

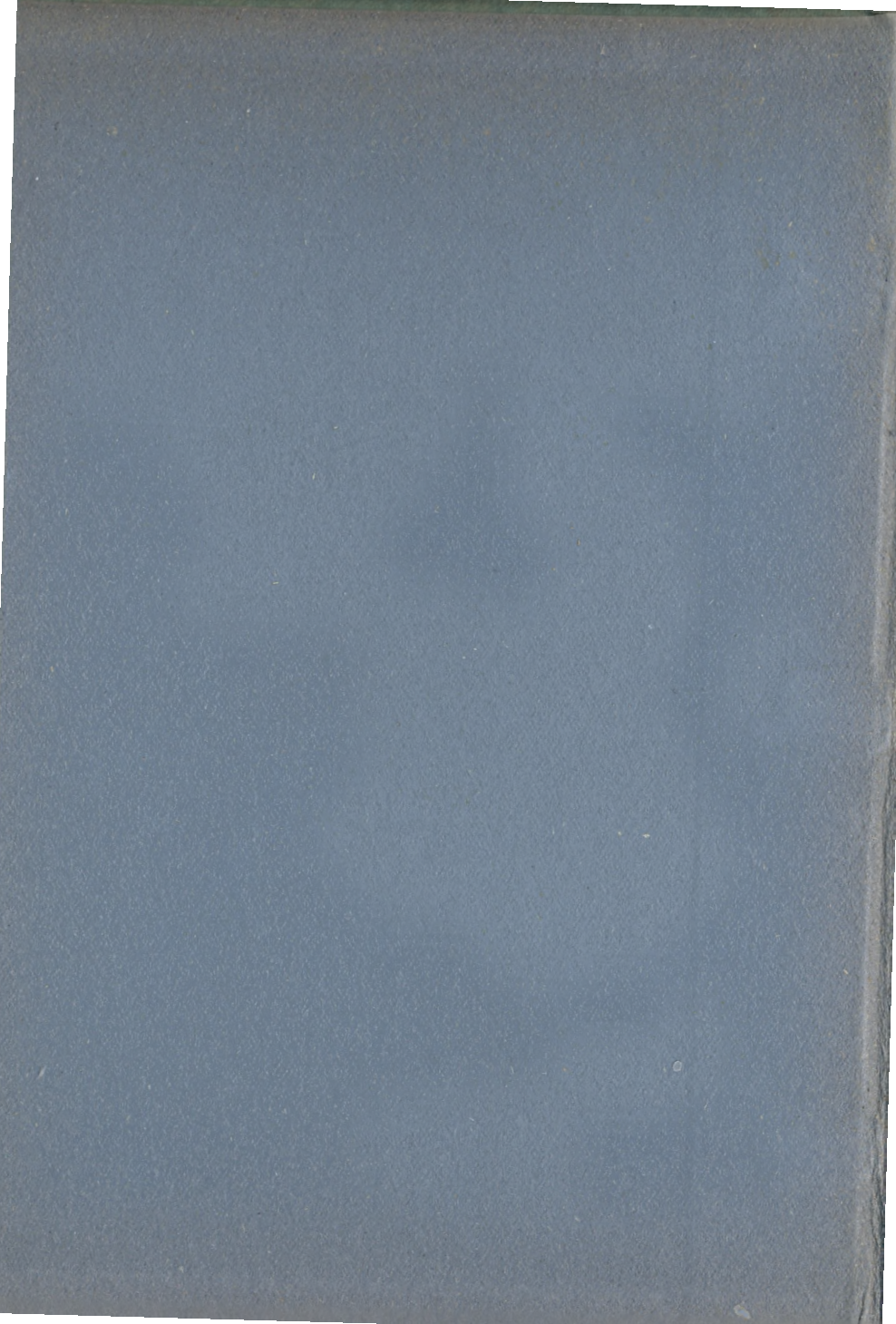


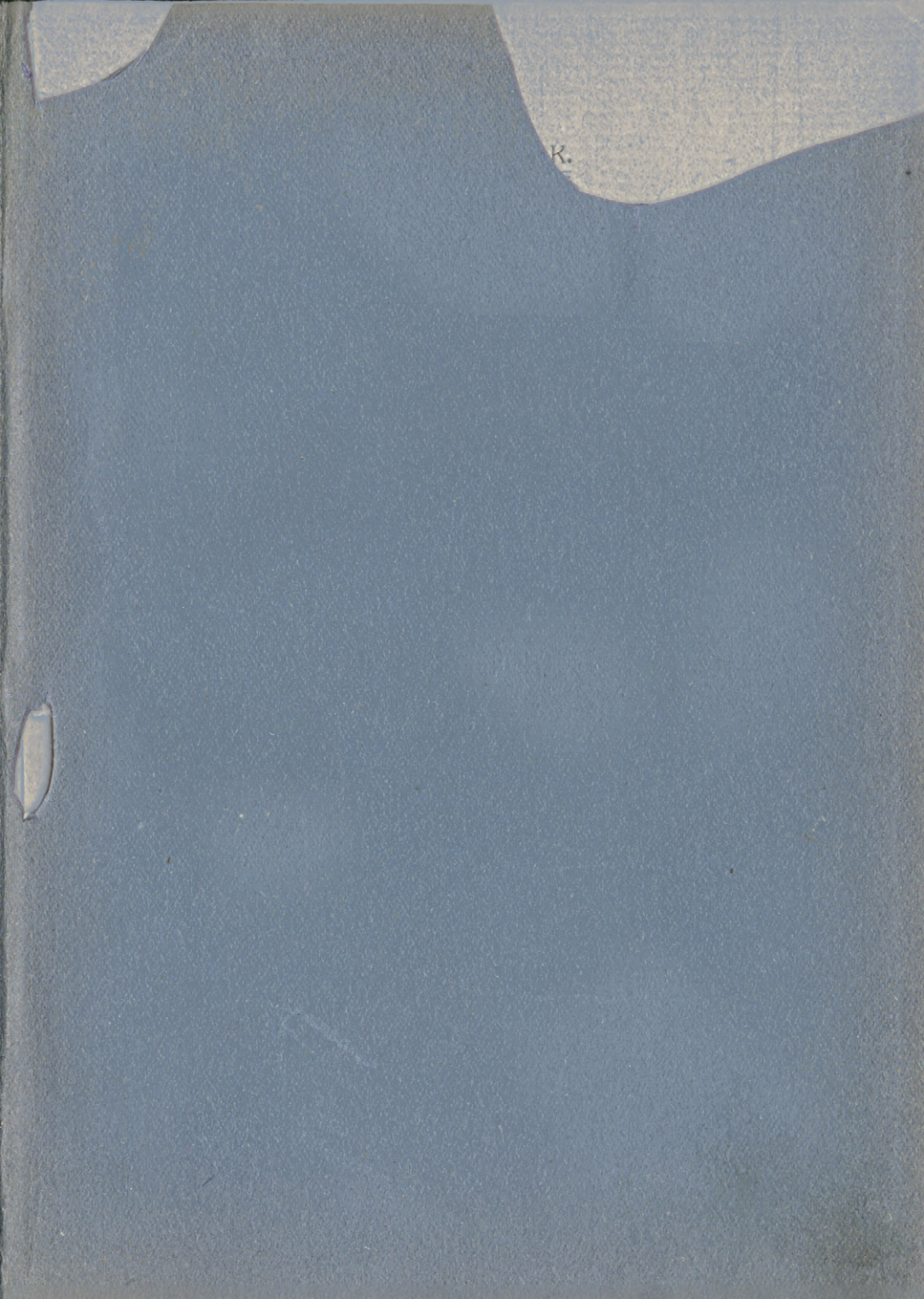
Яків Мацюк.

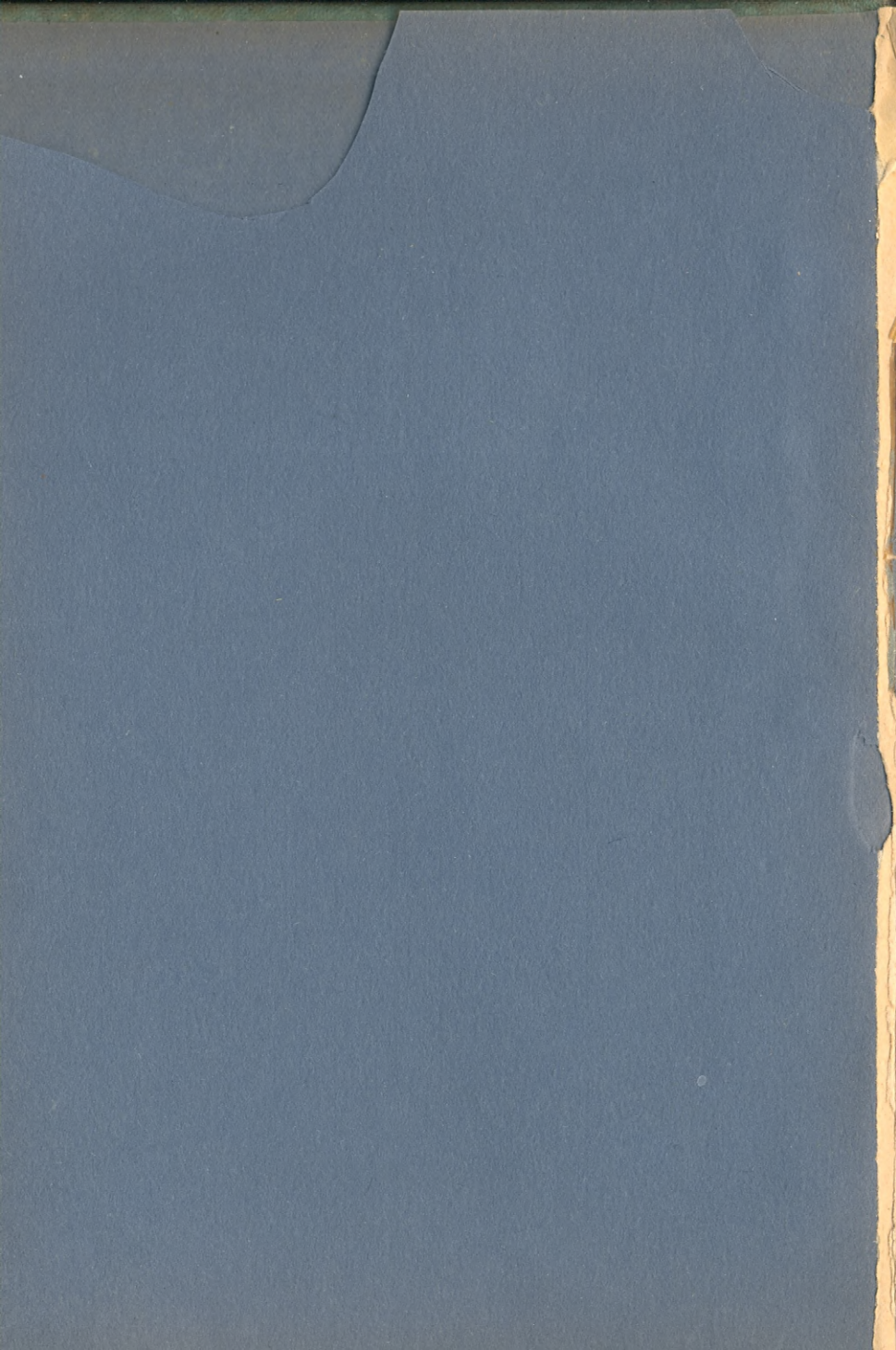


МЕТОДА ДЕКРОЛІ









ЯКІВ МАЦЮК.

ПРИРОДНІ ЗАЦІКАВЛЕННЯ

й

МЕТОДА ДЕКРОЛІ



ЛЬВІВ, 1931.

НАКЛАДОМ ТОВАРИСТВА
„ВЗАЇМНА ПОМІЧ УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЬСТВА“.

З друкарні Щасного Беднарського
в аренді „Графічного Промислу“
Львів, Ринок 9.
Тел. 76-14

ВІД ВИДАВНИЦТВА.

Від кількох уже літ висловлювало українське народне вчительство свідоме побажання мати своє педагогічне видавництво, яке вводилоб його постійно в курс педагогічного міжнароднього руху. Кожнорічний з'їзд членів Тов-а В.з. П. У. В. проходив під бадьорими культурними гаслами, що взивали вчительство поповнювати й поглиблювати свою освіту шляхом теоретичного бодай пізнання тих найновіших течій, котрі так міцно ворущать увесь педагогічний культурний світ.

Головна Управа В.з. П. У. В. відгукувалася на ці заклики своїх членів. Їй вдалося випустити в світ кілька дрібніших брошур, між котрі попала така цінна річ, як Наторпа «Культура особистости», Андруховича «Ручна праця в вихованню» та Сірополка «Дальтон-плян». Але ці спроби, роблені похапцем і без пляну, скоро вривалися, забувалися. Поважного педагогічного видавництва не вдалося наладнати. Перепинювали цю культурну справу дуже важкі умови життя вчительства: повний брак культурних працівників у центрі нашого духового життя і недостаток матеріяльних засобів на тривале забезпечення видавництва.

Тимчасом усі культурні народи й держави переживають добу великих реформ у ділянці виховання й навчання. Педагоги визволених народів будують у себе блискучі системи виховання й освіти, котрі, хто-зна, чи не стануть зразком шкільництва для всього культурного

світу. Тільки нас, українських учителів у Галичині, цей історичний культурний рух майже не торкнувся.

Щоби вможливити своїм членам живе єднання з педагогічним рухом усіх культурних народів, постановила В.з. П. У. В. організувати постійне педагогічне видавництво під назвою «Педагогічна Бібліотека», запевняючи йому пляномірність діяльності й розвитку та матеріальної підбудови.

«Педагогічна Бібліотека» є періодичним видавництвом, об'єму 3—6 аркушів друку малої 8°, що містити оригінальні й перекладні твори з таких ділянок педагогічних наук:

I.

1. Історія виховання й навчання.
2. Теорії виховання й навчання.
3. Філософія виховання й навчання.
4. Педагогія і споріднені педагогічні науки:
 - а) досвідна педагогія і психологія,
 - б) психофізика і психометрія,
 - в) біологія, рефлексологія і соціологія.

II.

5. Системи виховання й навчання в сучасних освічених народів.
6. Типи й організація сучасних виховно-освітніх установ.
7. Монографії і біографії сучасних педагогічних діячів.

III.

8. Форми освіти народнього вчительства.
9. Міжнародний професійний рух вчительства.

IV.

10. Форми дитячого міжнародного руху.

На матеріяльне забезпечення «Педагогічної Бібліотеки» відступає Вз. П. У. В. частину своїх організаційних фондів, сподіваючись рівночасно, що її члени стануть йому в допомогу постійною невисокою передплатою.

Як другий випуск «Педагогічної Бібліотеки» відаємо в руки нашим читачам працю молодого українського педагога-теоретика Я. Мацюка «Природні зацікавлення і Метода Декролі» з надією, що українське вчителство відгукнеться симпатично й чинно на нашу культурну працю.

Львів, березень 1931.

ПЕДАГОГІЧНА БІБЛІОТЕКА
ВИДАВНИЦТВО
„ВЗАЇМНА ПОМІЧ УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЬСТВА“

Ч. 2.

Серія II.

Я К І В М А Ц Ю К .

Природні зацікавлення

й

Метода Декролі



ДРУКОВАНО 2500 ПРИМІРНИКІВ

ПЕРЕДНЄ СЛОВО.

Мій виклад про методу Декролі, звану також «методою осередків зацікавлення», яка здобула собі право громадянства в бельгійських офіційних школах, не є й не може бути оригінальною працею. У нас немає фондів на те, щоби вислати когось на місце й очікувати від нього оригінального звідомлення, підсиленого власними критичними заввагами наочного свідка.

Неменше однак ми повинні зазнайомлюватися зі здобутками педагогічного світу, щоби бодай думками прямувати за поступом педагогічної теорії й практики, а засвоєна думка напевно домагатисяме своєї реалізації в ділі, котре в свою чергу може виявитися своєрідними, для нашого ґрунту придатними, починами.

Перші розділи присвятив я питанню т. зв. «природних зацікавлень», так, як їх розуміє Дюї. Ці розділи заповнені цитатами праць цього ученого, а моя роля обмежувалася тільки до повязання їх та освітлення, по можності, найпопулярнішого.

Однак у дальших розділах, де прийшла на чергу сама декролівська метода, я старався по моїм силам дати *власну інтерпретацію*. Довголітня шкільна практика й певне очитання дали мені право висказати власні думки, хоча приноровлення цієї методи в її повних межах я ніколи не бачив. Чи влучно — не знаю. Я старався найточніше вичути інтенції бельгійського реформатора й мені здається, що з моєю викладі не помилюся, а впрочім Шан. Читачі — скажуть своє слово.

В одному я пішов наскрізь за власними думками і то в найголовнішому, а саме: *чи декролівська метода йде по лінії природних зацікавлень* так, як їх розуміє Дюї чи може їм перечить.

Дюї приймає за центр навчання в певному періоді якесь безпосереднє зацікавлення, зроджене в діточій душі, котре може бути задовольнене тільки осягненням певної, звязаної з ним мети, певного далекого ідеалу, що манить до себе ціле внутрішнє «я» дитини. До осягнення цього ідеалу веде праця, якої зацікавлені діти радо підіймаються. Але, взявшись за неї, діти зустрічають цілий ряд труднощів, які треба поконати *додатковими працями*, що самі про себе булиб дітям байдужі й навіть осоружні. Однакож *осінені сяйвом ідеалу*, стають вони інтересними, відповідаючими діточим посереднім зацікавленням, котрі через те являються *все таки природними*, пливучими з глибини душі. Перевести ряд цих праць — значить перевести певну програму навчання.

На основі цього розвивають в Америці свою працю т. зв. «методи проєктів». Від дітей виходить проєкт якоїсь праці, а, реалізуючи його, діти виконують працю за працею, котра *«по дорозі»* виринає й так учаться неспостережено всього, чого життя вимагає.

Декролі, спираючися на знанні життьових потреб дитини, робить ці потреби головними осередками своєї програми й вірить та практично пересвідчується, що розум учителя, керуючись цими потребами, зуміє *засдалегідь установити* цілий ряд осередків, підпорядкованих даній головній потребі, за якими зовсім певно підуть діточі зацікавлення, бо ті посередні потреби їм відповідають. Тим чином програма може бути *засдалегідь передбачена*.

Питання, чи ці зацікавлення будуть справді природними, чи таке наставлення справи йде назустріч концепції Дюї?

Мені здається, що так! Наперекір іншим авторам, я ці дві концепції майже *ідентифікую*, не бачучи між ними *засадничої* різниці, крім різниць у *формальному* розумінні справи й це моє становище я старався в оцьому викладі на відповідних місцях зазначити. Чи по мойому боці слушність — на це можуть відповісти тільки наукові дослідники, або очевидці практичного приноровлення й висліду праці обох метод.

Вкінці подаю літературу, в якій я розчитувався, а саме:

1. Namiąde: „Metoda Decroly“ в польському перекладі.
2. Ziemiowicz. „Problemy wychowania wspóczesnego“.
3. Nawroczyński: „Zasady nauczania“.
4. J. Dewey: „Szkoła i dziecko“ в польському перекладі.
5. J. Dewey: „Szkoła i społeczeństwo“ в польському перекладі
6. Claparede: „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna“ в польському перекладі.
7. Claparede: передмова до праці J. Deweya „Szkoła i dziecko“
8. Librachowa: передмова до „Metoda Decroly“.
9. Zdzisław Danecki: „Podstawy kierunku wychowania Decroly-ego, a problem reformy wychowania w Polsce“ — „Ruch Pedagogiczny“, рік 1930. ч. 4. 6.
10. Dr. Zofja Bastgenówna: „Metoda projektów“ — „Ruch Pedagogiczny“, рік 1930 ч. 6.

Яків Мацюк.

I.

ГЕРБАРТИЗМ І ЙОГО НЕДОСТАЧІ.

Система середньовічного шкільництва була побудована безперечно на лихих основах. **Вона кривдила дитину.**

Прийшов період «Відродження», який станув в обороні всього покривдженого, всього придушеного. Дитина, цей найбільший скарб людства, дочекалася й для себе гарячої оборони. Проти школи, закостенілої в середньовічній системі, піднялась ціла буря протестів. Найвизначніші люде, провідники здорової думки людства, як от Монтень, Рабеле, Руссо, Песталоцці, Фребель, Толстой — Шевченко, Франко й багато інших взяли в оборону дитину, яка була страдником, що переходив цілу мартирологію нерозумної системи. Поборювали старе — давали основи новому. Та не новому ділу, а новій **думці**, новому **слову!** І не могло те слово реалізуватися, не могло перейти в чин, бо його основи були тільки **інтуїційні**; вони не були науково обґрунтовані й скидались радше на поетичні мрії, чим на поважні, тверді засади, на яких можна було будувати тривкі виховниче-навчальні системи*). А що цих мрій було багато й були вони різnorodні, то повстав певного роду хаос, з якого щойно треба було виловити вартісні моменти, упорядкувати їх та створити щось тривке й науково оправдане.

За цю, вельми важку роботу взявся Гербарт. Він однакож розумів, що до справи треба підходити з пев-

*) Ad. Ferrière: „Le école active.“

ним научним критерієм, який вибраним засадам надавав би поваги й разом з тим був мірилом їх **наукової вартости**.

Тим критерієм послужила йому йогож таки **психологія**. І от Гербарт створює нову концепцію педагогіки, обосновану психологічними законами, концепцію, що була опісля принята всіми культурними державами, дістаючи тим самим назву офіційної.

Гербартівська педагогіка перетривала аж до наших часів, становлячи підклад, на якому сперлася ціла могутня будова європейського шкільництва, котре на переломі XIX. й XX. століття піднялось в культурних краях Європи до зенітальних височин свого організаційного розвитку.

Здавалося, що зроблено все... що тільки працювати тепер і збирати овочі тієї праці, магазинуючи їх у нецінімому шпихлірі людської культури !

Чи гербартівська концепція розв'язала гордійський вузол складної педагогічно-дидактичної проблеми? Чи вона всеціло задовольнила стремління ренесансових ластівок ? — Позитивна відповідь на ці питання супроти гербартівської **педагогіки** могла б мати місце тільки тоді, коли б мала його супроти Гербартової **психології**, бо раціональна педагогіка мусить шукати свого оправдання в психології, а ця послідня далеко сьогодні відбігає від гербартизму.

Еволюція людської думки завершення не знає. Саме в пору розцвіту організації шкільництва, побудованого на «офіційній» педагогіці Гербарта, починається негодування, котре де-дальше розвивається в широку дискусію, а то й у пристрасну полеміку, яка кидає цілу масу важких обвинувачень на адресу офіційної школи з її системою виховання й навчання, на адресу її **мети, програм та метод**. З одного боку університетські круги закидують молоді, яка вступає в мури

високих шкіл, недостачу підготовки до самостійної наукової праці, з другого боку носії практичного життя нарікають, що абсолютснти всяких шкіл не мають ніякої підготовки до цього життя.

У підтримку цій критиці приходять два могутні чинники: наука й війна. Наука розвиває в прискішеному темпі нові свої ділянки: біологію, соціологію, психологію й педологію, здобутки яких, ідучи на послуги педагогії, вводять формальну революцію в її основи, так що повстаюче в цю пору американське шкільництво вже зовсім не хоче спиратись на європейських зразках, а йде по лінії американських прагматистів (Емерзон, Стенлі Голл, Джон Дюї, В. Джемс, Шіллер), які голосять, що правду поглядів треба мірити їх практичною успішністю*). Ці наукові здобутки потрясли гербартизмом ще перед світовою війною, але його не повалили.

Війна видала на безмилосердний глум т. зв. «формальну освіту». Люде з такою освітою у війні нікому не були потрібні; вони мусіли щойно «вчитися», щоби стати позиточними в якомунебудь воєнному ділі. А що війна, це правдивий життьовий розмах, що життя перед війною, це підготовка до неї, а післявоєнна праця, це направа й переформування того, що у війні показалось непридатне, це прямо поновна підготовка до війни, тому нічого дивного, що світова **війна стала тим мірилом, яким людство оцінювало всі життьові вартості**. Саме воєнна дійсність кинула обильний жмут яскравого світла на хиби сучасної школи й спричинила, що,

*) „Філософічні й усякі інші концепції створюються кінець кінців для дійсного земського життя людей. Треба, значить, їх до нього спровадити, а якщо покажеться, що їх участь у тому житті неможлива, відкинути їх! Вони — замрячена, відірвана думка — конкретно не існують“. (Інтерпретація „прагматизму“ Клапаредом).

коли перед війною на різні спроби поодиноких шкільних реформаторів, яким їх реформістичні думки подиктували научні досліди й невелика життєва практика, ми дивились як на забавочні досвіди, котрі нікому не шкодять, то по війні людство культурних частин гльобу **кинулось до цих досвідних спроб, як до надійного рятунку.**

Як сказано, педагогічною концепцією Гербарта захитали помилки, які вдерлися до його психології й спричинили, що вона **не може остатися основою для раціональної педагогіки.** Річ у тому, що гербартівська психологія повстала ще тоді, коли ця наука була щойно в пеленках і тому спирається на цілому ряді помилкових залогень.

Вона була передусім психологією дорослої людини й до того обґрунтовувалась примітивними досліддами, головню інтроспективними, а всякі закони побудувало теоретичне людське думання. Експеримент у всіх своїх видах — той доставець цілої маси научного матеріялу — прийшов пізніше. Головною недостачею гербартизму була цілковита відсутність різничкування психічних конструкцій, а передусім брак відрізнення психіки дитини від психіки дорослого. Наукового дитинознавства (педологія), поза інтуїтивними здогадами не-психологів, тоді зовсім не було.

Гербартівська психологія встановила теоретично цілий **механізм духового життя** «людини взагалі» та по його здогадним законам розглядає кожного осібняка: **однаково немовля, чи дорослого,** признаючи різниці тільки що до скількості.

Однакож навіть у цьому своїому теоретичному розумінні вона блукає. Між іншим, що найважніше для педагога, **помилково ставиться до психології зацікавлення.**

«По гербартивській психології — зацікавлення не є властиво психічною чинністю, тільки продуктом взаємного ділання на себе зображень, їх акції й реакції. Воно є свого роду **почуванням**, а всі почування по думці Гербарта узалеженні від механізму зображів. Він позбавляє зацікавлення, як і всі почування та стремління, їх первісного питоменного характеру. Зацікавлення стає для нього по тій причині тільки **вислідом**. Воно може бути **метою** виховання, та ніяк **не може стати його засобом, мотивом**. Зацікавлення не керує думками й зображеннями, а являється їх пасивною креатурою».*)

От який процес припускає Гербарт у нашій душі: Наша свідомість одержує якесь зображення, хочби й накинене зовнішнім світом. Але в ній є вже інші зображення, тамтому протиставні. Вони витискають нове зображення зі свідомости, та воно силується, щоби їм опертись і в свідомості залишитись. З тієї напруги дістає воно силу й не тільки остається, а ще й — бува — злипається, узгіднюється з другими зображеннями. Ця аперцепційна чинність **викликає** в нас **приємне почування**, котре є нічим іншим, а саме **зацікавленням**. Значить, зацікавлення не є передумовою добуття якогось зображення, навпаки, є **вислідом певного зусилля**, подиктованого зовні.

Тим то гербартизм довів до т. зв. теорії зусилля, на якій спирається ціла наша шкільна система, ціле виховання й навчання та ціла методологія. Ця теорія каже **відкликуватись до зусиль**, котрі є нашими душевними диспозиціями, що повстають вище наведеним способом і за їх допомогою викликати щойно, такби мовити, **насилъне** зацікавлення.

*) Дюї: „Зацікавлення й зусилля в звязку з вихованням волі“

Таке поставлення справи зродило в свою чергу теорію т. зв. «формального вишколу», котра й сьогодні має право громадянства по наших школах. Причинилося до цього помилкове розуміння нашого розуму. Розум — мовляв — є суцільний, а його активність виявляється різними диспозиціями, як увага, розумування, обсервація, уява й т. ін. Коли один із тих орудників увести в діяльність, то разом з ним ділає **цілість нашого розуму**, себто ділають усі інші його орудники. Виходить, що, коли вишколюємо нпр. увагу, то разом з нею вишколюємо й розумування, обсерваційний змісл, пам'ять і т. д. При здобутті якогось знання розум багатіє всебічно*). На цьому спирається погляд, що набиванням голови якимсь знанням виробляється, так сказатиб, **еластичність розуму** й він стає спосібним до належного думання, так, що опісля в житті, коли осібняк зустрінеться з певними проблемами, то змісця їх розв'яже, хоча ранше з ними ніколи не зустрічався.

Нічого дивного, що на засаді такого розуміння річі, побудовано нинішні научні програми, до яких напхано багато предметів, що з дійсним життям не мають нічого спільного.

Ще сьогодні вважаємо нпр. греку не метою навчання, але засобом вишколення розуму, щоби став більше податним для іншого знання.

Найновіші досліди виказали щось зовсім протилежного: Наш розум є **зрізничкований**, а розвиток одної його функції відбувається коштом других, пригнічує їх та вбиває.

Основною помилкою нинішнього виховання, спертого на гербартівській психології й педагогіці, є засада

*) **Ziemnowicz:** „Problemy wychowania współczesnego.“

зверхнього примусу до зусиль в напрямі здобуття формального знання.

Дюї так представляє цю слабу сторону гербартизму: «Він (гербартизм) приписує зображенню рід внутрішнього існування, свійство чогось готового, чого зміст і буття незалежні від попередньої чинності осібняка. Відділює зображення від нахилів і спонуканих ними чинностей. Не вміє вияснити походження зображень і думок, котрі чейже мають своє джерело в самочинній конкретній діяльності. Не вміє здати справи з функцій зображень, котрі ґрунтуються на цьому, що думки служать провідниками **інстинктовним стремлінням**».

Психологія Гербарта — каже Дюї дальше — є психологією вчителя, а не дитини. Вона є висловом погляду такого народу, для якого найважнішою річю є авторитет та вироблення такого індивідуального характеру, котрий піддававсяби цивільним та військовим повагам».) А таке виховання заводить у найкритичніших моментах. Вистарчить одна подія, що захитала авторитетом — і ціла субординація щезає.

Кожна індивідуальність — говорить Дюї — носить сама в собі засаду авторитету, а суспільний лад повинен ґрунтуватися на координації осібняків, а не на сліпому підпорядкуванні».

Такої скоординованої авторитетности не захитає ніщо, навіть у найтяжчих хвилинах суспільного життя.

Ціла штука навчання й виховання зосереджується в трьох основних питаннях: **кого, чого й як** маємо вчити й виховувати ? Відповідь на перше питання дає нам психологія, враз із науками, які її служать, зокрема педологія. Ми згодимось, що гербартизм і разом з ним дотичні науки минулого часу інформували педагога

*) Дюї - тамже

в напрямі **першого** питання **хибно**. Згодимось також, що розв'язка другого й третього питання вповні залежна від розв'язки першого. **Коли ми хибно розуміли кого маємо вчити, то мусіли хибно встановити й те, чого й як маємо вчити.**

В питанні чого вчити містяться научні програми. Вони в стислому розумінні торкаються предметів навчання, а в розумінні ширшому засягають і до питання як учити, себто входять в обсяг **метод**. Нема також сумніву, що методи мусять бути залежними від програм. Значить, усі три питання становлять нерозривний ланцюг залежності, в якому **програми являються осередковим зеном**. Їх якість впливає зі способу розуміння нами підмету — навчання дитини — й рівночасно керує якістю метод.

Наука виказала вже ясно, що дитину треба інакше розуміти, чим її розуміли дотепер, тож само із себе виходить, що й програми мусять бути інакше складані, чим до сьогодні.

До програм у ширшому розумінні належить те виховнонавчаюче середовище, в якому має відбуватися праця педагога. Сьогодні те середовище в ніякому разі не відповідає своєму завданню.

По думці Декролі найбільшою хибною сучасної школи є загальна недостача такого виховно-научного середовища, ясніше, такого розміщення, будови й улагодження шкільних установ, які відповідалиби вповні своєму призначенню. Ця їх недостача перечеркує неодному реформаторові всі його плани. Але якраз Декролі цим не знеохочується. Заки це буде, каже він, берімось направляти другі хиби програм та метод у цих умовах, які є.

А ці основні хиби, по словам бельгійського реформатора, ось які:

1. За малий звязок, або цілковита а його недостача між різними заняттями дітей. (Недостача концентрації*).

2. Дуже слабкий звязок матеріалу навчання з основними зацікавленнями дітей та еволюцією тих зацікавлень. (Оце саме найслабше місце, яке Декролі хоче уздоровити т. зв. методом зацікавлень).

3. Поділ на предмети, котрі не рахуються з процесом діточого думання (Накидувані зображення).

4. Надмірний вимір матеріалу в поодиноких предметах, котрий перевищає здібність присвоювання й поємливість пам'яті дитини. (Формальний вишкіл).

5. Упривілеснення в програмах тих предметів, котрих можна учити вербальною методом. (Відклик до зусилля).

6. Виконання такого роду вправ, у яких дитина не може виявити самостійности й самочинности в праці. (Субординація).

Як бачимо, в цих кількох точках міститься ціле обвинувачення програм і метод нинішної школи, а наші завваги в дужках покликуються на ті помилкові за-сади, які спричинює гербартівська психологічно-педагогічна концепція. Ці недостачі й прогріхи цілої нинішної шкільної системи, які висвітлили наукові досліди й практичне життя, спонукали науковий світ до шукання нових доріг, нових метод, нових програм для «нової школи», з яких найбільшим признанням тішиться сьогодні «метода осередків зацікавлення», що повстала в Бельгії за почином Д-ра Декролі, якою в дальших розділах ми займемося.

*) Завваги в дужках авгорові.

II.

ПРИРОДНЕ ЗАЦІКАВЛЕННЯ, ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ ВИХОВАННЯ Й НАВЧАННЯ.

Заки займемося згадуваною вже в нас методом зацікавлення, мусимо ранше дещо зорієнтуватися в психології зацікавлення, тому що незнання її може нас звести на манівці в дальшому розбиранні згаданої методи.

Що навчання мусить рахуватися із зацікавленням дитини, про те спорити ніхто не стане. Ще тоді, коли навчання й виховання було відрухове й не керувалося ніякими науковими премісами, вислів зацікавлення не виходив з уст виховників. І до виннішого дня він нам добре знайомий. Ми все питаємо себе, чи зуміли зацікавити учнів тим, що їм подавали, чи діти зацікавилися нашою лекцією й т. п.

І гербартизм оглядався на зацікавлення, означуючи ним приємний стан, що повстав у нашій душі, як вислід аперцепції зображень. Але **як** дісталось до свідомости зображення, де його **джерело**, первочин, який його **зміст** – цього гербартівська теорія не знає. Вона дає перше слово зусиллю й уявляє собі, що в нашій душі мусить бути якась незалежна спроможність тим зусиллям послуговуватися.

На основі такої психологічної теорії мусіла витворитись педагогіка, якої інакше назвати неможна, як **педагогікою зусиль**. В свою чергу витворила така педагогіка **методи зусиль**, коли даємо їм назву, виходячи від дитини, або **методи насильства**, якщо схочемо оцінити їх, виходячи від виховника. Цілий хід навчання прийме по цим методам ось який шлях: Зовнішній світ (в тім і виховник) насильно втолочить у свідомість дитини зображення, в ній виявиться зусилля за-

тримати те зображення й аперцепувати його, в чому допоможе дитині якась незнана ближче душевна спроможність і тоді вона починає цікавитись, виявляючи жажду пізнання.

Якщо виховник все таки дещо числиться з душею дитини, тоді він пригадується над вибором предметів, чи думок, які по **його** обчисленням повинні мати прикмети, здібні легше внести до діточої свідомості відповідні зображення й тим чином цим зображенням улекшити боротьбу за своє приміщення в свідомості. Вони, ці прикмети, малиб дальше улекшити перцепцію цьому зображенню й тим способом викликати **приємний стан**, званий **зацікавленням**. При цьому зусилля злагіднілоб, а тим самим зацікавлення, як приємний стан, заіснувавший по причині скорого засвоєння зображення виступалоб дуже легко. Така метода приписує собі право називатися **методом зацікавлень**.

Її ключ: «зробити предмети інтересними».

Булоби все в порядку, колиб не те штучне «зробити щось цікавим». Ми стараємось унагляднити при якомусь предметові такі його прикмети, які — по **нашим обрахункам** — роблять його цікавим, але чи ці наші обрахунки будуть покриватися з **«обрахунками дитини»**? Найчастіше ні, бо ми не дитина, а дитина не ми! Хибаж не знане нам безрадне нарікання учителів, мовляв, «я такі цікаві речі показував, про такі цікаві речі розказував, а вони — хочби тобі крихітку запам'ятали, все як у морі потонуло! Так поняті методи зацікавлень мало різняться від методи зусиль, навпаки, своїми негативними успіхами зовсім ідентифікуються з нею.

Теорія зусиль, неменше як теорія фалшиво понятого зацікавлення, блудить тим, що як одна, так і друга кладуть собі метою «формальний вишкіл» розуму, уважаючи його неправильно за щось суцільне, незрі-

ничковане. Тим часом розум — говорить проф. Земновіч за Thorndike-ом — є сумою тенденцій людини до реагування на ситуацію, а вишкіл його має певним загальний, функціональний характер, котрий ґрунтується на тім, що супроти певних життєвих ситуацій слідує означені реакції *). Значить при вихованні треба створювати такі різноманітні ситуації, з котрих кожна викликає у розумі відповідну собі реакцію, знаходячи там відгомін у дотичній тенденції. З другої боку ніщо не буде в силі збудити в розумі реакції, **коли до цього чогось нема там відповідної тенденції**. Як основно й безкомпромісово різниться ця концепція від концепції т. зв. формального вишколу розуму, як цілості!

Обом теоріям — зусилля, чи фальшивого зацікавлення — приписує Дюї засадничу помилку, котра ґрунтується на цьому, що предмети її думки, котрі наше «я» має опанувати, цілі, до яких має стреміти, дієства, котрі має виконати є **супроти нього чимсь зовнішнім**. Для того повстає потреба «робити їх займаючими», уживати **штучних товчків**, притягати до них увагу при допомозі фікцій. Якраз тому треба викликуватись до волі дитини, до здібності виявлювання зусилля, що є для дитини осоружне.

Зокрема — каже Дюї — теорія зусиль припускає відокремлення свідомости від факту, який вона має засвоїти, або від чинности, котру має виконати. Внаслідок цього «є боротьба між двома чинностями в душі. Витворюється механічні звички, котрі проявляються в зовнішній діяльності, а в тій діяльності нема духа діяльності внутрішньої й вона через те не має ніякої вартости». Якраз цей внутрішній дух блукає по всіх усядах — творяться рої думок, по-

*) Ziemnowicz: „Problemy wychowania współczesnego“.

бавлених мети, котрі не стремлять до ніякої означеної чинности й не можуть бути скоординовані. Дюї влучно називає цей стан «умовою волокитою». Приміри такого стану душевного роздвоєння аж надто добре знані кожному вчителеві й не треба їх наводити.

Натомість теорія зле понятого зацікавлення, оскільки не переродилась у брутальне насилля піддаванням дитині мнимо цікавих, а на ділі зовсім для неї неінтересних предметів і думок, є, по думці Дюї нічим іншим, як тільки нерозумним лоскотанням змислів, котре витворює нервові змучення й призвичаює до неуваги.

Навчанням і вихованням повинно керувати зацікавлення, але **зацікавлення природне**. Засада правдивого зацікавлення признає, що поміж даним фактом, чи чинністю, а бажанням в душі дитини, повинна заходити згідність і відповідність; вона бачить у факті, чи чинності щось, чого домагається зростаючий розум, чого домагається підмет, **щоби сам себе міг здійснити**, виявити. Коли так є, то нетреба відкликуватись до зусилля, ані нетреба заходів, щоби річи «робити для дитини цікавими».

При правдивому зацікавленні «я» ідентифікується з даною думкою, чи предметом; таке зацікавлення означає, що «я» **знайшло в тому предметі, чи думці за-сіб до виявлення себе**. Тоді зусилля нормально само появляється й ніколи не вироджується в тяжкий примус, бо воно нав'язане зацікавленню, бо «я» віддається йому всеціло *).

*) Дюї: Школа й дитина“

Щоби зрозуміти психологічну генезу природного зацікавлення, треба розглянути його в освітленні психо-біологічної концепції.

«Кажемо, що нас щось цікавить — говорить Клапаред—коли на тому чомусь нам залежить у хвили, як про нього думаємо, коли те «щось» відповідає якійсь нашій потребі — фізичній, чи духовій. Предмет сам у собі ніколи нас не цікавить. Навпаки, зачинаємо ним зацікавлюватись, коли ми розположені, успосіблені до того, щоб ним зацікавитись» *).

Залежати нам може на предметі ізза біологічних потреб, бож жива істота реагує все тільки так, щоби ця реакція причинювалась до задержання її життя.

Таке чисто психо-біологічне розуміння зацікавлень дається без ніякого сумніву приложити до звірят, але відносно людини виринають деякі непорозуміння. Буває іменно, що психологічне зацікавлення не покривається з біологічним інтересом, а навіть йому перечить. Нпр. у п'яка є психологічне зацікавлення алькоголем, котре перечить біологічному інтересові організму, так само не можна сказати, щоби дійсним потребам життя відповідало зацікавлення негігенічним модним одінням. Але це входить в обсяг т. зв. посередніх зацікавлень, котрими займемося нижче.

На всякий випадок нема сумніву, що педагогія повинна й мусить оперти свою працю на **природному зацікавленні дитини**, як на єдино успішному **засобові**, котрий однакож може виступити тільки тоді, коли **товчок**, що його має викликати, **вповні відповідає внутрішній потребі осібняка**.

Але разом з тим виринає важка проблема оцих самих **потреб**. Колиб душа й розум дитини були чимсь закінченим і в своєму завершенні статичним, то легко

*) Клапаред: „Психологія дитини й педаг. експер“.

булоб устійнити комплекс предметів, фактів та думок, які, покриваючися з постійними потребами, входилиб без сумніву в орбіту природних зацікавлень дитини. Уложення научних програм, подиктованих теорією природних зацікавлень, не представлялоби ніякої трудности.

Алеж дитина, це вічний рух, постійна динаміка, неустанна психо-фізична переміна. Її **потреби** все **змінюються**, а — що найважніше — ніколи **не є ідентичні з потребами дорослої людини**, якою є звичайно виховник. Недаром говорить з резигнацією Cousinet: «І щоб які поступи починала педагогіка й психологія дитини, щоб яких доконали вони зусиль, аби приноровитись одна до одної, все таки поміж дитиною, особливож поміж діточим збором і вчителем залишиться радикальне **непорозуміння**».

Безперечно, що такий голос безрадности поважного дослідника насуває нам на очі чорний серпанок песимізму. Але заразом очищує нас від нього пере свідчення, що в нічому нема ідеальної досконалости й перестати стреміти до чогось тільки тому, що воно недосконале, це зовсім не лежить в інтересі людського поступу. До того **здобутки науки** останніх часів **позволяють нам** все таки **відкинути** отой серпанок чорного **песимізму**.

Наука, іменно, почасти ствердила, що так, як людський ембріон, фізіологічно, так також дитина психічно розвивається по **певним законам**, від яких бувають вправді відхили, але головна лінія розвитку залишається все та сама. Еволюція цього розвою поступає певними **етапами**, а що найцікавіше певними **скоками**, з котрих кожний триває якийсь означений час. Це дозволяє науці **поділити розвій дитини** на певні **періоди** й для **кожного з них устійнити скалю потреб**, а тим самим скалю **природних зацікавлень**. При цьому не за-

буваймо, що педагогіка, це чистої якості життєва наука, а в житті ніщо не дається затіснити в залізні рами негнучих правил і поступовання зрутинізувати в мертвої механізм. **Пливкість, творчість, динаміка, переміна, переоцінка** — оце ключі життя. Педагогічна праця в першій мірі має честь підпорядковуватися тим ключам і вона чванитись тим повинна.

Еволюція діточих зацікавлень, спричинена еволюцією потреб, це власне та машина, котра утримує в постійному рухові **творчу педагогічну** працю й не тільки, що не повинна нас відвертати від теорії природних зацікавлень, але навпаки до неї з тим більшою силою притягати.

«Дитина — каже Клапаред — розвивається природним шляхом, переходячи певне число етапів, що сліднують по собі в певному сталому порядку. Кожний етап відповідає розвитку певної функції, або здібности, **ужитковання якої справляє дитині присмність**. Все, що дозволяє дитині **зужиткувати** прозябаючу **здібність**, чи функцію, **будить її природне зацікавлення**, пориває її. Навпаки те, що не вводить в гру ніякої з існуючих здібностей, є для неї байдуже й огидне».

Тим то сучасна педагогіка, проблемами якої займаються найвизначніші уми світа, стоїть під кличем **природних зацікавлень, які мають бути головним засобом у навчанні й вихованні**.

Устійнюванням цих зацікавлень в приложенні до віку й відповідних станів розвою дитини совісно займається наука, а тут і там повстають окремі концепції відносно програм і метод, які показуються вельми успішними. Одною з них є метода Декролі, котра дочекалась в Бельгії навіть офіційного признання.

III.

АНАЛІЗА ПРИРОДНОГО ЗАЦІКАВЛЕННЯ.

Одною з головних вад сучасної школи є 11 **пасивність** з боку дитини. Щоби зробити її **активною**, удається модерна педагогія до **зацікавлень**. В пасивній школі на перший план висувається учитель. Від нього все залежить, він є чинним, він ініціатором, він прямо являється ніби підметом навчання, а дитина, це щось мертвого, нечинного, приймаючого. В активній школі **мотором цілої праці стає ученик** з його внутрішнім «я», з його **потребами й зацікавленнями**. Нема обави, що в класному колективі виринуть надто різномодні потреби й зацікавлення поодиноких осібників, котрі зроблять працю колективного виховання неможливою. Пригадуємо, що етапи дитячого розвитку є менше-більше ідентичні в усіх осібників, то й їх зацікавлення в певному розвоєвому періоді будуть приблизно однакові. А деяка **розбіжність в зацікавленнях** поодиноких дітей **може тільки уприснити працю**, визволяючи її з нудної монотонії й даючи можливість індивідуального виховання навіть серед колективу. Річ тільки в тому, щоби **не зійти на невластивий шлях** в примінюванні **методи зацікавлень**, що є дуже правдоподібно при недостаточному їх розумінні.

Треба передусім пам'ятати, що не вистарчить словна формулка: «дитина є підметом в ділі виховання й навчання», а треба її в **практиці** вповні примінити. Хай дитина, а саме її природні зацікавлення становлять осередок цілої шкільної праці, хай вони нею керують! Проблему зацікавлень ми розв'язуємо так, що робимо все те, що **нас цікавить**, тільки **не те**, що **цікавить дитину**. І так незаметно поповнюємо головну помилку, спрямовуючи нашу працю на шлях, по якому веде

фалшиво понятя метода зацікавлень, метода, яка радить — як вже було сказано — робити предмети цікавими. «Якщо — каже Dewey — заходить потреба створювати щойно зацікавлення довкруги якогось предмету чи думки, то очевидно тому, що **ця думка, чи предмет не є для дитини самі про себе цікавими**». Впрочім Dewey не вірить, щоби удалось на правду зробити цікавими річі, які такими не були.

Подразнюється дитину в певному напрямі в надії, що в часі цього подразнення вона присвоїть собі річі, які її зовсім не притягають, мовляв, те подразнення викличе приємне почування, яке притягне діточку увагу. Але цей рід приємности не має нічо спільного з приємністю, яка повстає з **координації всіх психічних явищ** і не дається від них відділити. Натомість приємність з подразнення виступає як **окремий прояв**, незв'язаний з загальною чинністю «я».

Наслідком таких подразнень витворюється тип дитини, на яку все треба ділати зовні, бо поза тим вона зовсім апатична.

Як бачимо, справа дійсного, у вихованні вартісного зацікавлення, є дуже скомплікована, й з методою зацікавлень треба бути дуже обережним. А тому являється необхідна потреба проаналізувати зацікавлення з боку психологічного.

Дюї старається в'яснити, яке відношення заходить поміж зацікавленням, а бажанням і приємністю з одного боку (бік емоціональний), а між ним і думкою та зусиллям з другого боку (бік інтелектуальний).

1. Зацікавлення порушує нашу чинну істоту, пориває її, вводить в стан **динамічности** й не може бути статичним почуванням супроти якогось предмету. Той **чинний** його характер — це вплив потреб, стремління, хотіння **живого організму**. Наш устрій ніколи не знаходиться в пасивній рівновазі, з готовістю прийняти перше

стрічне, що нам накидується. Він стремить у певному напрямі сильніше, ніж у всіх інших і наділить природним зацікавленням якраз те, що відповідає найбільше цьому домінуючому стремлінню.

Як фізіологічний голод, хоч як загально понятій, все таки являється голодом в першій мірі **на ці складники, котрих найбільше організмові недостає**, так психічний голод різничується й найбільше його тяготіння проявляється в певному означеному напрямі й тільки те розбудить у нас правдиве природне зацікавлення, **що відповідає найбільше цьому тяготінню.**

Не може бути ні одної хвили, щоби наше «я» не мало якихось стремлінь — наше «я» це прямо **сума отих стремлінь** а зацікавлення можуть іти тільки по лінії тих стремлінь. Чиж в такому разі первочин зацікавленню може дати зовнішній товчок? **В ніякому разі!** Якже нужденно виглядає в світлі так виведеної генези зацікавлення роблення якихось предметів цікавими! А на жаль, наша гевреза, *) наша «наука погляду» і т. д. це ніщо іншого, як **роблення думок** при помочі напроваджуючих питань, показових предметів і т. ін. **цікавими.**

2. Інша річ, що зацікавлення само про себе ціллі не має. а в'язється постійно з якимсь предметом мотивом, якоюсь метою й тим відрізняється від звичайного почування. Власне **при недостатчі предмету зацікавлення перестає бути собою**, а стає чисто підметовим почуванням.

Саме в цьому питанні треба великої обережності, щоби не зійти з правої дороги в розумінні природного зацікавлення. Мене ніколи не зацікавить самий відорваний рахунок, **) коли я не маю **внутрішньої потреби** щось обраховувати; пензлі не зацікавлять людини, якщо вона не має нахилу відкрити в собі вже **існуючих артистичних здібностей.** Отже, як з одного боку зацікав-

*) пор. (г)евристика — зауваження від Романа Яковича Мацюка, оцифровувача і о текстовувача.

**) відорваний рахунок = абстрактне числення — Р.М.

лення мусить вязатися з предметом і тут лежить його т. зв. **предметовий характер**, так з другого боку ніколи неможна пояснювати собі тієї обставини так, неначеб зацікавлення наперед містилося в предметі та неначеб сам предмет побуджував «я» до чинности. Джерело зацікавлення, його первочин все таки виходить з нутра нашого «я» й то воно є тим мотором, котрий, **нав'язуючись до відповідаючого собі предмету, побуджує нас до чину.**

3. Наконєць **підметовість** зацікавлення полягає на тому, що те наше внутрішнє «я» надає предметам певну **вартість**, при чому мусить виступити **зворушення**. Поняття вартости узгляднює нетільки предмет, котрому признаємо вартість, але й якесь почування, що при цьому виступає. Те почування то **свідомість вартости** предмету. Без такою почуття вартости годі припустити існування зацікавлення. Для педагога цей підметовий емоціональний характер зацікавлення дуже важний, бо **викликати** у дитини **почуття вартости** якогось комплексу предметів, про котрі йде наука, **це значить планувати її увагу до цих предметів**, а більше того й не треба.

Осередком зацікавлення з такою складною психологічною конструкцією уважає Дюї те, що зацікавлена людина почуває себе **втягнуною, підбитою** *) й цілковито огорненою чинністю, якій приписує певну вартість.

Він ось як формулує остаточно основу психології зацікавлення: «Зацікавлення» є первісно формою діяльности «я» або його **еволюції**, що вводить в рух укриті нахили. Розглядаючи цю діяльність під оглядом її змісту, під оглядом цього, що витворює, маємо до діла з думками, річами й т. д. — з чимсь предметовим. Розбираючи її як вияв самого «я», котре в ній себе реалізує й само собі **себе усвідомлює**, маємо до діла з емо-

*) підбитий = завойований — Р.М

ціональною сторінкою, з почуванням підмету. Щоби отже вияснити зацікавлення в його цілості, треба бачити в ньому діяльність «я» з розумовим змістом, котра усвідомлюється сама собі завдяки почуванню вартости» *).

Для остаточного зрозуміння неоцінимої вартости зацікавлень, яку вони мають супроти педагогії, треба ще взяти під увагу факт існування **двоєкого роду зацікавлень**: безпосередніх і посередніх.

Буває, що «я» виявляє себе **безпосередньо**. Його вдоволяє ця чинність, якою є моментально заняте, воно не бажає більш нічого поза нею, для нього не існують ніякі скриті думки. Метою є йому ця теперішня чинність, а засобів, що ведуть до її досягнення ніщо не ділить від намірів ні в часі, ні в просторі. Такий стан проявляється головню при забаві та при артистичних розкошах. Безпосередня дійсність абсорбує всю душу розбавленої дитини так, як і артиста, заслуханого в симфонію. Маємо тут до діла з **безпосередніми зацікавленнями**.

Для педагога **безпосереднє зацікавлення становилоб дуже обмежений засіб його виховної праці**. Тут і хвилева химера вихованка й доривочність та проминаючий характер зацікавлення малиб широке поле до попису. На такому зацікавленні годі булоб побудувати вартісну виховничу систему, годі булоб провести успішну педагогічно-дидактичну методу.

Та в поміч теорії природних зацікавлень приходить факт існування т. зв. **посереднього зацікавлення**, який робить цю теорію не тільки можливою, але над усіми найуспішнішою.

Посереднє зацікавлення є запозиченим, такби мовити, технічним. Воно не виступає прямо, а появляється

*) Дюї: „Школа й дитина“.

неначе міст, котрим треба перейти, щоб осягнути те, що нас **безпосередньо** потягас. Тоді річі байдужі, а на- віть **неприсмні** самі про себе стають **займаючими своїми відношеннями й звязками з річами**, котрі напавду нас зацікавили. А що на світі все знаходиться в замкненій собі лінії залежностей та звязків, тому **все знайдеться можливість, навязуючи до зацікавлень безпосередніх, ввести в рух зацікавлення посередні**, іншими словами, провести научні програми так, щоби, прямуючи до річей, котрі дитину поривають, **перейти почерез річі, які були байдужими й щойно блеск ідеалу кинув на них світло посередньої о зацікавлення.**

Коли нпр. ученика зацікавило машинове будівництво, бо його внутрішнє «я» відчуло, що в цьому будівництві себе віднайде, то в свою чергу .мусить зродитись зацікавлення машиноюю конструкцією, котра сама про себе була колись для цього ученика бай дужа: у дальшому розвиткові річей стане вилонюватися внутрішній інтерес до математики, якої він ранше може й ненавидів, а сьогодні вона захопила всі його сили, він у ній віднайшов себе. Може навіть ідея машинового будівництва затреться, може він ні- коли не стане машиновим інжинером, **може якраз буде професором відорваної математики**, але думка про будову машин була у нього тим мотивом, який попхнув його на шлях зацікавлення. колись осоружною для нього математикою.

Ніякі намови, ніякі принуки, ані захвалювання праці, не викликалиб зацікавлення до **куття каміння**, котре само про себе є осоружне. Щойно **зацікавлення в артистичному ідеалові** уділюється неначе кожному етапові праці, який веде до цілі, до ідеалу. Артист кує, теше, моделює, виконує різні чинності, з яких жадна не реалізує безпосередньо його артистичного «я». Але тому, що ці засоби є **необхідні до осягнення заду-**

маної мети, зацікавлення цією метою проникає кожна з цих необхідних праць. Кожний модель, кожне ударення долота має стількиж вартости, що й скінчений витвір мистецтва й тому абсорбує увагу артиста.

Виходить, що в педагогічній праці посереднє зацікавлення відіграє дуже важну роль та, що рахуватися з ним треба нерівно частіше, чим з зацікавленням безпосереднім, хоч це останнє є все джерелом першого.

На цій самій основі будемо памятати й те, що **ніколи неможна легковажити хвилиних**, на перший погляд химерних, **зацікавлень** дитини, бо за ними може укриватися скарб, на якому можна прекрасно розбудувати діло виховання. Коли дитина вискаже охоту бути королем, не сміймося з неї, а розвинім оце її зацікавлення в королівстві й відгребім *) усі ті **задатки** її внутрішнього «я», котрі **спонукали дитину до такого висказу**.

Коли так коротесенько ми розглянулися у психології природних зацікавлень та в їх вартості для педагогії, то легко прийдеться нам розглянути методу Декролі, яка на зацікавленні побудована. При цьому, розглядаючи цю методу, ми зорієнтуємося, чи й оскільки **її прийоми йдуть назустріч природньому зацікавленню**, а наскільки вони може кермуються фалшивим розумінням зацікавлень.

IV.

ГЕНЕЗА Й ОСНОВИ МЕТОДИ ДЕКРОЛІ.

Кожний учитель знає те неприємне явище, що в класі все є певна часть дітей, котрі чомусь не можуть наздігнати цілої класи. Одні з них, це діти **анормальні, другі педагогічно занедбані**. А є ще й такі, котрі розвинулися понад пересіч класи, так, що оста-

*) відгребім = відкопаймо —*Р.М*

точно можна й поділити ось як: 1. діти пересічної інтелекції. котрих є найбільше й котрі, становлячи ядро кляси, надають їй зміст, 2. діти припізнені задля їх аномальности, 3. припізнені з різних інших причин, 4. діти, що вибились понад клясову пересіч. Коли візьмемо ті три роди дітей, що не йдуть згідно з «клясою», то становлять вони нерідко добру половину, іншими словами, половина наших дітей не користується наукою. Четвертою групою ми звичайно не журилось, а припізнених залишаємо як «репетентів». Є це непростимий гріх проти одних і других, а це видається нам такою неоспоримою правдою, що не бачимо потреби її доказувати.

В Західній Європі вже з кінцем XIX. століття почалося лікування цього аномального стану, котрий у нас довго ще буде тривати, наносячи велику кривду добрій **половині наших дітей.**

В Бельгії ще в 1897. р. почали виділювати припізнених учнів в окремі відділи й примінювати до них спеціальні програми й методи так, що ці діти доганяли часто своїх товаришів і переходили до нормальних кляс, а деякі таки в цих окремих відділах і кінчили свою освіту. Крім відділів для припізнених, творено відділи для аномальних, себто таких, які не поступали в науці по причині **органічних, чи психічних упосліджень.**

Д-р Sickinger в Німеччині зрізничкував школу ще дальше, основуючи окремі відділи для спеціально уздібнених так, що ціла його система, звана Мангаймською, котра обильно поширилася по різних краях, обіймає школи, зложені з циклів для поодиноких родів дітей, котрі паралельно розвивають по різним програмам, обсягам та методам освіти всіх без виїмку дітей, допроваджуючи її до належного викінчення.

Та не в цьому річ, а в тому, що **відділи для аномаль-**

них дітей, котрі свідчать про опіку над ними культурної суспільности, дали початок новій методи, що **називається «методом осередків зацікавлення»**, котра повстала в Бельгії за почином Д-ра Декролі й зискала собі великий розголос та офіційальне признание, завдяки великій успішності в напрямі навчання й виховання.

Ця метода замінна тим, що не повстала при бюрку вченого теоретика, схоплена з абстрактних міркувань, а при практичній праці, яка її випробовувала, доповнювала, справляла й розвивала. При цьому на неї складався досвід і **праця більшого числа людей**, які, переняті вказівками свого Учителя, віддавалися їй цілою душею й, розсліджуючи її в практиці, давали творцеві багатий матеріал для вихіснування в укладанні щораз уліпшуваних програм. Це співробітництво посунене так далеко, що навіть писання, обговорюючи методу й програми та психологічне їх узаasadнення, вийшли в значній часті з під пера співробітників, а щонайменше до спілки з Декролі, так як він сам не любить багато розписуватись.

Крім цього Декролі творив свою методу на домагання самого життя, а була ним якраз оця, згадувана нами, журба про упосліджених дітей, яка мала місце саме в часі його медичних студій. Декролі безперечно цим питанням зацікавився, так як не міг не цікавитись научною літературою, що обговорювала ці проблеми.

Був лікарем нервових недуг, отже проблеми так біології, як і психології входили в обсяг його студій. А що був людиною праці й безперечно великих здібностей, то вистудював ці проблеми глибоко, про що свідчать хочби його заграничні наукові поїздки.

Все отже зложилося так, що Декролі занявся всеціло аномальними дітьми, зразу як лікар, опісля як педагог, **переходячи від аномальних до нормальних**,

а вкінці стає майже виключно педагогом-психологом, даючи світові нову шкільну систему, нову методу. При цьому, це не є безоглядний новатор; він числиться з **існуючими обставинами й через те** ного метода стає **реальною**, приємливою, а головню, коли не в цілості, то частинно, **можливою до ужиття навіть у найнепривітнішому середовищі.**

По узисканні докторського диплому континуує свої студії в Берліні та Парижі, а вернувши до Брукселі працює як асистент невролога Д-ра Glorieux'a на поліклініці. Віддається студіям умових недуг, а головню цікавиться психологією й патологією ненормальних дітей. Вже цс саме вказує, що питання про опіку й виховання аномальних дітей, підсунене може літературою, а ще більше фактом згадуваного нами **різничкування шкіл** в напрямі праці над вихованням упосліджених дітей, цікавить його найбільше. В р. 1901. основує спеціальний інститут для навчання аномальних і випрацьовує для нього на основі експерименту **спеціальну педагогіку, яка узгляднює кожного осібняка.**

Ця праця звязує його на завсіди з педагогією. В 1907 р. основує на передмісті Брукселі школу для **нормальних** дітей, але вже **оперту на нових засадах**, котрі створив в заведенні для аномальних, Свою школу називає школою «**для життя крізь життя**». Дальше працює науково як професор високих шкіл і курсів та рівночасно всі свої сили віддає ідеї своєї нової школи. При цьому вміє захопити й запалити до праці своїх співробітників, якими являються в першій мірі учителі його школи, люде глибокої освіти, з якими до спілки опрацьовує всякі проблеми. (Пані Degand, Monchamps, Dr. Boulenger, Dr. Vermeylen, директор Smelten, пані Hamäide й ін.). Завдяки цим співробітникам ми можемо устійнити собі суцільну картину Декролівської методи, бо сам Декролі крім поодиноких відчитів, праць, та ста-

тей суцільною науковою твору про свою методу не дав.

* * *

Стаючи перед аномальними й упослідженими дітьми, Декролі не міг примінювати до них засад, якими керувалася звичайна школа, бож якраз тому й основано Інститут для аномальних, що **звичайна школа не була в спроможності дати їм відповідну освіту**. В короткому часі доходить до основної розв'язки питання, а саме, що **«школа може приготувати дитину до життя** (а тільки це повинно бути її єдиною метою) **лише через саме життя**», іншими словами **«школа му- сить уявляти собою таке середовище, в якому дитина зможе знайти всі товчки, що відповідають її позитивним нахилам**». Зафіксуємо це останнє ще висказом п-ні Нанаїде, котра каже, що школа має представляти собою «створення таких умовин, в яких у цілій повноті найшовби розмах природний нахил дітей до творчости й експериментування».

В оцьому скристалізованні самої головної виховної проблеми й міститься **ціла тайна методи**, чи системи **осередків зацікавлення**. В цьому Декролі вповні ідентичний з Dewey-ем чи Клапаредом та іншими й тому ми жертвували аж два розділи оцї праці для вияснення проблеми природних зацікавлень, бо тільки яснє їх розуміння й уміння розрізнити природнє зацікавлення, що являється сумою природних чинних інстинктів у ярко підметовому характері, від фалшивого зацікавлення, в якому крім всевладної предметовости нема нічого, що походилоби від самого «я» — тільки таке розуміння дасть нам спромогу визнатися в декролівських починах, засадах, програмах та методах. «Шкільнє середовище має відповідати нахилам дитини», значить,

у цьому середовищі має дитина віднайти себе, це середовище має допомогти дитині зреалізувати себе. **Чиж міг Декролі розвивати в анормальній дитині те чого в ній нема?** Ні, тільки на її природних зацікавленнях міг розбудовувати її розвиток!

А тепер — заки подивимося як це він робить — маленька замітка. Не знаю чи з наукового погляду буде вона влучна, але здається, що буде в спроможності навести нас на властивий шлях. Що значить анормальна дитина? Чим вона відрізняється від нормальної? А тим, що **в неї недостає тих психо-фізичних вартостей, які є в дитини нормальної.** Одних нема зовсім і тим анормальна дитина від нормальної різниться **квалітативно**, другі є слабонькі й тут різниця **квантитативна.**

Порівняймо тепер звичайну дитину з дорослою людиною: різниці заходять зовсім такі самі. Хайже нам буде вільно ужити ось якого сміливого означення: **звичайна дитина в порівнянні з дорослою людиною є чимсь анормальним!** І щож тут дивного, що педагогічні міри, стосовані до анормальних дітей, дадуться з найкращим успіхом приложити до дітей **нормальних!**

Декролі враз із своїми співробітниками пішов якраз тією дорогою. По кількохлітній спробі й совісних досвідах серед анормальної дітвори реалізує він проект школи для нормальних дітей, проект, котрий — до речі — йому піддало життя.

В р. 1907. повстає в Брукселі школа, в якій Декролі враз зі своїми співробітницями (Degand і Monchamps), виходячи від природних зацікавлень дітей, старається **розвинути їх природні вартості, а розбуджуючи посередні зацікавлення, покликає до чину вартості, яких дитина не мала, чи пак, які були в ній «приспані».**

Рівночасно ця школа є свого роду досвідною лабораторією. Переводжені спроби дають підставу до уліпшень, поправок та кращого сформулування думки ре-

форматора. Найширшим полем до свободної й творчої інтерпретації підставових засад є **програми**. Вони все «творяться», розвиваються й переформовуються. Та саме в тому бачить Feggè якраз велич ідеї реформатора. Він боїться братися за кристалізування методи, стверджуючи, що **найбільшим ворогом кожної великої думки є її догматичні інтерпретатори**. Побоюється, що з хвилиною, коли появляться підручники із стислими списками діточих зацікавлень, загине основна думка Декролі й цілої творчої школи. Загине свобода, інтуїція вчителя, а її місце займе знова суха, мертва рутина.

Це правда, тількиж годі з обави перед тією небезпекою, зречися пізнання письменною дорогою того, що уважають сьогодні найкращим sukcesом педагогіки, до чого з ентузіазмом відноситься педагогічний світ, що в такому культурному осередкові, як Бельгія, дочекалося офіційнішого признання так, що сьогодні **всі школи Брюсселі працюють методом Декролі**.

V.

ГОЛОВНІ ЗАСАДИ МЕТОДИ ДЕКРОЛІ ТА ЇЇ ПОСВОЯЧЕННЯ З ІНШИМИ.

Як сказано, Д-р Декролі не любить розписуватися; він робить, а ви прийдіть, подивіться й собі так робіть. Всеж таки він писав окремі статті, з яких можна пізнати його основні думки, а коли до цього додати писання його співробітників, то на основі цих матеріалів можна зложити цілість, що представляє суцільну картину декролівської методи.

Передусім повторимо дослівно за панею Namaïde ті **питоменності** шкіл Декролі, які він сам зясував на конференції в Calais в р. 1921. на Конгресі «Нового Виховання».

1. Загальна школа для дітей до 15. літ повинна знаходитися **в природному середовищі**, в якому могла б дитина щоденно **обсервувати** явища природи, життєві прояви всяких істот, зокрема людини й щодня бути свідком тих **зусиль живучого світа**, які він піднімає, **щоби примінитися до умовин оточення**.

2. Число дітей в такій школі повинно бути обмежене, але збір учнів повинен бути різноманітний: діти від 1 до 15 літ, хлопці й дівчата. В більших оточах, залежно від дільниці й походження дітей, можна **коедунацію** вести до літ 10, або 12.

3. Шкільні льокалі повинні бути уладжені й умебльовані так, **щоби становили не кляси** типу аудиторії, **а малі варстати й робітні**.

4. Педагогічний персонал повинен бути **чинний**, інтелігентний, помисловий, заправлений до обсервування так звірят та рослин, як і дітей; **мусить любити діти**, цікавитись психологією й природничими науками та безустанно **освічуватися** в тому напрямі; повинен уміти легко висловлюватись та задержати лад і порядок.

5. Групи дітей треба творити **одностайні**, тим одностайніші, чим численніші. Кляса не повинна перевищати числа 20—25.

6. Коли є 10 до 15 дітей **анормальних**, зорганізувати **спеціальну клясу**, в котрій буде працювати учитель, що зуміє розвинути здібності анормальних дітей і підтягнути діти запізнені до належною рівня.

7. Лекції, призначені на вправи в **устному й письменному висловлюванні** та в **рахунках** найкраще відбувати зрана три-чотири рази тижнево на першій годині. Вони повинні прибрати **форму гри**, в якій **суперництво**, змагання й **радість виграної** становлять головні товчки.

8. Тіж ранні години, на котрих нема повищих технічних вправ, заповнити іншими виправами як: обсервація, порівнювання, асоціація, рисунки, предметова експресія (ручні роботи, спів, руханка і т. д.).

Вправи вибирається з програми, що є основана на асоціації понять, **які творять замкнену цілість**. У виборі їх треба **керуватися зацікавленням** дитини, засобами, що знаходяться в даному окруженні й необхідністю узгляднення всіх занять, що мають замітніше значіння для умової праці.

9. Пополудня призначити на ручні роботи й чужі мови.

10. Деякі поранки ужити на прогулькн в научних цілях.

11. **Родичів** треба **зазнайомити з метоюю**, примінюваною в школі, щоби могли успішно **співділати**. Створити **комітет родичів**, який прийме участь у шкільній адміністрації.

12. Головним завданням школи, до якого повинна прицінитися ціла праця та її перебіг, є **викликання в дитині зрозуміння цього, що виконує й вироблення в ній здібности керування самим собою**. Мале число дітей у класі запевнює їм свободу рухів, як у варстаті. Тільки деякі праці вимагають спокою, **впрочім діти можуть ходити**, щоб дістати те, що їм потрібне та **радяться товаришів і вчителя в справі задуманої праці**.

13. Щоби розвинути **ініціативу й певність себе та солідарність**, учні переводять щось в роді **відчитів** для товаришів. Тему вибирає учень — затверджує вчитель. Першеньство мають теми, що стоять у звязку з тими, які були оброблені на лекціях обсервації й асоціації.

14. Заправляювання до індивідуальної й колективної праці відбувається через постійну **співучасть учнів у всяких роботах**, котрих вимагає **удержання порядку**

в льокалях, научних зборах, серед матеріалів, образів, текстів, книжок, складання таблиць, зладжування приладів, скрипок та коверт до класифікування, направа зужитих предметів і т. д. Зокрема осягає туж саму мету годівля рослин та звірят, праці довільно вибрані й затверджені вчителем, організація **клясних урядів** і прийняття **відвічальности** за хід внутрішнього життя тієї **малої громади**.

Всі оті засади, на яких побудована школа Декролі не становлять чогось відокремленого й так оригінального, щоб не вязалися із засадами других реформаторів шкільництва. З одного боку неможна припустити, щоби людина тієї міри, що Декролі не був обзнайомлений з педагогічною й посвяченою з нею літературою, щоби не знав про ті реформістичні міри, якими послуговувалися його сучасники в різних краях. Однакож з другого боку треба памятати, що життєві потреби зростають менше більше в кожному краєві однаково, тому й не диво, що родяться всюди подібні думки, часто одна від одної майже незалежні. Як не як, а Декролі сходиться майже зі всіма своїми чужоземними товаришами на полі праці над **«Новою школою»** в напрямі головних засад.

До боротьби з усевладним інтелектуалізмом гербартівської клясичної школи, пропагуючи всесторонність виховання й примінення його до практичного життя виступила школа Декролі подібно як школи Д-ра Cecile Reddie в Abbotsholn-і й Д-ра Lietz-a в Bedales Позитивістичноутилітарний характер, виступаючий в засаді, **що дитину треба підготовити до повного життя** споріднює Декролі цілковито зі Spencer-ом. З М. Montessori споріднений Декролі однаковим підходом до справи, іменно від аномальних дітей, та будування цілої програми виховання на зацікавленнях дитини. З Дюї лучить Декролі біологічний світогляд,

котрий каже **розвивати творче стремління дитини в напрямі здобування, а не одержування знання.** Дальше подібність їх обох ґрунтується на ідентичному трактуванні **забави й праці,** й на розроблюванні програм по т. зв. **осередкам зацікавлення.**

І з Kerschensteiner-ом споріднений Декролі зовнішніми аналогіями дотично праці, а розходиться з ним діаметрально тільки в **меті, яку приписує ручним роботам.** У Декролі **праця є тільки засобом до пізнання й виявлення себе дитиною,** коли Kerschensteiner кладе її як **мету навчання.**

Байдуже, чи на основі пізнання й вистудіювання цих різних концепцій, чи своєю оригінальною думкою, спертою на глибокому знанні потреб людського життя й знання діточої душі, досить, що Декролі зумів віднайти **синтезу педагогічних зусиль майже всіх теоретиків і практиків останніх літ.** Йдучи за приміром Бінет-а **мірять інтелігенцію дитини,** оригінальними впрочім, тестами; як психолог **пізнає її** вичерпуваючи й на глибокому знанні дітей створює систему наскрізь **пайдоцентричну, систему, якої ядром, осередком є тільки дитина з її природними потребами и зацікавленнями.**

Завдяки великій педагогічній практиці й знанню лікаря та психолога система Декролі визначається ясністю, стислістю й **практичністю, як ніяка інша.** До того ця система **числиться з існуючими умовами,** не жадає згори радикальної зміни цих умовин і через те є **найможливішою до прийняття й поширювання.** Нею найбільше зацікавився педагогічний світ і є велика правдоподібність, що **вона до спілки з Дальтонською системою, з якою має багато спільного в напрямі самонавчання й самовиховання, дасть підставу до певної скристалізованої педагогічної концепції, яка опанує цілу Європу,** даючи її «Нову школу» подібно, як то було колись з педагогією Гербарта.

*) пайдоцентричний = педо[діто]центричний

VI.

ПРОГРАМИ, ЯК ІСТОТА МЕТОДИ ДЕКРОЛІ.

Коли ми розглянулись здебільшого в першому основному питанні педагогіки кого ми маємо учити, себто обговорили підмет виховання — дитину, то з черги повинні старатися відповісти на питання **чого** треба учити; ми повинні розібрати справу **програм**.

Якраз **програми декролівської системи є тією головною ознакою, яка цю систему виріжнює й надає їй характеристичну ціху**. Саме в творенні програм виступає ціла реформістична діяльність Д-ра Декролі, а визнатися у своєрідному формуванні його програм, це значить визнатися в цілій декролівській системі.

Як беззастережний пайдоцентрист керується Декролі при складанні програм виключно дитиною. Дитинаж для нього це те **внутрішнє «я»**, яке **бажає себе виявити**, себе реалізувати. Психічним висловом того «я» є **природне зацікавлення** й тому при складанні програм мусить педагог **руководитися виключно діточими зацікавленнями**. Віднайти певний комплекс цих зацікавлень і поставити перед дитиною такийже комплекс **проблем, думок, фактів та предметів**, що відповідалиби цим зацікавленням — це значить **зложити програму навчання й виховання**.

Зрозуміле, що при складанні такої програми на перший план висувається **вичерпуюче знання дитини**. Недостача цього знання з боку учителя перечеркне всі найкращі наміри, але компромісу тут бути не може. Або **непідготований** до свого звання **учитель** і думка про якунебудь реформу школи мусить бути **погребана**, або інтелігентний, освічений, в своїй праці залюблений учитель і — **прогрес у виховничих прийомах**. Пізнання дітей вимагає кожна модерна виховнича система,

вимагає його й Декролі. Тому в нього **паралельно з навчанням і вихованням поступають досліді над дітьми**, їх монографії, оцінка інтелігенції при помочі тестів, селекції, розподілювання по групам, виділювання припізнених в окремі групи і т. д. Все те стремить до того, щоби учитель дістав **однородну групу** так, аби, знаючи її докладно, міг **устійнити її зацікавлення** й до них примінитп програми.

Однородність групи не стоїть однакож на перешкоді індивідуалізації виховання. Вона стремить тільки до зеднання дітей що до віку, психофізичного розвою й стану інтелігенції, бо при такому зеднанні буде **найвищий степен ь правдоподібности однакового зацікавлення** у всіх осібняків. А так, як певні зацікавлення тривають якийсь означений час, будучи впливом певного розвоевого стану однакових приблизно осібняків, так Декролі стверджує на основі своїх дослідів і практики, що **для певного періоду виховання певної однородної групи можна устійнити комплекс певних означених зацікавлень**. Така однородність зацікавлень потрібна в першій мірі до зложення програми, тоді, коли на виховання індивідуальне мас свій вплив вже лиш **сама метода** зокрема при чинностях асоціяційних, а особливо експресивних.

Зацікавлення впливають із біологічно-психологічних потреб даного розвоевого стану дитини. Коли **устійнимо ці потреби**, то тим самим устійнимо й **зацікавлення**. Треба значить устійнити певний комплекс ідей, думок, фактів та предметів, котрі відповідали би цим потребам і от програма зложена.

Такий комплекс, гармонізуючий з потребами дитини й ідентифікуючийся з її зацікавленнями становити буде **осередок**, центр програм, довкруги якого концентруватисяме **методичне розвивання й поширювання програм**, котре в свою чергу узгіднюватись буде з посе-

редніми зацікавленнями дитини, які своїм коренем стремлять у тамтих безпосередніх зацікавленнях. Тим то методу Декролі зовемо **методом центрів**, чи пак **осередків зацікавлення**. Ці осередки програми мають устійнити.

VII.

ОСЕРЕДКИ ЗАЦІКАВЛЕНЬ, ЯК ВИТИЧНІ ПРОГРАМ І ЇХ БІОЛОГІЧНИЙ ПІДКЛАД.

Школа має приготувати дитину до життя взагалі, в цьому до життя суспільного. Зробить це найкраще, коли **введе її практично в те життя**. А життя складається з двох головних факторів: а) одиниця-людина (в даному випадку дитина) із своїми суб'єктивними потребами, б) середовище, так природне, як і людське, суспільне.

Виходить з цього, що шкільні програми мусять бути так зложені, аби дали дитині:

а) **Пізнання своєї власної особовости**, свого «я», тобто своїх потреб, стремлінь, аспірацій, мети, свого ідеалу.

б) **Пізнання життєвих умовин середовища** так природного, як і суспільного, в якому живе й на яке мусить відділювати та і його впливи зносити, щоби з одного боку себе в ньому примістити, а з другого себе в ньому зазначити, віднайти й узискати здійснення своїх стремлінь та ідеалів.

В консеквенції цього треба досліджувати:

1. Живу істоту, зокрема людину.
2. Природу враз із суспільним середовищем.

З цього випливає потреба студій 1. **над діями, що відносяться до осібняка** (пожива, безпека перед уємними кліматичними впливами, оборона перед

ворогами, самовистачальність і т. д. 2. **над діями, що відносяться до гатунку, себто діями суспільними** (удержування родини, сповнювання суспільних обов'язків і т. д.).

Самопізнання дитини й пізнання середовища мусить ґрунтуватися на її потребах. І це є зовсім справедливе так, як пізнання абсолютного на світі немає! Ми ніколи не довідаємося чим і яким є даний предмет, дане явище незалежно від нашого спостереження, незалежно від наших змислів. Для нас вода є плинною, трава зеленого, камінь твердим — але якими вони є самі в собі й для себе ми ніколи знати не будемо! Кота причислюємо до позиточних звірят, вовка вбиваємо, шовковика плекаємо й зберігаємо, бо їх значіння, їх вартість ми пізнаємо й оцінюємо в площині **наших інтересів, в площині наших потреб.**

Тож від потреб дитини Декролі виходить, її потребами керується при складанні програм, пересвідчившись, що тільки предмети, факти й думки, **гармонізуючі з цими потребами зроджують природне зацікавлення**, ту кардинальну умовину для заснування уваги, побажання, зусилля до чину й самого чину, **радості з досягнення мети, радості з життя!**

Якраз **потреби** дитини робить Декролі оцими **основними осередками** своєї педагогічної праці, від котрих, як від сонця, розходить ся проміння **зацікавлень Х-того ряду**, освітлюючи всі явища, й навпаки, до котрих спливають із усіх ділянок людського життя та цілої природи думки й почини, **засилуючи свідомість дитини знанням життя.**

Декролі узнає чотири основні природні потреби дитини:

1. **Потреба корму**, враз із віддиханням і чистотою.
2. **Потреба боротьби** з усними кліматичними впливами.

3. **Потреба оборони** перед небезпеками й ворогами.

4. **Потреба ділання**, збірної праці, досконалення себе, розривок, світла й спочинку.

Тільки під кутом оцих потреб людина, в даному разі дитина, може пізнавати середовище в найширшому охопленні від людей, через живу й мертву природу аж до вселенної. Керуючись ними, осібняк входить у взаємини з середовищем, котре являється для нього або **прихильним**, або **неприхильним**, розуміється з огляду **на його власний інтерес**. Наступає боротьба в якій:

1. Середовище відділює на осібняка — додатно, або уємно.

2. Осібняк відділює на середовище й старається його примінити до людських потреб. (Колиж беремо під увагу осібняка як одиницю, а середовище стисло людське як суспільність, то те взаїмне відділювання є те саме, тільки осібняк старається примінити середовище не для людських, а своїх потреб).

VIII.

МЕТОДА ПРАЦІ.

Виходячи від дитини як осередка всіх дослідів, ми послуговуємося **обсервацією**, яка може бути **безпосередня**, або **посередня**. Безпосередньо обсервує дитина змислами предмети й явища котрі, що до часу й простору звязані з нею; для цієї обсервації служать також досвіди безпосередньо дітьми виконувані.

Посередня обсервація це: 1. спомини власних переживань, 2. досліджування документів, що відносяться вправді до явищ сучасних, але недоступних, 3. досліджування документів, що відносяться до явищ минулих.

Все те відбувається в площині потреб дитини, по пізнанні яких вона пізнає середовище для того, щоби

зрозуміти як і через що ці потреби можуть бути задовільнені.

Кожна сторінка цього середовища повинна бути оброблена й розсуджена з трьох становищ:

1. **Який хосен маємо** з даного явища, факту чи предмету й як його осягнути.

2. **Який бік уємний** для нас і як увільнитися від нього.

3. **Практичний висновок** як має дитина поступати для свого добра й добра людства.

Уважаючи **обсервацію за одинокий засіб** до осягнення пізнання, вводить Декролі два роди вправ, з котрих перший ґрунтується на обсервації безпосередній, а другий на обсервації посередній, а іменно:

1. **Вправи в спостережанні** (особисте й безпосереднє засвоювання знання). Це є обсервація у властивому значінні.

2. **Вправи асоціативні** (посереднє засвоювання знання. або відтворювання попереднього). Асоціація, це посередня обсервація, трудніша від безпосередньої, бо **спирається на більш абстрактному матеріалі** й доводить дитину до загальніших зображень, помагає **узгіднювати** власні обсервації з обсерваціями чужими, з якими вона познайомлюється з читання, або оповідання.

Ці два роди вправ мають на меті творення **осудів та порівняння** наших осудів з осудами, що ми їх заслухали від других. До них приходить ще третій рід вправ, а то вправи в **експресії** (висказання себе, виявлення, або реалізування як каже Дюї).

Значить дитина, **коли заобсервувала, пізнала, видала осуд, перевірила свій осуд, зрозуміла й відчула своє відношення до середовища, чи тільки до певного предмету, явища або думки, почуває потребу чину, потребу виявити себе в тім чині.** Експресія може бути конкретна

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| 1. чигання | Мовні вправи (стиль, |
| 2. писання | граматика, ортографія) |
| 3. оповідання | наука віршів |
| 4. письменні задачі і т. д. | і т. д. |

Гігієна й наука **моральности** впливає із порівняння потреб з вимогами суспільного життя. Вони зв'язані з обсервацією та асоціацією. **Рахунки** теж є впливом обсервації, бо при ній заходить потреба мірення, обчислень, порівнянь і т. д. Вони грають роллю не як мета, а як **засіб**.

Ще більше **засобом**, а не **метою**, уважає Декролі **чигання** й **писання**, трактуючи їх так сказатиби, мимоходом, при оброблюванні осередків зацікавлення. До цього питання вернемо ще в окремій частині тієї книжки.

IX.

ЗРАЗОК РІЧНОЇ ПРОГРАМИ.

Коли розпитуємося в цілому укладі та перебігові педагогічно-дидактичної праці над дітьми по декролівській методі, то приходиться нам па думку Syrokomli „Urodzony Jan Dębogóg“. Там старенький па-рох учить і виховує дитину **без книжок**, без підручників, а головню **без поділу на предмети**. Матеріялу до-старчає йому незглубима **книга природи**, окружаюче середовище й **життєві проблеми** будня, які виринають в моментах, коли дитина, гнана своїми **життєвими по-требами** й інтересами, запримічує довкруги себе при-хильний, або неприхильний світ та його ділання, розду-мує про запримічене й своє становище супроти нього та чується змушеною **реагувати** так умом, як і фізично, Набираючи тим чином **знання** й **штуки життя**. А ста-ренький учитель роздумує тільки над тим, **куди** дитину

повести, **що** саме її показати й **яку** **вказівку** дати, **вказівку** технічної натури, коли дитина рветься до слова, або чину. При цьому він так совісно **обсервує цю дитину**, так мірить її фізичні й духові **сили**, гак розглядається в її **нахилах**, що ніколи не помиляється ані в **доборі матеріялу**, ані в **способі його висвітлення**, ані в **підданні** праць, які дитина має виконати. І читати та писати вчиться дитина, але тільки тому, що тим способом опанує **техніку**, яка послужить її до **зазначення** **свого** «я» **супроти** **окруження** В найширшому значінні. Предмети? Алеж в природному й людському середовищі вони всі **сконцентровані**; там вони одні одних доповнюють, одні від одних узалежнюються, там панують всевладні причинові звязки, яких пізнання робить із дитини **життєвого** філософа!

У Декролі зовсім те саме. Дитина має **різні потреби**. Але в певному періоді її життя котрась із потреб у ній **домінує**, тією потребою перенята ціла її істота. Всьо, що вона в даному часі заобсервує, спроваджує до спільного знаменника тієї **домінуючої потреби**, всіми її міркуваннями керує ця погребка, кожний чин підіймає дитина, свідомо чи підсвідомо, в цілі **заспокоєння тієїж потреби**. І Декролі, відгадавши на основі психологічної студії над певною групою дітей їх домінуючу потребу, **устійнює викликане нею безпосереднє зацікавлення**, признаючи його **осередком**, довкруги котрого відбуватиметься цілий процес пізнання. Щойно, як прийде час, де оця група дітей увійде в **нову стадію життєвого розвитку**, а її істотою заволодіє **інша біологічна потреба**, яка вибеться понад другі, тоді устійнюється **інший центр безпосереднього зацікавлення**, а ціле дійство пізнання згрупується довкруги нього. Чи те пізнання торкатиметься іншою світа, іншого середовища? Ні, знова виступлять ті самі предмети, ті самі люде, звірята, рослини, ті самі явища, факти, події, те саме

середовище. Але вони будуть обсервовані, обмірковувані в **іншій площині діточого інтересу**, їх мірятисяме мірою іншої, а саме **тепер заіснувавшої найсильнішої діточної потреби**, на них зареагує дитина, гнана до чину в першій мірі оцею потребою. Бо неможна навіть перед найменшою дитиною закривати із середовища чоگونهбудь; вонаж **усьо бачить**, з усім стрічається, тільки в кожному періоді свого життя **інакше** на те дивиться, іменно дивиться **через окуляри своїх зацікавлень**, викликаних саме тими потребами, які тоді нею заволоділи.

Подібне явище заходить, коли якогось чоловіка оглядають люде різної професії. Погляне на нього швець — оцінює викінчення черевиків, кравець — критикує крій його одежі, купець — оцінює матеріал, атлет — міряє очима його будову і т. д.

Тож нетільки дослідникам, але й звичайним людам звісно, що є у дітей **період**, коли вони в цілій своїй істоті переняті **жаждою їди**, а в **іншому періоді** треба їх до неї **змушувати**; зате тоді вони щирі, сердечні, услужні, всьо другим віддалиб, для **других-би служили**. То знов виступає час, коли дитина **всього боїться**, від усього очікує напад у й тільки думає, **якби оборонитись** — а в іншому етапі свого розвитку стає **агресивною**, шукає **пригод**, бажає **боротьби!**

Оце ми тільки спопуляризували те, що дослідники розслідили, науково обґрунтували й **розвій** дитини справді **поділили на стадії**, про що в нас вже була мова. Відхили від того поділу безумовно є, коли мова про вік, у якому дана стадія в поодиноких осібняків виступає; затеж то Декролі **домагається якнайдокладнішої селекції**, щоби можна було потворити **однородні групи** учеників. Для такої групи в даному році цілком певно **можна устійнити цю потребу** життя, яка нею заволоділа, а тим самим і це **безпосереднє зацікавлення**, яке

тією групою керує. Означити й устійнити **матеріал** майбутнього **пізнання**, який стисло **підє назустріч оцєму зацікавленню** — це значить устійнити **осередок** цєго зацікавлення, котрим руководитися будємо в цілорічній нашій праці.

Алє, як звїсно, ця безпосередня діюча потреба майже ніколи не дасться безпосередньо задовольнити. Тому паралельно з нею, як її наслідки виступають **другі потреби**, котрих сумою є ця головна потреба, яка щойно за їх посередництвом може бути задовільнена. Ці потреби назвємо **посередніми**. Вони власне обусловлюють вияв **посередніх зацікавлєнь**. Йдучи назустріч цим останнім, ми мусимо підібрати **матеріал**, який **відповідаєби** цим **посереднім зацікавлєнням**. Значить, цілість матеріалу, що відповідає безпосередньому зацікавленню, треба розчленувати на **частини, відповідаючі посереднім зацікавлєнням**. І ціла ця чинність є нічим іншим, як тільки зложенням цілорічної програми навчання.

Так і робить Декролі.

На основі совїсних дослідів він переконуєтьсє, що в цьому році група дітей однородного розвоєвого етапу перєнята в першій мірі **поживою**, яка явлєтьсє її домінуючою потребою; отже про відживлєння цілий рік підє наука. В слїдуєчому році покажєтьсє, що цілий рік треба обробляти потребу **боротьби** з уємними кліматичними впливами. У щє іншому році осередком науки будє **оборона**, а знову в іншому збірна **суспільна праця** і т. д.

Уявїм собі, що на протязі кількох літ діти пізнають **тє самє середовищє**, а все з **іншого боку**, в іншому освітлєнні, до того з повним зацікавлєнням, бо **навчання йдє по лінії їх природних зацікавлєнь**; скільки знання ці діти винєсуть з такої школи!

Насуваються деякі сумніви: 1. Як учити малу дитину «про все» й велику теж «про все»? 2. В нашій школі теж учимо багато й теж «про все?», а все таки дитина остаточно дуже мало собі засвоює!

Ці сумніви розвіються, коли в дальшому ході нашого реферату запізнаємося з формами навчання методи Декролі, з током, чи пак перебігом цього навчання й з розробленням програми. Нетреба іменно думати, що, обробляючи матеріал з точки нпр. потреби поживи, метода Декролі крутиться постійно, коло бажання їсти й більш ніщо! Треба все мати на думці **посередні зацікавлення**, котрі так всеціло заабсорбовують істоту дитини, що вона за ними й не бачить того безпосереднього зацікавлення їдою, котре було джерелом тамтих зацікавлень і до котрого вона по даному, такби сказати, епізодичному зусиллі знова вертає, але вертає освідомлена, повна пізнання й знання!

А от примір такою розроблення програми, який подаю за п. Намаїде:

Певна група дітей (кляса) знаходиться в такій стадії розвоєвій, що оборона перед ворогами й небезпеками являється її домінуючою потребою, а питання цієї оборони, безперечно по причині даного стану її тілесного розвою, всевладно розсілося в її душі. Це власне питання уважає Декролі осередком безпосереднього природного зацікавлення цієї групи дітей і тому рішається довкруги нього уложити цілорічну працю.

Його програма обіймає:

1. Досліджування явищ, котрі заходять серед живих істот, а то тому, щоби, або оминуть, або побідити небезпеки, які походять з цього матеріального середовища. Крім живих істот зачислюються тут також небезпечні ділання води, вогню, спадання важких тіл, потрясення (трясення землі), трійливі гази, мінеральні отруї. (Отже не вогонь, чи вода як явище, як хем.

процес, тільки їх небезпечне ділання! Прим. автора).

2. Досліджування реакцій живих істот на атакування з боку других істот: звірів, росин, людей. Ця боротьба відбувається в різний спосіб; скірні галапаси *), хробаки в нутрі тіла, шкідливі звірята, трійливі ростины і т. д.

До цього годівля потрібних оказів і пізнавання їх в площині ідеї взаємної боротьби й оборони, як також прогулькн з метою обсервації в природі.

I. місяць, а) **Оборонні засоби дитини:** крик, нігті, зуби, биття, збруя; нерухома постава, сховок, утеча. Як хороняться наряди: око, ніс, вухо і т. д. (Отже на першому місці дитина пізнає себе, розуміється в напрямі оборонної здібности. — прим. автора).

б) Пізнавання **засобів оборони у звірят та рости.** Крім засобів таких, як у дитини, ще: і груба скіра, луска, колючки, роги; краска, наслідування, щоки, щипці, мацки; ціле тіло як оборонний засіб (вуж); хвіст, ніс (труба); їдь, трійливий газ, пекучий плин, смердючий піт; нерухомість, симуляція смерти. (Отже з черги було пізнання середовища, та все таки тільки з точки оборони. — Автор).

в) Обсервація **способів**, яких уживає людина поодинокно, чи громадно для своєї **оборони** й оборони свого майна: огорожа, крати, замки, засувки, скрині; поліція, варта, суд, арешт, пожарна сторожа; збруя, кріпості, окопи, (Отже пізнання **людського** середовища.— Автор).

II. і III. місяць. Розглянути **поміч** в обороні, яку дитина має **від звірят і рости. мінералів та людей** (рідня, школа, суспільність).

Оборонні засоби й звірята.

а) **Оборонні засоби у звірят:** Погрупування звірят по їх оборонних засобах на основі дуже елементарної біологічної класифікації. Тут показується необхідність

поповної обсервації звірят, котрі, були оглянені в першому місяці побіжно.

б) Небезпеки, що загрожують людині від звірят. (Перейти знова всі типи).

б1) Небезпеки, що грозять звірятам від звірят.

б2) Небезпеки, що грозять рослинам від звірят.

в) Оборонні засоби проти звірят: полювання, ловля; боротьба з мухами й іншими насікомими; як треба вистерігатися бліх, хробів і т. д.

г) Поміч звірят в обороні других звірят та рослини, обрїбка одного-двох представників звіринного світа. Пес—кіт; пес—кінь; лилик *)—«волове очко»; *) їж—кертиця.*)

г) Поміч звірят в обороні других звірят та рослин.

Коли мова про псів — приписи проти знуцання: про коней — охорона коней; про худобу — приписи про перевіз і биття на мясо; про птиці ловецькі приписи.

IV. і V. місяць. **Оборона й земля:** каміння, вода, гази і т. д.

а) Небезпеки, що грозять людині від мертвеччини:*) вода, повінь, сніг, лявіни, приплив моря. Огонь, пожар, залізничі катастрофи, вибухи, трясення землі, вулькани і т. д.

б) **Оборонні засоби:** гаті, запори, мости і т. д.

в) **Поміч, яку маємо від мінерального світа:** збруя, лапки,*) замки, кріпості, вали, охоронні печери, гази, що ними дусимо вогонь, отруя на миши і т. д.

г) **Поміч** від мінерального світа **звірятам і рослинам.**

г) **Ділання людини в хосен мінерального світа:** підтримування скал у горах і т. п.

VI. і VII. місяць. **Оборона й рослини.**

а) Погрупування рослин по їх оборонних засобах; запах, смак, колючки, кора, сік і т. д.

*) лилик = кажан; кертиця = кріт; волове очко = царик, кропивниця, задерихвіст; мертвеччина = нежива природа; лапки = капкани — Р.М.

б) **Небезпеки**, які **ростини** представляють для **людини**: трійливі, колючі, хорободайні (мікроби).

б1) **Небезпека від ростин звірятам**.

62) **Небезпека від ростин рослинам**: галапаси, гриби і т. д.

в) **Оборонні засоби** перед рослинами.

г) **Поміч**, яку має **людина** від **ростин** 1) проти звірят (стріли, сіті, отруї, ягоди), 2) проти других ростин (ліки, знаряддя до полення і т. д.), 3) проти мінералів (плоти, тами,*) застави, мости і др.).

г) **Поміч**, яку мають **звірята й ростини від ростин**.

д) **Поміч**, яку дає рослинам **людина**: полення. чищення, нищення галапасів, охорона від посухи й зимна.

VIII. і IX. місяць. **Оборона й суспільність**. Рідня, школа, суспільність.

а) **Небезпеки моральні й суспільні, вади дитини**, злодійство й інші злочини.

б) Поміч рідні.

в) Поміч школи.

г) **Поміч спільноти**: поліція, сторожа пож., гігієністи, арешти, суди, лічниці.

г) **Сонце, зорі** а оборона.

X. місяць. **Повторення**. Спроба **синтези в табелях, діяграмах з рисунками** і т. д.

Ць булиби **передбачені учителем** явища, які дитина має пізнати. Але Декролі числиться також з **непередбаченими явищами**, які дитина може **кожної хвилі** заобсервувати, ними зацікавитися та побажати їх вияснення й розуміння. Будуть ць **зацікавлення** **принагідні**, котрими Декролі радить безумовно послуговуватися, йдучи назустріч ключеві якнайширшого примінення навчання **навіть до хвилих зацікавлень** дитини. Але нетільки дитина запримітить щось з поза рам програми; **учитель** теж, не могучи наперед всього передбачити, мусить в програмі **зарезервувати місце** для фак-

тів, подій, чи явищ, які несе з собою кожна днина. Тим Декролі подібний до педагогів, які так далеко посуваються в **методі зацікавлень**, що прямо не приготівляють програм, а кожної днини обробляють всебічно цей випадок, чи подію, яка **в даній днині в оточенні зайшла й** тим самим мусіла всеціло зацікавити дитвору. (Метода проєктів, або проблем, або випадків, яка зродилася в Америці й була практикована в своїй **скрайній формі** також у Німеччині. Колиж показала **непрактичною, зреформовано** її до тієї міри, що сьогодні **зачинає поширюватися**, як дуже успішна).

Такі зазримічені випадки, чи явища, називає Декролі **«документами хвилі»**. Розуміє їх так: коли стан розвою дитини йде в даному році під кличем потреби нпр. оборони й під цим кличем йде цілорічна наука (як повища програма) то й **на випадки будня** дитина найправдоподібніше буде дивитися **під кутом тієїж потреби оборони**. Вона, та ще під проводом учителя, а то й через призвичаєння й нахил розглядати все під кутом потреби оборони, також і з денного принагідного випадку підхопить в першій мірі те, що **відповідає проблемі оборони**, яка її в цьому періоді головню цікавить. Отже її нове зазримічення буде **одним з документів**, які послужать як доказовий матеріал на закріплення пізнання, понять і осудів у **квестії оборони**. Як звісно, діти в школах Декролі мають зшитки, в яких ведуть записки обсервацій та асоціяційні нотатки. Отже учитель каже ученикам у тих зшитках **оставляти місце** на ці «документи хвилі». Нпр. в школі тиждень тому була розмова про те, як вогонь нищить людей і як проти нього треба оборонятися. Годіж було чекати на пожар, котрого може й не буде. Але вчитель казав лишити в зшиткові місце, а з матеріалом пішов дальше. Аж ось **сьогодні по тижневі випав пожар**. Діти обсервують оборону проти

нього й свої спостереження **вписують в цьому місці, яке було полишене під записками** з перед тижня. Так само вписують діти на полишених місцях речі, про котрі вчитали в газетах, почули колинебудь від других і т. д. Ця чинність надзвичайно важна. Через ню дитина не забуває про обсервовані речі, учиться **збирати докази**, повторює неначе матеріял і т. д. Коли по певному, нераз навіть досить довгому, часі кляса візьметься до вправ асоціаційних на основі пороблених записок обсервації, то ті дописувані «документи хвилі» здорово **збогатять обсерваційний матеріял**, котрий тепер мається асоціювати — умово обробляти.

А тепер кілька завваг до наведеною приміру річної програми.

1. Чи не за вузько трактується матеріял, коли його обсервується й переводиться «умову перерібку», групується і т. д. все тільки з одного становища, в цьому випадку зі становища потреби оборони? На те метода Декролі відповідає: При обсервації не повиннося дитині підсувати моментів, якими вона в даному періоді не живе, які тим самим її не цікавлять. Власне тим чином перечеркуємо ваду наших шкіл, якою є втолочування в голову дитини того, чого вона сьогодні не в силі засвоїти. Миж у другому періоді знова піддамо обсервації цілий, переглянений сьогодні, світ нашого середовища, але зробимо це під кутом іншої, в другому періоді актуальної, потреби дитини; в дальшому періоді під кутом ще іншої потреби, а там знова іншої, оброблятимемо це саме середовище, цей самий матеріял, з меншим, або більшим поширенням. Так дитина все обертається серед цього самого середовища, підглядаючи його все з іншої точки, все в іншому освітленні. З кожним роком її світогляд стає ширший, а при асоціаційних вправах думка поширює свій роз-

мах, бо тло тих вправ більшає. Пізнання явищ в освітленні одної біологічної потреби стає вельми помічним при пізнаванні їх в освітленні другої погребі, становлячи обильний матеріал, дозволяючий на порівняння, шукання звязку причиновости і т. д. Знання, узи-скані такою дорогою, є безперечно більше, тривкіше й більш виховуюче, ніж знання, добуте по програмі поділу на т. зв. научні предмети.

2. Добре, але в такому разі деж добуде дитина знання, яке дають от хочби такі предмети, як істо-рія, географія, мова й т. ін.? В цьому й річ. що метою історії й географії є не що інше, як тільки пізнавання людського й природного середовища в часі й просторі. Не відорвані історичні факти повинна дитина пізна-вати. а цілий уклад причинових звязків, викликаних сучасним цими фактами середовищем. А в історичне середовище можна перенестися думкою тільки розу-міючи сучасне. І тому Декролі прекрасно означає нав-чання історії, як асоціацію в часі, а географії, як асо-ціацію в просторі.

3. Перечитуючи поодинокі точки вище наведеного програмового приміру мається вражіння. що це роз-клад матеріалу з науки природи, а не програма за-гального навчання та що в такому разі матеріал неначе за обильний.

Так, бо природа це джерело всього пізнання, це невичерпана маса різних явищ, які люде погрупували й підтягнули під різні ділянки знання. І ціла помилка дотеперішнього навчання полягала на тому, що ми ка-зали дітям виучувати ці явищі у **відорванні від суціль-ної структури**, в якій вони виступають, не казали піз-навати їх бодай паралельно, а вже про узалежнювання одних від других, про їх звязки, про їх рівнобіжну по-яву мало що й турбувалися. Тимчасом так як природне середовище, а з ним і людське, так і наш розум

є суцільною, гармонізованою структурою й пізнання рівнож мусить відбуватися структуральним способом і щойно опісля можна його аналізувати, групувати, укладати. Поза тим вистарчить вдуматися в цю програму, а побачимо, що містить вона в собі і науку моральности, і суспільне виховання, і мовознавство, і рахунки, і всяку техніку, і географію, й економію, одним словом цілу загальну освіту!

Щож до обильности матеріалу й примірів, які вказують на спосіб його трактування й розвинення, то в **виборі полишає Декролі учителеві повну свободу**. Саме постійне повторювання «і так дальше» вказує на цю свободу. Ходить о підглянення певних біологічних явищ і створення понять, як підкладу до вірних осудів. Чи осягнемо це на **таких** примірах, чи **інших**, чи на їх **меншій** скількості, чи **більшій** — це байдуже, аби лиш мета була осягнена.

Ще тільки одна заввага: цілою програмою керують два засадничі постуляти, про які була в нас вже мова: 1. пізнання себе самого, 2. пізнання середовища.

X.

ТОК НАВЧАННЯ й ЗРАЗОК ЛЕКЦІЙНОГО ПЛАНУ.

Приходить тепер на чергу питання току навчання. Які психічні процеси повинні відбутися в душі дитини, щоби вона дійшла до засвоєння знання? Ми вже знаємо з попередніх розділів, що Декролі хоче, аби дитина: 1. **відчувала**, 2. **думала**, 3. **твори́ла**. Цим він не різниться зовсім від загально звісних «формальних ступнів» гербартизму, котрий дидактичні міри також будує на трьох головних психічних процесах: 1. **аперцепції**, 2. **абстракції** та 3. **приміненні**. І так, як гербар-

тизм на цих трьох процесах будує свої **дидактичні «формальні ступні»**, так і Декролі на зясованих ним **трьох психічних процесах будує чергу своїх дидактичних мір**. Не входячи в наукове розуміння тих **нюансів**, які може змінюють в дечому значіння одних і других, ми можемо з чистою совістю сказати, що гербартівська «аперцепція», це ніщо друге, як тільки декролівське «відчування», гербартівська «абстракція», це декролівське «думання», а гербартівське «примінення», це декролівське «творення». Колиж в дидактичному поступуванні гербартизм на аперцепції будує: а) приготування й б) подання, на абстракції: а) повязання й б) зібрання, а на приміненні таки дидактичне примінення, творячи пять т. зв. «формальних ступнів», то Декролі на **відчуванні** будує «**обсервацію**», на **думанні** «**асоціацію**», а на **творенні** двояку «**експресію**».

Однакож як одному, так і другому ходить: 1. про **приняття зображень**, 2. про **творення абстракційних понять і осудів**, 3. про **вправи з метою узискання вмілости**, яка щойно пізнанню надає характер дійсного знання.

Але й Декролі **ділить** ці три дидактичні моменти й то ділить їх на **цілу довгу чергу**, так сказатиб, відділів. Виходить іменно з заложення, що кожне явище обсервувати можна з різних боків, у різному освітлені, з різним підходом до нього. Подібно й «снувати думки» про заобсервований матеріал можна різнородно, маючи на оці все іншу мету й так само експресія може бути різнородна. **Цим поділом різнородної обрібки цього самого явища заступає Декролі давний поділ на научні «предмети».**

Винявши з вище наведеної цілорічної програми одну точку, обробляє її на всі лади зокрема, а іменно:

1. **Обсервація.** Ця чинність ясна: діти запримічу-

ють, чи в природі, чи на описах предмети й їх свійства, явища, які заходять, події, які відбуваються і т. д.

2. **Детермінізм.** Це запримічування доцільності явищ, подій та чинностей, причиновости їх заіснування й явищ як випадковостей, на яку зложилося більше чинників.

3. **Технологія** — це знову ж обсервація ужиткування цих самих явищ чи предметів у щоденному технічному житті, в торгівлі, промислі, забаві, спорті і т. д.

4. **Словний вислів** (це не експресія). Це дальша обсервація, іменно, обсервація **мовних явищ**. Діти пізнають найрізномордніші слова, яких мова уживає на означення назв предметів і явищ, чинностей, що серед них і з ними заходять і т. д. Тут приповідки, тут граматичні форми, словом наука мови, а все тільки в звязку з тією частиною матеріялу, якою в даному часі діти зацікавлені.

5. **Поміри.** Обсервація з боку вимірів та ролі яку предмети в просторі відграють. Це, так мовити, **математичний** підхід до того ж самого матеріялу.

6. **Асоціяція.** Пізнавання звязків, які заходять між явищами й предметами, їх порівнування, віднаходження залежности одних явищ і подій від других— все в обсязі трактованого матеріялу.

7. **Асоціяція (повязання) в часі.** Це ніщо інше, як тільки модерне навчання історії, де думка, заобсервувавши сьогодні певні явища, чи події, старається віднайти їх звязок з минулим, старається в минулому віднайти причину буття теперішнього, а дитина старається бачити себе в давних часах і обставинах. Також стараємося тут відгадати час тревання даною явища, або предмету і т. д.

8. **Асоціяція в просторі,** це модерна наука **географії**, це просто шукання подібних явищ на інших землях, порівнування їх з нашими, обопільна виміна хосенности тих явищ і т. д.

9. **Наука моральності**, Супроти кожного явища, будь воно в природі, будь серед людей, мусимо якимось **поводитися**, мусимо вичути добро чи зло, яке з нашого поведіння виплине. Розглянутись в цьому — оце завдання, передбачене в цій точці.

10. **Рисунок**. Це вже експресія. Рисунок є висловом і то найточнішим — дитячої душі. Вона ним виявляє те, що заобсервувала, що думкою перетравила й ті почування, які під впливом вище сказаною є в неї на душі.

11. **Тілесні вправи**. В оброблюваних явищах все заходять якісь рухи, в технічному приміненні все відбувається якась праця; вилонити ці рухи й цю працю, устійнити з них певну скількість рухів, котрі змінялиби тіло й казати їх дітям виконувати — оце й експресія, що причинюється до закріплення знання, а разом доцільна руханка.

12. **Спів** — це відлам тілесних вправ і разом з тим експресія, що в спілці з іншими експресивними способами (рисунок, руханка, роботи) закріплює також **естетичні почування**. Пісні, звязані з опрацьовуванням явищем і з працями з ним звязаними, будуть становити репертуар даного часу.

13. **Конкретний** (предметовий) **вияв** (експресія). Це роботи, звязані з явищами, подіями й предметами, які були обговорені, зладжування евент. *) научних помічей в обсязі даного матеріялу.

14. Читання.

15. Писання (буде окремо обговорене).

Вибравши з річної програми певне питання, мусить учитель — як сказано опрацьовувати його всебічно по наведеним точкам. Приймім, що кожна точка обіймає одну годину, так як ми до цього привикли. Тоді обрібка тривалаби 15 годин. Розуміючи цю одну квестію, як один предмет, видасться нам

*) евентуальних — Р.М.

це нудним і за довго триваючим. Але не забуваймо раз уже сказаного, що кожному з тих точок можна ідентифікувати з кожним окремим предметом навчання в наших школах. Розумний учитель старається **концентрувати** окремі предмети: діти рисують те, про що на годині мови читали, роблять те, що на наступній годині природи послужить, як прилад до досвіду, рівночасно на годині мови читають історичну, або географічну читанку, граматики вчать на основі тієїж читанки, навіть на руханці бавляться в те, що може пізнати на географії і т. д. Такий концентраційний розклад матеріалу дуже пожаданий, його від нас вимагають, бо конструкція дитячого розуму є того роду, що концентрація її найкраще відповідає *). Та горе в цьому, що наші «предмети» так нещасливо зложіні, що концентраційну програму тільки в нечисленних випадках дасться зложити, а впрочім вона не-

*) До поняття концентраційного складання програм подаю наступне пояснення: Всі ці методи, що стараються суцільно подати дитині знання, не розділюючи його по предметам, називаються синтетичними методами. Однак не кожна з них научний матеріал однаково синтезує. Деякі німецькі, а особливо австрійські методи роблять це через «концентрацію». Вони беруть за підклад до цілого навчання якийсь один предмет, довкруги котрого групуються всі відомості. Нпр. географія (віденські школи): пізнання природи, рахунок, історичне повязання, рисунок і т. д. — все це служить широкому географічному пізнанню, від географії виходить і до неї вертає! Школа в горах Odenwald взяла за такий центральний предмет історичні постаті народу, інші групують пізнання довкруги історії культури і т. д.

Я задержав назву концентраційного складання програм у нашої школі в іншому розумінні, в розумінні, котре Dewey називає «корреляцією», а котре краще відповідає методі осередків зацікавлення. Діти, зацікавлені якимсь питанням, шукають його розв'язки в різних предметах, котрі трактуються впрочім самостійно. Це можна назвати повязанням різних предметів, яке учитель повинен передбачити вже при складанні програм. Корреляцією я цього не хотів назвати, тому, що цей вислів має в логіці подекуди інше значіння й не є популярний. Зате вислів «концентрація» є загально звісний і тому я його ужив, хоч він з речевого *) боку трохи невідповідний. — Автор.

*) речевий = сутнісний — P.M.

можлива. Декролі якраз легко розв'язує отой гордійський вузол так, що зриває з предметами й концентрує цілу освіту дитини довкруги певних явищ, зазначених у середовищі, які становлять осередки діточих зацікавлень і каже дітям займатися ними на — 15 ладів! Це зовсім не більше коли не менше від нас. Ми в 13-ти годинах нашої праці — коли наша програма гарно концентраційно розроблена — по пару разів вертаємо до «рахунків» до «природи», «польського», чи «українського», «історії», «географії», «рисунків» і т. д., а все той самий матеріал маємо на оці. І напевно жалко нам, якщо тієї концентрації не вдалось нам зловити й ми змушені в тих 15-ти годинах водити діточий розум по всім усюдам, не закріпивши в ньому ні одного, ні другого!

Однакож ми помилялисяб, якщо думалиб, що декролівська метода накладає на дітей та учителя залізні путі в роді одногодинних лекцій та незрушимого порядку виложених вище точок.

Сама річна програма зложена так, що в даних місяцях переважає обсервація, в інших асоціація й знова вони переплітаються. Щож до опрацьовування поодиноких дидактичних моментів у обсязі тих 15-ти точок, то ходить передусім про те, щоби асоціація слідувала по обсервації. Але обі вони є різного роду й тут може слідувати повна свобода переміни чергування. Зокремаж експресія, чи то в ролі рисунку, чи робіт, читання, чи писання і т. д. може на поодиноких лекціях сміло переплітатися от хочби з обсервацією. Бож буде зовсім доцільно, коли діти обсервовані речі рисують, вироблюють, про них читають і т. д. дарма, що ще про них не виробили собі ясного погляду не засоціювали. Декролі так і каже робити.

Головно є в нього **свобода що до часу**. Обрібка кожного з наведених пунктів в ніякому разі не мусить

тривати годину; вона може тривати багато довше, або й багато коротше, а особливо цікаве це, що, незаметно для дітей, вона може бути переведена паралельно з другою. Так у практиці власне водиться, що учителі комбінують на одній лекції дві, або й більше точок, пр. вислів словний, рисунок, спів, науку моральності і ін. переводять паралельно з іншими точками, але — річ ясна — лише остільки, оскільки перерібка одної точки дозволяє, або й домагається лучби з другою.

Натомісць у других випадках така пр. «обсервація», або от хочби «технологія», особливо на прогульці (впрочім і в школі) може тривати кілька годин, іменно **так довго, як довго діти нею зацікавлені**. Тим різниться Декролі засадничо від нас, де точність поділу годин мусить бути стисло задержана,*) а всі дидактичні моменти, як «приготовання до аперцепції», «подання», «повязання», «зібрання», «примінення» точно вичерпані. Декролі каже: пощож переривати нпр. обсервування, коли діти щиро ним зацікавилися, а матеріял обильний; хай працюють, нотують, а колись для асоціяційних розмов, будуть мати тим багатший матеріял!

Однакож, коли ходить про т. зв. «методичну одиницю», то Декролі каже переводити її також по певним, означеним нормам. Чи то буде лекція обсервації, чи детермінації, словного вислову, чи яка інша із знаних нам 15-ти точок, чи лекція буде довша, чи коротша, все одно мусить відбутися по слідуячим точкам:

1. **Матеріял.**)** Учитель (часто в порозумінні з дітьми) точно мусить означити, **що** з даного матеріялу має обробити.

*) Смішне в нас часте явище, де міродайні чинники навіть не позваляють на заміну години в одному дні!

**) Навчальний матеріял

2. **Представлення й виконання.** Тут зазначається в якому виді має бути цей матеріал представлений і як дана чинність (пр. обсервація) має бути виконана; на яких описах, з якими досвідами і т. д.

3. **Прогуляна.** Прогулянок дуже часто уживається й до них зараховується навіть евент, оглянення шкільних убікацій. Треба означити яка прогулянка, з якою мстою й куди має відбутися.

1. Діточі праці:

а) в школі,

б) дома. Це дуже важне. Возьмім лекцію обсервації. Звісно, що самостійна обсервація найбільш доцільна. В тій точці Декролі на 100% похожий на дальтонську систему. Діти дістають припоручення (а властиво найчастіше самі радо підіймаються) виконати в школі, а ще частіше дома якісь праці. Вони вичитують з книжок і газет,) вони відрисфвують якісь обекти в місті, вимірюють їх і т. д. Ці дані із самостійної обсервації нотують, як матеріал до майбутньої асоціації («обговорення») В школі роблять обчислення, зіставлення, табелі, діаграми і т. д.

5. Задачі для вправи — їх характер і в нас загально звісний.

* *
*

Не остає нам ніщо іншого (з огляду на те, що наочних свідків Декролівської шкільної практики в нас немає) як тільки за п. Намаїде подати зразок розрібки матеріалу на поодинокі лекції, який зорієнтує нас в цьому, як широко та в якому порядкові оброблюється певне явище й як ця обрібка задовольняє всі вимоги наших предметів навчання .

*) Мені часто приходиться й у нас стрічати ся з принесеним де школи матеріалом, вичитаним з часописей, або книжок, який діти самочинно засвоїли й який прекрасно доповнює шкільну працю.

З річної програми вибирає собі учителька пр. «вогонь», котрий має бути тим осередком, який цікавить дітей та довкруги якого згруппуються всі відомости, звязані з життям. Поняття «вогонь» містить у собі одначе й поняття тепла та світла, як також джерело енергії. На цьому тлі виростають численні **посередні** зацікавлення й на них розбудована програма лекцій. Цих лекцій 14, час тривання кожної з них після потреби.

Вогонь

I. Лекція обсервації.

МАТЕРІЯЛ:*) Добування вогню. Як горять тіла. Добрі й злі провідники тепла. Промінювання. Тепло й рослини. Пальні плинні: етер, нафта, алкоголь.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ: **Досвіди:** нагрівання шкляного й залізного прута; жар дерева на руці, посилянй піском; на блясі теж з піском; досвід Ingenhousz-a: чайник з кипятком, накритий а) полотном, б) бавовняною, в) вовняною тканиною; шкороість стишення; зближення термоміра до гарячої посудини — промінювання тепла; горіюча свічка в замкненій посудині — необхідність воздуха; ділання тепла на тіла ціпкі, пливкі, газы.

Досвіди з сірниками й свічкою: 1. Викресати вогонь тертям дерева, ударом камення. 2. Що горить полумінню,**) а що без неї. Чому плин нагріваємо від долу? Над підлогою зимніше, ніж під суфітом. Камяна долівка зимніша, ніж деревляна. При великій полуміні шкло лямпи тріскас. Чому? Папір, посмарований парафіною наставити до лучів раз нормально, раз скісно:

66 *) Навчальний матеріал

**) полумінню = полум'ям („полумінь“ – жіночого роду) — Р.М.

коли топиться скорше? Ділання тепла на рослини*).

ДІТОЧІ ПРАЦІ. а) **В школі:** індивідуальна праця при всіх досвідах, де вона можлива, а саме старання про матеріали, приготовлювання до досвідів, виконання їх.

б) **Дома:** збирання матеріалів, рисування їх.

МЕХАНІЧНІ ВПРАВИ. Принести пальні матеріали.

II. Лекція детермінізму.

МАТЕРІЯЛ: Виміри, матеріал, з якого зладжено знаряддя (супроти вогню—автор). Матеріал і барва предметів, що їх маємо зблизити до вогню. Дім: матеріали, уживані до будови (супроти вогню — автор), розміщення вікон (тепло й світло — автор), комини. **До чого служить людині вогонь:** охорона від зимна; приладжування поживи; дезинфекція; чистота; джерело енергії; промисл. **З яких тіл можна викресати вогонь:** чому? в який спосіб?

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ: Узасаднення вимірів знаряддя за посередництвом яких стикаємося з вогнем: (гачок, щипці); їх барва; розміщення провівних дверцят. Матеріали до будови коминів і т. д. Матеріал на рондлі,**) барва печей і рондлів; чому рондлі не мають наріжників. Чому доми з каміння й заліза. а дерева якнайменше? Чому вікна не під самим суфітом? Як піддержати, а як згасити вогонь?

ПРОГУЛЬКА. Відвідини крамниці з кухонною посудом та її фабрики.

*) Запримічення при досвідах діти нотують, як і описи досвідів. Деякі питання „чому“ не мають на цілі викликати асоціацію, тільки зацікавити дітей і побудити до закримічування наглядних причин, в самому досвіді виступаючих. Вони підсичують чинність обсервування (автор)

**) рондель = рос. „кастрюля“ — Р.М.

ДЮЧА ПРАЦЯ. а) **В школі:** відкинути необхідні свійства предметів і пересвідчитися про їх ужиточність супроти вогню.

б) **Дома:** Ілюстрації: свійства признані необхідними.

III. Лекція технології.

МАТЕРІЯЛ. Роля вогню в приладжуванні поживи, в огріванні, при ігрищах. Промисл, торгівля, сперті на приміненні вогню.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ ВИКОНАННЯ. **Вогонь при зладжуванні поживи:** підгрівання, розпускання, надавання смаку. **Як розпалюється, як підтримується вогонь;** дерево, солома, вуголь, торф, газ. **Де їх уживається й чому.** Пекар, цукорник, цегольник, коваль, гончар. Склепи з посудиною, печами, паливом. **Ремісники** що повстали задля вогню: вугляр, коміняр, пожарник, паляч.*) **Огнева збруя *)** (тепло замінене в працю). **Вогонь як розривка:** вогні при святочних обходах, вогні бенгальські.

ПРОГУЛЬКА. Відвідини пекарні, штольні, гончарні,

ДІТОЧА ПРАЦЯ. а) **В школі:** Відвідини варстату (шкільного), в якому уживається вогню.

б) **Дома:** Нарисувати те, що оглядали, а то й наліпки зробити.

II Лекція словного вислову.

МАТЕРІЯЛ. Терміни, що означають різні види вогню. Звичайні вислови й шутливі.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Пали! (військовий приказ), небесний вогонь, блудні вогні, штучні вогні, впав як у вогонь, взяти в два вогні, скочити в огонь, горить під ногами й багато, багато інших.

ДІТОЧА ПРАЦЯ. а) **В школі:** Кожна дитина виконає жест, що відповідає певному висловові. Один учень зачинає речення, другий, вставляючи дотичний вислів, кінчить його. Рівночасно з поданням вислову викликати (коли це можливе) само явище, що цьому висловові відповідає.

б) **Дома:** Одно речення, один рисунок.

V. Лекція мірення.

МАТЕРІЯЛ. Поємливість шуфлі в порівнянні з pojemливістю відра на вугілля. Зміни об'єму та форми тіл, що їх зближаємо до вогню. Рахункові вправи, на сірниках. Скільки вугля, щоденно паленого в клясі. Об'єм сірника, pojemливість огнища.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Різниця у вазі, об'ємі спалених тіл. Скільки шуфель вугля міститься у відрі. в двох і т. д. Скільки куснів в одній шуфлі, двох і т. д. Скільки шуфель наповнимо X куснями? Різні сірники: котрий скорше спалиться? Скільки вязанок 5—6 і т. д. сірникових, зміститься в одному, двох і т. д. пуделочках. Виміри пуделка, його об'єм, об'єм третини, четвртини пуделка.

ДІТОЧА ПРАЦЯ. а) **В школі:** Збірне провірення вислідів деяких досвідів, доконаних поодинокими учнями. Досвіди та вправи індивідуальні. Навязання до вправ з механічного *) рахунку (табл. мн.,**) тощо) при допомозі сірників.

б) **Дома:** Задачі, звязані з досвідами, виконаними в клясі. Виконання дома дещо змінених досвідів.

МЕХАНІЧНІ ВПРАВИ. *) Числові гри. Механічний рахунок.

*) механічний рахунок, -і вправи = вправи на запам'ятовування;— *Р.М.* 69

**) таблиця множення — *Р.М.*

VI. Лекція асоціації.

МАТЕРІЯЛ. Вогонь до ogrівання, камінне вугілля, як матеріал до освітлення. Вогонь у природі: його вплив на ростинність; метеорологічні явища.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Знаряддя, уживане при паленні в печі. Предмети, яких потребу викликало ужиття вогню: екран і ін. Різні роди печей: кухонна, герметично замикана, калорифер, залізна печ, коминак, нафтова машинка, спіртова.

Вогонь-світло: лямпки, ліхтарки, чарівна ліхтарня,*) свічка, сліпа ліхтарня, нічна лямпка.*)

До чого потрібний вогонь; що його заступає: дім, одежа, пожива, рух.

Ростини в літі й у гарячих краях. Фавна гарячих країв та літня краєва фавна.

Дмухавка **) — що попередило її й що заступило. **Що то є камінне вугілля.** Копальні, вибухові газы. **До яких чинностей домового життя є потрібний вогонь.**

ПРОГУЛЬКА. Оглянути газометр.

ДІТОЧІ ПРАЦІ. а) В школі й на вулиці оглянути приступні речі. Пригадка того, що памятають.

б) **Дома:** Переглянути ілюстровані книжки, еwent. відрисувати.

VII. Лекція асоціації в просторі.

МАТЕРІЯЛ. Тепло, вулканічні сили; продукційна сила; середники,***) що ними розпоряджають гарячі краї. Способи ogrівання в інших краях; спосіб одержування вогню. Менша, або більша необхідність опалювання.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Де запалюється в домі вогонь. Де є комини, пивниці на вуголь. — Вулкани.

*) чарівна ліхтарня = рос. „волшебная лампа“; лямпка = ліхтарик — *Р.М.*

70 **) дмухавка = вдувало, фурма — *Р.М.*

***) середник = засіб — *Р.М.*

Те, що одержуємо з гарячих країв, пожива, одіж, торговля. Фавна і флора гарячих країв. На рівнику *) гарячіше, ніж на полюсах, на рівнині гарячіше, чим у горах.

ПРОГУЛЬКА. Звідіти різні частини дому, щоби пересвідчитися про розміщення огнищ.

ДІТОЧА ПРАЦЯ. а) **В школі.** Виконати ілюстрації, що представляють спосіб життя в гарячих краях.

б) **Дома.** Рисунок, або образець, що закріплює поняття. Принести всі ілюстрації й предмет, що відносяться до занять на слідуючій лекції.

VIII. Лекція асоціації в часі.

МАТЕРІЯЛ. Вогонь у старинності. Вірування, звичаї, торжества з вогнем.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Культ вогню. Веста. Вулкан. Вестальки. Тортури: стіс Жертви; **) обертання шклянки ***) до півдня, заки починається пити; проба вогню; вогнища в народніх торжествах, танці. Від кількох місяців опалюється клясу.

ДІТОЧА ПРАЦЯ. а) **В школі.** Малі сцени звичаєві зі старинної епохи, виконані дітьми.

б) **Дома.** Відшукування ілюстрацій, як документів оброблюваної теми.

IX. Лекція рисунку.

МАТЕРІЯЛ. Світло й тіні.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. **Ефекти тіни:** часть кляси, куток у городі. Предмети на столі. Дитина, поставлена в різних місцях кляси. Рука в різних позиціях. Сильветки *****) кожного з учнів, кидані на папір, прибитий на стіні. Пожар, пожарники. Вуглевий та деревляний жар. Печі.

*) рівник = екватор; **) підвищення для жертвовного вогнища; — *Р.М.*

*****) орієнтація руки зі склянкою; *****) тінь від особи на папері — *Р.М.* 71

ДІТОЧІ ПРАЦІ. а) **В школі.** Індивідуальні рисунки й на основі особистих запримічені-».

б) **Дома.** Виконати один з названих рисунків при зміні напрямку освітлення.

Х Лекція науки моральности.

МАТЕРІЯЛ. Вогонь: небезпеки, пожиток, необхідність. Як мають діти поводитися супроти вогню (в формі оповідання).

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Небезпека забав з сірниками й дотикання вогню. Як загасити вогонь: дитина горить. Як ogrіти змерзлого. Обережність, яку треба задержати, наближуючи знаряддя, поживу, одіж до вогню. Як поступити, коли займеться в комнаті.

ДІТОЧІ ПРАЦІ. а) **В школі.** Мімічне відтворення грізних наслідків неоглядного поступування з вогнем, а передтим — приготування катастрофи.

б) **Дома.** Рисунок: оповідання повторити в кількох образцях, з яких кожний представляє характеристичний момент.

ХІ. Лекція руханки.

МАТЕРІЯЛ. Наслідування чинностей, звязаних з ужиттям вогню.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Рухи, котрі виконується при підпалюванні. Рухи вугляра, що знімає з плечей, висипує й складає вугля. Рухи різних ремісників; забава в пожарників.

ДІТОЧІ ПРАЦІ. а) **В школі.** Вправа волі, навязана до теми, різні позиції пальців, різні рухи рук.

б) **Дома.** Вправи трудніших рухів.

XII- Лекція предметового вислову.**)

МАТЕРІЯЛ. Оскільки можливе, представляти всю мімічно, або особистими працями кожної дитини.

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Зробити малі мішочки на вугілля й малі візочки на ці мішочки. Зробити «гачок», щипці, шуфлю. Печі. Вибудувати дім з комином, щоб можна було в ньому палити. З пуделка із консерв зробити паленище й зажарити вугля.

XIII. Лекція читання.

МАТЕРІЯЛ. Зложити на аркуші знані вислови, що мають у собі двоголосні букви й навпаки.*)

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Вислови були збрані в часі лекції обсервації. Є вони ілюстровані. З них складаються малі диктати.

ПРАЦІ ДІТЕЙ. а) **В школі.** Рисунки й вислови на окремих картках. Приміщувати вислови під образцями. Змішати картки й повторити вправу. Вправа в скорому відчитуванні. Міміка*).

б) **Дома.** Приготування ігор, або наклеєння їх у зшитках по забаві, себто, коли доцільно їх вихіснувано.***)

МЕХАНІЧНІ ВПРАВИ. Щоденно відчитувати знані вислови. Складати з них короткі речення.

XIV. Лекція писання.

МАТЕРІЯЛ. Ігри й диктати на теми, оброблені при читанні.

*) Тут матеріал подиктують свійства кожної мови й письма.

*) Цей план може бути зрозумілий щойна по прочитанні розділу про методу науки читання й писання. (автор)

**) предметного вираження.— *Р.М.*

***) використано.— *Р.М.*

ПРЕДСТАВЛЕННЯ — ВИКОНАННЯ. Постепенні вправи, що ведуть до самочинного писання висловів. Писання відчитаних слів.

ДІТОЧІ ПРАЦІ. а) **В школі.** Кожний пише картку для сусіда. Необхідність виразного писання.

б) **Дома.** Час до часу вправи в писанні.

МЕХАНІЧНІ ВПРАВИ. Щоденно переписати одно речення.

* * *

Як бачимо, цей план лекцій про вогонь і зв'язані з ним явища виразно розвиває перед нами обсяг **загальної** освіти, яку мають засвоїти собі діти, а яка концентрується довкруги того одного осередка зацікавлення. А з другого боку й те ясне, що оцей план — це ще не конкретно уняті *) лекційні конспекти. Бо, коли написано нпр.: «збирання різних предметів, різних матеріалів до обсервації», то це для конспекту не вистарчить; тут треба сказати поіменно якими предметами, якими матеріалами будемо сьогодні власне по-слуговуватись. Так само не вистарчить нпр.: «рухи вугляря...», але треба ці рухи описати, як руханкові вправи і т. д. Однакож **конспекти — це вже не основні принципи даної системи. Основними є саме оці програми й плани**, яких зразок ми навели й по яких пізнається на чому основуються реформістичні почини Декролі.

По точкам цього плану діти, так сказатиб, перейшлися по цілому середовищі, мали в руках різне знаряддя, виконували різні праці, перенеслися думкою по чужих краях, вернули в давні часи, а **VELO ЇХ ВСЮДИ ОДНО ЗАЦІКАВЛЕННЯ ВОГНЕМ.** Вони нераз іще відбудуть цю подорож, нераз іще оглянуть ці самі предмети, але за кожним разом керувати ними буде інше зацікавлення, в іншому освітленні будуть розглядати ці

явища, предмети, факти, події. І їх знання зростатиме! Але **знання** не відорване, а **зв'язане тісно з життям**, з його потребами, з працею.

Чи даний зразок має обов'язувати кожну школу, кожний край і нарід? Ніщо подібне! Тут ходить про певні проблеми, які діти мають розв'язати. А на яких предметах і примірах вони їх пізнають — в цьому панує повна свобода. Наш учитель вибере собі може зовсім інші приміри, зовсім що іншого буде з дітьми оглядати; життєві обставини й характер середовища подиктують цей вибір. **Але мета буде ця сама**; ці самі поняття, це саме розуміння явищ мусять собі й наші діти засвоїти. Чейже й так вже по першому прочитанні цей план видається нам неприродним: одні речі видаються за трудні, другі, паралельно з ними йдучі, за легкі. Так, бо, що для бруксельських дітей зовсім ясне, те для наших прямо неприємливе й навпаки. Отже бачимо, що вибір мусить числитися з умовами, серед яких школа працює. Також разить нас місцями обставина, що при осередочному явищі вогню обговорюється речі, які на наш погляд **ніщо не мають з ним спільного**. Воно частинно може так і є: годіж думати, що даний примір охопив справу ідеально! **Може не один з нас багато краще це зробивби**. Але і це правда, що великої освіти, так загальної, як і спеціальної, треба учителеві, щоби з одного боку добре зрозумів, що до чого дитина (не ми) нав'язує, а з другого, щоб сам добре визнавався, які явища й чому взаємно асоціювати.

XI.

МЕТОДИКА Й ШКІЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ.

Досі ми обговорили головні основи й їх наукове узаasadнення методи Декролі, зокрема її оригінальний

підхід до програм. На цьому можнаби її скінчити, бо **головні свійства** цієї методи містяться якраз у своєрідньому **складанні програм** та научних планів, так річних як і планів поодиноких лекцій.

Як ці програми реалізується. яких способів навчання уживається, щоб вони були доцільно вичерпані, це вже питання **форм** навчання, питання стислої **методики**. І, як з одною боку справа методики може найважливіша, бо вона рішає про можливість, або неможливість виконання програм і супроти того гребати про ню писати дуже багато, наводячи багато зразків та примірів, так з другого боку писати про неї в нашому рефераті нема чого. Бо наш реферат має на меті зазнайомити читачів з головними засадами **організації** шкільної праці по декролівській системі, в якій першу роль відграють **програми**, а за ними улаштування шкільних будинків та клас, про яке ми ще згадаємо. Зате в самій стислій методиці, в самих формах навчання, чи радше керування діточим навчанням, нема майже нічого, що булоби спеціально декролівське, нічого, про що не учивсяби наш учитель, чого не знавби з інших джерел наш пересічний шкільний робітник.

Про споріднення Декролі з іншими славними педагогами була в нас згадка вже на іншому місці. Тут зазначимо. що методична **теорія нашої** школи широко трактує й інтерпретує їх методичні прийоми, а навіть свої програми ними «підмастила». Біда тільки в цьому що, стоячи на принципі розподілу навчання «**по предметам**» і не вводючи пригожих організаційних умовин, не створює можливости практичного примінення цих модерних, теоретично нам звісних, методичних прийомів

Зате Декролі, при своїй оригінальній організації, вповні їх примінює й збирає обильні овочі їх незаперечної успішности!

Тому то читач не буде покривджений, коли ми коротко згадаємо про **методику** обсервації, асоціації та експресії, спиняючись довше тільки на своєрідному трактуванні праці, як підкладі навчання, і далі на читанні, писанні та організації шкільної праці.

Обсервація. Її мета звісна: дитина має придбати собі якнайбільше **зображінь**, звязаних конкретними предметами, явищами, чи фактами, щоби могла на них будувати складні **поняття**, котрі допоможуть їй визнаватися в причиновості й наслідстві явищ, що її оточують. Є двояка обсервація: а) **хронологічна**, цілорічна (знані в нас деннички **самостійних** обсервацій з природи й географії); дотичні записки вихіснують *) діти на лекціях асоціації, коли буде мова про даний матеріал, б) **властиві лекції обсервації**, на яких опрацьовується якийсь осередок зацікавлення. Така лекція, це йота в йоту знаний нам з нашої школи перебіг: 1. відтворення давних зображінь, що торкаються даного предмету, чи явища (тут вихіснування хронологічного денничка, бачене, або заслухане дома, в місті, чи селі, вчитане з газет, чи з книжок, евент. опрацьовуване колись у школі, може під кутом іншої «потреби», як це ми вище згадували і т. д.), 2. доповнення другими зображіннями, що повстають під вражінням огляданого предмету, dokonуваного досвіду, чи слуханого, або читаного оповідання і т. д., 3. повязання зображінь, всякі порівняння й ін., 4. узагальнення й витворення понять, 5. вправи в примінюванні загального пізнання в поодиноких випадках, тобто знане у нас «примінення», як останній з п'яти «формальних ступнів». Тільки що Декролі (вчителі його шкіл) дійства під 1, 2, 3, 4 називає в своєму, наведеному нами в попередньому розділі, шематі **) «представлення й виконання», а й його прогуюльки та па-

*) використовують — *Р.М.*

**) шемат (*пол. „schemat“*) = схема

віть подекуди діточі праці підходять під ці чотири точки. Наше «примінення» покривалосяб головню з його «задачами для вправи», а в части й з «діточими працями». Що в цьому переведенні буде найбільше само-стійного «пошукування» (гевреза *), скріплюваного питаннями, що буде у великій дозі «лабораторія», але й буде «показ», буде «пояснення», буде «опис». виклад і цілий легійон звісних нам різних «форм», про це нема сумніву! Але головна засада: **самостійне запримічування й нотування в зшитках**. Ці зшитки, то гордоші тієї методи! Про їх виховно-дидактичне значіння ми вже згадували. Тут скажемо про вигляд і спосіб ведення. Дитина має великий **записник**; в ньому записує короткими реченнями, а часом навіть тільки словами, що запримітила — все одно, чи це буде опис огляданого осібняка, чи опис досвіду, занотовання вимірів, мовних висловів, чи зміст байочки. Але найсимпатичніше тс, що буде там більше рисунків, мальованок, наклеєних витинанок, а навіть оригінальних осібняків (коли це можливе). При них доповнюючі підписи, назви, вислови. За кожною лекцією обсервації лишає дитина досить місця; колись на лекції асоціації вона верне до нього й заповнить його. Такий зшиток — то справдішня історія розвитку діточої душі й ума!

Помір і рахунок, як доповнення обсервації. Обсервація — це не саме відрухове запримічування. Вона вимагає нетільки конкретних предметів, але й рівночасного **виконування чинностей**, звязаних з цими предметами. Одною з найголовніших чинностей буде **порівнування**, себто устійнювання відношень поміж величинами, які характеризують дані предмети (виміри, вага, обєм і г. д.), поміж силою явищ, поміж їх відношеннями до простору й часу. Таке порівнування є нічим іншим, як тільки знаним у нас **«рахунком спертим на конкретях»**. Тому при обсервації вимага-

*) пор. з „(г)евристика“, сиріч „пізнання“ — Р.М.

ється показу бодай двох предметів, між якими виступають менші, або більші різниці. Декролі вповні погоджується з Monchamps-ом у цьому, що до поняття числа дитина доходить щойно пізніше. Наразі оперує тільки порівняннями одних предметів з другими. Тому спершу приймає Декролі тільки т. зв. **«натуральні одиниці»**, а до **«одиниць умовлених»** приходять, пізніше. Так нпр. дитина, котра порівнює різні величини, є тією натуральною одиницею. Є ними кусок, лик,^{*)} хвиля ^{**)} і т. д. взагалі нат. одиницею є **один предмет для другого**, котрі в дану хвилю обсервуємо. (Цей довший, ширший, грубіший від **того; той** змістивсяби **в цьому; від цього** відняти ось скільки, щоби **зрівналися; скільки** їх влізлосяби в **ось ту** скриню і багато, багато комбінацій). Потім приходять **умовлені** одиниці, але **тільки між дітьми**. Нпр. довжина **олівця**, якою міримо, наша **шклянка, каштан** і і. д. А ніколи сам рахунок для рахунку, тільки як **засіб** при обсервації. Нпр. малого крілика **важуть** каштанами й то так, що уживають віночків комплексових, нпр. десяткових. Дуже успішно учаться числення десятками й одиницями. Кожного разу крілик важить більше, а діти зладжують діаграму. в яку врисовують стільки рядочків каштанових комплексів, скільки кожночасно важив крілик. Діти мають наглядний **зріст числа (збору)**, котрий наглядно **уза- саднений зростом обсервованого звіряти**. Годі наводити багато комбінацій; вистарчить хвилину подумати, а знайдуться їх сотки!

У нас дитина обовязана з **цифрою** нпр. «56» звязувати **«число взагалі»**, число **відорване**. А що ця чинність дуже трудна, навіть для дорослих, то при науці рахунків мигають перед очима дитини цифри, цифри й **більш ніщо!** Там на згадку числа, на прочитання його, стає **конкретний збір** предметів. Яких? Та тільки таких, які дитина «обраховує», бо — в житті: в проми-

^{*)} лик = ковток; ^{**)} хвиля = хвилина, мить.— Р.М.

слі, в торгівлі, в господарстві **відорваних чисел нема**. (Вони є тільки в уяві вченого теоретика).

Коли діти вже довго оперували рахунком при обсервації, тоді приступається до **загально умовлених одиниць**. (Метри, літри, кілограми і т. д.).

Поза тим, згідно по тім, узглядноється вкінці й рахунок механічний. Але в засаді якесь нове аритметичне ділання мусить попередити відповідне **практичне завдання**, при якому дитина мірить, важить, взагалі обсервує, доходить до дотичного ділання і навпаки те ділання справджує опісля дальшими практичними завданнями.

Характеристичне для Декролі ще й те, що він ніколи не забуває про вроджений нахил дитини до **забави** (котрий властиво ідентифікується з вродженим нахилом людини до праці). Подібно як Dewey працю хоче бачити забавою й забаву працею, бо тільки в тому змістовлюється той життєвий ідеал, що називається **«радість життя»!** І тому до різних лекцій, отже й до лекцій рахунку (помірної обсервації *) видумує **окремі ігри**, якими учителі дуже часто послуговуються.

Асоціація. В дитині є вроджений нахил до **уяви**, є неоцінима інстинктовна **цікавість**, а що вона дуже велика, доказом цього є знана нерозумна погроза за цікавість пеклом! На оцій **уяві** та на тій **цікавості** розбудовує учитель Декролівської школи **асоціацію**. Обсервація дала дитині пізнання себе й середовища в площині свого інтересу. Від цього й зачинаємо та **вводимо** її дорогою **заклучень**, базованих на інтелектуальних і моральних поняттях, відкликуючись **) до її уяви й цікавості, в події, факти, предмети, яких вона **не обсервувала**, впроваджуємо в середовище, уявне, в якому ніколи не була, спричинюємо, що вона переноситься думкою в часи й околиці, в яких ніколи не жила. Різні є явища в різних краях, різні були вони

80 *) спостереження разом з вимірюванням;— *Р.М.*

**) покладаючись [на] — *Р.М.*

в різних часах та у різних людей, але причиновий їх зв'язок усюди однаковий, склад певних чинників все і всюди мусить дати неоспоримий вислід, а діточа уява й діточе розумування, вироблене на заобсервованих конкретях, мусить ці чинники віднайти, мусить відшукати між ними зв'язок причиновости й відгадати вірне наслідство *) явищ.

Тому асоціація, тому навчання історії й географії мусить чергуватися з обсервацією, мусить на ній спиратися, з неї впливати. Щоби заправляти дітей до асоціації в часі й просторі, треба їх побуджувати найперше до асоціації в орбіті їх власних переживань. Й тому в своїй лекційній черзі поставив Декролі найперше асоціацію взагалі. Дитина згрупує це, що за примічує зараз, з тим, що колись аналогічного за примічувала й тим викликується у неї увагу до минувшини. Хай порівнює те, що діється коло неї з тим, що мусить діятися десь у іншому місці, котре вона однакож знає. Хай нпр., знаючи події, які склалися дома ще за її присутности, виснує як наслідки події, котрі найправдоподібніше тепер там відбуваються, а, вернувши домів, справдить. Оце вправи, які, при допомозі уяви, дозволять опісля перенестися думкою в далекий простір (географія) й давно минулий час (історія).

Річ ясна, ця асоціація не буде знову зовсім абстрактна. Тут виступить школа з цілим багацтвом нішньої техніки навчання. Далекі прогульки, барвисті образи, чарівна лямпя, наглядні предмети з чужих сторін та давних часів, описи подорожей, а особливо кіно та радіо — все це зближить до дитини далекі краї й давні часи, дасть їй спромогу обсервувати й тим лекше доповнювати свої асоціативні міркування.

Методика в усіх своїх формах не інша, а ця таки, знана вам тай при обговорюванні обсервації згадувана!

Але **про один методичний засіб**, який у цілій декролівській системі **відграє першорядну роль** та зокрема при асоціації віддає велику послугу, треба нам згадати, а саме:

Праця в декролівській школі. Дитина приносить із собою на світ вроджений нахил до руху. Видно, що рух є біологічною потребою людини, а тим паче дитини. Нахил до цього устає тоді, коли наступає старечий занепад. Наукові досліди виявили, що **змісл *) руху**, коли не перевищає інших зміслів у розвиткові пізнання, то у всякому разі їм дорівнює.

Пасивна школа цей змісл ігнорувала, ба навіть **спинювала**. Зате нова, **активна** школа видвигнула його на **перше місце!** Змісл руху схоплює безпосередньо запримічення форми й простору, які до витворення ясних зображень є необхідні, а тому й участь цього зміслу в навчанні теж необхідна. **Нахил до руху реалізується в нахилі до праці**, до чину, байдуже, чи ця праця буде позбавленою означеної, практичної мети **забавою**, чи доцільною з практичного боку **працею**. У вихованні треба тільки подбати, щоб ця праця не була насильно накинена, тільки, щоби **впливала ізза природних зацікавлень дитини**, щоб вона чула в її виконанні **радість відкриття того, до чого рветься її душа**.

Ідеєю закривізування дитини дорогою праці перенята кожна система новочасної школи й тому кожному з них можна назвати «школою праці», трудовою школою і т. п. Але **не кожна приписує праці однакову мету**. Німецькі досвідні школи, давніше шведські та подекуди англійські визнали працю, як **мету навчання** й хоч приписують її великий виховно - дидактичний вплив, то все таки в першу чергу руководитися чисто **утилітарною метою**: дитина повинна навчитися якогось ремесла, до якого вже в школі виявить найбільший нахил і це **вказе її дорогу до вибору майбутнього**

звання. Тому школа має мати добрі робітні, робота має виходити викінченою, а навіть пригожою до експорту. Такий підхід до справи витворили **промислові осередки**, де дитина майже напевно піде до даного ремесла, а в школі можна учити одного-двох. бо в околиці тільки й такі існують. Скрайною в цьому напрямі є школа концепції **Блонского** в Росії, де панує ідея таки стисло продуктивної праці: школа — це прямо дійсні господарства, то знова торгівлі варстати й т. д., а навіть фабрики (існуючі фабрики, віддавані частинно до диспозиції школі), де діти працюють з тим, що **продукт тієї праці йде на експорт.**

Зовсім інакше **задивляється на працю в школі американський Dewey** і інші тамошні педагоги а **майже подібний до них є Декролі.**

Праця в школі це тільки **виховно-научний засіб** і нею послуговуємося подібно, як всякими іншими **формами** навчання. Правда, ми не повинні занедбувати можливо якнайкращого виконання, маючи на увазі естетичний бік виховання, ми можемо числитися також з ужиточністю деяких предметів, виконаних дітьми, ми вкінці не перечимо, що деякі діти, полюбивши в школі певній діл *) ремесла, продовжатимуть вишкіл у цьому напрямі, але **все те тільки зовсім побічні, неосновні вартості**, які приписуємо праці в школі.

Крім зазначених вже передше дидактичних вартостей, праця має ще велику **вартість при обсервації.** Вона вводить дитину в **подробиці** обсервованого предмету: щоби зробити якийсь предмет, треба докладно **проаналізувати**, що складається на нього, треба виконати точні **поміри**, а опісля зложити з частин цілість. Ніщо, значить, не виробляє так точно **аналітично-синтетичного змислу, як праця.** Вона є також найкращим **повторенням** засвоєного матеріялу і **вправою** примінювання загального пізнання в поодиноких випадках.

*) діл = частина, розділ — *P.M.*

котра із цього пізнання творить щойно дійсне знання. Працею дитина виявляє своє внутрішнє «я», свої індивідуальні вартості, вправляє уяву при творенні оригінальних помислів, виказує скалю своїх зацікавлень. Працею дитина себе найкраще безпосередно висловлює, подібно як і **рисунком**, котрий у Декролі, поруч з іншою працею, **поставлений на перших місцях** дидактичних мір. **Рисунок і праця**, переплітаючись і доповнюючись взаємно, це **підвалини Декролівської методики!**

Колиж мова про **виховний** вплив праці, то він рівно великий і успішний. А власне цей успіх не міститься в цьому, **щоби предмети були виконувані в прецізному *)** викінченні, а **щоби взагалі були виконувані**, бо тим чином дитина пізнає **розвій людської культури** й набирає **пошани** до неї та високо розвиває свої **суспільні почування**. Ходить іменно про **порівняння**, які мають високу педагогічно-дидактичну вартість. Діти молотять своїми цїпками збіжжя, товчуть камінням на муку, місять хліб, печуть між трьома цеглами й смачно заїдають: яка велика пошана до праці! Яке пізнання цілого повільного розвою первісного чоловіка! Але разом звиджують пекарню й пізнають модерні уладження, заїдають біленький хліб: скільки подиву для людського творчого духа й пошани для нього, яке точне зрозуміння суспільного устрою, поділу праці! Тим чином йде **праця в поміч лекціям асоціації**, а діти за її допомогою пізнають, **що мають завдячувати родичам, громаді, минулим поколінням, цілому людству**. А труднощі, з якими стрічаються при виконанні праці, побуджують у них **свідомість її вартости**. Тому праця й ще раз праця, від тесання патичків від краєння текстури, аж до шиття одежі, до ставлення мініатурних домиків, а все те не для продукції, не для технічної вправи, а для виховання для порівнань із здобутками

найновішої техніки, для пошани для неї, для любови праці.

Але в понятті «школи праці» міститься нетільки поняття виробу різних предметів. **Ціле навчання — це одна праця дітей.** Набір шк. підручники — хай дитина створить сама енциклопедичний «підручник» свого знання! Оце й є ці славні діточі **зшитки** та **деннички** декролівської школи. Їх творення, це одна черга **моравлиної праці.** Щоби ж їх творити, мусить бути дитина все **активною — от в чому** найзмістовніше проявляється значіння назви **«активна школа».**

А ця активність дітей проявляється ще і в **збиранні матеріалів** до обсервації, до науки погляду. Щоденно діти приносять до школи все, що звернуло на себе їх увагу. Що знають, самі клясифікують і складають до відповідних відділів, як от: одіж, мешкання, пожива, сирівці, комунікаційні засоби, гри, рослини, овочі, звірята й різні. Якщо тільки на лекції покажеться потреба якогось оказу, діти виймають його. Речі, дітям незнані, складаються до окремого місця, а час до часу переводиться перегляд і означування цих річей. В окремих знова місцях зложені діточі вироби, а ще в окремих речі неужиточні, на яких будуть діти учитися, як привернути їм ужиточність. Все це зачислюється до знаних уже нам **«документів»**, до яких зачислюються також приношені дітьми ілюстрації, книжки, витинки з газет і т. ін. До цього обовязані діти вище третього року навчання. Дуже часто діти колективним письменним проханням відносяться до поодиноких редакцій та видавництв о прислання їм **«документів»** і мало коли стрічаються з відмовою.

Цим збиранням матеріалів дуже далеко посунена активізація дітей: вони **самі немов складають програму навчання, самі пропонують собі**, про що будуть учитися. Але нетільки в цій формі мають діти вплив на

наукові програми й засоби. **Вони** до спілки з учителями прямо **розраблюють програму й план навчання!** Роблять це діти від четвертого року науки. Вони по парулітній звичці так введені в порядок праць, що це їм не справляє ніякої труднощі!.

Додаймо до того **шкільний самовряд**, опіку над клясою, шкільну кооперацію, наради, вибори, діточі відчити для товаришів, опіку над спільним майном, а будемо мати повний, в найвищому ступеневі симпатичний образ «активної школи». На її згадку стає перед очима маленька суспільність, а коли говорити образово, увиджується муравлисько, де вічний рух, вічна праця, де нема нічого накиненого, а все діється поволі й потребам тієї громади, де сила авторитету в самійже громаді. А що її постанови є природним висловом діточої душі, тож і опозиція проти них не виступає. Праця, забава, сміх, пісня — радість життя і — т в о р ч і с т ь...

На цю творчість складаються, крім дітвори, **вчителі й родичі**, а за тими послідніми **суспільність** — громада, держава.

Учителі — це збір якнайінтелігентніших людей з глибокою, загальною й спеціальною, фаховою освітою. Це люде, яким чужий застій, осоружна рутинізація, далека закостенілість форм. Вони знають, що так як рухливий, змінчивий, різноманітний, все розвиваючийся є діточий матеріал, так все в пливкому стані, **все готовим до зміни, до щораз кращого оформлення мусить бути уклад програм та засобів.** Їх школа — це досвідна лабораторія, де відбуваються постійні **студії над дітьми.** Тестування тестами укладу Декролі, поміри, **характеристики й монографії дітей**, котрі навіть діти про дітей зладжують, педологічні табелі, зіставлення і т. д. — все те дає **нові думки, нові почини в конструюванні щораз кращих програм і метод.**

Родичі співпрацюють з учителями, творять комітети, які обговорюють потреби школи, адмініструють нею і т. д.

А **суспільність** — громада, держава, оцінюючи належито вартість своїх дітей, бачучи в них саму себе в майбутньому, нічого не жаліє на те, щоби зі школи зробили гідне своєї мети середовище. Не високопарними словами, а **грішми** засвідчує, що «в школі **бачить своє майбутнє**». В бюджеті не спихає школи на послидне місце, виправдуючись, що мовляв воно правда, що школа — це дуже дуже велике діло, може й найбільше, тількиж, бачите, ощадність... Оця ощадність, вона може і на менші діла, алеж — ну, школа все таки зачекає!» Ні, школу вивіновується в найкращі **будинки**, дається їй все. чоґо вимагає **наука погляду**,*) робиться й улаштується все, чоґо вимагає **гігієна діточого шкільною життя**.

Зокрема **кляса** уладжена не авдіторійним способом. а уявляє собою ніто **робітню**, ніто **музей**. На середині великий стіл, а **кругом** нього **амфітеатрально** лавки. На столі всяке актуальне научне приладдя. В кутах великі шафи, а то й скрині з множеством «**документів**», що їх кожної хвилини можна ужити; на стінах довгі, низько повішені **таблиці для діточого вжитку**, а крім цього ціла черґа табель, діяграм, статистичних зіставлень, котрі саме тепер виповнюють діти. (Там нема нічого «для прикраси» зробленого руками учителя).

Такі школи й таку освіту дає своїм дітям культурний народ!

ХІІ.

ЧИТАННЯ й ПИСАННЯ.

При читанні й писанні співділають функції: зорова, слухова, моторична (рухи мовних нарядів і руки)

*) світогляд — Р.М.

та умова,*) асоціаційна. Однак **зір** відграє куди **більшу роль**, так що читання можна уважати передусім **зоровою функцією**. Змисл зору розвивається найсильніше, тому його в першій мірі треба уживати при навчанні «читаної мови». Дитина материнну мову зачинає розуміти слуховим осередком, котрий є слабший, **тим більше й скорше зрозуміє вона мову зоровим осередком**. Мати не подає й поодиноких звуків, ні слів, тільки **речення-думки**, а прецінь їх дитина **розуміє** й сама починає їх уживати. І, хоч вимовляє зразу тільки **слова**, то вони в неї мають **значіння думок - речень**, доповнюваних звичайно жестами. Слово мама + жест значить «мамо, возьми мене!», чи щось подібного. Колиж така «материнна метода» є дуже успішна, хоч слух є слабший, **то тим більше треба її ужити при навчанні «писаної й читаної мови»**, де ділає головню зір, від слуху значно сильніший. А так, як чуючи мову, дитина її наслідує рухом мовного наряддя, так **бачучи мову, самочинно буде її наслідувати рухом руки — писанням**.

Помиляємося, коли думаємо, що методичну засаду: «поступай від простих понять до зложених» треба примінювати при читанні: поступай від букви, чи силяби до слова, а там до речення»! Ні буква, ні силяба, ні слово (відорване) **не є найпростішим поняттям**, не є конкретом в мові; **є ним думка-речення**. Обсервуючи, ми схоплюємо **цілі структури** й вони дають нам ясні **зображіння**; аналізуємо їх щойно тоді, коли свідомо цього хочемо для засвоєння загальних понять. **Але памятаємо тільки структури!** Я на перший погляд пізнаю дім, в якому перед літами жив, але хай мене хтось питає скільки в ньому вікон, де заломаний дах, куди йдуть гзимси і т. д., я ні трохи не знаю, хоч ці вікна, ці заломання даху й т. п. саме **рішають**, що я його пізнаю!

Тож і дитина, увидівши раз і другий написане речення, пізнає його легко, ба й відтворює рукою, колиж напис був зв'язаний з відповідним предметом, образцем, або й жестом, про котрий було сказано так, як написано, дитина **на вид напису говорить** те саме. В самім початку найкраще давати **писані прикази** — тоді дитина робить те, що написано. В поміч цій методі приходить метода осередків зацікавлення: дитина чимсь перенята, про те тільки й думає та говорить про теж саме й читає; це читання не є відорване, **а все зв'язане з якоюсь думкою**. Думку викликає якийсь конкретний предмет чи факт й тому **графічний образ** (написане речення, а хочби й слово, але таке, що обіймає певну думку) **все повинен виступати в зв'язку з предметом, фактом**, і то дійсним, або бодай намальованим. Графічний образ (письмо) схоплює дитина **подібно як рисунок** — **в цілості**, зв'язаний з думкою, котру в собі містить. (Тому тепер буде нам зовсім ясно, чому дитина так скоро виучує цілого «буквара» напам'ять: вона бачить **цілі графічні образи, на вид яких відтворюється думка**, котра в неї при цих образах ранше заіснувала й вона цю думку висказує словами). І так само, як рисунком, відтворює дитина свої думки й почування графічними образами, **цілими**, не членованими. Написане дитиною **речення**, чи слово, **це радше рисунок**, який щось представляє, а не свідоме, графічне відтворювання звуків.

Для того цілий ток повинен бути ось який: **представлення річей**, опісля **речень**, а вкінці **слів**, котрі вже тоді виступають як **абстракти**, які в майбутньому буде дитина **синтезувати в нові конкретні твори**, в нові речення. Обсервація предметів, річей, явищ і т. д. повинна якнайдовше попереджати науку читання й тому Декролі є за тим, щоб цю науку **зачинати щойно в другому році навчання**.

Наука читання й писання повинна обіймати **чотири стадії**, котрі **п. Hamaide** представляє менше-більше як слідує:

I. стадія.

Осередком зацікавлення були нпр. овочі. Про них розмовлялося з дітьми. Тепер ходить про те, **щоби діти бачили графічний образ** (написане речення) й не конче читали, тільки щоб виконували **чинності**, звязані з тим образом. До цього надаються речення в формі **припоручення**. Маємо на аркушах виписані такі припоручення як:

«Принеси грушку» (вони на столі).

«Перекрій грушку на двоє».

«Зїдж пів грушки».

«Дай грушку Гані» і т. д.

Беремо такий приказ і **ставимо перед дітьми**. (А діти грушками зацікавлені). При цьому **кажемо** виконати це, чого жадає приказ. Напис ховаємо й робимо те саме з другими. Опісля, **не говорячи нічого** показуємо дітям **знова** ці написи. Діти глядять на написаний приказ, не **виголошують** його, а тільки **виконують** те, чого він жадає. Знак, що діти **звязали конкретну чинність з графічним образом**, зрозуміли думку, яка в ньому міститься, себто — «відчитали»! У цій стадії **тільки** о те й ходить. Це є рівночасно **забавою**, бо діти ходять, щось роблять, а навіть їдять. Такі вправи відбуваються довше, або коротше, в кожному разі пару тижнів. Розуміється не ті самі, а багато інших, щоб тільки ці прикази вимагали чогось цікавого, звязаного з оброблюваними осередками зацікавлень.

В тій самій стадії йдуть **назви** предметів, дітей і т. д. А от нпр.: На **карточці** виписуємо «двері»

й **прибиваємо її** на дверях, випи́суємо «печ» і приміщуємо на печі й т. д. що день, то більше предметів наліплюємо етикетками їх назв і такіж картки з **їх іменами** даємо дітям. Діти придивляються тим графічним образам і **тямлять** їх, особливо тямлять **імена свої й своїх товаришів**. (Імена в виді графічних образів). Вправи в схоплюванні графічних образів і в їх розпізнаванні скінчені, слідує:

II. стадія

повна гор і забави. На такихже **картках** написані припору́чення й назви та імена, але **карток стільки, що кожна дитина дістає збір їх** із усіми назвами. (На перших лекціях буде в кожному зборі **по кілька**, а що дальше, то по більше карток). На **таблиці пишемо** одно речення, чи назву, а діти в своїх зборах **відшукують** дану картку й **показують**. Такі порівняння вправляємо якийсь час. Опісля декролівські гри: Нпр. **Показуємо** припору́чення; дитина **показує** теж саме зі свого збору й **виконує**. — **Виголошуємо** імя — діти вишукують його між картками. Міняємо картки з іменами дітей так, що дитина дістає чуже імя кожна дитина має занести імя до того товариша, якому воно приналежне.

Або от т. зв. «льотерійка»: Великий картон, а на ньому цілий ряд **намальованих** предметів з **підписами**. Назви цих самих предметів є **виписані також на поодиноких картках**, котрі на купці лежать окремо. Дитина бере картку й уміщає її під даним предметом. Тепер **закриваємо** написи під предметами паском білого паперу, а дитина мусить однаково **взяти з купки картку й положити її під відповідний предмет**. Часом між картки даємо більше карток з назвами предметів, **яких на картоні нема**; дитина мусить **вибирати** й уважати, щоб не помилитись.

В пуделочках є різні речі, як фасольки, каштани і і п., а на **накривках** **виписані їх назви**. Дитина здійсме накривки, **змішає їх**, а потім мусить кожне пуделко опять **накрити відповідною назвою**. Такі й тим подібні забави тривають так довго, аж діти **не помиляються**. Від малого числа предметів поступаємо при кожній вправі до щораз більшою. **Нема** тут майже зовсім **виголошування**, панує всевладно праця **зорового осередка**, так як читати повинен в першій мірі зір. З дітей так ведених не виростуть люде, котрі — як то в нас буває — не можуть читати, чи там учитися, не кричучи й не перешкоджаючи окруженцю.

III. стадія.

В цій стадії наступає вже **механізм писання**, а тому кілька слів про нього. Треба **відрізнити** цей механізм писання від **свідомого віддавання слів буквами**. Цего посліднього вимагають старі методи вже в перших початках навчання письма й тому вони осягають дуже малі успіхи.

З письмом мається справа дослівно так, як з рисунком: на вид предмету повстає **умовий образ**, котрий проситься **реалізувати його рухом руки**. Так само й відтворений образ з давного спостереження реалізується рисунком. Чи можна уявити собі, щоб той гін до реалізації міг бути задоволений начеркненням тільки частини образу? В **частині нема думки**, нема конкрету! Отже тільки **цілість**, хочби навіть найпримітивнішого виду, хочби для нас неясна — **дитина її розуміє** й знає що нарисувала.

Ще раз належить підчеркнути, що **речення, виписане** на папері, **це рівнож образець**, як і намальоване яблуко, чи ціла якась сцена. Це графічний образець! Дитина його **бачить** і в неї повстає **психічний образ**,

що проситься реалізуватись, але **ніколи частинно**, а в цілій повноті. (Всім відомо, що, коли дитина побачить нараз щось великого, видає оклик нпр. «Ах!» і в ту же мить огортає руками велику часть простору; або просить у сусіда кусок яблука й каже: дай лиш ось скільки й показує, стуливши пальці до купи, маленьку частинку простору. Це отой саме гін до реалізування психічних образів рухом). Бачить дитина цей графічний образ рисує його, чи то «пише». А цей образ все зв'язаний з певним предметом, або цілою думкою. Відтворює собі образ предмету, то разом з тим відтворює графічний образ і — пише. Відтвориться думка, то відтворюється її приналежний графічний образ і дитина знов пише. **Писання — це рисування** цілих образів; от це й є метода науки писання. Воно **ніколи не вимагає окремих лекцій**, окремих вправ. Дитина пише-рисує, бо хоче назовні висловитись. Зразу ці образи — то правдиві **дивогляди** в виді зигзаків, котрі, приймаючи загально поземний напрям, раз пнуться вгору, раз спадають додолу, там десь нараз заломилися, то знова випростовуються. Ніякого поділу на слова, ніяка буква не має свого виду. Вчений єгиптолог їх не відчитає, але дитина — так! **Вона цей дивогляд розуміє, так як розуміє свій «набазграний» рисунок** і відчитає, хочби цього були цілі сторінки. Чому? Бо з **тими дивоглядами зв'язані думки, чи конкретні предмети, або сцени.**

І на диво, вже по 3—4 місяцях ці дивогляди **переходять у читке**, почленоване, тягле письмо, чого ми нашою методою не осягаємо й до року, а при деяких осібняках і ніколи.

Так треба розуміти це «писання», коли ми скажемо, що в **третій стадії** приходять змісти з **лекцій обсервації при помочі коротких речень, записуваних у зшитках до обсервації**». Дитина рисує ілюстрацію

й при ній пише речення. Для цих вправ є гри Декролі от такого роду: Діти під своїми рисунками, котрі по встали з лекції обсервації, пишуть звісним способом «речення», котрі **одночасно вписуються на окремих картках**. — а) Картки мішаються, а діти вишуковують між ними ці, які відповідають їх написам у зшитках і укладають відповідно. — б) Написі під рисунками **закриваються**, а діти вишуковують відповідні картки й кладуть на місцях, де були написі: (Це вже великий крок у читанні). — в) **Роздаємо дітям образці** з різнородними сценами. На **таблиці пишемо речення** котре висловлює **одну з цих сценок**, а діти мають, **дивлячись на напис**, образець з дотичною сценою **показати**. (Звісно, що такі сценки діти попередно бачили й бачили звязані з ними написі. Але тут може бути комбінація: подається образець із трохи відмінною сценою, а й напис пишеться трохи відмінний; дитина, хоч бачить цей напис вперше, прочитає його).

Таких вправ робимо дуже багато, Є це вже **майже вправдиве читання**. Ходить тільки, щоб це було постійно повторюване.

IV стадія.

Тепер мусить дитина так вправлятися, щоби **зорово зрозумілі речення запам'ятати** й представити їх **письмом**. Механізм писання дитина вже засвоїла в III стадії. Тепер **пишемо** на таблиці речення й **зараз** таки його **стираємо**, а діти мають **написати** його напам'ять. Чим **коротшу** хвилю речення на таблиці, тим краще. Ті вправи йдуть так довго, аж уступають помилки. — Із відтворюваних так речень вибираємо слова, з яких комбінуємо цілу читанку й пишемо її на таблиці; діти радо її читають, бо їм здається, що це є щось нового. Опісля кожного дня прибуває одно речення, подібно як робилося досі.

Минуло так вже коло 2 місяці й пора приступати до **друку**. Дитині байдуже; для неї слово то рисунок. А так як в рисунку кожний його елемент може бути в різних редакціях різно виконаний, аби лиш цілість менше-більше була однакова, так і в слові: нічого, коли буква (складовий елемент рисунку-слова) трохи інакша, позбавлена вязань та закрутів, але **цілість** — це **те саме слово**, той самий рисунок, що й писане. І діти без труднощів переходять до друку й оперують ним гак, як і письмом.

Вкінці приходимо до **аналізи**. Стверджено факт, що діти самі відрухово аналізують щось, що як цілість вже знане. (Звісне розбирання ляльок і забавок). Знані графічні образи аналізують особливо тоді, коли в їх будові запримітять **подібності**; ці подібності схоплюють і дуже тим тішаться. Разом з дітьми укладається **таблицю подібних**, а добре **знаних** слів, причому **ідентичні букви** пишеться **барвною** кредкою: **ада**, **має**, **мама**, **малу**; **турок**, **куля**, **мурує** і т. д. — для кожної голосівки, потім для шелестівок. Ці ідентичні букви вводимо опісля до коротких читанок: **мала ада має маму** і т. д.

Для аналізу **речень на слова** діти **розтинають** речення по одному слову й вимішують. Потім теж саме речення пишемо на таблиці; діти дивляться на **нього** й складають розяті слова **опять в речення**. Опісля роблять те саме без зразка на таблиці.

Слова, що мають даний, саме опрацьований, звук, вписують діти до зшитків, а в дальшому ході, знайшовши самостійно слово з тим звуком, дописують його до тамтих.

В дальшому розвиткові аналізу **розтинають** діти давно **знане** речення **на силяби**: **ма-ла а-да ма-є ма-му**, опісля складають по зразку й без нього, як це робили зі словами.

Тепер слідуєть **гри**, котрі мають вправити дитину **пізнавати силяби** де тільки вона їх знайшлаб. При цьому кожна силяба все вяжеться зі словом в якому її дитина пізнала: то це кусок від тополя, та — це початок від тато, ля — початок від ляля, ба й конець, каш — початок від каштан і т. д.

Пишемо на таблиці силябу, нпр. ма; дитина каже: «це від мати», шукає серед своїх карток ма, а потім долучує решту слова. Але ми кажемо знаходити інші слова з цим куском і дитина, шукає: мати, мала, маківка, маруся і т. д.

Діставши до рук книжку пізнає дитина легко «від чого цей, той, ба й тамтой кусок». Нпр. знайде слово «тополя» й пізнає: це від тато, це від потік, а це від ляля і — читає «тополя».

Перші книжечки повинні бути повні образців, звязаних з текстом, а там дальше вже йде гладко з кожною книжкою.

До шести місяців ця метода осягає поправне читання й писання.

Ціла вона без знаних нам мук та **крикливого силябізування**, бо сперта на **зорові**. Зате повно в ній **гор, забав, звязку з осередками зацікавлень** та з обсервацією. Декролівські учителі кажуть, що приносить вона **радість праці** не тільки дітям, але й учителям.

XIII.

КІНЦЕВІ ЗАВВАГИ.

З кожною новою думкою, або ділом запізнаємося нате, щоби, проаналізувавши її та вслухавшися в ню, вичути, чи й оскільки вона йде по лінії наших змагань, або їм противиться й вирішити: приймаємо її, асимілюємо, або відкидаємо. Тільки люде закостенілі в своєму консерватизмі, або фанатики **відкидають**

всяку нову думку згори, боячись навіть знайомства з нею, щоб їм не помішала .

Але найчастіше стрічаємося з думками, котрі тільки частинно надаються для нас, а такі думки ми ще краще повинні прослідити, щоби вирішити, **котра саме частина** для нас приємлива, щоб поверховним осудом не відкинути з половиною золотого зерна. Для такого непомильного вирішення дуже важне, чи думка була вже перемінювана **в чин**, бо **в чині вона шукає найкращих доказів своєї правдивості**. Ідея декролівської методи є в цьому доброму положенні, що від ряду літ воплочується вона в діло й то так успішно, що нема ніякою сумніву її повної приємливості **в даних обставинах**.

Правда, що й у «даних обставинах» можна суперничати з нею. Не будемо переходити подрібної аналізи Декролівської методи, підшукуючи з наукової точки погляду її добрих, чи евентуально злих сторін; наш виклад зложений так, що вже в **тракті його перебігу** ми старалися **підчеркувати те, що може промовляти за, або проти методи Декролі**. Тут постараємося обговорити **одну засадничу** проблему, яка рішає так, або ні у вирішуванні раціональності тієї методи.

Щоби читачів до тієї проблеми підготувати, ми нарочно присвятили початкові розділи книжки питанню «**природних зацікавлень**» на основі поглядів Dewey-а та Claparede-а, тому що якраз **в цьому питанні криється ціла небезпека для методи осередків зацікавлення Декролі**.

Коли Dewey опрокидує т. зв. методи зацікавлень, приписуючи їм «**роблення річей цікавими**», а за цим означуючи їх як методи «**фалшивого зацікавлення**» й ставлячи їх через те в одному ряді з негідними нашого часу «методами зусилля її насильства», то **хто зна чи не має він на думні передусім Декролі!**

В цілому, такби мовити, **методичному** характері Декролі від Dewey-а **не різняться**; так тут як і там: **активізація дитини, здобування власною працею знання, дидактично-виховна роля праці в школі, забава в праці, а праця в забаві** і т. д. Із боку **психологічного** в засаді **нема різниці**: тут і там діточі **зацікавлення керують навчанням**. Але в **програмах**, а саме у вирішенні **що** саме становить предмет цих зацікавлень ціла скаля **розбіжностей**, які читач безумовно мусів вичути, читаючи інтерпретацію поглядів американського філософа й педагога, а вслід за нею інтерпретацію методи Декролі.

Щоби не повторюватись, скажемо тільки про цього посліднього. Він осередки зацікавлень устійнює в рамках програми «де їх етапи», як каже п. Лібрахова,*) «становлять **планово обдуману конструкцію**, якої звена відповідають певному, **оком дорослої людини** підгляненому оформленню умов людського існування».

Потреби дитини робить Декролі **витичними точками** своїх програм, в пересвідченні, що в них дитина мусить бути зацікавлена. Згода — колиб тільки безпосередні потреби були опрацьовувані як осередки зацікавлень. Але програма, **видумуючи посередні потреби** так їх роздроблює, так **далеко відсуває від потреб безпосередніх**, що виринає **сумнів** чи зацікавлення дитини піде аж так **далеко** за ними й чи не будемо змушені, як каже Dewey «**робити їх цікавими**», тим більше, що нема певности, чи дитина є в **силі** підхопити їх звязок з безпосередніми потребами по лінії **логічного думання**, котре напевно йде в неї відмінними шляхами, ніж у дорослої людини — учителя. Вкінці, як ми то у відповідному місці цього викладу зазначили, цілий

*) Передне слово до польського перекладу Hamaide „Metoda Decroly“

уклад чинить від асоціації аж до читання й писання, коли йому добре приглянутися, **скидається в засаді на шабльонову програму по предметам** традиційної школи й тим робить методу Декролі мало від неї відмінною.

А отже власне ця обставина робить методу бельгійського педагога для **нас** тим **симпатичнішою** й нею ми повинні якнайглибше зацікавитись.

Добре американцеві творити методи, котрі **радикально** зривають із старою школою й ідуть по лінії безоглядного диктату педології, не оглядаючися па **видатки** з цим зв'язані, коли **суспільність** заявляє: «мільйони на услуги нових метод, на услуги дітей!» *).

Переповнені теоретично (виразно зазначую, що тільки теоретично) поступом реформістичного змагання, ми радо вчитуємося в наукові розправи й у їх взаїмну критику та стаємо дуже податливими на припинання максимума, тим більше, коли теорія нас до нього «переконала». Задивлені в максимальні концепції, ми вже не хочемо розглядати цього, що народилося вчора й з легковажною усмішкою кажемо: «це вже старе, в ньому помилки, воно вже немодне й не годиться. Он там росте нове, актуальне — там ідеал!» А чи в **практиці** відробили ми ділом цей вчорашній етап поступу? Ні, ми його й не торкались, ба й теоретично добре не прослідують, Добре не зрозуміли й осуджуємо, не пізнавши.

*) Скільки радикальних змін вимагають американські методи, що повстали під впливом Dewey-а й інших і скільки видатків потягає за собою зреалізування цих метод, хай читач вирішить, прочитавши в „Ruchu pedagogicznym“ за р. 1930 Ч. 6. статтю Др. Бастгенівни:**) „Метода проєктів“. (До речі: там кляса числить 18 дітей і чотирьох(!) учителів — у нас 80 дітей на одного учителя!)

***) Zofia Bastgenówna — P.M.

А власне закиди, роблені програмам Декролі, є у великій частині несправедливі. Знаючи заздалегідь ці закиди, ми у викладі свідомо підчеркували й розвивали ці місця, які боронять методу проти цих закидів. «Осередки зацікавлень устійнює доросла людина... так. але устійнює на основі **якнайглибшого знання дитини**, знання її етапного розвою й є велика, хочби на 50%, правдоподібність, що не помиляється! Та шей каже: програма є рухома й у кожному році може бути змінена! — А на дальших ще бодай 25% правдоподібности, що програма йде по животних зацікавленнях дитини, складаються підчеркнені в нашому викладі моменти такі, як «документи хвилі», збирання матеріалів, **складання програм самими дітьми!!!**

Закидується Декролі за далеко посунений **утилітаризм**, коли він керується тільки життьовими потребами дитини. А признаймося: невже ми поза задовільненням наших потреб, так одиничних, як і колективних, чогось більше очікуємо від світа? Декролі кажуть — вийшовши від потреби нпр. їди, хоче вчити, як добувають вугілля, котрим треба палити, щоб їду зварити, але навряд, чи цс покривається дійсно з зацікавленням дитини. Чиж у американській «методі проєктів» не заходить такс саме явище, коли вона каже дітям працювати коло управи помідорів, щоб здобути гроші на окрасу салі, якою зацікавилися діти?

Цих кілька завваг ми подали без претенсії на їх глибоку наукову вартість. Тепер верну до підчеркнених мною «даних обставин».

Отже в наших «даних обставинах», де. при недостачі власних шкільних будинків, аж 69% шкільних **кімнат** винаймається в селянських хатах, між якими є кімнати в 6,2m² призначені на 59 дітей, в обставинах де на одного вчителя припадає часто 60—80 учнів, де грозить небезпека, що в короткому часі около

2 і пів мільйона дітей не знайде приміщення,*) в таких обставинах на протязі довгих ще літ **годі навіть мріяти про введення, не тільки найдалше** йдучих реформ в роді американської «методи проектів», або дальтонської системи, що вимагає двоякого роду кляс та якнайчисленнішого научною приладдя, але й методи Декролі, котра старається, як тільки можна, піти на **компроміс з традиційною школою.**

Так, Декролі **пішов на компроміс**; він сам про те виразно говорить, як це ми на початку наводили. Нема сумніву, що він свідомий був цих реформістичних **недотягнень**, які йому тепер закидують, але, бажаючи, щоби його метода в **даних обставинах** не стала утопією, він у реформі був **повздержливий** і може доцільно **залишив звязки з традиційною школою.** Ці звязки становлять саме той міст, котрим ми можемо часто заходити до його методи, щоб набрати цих квіток, **які на нашому ґрунті приймаються**, хоч нажаль, **довго ще тим самим мостом мусимо назад повертати!**

Одним із таких звязків є закидувана йому, а нами у відповідному місці підчеркнена, будова програми, яка на ділі зближена до розподілу навчання по предметам у нашій школі. Саме вона дозволяє нам навіть у найгірших обставинах **наслідувати Декролі**, зладжуючи концентраційні плани навчання, як це було в нас у відповідному розділі вияснене.

Безперечно, що відкинути поділ на предмети й **піти самочинно на програми осередків зацікавлення учитель не може.** Але треба признати, що наші офіційльні програми в значній мірі пішли назустріч таким осередкам, бодай у поодиноких предметах, а до того вони (особливо проекти нових програм, що приготовляються) да-

*) Machowski: „O jutro szkoły polskiej.”

ють часто учителів **повну свободу** в складанні научного плану, щоб тільки зачерк програм у своїй істоті був вичерпаний.

Будинків, як каже сам Декролі, таких, щоб відповідали вимогам нової школи, в нас довго ще не буде, тож свою методику в стислішому розумінні складає він так, щоби й у даній клясній системі вона могла бути примічена.

І справді: що стоїть на перешкоді нашому вчителіві, щоб він **шкільні підручники** бодай у деяких предметах **відкинув**, а впровадив **обсерваційні зшитки**? Чому не наставити дітей так, щоб вони все, що почують, все, що їх зацікавить, все що заобсервувати, або вчитують, записували в своїх хронологічних денничках? А матеріалів, ілюстрацій і т. д. — невже не можуть приносити до школи й складати, щоб цим можна було покористуватися при нагоді дотичного навчання? Котрий предмет є такий, щоб при ньому не був пожаданий **рисунок**. Тільки от в чому річ: нам здається, що ми «не наспіємо з матеріалом» і тому нам шкода часу на «забаву» рисунком, чи роботами. Отже ні, книжка не на те, щоб її цілу «вивчити». Ми маємо научити нпр. **мови, а не читанок**. Одна читанка, всебічно вихіснувана,*) більше дасть, чим їх десять «вичерпаних» недоцільно. А рахунки — невже їх неможна вести майже в цілості декролівською системою? Тож і наші програми цього вимагають, тільки ми часто їх не слухаємо!

Якщо мова про принагідні зацікавлення дітей, то їх можна й повиннося навіть в найнесприятливіших умовах доцільно вихісновувати.*) Найчастіше можна ними покористуватися на лекціях навчання мови. З кожної розмови з дітьми можна зробити навчання мови вонож так широке! Тільки не «на вітер» говорити з ними, а схопити негайно якусь **мету** тієї розмови й при цьому не забути зшитка: всьо заобсервоване,

всьо в розмові засоціоване — до зшитка! При цьому рисунок, евентуальний обрахунок, цікаве слово і т. д. А прийшли до вас діти чимсь зацікавлені, що містить у собі елементи з даного «річезового» предмету, так і це прийміть, або як повторення, коли дана річ була вже «взята», або як підготовка, коли вона прийде щойно на чергу.

Методи читання й писання чейже вповні можна пробувати, без ніяких обмежень.

Так само без обмежень можна перевести всьо, що торкається шкільної самоуправи, журба про клясу, свобода рухів, бодай при деяких предметах та при самостійних працях і т. д.

Учитель перенятий творчим духом і любовю до дітей, учитель, який не відхрещується від нових думок в педагогії, як від злого духа, а зазнайомиться з ними, не раз читаючи, але виучуючи й обдумуючи, знайде в них багато дечого, що буде можливе до примінення.

Зокрема метода Декролі, коли її брати, не як богато вимагаючу цілість, а в поодиноких, особливо методичних мірах, може служити як невичерпане джерело, з якого учитель, навіть у наших несприятливих умовах може черпати обильний засіб до своєї важкої праці.

Тільки читаймо й виучуймо її без упередження!

ЗМІСТ:

	Стор.
Від Видавництва	
Переднє Слово..	
I. Гербартизм і його недостачі	7
II. Природне зацікавлення, як основний засіб виховання і навчання	16
III. Аналіза природного зацікавлення	23
IV. Генеза й основи методи Декролі	29
V. Головні засади методи Декролі та її посвоячення з іншими.....	35
VI. Програми, як істота методи Декролі	40
VII. Осередки зацікавлень, як витичні програм і їх біологічний підклад.....	42
VIII. Метода праці	44
IX. Зразок річної програми	47
X. Ток навчання й зразок лекційного плану ...!	58
XI. Методика й шкільна організація	75
XII. Читання й писання	87
XIII. Кінцеві завваги	96

ВІД ОТЕКСТОВУВАЧА

Подекуди я поробив додаткові, окрім Авторських, по-сторінкові примітки, які роз'яснюють декотрі мало-вживані нині слова.

А ще я збудував вказівник згаданих Автором імен та кількох цікавинок:

ІМЕНА:

Блонский, Павло Петрович: 83;	Herbart, Johann Friedrich: сторінки 7—15 і далі;
Dr. Bastgenówna, Zofja [Бастґенівна]: 5, ;	Kerschensteiner, Georg: 39;
Dr. Boulenger, Maximilien: 32;	Librachowa [Lipska—Librachowa], Maria: 5;
Binet, Alfred: 39;	Machowski, Stanisław: 101;
Claparede, Édouard: 5, 9, 20, 22, 33, 97;	Monchamps, Eugénie: 32, 34, 79;
Dalton, George: 39;	Nawroczyński, Bogdan: 5;
Danecki, Zdzisław: 5;	Dr. Vermeylen, Guillaume: 32;
Degand, Julia: 32, 34;	Sickinger (Mannheim system): 30;
Dewey, John: 5, 11, 13, 18, 19, 26, 24, 27, 33, 38, 80, 83, 97;	Smelten, Nicolas: 32;
Ferrière, Adolphe: 7, 35;	Spencer, Herbert: 38
Dr. Glorieux, Zénon: 32;	Ziemnowicz, Mieczysław: 5, 12, 18;
Hamaïde, Amélie: 5, 32, 51, 65,98;	

НАЗВИ:

Abbotsholm (місто): 38	Calais (місто): 38
Bedales (місто): 38	Odenwald (гори): 62

ЦІКАВИНКИ:

Співробітники Декролі — стор. 32:

pani [Julia Degand] Degand (ще на стор. 34),

Monchamps,

Dr. Boulenger, Maximilien,

Dr. Vermeylen, Guillaume,

dyrektor Smelten, Nicolas,

pani Hamaïde;

Споріднення школи Деколі: — стор. 38:

Montessorie, Maria Tecla Artemisia;
Spencer, Herbert,

Reddie, Cecile (школа в Abbotsholm);
Lietz, Hermann (школа в Bedales) ;

Американські прагматики: — стор. 9:

Ralph Waldo Emerson,
G. Stanley Hall,
John Dewey,

William James,
Ferdinand Canning Scott Schiller
[Schiller, Ferdinand Canning Scott];

Система Дальтона: 39;

Метода проєктів: 4, 55;

Побудова класу в іпостасі робітні за круглим столом: 36, 87;

Поділ на предмети (про твір Władysława Syrokomli „Urodzony Jan Dębóróg“): 47;

Досвід Ingenhousz-а [Ingenhousz, Jan]: 66.

У ПАВУТИННІ:

[Блонский, Павел Петрович — Википедия](#)

[Abbotsholme School](#)

[\[Bastgenówna, Zofja\] Records Archives at Yale](#)

[\[Bastgenówna, Zofia\] Jak myślimy John Dewey ; przeł. Zofia Bastgenówna ; przekład wstępem poprzedził Z. Myślakowski. Lwów](#)

[Bedales Independent boarding and day school](#)

[Binet, Alfred - Вікіпедія](#)

[Claparède, Édouard — Wikipédia](#)

[Decroly, Ovide — Wikipédia](#)

[\[Degand, Julia\] Hamaïde, Amélie \(1888-1970\) l'illustre inconnue de la pédagogie Decroly Cairn.info](#)

[Dewey, John - Theories, Education & Facts - Biography](#)

[\[Dewey, John\] How to pronounce John Dewey - YouTube](#)

[\[Dewey, John\] How to Pronounce John Dewey John Dewey Pronunciation - YouTube](#)

[\[Dr. Glorieux, Zénon\] Ezetimibe Plus Rosuvastatin](#)

[École Decroly — Wikipédia](#)

[Emerson, Ralph Waldo - Вікіпедія](#)

[\[Ferrière, Adolphe\] L'école active de Adolphe Ferrière - Livre - Decitre](#)

[\[Guillaume Vermeulen\] Des psychiatres et des enfants 1937](#)

[\[Hamaide, Amélie\] Metoda Decroly - FBC](#)

[Hamaïde, Amélie — Wikipédia](#)

[Herbart, Johann Friedrich - Вікіпедія](#)

[Ingenhousz, Jan Biography, Experiments, & Facts Britannica](#)

[James, William](#)

[\[Kerschensteiner, Georg\] Kerschensteinerschule Stuttgart](#)

[\[Kerschensteiner, Georg\] Georg Kerschensteiner German educator Britannica](#)

[\[Kerschensteiner, Georg\] Georg-Kerschensteiner-Grundschule – Georg-Kerschensteiner-Grundschule](#)

[\[Librachowa, Maria - przedm\] FBC](#)

[\[Machowski, Stanisław\] O jutro szkoły polskiej - Radom Digi](#)

[\[Maximilien Boulenger, Nicolas Smelten\] dispositif Decroly.info](#)

[Monchamp, Eugénie \[WorldCat Identities\]](#)

[Montessori, Maria - Wikipedia](#)

[Nawroczyński, Bogdan. Jasność i ścisłość myśli pedagogicznej - Ruch Pedagogiczny](#)

[Reddie, Cecil - Wikipedia](#)

[Schiller, Ferdinand Canning Scott \(1864–1937\) Encyclopedia.com](#)

[Schiller, Ferdinand Canning Scott - Вікіпедія](#)

[Spencer, Herbert - Wikipedia](#)

[\[Ziemnowicz\] Problemy wychowania współczesnego](#)



