистецьку діяльність з переймання чужих мистецьких зразків. 4. Діти переймають усе, що викликає їх інтерес, переймають добре і зло, прекрасне і непарис. Це для них джерело великої насолоди фізичної, інтелектуальної, естетичної й етичної, і треба, щоб вони в своєму оточенню бачили як найбільше краси й добра. 5. Він сприяє розвиткові спільноти, зближення людей і дає перший елемент моралі: слухняності й почуття. Тард справедливо каже: *La société c'est l'imitation* (громадянство то є переймання). Для утворення етичних уяв найбільшу роль грає так зване внутрішнє переймання, бо всяке співчуття можливе лише тоді, коли ми цілком з'єднуємося з тією особою, чиє горе або радість ми переживаємо, коли ми внутрішньо переймаємо її становище. Це внутрішнє переймання виявляється зовнішніми емоціями. Діти плачуть, коли бачуть сльози, сміються, коли бачуть веселі, з усмішкою обличчя. Відомо всім, як діти захоплюються оповіданнями і плачуть у трагічних випадках, радіють щасливому закінченню. Ліпс каже: «Найвищий моральний розвиток виявляється в здібності в самому собі рефлектувати всі речі, усі особи в їх справжній вартості. Щоб бути моральним

я мушу все й усіх розуміти й уссе приймати до серця, мушу чulo ставитися до кожного горя, до кожної радості, що її переживає іпша — близька, чи далека для мене людина». От через це, ми й надаємо велике значення цьому внутрішньому перейманню. Перші уяви не тільки моральні, а й естетичні потрібують попереднього внутрішнього переймання. Виховання має його скільки можна зміцнити, давати дітям ріжні переживання, пояснювати їх, сприяти розвиткові уявлення.

Зупинимося на деяких других цікавих для справи виховання інстинктах. Так дуже часто великою перешкодою в цій справі виявляється інстинкт боротьби. Це загальний інстинкт у звірів, і у дітей, і у народів. Усі знаємо, як люблять боротися щуцепята, ведмежата, молоденькі півники люблять наскачувати один на одного, у всіх одне бажання — перемогти супротивника; на цьому інстинктові групуються всякі герці, фехтування, олімпійські гри, спорт, покора хижих звірів. У деяких дітей, переважно у хлопців, цей інстинкт проходить дуже рано, виявляється протестом проти всяких заборон. Вже двохлітня дитина з запаленими очима кидає на долівку ложку, вилку саме коли їй це забороняють; хлопчик 6 років плакав тому, що його не пускали в сад, і на всі заборони мами кричав: «Можете мене бити, а я кричачиму ще голосніше». Протест маліх дітей часто доводить їх до того, що вони б'ються й кусаються. З такими дітьми треба поводитися обережно, не давати їм зайвих заборон, не ставити їм перешкод, не обміркувати добре своїх вимог, щоб не викликати почаси справедливого обурення. В шкільні роки цей інстинкт довод-

дить школярів до ріжноманітної боротьби з учителями, з усіма, хто виступає, як начальство. Цей же інстинкт боротьби виявляється в соревнуванні, коли один учень перескочить два щаблі, а другий — три, один вивче три строфи, а другий — п'ять. Тут виявляється дуже складний психічний рух, на який вихователь мусить звернути увагу, щоб він не набрав нетовариського напрямку, а залишився лише, як один з факторів, що викликає енергію учня для перемоги труднощів навчання. Часто інстинкт боротьби приймає руйнуючий характер ламання й нищення всяких речей. Маленький Гете викидав за вікно миски, чашки і радів, бачучи, як вони на його очах розлітаються на черепки. Часто також цей інстинкт набирає жорстокого вияву, коли навертає дитину на жорстокі вчинки проти своїх товаришів, проти живих істот: обірвання крил у мухи, кидання сліпих цуценят у воду. В цих учинках ще не можна вбачати певну жорстокість дитини; тут збігається два дитячих інстинкти: цікавости — що то воно буде, як я так зроблю? і боротьби — приємність перемоги, хоч над будь-яким слабим створінням. Виховання мусить дуже уважливо ставитись до всіх виявів цього інстинкту, бо сам по собі це є позитивний фактор; але він може набрати й негативного напряму. Не треба забувати, що життя є скрізь боротьба, дитині в майбутньому доведеться не легко завойовувати свою долю. Цей інстинкт в своєму здоровому нормальному розвиткові є мідне знаряддя, щоб перемогти й індивідуальні й громадські перешкоди життя. Згадайте будівничих нового життя в творах Ібсена, згадайте завзятих борців, усławлених історією і поезією: Зігфрід, Марко Кра-

левич, Байдя, Наливайко, Ролан, Вільгельм Телль, Демоп, Донкіхот. Невдала боротьба з цим інстинктом часто калічить дитину, ламає її волю, псує ласкані родинні відносини. Вихователь пікіоли не мусить ставати на про роз своїм учнем, а мусить знаходити шляхетні напрямки, куди повернати той липшок сил, який з'являється в цьому інстинктові, аби він не перевернувся на грубе насильство та передування. Тут багато може сприяти розвиток розсудливості й чулости соціальної. До тих інстинктів, що визначив Лай, американські педагоги ще додають інстинкт мови, мистецтва або почуття краси, будівничий і хліборобський. Ці інстинкти, кажуть вони, вивели людність з становища дикунства й утворили сучасну культуру. Особливе значіння має для виховання соціальний інстинкт. «Дитина,» каже Болдвін, «пародилася, щоб стати членом громадянства, так само, як вона народилася з очима, щоб бачити, з вухами, щоб слухати. В кожній дитині треба визнавати не одиноку душу, заперту в окремому тілі, — треба бачити душу лише почести замкнену в її власному тілі, а почести в тілах других людей, звязаних між собою всякими змаганнями й метою». Цей соціальний зв'язок остатнько міцний, що ми бачимо його у взаємних послугах людей, у впливі чужого розуму й серця. Дитина вже на другому році ставиться до людей з певним очікуванням, вона знає, що від них вона приймає найбільш приємностей, що вони припиняють її страждання. Одна особа дає бісквіти, друга — підкидає; відносини до ріжких осіб неодніакові. Одній особі дитина підлягає відразу, з другою поводиться цілком неуважливо, а знов іншій наслідує в

в усіх її рухах. Разом із свідомими відносинами до людей, починає розвиватися самокритика, бажання сторонньої ухвали своїм вчинкам, страх осуду, розвивається соромливість. Бажання бути похваленим виникає з тієї симпатії до оточення, яка є одною з рис соціального інстинкта. Кіркнатрик, відомий американський психолог, каже, що почуття симпатії не з'являється раніше 3-го року, коли дитина вже може свідомо собі уявити почуття іншої людини, інших живих і неживих істот, бо дитина, завдяки своєму анімістичному світогляду з однаковою симпатією ставиться й до живих створінь і до квітів, дерев, камінчиків. Селлі наводить факти, коли дитина з великим жалем ставилася до листочків, які зривав вітер, до камінчиків, які повинні були нерухомо лежати завше на одному місці. Спочатку малі діти більш за все цікавляться ухвалою старших, батьків, учителя. Дорослі діти, навпаки — більше вартості надають думці товаришів свого гуртка; звідси походять так звані гуртові погляди, колективні катехізи з їх добрями й шкідливими впливами. Мала дитина, що її побив товариш, біжить скаржитися батькові, матері, вчителеві. Доросла — ніколи: вона страхається класного осуду. Допоминаються хвали спочатку мязовою перемогою: хлопчик 4-х літ хоче нас зачарувати своїм скорим бігом, влучним стрибанням. Дівчатка змагаються викликати нашу увагу новим, гарним убранням, черевиками (від 2 до 9 літ). Деякі анкети виявили 18% хлопців, що вихвалилися своїми фізичними вчинками, 22% своїм майном; серед дівчат 90% хвалилися своїми речами і лише 10% тим, що вони можуть зробити. Помічалося теж, що симпатії малих

дітей дуже змінливі. За перший шкільний рік товариства дуже часто міняються в своєму складі. Лише дорослі хлопці й дівчата мають постійних, незмінних друзів, з якими приятують інший раз ціле життя. Таким зразком надзвичайної дружби можна зазначити приятелювання Ренана й хеміка Бертело. Обираючи собі приятеля з поміж усіх товаришів, діти звертають завше увагу на ті чи інші зовнішні та внутрішні риси — краса, щирість, чесність, спільні нахили, взаємне несвідоме почуття, сусідство хат, спільна дорога до школи. Вплив колективу інший раз буває дуже міцний: страх згубити поважання своєї групи, свого оточення, часто доводить молодь до самозубства. Молода дівчина в Одесі, 15 літ, отруїлася, бо їй здавалося, що її оточення не помітило, що вона має таку ж чулу душу, як Гедда Габлер, і вона почувала себе ніким незрозумілою. З другого боку бажання заслужити похвалу свого гуртка, свого громадянства часто наводять молодь на видатні виступи, на героїчні вчинки, як ми це бачили за останню війну. Спостереження по школах виявили міцний вплив колективу на активну працю школярів. Вони виявляють, що гуртова праця ліпше виконується, аніж індивідуально ізольована, але не в усіх формах: так колективно краще провадяться фізичні вправи, праці памяти, більш механічні (диктівка), взагалі не творчі інтелектуальні роботи. В спільній праці страшенно уніформується якість праці і час її виконання. Це є грунтовна риса всякої колективної роботи, яка часто веде громадянство до консерватизму або обскурантизму. Проти цього один засіб боротьби — виховання твердих міцних характерів.

Щодо творчої праці, то вона найкраще провадиться індивідуально, на самоті, коли дитина краще може сконцентрувати свої думки, дати вільний вираз своїм творчим змаганням. Більш механічна праця, навпаки, відживає в атмосфері класа, гуртка, в спільніх зусиллях в одній атмосфері класної дисципліни, авторитета вчителя. Соціальний інстинкт виявляється теж і в альтруїзмі. Природна дитина егоїстична, і цей егоїзм необхідний для найкращого розвитку її індивідуальності. Виховання й не мусить знищувати у малої дитини інстинкту егоїзму, без нього дитина не розвинеться в справжню людину, а в якусь солодку сантиментальну істоту. Але разом з розвитком індивідуальності мусить складатися гуртова свідомість, громадське єднання, свідомість своїх відносин і своїх обовязків до колективу. В одній школі серед учнів 13-14 літ було запропоновано учням з приводу однієї байки Лафонтена написати, що вони розуміють під виразом — *interet commun.* Ця анкета вияснила, що учні такого віку досить гарно розуміють громадські інтереси. Одні виставляли один якийсь інтерес, другі — і два і три. Іх відповіді можна було розкласти так: фізична солідарність (охрана школи від пошестей), щоб не кидали лушпиння яблук на долівку (а то можна підсковзнутись і впасти); моральна спільність вимагала не компромітувати свою школу гайдким поводженням на вулиці, не пустувати занадто по дикунськи на шкільному дворі, щоб не викликати кар від директора; інтелектуальна спільність вимагає приходити в свій час до класу, щоб не перешкоджати лекції вчителя. Таким чином, можна

бачити, що серед учнів такого віку вже можна провадити соціальне виховання, провадити навчання історії соціології, прилучати дітей до гуртової праці на користь усього громадянства.

Не треба все ж таки забувати, що оточення дас дуже часто й небажані впливи, цілком негативні напрямки, нахиля до злочинства. Рума каже, що взагалі вплив соціального й фізичного оточення утворює середні типи людей, нівелюючи, уніформуючи характери: усі переймають один від другого одіж, звичаї, роспорядок дня. Лише в деяких випадках обставини дитячого життя складаються так щасливо, що сприяють суцільному розвиткові індивідуального характеру й дають цілком гармонійну, бажану для суспільства постать. Так сприятливо склалося виховання таких видатних людей, як Монтень, Гете, Ламартин. Але разом з цим бачимо, що умови дитинства складаються іноді так, що вони викликають лише найгірші неморальні нахиля, утворюють видатних злочинців, з атрофією всякого морального почуття. З спостережень над 1589 малолітніми злочинцями 316 не мали батька, 298 не мали матері, 614 були круглі сироти, 577 мали батьків п'яниць, 219 були занедбані, бо маті заробляла поза рідною хатою, і 30 мали батьків злочинців. Усі вони виростали в неприємному осередкові піяцтва, сварок, злиднів. Міцно впливало на цих занедбаних родиною дітей і те товариське оточення, в яке вони природно вступали і де цілком ігнорувалися всякі моральні директиви. Тут уже панував не лише звичайний вплив переймання, а й найсильніша форма волевого підлягання — цеб-то суггестія — внущення. За

неї можна сказати, що цей вплив може мати і найкраїці наслідки і найгірші. Суть винущення в тому, що уяви однієї людини без усякої критики приймаються другою людиною. Свідомість на деякий час наче однаково приймає всі уяви, які їй виявляє друга особа. Суггестія починає впливати на дитину з перших днів її життя. Колискові пісні, рух матері — прикладання дитини до грудей — це все засоби викликати спочатку фізіологічну, а далі й психологічну суггестію. Маленькі діти дуже легковірні, у них немає затримуючої волі, пояснюючого судження, досвіду. Їх дуже легко суггестією навести до цілком неправдивих уяв щодо смаку, до кольорів, до обсягу, легко викликати неіснуючий біль або приємність (так вживается суггестія для прийняття зілля). Суггестія грає велику роль в шкільному житті. Як що сказати упевнено учневі: «Ти не зможеш розвязати цієї задачі», то цим можна на нього так вплинути, що він справді не розвяже задачі. І навпаки, коли йому весело, бадьоро висловити певність в його здібності, — це так піднесе його настрій, що він легко розвяже своє завдання. Суггестія може бути зовнішня і внутрішня, так зване самовинущення. Бліскучим зразком самовинущення являються великі артисти, коли вони на деякий час стають цілком іншими особами: Отелло, Ревізором, Богданом Хмельницьким. Так само й учні можуть вважати себе або за здібних, або за цілком нездатних до науки, і це страшенно впливає на все поводження учня, і тут суггестія вчителя, який має в класі авторитет, може або згубити хлопця або, навпаки, вивести його з пригнічного стану і дати змогу опанувати собою.

Розуміється, в нашому нервовому сучасному житті діти підлягають дуже ріжноманітним суггестіям: вулиця, кіно, театр, політичні події — все утворює суггестії несприяючі нормальному розвиткові дитини, але дуже могутні, і з ними інший раз дуже важко боротися вихователеві. Добра суггестія мала великий вплив в ріжних гуртах дітей; по тюрмах (напр. в Парижі, в Нансі) зміняла людей злодійкуватих, неохайніх, лінівих на чесних, чепурних робітників. Суггестією можна вигоїти людину від лякливості, брехливості, від одвороту до ріжних страв, від зайкання, істерії. Разом із цим помічається страшена піливовість ріжних нервових хвороб. Так, до одної піменецької гімназії в жовтні 1905 року прийшла дівчинка 13 літ з якимсь особливим тромтінням. До 16 січня таким тромтінням заслабло вже 66 дівчат тієї гімназії, далі 70. Закрили школу до 22 січня. Хвороба почала спадати, і до 5 лютого слабувало лише 25 дівчат, але як зійшлись усі діти, то хвороба ще дужче поширилася, захопила аж 134 хворих. Довелося вживати енергійних засобів, щоб припинити пошесть. Усякі нервові з'явіща — зомлівання, істерія, сміх, плач — стають дуже легко самосуггестією і захоплюють цілі колективи дітей і дорослих людей. Так пошесть на самогубство поширюється в періоди тяжких громадських переживань. В Петрограді в 1907 році в час пригнічення революційного руху зареєстровано 986 самогубств, з них 40 між студентами, 16 дівчат одноманітно кидались у водоспад Іматру (в Фінляндії). Цікавий випадок класної суггестії оповідає Рума. «В 11 г. дня я запитав у класі, чи не бачив хто мого ножа на катедрі. Ніхто

не одповів нічого. Я повторюю запитання: Чи не бачили моого ножа, що я поклав на катедру? 29 учнів (57 % усієї класи) запевняють, що вони бачили ніж, але я добре знаю, що з їх місць це було цілком неможливо. 7 учнів висловлюються, що вони бачили, як я різав ним папір, загострював ним олівець і одрізав шматок резини для одного досліду. Після рекреації я кажу, що мій ніж зник. В класі настаєтиша. Один хлопець встає й каже, що Г. (що його недавно обвинувачували в крадіжці) залишився в класі під час рекреації та що дехто бачив його коло катедри. 8 інших учнів додають до цього ріжні деталі. А справді було так: я не виймав ножа з кишені, Г. один з перших вийшов з класу й ввесь час рекреації був на дворі». Так складаються легенди під впливом тої чи іншої суггестії. Експерименти Біне виявляють, що більш за всіх суггестії підлягають малі діти, молодчі учні в школі. Ця підлеглість ріжна відповідно до дитини та її фізично-нервового стану; дівчата легше підпадають під це, ніж хлопці. З спостережень Рума велика суггестивність у старших дітей виявляє слабість їх інтелекта, слабу волю. Взагалі суггестія є значний фактор в соціальному вихованню, але ще треба численними спостереженнями й дослідами вияснити, якими психологічними законами вона керується, оскільки можна її використовувати для виховання, оскільки вплив її звязаний з розвитком пам'яті, волі, з певністю зовнішніх зміст, чи може суггестія бути в одної особи частковою, як вона виявляється у ватажків ріжних гуртків, оскільки класна дисципліна і слухняність впливають на її зміщення, і саме головне: як виховання має ставитися між цими

двою завданнями — зберегти міцну індивідуальність і не ламати особу, індивідуальність дитини, захистити її від уніформуючого впливу гуртової суггестії. Без сумніву суггестію треба поставити в іплюзи, але не зрікатися цілком її впливу, бо для морального виховання вона відограє велику роль, і нам, педагогам, треба звернути увагу на такі факти: 1) Суггестія ґрунтується на вірі та авторитеті, на браку критики й розсудливості. Слабі, безвільні діти та неосвічені люди легко підпадають суггестії. Для охорони від суггестії треба виховати самостійну думку, розвинути спостережливість, поширити й поглибити знання, зміцнити волю та увагу дитини. 2) Суггестія може бути корисною, коли між учителем і учнями панують найкращі щирі відносини і коли вчитель ніколи не зловживав довір'ям дітей, а навпаки підносить настрій свого класу для цікавих і корисних завдань. Щоб не пригноблювати слабих учнів учитель має визнавати їх найменший успіх і яко мoga менше їх осуджувати. 3) Треба зміцнити в діях їх віру в те, що вони здібні і до добра й до науки. 4) Те, що вчитель хоче суггестувати, мусить бути цілком можливим для дитини і має бути щирим перекопанням самого вчителя і бути справедливим. 5) Суггестія може викликати почування тепла й холоду, уяву, вчинок, нахил, волеву реакцію, віру в себе і зневір'я, сумнів, слабість, недздатність. 6) Шкільний клас можна розглядати, як соціальний організм, і треба з увагою слідкувати за його настроєм, щоб направляти його, як найкраще. 7) В суггестії можна бачити первісний початок дитячої слухняності. Балдвін каже за цей початок слухняності: «Ди-

тина дуже рано почуває, розуміє, що вона для згоди з своїм рідним оточенням мусить постійно зрікатися деяких своїх бажань, своїх потягів (влечень). Вона почуває якусь регулярність і упорядкованість в поводженні й у вимогах цього найближчого до дитини оточення, і це впливає на дитину, як найперша особова сугестія. Утворюється якийсь постійний зразок, якого дитина бажає осягнути, якому вона несвідомо кориться і який вона переймає. Тут для розвитку морального намічається два грунти: одні визнають співчуття, цебто соціальний інстинкт, другі — звичку, панування звичаїв. Соціальний інстинкт має видатних прихильників — Дарвін, Адам Сміт та інші визнають його корисним для захисту вида, раси. Він вимагає зріктися первісних егоїстичних побуджень, пригнітити агресивні нахили звичайного я для добробуту колективу. Оце самовідречення й є перший ключ до моралі і перша слухняність матері, батькові, є перше свідоме визнання закону. Це дається дитині не одразу, а після багатьох її заходів до найменшої аккомодації до свого соціального оточення, після кількоразового виконання свого обов'язку, після чималого бунтарства. Де-далі більш розвинене моральне почуття потрібує все меншого авторитету зовні, вимоги моральної свідомості виконуються все легше, дитина все більше керується своїм власним внутрішнім імперативом, а замість авторитету батька, матері виступає товарицький колектив, гурток, громадянство. Соціальне почуття дитини розвивається без перерви, разом із суцільним її розвитком, з прийманням нових вражень, нового знання, нових активних виступів; постійно їй доводиться підніматися до розуміння

нових соціальних функцій. Соціальна спадщина до деякої міри це її полегшує, дас їй змогу вчитися мови, вести торг, поводитись зі зброєю: дитина росте в соціальному оточенню і як тіло набирається сили в добром повітрі, так росте її дух серед сприяючого соціального оточення. Виявляється, що дитина складається з природжених інстинктів соціальної спадщини, які, завдяки розвиткові і волі й допомагають людині підтримувати дуже складну сучасну систему соціальних відносин. Взагалі людина є скоріш соціальний продукт, аніж соціальний творець; без громадського оточення вона не увласнила б жадних соціальних акцій і не мала б нахилу їх виконувати. Все, чому дитина навчилася, перейняла вона від товаришів, які теж переймають думки й акції від інших. Так само й окремі народи переймають один від другого, користуються поступом сусідів. В розвиткові соціального інстинкту мала велике значення емоція співчуття. Треба розріжняти співчуття органічне — рефлекторне, і співчуття свідоме, розумне — до вбогих, поранених і др. Перше виявляється й у звірів — собака вис, коли бачить свого хазяїна в журбі. Мала дитина одразу починає плакати, бачучи слізи своїх рідних. Звірі виуть, зачувши кров кого-небудь зного роду. Розумна форма співчуття виявляється у дитини пізніше, коли остаточно сформована уява за когось другого, не я. З цієї уяви, поширеної на більш широке оточення, і виникає громадське співчуття, нахил до спільноти гри, праці, спільногого виступу. Це раніша стадія соціальної культури людності. У дитини спочатку панує егоїстичний період від 3 до 5 літ, що за несприятливих умов може затриматися

й на більш довгий час. Треба викликати чу́лість, симпатію у дитини, бо вона утворює моральне почуття, контроль над учниками, свідомість своїх обовязків до людей, санкцію поводження. Ця санкція не однакова у ріж-них народів, по ріжних релігіях. Вона дається суггестією колективу, або авторитетом осо-би, або перейманням. Жадна дитина не ро-диться з готовою ідеєю морального обовязку, але чим жвавіше живе в ній почуття симпа-тії, тим міцніше й легше розвивається в ній почуття соціального обовязку, яке й мусить бути виховане соціальною педагогікою. «Лю-дина», — каже Наторп \*) — «стає людиною лише завдяки людській спільноті: як би вона виростала цілком ізольовано, вона б впала в звірячий стан.» Людина не росте ізольовано і не росте просто обік одна з другою, але росте вкупі з людьми під ріжноманітними впли-вами, постійно реагуючи на них. Наука вихо-вання не може осягнути свої мети, коли не поставить собі провідною думкою, що вихо-вання може провадитися лише в громаді, і науді належить лише вияснити відносини між соціальним та індивідуальним вихованням. Усякий контакт з суспільством є поширенням свого я, усе чому ми навчаємося від других, то й є та образуюча спільність, на ґрунті якої виховується розум і воля. І тут утворюється не однобоке приймання чужого, а обмін — хто бере, той і дає; навчаючи, ми самі даемо, виховуючи, ми й самі виховуємося.

Власне я виявляється у дитини при вся-кому новому її утворенні, вона з своїм ростом

---

\*) Наторп — автор «Соціальної педагогіки», одного з найкращих дослідів на цьому полі.

де-далі більше змагається утворити щось своє незалежне від зовнішніх суггестій — буде з кубіків і піску і т. п., але при цьому постійно бажає, щоб і другі дали своє признання її оригінальним вигадкам; їй конче потрібне соціальне підтримання, і відповідно йому дитина почуває в собі нові сили, виникають нові обробки старих вражень, старого матеріалу. Надаючи соціальному вихованню таке значення, ми мусимо як найраніше давати добрий напрямок соціальному інстинкту дитини, а саме: 1) З першого року привчати дитину до чужих людей, оточувати її такими відносинами, щоб вона виростала з почуттям, що люди її оточення дають лише приемні враження, і треба йти їм назустріч з привітністю. 2) Розвивати почуття ласки до всього живого, щоб коло дитини були всякі звірятя: кіт, трусиц, пес, ящірка, жабка, щоб дитина потроху привчалася до їх рухливости, не робила їм жадного зла, а далі навіть привчалася до плескання, до обов'язків годувати звірят, чистити їхні оселі т. і. 3) Як найраніше треба утворити для дитини товариський осередок, і тут слідкувати, щоб дитина не заносилася в товаристві, щоб ставилася до товариства з широю ласкою, з рівною пошаною. 4) Треба яко мога раніше давати дитині відповідні її силам і розвитку соціальні обов'язки: прислуговувати за сніданком, прибирати в хаті, помогати молодшим товаришам одягатися, митися і т. п. Кожний старший дитині в дитячому садку чи в захисті можна доручити яку дитину з меншеньких діток, щоб та, старша, вже відповідала за її чистоту, упорядкованість. 5) В кожному випадкові треба вимагати від дитини тієї чи іншої свідомої акції па-

допомогу чужій людині, але за яку ми дізналися, що вона бідує. 6) Мусять бути організовані не лише індивідуальні праці, а й колективні, де всі об'єднують свою творчу думку, свої спільні враження на користь не самих працюючих, а комусь третьому — чи гуртку, чи колективу, чи слабому товаришу. 7) Впливати на почуття дітей оповіданнями, де моральне добро як найкраще мистецьки вимальовано і викликало б у дітей захоплення й бажання перейняти чудовий зразок. 8) Що дали в школі ті самі засоби лише поширюються, приймають більш ріжноманітні форми, але принцип той самий: постійною практикою моралі поглиблювати моральну свідомість, постійною соціальною практикою дисциплінувати егоїстичні нахили і зміцнювати свідомість соціальних обовязків, а щоб це не перетворювалося в сухий принцип взаємної допомоги, постійно викликати емоцію співчуття, естетичною ласкою вносити ліричний пастрій, шукання правди, а не лише самозадоволення своїм поводженням. А для цього постійно викликати нові високі почуття, відповідні розвиткові дитини, любов до природи, до рідного краю, до великих всесвітніх геройв, до краси, до правди. 9) Зразок учителя — головний моральний вплив.

### VIII.

#### Мова.

Одним з найвиразніших факторів соціального єднання та соціального виховання є мова. Це є найпевніша одмінна риса людини, її найвищий інтелектуальний вияв. Мовою треба вважати не лише словесний вираз на-

ших думок, нашого почуття, а й інші засоби їхнього виразу, засоби взаємного порозуміння між людьми — тут мають велике значення і жести (рухи), міміка обличчя, малюнок, різьбарський (скульптурний) твір, музика, співи, що, не висловлюючись конкретно, виявляють той чи інший настрій, той чи інший малюнок з природи або з життя. Ми маємо в творах великих музикантів яскраві малюнки бурі на морі Чайковського, Зіндінга, Россіні, малюнки природничої ідлії у Гріга, Бетховена, маємо такі вирази похоронні марші, які без слів дають вираз тяжкого горя — Вагнер, Шопен, Бетховен. Так само очі наші приймають в скульптурних і малярних творах і життєві і природничі з'явища, осяяні творчою фантазією художника. Великому драматичному артистові інший раз непотрібно слів, щоб виявити перед нами свою емоцію, йому досить одного руху, погляду, виразу свого обличчя. Пригадайте останню сцену Ревізора, коли Городничий дізнається, що до них справді єде ревізор, або групу в Богдані Хмельницькому, коли підписують Переяславську умову. Неможна не визнати виразною мовою ту складну жестикуляцію, що її вживають глухонімі для вияву своїх думок. Паола Ломброзо дивується навіть, що люди так старанно вчать дітей словесній мові і нічого не роблять для розвитку жеста, тоді коли він є природний, первісний вираз людиною її потреб. Південні народи з їх жвавим перейманням, рухливим поводженням ніколи не обмежуються словесним виразом, і додають до нього ріжноманітні рухи, жести. Психологія кожного народу виявляється в цих руках. Дарвін в своїх дослідах про вираз емоцій вказує, що чимало нер-

вових виразів, сміх, страх, страждання, лютість, ласка, задоволення зустрічаються не лише у людей, а й у інших живих істот, і висловлює таке спостереження, «що однакова душевна емоція виявляється по всьому світі майже однаково». Цей факт ще раз підкреслює для нас тісну однаковість в складі тіла і душі у всіх племен і народів світу. Пізніші досліди однаке встановили деякі одміни в цих, на перший вигляд, одноманітних виразах. Ріжницю помітно між виразами жінок і чоловіків. І некультурні народи і малі діти дуже багато виявляють творчости в своїх жестах і міміці для виразу не лише емоцій, а й конкретних уяв форми, обсягу, напрямку, далечини. Можна навіть зауважити, що в деяких народів словесна мова довгий час залишалася первісною, тоді як жести вже набралися мистецької краси. Довгий час дитина не може ще вживати жадної мови, хоча вона народжується з готовими органами для вислову, але оскільки мова є цілком інтелектуальний процес, то вона може розвинутися у дитини лише разом з її інтелектуальним розвитком. Самі переймання дають дитині лише змогу увласнити ті чи інші звуки, а складання слів, речень — це вже процес мислення. Дитина уважливо прислухається до всіх згуків, що з ними ми до неї звертаємося, потроху утворює з ними деякі асоціації з ріжними з'явищами і починає багато дечого розуміти в нашій мові раніш, аніж може ті зрозумілі для неї слова вимовити. Вона бавиться своїми власними рухами губ, язика, радіс, коли опановує тим чи іншим згуком, повторює їх. Чимало дослідів зроблено над тим, які саме перші звуки і в якому поряд-

кові висловлюються дитиною. Але ці спостереження ще занадто випадкові, бажано було б поширити як мога більш ці спостереження, бо вони дали б матеріал надалі для найкращого навчання грамоті в питанні, з яких згуків його роспочинати. Нейман поділяє розвиток мови на декільки періодів: 1) просте вигукування в перший рік життя, яке настає після первісного крику дітей, 2) перші звуки, що їх дитина вимовляє, не додаючи їм змісту, 3) персмання мови дорослих, 4) самостійне вживання слів, хоч і не завше певно виголошених, часто перероблених, але свідомо вживаємих. Але й перші звуки мають ріжні вирази — голоду, гніву, болю. С. Хольм нараховує 63 таких первісних звуки. Сигізмунд початком мови визнає першу усмішку дитини, перший вираз свідомого задоволення. Це вже початок другого періода життя і розвитку дитини, в цьому виявляються усі грунтовні риси мови, і коли дитина в найкращому настрою, починається ріжноманітні згукові вправи, якими дитина себе розважає. Місс Шіп в своїх спостереженнях над своєю племінницею і Прейсер над своїм сином спостерегли на 10-му місяці всілякі інтонації для радощів, гніву, суворости, наказу, благання, ляку, обрэзи. Далі вже дитина починає з увагою прислухатися до тих слів, з якими до неї звертаються, появляється усмішка при слові «бебі», вона стежить за губами матері, коли вона до неї звертається. Починається скоплювання слів, повторювання тих слів, що їх дитина коло себе чує, період «эхо». Годовала дитина вже вживає коло 25 слів. Дуже впливає на цей розвиток мови оточення. Дитина в цей період і при-

слухається і сама творить. Раніш дитину захоплювала сама вокальна гра можливими для неї згуками, тепер вона утворює такі комбінації, щоб їх зрозуміли коло неї.

Оточення міцно впливає. Довго не вживають займен, не раніш 3-го року, хоча вже на 6-му місяці вона протиставить себе іншим. В рік вона вже свариться за свої цяпки, але не називає їх «мої»: «Baby wants baby milk». Займенники не мають ані колірів, ані індивідуальності, теплоти. Минулій час в дієсловах лише раніш розуміють і вживають, аніж майбутній. Слова вживаються ще без ясного розуміння, інший раз подобаються по згукам (гидра). Чемберлен наводить відповіді своєї 33-хмісячної дівчинки на питання для чого: ложка, вилка, квітка, картопля (щоб варить), чашка (щоб з неї пити), двері (щоб їх закривати), ніс (щоб нюхати). («The Child», ст. 135.) Любимі слова не зрозумілі «imagination». Діти 8 літ пояснювали слова: monk (монах) — monkey (мавпа), peasant (селянин) — pleasant (приємний), emperor (імператор) — empty (порожній), nation (нація) — nature (природа).

Досвіди пояснили, що хто читає більш очима, аніж вухами та вустами, ті швидче розвиваються, ніж ті, що залежать від ух і губ, а також ті, що читають скоро, скоріше скоплюють, і більш затямлюють, ніж ті, що читають поволі. Дуже важно привчати дитину читати скоро головним чином очима. Головне завдання читання — утворити правдиве єднання між словом і значінням його. Старша дитина в родині не так гарно балакає, як інші. Селянські діти мають менш розвинену мову, аніж діти міст, і це навіть

на студентах відбивається. Впливає на дитину той, хто більш усього з нею балакає. Спостережливі батьки ввечері завше можуть сказати, з ким за день більш усього балакала їх дитина.

Процес мови іде надзвичайно скоро, і це й є той період, з якого ми можемо вже лічити своїм обов'язком не тільки допомагати дитині, а й стежити, щоб цей процес проходив можливо правильно й у найтіснішім звязку з розвитком мислення, бо мова не є лише вираз готової думки, а й знаряддя для утворення нових уяв, нових синтезів. Мова дітей відріжняється відсутністю тих граматичних форм, що не мають конкретного змісту; перші слова майже завше одно — або двох складові; дуже часто дитина їх сама утворює — слова для тих чи інших своїх переживань, для речей нею улюблених. Охота, нахил до розмови у дітей 2—4 літ остатнько великий, що вони весь час балакають чи то з ляльками, чи то з своїми уявленими друзями, коли пошепки, коли голосно. Ця символічна мова малих дітей дуже цікава і бажано було б її записувати. До одноманітних слів дитина додає ріжні наголоси, якими одміняє зміст слів. До дитини мама й няня звертаються з ріжноманітними згуками; дитина робить одбор і скоплює ті згуки, що їх їй найлегче повторювати, не звязуючи з ними ще ніякого змісту, лише бавлячись рухами губ і язика. Спостереження над першою дитячою мовою ще не вияснюють певно того, щоб усі діти починали вигукувати ті ж самі згуки. Розуміється, губні згуки більш легкі і діти скоріше їх переймають. З 540 слів, записаних Траси, 11% слів починались на *b*, 10% на *c*, 9% на *k*,

і лише 6% на *ш.* Але щодалі виявляються більш складні комбінації, які залежать і від індивідуального складу рота та горла, від тонкості слуха дитини і від тієї уваги, з якою вона ставиться до згуків, що її оточують. Але покищо маємо занадто мало спостережень і статистичних матеріалів для визнання якоєсь загальної послідовності. Дуже бракує цікавих спостережень над двох-трьохлітніми дітьми, саме коли формується вже не згукова, а словесна мова: як і через що дитина скоплює ті чи інші слова, не помічаючи других, як складаються перші речення? — в цьому вже виявляється велика робота розуму, яку дуже потрібно розуміти в дошкільному вихованні. Членорозбірна мова мусить нормально розвинутися у дитини не пізніше 18-го місяця. Взагалі талант немовляти щодо розвитку мови вражає Чемберлена і в тому періоді, коли воно скоплює ріжні згуки, так і в тому, як воно пізніше опановує усім механізмом мови, цебто тим скарбом, що ним у цілій природі володіє лише людина. Часто діти утворюють свої власні форми виразу і ті форми більш логічні, аніж утворені історичними граматиками. Мова дітей спочатку не має пайменників, в їх реченнях панує агглютинативний склад: спочатку головне слово, що на його звернення увага дитини, а до його вже прикладають слова другорядного значіння: «Цукор дати Ромі». Боглей каже: важний обов'язок початкового виховання — дати дитині лексику, дати слова не тільки для того, щоб вона вміла висловлювати судження, але і для того, щоб увласнити досвід других, слова які і правдиві, форми правильні. Слухове, оральне на-

вчання краще книжного: як найстаріший засіб і найприродніший. Читання більш утомлює зір, аніж слухання. Довге читання не гігієнічне; слухання більш опановує увагою, індивідуалізується відбор слів, виразів, а книга пишеться для загалу; модуляції голоса підкреслюють головне, підносячи, підтримуючи увагу, що при читанні майже однакова ввесь час. Вираз очей оратора теж впливає на слухача. Але збоку економії — книга задовольняє мілібни, слово — тисячі. Та дитина мусить окрім слухових вражень і сама балакати. «Lecture method» — занадто пасивна форма навчання, але вона систематична і економізує час. Сократичний метод більше викликає активність учнів.

Інстинкт мови один з міцніших, і раз оволодівши якимсь лексиконом дитина не може не балакати, як дрозд не може не співати перед своєю подругою. Дитина балакає, звертаючись і до дорослих своїх кревних, і до своїх п'яцьок, балакає і сама до себе і голосно й пошепки, і виявляє велику творчість у складанні своїх особливих слів; інстинктово, самовільно утворює згуки для виразу своїх бажань, своїх почувань. Такі згуки мають символічне значіння; напр., у одного хлопчика «ма-ма» означало пригнічений настрій, а «да-да» — підвищений. Помічено, що перші слова є викликані бажанням йти і звязані з тими особами, хто дає йти — мама, няня, — з бажання щось взяти, з захоплення, коли перед очима щось рухливе. Потім появляються згуки, подібні до тих згуків, що ними відріжняється одна звірина від другої — «гав-гав», «му-у». Сюллі певний, що дитяча мова так і складається з свідомого

переймання і самостійного утворення складів і слів. Цікаві ті асоціації, що їх дитина скоплює для утворення свого власного виразу. В цьому процесі діти виявляють чималу чутливість до вимови, інтонації і своєму односкладовому слову «та» додають ріжкоманітні вирази, які міняють його значіння. Багато згуків і слів дитина розуміє по слуху раніше, аніж сама пристосує свої органи до їх вимови; вона спочатку дослухається, призвичається до того чи іншого згуку, звязує з пим відповідний рух, дію, наслідки, і силкується перевірити згук або слово, інший раз переробляючи його задля свого полекшення: бісквіт — бібі, каша — ка, а іноді цілком змінюючи слово: пряник — пачик, викидаючи деякі згуки: булка — бука; найтяжче перемогти дітям — суголосні: с, ш, ж, р, л. В цих змінах філологи добавчають, що діти так само, як і дикунські народи, інстинктивно додержуються тих філологічних законів, які вчені провадять в своїх граматиках: з міняють на д, и на ш. Люблять діти подвоювати згуки, це, наче рима дає їм музичне задоволення.

Дітям подобаються пезрозумілі слова, які вони повторюють в лад і не в лад (*imagination*) і тільки прислухаючись до дорослих розуміють. Речення починають з двох слів: мама тпру, ляля ба.

Чсмберлен каже, що в ранньому віці дитина розуміє лише ті речі, що безпосереднє з нею в контакті, і такі відношення, що часто повторюються. Поза пими лежить зона таємниць, помилок і змагань до розуміння.

Порівняння американських і англійських дітей в розумінні слова «зброя»: в Лондоні багато музей, історичні оповідання, багато

малюнків, це виявляє вплив оточення, який, не міняючи процесу, ускорює розвиток: вулиця і родина впливають не менш за школу.

Правильні пояснення слова «зброя»:

Роки . . .	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
Америка .	—	7%	20%	23%	33%	51%	48%	60%
Лондон .	—	16%	26%	48%	61%	64%	68%	—

Дитина одержує в спадщину від усіх віков лінгвістичну еволюцію, але ця спадщина більш соціального, аніж фізичного характеру. Значіння слів не всі однаково розуміють. Багатьом абстрактним термінам додається конкретне значіння, конкретні терміни ніколи дуже поширені.

Разом з фонетикою в дитячій мові поволі розвивається і логіка мови, вислов думки; слова інший раз стають дуже широкими синтезами. Так, «вау-вау» спочатку відноситься до певної знайомої собаки, потім до усіх собак, а у декого з дітей до всіх звірят. Син Прейера своєму слову «атта» давав значіння «пішов», далі визначав ним, що «вогонь загас», що «в пляшці молока не стало». Кулю на лампі він називає «місяць», усі світлі речі — полум'я газу, свічку — «зіркою». У віці двох літ вже помічається багато асоціацій, розвивається дитячий синтаксис. Спочатку одно слово висловлює цілу думку, або навіть лише одно назвисько предмета. Учений Трессі зібрав 5400 слів малої дитини, і в цьому словнику виявилося предметів — 61%, дієслів — 20, прикметників — 9, прислівників — 5, займенників — 2, приіменників — 2, окликів — 1. Салісбері дає таку таблицю складу дитячої мови в 32 місяці: предметів — 350, дієслів — 150, прикметників — 60, прислівників — 82, приіменників — 20, злуч-

ників — 4, заіменників — 24, окликів — 5, усього 642 слова. У дитини  $5\frac{1}{2}$  літ: предметів — 883, дієслів — 321, прикметників — 236, прислівників — 40, заіменників — 22, приіменників — 20, злучників — 5, окликів — 1, усього слів 1528. В цих словниках дуже багато спільногого з словниками дикунів. Для нас вони мають значіння і для спостережень над утворенням ріжних уяв у дитини, а також і для того, щоб зрозуміти, якого словника бажано додержуватися в наших найперших оповіданнях для дітей, щоб уникати тих причастій та дієпричастій, яких цілком немає в словниках дітей. У малих дітей не завше йдуть паралельно словесний і інтелектуальний розвиток, але далі більше йдуть. Вплив оточення визначний. В кожний момент розвитку у дитини є запас цілком ясно увласнених слів і декілька таких, значіння яких для неї неясне. Абстрактним уявам часто бракують терміни, і дитина каже: я знаю, але не можу сказати. Часто час висловлюють, як простір, і навпаки: I drank my milk in front of my dessert. I played on the Street in front of the Kindergarten time\*). Навчання літер не має жадного ані психологічного, ані інтелектуального ґрунту, так кожній літері бракує індивідуальності, що дитині тяжко і нескорисно їх прочити кожну ізольовано, краще починати з слова, а не з речення, бо дитину цікавить, яке слово виявляє такий предмет. Яко мога швидче переходити від слів до речень, щоб дитина думала реченнями, щоб речення ставали як одиниці, щоб не сидіти

---

\* ) Вираз in front вживався і перед десертом і перед «часом дитячого сада».

над поодинокими словами, а зацікавлювати в цілому, встановлювати синтетичні, а не аналітичні методи думання.

Hiawatha is an Indian boy — Гайявата є індійський хлопець — вихідне речення для початку навчання грамоти. Цікаво також спостерегти, яке саме значіння діти надають тому чи іншому слову, що вони вживають, бо це пояснює, скільки ясні уяви утворюються у дитини з вживанням того чи іншого слова. Пані Вольф записала 215 слів, за які вона роспітувала дітей; їх відповіді були досить неясні, так: «Що таке горіх?» — Це щось таке, що має лушпайку, і дуже смашне. «Що таке молоко?» — Щось подібне до сметани. «Що таке каблучка?» — Те, що Ви носите на пальці». Такі відповіді давав 6-літній хлопець. Такі ж запитання ставив Бінє і мав такі відповіді від дітей приблизно того ж віку: ніж — це, щоб іжу різати; птиця — це ластівка. Цікаво також те, що діти дуже тісно звязують кожне називсько з предметом. Можна провести правдиву паралель між дітьми, сучасною народницею масою і дикунськими народами в тій таємній силі, яку вони всі надають слову, ґрунтуючи на цьому заговори, чари і т. п. Згадаїмо початок Біблії: «В початку було слово і слово було Богом.» Для дитини слово — велике джерело знання. Дуже поволі дитина увласнює абстрактні уяви. Складання цілих речепей коло 20—21 місяця, навіть на 18—15 починають з складання кількох речівників, або дієслів: тато корж (тато має корж), молоко бах ковдру, тато фуй! Взагалі, спостерігаючи утворення речень дитиною, можна бачити, якою тяжкою розумовою працею дитина опа-

новує цим процесом, і наша допомога може бути лише пасивною, не вимагаючи від дитини жадного зусилля, а тільки балакаючи з нею, оповідаючи їй. Балдвін каже: «Як тільки дитина починає переймати (нашу мову), вона опилюється серед справжніх золотих скарбів, в яких мудрість і духовний хист предків заклали самоцвіти чистішого мінерала. Дитина мовою проходить цілу низку відкритъ, що дають їй змогу зрозуміти, хто і що її оточує. Головна вартість мови не в ній самій, а в тому, що вона є знаряддям, засобом вияву симпатії, набірання знання, який дає змогу добирати слів навіть і для абстрактних уяв — для простору і часу. Мова розвиває думку, викликає все більше бажання знати все те, що старші висловлюють в присутності дитини, і те, до чого люде доходили цілими віками досліду, дитина пізнає в готових висловах, в словах. Велика праця дитини в тому, як вона уважливо прислухається до того, що вона чує навколо себе, силкується їх зрозуміти й увласнити. Тут дитина виявляє свої здібності до різних асоціацій. В розмовах з дорослими вона перевіряє свої асоціації, аналогії. Таким чином, мовою дитина й сама багато дечого навчається і себе виявляє перед нами. Цей подвійний процес має велике значення і примушує нас з великою увагою ставитись до найкращого її розвитку у дитини, починаючи її навчання з раннього віку дитини. Тут виникає методичне питання: чи нам давати дитині повну волю балакати й писати її власною, необробленою мовою, що відповідає і щаблеві її розвитку і її духовній індивідуальності, чи вимагати від неї правильної мови, по наших

вказівках, але яка завше буде штучною і не буде голосом її душі? В першому випадкові ми наче свідомо припускаємо неправильний напрямок мови; в другому випадкові загрожує нам пеправдивість дитячих виразів, в яких вже не буде відбиватися ані почуття, ані безпосередня думка дитини, а будуть лише механічно регулярно уставлені слова і перейняті від нас форми, якими дитина сама не пройнита. В усякому разі перша небезпека не така загрозлива, як у другому випадкові, і ми мусимо давати дітям волю висловлювати свої вражіння, свої думки в своїх власних формах, які завжди мають більше яскравості, жвавості, аніж наша суха граматична мова. Маємо лише давати дітям можливо більше таких вражінь, які б викликали їх на розмову, оповідати їм в зразках найкрасішої мови, народної поезії або літератури.

Перше, на що маємо звертати увагу — це на правильність вислову, щоб дитина вимовляла як найясніше усі приголосні і робити окремі вправи для корегування таких дефектів, напр., зі згуками щ, ж, р особливо. Тут може придатися метод Монтесорі: вона дає дитині щодня по кільки хвилин вимовляти кілька слів на ті приголосні, що дитині не даються, і сама їх добре ясно вимовляє. За який час таких постійних вправ дефекти зникають. Такий метод краще, аніж постійно виправляти дитину в її помилках. Цей перший обовязок лежить на керовницях дитячих садків, ясел, бо в школі це вже може бути запізно. Так само треба утримувати дитину від скромовності, і велику увагу звертати на заїкування; воно звязане з ріжними психологічними з'явницями, з боязливістю дитини.

з нерішучістю. Воно виявляється в несподіваному затриманні мови на початку слова, сразу заїка це може провадити далі свою балачку, чепляється за вже висловлені слова або склади, повторює їх і з зусиллям переходить на слідуючі. В деяких випадках великого заїкування слаба дитина робить непотрібні рухи плечима, руками, а іноді всім обличчям. Викликається це або яким нещасливим випадком — дитина пережила жах, або впала, а більш усього психологічними причинами; дитина і цілком здорова іноді починає заїкатися: вона інший раз хоче занадто багато чого висловити, а їй ще бракує слів і виразів, і, шукаючи їх, вона зупиняється на одному й повторює його майже несвідомо. Треба сразу припиняти, треба спокійно з такою дитиною балакати і від неї вимагати можливого спокою, коли вона балакає. Не можна дозволяти собі жадних посмішок, ані загроз; треба, щоб і товариші їхні собі цього не дозволяли. Гарно впливає на заїк загальна гімнастика, взагалі коптрольовані рухи, що зміцняли б у дитині її упевненість в собі. Ще тяжчим з'явницем в розвитку дитячої мови помічається тимчасова німota, без втрати слуху. Коли активна самостійна мова не виявляється у дитини в свій час ( $1\frac{1}{2}$ —2 роки), а тим часом вона все добре розуміє, то в деяких випадках це вимагає поради лікаря, чи не залежить ця німota від якої психічної ненормальності. Частіше вона з'являється й у цілком нормальніх дітей від піднесеної соромливости, або пригнобленості настрою, від впертості, під впливом страху. Тут потрібен загальний вплив на емоціональне життя дитини. Викликати треба світліший життєвий

настрій, довірря до оточення, цікавість розмови. Такі випадки частіше бувають по притулках, між сирітками і взагалі з дітьми з безрадісним дитинством.

Рубінштейн і Монгесорі застерігають нас ще від занадто пестриманої балакучти, беззмістового повторювання фраз дорослих, бо це зло відбивається на розвитку думок. Треба також звертати увагу й на форму вислову у дітей — обороняти їх слух від грубих, брудних слів, а пізніш, коли дитина вже складає сама оповідання, треба нахиляти її до найкращої форми вислову, бо дуже часто найкращий зміст губить своє запачіння лише через те, що форма, в якій його висловлено, не гарна, не захоплює. Треба, щоб усі внутрішні скарби дитини мали змогу як найкраще виявитися в ріжких вилявах і перш за все в ясному змістовному, красивому слові. Треба з раннього віку розвивати смак дитини до літературної й народної поетичної мови. В дошкільному періоді розвиток мови дитини має такі завдання: 1) знищити всі дефекти у вислові, 2) збільшувати лексикон дитини найбільшою кількістю слів, що для дитини укладалися б у яспі, певні уяви, 3) формувати логічну мову — викликати правильний склад речення. Засоби для осягнення першого завдання пами вже вказані. Для другого треба вживати пазорне навчання, знайомити дітей з усікими речами, провадити екскурсії, предметні лекції, лабораторну працю, номенклатуру. На предметних лекціях дитина знайомиться не лише з ріжкими речами, але й увласнює чимало прикметників, які вона увласнює безпосередньо зором, дотиком і др. зовнішніми способами. Велику користь мають

для загального розвитку мови екскурсії. Ніде так, як на екскурсії або прогульці, не балакає так жваво дитина, і тут же набирається багато нових вражень, нових уяв — слів. На предметних лекціях для формування логічного ходу думки (а значить і логічного речення) придається так звана катехизація по сократичному методу. Ця праця вимагає підготовки від учителя. Мусить бути певний логічний план для запитань, запитання мусять ставитись так, щоб справді викликати думку дитини, чи то для ясної уяви нової речі (або живої істоти), чи то для порівняння її з іншими вже відомими речами, і в кінці кінців укладти цю нову уяву в ту чи іншу групу вже знайомих речей — класифікація. Така праця мусить бути дуже стислою, не тривати довше 10—15 хвилин; вона викликає у дітей напруження волі й розуму, але дає звичку логічно керувати своєю увагою, своїми спостереженнями і дає справді ясну уяву тієї речі, що її розглядали на предметній лекції. Монтесорі не вживає предметних лекцій з дітьми, а провадить з ними лише так звану номенклатуру; коли діти добре ознайомилися на її знаряддях з формами, з колірами, вона приклікає до себе поодиноких дітей і запитує їх, що воно таке, вимагаючи, щоб вони давали ясні, свідомі відповіді: це — куля, це трохкутник, або: це — червоне, а це жовте і т. д. Такі вправи провадяться не довше 5 хвилин і виховують увагу дитини і певний вираз своєї певної уяви. Велике значіння в дошкільному вихованні мають розмови, вільні, безпосередні розмови дитини з керовницею. Далі можна давати теми для таких розмов, показувати малюнки, які викликають інтерес дітей, а,

дякуючи цьому, і жваву розмову. Спочатку па малюнкові дитина, як спостеріг Штерн, буде називати лише окремі речі, не звязуючи їх між собою. Далі буде додавати до них дії, і потім уже буде схоплювати відносини між речами й істотами, які бачить на малюнкові. От через це перші малюнки мають бути дуже прості і виявляти улюблених дітьми звірків, людей. Коли цей процес перейде в усіх трьох його ступінях, тоді дитині дають малюнки, на які дитина вже може скласти простісіньке оповідання, і де-далі ці малюнки стають складнішими. Такі вправи дуже гарно впливають не лише на розвиток мови, а й розвивають уявлення дитини. Ці перші найпростіші дитячі оповідання треба непомітно для неї записувати й зберігати, бо це скарбовний психологічний матеріал, в якому виявляється найглибша душевна організація дитини, її нахил, чи до сантименталізму, або до щирої веселості, чи до меланхолії. Цікаво давати ту саму тему кільком дітям, щоб бачити різні індивідуальні реакції їх. Коли дитина навчається вже писати, то ці її твори стають ще цікавіші. Можна їх обмірювати гуртом у класі, підкреслюючи чи ті гарні вирази, що в них вжито, чи ті неправильності чи помилки, що в них трапляються. Малюнки, що їх дають дітям для таких праць, мусять бути по змозі гарні, такого змісту, який може викликати інтерес у дітей і задовольнити систематичні вимоги, як напр., картолинки, репродукції художніх творів. Окрім такого активного навчання мови, має значення і більш пасивне, коли вчитель сам оповідає дітям, а вони слухають із захопленням і переживають усе те, що оповідання їм виявляє. Це теж

праця, що не тільки збагачує мову дитину, а й розвиває її уявлення, її симпатичне внутрішнє переживання, коли дитина переживає всі радості й страждання героїв оповідання. Має велике значення для збагачення мови дитини також заучування поетичних творів, віршів, народних пісень. Вірші треба спочатку судільно продекламувати дітям, заразі пояснивши кожне слово, що може бути не цілком зрозуміле. Найкраще брати вірші, що відповідають настрою дітей або їх переживанням. Напр., на екскурсії продекламувати й вивчити з дітьми вірш про ліс, степ, захід сонця, про якесь звірятко (після предметної лекції про нього). Тоді поезія вірша буде звязана з життям і зробить більше враження. І вірші, а особливо оповідання дають чудовий матеріал для драматизації, що теж розвиває мову: діти, вислухавши якесь оповідання, передають його в грі, в драматичному виразі; вони самі призначають зпоміж себе дієвих осіб, що говорять за героїв оповідання, або тими словами, які вони уподобали і затянули, слухаючи оповідання, або даючи свої власні вирази й слова, — і ця самостійна мова дуже для нас цінна, бо вияснює, як діти розуміють героїв і вигадують для них відповідні слова й вирази.

Останнім засобом для навчання малих дітей мові є навчання грамоти. Воно роспочинається з дітьми 5—6 літ і не носить того формального характеру, який дається йому в школі. В дитячому садку воно звязано з усіма його працями, як веселий додаток. Після оповідання або предметної лекції за кота, напр., діти малюють його, керовниця малює його на класній дощі і великими

літерами підписує: *Kim.* Діти читають це слово, пишуть його на великому аркуші паперу, і вішають на стіну. Після других предметних лекцій теж малюють, напр., овочі, і коло малюнка пишуть: *морква, картопля, горох.* В драматизації дитині теж надівають папірець з назвиськом того героя, якого вона грає, напр.: дід, баба, курочка, мишка. Для цього треба підобрести низку найпростіших казок, напр.: Ріпка, Колобок, Рука-вичка т. і. Лише потроху підходять до роскладу згуків, і для цього теж американські педагоги мають оповідання, щоб зацікавити дітей і цими філологічними вправами. Так без букваря, без формального заучування традиційних складів діти весело проходять грамоту, яка відчиняє їм двері в широке знайомство з книжною мовою і з усім світознанням.

Щодо писання, то до нього теж дитина звикне вже на малюванні, на обрисованні літер, на переписуванні друкованих літер, від чого вже легко перейти й до справжнього письма писаних літер. Спочатку треба давати знайоме вже знаряддя — олівець, а коли дитина вже ознайомиться з процесом письма, переводити її на перо. Краще додержуватися прямого письма, а не косого.

## IX.

### Гра.

Вже досить давно в Німеччині педагог Гутсмутс звернув увагу на загальне розвитково-дження ігр в усі часи життя всіх народів, на велику кількість тих ігр і ріжноманітність та на надзвичайну здібність людей вигаду-

вати ріжні гри — здібність, що відповідає природному нахилові всіх здорових дітей щодо рухливості й творчості. Вілаанд каже: «Гра є перше і єдине заняття, що завше вабить і дітей і молодь». Гра своєю творчою вигадливістю наближається до мистецтва. Без мистецьких ігр самі боги Олімпа не роспочинали жадного свята ані бенкста. На іграх яскраво відбувається національний вплив. В грі дитина виявляє себе як найкраще, безпосередньо, бо в грі вона живе цілком натурально, тими почуттями, що їх вона в той час переживає. Нам, дорослим, треба як найменше втрутатися в дитячу гру й найменше обмежувати час ігр. Фребель каже: «Гра то пайчистіша й найдухотворенніша діяльність дітей. В ній заховано джерело добра; вона, коли її не попсовано зовнішніми впливами, найкраще полірує душу дитини і зміцнює її тіло. Гра і мова — в них все соціальне життя дитини, це природня школа громадського виховання, релігії, мистецтва. В своїх іграх дитина наче перевіряє свої переконання, враження, перетворює їх по своєму розумінню, діяльно переживає їх; от через що кожну самостійно вигадану дитиною гру можна вважати, як твір її генія. Ідіоти ніколи не граються. В грі здорова дитина виявляє свої шахи, своє пір'ямання, своє виявлення і фізичну силу, свою повну самосвідомість. Паола Ломброзо висловлює бажання: «Вести все навчання іграми. Скільки б це внесло в школу жвавости, задікавлення і полегкості!» Цю думку здійснювали в Середні Віki в школі Вітторино Фельгире в Італії, а також і в XVIII віці у Лак-Баратъєра. У дикунів ігри тісно звязані з релігійними обрядами й з військовими

підготувками. Багато праць дорослих шляхом переймання перейшло в дитячі гри. Напр., у нас є ігри, де діти приспівують: «А ми пиво варимо, варимо», або: «Я й печу, я й варю»; гра «Мак, маківочки» є повторення всіх праць коло маку. Колишні лови тепер теж перемінилися на гри (наш Бобер — гра, записана на Волині, та інші). Багато сучасних праць діти перетворюють на гру: в пожарних, в локомотивах, варять обід для ляльок. Це потреба дитини переживати те життя, що її оточує, тільки в масштабі, відповідному її розвиткові та її силам. В них широко відбивається життя не лише родини, а й громадянства. Діти, що занедбай провадять укесь час на вулиці, беруть з своїх вражень часто дуже погані теми, цілком невідповідні їхній душевній наївності; напр., граються в поліцію, в п'яниць, а в страшні моменти революції навіть і в ріжкі кари на смерть тощо. Гра вабить самим процесом; як художник захоплюється самим процесом свого творення, не гадаючи ні про які конкретні наслідки від цього, так і дитина немає ніякого завдання, крім самого процесу гри. Багато психологів і педагогів бажали вияснити, що це за процес та гра. Головних теорій існує три. Найдавніша — це теорія Шіллера і психолога Лацаруса, що пояснюють гру, як потребу спочинку. Але інші гри занадто рухливі, щоб можна було вважати їх за спочинок; втомлена дитина не може гратися, вона прагне спокою, і найкращим спочинком є сон. Та всі ми знаємо, що існує й діяльний відпочинок, коли одна якась праця нам наскучила, «втомила» нас і ми беремося «для спочинку» за якусь іншу. Теорія Шіллера може придатися для більш

дорослих людей, але вона неправдива для маліх дітей. Дитина так віддається всіма своїми силами грі, що не спочиває, граючись, а часто дуже стомлюється і прагне абсолютно спокою. Гра для дитини зовсім не спочинок, а навпаки — діяльний могутньо-творчий самовияв. Друга теорія належить Спенсерові і пояснює гру, як вияв зайвої сили дитини, даючи їй такі біологічні наближення: 1) тому, що всі вищі звірі краще, легше, здобувають собі харч, аніж нижчі, то вони свої сили й час не призначають лише на боротьбу за існування, а зайві витрачають на ігри; 2) коли нахил до діяльності не має зовнішнього примусу, він задовольняється перейманням і симуляцією, що вже є гра. Спенсер звертає увагу на те, що в грі провадяться ті самі рухи, що найбільш потрібні людині (а також і тій або іншій звірині) для захисту або свого власного або громадського життя — хліборобські, чабанські, військові, мисливські. Психолог Гросс не згоджується з тим, що гра утворюється зайвою силою, бо грають і такі слабі діти, що лежать у ліжку й розуміється не мають «зайвих сил», і подає свою теорію. Гра є інстинктивне самовиховання. Гра виникає з спадщинних нахилів, які нахиляють дитину або молоде звірятко до тих чи інших форм грі. Гросс каже: 1) Кожна жива істота має спадщинні нахили, які й керують її поводженням; до таких нахилів належить імпульсивне змагання до діяльності, яке особливо виявляється в часи росту людини. 2) Довге дитинство людини має завданням дати дитині змогу придбати ті пристосування, які їй потрібні для життя, але ще не розвинулися. 3) Дитина для цього через приймання

стас в найтісніший зв'язок із діяльністю свого старшого оточення. 4) Там, де молодший індивідуум з своєї власної заохоти, без усякої зовнішньої мети, виявляє своє уявлення, розвиває й зміцнює свої сили, там ми маємо гру. В ній, як каже Гросс, виявляється сила інстинктів, з яких найміцніший — інстинкт діяльності і творчий. Спадщина є головний ґрунт, на якому народжуються ті чи інші гри. Гербартіянці в самовихованні через ігри бачуть коротке повторення культурного розвитку всієї людності. Стенлі Холл також звязує це самовиховання з біогенетичним законом, бо справді в дитячих іграх заховалося чимало відгуків давноколишнього життя. Вироблені в грі рухи боротьби, бігання сприяють майбутньому розвиткові, потрібному для життя. Сучасні психологи помічають, що для дітей гра дорога тим, що приємно, непомітно минає час, що приємно розряжається енергія дитини, піdnімається самосвідомість, і задовольняється соціальне почуття. Гербарт бачив у грах і самовиховання, і самодисциплінування, і самонавчання. В грі і молоді звірята і діти пересвідчуються в приємності спільних акцій, павчаються підлягати і законові гри і її керовникам. Гра дає розумові гнучкість, розвиває увагу й самозатримання, і спритність. В кожній групі дітей виявляються одні з більшою ініціативою і вигадливістю, їхніми вигадками захоплюється вся група і підлягає їм, як ватажкам, і всі однаково визнають один закон гри. Коли вже діти доростуть до партійних ігр (8—10—12 літ), то для перемоги своєї партії треба постійно щось вигадувати нового, перевіряти себе й свою партію — хто як може бігати, як високо може стрибнути.

Це доводить дітей до певного саморозуміння, розуміння своєї власної вартості серед того чи іншого соціального колективу й своїх до нього обов'язків. Найкращий перегляд дитячих ігр маємо в працях Колоцца («Дітські ігри») і Гросса („Spiele der Menschen“). Чимало утворювалось ріжних класифікацій дитячих ігр. Фребель признає або персмання з реального життя або продукт творчої дитячої фантазії. Крім того, на його думку, ігри можуть бути фізичні, коли вони складаються лише з тілесних рухів і розвивають фізичну силу, та ігри емоціональні, як, напр., гра в сковорішку, в фарби, або ще ігри розумові: загадки, лото, недокінчені оповідання.

Гігієніст Фонсафор поділяє ігри на такі групи: 1) ігри, що розвивають гармонічну м'язову діяльність; 2) що розвивають рухливість і миткість; 3) гнучкість тіла і рухів; 4) органи приймання (напр. стрільба в ціль, визнавання звуків); 5) розумові здібності. Колоц гадає, що ігри відріжняються одна від одної тією енергією, яку дитина для неї витрачає, і ріжними формами діяльності. Багато в своїх іграх виявляє дитина своєї фантазії. З якою увагою вона по кілька разів роскладає ріжні камінчики, чи картони, за кожним разом ріжними вizerунками. Як палко уявляє собі якийсь стілець за коня, або локомотив. Дайте їй найпростіший матеріал, і дитина одухотворить його і використає в цікаву для неї гру. «Подивіться», каже Паола Ломброзо, «на вбогих дітей, з якою насолодою вони бавляться в калюжах, будують греблі і т. п.» Тут можна ще зауважити, що ігри дітей підлягають природі: весною по всіх струмочках можна бачити, як діти ставлять млиночки,

пускають човники з паперу, з дощечок чи просто з якогось лушпиння. Літом вони з естетичною насолодою плетуть віночки з квітів, роблять з маку ляльки, городять садки, з піску будують гарні палаці. В осені виробляють ляльки з картоплі, роблять ріжні пищики, збирають жовте листя на окрасу своїх кімнат. Зімою — гра в сніжки, коники, санчата викликає у них велику радість, насолоду. Взагалі ми бачимо, що ігри так ріжномалітно розвивають дітей фізично, естетично, інтелектуально, морально і соціально. Надаючи таке велике значення іграм, треба виснити собі, як мають ставитись до них вихователі, а саме: перш за все яко мoga менше втрутатись у самостійні дитячі ігри. Дитина до 3—4 літ ще не потрібує ані товариства, ані чужих порад — вона грається, задовольняючи свої власні настрої й бажання. Ще лежучи в колисці, дитина бавиться ріжними згуками, рухом ріжних річей. Потім сама їх утворює; радіє, коли починає сама лазити, бігати. І тут нам треба давати дітям повну волю рухів, забезпечуючи їх лише від яких небезпек. Далі давайте дитині цицьки, які теж або сприяють розвиткові змислів, або викликають уявлення. Кант визнавав найкращими іграми такі, що сприяють розвиткові спритності й почуття, напр., мяч, дзига, піжмурки, папіровий змій, обруч. Заради цих ігр хлопець рад зріктись усяких ласощів. «Діти» — каже далі Кант — «мусять бути цілком чистосердечні, а оченята їхні хай будуть веселі, як сонце. Тільки радісне серце здатне відчувати насолоду від краси і добра.» І гра дає цей радісний настрій, і треба давати дітям можливість вільно (але під доглядом) грatisя. В кожному місті

мусить бути кілька майданів, садів, де б діти ріжного віку мали змогу грatisя. Керуючи цими іграми лише для того, щоб вони не прийняли небажаного напрямку, ми ніколи не мусимо силувати дитину до тієї чи іншої гри. Є діти, які довго не звикають до товариства, уникають спільніх ігр. Треба дати їм час привычайтись і впливати на них сугестією: коли керовниця весело веде спільну гру, веде її так, наче це її самій дає велику насолоду, то це захоплює дітей і вони весело пристають до ігр. Спільна гра є найкращий засіб для соціального виховання, для морального розвитку. Гра в дитинстві не є пустотливість, вона має велике і глибоке значення, це є ядро усього внутрішнього переживання дитини, через це по іграх ми можемо найкраще зрозуміти психологію тієї чи іншої дитини. Гюйо каже: «Гра дитини — то її перша праця; вона є для неї джерело і приемної розваги і приемного павчання, вона має поліпшити вмілість рук, ніг, розуму, зміцнити волю, самовладу, самодіяльність, викликати життеву діяльність кожного органу.» Гра відріжняється від гімнастики тим, що гімнастика, щоб краце дисциплінувати рухи дитини, дисциплінує і її настрій; гра дає волю настроєві і лише координує рухи і тим викликає відповідне душевне становище. Напр., діти, що часто б'ються, стають справді злими. Перша умова всяких рухавок, ігр, забавок — щоб вони мали інтерес для дитини і щоб вони викликали добре почуття. Це цілком залежить від широкого розвитку самої керовниці. Тут справджуються слова Гербарта: «Я не розумію ані виховання без навчання, ані навчання без виховання.» Кожна гра — ру-

хавка має чогось непомітно навчити, щось в дитині виховати, як каже Колоц: «Гра є найкращий засіб для розвитку і зміцнення тіла і духовного життя дитини, для придбання найпростішого знання — форми далечини, напрямку, рухів, числа, коліру, згуків.» От через що й у родині й у школі, починаючи з найменшого віку і кінчаючи вищим, треба культивувати ігри.

## X.

### Дитяча праця й дитяче мистецтво.

Психолог Тома каже: «Естетичне почуття і мистецтво, в які дитина його втілює, уявляє з себе паслідок гри вищого порядку, що підносить і ушляхочтює душу дитини.» Почуття краси є цілком індивідуальне і безкорисне, але воно є й соціальне, бо завше викликає бажання поділитися вражінням, перевірити його з другими (обмін вражінь в театрі, на художніх виставах, після читання гарного літературного твору). Для кожного те має красу, що говорить до нашого внутрішнього, глибоко прирожденного або зовні розвиненого почуття первісної краси. Естетичне почуття є моральне, бо краса завжди (як ми це бачимо в первісному її людському розумінні) звязана з добрим. Воно є також соціальне, бо дитина ніколи не задовольняється своїм власним твором, поки не перевірить його краси осудом або ухвалою чи то своїх дорослих близьких чи то товаришів. Дитина виявляє своє мистецтво і в іграх, і в праці, і ця мистецька діяльність є змагання знайти пайкращий вираз пануючому настрою, пануючому враженню. Тут ведеться в душі дитини той одбор:

на який вказує Болдвін, одбор тих вражінь, тих попередніх приймань, які викликають у дитини найбільш інтенсивну їх переробку своєю оригінальною акцією. Тут уже ми бачимо працю, яка захоплює дитину не лише своїм процесом, як гра, а тією метою, заради якої вона провадиться, і яка дає найбільше задоволення. Так, напр., коли ми вільно йдемо у проходку, сама проходка нас тішить і чим довше вона тягнеться, тим більше маємо приемності. Коли ж ми йдемо з чийогось наказу чи доручення, то ми завжди шукаємо найкоротчого шляху, аби швидче осягнути призначеної мети. Коли робітник коле дрова, щоб роспалити грубку, йому це часто дуже тяжко. Коли дитина бавиться і росколює трісочки без певної мети, вона цим дуже задоволена. Коли праця приемна, вона наближається до гри і захоплює дитину. Щоб дати дітям сучасне соціальне виховання, ми мусимо перш за все виховати в дитині нахил до праці, звичку вважати працю, як наш перший обов'язок, і для цього давати спочатку лише приемну працю, далі утворити такий сильний настрій серед дітей, завдяки якому кожна, навіть тяжка праця, провадитиметься залюбки, весело, гуртом. Треба памятати, що на протязі всього культурного розвитку людності помічався одворот від праці. Недурно міт про Адама та Єву підкреслює, що праця повстала, як кара за неслухняність перших людей, які до того часу мали насолоду жити без жадної праці. На всіх мовах слово праця має спільній корінь, ґрунтовне походження з примусовістю, з стражданням: «assab» на старо-жидівській мові, «labor», «travalgio», «робота» і т. п. Людей, що їм доля усміхалася,

визнавали щасливими, бо вони могли ухилятися від праці. Дікуни і діти мають певний відворот від праці. Совісне виконання праці, хоч яка б вона була тяжка, є велика еволюція морального поступу людності. Сучасне виховання вимагає і пошани до праці, і совісного її виконання і на свою власну користь, і на добробут усього гуртка дітей. От через що і треба ставитися до праці дітей дуже обережно, уникати всякої одноманітності, давати працю відповідну силі дитини, її смаку та нахилам. До праці вже можна привчати дуже малих дітей. У Монтесорі в її «Дитячих хатах» діти 4-х літ розносять гарячу страву своїм товаришам і сервірують столи для обіду, прибирають свої хати, годують звірят, що живуть на плеканні дітей. Нікби праця не повинна бути понад силу дитини, навпаки: її треба потроху поділити межі дітьми, але всяка праця мусить бути викопана як найкраще, доведена до свого кінця, до своєї остаточної мети. Це виховує волю, і в цьому моральне значіння праці. Крім свого виховуючого значіння, праця дітей має для нас велику психологічну вартість. Коли дитина випрацьовує ту чи іншу свою уяву, малює, ліпить, вирізує, ми по її праці довідуюмося, оскільки вона правдиво опанувала своїми враженнями і спостереженнями, оскільки для неї ясна уява — чи про того звірка, чи про ту квітку. Коли дитина малює корову в зелених або блакитних фарбах, ми бачимо, що вона ще не добре ознайомлена з коровою. Коли вона ліпить собаку без хвоста — це теж показує її неправдиву уяву і примушує нас звернути увагу дитини, дати їй змогу найбільш конкретно перевірити свої враження, свою уяву.

і новою обробкою виявити, чи ця уявка стала правдивішою. Для наших психологічних спостережень, а також і для розвитку самостійності творчості дитини, треба давати дітям вільно виконувати свою працю — чи на власну вигадку, чи на загадану нами тему. Та що виконані дітьми праці не можуть бути особливо гарні, треба час від часу пропонувати для праці дуже гарний зразок, виконаний самою керовницею. Хоч багато педагогів висловлюються проти всякого шаблоцу в дитячій активності, але естетичне почуття дитини вимагає задоволення, і естетичне враження від тої чи іншої праці остатільки підносить працьовничий настрій дітей, остатільки захоплює їх, що цей новий зразок лише сприяє нахилові до праці й поширює власну творчість дитини. Взагалі праця дітей завжди дуже близько звязана з мистецтвом, і тут на першому місці треба зазначити музику та малювання. Музика вабить дітей своїм ритмом, що завжди впливає на дитину. Не дурно колись ритм уявлявся людям, як особлива богиня, що керує нашими рухами і дає рівновагу нашому настрою. Любов до музики і музикальна пам'ять проявляються у дітей дуже рано, особливо тоді, коли вони в родинному житті часто чують або спів або інструментову музику. Помічали, що навіть діти дефективні мають деякий слух. В психіатричному інституті Реджіо Ферарі робилися досліди над ідіотами: їм ранком співали легкі музикальні фрази, і через кілька тижнів перепитували, як вони їх пам'ятають. Наслідки виявили у 12% повну музикальну здібність (7 хлопців і 5 дівчат), 20% виявили деякий нахил до музики, але ніколи нічого

не памятали. Усі лікарі й педагоги визнають добрий вплив музики на дефективних дітей. Щодо нормальних дітей, то їхні здібності дуже індивідуальні в залежності від спадщини та від оточення. Перше, що треба розвивати — це почуття ритму. Цьому сприяють ритмічна гімнастика, танці, що завжди захоплюють дітей. Далі можна вчити дітей простим мелодіям на середніх тонах, пікіль не форсуючи голос дитини, складати хори та оркестри з найпростіших інструментів — труби, мідні тарілки, бубни, барабан, дзвінки. Все це під мелодію фортепіана або скрипки робить ритмічний акомпанімент. Дуже гарно ілюструвати на фортепіані або на скрипці деяке оповідання, пояснюючи ріжні моменти. Це розвиває музичальне уявлення. Старших дітей копче треба вчити нотам, а також викликати в дітях свою власну музичальну творчість. Взагалі добре поставлене музичальне виховання має дуже гарний моральний вплив, а також і соціальний, об'єднуючи дітей в хори та оркестри, в ритмічні рухавки й т. і.

Другими виявами дитячої уміlosti є дитячі малюнки, зліпки з глини, вирізи з паперу, з дерева, вишивання, плетіння. Звичайно, ці дитячі твори не мають жадної краси, навіть часто не відповідають жадним естетичним умовам, але це мистецькі твори, бо воши, як усякий художній твір, суть вислови настрою, душевного життя дитини, не мають жадної корисної мети, хоч і можуть служити для практичного вживання. Особливо цінні для психологічних спостережень малюнки дітей. Їх почали збирати в Італії, на них звернув увагу художник Каредро Ричи і зібра

1250 малюнків олівцем, фарбами, вирізаними на дереві, на арках мостів. На основі цих малюнків він зробив такі висновки: 1) Всі діти починають малювати людину, якій вони спочатку дають голову і дві ноги. 2) Всі їх помилки та особливі риси малюнка пояснюються тим, що діти завжди хочуть намалювати ту людину, яку вони знають і найкраще пам'ятують її головні риси: вони добре знають, що людина має дві ноги, дві руки, два ока, і як би та людина пе стояла, чи боком, чи на коні, чи в човні — ці риси мають бути зазначені. Спочатку дитина малює людину завжди en face, потім у профіль, і тут все-таки вимальовує два ока. 3) Малюпки дикунів часто краці за дитячі малюнки. У тих і других типовою помилкою є брак пропорцій: інший птах не менший за вола, люде більше, ніж хати. 4) Малюючи, діти більше звертають уваги па деталі, на дрібниці — гудзики, люлька в роті, дим і т. і. 5) На малюнках дітей завжди відбуваються їх останні враження, ті події, що вони переживають. Іншого разу, побачивши пожежу, вони цілий тиждень все малюють, як пожарні гасили полумя. Ричи каже, що в мальстріві дітей значну роля грає їх спостережливість і пам'ять. Досліди педагогів зазначають такі риси: спочатку дитину вабить більше процес малювання, аніж зміст, їх малюнки здебільшого символічні, що залежить від їх первісності та простоти. На малюнки дітей дуже впливає оточення: в освічених родинах діти малюють краще, і силкуються малювати дуже складні річі, яких дикуни і не знали (локомотив, аероплан). І дикуни і діти цілком пе знають перспективи. У дикунів помічається

більше спостережливості і правди в малюнках. І дікуни і діти більш за все люблять малювати з памяตі все живе. Добре було б давати дітям лекції по малюванню в звіринцях, в зоологічних садах, де б діти схоплювали всякі рухи й риси звірів. Треба зауважити, що дитина в своїх малюнках облишає зовсім прості лінії та вугли. Через це цілком неправдива та метода малювання по клітчатому паперу або на геометричних зразках. Перше малювання дитини мусить бути цілком вільне і виявляти враження дітей, відповідати їх розумінню форм в просторі, цеб-то на площині. Діти довго цього додержуються і більш кохаються в круглих, аніж в простих лініях. Порівнюючи малюнки дітей і дікунів, Чемберлен приходить до таких спостережень:

- 1) Діти (малі) в своїх малюнках не переслідують ніякої художньої мети, а лише переживають радість самого процесу малювання.
- 2) Дитина не знає техніки, і це перешкаджає їй виявляти свої враження, свою уяви.
- 3) Жвавість дитини не дає їй довго зосереджувати увагу на одній речі і добре до неї придивлятися, а необмежена фантазія часто одхиляє завдання дитини далеко в бік.
- 4) Дитина, малюючи, завжди корується бажанням: зробити малюнок з найменшою кількістю ясних виразних рис.
- 5) Свої загальні схеми дитина переймає у дорослих.
- 6) Малюючи, дитина завжди додержується свого власного розуміння судільної річі.
- 7) Точнісінське копіювання тієї чи іншої річі не дає дитині присмого задоволення.

Педагог Люкенс („Die Entwicklungsstufen beim Zeichnen“) наводить такі періоди в розвитку дитячого малювання:

- 1) До 4—5 літ.

Дитина малює самі каракулі — символи, в яких тільки вона сама добачає свої власні уяви. 2) 5—10 літ. Дитина накидає де-кільки сміливих рис для цілого малюнка, потроху зазначає відносини між різними речами — хата, дерево, людина, кінь. Тут вона вже може давати де-які ілюстрації до тих простих казочок, які їй оповідають. Це період найвищого розвитку маллярського уявлення. 3) 10—15 літ. Втіата ілюзії — дитина починає розуміти всі хиби свого малюнка, губить наївну віру в свої вирази. Тут вона або закидає малювання, або — почуваючи в собі хист — шукає науки, певної техніки. — Ці спостереження, може, і не цілком правдиві задля всіх дітей, проте дають нам деякі вказівки щодо метода навчання малювання. Тут треба цілком відкинути традиційні засоби навчання на гіпсах, на мертвих зразках; наспаки — треба довший час не втручатися в малювання дитини і дати їй повну змогу малювати відповідно своїм уявам, поволі, відповідно розвитку її мислення. Добре, не корегуючи малюнки дітей, малювати разом з ними, чи то на папері, чи на класній дошці. Шляхом безпосереднього передмання при цьому її передаються деякі технічні засоби. Малюнок дитини тоді стає справді її графічною мовою, якою вона наївними лініями передає свої думки, своє почуття й враження. Психолог Сюллі, порівнюючи велику кількість зразків дитячих малюнків, каже: «На жадному щаблю дитячого малювання немає і натяку на справжнє мистецтво, але воно в ньому є, бо тут працює не лише інтелект і виявляються не лише певні уяви, а само уявлення, і малий малляр справді на деякий час стає

більш символістом, аніж реалістом: він без зусилля творить те, що підказує йому його уявлення. Дитина в захопленні може намалювати цілі сцени, які ми, дорослі, зрозуміємо лише після пояснень самого мальяра, і це теж наближає діяльність дитини до мистецької творчості. Згодом, розуміється, символізм зникає, малюнки набирають більше реальної правди, дитина починає справлятися з технікою, але помилок ще багато, через брак певних спостережень. Взагалі процес самонавчання малювання у дитини дуже подібний до того, як дитина навчається мови: і тут і там — інстинктивне змагання щось висловити рухом, нездатність до тих чи інших згуків або ліній, робота і переймання і творча ініціатива. Дитина спочатку наче граєтися олівцем, переймаючи рухи батька чи брата, і не має ще координації в цих руках, що об'єднують працю розуму, руки й зору. Та яка радість для дитини, коли якась випадкова лінія нагадає їй ту чи іншу річ — дим, хатка, пароплав. Така несподіванка завше захоплює дитину, і вона з більш інтенсивною енергією малює й малює. Далі малювання розвивається разом з загально-розумовим розвитком, з певними дитячими спостереженнями, з розвитком пам'яті. І дитина 8—10 літ вже не малює людину з 10-ма пучками на одній руці, не приробить рук безпосередньо до голови і не зробить коня вище хати. Коли почуття краси міцніше опанує уявленням дитини, воно вплине на її малюнки. Треба давати їй фарби для естетичного з'єднання ріжних колірів. Тут дуже добре розвивати пам'ять колірів і привчати дітей до певної передачі їх в малюнкові. В одному данському дитячому садку

дітей викликали з хати подивитися на блакитне небо та на хмари, добре придивитися, щоб потім добре як-раз передати ті коліри, що вони бачили, в своєму малюнкові. Треба розвивати пам'ять на коліри, на форми, давати звичку з увагою придивлятися до свого оточення. Така пам'ять була розвинена у деяких мальярів, що давала їм змогу творити їх безсмертні твори: Айвазовський з коліром моря, Рембрандт з рисами обличчя та інш., у скульпторів це виявляється в памяті ліній.

З інших дитячих праць має мистецьке значення так зване вирізування з колірового паперу та складання цих окремих вирізок у цілій малюнок, чи пейзаж, чи жанр. Ця праця дуже придатна для ілюстрацій ріжних оповідань, екскурсій, ріжних подій життя: Її треба теж провадити по вільному бажанню дітей, в спільному або індивідуальному виконанню з деякими порадами керовниці. Ця праця викликає в дітях першу свідомість перспективи. Дуже гарно розвивають дитячу мистецьку думку спільні малюнки на класній дошці, ілюстрації до оповідань. Керовниця може роспочати малюнок по вказівках дітей, далі діти одно по одному (по власному бажанню) додають до малюнка ту чи іншу деталь. Коли цей малюнок провадиться коліровою крейдою, то діти дуже ним тішаться. Це розвиває творче уявлення. Чимало дітей виявляють більше здібностей і нахилу до ліплення, аніж до малювання, але є й такі діти, що мають до цієї праці повний одворт. Ліпка вабить дітей свою реальністю і тим, що провадиться переважно по живих зразках, і дітям легше зліпiti яблуко або зайчика, аніж його намалювати. Ліплять діти з глини

або з пластиліну; цей останній краще вживають з малими дітьми, бо від їх гарячих пучок він не так сохне, як глина, і мягчіший для праці. Тут теж треба давати повну волю дітям ліпити, що вони хотять, і тільки подавати їм технічні вказівки, як поводитися з глиною чи з пластиліном. На цих дитячих творах ми теж бачимо, оскільки певні суть уяви дитини щодо різних речей. Те саме можна сказати й за інші праці дітей — вишивання, вирізування з палеру, плетіння, — скрізь ми подаємо дитині лише деякі технічні вказівки, деколи намічаємо тему, але більш усього даємо дітям волю виявляти в кожній праці своє уявлення, свою творчу думку. Усі праці ведуться в єдинні з інтелектуальним розвитком дитини, з усім навчанням, що провадиться під той час в школі відповідно до нахилів дитини, або до тої чи іншої праці. Діти дуже люблять, коли їх праці мають яке практичне призначення. Треба по змозі збирати дитячі праці, як вияви їх розвитку.

Щодо загального мистецтва, то експериментами багатьох психологів установлено, що діти вже 7—9 літ мають певний смак до краси, а в поодиноких випадках він виявляється й раніше. Діти дуже рано захоплюються колірами, згуками. Прешр помітив, що його синові на 23-й день життя подобаються не дуже голосні музикальні звуки. З колірів перш усього ваблять червоний, блакитний, жовтий. Мейман каже, що діти, взагалі дитина сама по собі, не доходять до значного розвитку естетичного смаку, він вимагає виховання. Без нього діти довгий час не розуміються в малюнках. Треба виховати

естетичне судження, можна розбірати з дітьми малюнок, розмовляти з дітьми та привчати дітей звертати увагу на естетичні елементи — фарби, перспективу, освітлення, правдиву подібність до природи та ріжницю між ісю і мистецтвом. Виховуючи почуття краси, треба оточення дитини зробити, яко мога красивішим, щоб хата дитини була чиста, прикрашена квітками, вишиваними рушниками, малюнками. Треба ставити дитину в найтісніший звязок з природою, щоб її захоплювала краса лісу, степу, ранку, заходу сонця. Виховання дає такі результати: 1) завдяки вправам естетичні реакції стають гостріші, а емоціональне судження правдивішим; 2) діти починають помічати щодалі ріжні відтінки мистецького виразу; 3) викликається увага дитини до естетичних вражень і цим приходить звичка розбіратись в них. Треба памятати, що справжні мистецькі приймання розвиваються лише після 10 літ і відповідають інтелектуальному й емоціональному загальному розвиткові дитини. Ще не вияснено, чи є ріжниця в розвиткові естетичних приймань хлопців і дівчат. Тома каже: «Любов до ігр тісно звязана з любовю до правди, яка в них найкраще розвивається, і з любовю до краси, яка в них і виявляється.» Тома визнає, що естетичне почуття і мистецтво уявляють з себе наслідок гри вищого порядку, яка підносить і ушляхотнює нашу душу. Все це переконує нас в необхідності звернути пильну увагу на добре виховання естетичного почуття, що так близько звязане, як ми це побачимо нижче, з моральним розвитком дитини.

## XI.

### Приймання та увага.

Оскільки соціальне виховання ґрунтуються більш усього на іграх, на праці й на мові, остільки для розвитку розуму конче потрібно звернути увагу на правильні приймання, на зміцнення уваги та пам'яті дитини. Для виховання ясних приймань нова педагогія визнає необхідним розвинути змісті дитини, особливо її зор, дотик, слух. За це вже казали Руссо, Песталоцці, Монтесорі, Декроль і др. Робота змістів роспочинається дуже рано, майже з першого тижня життя дитини. Елементарним ґрунтом чувственних приймань є здорова гострота змістів, цеб-то та певність, з якою працює фізіологічний апарат (периферичні закінчення нервів усіх органів почуття). Гострота змістів може бути визначена особливими знаряддями і методами спостереження (метод определення порогів) степеня роздратовування змісту (циркуль для дотику), а також якості органа, чи не має він яких дефектів, наприклад, пе приймає того чи іншого коліру. Брак тих чи інших зорових чи тактильних чи слухових приймань відбувається дуже зле на загальній обдарованості. Слабі па розум дуже часто дефективні і па свої змісти. Всі органи змістів дуже рано осягають закінченого розвитку, через це всі вправи на ці органи треба провадити в най-рапішньому віді дитини. У дитини спочатку панує в голові хаос вражень, на які вона ще не нанчилася окремо реагувати. Перші «ощущені» дитини пливучі, тільки увага дає її зможу з цих безпосередніх «ощущеній» диференціювати матеріал ізольованих приймань.

Перше приймання, яке набірає у дитини свідомості, — це дотик до грудей матері, яка її годує і який дає першу насолоду. Тут пізнається м'якість, теплота. Уяві простору пізнаються знайомством з власним тілом, коли дитина тягне до рота і рученята і ноги. Коли муха повзе по нозі і дитина силкується знайти, де саме вона лізє та чи можна її осягнути і зігнати її — це вже початок локалізації дотика. Форму дитина пізнає також через дотик до свого тіла: вигнута долоня дає змогу пізнати кульову форму мяча, коло якої-небудь каблучки, коли вона пересувається вздовж пучки. Після того дитина поволі пізнає присмі та неприємні приймання від ріжних речей: хутро викликає у деяких дітей одворот; пізнають речі холодні, гарячі, тверді, гладенькі, шорсткі й т. і. Робертсон каже, що перше психологічне, свідоме враження від приймання ріжних предметів, що вони суть перешкоди для необмежених рухів дитини. Так само поволі розвивається і зор. Спочатку дитина роспізнає лише світле від темного, блискуче вабить її як і сам вогонь. Далі вона починає роспізнавати коліри. Наукові спостереження ще не вяснили певно, в якій послідовності дитина пізнає коліри, а взагалі перш за все приваблює її червоний колір, жовтий, блакитний. В Мюнхенській школі робили експерименти над гостротою зору. Виявилося, що діти коло 10 років — 30% хлопців і 28% дівчат не знали основних колірів, краще всього вони знали білий і чорний колір. Взагалі міць приймань цілком індивідуальна. Менш відомо, як діти приймають звуки, але спостереження наші виявляють, що вже на другому тижні дитина здрігається

ся від несподіваного грюку, крику і на четвертому вже дослухається до приємних знайомих згуків. Так (у тій таки школі в Мюнхені) 20% з новоприйшлих до школи дітей (6—7 літ) могли заспівати якусь пісню і 30% могли повторити нову пісню, коли її один раз їм проспівано. Зор і дотик допомагають одно одному: так, дотик дає розуміння невеликого простору, а там, де він поширюється, допомагає зор. Звязок зору та дотику дуже тісний. Приймання обсягу дуже звязані з прийманням часу, а також рухів. Річ рухається — кінь іде, собака біжить — оскільки вона наближається або віддаляється, дитина приймає послідовно просторові зміни, звязані з часом, однаково, чи ми вияснююмо простір обсягом чи часом. Так, дуже часто кажуть, що село від села на годину ходу, і як французи кажуть — une petite heure. В процесі приймання добачаємо такі фактори: 1) Диференціацію та асиміляцію чувственного матеріалу і перетворення його в певні свідомі приймання. 2) Просторове і часове відокремлення зорових і тактильних приймань. 3) Затримування їх в памяті. 4) Приймання ріжноманітних рухів, які вияснюють відносини між часом і простором. Але приймання часу досить пізно стають свідомі: діти довго не розуміють годин, доби, тижня; так само довго не відріжняють рельєфа від площини. Дуже часто приймання підпадають впливові сугестії: завдяки невслідку досвідові дитини можна легко дати їй помилкові розуміння речей — яка важча, яка більша. Взагалі в прийманнях має велике значіння аперцепція, вона стає тим більш активна, чим більше інтересу мають приймання. Найкращий роз-

виток приймань вимагає виховання. Досі найкращим методом вважається метод Монтесорі, який при певній самостійності дитини подає її відповідний матеріал для ознайомлення з формами, обсягом, вагою, температурою річей, з ріжними відтінками колірів, далечиною й т. і.

Перша вимога всякого виховання — привчити дітей добре пришиватися до річей, вміти добре розріжнати ріжну форму, ріжний колір, цеб-то виховувати увагу дітей до своїх приймань і пам'ять на них. Ще Руссо вимагав, щоб навчали дітей не лише дивитись, а вдивлятися в речі, в своє оточення, щоб уяві витворювалися можливо ясніші, правдивіші. У Монтесорі матеріал занадто штучний. Для ознайомлення з формою вона дає залишні дошки, в яких повирізувано трьохкутники, круги, чотирикутники тощо, і діти прикривають ці вирізи відповідними формами, спочатку розглядаючи їх добре, а потім з завязаними очима лише дотиком їх розпізнають. Для обсягу дають дітям куби ріжного обсягу з дуже невеликою ріжницею між кожним, і діти, будуючи вежу, поволі мають ставляти їх один на другий. Для колірів пані Монтесорі дає дітям картони червоні, блакитні, жовті і вимагає певного спостереження дітей і називська кожного коліру, а коли діти добре розріжняють основні коліри, вона дає їм підкладати ріжні відтінки кожного коліру, дає катушки з ріжноколіровим шовком. Далі дає дітям обводити ріжні вирізані форми олівцем, малювати фарбами. Для розвитку слуха дає їм картоплові круглі скриньки, в яких наспано: в одній мак, в другій бите шкло, в іншій залізо дрібними шматочками. Діти мають

по згуку відгадувати, що в них торочтить. Потім дітям дають дзвіночки, зроблені в цілу гаму, і діти мають вгадувати інтервали та називисько нот. Весь цей матеріал, па нашу думку, западто штучний, і по наших школах та по дитячих садках його краще можна замінити на більш натуральні речі. Бажано лише привласнити у Монтесорі дощечки з вирізаними геометричними фігурами (чи з дерева, чи з картону) та куби па послідовно зменшенній обсяг. Щодо відтінків ріжних колірів для цих вправ, то можна вживати ріжні квітки одного коліра та ріжніх відтінків, ріжно-коліровий пісок, осіннє листя жовто-червоних колірів. Для вправ з формами, з почуттям шорсткого або гладенького можна теж брати шишкі, жолудьки тощо. Цей матеріал діти можуть самі збирати, класифікувати по окремих ознаках ріжних річей (форма, вага, шорсткість), і це як раз відповідає нахилові дітей до колекціонування. Так само і слух можна розвивати і Монтесорівськими засобами і даючи дітям ріжне елементарне музичне знаряддя: сопілку, трубу, шкляну гаму з молоточком; треба, як ми вже казали, організовувати дитячі оркестри та хори. Бажано, щоб спів панував у кожній дитячій громаді — і під час рухавок або деяких праць і на екскурсіях. Спочатку мелодії співу повинні бути дуже прості і на середніх реєстрах, щоб ні в якому разі не втомлювати голос дитини. Цей перший співучий репертуар складатиметься перш за все з рідних національних пісень і легких гарних мотивів всесвітньої класичної музики. Багато простих мелодій можна знайти в чеських збірниках народніх пісень.

Так поволі розвиваються головні змісті дитини. Трохи також можна розвивати нюх, бо це захищає дитину від деяких небезпек і помилок. Треба давати дітям відгадувати ріжні речі лише по запаху, затуливши очі — бензин, керосин, скіпідар, які мають майже однаковий колір. Тут природа також дає чимало матеріалу — квіти, овочі, гриби, ріжнє зілля (рута, мята, болиголов т. і.). Щодо смаку, то його нема чого дуже загострювати, досить, щоб дитина знала солоний, гіркий, кислий та солодкий смак і вміла їх розпізнавати.

Для розвитку змістів можна вигадувати багато ріжномапітних вправ, ігр, забавок, які дуже тішать дітей. Можна їх ускладняти відповідно до віку дитини. Але саме головне — це викликати в дитині увагу до своїх приймаль: навчити її добре розглядати, добре прислухатися, добре кожну нову річ полапати. Увага викличе пам'ять, а пам'ять допоможе асиміляції приймаль та їх взаємним асоціаціям, — а в цьому головним чином і полягає ґрунт розуму. При змістових вправах виховуються здібності до спостереження й до порівняння ріжних речей. Цьому сприяють предметні лекції, в яких кожна річ, кожна істота розглядається детально з усіма властивими їй ознаками й прикметами. Тут провадиться два головних розумових процеси: апаліз і потім синтез — об'єднання усіх прикмет для абстрактного висновку чи щодо класифікації, чи порівняння кількох речей для вияснення тої чи іншої спільної риси — відносно форми, ваги, користі для людей і т. і. Для кожного спостереження треба визначити вихідну точку, по якій воно й провадиться. Штерн

Мейман вказує на те, що педагоги завжди змагалися розвинути і дисциплінувати цю здібність. Песталоцці вимагав від дітей найбільшої концептрації уваги, примушуючи дітей одночасно провадити кілька праць: разом з якою ручною працею вони заучували вірші. Але майже ніхто з педагогів не цікавився дізнатися за типові особливості дитячої уваги в ріжному віці, а лише на цьому ґрунті й можна її розвивати та дисциплінувати. Тут треба розріжняти саму здібність до уваги та її стан. Стан уваги є стан піднесеної діяльності психофізичної енергії в інтелектуальному напрямку. Коли концентрація зміцнюється, в свідомості настає затримання всякої іншої діяльності, а коли вона сконцентрується па яких уявах, то вони стають більш ясними, більш свідомими, на деякий час стають центром всього психічного життя, стають деколи вихідними точками для всіх почувань і волевих рухів, а все друге ніби зникає і втрачає свій вплив на психічну діяльність. В звязку з цим можна визнати три прикмети уваги: її інтенсивність, концентрація та обсяг. Треба також знати, в яких відносинах стоять ці три прикмети уваги: чим інтенсивніша увага, тим вужче обсяг її, а чим ширше обсяг, тим менше інтенсивність. Бундт каже, що затримана увагою уява стоїть в точці найяснішої свідомості, а інші одночасні приймання перебувають лише в полі свідомості. Нам конче потрібно знати, чим викликається та чим підтримується увага, як волева, так і безпосередня. У ріжних осіб увага має ріжний індивідуальний тип. Є люде з міцною концентрацією та малим обсягом уваги й навпаки, у одних осіб увага легко

відхиляється під впливом внутрішніх і зовнішніх перешкод, у других — навпаки: вона міцно переборює, усуваючи ті перешкоди. Крім того, увага буває постійна й рівноважна, це-то людина може кільки часу виявляти однакову увагу. У інших увага дуже скоро спадає. Одні діти дуже швидко пристосовуються до того, чи іншого об'єкту (напр., до тієї чи іншої нової для них науки), а другі довго і тяжко. Виявляється ще статична увага, яка довгий час має один напрямок, один об'єкт, і динамічна, яка постійно вимагає нових стимулів. У дітей переважає росплівчата увага; статична, або фіксуюча увага, рідко коли помічається раніше 10—11 літ. Але експерименти на таксископі виявили її в дітях 6—7 літ. Увага дітей може бути буже сконцентрована, напр., коли вони граються. Нам, педагогам, треба ще розспізнавати у дітей волеву увагу, яка вимагає зусилля волі, і безпосередню, що викликається інтересом, зацікавленістю дітей. Гербарт вимагає, щоб учитель, по змозі, на всіх своїх лекціях збуджував у дітей волеву увагу на грунті інтересу. Сучасний педагог Єль у також вважає основою всякого навчання інтерес, і не визнає ніяких побічних умов для зміцнення уваги (обіцянки тої чи іншої нагороди або погрози, нагадування майбутньої вигоди від навчання і т. і.). Але, хоч як цікаво постійно викликати в дітях безпосередню увагу добре викладеною лекцією або цікавим матеріалом, проте конче потрібно виховати волеву увагу, щоб дитина могла перемагати себе задля іншої, часом нецікавої, але потрібної праці, — і ставилася до неї з відповідною увагою. Не треба тільки забувати, що волева увага швидче

втомлює дітей. Оскільки воля й почуття впливають на увагу, видно з того, що дуже часто при спільніх працях мало здібні учні роблять менше помилок, аніж більш здібні. Треба конче над учнями робити спостереження щодо 1) обсягу уваги, цеб-то кільки приймань учень одночасно може прийняти; 2) до розподіляючої уваги, цеб-то до здібності одночасно поділяти свою увагу на декільки предметів; і 3) оскільки дитина здатна до концентрації, бо чим більше людина здатна до сильної концентрації, тим більша її здібність до розподілення уваги. Наполеон одночасно диктував кільки листів; капельмейстер, регент мусить мати розподілючу увагу. А діти нездібні до концентрації уваги. Взагалі вона є дуже складний процес, що залежить і від емоцій, і від волі та звичок людини: є люде, що звикли до праці при всяких умовах і обставинах; інші знов дуже на це вередливі, вимагають найбільш сприятливих умов для своєї праці. Є діти з інтенсивною увагою, вона виявляє інтелектуальну енергію, здібність до захоплення працею (художники, вчені). Для шкільної практики має велике значіння рівновага і витриманість уваги, яка і дає найбільшу продуктивність праці і виявляється найдужче, коли одночасно викликані і волева і безпосередня увага — інтерес і бажання — стають до того, аби виконати працю.

Всі ці ріжноманітні форми уваги не стільки впливають на обдарованість дитини, скільки на характер особи. Хоча вправи й можуть розвинути увагу, але це ще не певно, а самий обсяг уяви визнається природженим, залежить від загальної обдарованості дитини.

Лай звертає увагу на повільний зріст уваги у малої дитини. Вже на 3-й день життя дитина пильно дивиться в обличчя матері, коли та її годую. На 11-й день дитина слідкує за гойданням маленького годинника на стіні, повертає головку до світла. Тут уже безпосередня увага переходить в волеву. При напруженій увазі мозкові центри одержують зміцнений прилив крові, а також деякі зовнішні вияви: зморшки на чолі, брови піднімаються вгору або здвигаються, губи у дітей витягуються наперед, іноді висувається язик, ноги гойдаються. Нема свідомості без руху — каже сучасна психологія. Дитина, яка нездатна до аккомодації органів почуття, і яка не керує, не пристосовує рухів до своїх органічних потреб, — безпомічна в боротьбі за своє існування. В іграх найкраще розвивається увага та розвиваються рухи і їх координація. А що увага є концентрована свідомість, то можна сказати, що без ігр не розвивається жадна увага. Вона перш за все викликається інстинктами і нахилами дитини, більш за все тими, що служать на охорону життя і роду. Вже з 4-го тижня дитина фіксує близкі речі і стежить очима за ними. Перш за все увага звертається на зорові приймання. З 163 випадків виявлення зацікавленості малими дітьми 189 припадали на зорові приймання і тільки 24 на слухові. Слухова увага виявляється коло 5-го місяця; дитина повертає голову на той чи інший згук. За волеву увагу Прейер оповідає, що його дитина з однаковою увагою 79 разів підряд відчиняла й закривала кришку глечика — зразок фіксуючої уваги. Діти цілими годинами можуть розкладати кубіки та інші цільки, сидячи або лежачи на до-

лівці (акомодація). Завдяки увазі дитина не лише дивиться на річ, а «споглядає» її, вдивляється в їю, не тільки слухає, а прислухається, не тільки дотикається до речі, а й має її всю. Початкова увага завше викликається інтересом, який під впливом виховання, навчання дома і в школі стає все більш ріжноманітним. В деяких іграх дітей виявляється ще очікуюча увага (уже в 6 місяців дитина розуміє гру в хованку — ку-ку), яка і пізніше має педагогічне значення. З нею звязана ціла низка ігр: мильні пузири, перебіжки, кидання камінчиків в воду — дитина чекає вже знайомих, але цікавих для неї наслідків; слухаючи оповідання, дитина теж захоплюється чеканням розвязання того чи іншого конфлікта. Кожна гарно підготовлена лекція мусить задовольняти цю вичікуючу увагу — що то буде далі, що з того чи іншого досліду буде. Учні мають наперед знати мету лекції і чекати її здійснення; учитель керує, направляє вичікуючу увагу учнів, не вносить у свою лекцію випадкової думки, а усе провадить згідно своїй меті, послідовно запікавлюючи дітей наближенням до неї, логічно і психологічно ставлючи самим учням запитання, що викликають цілу систему асоціацій і попередніх асиміляцій, яка з аналіза, уважливо принятого дітьми, приведе їх до синтезу, якого вони й чекали, ще не знаючи його. Неясні запитання викликають в учнів більш довгу реакцію. Треба памятати, що увага дитини дуже легко відхиляється. Для обслідування степеня відхиляємості роблять експерименти, а саме: турбують учня, коли він в найбільшою увагою виконує якусь працю. Спостерігають оскільки впливають переш-

коди на результати праці; тільки не треба забувати, що не кожна зовнішня перешкода стає і внутрішньою. Ми по собі можемо помітити, що перешкоди лише підносять інтенсивність нашої уваги так, що настає повна компенсація. Звичайно, бувають і такі зовнішні перешкоди, яких найбільша енергія уваги не переможе — біль, несподіваний крик, галас — і вона переходить на ці зовнішні елементи. Kerusies (Arbeitshygiene der Schule) так поділяє по силі втоми шкільні науки: 1) гімнастика, 2) математика, 3) чужі мови, 4) красописьмо, 5) рідна мова, 6) природничі науки й географія, 7) історія і 8) співи й малювання. Але ці дані бажано перевірити, а гімнастику, крім того, треба поділити на педагогічну — ранком і гігієнічну — по обіді. Одні кажуть, що більш продуктивна праця до обіду, а Мейман, навпаки, каже, що після доброго обіду і гарного спочинку діти й працюють краще. Взагалі програми, що не рахуються з утомою, приносять найменші результати. Крон подає такі цифри щодо відпорності втоми у дітей: за 1-шу годину ранку — 39%, за останню — 63%, за 1-шу годину пополудні — 75% і за останню вечірню — 77%. Правильний росполог плана навчання збільшує силу пам'яті (через силу уваги) на 10—12% на день.

У малих дітей увага не стала, текуча, не має пануючих інтересів, на яких би вона довгий час затримувалась. Можна логко переводити її з одного предмета на другий, і це має для виховання чимале значіння. Коли ж дитина має вже шкільний вік, ми намагаємось затримати в одному напрямку її увагу. Але цього не треба робити коштом здоровля дитини, яка вимагає ріжноманітних вражень

і втомлюється від одноманітності. Дитина легко губить увагу від найменших перешкод. Хоч яку б цікаву лекцію слухали діти, коли вони почують пожарний дзвін чи військову музику, — все забуто. На увагу міцно впливає оточення, світле, тепле, без зайвих оздоб, яке б викликало енергію організма. Коли ж ми викликали усі умови для концентрації уваги, а її немає, то це пояснюється втомою, або якоюсь фізичною причиною. Малі діти швидче втомлюються, 6-літні не можуть скупчувати своєї уваги більше 30 хвилин, а 12—14-літні виявляють втому лише після 3—4 лекцій. Буває мозгова втома, або втома здібностей розуму, і фізична — сил тіла. Всяка діяльність викликає витрату матерії і накоплення токсинів. Деяка втома є необхідний наслідок усякої праці — праці розуму і праці тіла. Але праця, що викликає велику втому, дуже шкідлива для здоровля, надто коли провадиться вже й під час утоми. Як використана земля не дає врожаю, так і втомлена голова не дає продуктивних наслідків праці. Через це і треба учителеві слідкувати, щоб не перевтомлювати дитину, бо втома викликає занепад усякого інтересу, а далі й одворот од предмета втоми, і одно бажання уникнути всяких зусиль, і спати, аби дати духові і тілу необхідний спочинок. Інтерес може деякий час опановувати увагою, але недовго. Початок утоми виявляється в кількості і якості помилок, від роспаду витриманости — втомлені учні не дисциплінуються, кричать, пустують. У Вернера (The study of Children) можна найти чимало зовнішніх ознак дитячої втоми. Багато «трестів» теж було зроблено для определення, які науки більш

усього викликають утому. Зміна діяльності дає деякий спочинок, але крапце всього — сон, гра. Перешкоди можуть бути світові — зорові, слухові, шкіряні. До всякої продовженості перешкоди можна звикнути, і вона перестає впливати на увагу. Вчений, обмірковуючи свої наукові теорії, закриває вхід до свідомості усім другим прийманням і осягає великої інтенсивності в свідомості. Мельник спокійно спить, коли його млин весь торготить, і проходиться, коли він одразу спиняється. В школі учням дуже перешкаджає в перші часи нове оточення, іх увага росплівається серед нових приймань, але з часом вони звикують пристосовувати свою увагу до лекцій і не помічають оточення. Увага буває часто хвора, діти мають такий настрій, що ніяк не можуть довго фіксувати уваги, довго на чомусь одному зупинятися: думки їх розвіяні, перестрибують з одного на друге; замісць витриманої концентрації якась роскиданість рухів, що інший раз переходить в малоумінність. Щоб виховати увагу, непотрібні ані кари, ані погрози, а треба так зацікавити дітей, щоб мимовільною увагою провести навчання. Для цього потрібно, щоб сам учитель мав інтерес до своєї лекції, щоб захопити дітей своїм власним інтересом і покликати їх до активної персрібки матеріялу. Вихованням можна поліпшити увагу, але вона не може бути однакова в усіх дітей, бо вона залежить від природженої складу нервової системи. Увага не завше однакова й у тієї чи іншої дитини: вона в повній залежності від стану здоровля, настрою та ріжних умов. Мейман визнає увагу найважнішим елементом в навчанні й вихованні. Ріжні психологічно-

експериментальні досліди виявили, що увага є діяльність нашої волі в інтелектуальному й душевному нашему житті. Одні психологи (Лейбніц, Вольф) визнають увагу, як папрямок нашої думки або до повних вражень або на одну яку уяву зпоміж іпших. Другі психологи (Бонне) розглядали увагу, як пасивну реакцію душі на деякі приймання, на деякі уяви. Вундт об'єднує обидва погляди та й каже: «увага — це воля, яка керує нашими уявами. Вона буває пасивною й активною». Це волюнтаристичний погляд, він визнає активність уваги, якою процес руху. Емоціональна теорія означає увагу, як фіксування тої уваги, того з'явища, яким чимсь захопило наше почуття. На це треба звернути увагу педагогам і в свою міру навчальні пе звертатися лише до інтелекта дитини, а звертатися й до її почуття. Гербартовська інтелектуальна школа психологів пояснює увагу, як боротьбу уяв в нашому розумі за панування в нашій свідомості. Еббінгауз каже, що процес уваги прокладає шляхи для того, щоб звязати деякі уяви, — це вже теорія затримання, яка пояснює увагу, як затримання всіх у цей момент непотрібних приймань: напр., коли ми з увагою працюємо, ми пе помічаємо балочок навколо нас. Уся напруженість свідомості фіксована на одній уяві, а всі інші затримані. Вундт надає велике значення увазі, і те активне зусилля, при якому увласнюються разом з нею ріжкі приймання, і якого нема, коли всякі уяви лише механічно пересовуються в нашій свідомості. «Перед нами», — каже славетний психолог, — «розлягається безмежно ріжноманітний світ, постійно зміливий, і людська думка мала б непереможні перешкоди для його розуміння,

коли б природа не дала б нам уваги, щоб з великої кількості з'явищ виділити на час лише деякі й освітлювати їх певним зафіксованим розумінням.» Через це при вихованні треба уникати всіх тих обставин, при яких увага або скоро втомлювалася б, або ставала б розвіяною, а ставити навчання в умови, сприятливі концентрації та координації дитячої уваги.

## XII.

### Пам'ять.

Велике значіння для розвитку пам'яті має добре розвинена увага. Спочатку дитина не має пам'яті, а лише примітивну форму затямування, необхідну для всякого пригадування речей. Щодалі переживання дітей повторюються і свідомі образи стають все ясніші й певніше між собою асоціюються. Семи місяців син Дарвіна шукав очима няню, як тільки хто в його присутності її називав. Дитина 12 місяців пізнала свою няню після 6-ти денної її відсутності. Попередні переживання і досвід дитини часто паче ховаються, зникають під купою нових: вона забуває свої розваги, віршки, слова, рухи. Найкраща пам'ять у дитини від 6 до 10 літ, а дехто каже, що пам'ять поліпшується постійно. По Мейману пам'ять є здібність відроджувати через деякий час пережиті нами враження, думки, уяви з деякою певністю і правдивістю завдяки тим слідам, що залишаються в нашій свідомості. Пам'ять виявляється чи то в формі безпосереднього затямування, чи то через продовженість одного або повторність декількох приймань. Діти більш підлягають повторному затямуванню. По дослідах Лая пам'ять роспочинається

роспізнаванням: в 6 тижнів син Х. пізнатав свою цяцьку, в 7 тижнів — свою соску, і побачивши її, ростуляв рот і плямкав губами; в 10 місяців він уперше зрана одержав шматочок шоколаду і коли в 3-ій годині дня він удруге побачив шоколад, то зараз простяг до нього руки й поніс до рота. Безпосереднє пізнавання виявляється раніш волевого. Рубінштейн визнає пам'ять за здібність затримувати чи то довгий чи короткий час раніш прияте враження. В дореформованій школі панувала пам'ять. Але хоч Французи і кажуть: — trop de mémoire, peu d'esprit — не можна не визнати, що весь обсяг нашого мислення, наш життєвий досвід живуть пам'ятю. Уся наша розумова діяльність складається не лише з сучасних фактів і з'явиш, а й з тих, що колись нами були прийняті або пережиті. Герінг каже: пам'ять є первісна здібність, яка є джерелом і звязком усього нашого свідомого життя. Дивно, що пам'ять дуже гарна буває й у геніальних дітей і у відсталих. Один дефективний хлопець 14 літ міг після двох-трьох хвилинного перегляду слово в слово переказати сторінку якого не будь латинського твору. Пам'ять закладає в нашему розумі цілі скарби, а разом з тим навертає нашу думку на готові факти, закликає на вже протоптані шляхи. От через що, Спенсер висловлює острах, щоб занадто широко розвинена пам'ять не зіпсуvalа самостійні творчі сили дитини. І справді, коли пам'ять пересмагає інтелект, вона стає його ворогом. З другого боку, пам'ять значно поширює наш обрій, дає ріжноманітний матеріал для порівнювання і других функцій нашого мислення. В самому процесі пам'яти ми помі-

вість, де прийнято враження — екскурсія для дітей, поліці з книжками для бібліотекаря, 6) початок і кінець усякої лекції, оповідання краще затямлюються, 7) контрасти, 8) емоції, — неприємне почуття більше вражає, ніж приємне; 9) розуміння справи інтерес до неї; 10) повторення (не механічні, а цікаво обставлені), 11) добре скупчення матеріалу та його росполог, щоб не викликало втоми. Спостереження дають такі вказівки: діти, які скоро затямлюють, скоро і забувають, і навпаки. Слабо обдаровані учні затямлюють дуже поволі і скоро забувають. Учні з доброю памяттю скоро затямлюють і не скоро запоминають. Одні учні краще затямлюють предмети, другі — форми, треті — абстрактні уяви.

Пам'ять відріжняється ще не тільки своїм обсягом і напрямком, а також і ясною певністю. Психолог Штерн дає цікаві спостереження, як діти переказують зміст якого не будь малюнка, який їм показали за два-три дні до того, скільки вони роблять при цьому помилок і як легко піддаються суггестії — доказ не певної, не міцної пам'яти. Експерименти Гросса виявляють у дітей гіршу пам'ять, ніж у дорослих. Малі діти мало затримують свої враження, учні III—IV клас середніх шкіл вже добре володіють волевою концентрацією уваги, а завдяки цьому й пам'яттю. Пам'ять можна поліпшити, зміцнюючи в діях звичку до концентрації уваги, але певна річ, в напрямку дитячих інтересів. Добре впливають заучування віршів (цілими віddілами, а не малими шматками). Треба знати, який тип пам'яті у того чи іншого учня — чи назорний, чи слуховий, їх нахили, щоб знахо-

дити найкращий шлях до його пам'яті. Бінє робив чимало експериментів назорної пам'яті і визнає, що діти дуже часто помиляються, перемальовуючи форми, лінії (роблять їх більшими або меншими) в контурах гір, озер т. і. Треба давати учням певний метод для найпевнішого увласнення наукового матеріялу. Робити цікаві вправи для пригадування увласненого. Для навчання треба користуватися свіжим фізичним і психічним станом учня: ранок, інтерес навчання, добрий метод навчання (більш об'єктивний, лабораторний), система доброго з'єднання різних частин наук і різних наук між собою, цікавий зміст лекцій, спостережень. Вірші ваблять дітей ритмом образів. З історії треба давати пайважніші факти, а після деталі, і усе яскраво освітлювати, звязувати історію різних народів з своєю власною, звязувати з географією, економікою, щоб у розумі дитини складалося суцільне розуміння життя того чи іншого народу. Такі асоціації дуже допомагають пам'яті. Треба часто викликати пригадування вже заученого матеріялу в яких-небудь нових комплексах. Кожне навчання потрібує діяльності пам'яті, але її не можна ставити собі за головну мету. Виховання намагається розвинути всі духовні здібності. Треба і для розвитку пам'яті викликати волю, бажання самого учня для втямлення, розуміння, на що воно йому потрібне. Треба матеріял науковий звязати яко мoga тісніше з життям, викликати у дітей самостійну, активну обробку самого матеріялу всіх наук. Тоді пам'ять легко буде давати свою допомогу.

### XIII.

#### Творче уявлення.

«Творче уявлення», каже Селлі, «перероблює, змінює ті образи, що ми їх раніше отримали, в нові уяви. Чим з більшої кількості образів дитина може утворити свою уяву, тим ця уява буде повнішою, яскравішою». Спочатку у дитини виникають окремі спомини, окремі елементи колишніх приймань (сприйняття). Поміж них дитяча думка шукає придатного матеріалу для утворення чогось свого власного чи мистецького, чи технічного. Рибо визнає уявлення за головну і найвищу форму розумового розвитку. Воно працює в двох напрямах у дітей: 1) творить гри (забавки), вигадує казки, поширює зміст слів; 2) в ньому складаються зарідки всіх нових думок, сміливі спроби абстрактних пояснень світових з'явищ. До початку культури людина живе більш за все уявленням, складає міти (мифи) за богів, словесні метафори, казки, анімус (вдуховляє) всю природу, живе антропоморфізмом серед химер свого уявлення. Легенди утворюються шляхом зміщення міта з реальною правдою. Здібність творчості психологи пояснюють перш за все тим, що уявлення є активна здібність і викликає у людини ріжні бажання, змагання, які і перетворюються в ті чи інші витвори. Крім того, уявлення самовільно пробуджує ті чи інші образи, що затрималися в свідомості, і перегруповані їх в нові комбінації, з яких утворює нові комплекси. Таким робом, уявлення провадить дві ґрунтовні операції: негативну підготовчу (дизасоціює групи речей) і позитивну — саме творчу. Образи в уявленні, дякуючи

праці пам'яти, можуть бути або повними — охоплюють усі деталі предмета, напр., обличчя матері, сестри, шклянки, з якої ми що-дня п'ємо; цілком повними вони одразу не стають, чимало ознак зникає, і тільки повторними прийманнями додаються; — або неповними — від слабих, незадовільняючих нас приймань, або від кількох дуже подібних речей, через що їх окремі риси перемішуються; схематичні образи без індивідуальних ознак, напр., кущ бузини, сигаретка — вони входять в нашу свідомість, як бліді тіні. Взагалі образи в нашему уявленні — це не фотографічні кліші; вони постійно змінюються від додаткових приймань, або від запамятання якої риси, або навіть від настрою людини. Багато гарних метафор, словесних образів ґрунтуються на деякій складності цих неясних образів: гора — як хмара, стогін вітру, роса — трава плаче.

Велику роль в творчому уявленні відограє емоціональний фактор. Усі форми творчого уявлення мають в собі афективні елементи.

Хто творить, може випадково переходити ріжномалітії форм піднесення і пригноблення, хвилювання сумніву і радощі задоволення, почуття опанування і свого інтелекта в творчому напрямку і чужих духовних скарбів — соціальний елемент. Колись богам надавали творчу силу — таке особливве становище напівсвідомого натхнення, в якому Аполон імпровізував свої пісні-гимни. Тепер діяльність поетів, музик більш свідома, самостримуюча. У самих дітей уявлення виявляється з того часу, як вони оволодіють мовою, показується в їхніх грах, в захопленні тими оповіданнями, які вони слухають і перетворють

в своїому уявленні. Пізніше помічається нахил до цілком самостійної творчості, але в цих творах ще немає певного плану. Діти анімують усі предмети: стілець — кінь. Одна дівчинка щиро жаліла ті жовті листочки, що їх розвіяв вітер, ті камінчики, що їх щодня топчуть прохожі. Вони паселяють усю природу живими істотами, себе самих уявляють чимсь іншим — чи то фурманом, чи москалем, і часто дуже міцно тримаються своїх мрій. Потроху таке безпорядне уявлення підлягає дисципліні розуму, дитина набирає реального знання, вироблюється якесь почуття правдивого і неможливого, і у дитини увага від казок переноситься до правдивого життя, до реального оточення. Вундт каже: «Наївна готовність дитини наповнювати всі предмети її оточення уявленням змістом визначає працю дитячої фантазії. В найдрібніші речі діти вкладають часом чимало свого життя. Аналіз цих перших дитячих творів показує, що вони ще досить вбогі, і дитина більш оперує аналогіями, схопленими з тісного кола її власного досвіду. Дитина має міцне постійне змагання доробити своїм уявленням свої реальні вражіння, бажає якоїсь творчої діяльності, щось формуючої, нові ігри, забавки, фігури, форми, щоб в них виявити свої переживання. Тут дитина що далі більш набирається вигадливості, самостійності, комбінуючої фантазії. «Фантазія», каже Мейман, «відограє велику роль в житті дітей і сприятливу їх розвиткові, і шкідливу. Її діяльність навчає дитину перетворювати її враження в свій власний скарб, вона оживлює ігри дитини, одухотворює все оточення, звязує спомини, але дуже часто вона наводить ді-

тину на помилки і на брехню. В розвитку фантазії помічається багато індивідуальних ріжниць: вона буває пасивна і росплівчастиа (блукаючі уяви), або активна і спланована; буває більш реальна, або більш абстрактна (математика), багата і продуктивна, або вбога; буває занадто суб'єктивна, яка дає своє власне освітлення реальним прийманням, буває і така об'єктивна, що в своїй творчості підлягає розсудливості. Ми знаємо, що суб'єктивна назорно або слухо-репродуктивна дає художнє обдарування, дає здібність до передачі всього пережитого в індивідуальній формі; абстрактно репродуктивна веде до наукової продукції. Таким робом, той чи інший напрямок фантазії вже дає нахил дитині до її майбутнього призвання. У малої дитини фантазія більш блукаюча, пасивна, у одних дітей більш реально рухлива, у других більш мрійна, мало підлягає критичному судженню. Коли уявлення перероблює факти внутрішнього досвіду дитини (її радощі або прикро-сти), тоді воно сприяє розвиткові симпатії, сприяє соціальному звязку, розвиткові чу-лости дитини. Слухаючи якусь казку, вона від слів перепоситься своїм уявленням до правдивого життя, до реального образа, до образів свого уявлення. Перший обов'язок виховача — стримувати фантазію дитини, бо вона, як вогонь, може бути і гарним слугою і небезпечним господарем, може викликати нер-вовість, лякливість, занадто піднесену емоціо-нальність. Разом із цим треба культивувати дитяче уявлення, треба давати йому певний матеріял, відповідний його нахилам і рівневі дитячого розвитку, найбільш оповіданнями, науковими цікавими викладами, знайомством

з величими історичними діячами, з величними з'явіщами природи й з найкращими поетичними творами рідної і всесвітньої літератури. В своїх лекціях вчитель мусить викладати такою виразною мовою, яка б не тільки захоплювала дітей, а й викликала діяльність фантазії; до самих наукових речей підходить з жвавим описом, як радить Лесінг в своїму Лаоконі і, як на зразок, вказує на опис щита Ахілесового в Іліяді. Ще Руссо радив направляти дітей на самостійні відкриття в природознавстві, географії і т. і. Не треба учителеві в своїх викладах вичерпувати тему: треба давати дітям змогу самим доходити до її остаточного розуміння. Гете казав: «Діти вміють усе зробити з усього». В сучасній формі навчання діти сміливо можуть висловлювати свої власні гіпотези і до реальних відкрить, і до душевних з'явищ. Дуже добре кожне оповідання не доказати до кінця, а дати дітям вигадати його; можна давати дітям теми для маленьких оповідань, або просто викликати їх на самостійне складання якого небудь оповідання. Ні в чому іншому не виявиться так добре душевний настрій дитини, її темперамент, як в такій безпосередній словесній творчості дитини. Збірки таких оповідань дають дуже цікавий психологічний матеріал. Етична фантазія дуже рано виявляється в імпульсивному бажанню дитини бути кимсь — вона жує листя, уявляючи себе копсем, гризе дуба, наче відьма в казці про Івасика-Телесика і т. і. Дуже гарно слідкувати за цим бажанням, як воно міняється з віком дитини і в старші роки веде її до високих ідеалів.

Розвивати і дисциплінувати уявлення можна: 1) забагачуючи дитину реальними уявами;

2) інтенсивністю вражень; 3) розвитком інтелектуальної волі; 4) уважливими спостереженнями природи і людей. Треба змінити весь росклад лекцій так, щоб надати навчанню характер самостійного досліду самих учнів. Психологічні досліди показують нам, що 1) дитина думас не словами, а почуттєво живими образами, індивідуальними уявами — це б то, що в її голові йде постійна праця фантазії; 2) діяльність фантазії може бути інстинктивною, імпульсивною, а може бути і волевою; 3) педагогіка помітила в дітях інтелектуальний, моральний, естетичний і практичний напрямок фантазії; 4) нахили до цих напрямків мають ріжну інтенсивність у ріжних дітей; 5) діяльність фантазії багатша у дівчат; 6) фантастичні додатки до реальних уяв з віком дитини зменшуються, у дівчат повільніше, ніж у хлопців; у хлопців вони збільшуються під час полового дозрівання; 7) у дітей помічається 4 ступеня в розвитку уявлення: 1) перехід від пасивного до активно творчого, 2) анімізм, який оживлює все оточення, 3) гра — починаючи з переймання, дитина найбільш тішиться своїми власними вигадками, 4) романтично творчий період складання казок, оповідань, пісень в 4—5 літ; загалом у дитини можна спостерегти такий хід розвитку: набирає уваги — складає уяви — затримує їх в памяті — перетворює уявленням. Треба користуватися дитячим уявленням, щоб розвивати мистецькі здібності і нахили дитини. Гюйо справедливо каже: „il faut rendre l'enfant artiste”. І справді, в дитині, завдяки її яскравій фантазії, живе малий мистець, вона на все дивиться очима художника. Слухаючи казку, вона усе забуває і в глибині

евого духовного ества утворює собі чарівне царство, де кожна мрія може здійснитися, прибирати привабливі форми. Давайте дитині лише матеріял, що сприяє би почуттю краси в усіх її виявах; — нам не ходить про те, щоб з кожної дитини виробляти конче мистця, художника, але кожній дитині треба дати почуття краси, яке перетвориться в дитячому уявленні в такі твори, що дадуть дитині насолоду. Треба ріжноманітно розвивати дитяче уявлення, але постійно дисциплінувати його, не даючи дитині занадто піддаватися ілюзіям, мрійному настрою, охороняти її від помилок, від тої несвідомої брехні, яку діти часто не тільки нам видають за правду, але й самі їй вірять. При такому уважливому, обережному відношенні педагогів до цієї яскравої здібності, уявлення і найширший його розвиток — фантазія матимуть дуже гарний вплив на все виховання дитини і допоможуть їй в навчанні.

#### XIV.

#### Мислення.

Одна французька вчителька каже „*L'intelligence ne sert pas seulement à apprendre, elle sert surtout à faire sa vie*“ (мислення обслуговує не лише навчання, воно нам служить і для улаштування свого життя). «Розумова обдарованість», каже Штерн, — «всебічна, вона виявляє себе загальною реакцією на нові вимоги, а саме: добре, свідомо охопити новий предмет, цебто зрозуміти Його, розкласти предмет (або з'явище) на частини (аналіз), стати до нього в певні відносини, судити, критикувати, обмірковувати, вирішувати, ком-

бінувати». Вище вже було сказано, о скільки соціальне виховання зацікавлено в найкращому розвиткові розумових здібностей; через те і вчителеві треба з великою увагою до нього поставитись. Процес мислення складається з аперцепції, асиміляції та асоціації. Слово аперцепція має багато значінь; найкраще означити її як предметове розуміння, — це є процес, яким кожне нове приймання входить у свідомість, нею увласнюється і стає уявою. Кожний новий досвід має в собі сліди попереднього, з якими він і зростається й репродукується вже в трохи зміненому вигляді. В кожний повий досвід ми вкладаємо щось репродуковане (утворене) попередніми прийманнями. Аперцепція і є це зрошення сенсорних приймань з репродукованими. Нема такого переживання, на загальний характер якого не впливали б сліди попереднього досвіду. На допомогу аперцепції, як її достатчний наслідок, іде асиміляція, що звязує між собою наші уяви — і вже увласнені і нові. Таким робом, для утворення нових уяв ідуть два процеси — один зрошення з попереднім досвідом, другий — звязування з новими для утворення нових комбінацій. Поле нашої свідомості майже безмежне і ріжноманітне, завдяки чому кожне окрім приймання може викликати ріжноманітні асоціації; на цьому спирається наша здібність при репродукції наших приймань виходити поза межі самих повторень вже нами прийнятого або пережитого. Без цього наш розум не міг би давати нових комбінацій, не було б і поступу. При всіх цих процесах має велике значіння воля, яка може і викликати, і затримувати уяви, додержувати того чи іншого напрямку думок і координу-

вати безпорядний вихор ріжних образів у нашій свідомості. Впливає на них теж і емоція, а також інтерес уяв. Процеси мислення мають велике значення для виховання. Вони утворюють ті асоціації, ті асиміляції, що потрібні не лише для навчання, а й для морального керування життям. Тому, що в кожної дитини свої асиміляції, то кожний учитель мусить їх знати і взагалі знати душу свого вихованця. Нова методика мусить показати ті засоби, які можуть поліпшити асиміляцію при навчанні кожної науки, в прийманні кожної лекції. У дітей процес мислення значно розвивається з розвитком мови. Для них слова — це уяви; так, напр., слово ти-к-так викликає у дитини певну уяву годинника. Дитина думає повільно, переходячи думкою з однієї уяви до другої. Експерименти показали, що доросла людина в 5 разів швидче думає, ніж дитина. Перші думки дітей затримуються на предметах, потім діти увласнюють дії (після 6 літ), далі прикмети і лише в 9—10 літ добре розуміють відносини між речами. Біне помічав в дитячому мисленні дуже певитриманий характер; діти легко переходят з одного напрямку думок на другий: ще воля не досить міцна, щоб керувати тим складним процесом.

Мислення визначається в утворенні суджень і означень. Малі діти довго їх не мають, і їх перші судження звязані з їжою та з іншими практичними прийманнями. Наприкінці другого року у дитини набирається вже стільки спостережень, що вона може зробити найпростіші судження. Тут теж допомагає мова; дитина складає речення, в яких і висловлює свої судження. Позитивні лекші даються дитині, ніж нега-

тивні. Збільшений досвід дитини дає більшу ясність і певність її судженням, відповідно до розвитку уваги та пам'яті. Виховання мусить розвивати правильні судження, даючи конкретний матеріал для спостережень і логічно їх направляючи, даючи теми для порівняння, класифікацій, для пояснень відносин між речами та з'явницями. Треба привчати знаходити протилежності й схожості, треба, щоб дитина привчалася сама керувати своєю волею, щоб вона не звикала підлягати в своїх думках чужому авторитетові. Від учителя тут потрібно багато такту та розсудливості, щоб не впливати на учнів суггестією. Треба рахуватися з віком дитини і не вимагати від неї того, чого вона по своєму розумовому розвитку не може дати. Так, напр., у дітей довго не складається здібність до обміркування, до логічних висновків. Мейман каже, що вони розвиваються в 14 літ, але чимало спостережень виявляють це і в малих дітей. У звязку з загальним духовним характером дитини і розумові її здібності приймають різні нахили й напрямки — з чого визначаються різні типи мислення, на що кожний виховач і вчитель мусять звернути увагу. Ці типи можуть бути: спостерігаючий, описуючий, емоціональний, об'єктивно науковий, суб'єктивно мистецький, теоретично абстрактний, практично-технічний. Розуміється, ці типи не існують завжди в чистому виді, є також багато типів мішаних. Дуже тяжко для дитини складати певні означення. Певні і ясні означення не легка праця і для дорослої людини, а дитина довший час цілком безпорадна перед таким завданням. Ми бачили, як Паола Ломброзо, цікавлючись розвитком мови, да-

вала дітям питання про ріжні речі — телеграф, пароплав, цитрину т. і. і одержувала цілком неясні означення. І тільки згодом, коли діти краще ознайомлювалися з речами, їх означення ставали певніші та виразніші. Перші означення завжди предметові. Американський психолог Барнес зібрав 37,156 означень від 2000 хлопців та дівчат в роках 6—15. Переважна більшість серед цього діяльних означень виявляє в діях найкраще розуміння діяльності предмета; та чим старші діти записувалися, тим більш давалося й інших предметових ознак. Це зростання можна висловити в таких відсотках (від 6 до 15 літ): перевага ознак діяльності — 79%, 67%, 63%, 64%, 57%, 44%, 44%, 34%, 38%, 31%. Це дає педагогам вказівку, що всі уяви діти приймають краще, як що це звязано з яким рухом, з безпосередньою діяльністю (експурсії, ручна праця). Метою навчання не може бути абстрактність, вона лише допомагатиме дітям додавати остаточний синтетичний зміст в знання, в розуміння того конкретного, що їх оточує. Словесний вираз виступає, як великий пособник, помагач для певного мислення, і через це треба вимагати від учнів завшє ясних виразів, бо що ясно стоїть в розумі, те ясно й у вислові. Цьому добре сприяє математика, особливо геометрія, в якій єднається конкретне з абстрактним, і це дитина приймає лекше. У кожної дитини є своє групування свого знання, треба додати їй логічної систематизації, і для цього мають значення предметні лекції: тут дитина навчається збирати всякі прикмети предмета і після детального аналізу, шляхом правильно складеної катехізації, доходить до логічного

групування всіх прикмет і до ясного синтеза.

Для найкращого виховання дитячого мислення треба знати всі індивідуальні особливості дитини, знати також духовний стан дитини в різні періоди життя дитини. Для цього ще зроблено занадто мало спостережень і експериментів. На зразок їх приводимо тут скалю дитячої обдарованості, складену славетним психологом експериментатором Біне («Метрична скаля розумових здібностей»).

- 1) Дитина 3 місяців: волевий погляд;
- 2) „ 9 місяців: увага до звукив; скоплювання речей після їх назорного приймання або дотику до них;
- 3) „ 1 року: розуміння їжі ріжного смаку;
- 4) Два роки: ходить, виконує загадане дручення, проситься на свої потреби;
- 5) Три роки: вміє показати свій ніс, вухо, рот; повторює до 3 цифр; може назвати особу на малюнку, своє прізвисько, повторити 6 складів;
- 6) Чотирі роки: називає свій пол, ключ, ніж, грифель; може повторити свідомо 3 цифри; порівняти дві лінії і показати, яка з них довша; оповісти про малюнок; порахувати три ступні, кроки; назвати монети 4-х родів;
- 7) Пять літ: може порівняти дві скриньки ріжної ваги і вирішити, яка

- з них важча; перемалювати квадрат; повторити речення в 10 складів; порахувати чотири ступні («мороки»); скласти просту ломиголівку;
- 8) Шість літ: може дати означення декількох життєвих речей по тому, для чого їх уживають; виконати три доручення; сказати свій вік; одріжняти ранок від вечора, праву руку від лівої; повторити речення в 16 складів; зробити естетичне порівняння;
- 9) Сім літ: може помітити пропуски в малюнкові; перелічити свої пучки; переписати написане речення; перемалювати ромб; повторити послідовно п'ять цифр;
- 10) Вісім літ: може прочитати невеличке оповідання і дати з нього які небудь два спомини; порахувати три ступні і три складних монети і вирахувати суму; назвати чотири коліри; лічити з 20 до 0 вниз; порівняти по згадках два предмети; писати диктовку;
- 11) Дев'ять літ: може сказати повну дату дня; переказати дні тижня; дати означення якогось знайомого предмету; прочитати оповідання і подати з нього 6 згадок; дати решту з 20 копійок; роскладти

5 скриньок в їх послідовній  
вазі;

- 12) Десять літ: може перелічити місяці року; знати 9 монетних валют; скласти два речення, в яких зустрічалися б два даних слова; дати відповідь на 7 запитань відносно розумових здібностей;
- 13) Дванадцять літ: дати свою критику безглупдим реченням; вставити 3 даних слова в свої власні речення; за три хвилини вимовити більш 60 слів; виправляти речення з безладно роскіданими словами;
- 14) Пятнадцять літ: повторити 7 слів; підшукувати кілька римів до даного слова; повторити речення з 26 слів; пояснити зміст малюнка; розвязати яку небудь психологічну загадку.

## XV.

### Емоції.

Ми кілька разів уже бачили, що емоція впливає і на увагу і на працю мислення. Та найбільше значення має вона в моральному вихованні, бо вона найкраще викликає й почуття правди, що приводить до розуміння соціальної добродійності-справедливості і до симпатії до усіх людей-до братерства. Але невиховані емоції — гнів, заздрість, ревність можуть стати шкідливими і в приватному і в соціальному життю. Усе завдання

виховання — повернути емоції дитини їй са-  
мій і іншим на добро. Почуття симпатії ви-  
являється вже на другому році життя. Ди-  
тина Балдвіна плакала вже на 22 місяці, по-  
бачивши малюнок, па якому була звязана  
людина, що плакала. Дитина Селлі в  $9\frac{1}{2}$  мі-  
сяців плакала, коли бачила, що її мама плаче.  
Бек помітив певну періодичність у виявах  
симпатії у дітей ріжного віку і подає таку  
таблицю:

Вік . . .	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Кількість виявів	3	66	95	94	93	60	41	28	37	25	19	10

Перші вияви симпатії дитини звертаються виключно до найближчих рідних (357 випад-  
ків), до звірят (207). Починаючи з третього  
року співчуття дитини йде й по-за межі її  
родини. Пізніше проходиться почуття при-  
роди і тим раніше, чим більше часу дитина  
перебуває серед природи. Ще пізніше ви-  
являється естетичне почуття. Гама почуття  
безмежна. Люде більш відріжняються між со-  
бою почуттями, ніж своїми здібностями. По-  
чуття дають змогу жити гарним експансив-  
ним життям. Щоб опанувати дитиною (а та-  
кож і людською юрбою) треба вплинути на її  
почуття. Руссо казав: «Розум часом приймає  
той напрямок, який дає йому наше серце.»  
Інший раз почуття краще за розум вгадує  
добро та зло, і ми несвідомо регулюємо наші  
вчинки почуттям насолоди і страждання.  
Певна річ — кожна дитина егоїст і індиві-  
дуаліст. Кіркпатрик каже, що цей первісний  
егоїзм потрібний дитині для першого змі-  
чення її і фізічного та духовного розвитку.  
Як би одразу в дитині взяв перевагу аль-

труїзм, то дитина стала б aussi bonne qu'elle ne serait bonne à rien. Завдання виховання — поєднати егоїзм з альтруїзмом, волю і дисципліну, і це виховання мусить давати щось гармонійне, суцільне. Перші вияви альтруїзму у дітей звязані з їхнім похвали: є такі хлопці, що коли вони знають, що на них дивляться, вони готові на всякі героїчні вчинки. Його піднесення значно слабшає, коли його акція тоне в спільній, і в таких випадках помічається ще егоїзм змішаний з альтруїзмом.

В альтруїзмі можна розрізняти: емоціональний, сентиментальний, викликаний безпосереднім почуттям ласки, симпатії, — і інтелектуальний, що його викликає широке розуміння соціального життя, це є поширеніший егоїзм. Перший більш імпульсивний, другий більш грунтуються на громадському досвіді, на спільних переживаннях — допомага вбогим, взаїмна допомога.

Розвиткові альтруїзму багато сприяє навчання історії, життєписи великих людей, славетних мандрівців, що відкривали далекі землі ціною власних страждань; сприяє товариство, товариські ігри, екскурсії, організація бойскавтів, спільне виховання хлопців з дівчатами.

Моральні емоції виявляються, як ми бачили, дуже рано, але вони довго не набирають свідомості. Дитина 10-ти місяців рос-плакалась від того, що мати обізвала її поганою за те, що вона тягла кішку за хвіст, але вона плакала не від сорому за свій вчинок, а через неприємну емоцію від лайки мами. Дитина починає ставати гарною чи негарною перше, ніж вона має свідомість добра і зла, стає від звички, від того постійного впливу

морального оточення, в якому вона живе. Симпатія та авторитет — два великих фактори для виховання моралі. Діти не всіх однаково слухають, а тих, хто опанує ними або ласкою, або симпатією, або спокійними, витриманими вимогами. Треба зміцнити в дитині її добру думку про себе. Не треба вживати піяких кар, ані нагород, хіба лише кари, пропоновані Руссо: кари природних наслідків. Дуже шкідливо залишати дитину без обіду або проходки за її погане поводження. Коли дитина вередує, треба звернути увагу, чи не хвора, чи вона не роздратована фізично. Діти інстинктивно люблять, щоб їх хвалили і дуже до того чулі, але всстаки кожна дитина за день напевне кілька разів буде сердитись (вередувати), бо вона ще не може досить ясно висловити свої бажання, не знає меж можливого і недозволеного. Гнів є остильки природна емоція, що Платон вважав його органічним атрибутом душі, грунтом для розвитку мужності. «Гнівъ, о богиня, воспой Ахиллеса» — каже Гомер і надає шляхетності цій емоції. Неможна уявити собі людину, яка б ніколи не гнівалася, не обурювалася проти зла. Гнівну емоцію не треба цілком пригноблювати, але її ця емоція, як і інші, не повинна вибухати з силою через край. Навколо дитини з перших днів мусить панувати атмосфера ясного спокою та доброти. Дитина потрібує, щоб до неї ставилися з ласкою, щоб з нею бавилися, тішили її; вона сама усміхається кожному, хто робить їй хоч якусь приємність. Проти піднесених емоцій гніву, нетерпеливості треба дотримуватися режиму заспокоєння, урегульованого роспорядку часу для їжі, для проходки, для сна. Діти мусять багато спати;

сон для них найкращий спочинок, і нервовим дітям він дуже потрібний; дитину до 4-х літ треба вкладати спати й удень. На емоції впливають нервове зворушення та ріжні атмосферичні і фізичні умови. Настрій дитини цілком залежить від її фізичного стану, так:

**Підвіщенний стан нервів.** Виявляється радість життя, жвава діяльність, веселість, а інший раз і слези, раздратованість, крики, некоординовані рухи, лютість, бажання щось поламати, боротися.

**Середнє нервовий настрій.** Становище рівноваги, спокійний настрій.  
**Стан нервів при гноблений.** Лінощі, лагідність, соромливість, втома, ляклівість, жах, втрата свідомості.

Декарт визнає тільки 6 первісних емоцій: здивування, любов, зненавість, радість, бажання, горе. Усі інші походять з них. В діях яскраво виявляється здивування, захоплення, змішане з остраком, і легко переходить в релігійне почуття (побожність, вдячність). В ненавісти виявляється гнів, огіда, страх. Емоція стидання є цілком соціальним почуттям; воно виявляється в присутності інших людей і часто переходить в соромливість, через яку дитина ухиляється від чужих поглядів, чужих людей. Ця емоція остатнько негативно відбувається на всьому поводженні дитини, на успіках її навчання, що з нею у вихованні треба боротися, треба зміщювати нерви дитини, підносити її думку про свою особу, давати обов'язкові доручення,

за для яких дитина мусить перебороти свою соромливість.

Любов є ніжна емоція з відтінком страждання, яку діти виявляють лише до своїх кревних часом дуже бурно.

Усі емоції повинні підлягати волі. Її розвиток єдине може забезпечити людині моральний напрямок поводження: вона стримує залишко міцні емоції, зміцнює бажання. Для соціального добробуту перш за все потрібні люди з міцною волею, що можуть викувати і свою власну долю та ще й дати свої сили і на будування соціального організму. Воля повинна бути вільною, її зміцнює звичка, пам'ять; бажати — це наче памятати. Треба берегти волю дитини, не паралізувати її авторитетом, треба завжди берегти індивідуальність дитини, але індивідуальність не апархічну, що без ладу реагує на всі враження та вчинки, а індивідуальність розсудливу, що критикує свідомо і свої бажання та враження, робити зпоміж них вибір, відповідний її моральним звичкам, моральному почутию. Треба так вести дитину з найпершого часу, щоб, як каже Сковорода, «усе добре було легке, а все зло тяжке — правда приємна і легка, брехня неприємна і важка». Треба, щоб особа дитини завше була рада підлягати вимогам свого розуму і завше мала волю, мала силу опанувати своїми емоціями, бажаннями.

Наука вказує нам на такі межі, в яких утворюється виховання особи: закон еволюції — усе, що в дитині закладено природою, має розвиватися; біогенетичний закон — який вимагає нашої певної уваги до фізичного розвитку дитини; закон пристосування до оточення — воно мусить викликати у дитини

лише найкращі почуття безпосередньої моралі; закон відповідності між фізичними і духовними силами дитини — щоб інтелектна праця ніколи не провадилася з шкодою для здоровля (втома), — і, нарешті, треба звертати увагу на органічні ґрунтовні риси характеру дитини — егоїзм, лагідність, далкість т. і. Треба виховати в дитині самоповагу, звичку розбіратися в своїх вчинках, нахилах, випрацьовувати в собі волю зусилля, не випадкового, а витриманого. Волєва діяльність має для дитини свою власну привабливість, свідомість сили, осягнення мети. Перш за все вона виявляється в координації рухів, владі над органами свого тіла та над його фізіологічними потребами («отправленнями»), потім — у певності, виразності бажань. Спочатку дитина має роскидані бажання: побачить квітку — зірве її; побачить мяч — кине квітку, вхопить мяча; почує щось цікаве — усі покине, побіжить на ті згуки. Потроху бажання набирають певности й настирливо вимагають осягнення бажань. Кожна волева дія вимагає свідомості зусилля для осягнення більш-менш далкої мети. Переход від імпульсивних рухів до більш-менш обміркованих вже виявляє волю. Слабовільні не можуть нічого вирішувати, що не звязане з безпосереднім здійсненням (Обломов, Подкольосін). Це люде шкідливі в громадському житті, які не сприяють поступові, на яких не можна покласти жадного обов'язку. Взагалі діти прагнуть самостійної діяльності, і треба цьому сприяти, але разом з тим вимагати від дитини, щоб вона свої самостійні дії виконувала як найкраще. Тут велику вагу мають соціальна дисципліна і соціальний ав-

торитет товариства та найближчих дорослих осіб. Симпатія та авторитет — це два великих фактори для розвитку дисципліни, що керувала б поводженням дитини.

Для розвитку волі можна намітити такі три шляхи: 1) розуміння, як саме треба робити (поводитись), 2) почуття (почування), — а саме: сuggестія, вмовляння, приклад, похвала, осуд; 3) безпосереднє утворення волі через викликання тих чи інших акцій, рухів, бажань. Не треба раз-у-раз спиняти дитячі бажання та інші вияви волі дитини, яких ми часом не розуміємо. Таке пригноблення волі може впливати цілком негативно і на настрій, і на характер (вдачу) дитини. Воля розвивається в значній залежності від розвитку уваги. Школа Гербarta намірялася дати моральне виховання самим знанням, навчанням, але сучасна школа волюнтаризму визнає потребу особливого розвитку волевих процесів і вправ. Емоціональний напрямок в сучасній педагогії звертає увагу на розвиток звичок, на емоціональну свідомість своїх мотивів, свідомість обов'язку. Ідея можливостісяяння зміцнює волеве зусилля. Виховач своєю твердою волею мусить імпонувати дитині, викликати в неї бажання перемагати всякі перешкоди, вимагати, щоб кожну обіцянку було здійснено, щоб кожну працю було доведено до кінця. Усе це моральне виховання має головним завданням виховати людину правдиву, мужню, справедливу в усіх своїх відносинах до людей. Головніші фактори всякого виховання — повне довір'я між виховачем і дітьми; треба любити дитину, щоб помічати всі її нахили, зміни настрою, розмовляти з нею про красу ріжких героїчних

характерів, користуватися кожним випадком, щоб викликати мужність, справедливість. Старшим дітям допомагають щоденники, в яких вони зазначали б усі свої хиби, помилки, нахиляти їх до організації гуртків товаришів для взаємного морального виховання, для активної допомоги всім, хто її потрібує, як напр. *Ligues de bonté* по французьких школах, які вимагають такої активної доброти до всього живого, або англійські *Boys Scott*, де саме діти набираються мужності для добрих вчинків і звикають перемагати свій персональний егоїзм задля загального добра й ставити собі за честь ніколи не брехати. Велике значіння має в школі приклад учителя: це мусить бути надзвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поводженням повинна впливати на своїх учнів. Тепер, коли школа набирає такого великого значіння, як осередок найкращого соціального виховання, коли школа не є лише наукова організація, а морально виховуюча, — учитель не сміє бути якимсь ремісником, а апостолом правди і науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання.

Велике моральне значіння має для соціального виховання організація шкільного самоврядування, коли учні самі дають лад у своїм класі, своїй школі, коло кожної справи улаштовують гуртки і ведуть справу як найкраще: гурток господарський дбає про добре господарство в школі, гурток бібліотечний, співочий, екскурсійний, театральний і т. і. ведуть кожний свою справу. Тому, що гуртки беруть на себе всю відповідальність за добре

переведеннякої справи, учні тут найкраще навчаються виконувати свої обов'язки, розуміти товариське сднання і як усім укупі підлягати одному законові, змагатися досягнення однієї мети, бажаної не для одного учня, а для цілого колективу. Таке самоврядування в маленькому масштабі можна роспочинати з дітьми 6—7 літ — в старшій групі дитячого саду. Щодо так званого дитячого суду, то ним треба користуватися дуже обережно, бо діти істоти занадто імпульсивні і не завше можуть справедливо ставитися до своїх товаришів, занадто підлягають суггестії, настрою. Конче потрібно, щоб у раді учителів брали участь учні і мали б право вставити своє слово чи в осуд, чи в оборону товариша: це вже привчить дітей доуважливої критики, до морального розуміння добрих і поганих вчинків і до можливості ставитися до них з найбільшою об'єктивністю. Таке громадське виховання, роспочате в наймолодшому віці дітей, дійсно дуже сприяє тому, щоб з них виховалися свідомі майбутні громадяне з правильно розвиненим розумом, з мужністю в обороні прав і своїх, і свого гуртка, з справедливим відношенням до товаришів і свідомим почуттям своїх обов'язків.

\*

Додаємо для учителів дуже цікаву анкету німецького педагога Шнайдера для спостережень над індивідуальностями учнів. Цікаво було б хоч декілька таких анкет зробити у нас, щоб вияснити пануючий серед наших учнів психологічний тип. Анкета поділяється на кілька частин, і можна робити спостереження хоча б окремо в напрямку тої чи іншої частини.

### I. Загальна характеристика.

1) Імя учня, дата його народження. Імя й соціальне становище батьків (і діда також). Скільки покоїв в родинному помешканні. Скільки братів та сестер, їх вік, здоров'я, обдарованість.

2) Загальний нервовий стан учня (чи учениці), його змісти. Дефекти в пізнаванні колірів. Чи гострий слух, чи тупий. Чи не слабував на очі, на вухо? Чи нормальню (або чи нижче, чи вище нормального) розвинені почуття (змісти) слуху, зору, смаку, нюху, дотику? Чи піднесена нервова чутливість чи принижена; чи швидко втомлюється, — від чого швидше? чи підлягає впливу погоди, чи ні? чи поводження урівноважене, чи нерівне (бурхливе)? Які психічні здібності найкраще розвинені та яким методом ви це спостерегли?

3) Увага. Чи довго затримується на чомусь увага, чи на короткий час? Чи завше вона однакова, чи може концентруватися, чи легко викликається ця концентрація, чи ні? Чи вона більш викликається зовнішнім оточенням, світознанням, чи навпаки — повернена більш на свій внутрішній світ, на психологічні з'явища історії, літератури? Простежити його думки, напрямок його фантазії, чи може він одночасно реагувати на кілька вражень, чи легко сконцентровує свою увагу на новому враженні? Чи він самостійно звертає свою увагу на свою вулицю, дорогу до школи, на краєзнавство, чи тільки як його нахідить до того щось зовні? Чи помічає деталі, чи суцільність (сукупність) предмету чи спостереження його певні (точні), чи мають завжди деякі пропуски (прогалини)?

4) Як розвинена пам'ять: як затямлює, чи швидко і легко, чи тяжко і поволі, і що краще; чи пам'ять механічна, без праці думки, чи словесна, чи на зміст повернена, чи взагалі до всього добра, однакова? Чи довго тримає знання в памяті, чи хутко забуває, чи спогади бувають детальні, чи в грубих рисах, чи об'єднує їх швидко, чи дуже поволі і тяжко? Чи більш розвинена пам'ять на числа, на ймення, на оповідання?

5) Як працює фантазія, в якому напрямку, — чи вона багата, жвава, яскрава, життєва, чи сумна, важка, повільна? Які утворює праці, образи і т. і. Який обсяг обхоплює?

6) Розум. Чи розуміє дещо абстрактне, чи легко скоплює протилежності, чи має здібність до комбінування, звязування причинності і наслідків, до порівняння та розріжнення, до определення, скоплення головної думки? Чи здатен до самостійної праці, чи ставить кому самостійні запитання — через що, як, для чого, — чи має нахил до критики? Чи легко орієнтується в нових положеннях, в нових науках? Яким методом спостерегли ви всі ці процеси в учня?

7) Особливі риси учня: яка його працездатність, через що він в тих чи інших науках йде поперед класа, а в других позаду; які, тому причини, в якому шкільному році вони виявилися? Чи виявився якийсь талант чи до музики, чи до малювання, чи до ручної праці; коли, чим саме дей талант виявився?

8) Емоціональне життя. Який панує в учня настрій — веселий, спокійний, сумний, рухливий? Як виявляється почуття, чи сильними — чи легкими емоціями, чи коротко, чи продовжено (протягло)? Оскільки часто

виявляє себе як егоїст, честолюбець, самолюбець, чи як альтруїст, з почуттям симпатії? Чи помітно в учня естетичні, моральні, релігійні, соціальні почуття; як вони виявляються? Чи помічено в нього вирази гніву, страху, жаху, нетерпеливості; чи легко червоніє, блідне під впливом хвилювання, взагалі, чи його обличчя мінливе, чи жестикуляція нестримана, чи він стриманий в своїм поводження, чи мовчазний, чи балакучий?

9) Воля. Чи слабка, чи міцна? Як вона впливає на ввесь розвиток його психічної діяльності? Продовженість, чи короткість його волевих зусиль, сила стримування його в своїх небажаних нахилах, витриманість його проти всяких спокус.

10) Який викохує собі учень ідеал життя, поводження, становища?

Подаємо ще деякі простіші наші власні анкети:

Для розуміння соціального почуття дитини.

- 1) Чи багато має друзів?
- 2) Кого з приятелів найбільш любить, за що?
- 3) Коли пізnav його, як, де?
- 4) Які визнає в ньому добре риси?
- 5) Чи вже сварився з ним, через що? Чим скінчилася сварка?
- 6) Чи ваш друг близько підходить до вашого ідеалу людини?
- 7) Яке ваше улюблене заняття, яка гра, праця, наука?
- 8) Чи любите проходки, гуляння пішки, верхи, на човні, що саме в прогулянках вам подобається?

виявляє себе як егоїст, честолюбець, самолюбець, чи як альтруїст, з почуттям симпатії? Чи помітно в учня естетичні, моральні, релігійні, соціальні почуття; як вони виявляються? Чи помічено в нього вирази гніву, страху, жаху, нетерпеливості; чи легко червоніє, блідне під впливом хвилювання, взагалі, чи його обличчя мінливе, чи жестикуляція нестримана, чи він стриманий в своїм поводження, чи мовчазний, чи балакучий?

9) Воля. Чи слабка, чи міцна? Як вона впливає на ввесь розвиток його психічної діяльності? Продовженість, чи короткість його волевих зусиль, сила стримування його в своїх небажаних нахилах, витриманість його проти всяких спокус.

10) Який викохує собі учень ідеал життя, поводження, становища?

Подаємо ще деякі простіші наші власні анкети:

Для розуміння соціального почуття дитини.

- 1) Чи багато має друзів?
- 2) Кого з приятелів найбільш любить, за що?
- 3) Коли пізnav його, як, де?
- 4) Які визнає в ньому добре риси?
- 5) Чи вже сварився з ним, через що? Чим скінчилася сварка?
- 6) Чи ваш друг близько підходить до вашого ідеалу людини?
- 7) Яке ваше улюблене заняття, яка гра, праця, наука?
- 8) Чи любите проходки, гуляння пішки, верхи, на човні, що саме в прогулянках вам подобається?

9) Чи любите читати? які книжки, яке оповідання зробило на вас найбільше враження, через що саме?

10) Який ви складаєте собі ідеал особи, життя?

Які психічні риси вам найбільш до вподоби?

Щирість, чесність, великудушність, добре, працьовитість, простота, веселість, послуговність, розумність, талановитість, спритність, привітність, ласкавість, витриманість, одвертість.

\*

Підкреслити ті риси, що дитина визнає добрими, на кожному анкетному листі помітити, у кого питаете: чи хлопець, чи дівчина, ймення, прізвище, вік, національність, заняття батьків, місто чи село, школу, клас, де вчиться дитина.

### Дитячі цяцьки.

I. Зібрати все те, чим сама дитина бавиться: кремінчики, патички, жолуді, мушлі (черепашки), оріхи, папірці т. і.

II. Одмітити перші цяцьки, що їми дитина бавиться в хаті.

III. Чи вживає дитина якого шмаття, щоб зробити ляльку, або яку іншу цяцьку.

IV. Які виробляє сама дитина ляльки, мячі, кулі, цурупалки з дерева, які робить пуги, луки, стріли, ножі т. і.

V. Які більш складні цяцьки робить сама дитина — самостріли, млинки (водяні й вітряні), возики, звірятата т. ін.

9) Чи любите читати? які книжки, яке оповідання зробило на вас найбільше враження, через що саме?

10) Який ви складаєте собі ідеал особи, життя?

Які психічні риси вам найбільш до вподоби?

Щирість, чесність, великудушність, добресть, працьовитість, простота, веселість, послуговність, розумність, талановитість, спритність, привітність, ласкавість, витриманість, одвертість.

\*

Підкреслити ті риси, що дитина визнає добрими, на кожному анкетному листі помітити, у кого питаете: чи хлопець, чи дівчина, ймення, прізвище, вік, національність, заняття батьків, місто чи село, школу, клас, де вчиться дитина.

### Дитячі цяцьки.

I. Зібрати все те, чим сама дитина бавиться: кремінчики, патички, жолуді, мушлі (черепашки), оріхи, папірці т. і.

II. Одмітити перші цяцьки, що їми дитина бавиться в хаті.

III. Чи вживає дитина якого шмаття, щоб зробити ляльку, або яку іншу цяцьку.

IV. Які виробляє сама дитина ляльки, мячі, кулі, цурупалки з дерева, які робить пуги, луки, стріли, ножі т. і.

V. Які більш складні цяцьки робить сама дитина — самостріли, млинки (водяні й вітряні), возики, звірятата т. ін.

VI. Зібрати найпростіші, дешевші ярмаркові цяцьки й кустарні, хатні; на кожній цяцьці позначити, в якому селі, містечку, місті їх взято, від якої дитини: вік, пол, родинне становище, чи школляр, чи ні.

**Дитячі пісні й казки, ігри.**

- 1) Записати в кількох хатах, в кількох селах колискові пісні.
- 2) Записати з дитячих уст ті пісні, що вони додають до своїх рухавок, ігр.
- 3) Записати ігри дітей ріжного віку: а) у хаті, б) на дворі, в) на вулиці, г) на вигоні.
- 4) З дитячих уст записати їх улюблені казки й пісні.

Скрізь помічати, де, коли й від кого зроблено запис.

## Сміст.

	ст.
I. Соціальнє виховання . . . . .	3
II. Характер громадського виховання . . . . .	6
III. Дослідниці методи . . . . .	11
IV. Спадщина . . . . .	20
V. Оточення . . . . .	28
VI. Початок психичного розвитку . . . . .	36
VII. Інстинкти . . . . .	42
VIII. Мова . . . . .	61
IX. Гра . . . . .	80
X. Дитяча праця й дитяче мистецтво . . . . .	88
XI. Приймання та увага . . . . .	100
XII. Пам'ять . . . . .	117
XIII. Творче уявлення . . . . .	123
XIV. Мислення . . . . .	129
XV. Емоції . . . . .	136



# Українське Видавництво в Катеринославі

Катеринослав—Ляйпциг.

## *Нові друки:*

1. Проф. І. Огієнко. **Українська культура.** Коротка історія культурного життя українського народу. З малюнками й портретами. Ц. \$ 0.60 в оправі.
2. Ю. Гай. **Весняні квіточка.** Співанник для діток. 20 пісень з ілюстраціями. Ц. \$ 0.15.  
Зміст: До праці. Ластінка. Мінна чайка. Дошник. Веснянка. Ширі робітники. Козацький марш. Гроши. В горблі. Явір. Ледачій Гриць. Зіма і весна. Вишеньки. Наша хатка. Зайці. Корівка. Бочір. Сонце гріє, пітер від. Поворот у рідний край. Україна.
3. М. Григорович. **Як Ірлайдія здобула собі волю.** Ц. \$ 0.10
4. С. Русова. **Єдинадільна (трудова) школа.** Ц. 6 ц. амер.
5. С. Іваницький і Ф. Шумлянський. **Російсько-український словник.** 520 стор. великого формату. Ц. в оправі \$ 1.60.
6. А. Кащенко. **Оповідання про славне військо запорожського народу.** Ілюстрована історія Запорожжя. Понад 200 мал. і карт. Ц. 80 ц., в оправі \$ 1.—.
7. М. Левицький. **Граматика української мови.** Для самонавчання. В оправі. Ц. \$ 0.40.
8. Проф. Д. Дорошенко. **Короткий курс історії України.** З малюнками. Ц. \$ 0.40.
9. Г. Голоскович. **Український правописний словничок з короткими правилами правопису.** Видання 5-те. В згоді з правописом Всеукр. Академії Наук. Ц. \$ 0.15.
10. С. Русова. **Нова школа соціального виховання.** Ц. \$ 0.40.

Продаж виключно за готівку. Книжки висилують негайно.

На більші замовлення — значна знижка.

Гроши (неподілкі суми) можна прислати листом, а краще переказаними на *Konto E. Wyrowejj* Земельний Банк Гіпотечний, Львів, або — *Ziemstenski Banka, Praha*, або — *Wiener Bankverein, Wien*, або — просто на адресу:

**Eug. Wyrowyj, Berlin SW47, Yorkstr. 84"**

„Українське Видавництво в Катеринославі“ випустило в продаж:

## Т. ШЕВЧЕНКО: КОБЗАРЬ.

Перше повне пародіє видання, в I томі, з поясненнями й примітками проф. В. Сімовича, з портретом і біографією поета.

### ГОЛОСИ КРИТИКИ:

... Виданий на гарному папері, читким і великим шрифтом, з гарною біографією поета, а дуже цінним та, як на сей день, для Кобзаря в цілому найкращим коментарем, — „Кобзарь“ Катеринославського Видавництва справді найближче стоїть до назви народнього видання. Тому му широ бажаємо, щоб сей „Кобзарь“ був на столі селянина в кожній хаті всієї України.“

(Л. Білецький, „Українська Трибуна“, 3. грудня 1921.)

... З ріжких оглядів заслуговує оце видання Шевченкового „Кобзаря“ на те, щоб воно знайшлося в руках кожного читача „Учительського Слова“... Не було досі такої широкої й заокругленої проби систематичного об'яснення всього „Кобзаря“, як це бачимо в виданні д-ра Сімовича... Потрібна (ця книжка) читачам „Учительського Слова“ у школі і при їх праці над пошкільною освітою, можна тільки гаряче поручити Ім видання Шевченкового „Кобзаря“ з поясненнями та примітками д-ра Сімовича. („Учительське Слово“, ч. 2—4, з квітня 1922. р.)

... В шісдесяті роковини смерті Т. Шевченка діждалися ми нарешті популярного видання цілого „Кобзаря“... Воно повинно найтися в кожній читальні й бібліотеці, в руках кожного вчителя, взагалі в руках кожного, хто сам собі й іншим хоче вилснити Шевченкові думки, в руках учеників, селян і робітників.“ (М. Возняк, „Письмо з Просвіти“, з 15. січня 1922.)

... Се безперечно гарний і дуже потрібний дарунок українському народові. ... редакторів треба признати, що совісно виконали завдання популяризатора й совісно старався пояснити всі менше відомі вирази багатої Шевченківської слівні, що зовсім не було легкою річчю: (О.Н. „Український Прапор“, з 7. січня 1922.)

... Книга зроблена дуже уважно, зі знанням предмету і з досвідом педагога, котрий у першу чергу мав шкільну молодіж на оці! (Вогдан Лепкий, „Українське Слово“, ч. 151, з 18. березня 1922.)

... Я знаю це видання, як дуже добру роботу (*ganz vortreffliche Leistung*), яка однаково годиться і для студій і для навчання. Воно дійсно спопуляризує Вашого великого поета й головно причиниться до того, що його читатимуть і зрозуміють і поза Україною“. (З листа проф. славістки Міхенського Університету Еріка Бернекера до Видавництва.)

... Перед нами нове, дуже гарне й чепурно викопане видання Шевченкового „Кобзаря“, котре видавці назвали „народним“... З цього погляду це дійсно перше в нас видання... безперечно давно вже відчувалася в нашій літературі потреба такого видання... Підкresлюю, що завдання д. Сімовича було не таке то легке, що взагалі вік його подужав і що на будуче треба буде робити лише виправки і зміни в деталях“.

(Д. Дорошенко, „Хліборобська Україна“, кн. V—VI. з 1921. р.)

# „Українське Видавництво Катеринослав — Кам'янець

A 583194

1. Т. Шевченко. Кобзарь. Перше повне видання, в 1 томі, з поясненнями й примітками проф. В. Сімовича. З портретом і біографією.
2. Д. Мордовець. Гетьман Петро Сагайдачний. Істор. опис.
3. О. Рогоза. Тиміш Хмельниченко. Істор. повість.
4. А. Кашенко. Зруйноване гніздо. Повість в часів скасування Січи.
5. А. Кашенко. На руинах Січи. Істор. опис.
6. А. Кашенко. Борці за правду. Історична повість.
7. А. Кашенко. Під Корсунем. Історична повість.
8. А. Кашенко. Славні побратими. Історичне оповідання.
9. А. Кашенко. Кость Гордієнко-Головко, останній лицар Запорожжя.
10. А. Кашенко. З Дніпра на Дунай, оповідання в часів скасування Січи.
11. А. Кашенко. Над Кодакицьким порогом. Істор. опис.
12. А. Чайківський. Козацька помста, оповідання в козацькій старовині.
13. А. Кашенко. Мандрика на Дніпрові пороги. Оповідання.
14. С. Русова. Серед рідної природи. Оповідання. З малюнками Ю. Русова.
15. В. Коріненко. Запорожський клад, казка з 10-ма малюнками І. Стеценка.
16. Українські народні казки (31 збірника Рудченка), в 42-ма малюнками Ю. Магалевського. Однитками з цього збірника:
17. Рись-мати. Брат і сестра в лісі, в 8-ма малюнками.
18. Летючий Корабель, з 5-ма малюнками.
19. Царівна жаба, з 5-ма малюнками.
20. Гордин Царь. Про Царенка Івана та чортової дончук, в 5-ма малюнками.
21. Попович Ясат. Правда та неправда, з 9-ма малюнками.
22. Убогий та багатий і дівка чорнявка. Безщасний Данило Й Розумна Жінка, з 10-ма малюнками.
23. Мамин-Сібірський. Три оповідання, з 19-ма малюнками.
24. Мамин-Сібірський. Старий Горобець, в 5-ма малюнками М. Погрібняка.
25. Мамин-Сібірський. Пригоди статичної миші, в 7-ма мал. М. Погрібняка.
26. Мамин-Сібірський. Поганий день Василія Івановича, в 7-ма малюнками Ю. Магалевського.
27. Казки Гавфа, частина 1-ша, в 86-ма малюнками.
28. Казки Гавфа, частина 2-га, в 82-ма малюнками.
29. Бехштайн. Казки, в 64-ма малюнками.
30. А. Животко. Промінь. Збірник для праці в дітлахах в дошкільних закладах та родинах.
31. С. Русова. Єдина дільна (трудова) школа.
32. С. Русова. Нова школа соціального виховання. Курс лекцій.
33. А. Кашенко. Оповідання про славне військо запорожські низові. Ілюстрована Історія Запорожжя.

## Нові шкільні підручники.

34. „Ярінà“ Український букварь, склав А. Воронець, IV, перероблене видання з усіма новими малюнками Ю. Магалевського, в додатком: „Як учити в букварі Ярінà“.
35. „Ярінà“ Українська граматика з читанкою, склав А. Воронець, в 52 малюнках Ю. Магалевського, в додатком: „Як учити в букварі Ярінà“ та „Як вести розмови в малюнків“.
36. А. Воронець. Перша читанка, в малюнкам Ю. Магалевського.
37. М. О. Ковалевський. Історія Греції та Риму, для школи її самонауки, в 46 малюнках їз картами.
38. В. Борищевич. Аритметика десяткових чисел та відсотків. Для трудової школи та самонауки.
39. М. Левицький. Граматика української мови.

Продаж виключно за готівку. Книжки висилують пегайпо.  
На більші замовлення — значва книжка.

Гроші (невеликі суми) можна прислати листом, а краще переказами па Konto E. Wyrowej, Dresdner Bank, Berlin, чи Земельний Банк Гіпотечний, Львів, або — Wiener Bankverein, Wien — або просто на адресу:

**EUG. WYROWYJ, Berlin SW 47, Yorkstr. 84<sup>II</sup>.**

Доставка книг на Україну й з України. Доручення в справі друкування та постачання книжок на всіх мовах для всіх країв.

