

4. 3.

[371 (02)]

На правах рукопису.

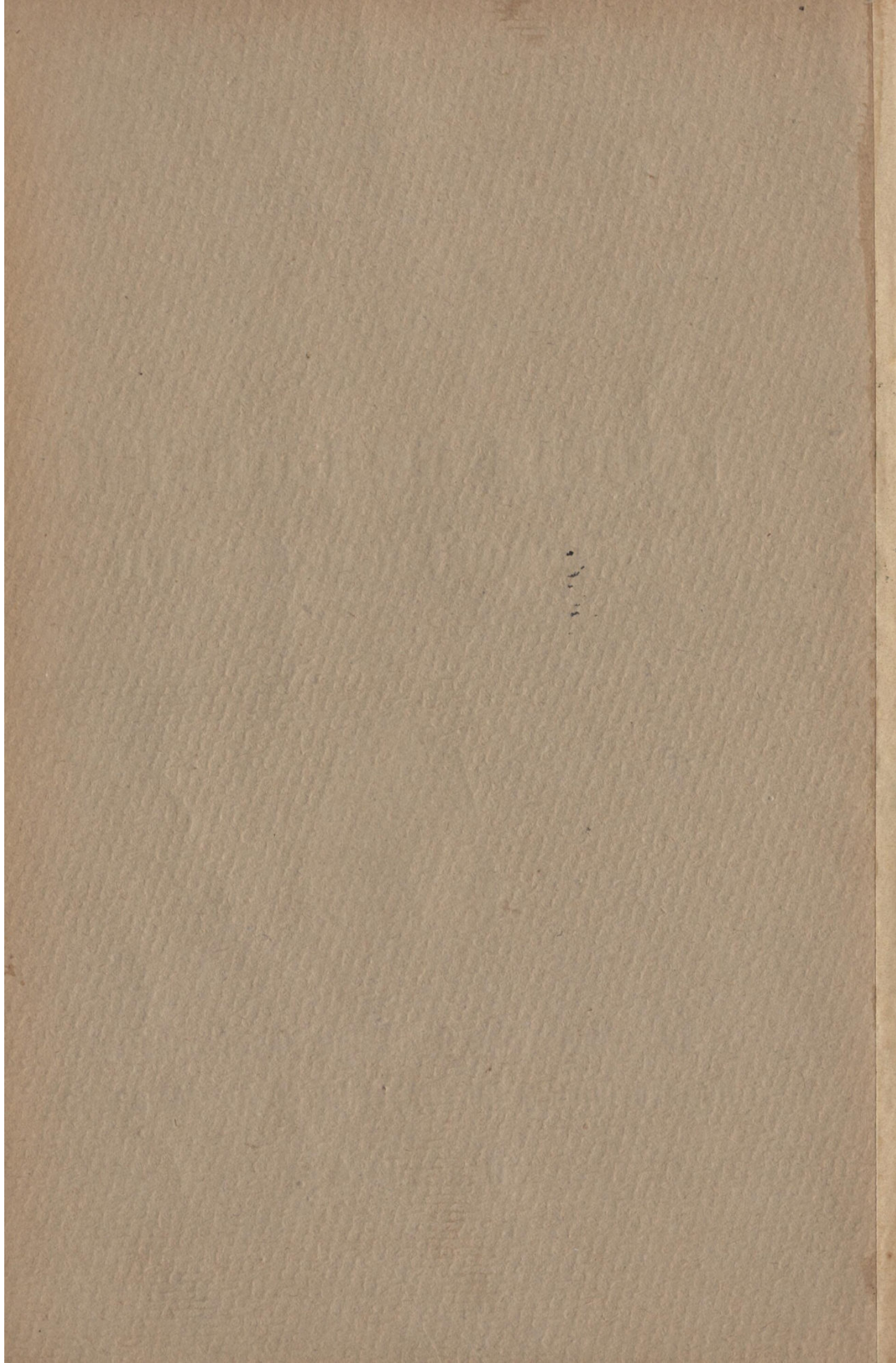
С. Русова

Теорія педагогіки на основі психології



Видавниче т-во СІЯЧ при Українському
Педагогічному Інституті ім. М. Драгоманова

Прага 1924 р.



ч. 3.

/371 (02)/

На правах рукопису

50381

С. Р У С О В А

Т Е О Р І Я П Е Д А Г О Г І К И
Н А О С Н О В І П С И Х О Л Ь О Г І Ї.

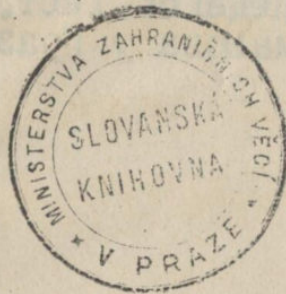
Лекції, читані в Укр. Педагог.
Інст. ім. М. Драгоманова у
Празі.

101. 2, 3, 7,
447, 122, 3, 47
128,
Видавниче т_во С І Я Ч при Українському
Педагогічному Інст. ім. М. Драгоманова.

Прага _ 1924.

u 4657

Літографовано 100 примірників
в літографії П. Каутського в Празі.



SLOVANSKÁ KNIHOVNA
3186034986



78060

Все йде, все минає,
І краю немає!

Цими словами вічний поет виявляє перед нами той постійний рух людности до поступу, рух, що ні на хвилину не зупиняється, що йому нема ані кінця, ані краю. Людність раз-у-раз шукає кращого, іде назустріч новому, оробляє його, то відкидає, то воірає в себе, утворює нові форми життя, створює нові моральні, соціально-політичні ідеали й, не зупиняючись, іде вперед, іде добувати собі долю, опановувати природу, будувати нове продуктивне життя.

В цьому всесвітньому руху грає свою відповідну роль та чи инча наука, якій доводиться як-найкраще ослуговувати потреби часу, вимоги момента, відкривати людности ті наукові правди, що найкраще придадуться для змаганнів того часу, і в такі епохи, коли рух до реформи життя набірає як-найбільшої інтенсивности, висувається наперед та наука, що цьому рухові може найбільше придатися—а саме педагогіка, наука виховання людей, найкращого підготовання громадянства до нових потреб життя до нових моральних завдань. Такого самого значіння набірає вона і в наших часах, тепер, коли людність на наших очах під впливом пережитих через світову війну страждань, зневірилась в колишніх підвалинах життя, жагуче оажав

вийти геть із усіх скристалізованих форм на простір волі, незалежності, шукає тих творчих сил, що продуктивною працею одиниць збудують нове громадське єднання, нові форми державного й соціального життя. Стара школа мусить упасти, бо її методи не відповідають новим принципам науки. Мусить витворитися нова школа, нове виховання, під кермом тої філософічної думки, того соціального ідеалу, що панують тепер. Що ж саме треба розуміти під наукою педагогіки? Педагогіка взагалі є, може, один з найстаріших виявів людської думки, але вона довгий час не була наукою, не мала для себе певних наукових підвалин і через те довго існувала або як збірка практичних указівок та порад, вироблених різними народами для зносин із дітьми, або як мистецтво, що витворює з дитини потрібний для держави, для церкви тип людини. Лише в останніх двох століттях педагогіка стала на науковий ґрунт, виробила собі певні шляхи для виховування дитини, як вільної особи, як індивідуальності, кермується науковими вказівками психології, як науки про дитячу душу. Але, будуючи нову школу, виставляючи нові вимоги для виховання, громадянство не може цілком одкинути звесь матеріял, що нагромадився в педагогіці за весь довгий час її практичного існування і теоретичної обробки, бо в цьому матеріялі надто багато сконцентровано життєвого досвіду різних народів, занадто ба-

гато вкладено до нього глибоких думок найсвітліших
голов-філософів і далеких і близьких до нас часів.
Цей матеріал вимагає наукової критики, але зрекись
його, як нікчемної традиції, не бажано, бо таким нехту-
ванням вікового історичного людського досвіду ми і
саму нову школу оставили в повітрі без кінцевого
солідного ґрунту. А таким ґрунтом і є всевітнє по-
рсякчасне змагання людности з кожним поколінням удо-
скональнювати всі здібности людини. І сучасне наше за-
вдання, завдання педагогів-далі вести ці змагання, ви-
зволяючи дитину від усіх тих традиційних умов, що скри-
сталізувались, умов, серед яких не міг би як, найкраще
розвинутися наш сучасний ідеал людини-вільної, з битри-
маню волею, з широким розвитком своїх індивідуальних
сил, із свідомістю своїх громадських обов'язків і гли-
боко інтуїтивним розумінням свого близького і далеко-
го оточення.

Педагогіка, як усім відомо, є наука про виховання ді-
тей. У своїй роботі вона спірається на науки, що освіт-
ляють її роботу, дають відповідний часові напрямок і
кладуть їй певний науковий ґрунт, а саме: філософія,
соціологія й етика, психологія, анатомія й фізіоло-
гія та антропологія. Тільки в близькому контакті з
цими науками сама педагогіка може науково виробляти
свої методи навчання, засоби виховання і давати своїм

змаганням суцільний плян. Відповідно до того і праця її поділяється на різні окремі завдання, і сама вона розпадається на кілька відділів: Педагогіка, як наука про виховання дитини взагалі, педологія як наука про дітей, дидактика, як наука про методи навчання дітей, експериментальна педагогія, що при помочі постійних психо-педагогічних експериментів поширяє розуміння дитячої душі й наука про фізичний розвиток і виховання дитини, до якої додається ще 1) біологічні досліді дитини в її ембріональному стані, що, як тепер уважають, дуже впливає на ввесь загальний розвиток дитини, і 2) досліді дефективних дітей та їх виховання. Така тепер широка й цілком наукова підвалина, на якій може вже досить певно працювати педагогіка. Можна сміло сказати, що до Канта і перед Гербартом, в ХУІІІ в., педагогіка не мала наукового обґрунтування, не була наукою й не була ясно освітленим мистецтвом, а була випадковим твором того чи иншого видатного педагога або філософа різних часів, освітленим часто високою думкою, але без тісного зв'язку з життям.

Довгий час педагогіка стояла на непевному схолястичному шляху: вона старалася витворити з дитини саме те, чого бажалося вихованцюві, не рахуючися з самою істотою дитини, не силкуючися пізнати її душу і не пристосовуючи до неї своїх засобів. Тільки з'єднавшись з психологією й біологічними науками (ембріологією, анатомією

й фізіологію) могла педагогіка встановити свої закони, певні шляхи до взаємного порозуміння між дитиною й виховником; як хемія почалася з того часу, як почато робити хемічну аналізу; як фізіолог шукав загальних законів у генетичному розвитку мови, так і для педагогіки потрібна була психологічна аналіза дитячої душі, спостереження фізичного і інтелектуального розвитку дитини.

Перші такі психо-педагогічні досліді почалися в ХУІІІ. в. Вже Гербарт висловив думку, що більшість наших помилок у вихованні лежить у замалому знанні психології. Велике захоплення цим рухом виявлялося увесь ХІХ вік. На чолі його стояв Пестальоцці. Одною з перших наукових праць був щоденник Тідемана (в 1787 р.) Лікарі зацікавилися спостереженнями над хворими й дефективними дітьми. Великим вкладом у всі ці досліді була в Німеччині праця Прайєра—"Душа дитини", праця, укладена на основі спостережень над власною дитиною.

Першу школу педагогічного експерименту засновано в Єні (Німеччина) в 1843 р.- вона тепер становить частину семінара Райна, послідовника Гербарта. Цілий вік педагоги не розуміли, що конечно потрібна постійна перевірка педагогічної праці й її результатів. Кожний фабрикант потребував такої ревізії, щоб вяснити собі, яку він має користь од такого чи иншого ведення

справи. Досі держави так багато дають коштів на народню освіту, а не перевіряють того, як її проводять, не переглядають програм, а дають їм закристалізовуватися, не простежують, що вийшло з дітей під тими або инчими педагогічними гаслами. Досі межи вчителями панує думка, що в школі не місце для психологічного експерименту - дитина, кажуть ці класики, - не гидра, щоб її експериментувати. Навпаки, каже Кляпаред, над учнями потрібно робити експерименти, бо без них сама школа не буде відповідати їх завданням. Діти самі цікавляться експериментами. Завдання сучасної педагогіки - ґрунтувати виховання на розумінні дітей, але не педагоги поклали перші основи науки про дітей, а філософи, етнологі, лікарі. Потребу знання дитини вперше енергійно проголосив Руссо, його можна сімло назвати Коперником у педагогіці. Під його впливом і Кант і Гершарт уже науково, філософічно вияснили необхідну потребу знання дитячої психології. Моденник Тідмана вийшов в 1787 р., праця Прайера 1881 р. В Америці в 1882 р. вийшов мемуар Р. Голя - "Зміст розумового багатства, зяким учень приходить у школу". Він же розпочав у 1887 р. видавати психологічний журнал, а в 1893 р. zorganizував "Національне Товариство для досліджування дітей". В Америці zorganizовано перші психологічні клініки для досліджування ненормальних дітей, в 1913 р. в Уашінгтоні зроблено

розсліди над 1200 таких дітей. В 1917 р. у Швейцарії зорганізувались окремі ради для розсліду здатности дітей до тієї або другої професії: "Association Suisse des conseils d'apprentissage". Вони чимало помагали кожній талановитій дитині вийти на свій шлях. В Німеччині виявилось велике захоплення педагогічним рухом, що-року більше 300 часописів йому присвячено. В Англії й Америці теж значно поширився цей рух. В Америці улаштовано постійні ваканційні курси для вчителів, яким доручено розити широкі психофізичні досліди по школах. В цій свіжій праці тепер об'єдналися всі народи, ці питання ставляться на межинародніх з'їздах, їх розробляють міжнародні товариства.

Багато сприяв цьому загальний широкий розвиток біологічних наук, праці Дарвіна, Романеса і великих психологів XIX в. Один по другому почали виходити досліди над дітьми малого віку: Прайєра, Пере, Компейре, Селлі, Трессі, Нінн. Історик Тен розит спостереження над своїми дітьми, над розвитком їх мови. Біне і Анрі робили цілу низку дослідів над школярами. В 1904 р. влаштовано перші педагогічні курси в Петербурзі, в 1906 р. в Москві. В 1906 р. відбувся в Петербурзі педагогічний з'їзд, де розбірано справу психологічних дослідів над дітьми і заклалося товариство експериментальної педагогії, Бехтерев оснував Психологічний Інститут, там почав

виходити "Вістник психології". Багато дослідів і спостережень зробив проф. Нечавв. Педагог Ушинській казав у половині ХІХ в.: "Якщо педагогіка хоче виховати людину, мусить пізнати її". Так само казав Спенсер: "Щоб шити черевики, будувати хати, кермувати кораблем чи паровозом, доконче треба довго вчитися. Та невже розвиток людського тіла й душі такий простий процес, що ним можна кермувати без ніякого підготовання. Для кожного вчителя найкращим підготованням є дослід природи дітей і знання законів їх розвитку. Щоб виховувати дитину—треба її знати". Пірогов ставив це питання на другий ґрунт—симпатії. Він казав: "Чи ми повинні залишатися байдужими до душевного світа дітей і не вивчати його в усіх напрямках? Скажіть, що може бути повчальніше, вище, святіше за наближення до цього чудового дитячого світа? Кому не цікаво слідкувати за усіма його виявами? Як би всі батьки і вчителі ввійшли в цей таємний святий храм непорушеної ще дитячої душі—скільки б вони пізнали нового незрозумілого ще для них." Новаліс казав: "Один є храм на весь світ—це тіло людини, нічого немає святішого за цю високу форму. Ми дотикаємося до неї, кладучи руку на людину." Компейре, французький сучасний педагог каже: "Найпривабливіша тема з нових дослідів—дитина". Сама безпомічність дитини викликає з нашого боку обов'язок подбати зрозуміти її

й задовольнити її потреби.

Для знайомства з дитиною намічені різні засоби: перше певні спостереження над дітьми й систематичні записи різних виявів дитячої психіки, 2) анкети більш над колективами дітей, їх відношення до одного якого-спитання; цієї методи найбільше вживав американський педагог Ст. Голл, вона дала вже кольосальний матеріял щодо розслідів по американських школах, 3) характеристики окремих дітей для угруповання їх у різні типи; цього засобу вживали російські психопедагоги Лєсгафт, Лазурскій, французький Пере, але наслідки його ще невеличкі, та сама метода таких досліджувань не досить опрацьована, 4) найновіша наукова метода — *treat* або лабораторний експеримент, над яким найбільше працювали французькі психологи педагоги — Біне, Анрі, Декролі. Ця метода мала завданням не так досліджувати дитину, як перевіряти різні методи дореформової школи й їх вплив на розвиток дитини. Такі експерименти найкраще робити у спеціальних лабораторіях, але, коли вчитель добре підготований, різні експерименти можна проводити і серед звичайних шкільних обставин, користуючись численними анкетами, виробленими ріжними вченими, що додають до них часто й указівки, як їх використовувати. Крім того, для розуміння дитячої душі, можна користуватися творами великих мисців слова: Грінченко, Ко-

Щофінський, Бинниченко, Лікенс, Віктор Гіго, Лейхтебер-
же, Толстой, Короленко.

Цей блискучий контакт із психологією дає вже певний реальний ґрунт для педагогіки, для розуміння душі дитини, для її виховання. Але що виховання має справу з людьми, має виховати майбутніх громадян, педагогіка мусить бути ще тісно зв'язана з соціологією, щоб розуміти вимоги громадянства, умови того життя, серед якого треба буде жити дитині, в якому вона працюватиме. Справедливо кажуть сучасні філософи, що зріст і виховання особистості можливо лише через її слугування позаособовим завданням. Лише забуваючи себе власне в працях поза межами своєї особи, стаєш справді цілою особою, потрібною для громадянства. А щоб виховати такі особи, вчитель мусить розуміти стан громадського життя, його тогочасні змагання й високий загальносоціальний ідеал. Щоб це найкраще зрозуміти й зуміти підвести до нього учнів, вчитель мусить знати весь генетичний процес розвитку громадянства, це то антропологію-історію розвитку людей. Соціологія і психологія доконечні підвалини сучасної педагогіки. Але що кожний період життя народів освітлює таке чи інша пануюча філософічна думка, то кожний педагог мусить її знати, мусить мати філософічне розуміння життя, і свого власного, і громадського, народнього,

філософічне розуміння моралі, тим то сучасна педагогіка мусить спиратися на філософію й її галузь, етику. Не Гербарт казав: "Ніде не потрібно таких широких філософічних поглядів, що ґрунтувалися б на загальній ідеї, як у педагогіці, де буденна праця та особистий досвід звужують обрій виховника."

Так у сполучі з біологією, психологією, соціологією й філософією педагогіка стає справді науковою дисципліною, що виробляє принципи кермування розвитком усіх фізичних, моральних і інтелектуальних сил дитини.

Через це, приступаючи до своєї праці кожний виховник розглядає свого вихованця з різних поглядів: 1) як біологічну істоту, що має тіло й душу, які під впливом виховання мають гармонійно розвинутиися, 2) як майбутню людину, звязану з своїми предками і з своїм безпосереднім оточенням—родиною, товаришами, громадянством — для спільної праці, до котрої дитина й мусить бути підготована, 3) як окремий, індивідуальний психологічний тип, що вимагає від виховання можливо широкою вільного розвитку всіх фізичних і духовних здібностей і 4) як громадянина, що мусить виконати ту або инчу ідейну мету свого існування. Усім цим завданням і допомагають ті науки, на які тепер спирається педагогіка в своїй практичній діяльності. При цьому нам не треба забувати

слів відомого німецького педагога Гурліта, який каже ось що: "Звісно, педагогіка є справді наукова дисципліна, але не можна від неї вимагати великих наслідків у праці; особливо не треба сподіватися від неї в кожному окремому випадку відповіді як слід на життєві запитання. Занадто різноманітні форми життя, занадто в ньому всяких можливостей, щоб можна було теоретично приготувати відповіді на кожне окрему з'явище. Можна лише утворити загальний потрібний ґрунт, але не можна виробити якоїсь вічної системи виховання—кожний час, кожний історичний момент вимагають нового прикладання до життя нових педагогічних завдань і засобів."

Таким роом, педагогіка стає перед нами, як реальна наука виховання людини на позитивному ґрунті психологічного досліду, як наука, що освітлена пануючою філософічною думкою і що прямує до певного соціального ідеалу. Вона вже виробила деякі певні закони виховання.

Заки розсліджувати ці закони, переглянемо саме питання, що таке виховання, що треба розуміти під ним словом, на думку сучасних видатних педагогів. У Німеччині панує погляд, що виховання є гармонійна рівна еволюція всіх здібностей людини. До такого визначення педагогії Штайн додає, що виховання є засіб, який ґрунтується на природньому духовному складі дитини й має

розвинути всі здібності її душі, зсудити й виробити всі найкращі її змагання до добра, правди, поминаючи всякі однобічні культури й наслідки звертаючи увагу на такі почуття, що дають вартість людині. "Другий німецький педагог Барт у своїх "Соціологічних історіях педагогіки" дає таке визначення: "Виховання є передавання сучасним громадянством новому поколінню своїх громадських і моральних законів і всього знання, придбаного попередніми поколіннями". Американець Монроє приписує майже таке саме завдання виховання: "Воно має передати кожному новому поколінню підвалини культури і громадського життя". Таксамо кажуть і англійські педагоги. "Виховання", кажуть вони "є та культура, що її кожне покоління передає наступному, щоб дати йому змогу зберегти всі поступові придбання, здобуті людністю, і по змозі поширити, збільшити їх". Француз Рішар каже: "Виховання є обміркована допомога для утворення людини-особи, створення її через уважливий дослід характеру й темпераменту дитини й через вишукування тих впливів, що найкраще можуть розвинути волю, навчити опановувати своїми побудженнями, взагалі сприяти вільній еволюції і витворові вільних дсорих зєвчок".

Можна навести багато й інших визначень виховання, але вони майже всі будуть подібні, як, напр., і визначення видатного німецького педагога Пабльсена, що каже: "Ви-

ховання є передавання культурного ідейного скарбу одного покоління другому. Виводячи свою власну дефініцію, можна висловити її так: Виховання є передавання найкращих моральних заповітів і знання попередніх поколінь для того, щоб із дитини виробилася людина в найкращому значінню слова, найкраще фізично й інтелектуально пристосована до умов життя. З цього визначенні вже містяться й вимоги дати вільний розвиток усім здібностям дитини, й зміцнити її волю, і виховання громадського почуття, без якого людина не має вартости, не має щастя-долі ні в своєму приватному, ні в громадському житті.

З усього, що вище сказано, можна бачити, що виховання людини, як і сама людина від першого дня свого життя, обіймає великий комплекс різних здібностей, почувань, нахилів, що велика справа виховання не може не розпадатися на скремі поділи, окремі завдання, що всі у своїй детальній діяльності становлять одну велику гармонійну діяльність. Тим то й наука педагогіки розпадається на кілька частин, і кожна з них поглиблює виховання, розвиток тих чи інших сторін душі великого комплексу дитини—звертаючи увагу виховника чи на розвиток розуму з його різноманітними здібностями чи на зміцнення фізичних сил дитини або на дисципліну її емоцій і моральних змагань. Отак ми ділимо загальну педагогіку на:

- 1) фізичне виховання дитини, 2) інтелектуальний розвиток дитини, 3) розвиток волі й характеру

теру, 4) естетичне виховання, 5) моральне виховання й розвиток почувань, 6) соціяльне виховання, 7) сучасні ідеали виховання, що об'єднують усю справу і доводять її до гармонії.

До цих поділів справи виховання в педагогіці треба ще додати одну главу-підготовання вчителя, виховника, як головного діяльного органа цієї справи, та ще до педагогіки належить огляд головних факторів виховання. З цього саме й треба починати всякі педагогічні досліді й указівки.

Сучасні педагоги-психологи дають такі класифікації педагогічних наук.

Поділ позитивної теорії виховання або педагогіки французького педагога Персігу Persigout

I. Описова педологія: 1) критика й історія педагогічних доктрин, 2) хатня антропология-значіння родинного виховання в різних народів, 3) дитяча соціология-дитина в родині, школі, серед громадянства.

II. Аналітична педологія (при допомозі лікарів):

I) біология дитини або медична педагогіка, анатомія й фізіология ембріона, новонародженої дитини, немовлятка і т.д., шкільна гігієна, клінічна педіатрія, дитячі хвороби; 2) психопедогогіка (експериментальна психология, дитяча психофізіология, критична педіатрія; 3) позитивна педагогіка або прикладна педологія (загальна методология, проблема дисцип-

ліни, дидактика, спеціальна методика, загальне навчання наукове, літературне, естетичне, перевтома, програми).

III. Педологія догматична : 1) філософія педагогічна (загальна освіта, інтернаціональні зносини й мова, позашкільні організації, екскурсії, становище педагогіки серед інших наук, остаточна мета виховання і призначення людини), 2) школа й навчання (шкільна наука, її межі, відносини до родинного виховання й до соціального, єдність освіти, технічна освіта), 3) організація університета (адміністрація, легісляція, фінансова організація).

Назву "Педологія" вигадав 1893 р. в семінарі Ст. Голля один з його слухачів на основі грецьких слів παις (παιδός) - дитина і λόγος - наука.

Класифікація Кляпареда.

Наука про дитину

I. Чиста педологія складається з: 1) психології дитини або психопедології, 2) фізіології дитини, 3) патології дитини (дефективні діти), 4) кримінологія дитяча (злочинність дітей)

Педологія практична або педотехніка поділяється на: 1) науково виховничу або педагогіку, 2) судову педотехніку, 3) медичну або педіатрію

II Педагогіка поділяється на: I) наукову або догматичну, телеологічну, що роз'яснює завдання вихован-

ня, його ідеал і засоби для досягнення (теорія педагогіки в наших розділах), 2) психопедагогіка, 3) експериментальна педагогіка, 4) шкільна гігієна, 5) медична педагогіка і ортофренія, 6) естетична педагогіка, 7) історична педагогіка, 8) адміністративна.

Практично виховання провадиться завше на таких полях: за матеріалом, який ми подаємо учневі: 1) фізичне виховання, 2) наукове, 3) моральне, 4) естетичне й релігійне: за здібностями, які ми виховуємо: 1) сенсомоторне, 2) інтелектуальне, 3) волеве (воля, як центр виховання), 4) почуття.

II. Фактори (чинники) виховання.

Факторами виховання ми вважаємо все те, що впливає зверху на фізичний розвиток дитини, цеб то: 1) фізичні умови життя, 2) родина, 3) товариство, 4) виховник. Фізичні умови життя треба розуміти і в широкому розумінні цього слова - раса, підсоння, місцевість - і в як-найтіснішому - хата, повітря, їжа.

На дитину так само, як і на всяку живу істоту не може не впливати клімат і положення місцевості, де вона народилась і живе. Маленькі Італійці, мешканці веселого півдня, мають темперамент цілком інший, аніж діти суворої скандинавської півночі; діти широкого степу сміливічі, спритнічі, аніж діти гір або великих лісів. Сучасні педолоґи помічають навіть великий вплив на дитину різних місяців у році. Так

ув осени більше в дитини ріст м'язів, і навпаки менше у другій половині літа; зимою зміцнюються інтелектуальні сили дитини, влітку вони занепадають, зате дитина за цей час фізично розвивається. В місцевостях, залитих сонцем, в дітей кращий фізичний стан, і жвавіше іде в них процес розумового розвитку. Так само великий вплив виявляє на дитину добре повітря в помешканні, добра їжа, взагалі економічні умови, серед яких розвивається дитина. Деякі дослідувачі кажуть, що під впливом їх так сильно міняються діти, що межі дітьми паризького пролетаріату й дітьми аристократії Парижа більша різниця, аніж межі дітьми різних націй. Так само помічається велика різниця в вазі, зрості межі дітьми, що живуть в одній кімнаті, й дітьми таких родин, що розкошукть у 4-х, тими, що живуть на сонячному боці домів і тими, що живуть в темних вогких льохах.

Так само залежить розвиток дитини від їжі. В Італії, де за останні часи багато уваги звертається на харчування дітей, бо добре нагодований організм краще опирається всяким мікробам, що його руйнують, - розроблено дуже цінні матеріали щодо різної користі з різних страв, так, напр., вироблено, скільки конче треба їсти й яка їжа найпотрібніша. Ці італійські досліді доповнюють ще уваги Монтес-

сорі для малих дітей, а також лікаря-педагога Флері.

При цьому треба завважити, що на добре травлення страви впливає і правильне приймання їжі-щотири години, не менш, як 4 рази на день, при чому гарячу страву давати не менш, як 2-3 рази. Впливає на добре травлення й гарний настрій під час їжі. На часи обіду вечері, сніданку треба звертати пильну увагу, щоб діти тоді поводитися вільно й весело, але щоб додержувалися порядку й культурних звичок (бо це перше соціальне виховання- їсти в гурті), щоб не займали один одного й не вживали дикунських засобів. З боку гігієни їжа дітей мусить, звісно, відповідати її вимогам. Італійські гігієністи-педагоги виробили вже певне меню для дітей, яке дає їм як-найкращу їжу, що як-найменше обтяжує шлунок; вони забороняють усякі підбудливі елементи, коріння-приправи (прянощі), вино, радять давати як-найменше м'яса, заміняючи його сардиною й сирю й вареною в цукрі, молоко, яйця, городину, хліб. Звісно, це меню відповідає умовам південного підсоння, а для країв трохи на північ треба

трохи більше м'яса й товщу. Велику увагу звертають сучасні педагоги на вплив свіжого повітря, скрізь повстають школи на свіжому повітрі, в лісі, в горах, на березі моря. Діти пробувають цілий день на дворі, там і вчаться, і граються. Там, під впливом сонця, чистого повітря вони дуже гарно себе почувать,

здоровля в них значно краще, вага зростає, праця проходить жваво. Такі школи треба відчиняти в найздоровших місцевостях, там лікуються діти і з нахилом до туберкульоза і з наскірними хворобами, з слабими залозами. І взагалі тепер пакує погляд, що школи найкраще організувати серед природи, далі від міст, переповнених мешканцями.

В нових школах уже існують ванни й душі для учнів, у окремих помешканнях, куди проведена тепла й зимна вода, упорядковані крани, відповідно до росту дітей, де є перегородки, за якими вони роздягаються. Також вчать дітей плавати чи в морі, чи в річці. Таки змивання в хаті, купання в морі впливають не лише на фізичне здоровля, вони розвивають мужність, бадьорий настрій, звичку до чистоти й огиду до всього брудного зназверх і всередині. Зміння вільно рухатися у глибокій воді створює самопевність, рішучість, готовість рятувати другу людину, що не звикла до води й може легко втопитися. Взагалі, все те, чого сучасна педагогічна гігієна вимагає за для оздоровлення дитини, має значіння не тільки для її фізичного здоровля, а й для морального розвитку й піднесення інтелектуальних сил, придержуючись традиційного погляду, що, мовляв, у здоровому тілі здорова душа.

Серед моральних факторів виховання перше місце

займає родина, де дитина набувається перших що-най-сильніших вражень, від перших днів свого життя. Вони майже завжди й дають певний напрямок на все життя, викликаючи переважно ті або інші нахили дитини. Велике значіння для розвитку дитини, фізичного й духовного, має спадщина. Вже півстоліття минуло, як Дарвін блискуче вияснив, що організм людини поволі вироблявся з як-найнижчих форм органічного життя й у своєму розвитку й удоскональнюванні проходить різні органічні стадії, поки не досягне найкращої форми організації для перемоги в боротьбі за життя серед різних географічних умов. Кожна дитина родиться як продукт об'єднаного біологічного й антропологічного процесу, приносячи з собою всі риси, здобуті людністю на шляху її тисячолітньої культури, виявляючи різноманітні антропологічні ознаки своєї приналежності до тої або іншої раси, нації, кліматичної смуги. Так само кожна дитина має в собі ті індивідуальні риси, закладені в ній почасти як спадщина батьків, а то, як безпосередній вплив моменту зачаття і стану матері за період вагітності. Таким чином кожне немовлятко становить продукт з одного боку, своєї власної індивідуальності й безпосередньої спадщини, одержаної від батьків—що в психології зветься процесом онтогенетичним, а з другого боку, дитина родиться й розвивається й під антрополо-

гічними впливами, які творять процес філогенетич-
ний. Він виявляється в близькій схожості різних
періодів духовного розвитку дитини з розвитком
всієї людности від дикунства до культури. Досліди
над онтогенезом й філогенезом підчас усього ди-
тинства багато дечого пояснюють у поведінці дити-
ни, в її нахилах, емоціях, рухах. Уже давно психоло-
ги закинули погляд Льюка, що, мовляв, дитина, її мо-
зок-це *tabula rasa*. Сучасні анатоми й психо-
логи знають, що цей мозок уже від самого народжен-
ня має лінії, борозди, має сліди, які уклалися на
мозку людини від генерації до генерації, багато-
багато віків. Як у біології існує закон, що кожний
організм у своїому розвитку проходить раз-у-раз
низку форм, що їх пройшли попередники, так і в роз-
витку кожної дитини повторюються риси попередніх
генерацій. Німецькі психопедагоги (Ляй і др.) не
визнають абсолютної певности такого закону, але ан-
глійські й американські антропологи (Чамберлен,
С. Голль і др.) непохитно його держаться і прово-
дять дуже виразні паралелі меж нахилами дітей і
звичаями дикунів. Цей погляд висловлювали ще раніш
деяки старовинні філософи: Люкрецій, Діодор Сици-
лійський. Сучасний педагог Паола Ломброзо у своїй
праці "Спроба дитячої психології" каже: "Дитина
є малий стислий синтетичний образ усіх стадій ево-

люції-людности, еволюції, якою керує принцип пристосування до життя з як-найменшою витратою сил. Придивляючись до дітей, ми побачимо в їх поведінці багато атавізму, напр: нахил дітей їсти всякі трави, оруньки, *лосицьки*, корінці, полоскатися в воді, в калюжах. Американська вчителька Дорієн зробила цікавий дослід, які саме рослини американські діти вишукують і вживають за їжу в первісних лісах Америки, і серед тих рослин можна відмітити й такі, що спокушають і наших дітей наприклад дика салата, дубові яолучка (червильні горішки), лепеха, липові оруньки, всякі породи гороху, щавель, соснові оруньки і т. в. Чимало атавізму виявляють діти своєю любов'ю лазити по деревах, підкидати ногою камінчики, що завше роблять і дикуни. У сурхливих афектах гніву діти кидаються на підлогу, несамовито кричать, кусаються, як первісні люди, так само переживають вони бажання мандрувати, розити вмети, як кочівничі народи (або як Робінзон). Багато первісного дикунства і в ранніх запитаннях дітей (напр. чи можна взяти місяць у руки): це в далека спадщина, що її можна назвати антропологічною.

Ще міцніш впливає на дитину безпосередня спадщинність. Ляй каже: "Спадщинність передає дитині морфологічні і функціональні риси батьків а також и нервову систему. Через спадщинність дитина або виростає в гар-

менійшому стані з нормальним розвитком усіх фізичних і духовних сил, цебто виростає здорова, або навпаки — одержує в спадщині слабovitість і виростає або просто слаба з ненормально піднесеною верховістю, або робиться цілком хворою, дефективною. З 37 випадків, коли обидва батьків піячили, лише 2 дітей виростили на нормальних дітей. У тверезих батьків з 61 дитини 50 розвинулося нормально. Багато переходить у спадщині здібностей до мистецтва, до математики, н. пр. славетний композитор Бах належав до 4-х генерацій музик.

Багато впливає на людину усе соціальне оточення, куди, що серед них вона живе, і що роблять на неї своє окреме вражіння і що від них дитина раз-у-раз щось переймає. Можна сказати, що дитина вся перейнята перейманням і звертає велику увагу на своє оточення, через те і треба для дитини утворити такий осередок, де б панувала втіха, праця, взаємне довіря, особливо в найперші роки життя дитини. Один англійський педагог справедливо каже: дайте мені дитину на перші її 7 літ, і я вже не боюсь, які інші впливи будуть над нею даліше.^{х)}

х) Наскільки наверхні умови впливають на весь організм дитини, можна бачити з такого прикладу: в Брісселі порівняли ріст і вагу дітей до й після всесвітньої війни і переконалися, що ріст страшенно спинився, особливо в дівчат.

III. Індивідуальність учителя.

Щоб виховання могло провадитися індивідуально, треба, щоб сам виховник був індивідуальність з ясними виразними рисами, а не простий ремісник, що виконує десь в департаментах складений план і програму. Колись від вихованика вимагали лише трохи здорового розуму та покірності регулянтам влади. Тепер учитель мусить бути творцем. Він має так розуміти свої обов'язки, щоб не затримувати природного розвитку дитини, а підносити його, витворюючи довкола дитини атмосферу здорової діяльності, приємний осередок, повний краси, збуджувати в дитині високі почуття, викликати з неї самостійну думку, ініціативу і той святий неспокій, що раз-у-раз шукає нової правди, нової краси і не кристалізується на чужому, пасивно прийнятому з чужих уст. Тільки розвинений учитель може утворити спільно з дітьми такий благородний осередок, де о панувала й вільна ініціатива учня і захоплива сугестія вчителя.

Щодо завдань ^{праці} виховання, ^{мелі} то вони мають два предмети: програма знання найкраще приладьована до учня і сам учень, його психологія, розуміння його характеру, його здібностей. Учитель не сміє перешкоджати процесові розвитку дитини, а мусить підносити цей процес, мусить утворити в школі таку атмосферу здорової діяльності, такий гарний приємний осередок, щоб школа була приємна,

щоб її учні любили, щоб самі постійно її украшали. Треба учителеві пам'ятати, що світоч цивілізації завжди в руках тих, що мають найбільш творчої ініціативи; кожна дитина родиться з такою ініціативою, нам треба долати, щоб не пригломшити цю могутню здібність, поки доля дитини, доля народу в наших руках. Фур'єр каже, що сучасне виховання визнає конечність і авторитету учителя і слухняності в дитини, але це не бажано, щоб період залежності учня від учителя тягся дуже довго. Він ще каже, що учитель, який передає дитині лише знання, це ремісник; той, що виховує характер — справжній мистець у своїй справі. Кожний учитель мусить сам постійно себе виховувати. Він має бути мудрим філософом у своїй громаді, мусить мати не лише професіональну, а й загальну широку освіту. Одною з головних прикмет учителя мусить бути тактовність. Він ніколи не повинен сміятися ані з запитань учнів, ані з їх відповідей, бо одна його усмішка може паралізувати в дитини всяке бажання одверто запитувати вчителя про те, що в той момент найбільше цікавить дитину, її стримуватиме жах перед насмішкою. Бергсон теж ставить учителям такі вимоги: не як-найбільше знання, не як-найбільше розвивати розум, а як-найбільше життя у вихованні. Він обурюється на велику кількість предметів навчання і радіє, що ця традиція поволі, правда не без боротьби, але зникає.

Так само вчитель мусить переконатися, що дисципліна мовчанки в класі воливає всяке товариство. Він на іспити повинен дивитися не як на мету річної праці, а як на один із засобів перевірки знання учнів. У всіх працях учнів учитель лише допомагає, а не керує ними, він не дає готових зразків, а лише дає поради, коли праця не йде як слід.

Головними підвалинами всякого виховання є відносини межи виховаником і вихованцем. Дуже дотепно висловлюється німецький педагог Месмер про роль учителя в справі виховання: метою виховання він визнає: 1) зайвість (непотрібність) виховника і виховничих факторів—коли дитина вже все можливе взяла від них; 2) звільнення виховника від попередніх завдань, 3) одморлення од конечного колись сильного впливу на учня, 4) одморлення од конечних раніш допомогових акцій. Виховник ^{х)} мусить свою діяльність будувати на ідеї.

Ми вже бачили, що головні індивідуальні особливості дітей не так у їх розумі, як у їх почуттях. Розгадати, знайти найвразливіші почуття в дитини, це вже успіх виховника. Не слід подавати дітям абстрактні моральні формули, тут важний не катехиз моралі, а переживання, власний досвід учнів. Трудова школа, про яку скажемо пізніше, є справді не тільки *Arbeitschule* а й *Erlebnisschule*

х). Messmer.

школа переживає; Герард казав, що багато наших приймань залишається поза порогом нашої свідомості, а нова школа хоче порушити саме цю глибину несвідомості, внести зпочатку в душу дитини "Dunklen Verste" - темні прочуття того знання, що його затвердить, роз'яснить далі розум і перенесе його у свідоме певне придбання. Ми часто зустрічаємо людей назверх освічених, енциклопедично озброєних знаннями, а всередині в них пустиня, як говориться в біблій "гробби пофарбовані, поваплені"; ні, не омертвляти своїх учнів має вчитель, а будити їх до глибокого благородного життя; не треба, щоб діти, як це було досі, сиділи перед учителем непорушно, омертвілі, зневірені в себе самих, не маючи жадних інтересів в мурах класу, з радістю чекаючи дзвінка, щоб розправити застигли члени тіла, в класі мусять іти жива виміна луку, у вчителя мусять знаходитися той золотий ключик, що відмикає йому вхід до серця, до глибини несвідомого кожного учня, треба допомогати кожному розвинути своє я до особи, до розуміння всього людського.

Особливість - це головне завдання виховання, а навчання головний засіб виховання. Але тут виникають два питання - чого і як вчити, і тут виявляється вся постать учителя. Яку б науку він не передавав, продуктивність його навчання залежить від того, як він буде вчити; кожне його слово, гаряче прояснення хоч якої науки будуть при-

мати учні з захопленням немов пророцтво, але для цього він мусить бути не ремісник, фахівець математики, чи історії, а жива людина, особа, що у своїй душі переживає те знання, яке дає дітям, чи то асо інчу теорему, чи сповідання- „*Wiedergeburt des Stoffes aus der Seele der Lehrer*“ - це активна репродукція самим учителем у залежності від тої асо другої аудиторії, де він працює, і кожна його лекція мусить проводитися з натхненням, без усякого шаблону і давати щось одно суцільне, пропняте загальним змаганням до наукової правди, до гуманного добра чи до всевітньої краси. Йому треба уникати всього рутинного, стежити за своїм викладом, щоб не було одноманітності форми, повторних висловів, які учні раз-у-раз раді висмівати. Тільки те й задержиться в пам'яті дитини, що вона прийняла від м свого іством, тільки те добре за-тримується в пам'яті дитини, що подобається в прийманнях, що захопило її почуття, й те зростається з її свідомістю, стає органічно її придбанням. Для цього потрібна жива метода викладу і відповідні бажанням і потребам дитини знання, бо не допоможуть скрипникові ні його природні музикальні здібності, ні те захоплення з яким він слухає музику, коли він не навчиться грати на скрипці, не знати-ме техніки гри-так само буде й землемірові й історикові, хоч і техніки без душі, каже Лінде, так замало. Ці нові висюги від учителя ведуть не до того, щоб занадто пере-

важити методи навчання в бік сентименталізму, дати перемогу почуттю й доводити учнів до деякої сваволі. Ні, розум, інтелект—це такий дорогий Божий дар, який треба як-найкраще розвивати, як дисциплінарний фактор над почуттям и нахилами дитини, для опанування пам'яті. Правда, є група педагогів, напр. Шарельман і ин., які надають занадто велике значіння настроєві учнів; та раціональне виховання має, що правда, на його звертати увагу, але ж ніколи не сміє доходити до рабства примхи, хвиливого настрою дитини, серед учнів завжди мусить панувати сила самоопанування, сваволі ніколи не можна змішувати з волею. Перше гасло індивідуального виховання—дати індивідуумові найвищу вартість не лише для його власного самозадоволення, а і в інтересах громадянства. Всякий час індивідуального навчання мусить бути часом радості і для учня, і для вчителя, і з боку методи, і з боку матеріялу. Але понад усіма особливими інтересами, задоволеннями, мусить завжди панувати щось надособове, загальне *Impersonliches Allgemeines*—завше мусить бути готовість і з боку вчителя, і з боку учнів зректися свого задля потреб цього абсолюту. *Gelobt sei was hart macht, hart gegen sich selbst*—казав Ніцше, ось через що і в науці поці захоплення мусить панувати зусилля і вимоги розуму. Щоб викликати це все у своїх учнях, учитель сам не сміє бути простим виконавцем, а особою, що в своїм захопленні за-

вданням сама розвивається на те, щоб з простого індивідуума стати для своїх учнів представником, перекладачем усього людського, усього, що в тій або инчій науці утворила вікова культура людства. Рисами особливості педагога ~~Лінде~~ ^{юта} визнає 1) силу почуття, теплість у відносинах до всього живого, ревність у праці; суха розрахованість, дрібний розум ніколи не створюють особовості; 2) індивідуальну оригінальність, бо без неї не буває особовості, чи мистець—музика, маляр, чи вчений мусять мати свою особовість, мусять провідниками чогось великого, але ними індивідуально зрозумілого (ожевілля геніяльність), 3) свобода, діяльність, продуктивність ув особі завше є якимось джерелом безпосередньої творчості нових поглядів, 4) непохитність, твердість у своїх переконаннях.

Це є риси, які, звісно, рідко коли сходяться в одній особі, але шляхом самовиховання можна досягнути великих наслідків, треба тільки любити свою справу й виконати її, як значний громадський обов'язок, як знеслу службу, що вимагає і з боку громадянства великої пошани, уваги. Учитель, що проводить свою працю з таким захопленням і натхненням, потребує спочинку, певного матеріального забезпечення, бо не кожний може нести апостольський хрест, як оце несли його справді наші українські вчителі і вчительки, в вогких помешканнях, майже без платні, під суворим доглядом ворожої інспектури. Треба, щоб і громадян-

ство й уряд були упевнені в великому значінні вчителя за весь час його праці в єдиній трудовій школі від найперших її ступнів до найвищих.

Ви можете мені завважити, що я плету вам мрійні теорії, далекі від життя, але я мушу вам раз на завжди сказати, що теорія скрізь тримає практику під своїм опікуванням, вона є ідеальною надбудовою дійсності, кожний ідеал помалу здійснюється, але треба його свідомо складати і вперто наближати до здійснення, треба, щоб теорія виростала з практики.

Теорія педагогіки є досить складна річ. Вона завше му- сить виходити з якоїсь філософської системи, або до неї хоч потрохи наближається. Дуже довго панувала в педагогіці система Гербарта, що визнавала панування над усіма ду- ховними силами інтелекту; але сучасні поширені погляди на виховання визнали її за занадто вузьку і за мало еластич- ну. Нові дві основи появилися: волюнтаризм і моралізм, що вимагає етичного вироблення характеру з допомогою мистец- тва, розвинених естетичних приймань. Але такого єднання ес- тетики з етикою не можна визнати без філософського об- мірковування і наукового обґрунтування. Нові педагогіч- ні системи дають вже дещо суцільне, переводячи центр ви- ховання з інтелекту на почуття, ці струни душевного життя дитини, на розвиток волі вихованця. Теорія дає засоби, мето- ди для виховання й навчання, дає єдність мети для всіх пе-

дагогів. Без філософії немає жадного педагогічного світогляду, ніякої глибокої обґрунтованої діяльності, без такої загальної думки вся справа вчителя стає чорною працею, працею, що втомлює, працею непотрібною. Мені здається, що наші сучасні вимоги від виховання найкраще можуть підлягати сучасній філософії Бергсона, що освітлює широким поглядом і процес інтуїції, який тепер педагоги визнають за необхідний, і розвиток уявління й дитячої ініціативи. Але, надаючи велике значіння теорії педагогіки і всяким науково обґрунтованим методикам, ми не можемо не завважити, що дуже часто необмежене панування теорії доводить до поневолення особовости. Чим інтенсивніші в виховнику його особові педагогічні здібности, його педагогічний інстинкт, тим більш він почуває себе незалежним від теорії—хоч і не від філософічної думки .

До цих всіх пояснень, як має провадитися виховання і в яких відносинах мають стояти між собою практика й теорія виховання, треба ще додати декільки слів, більш життєвих, що торкаються безпосередніх відносин mezi виховником і вихованцями. Нема чого казати, що для малих дітей найкращим виховничим осередком може бути родина, батьки, але до деякої міри не ті реальні батьки, що цілком еґоїстично ставляться до своїх дітей і створюють їм часто неможливе середовище, а ті ідеалізовані Пестальоцці батьки, що і серед селян, і серед інтелігенції становлять справді таку

родину, де дитина почуває себе як-найкраще. В родинному житті кожна дитина є живою клітинкою, де без перешкод поволі проходить та духовна робота, що її в дитячих садах дуже часто перебиває необмежена кількість конечної в вихованні дресури. Але часто виховання між батьками в родині не йде нормально, часто авторитет, якого набірає здебільшого батько, паралізує вільний розвиток дитини і звертає дитину не на шлях її власних потреб, а на те, чого бажають батьки. Та як не як, а родинне виховання залишається ще таки найкращим природним осередком для дітей. Найбільше великих людей провело своє дитинство в родині і багато з них згадує його з почуттям радості. Гете, Гарібальді згадують раз-у-раз любов матері. Але коли в родині не все нормально, краще доручати дитину громадському вихованню і роль батьків передавати особі, що має спеціальне підготовання у справі виховання. Серед таких умов межи дитиною і виховником одразу мусять установитися такі відносини, в яких панує любов і пошана, щира дружба. За весь час виховання поволі зменшуються зокільні вияви авторитету виховника і міцнішають глибокі переконання учня, і коли учень став уже на свій шлях, треба це визнати й, не пориваючи дружніх відносин, усунутися й не порушувати самостійности учня. Треба мати той такт, такий конечний для розуміння дитини, такий, що не допустить ні до занадто близької фаміліярности, ні до сухої формальности

в відносинах, що не дозволить виховникові йти проти нахилів дитини, а вкаже йому шлях, яким вести дитину до повного розвитку її особовости і до щастя й задоволення в житті, оскільки це персональне щастя не перешкоджатиме розвиткові інших вищих завдань, не стоятиме проти інтересів громадянства. Щастя це, на думку Спенсера, то головна мета людини, дитинство мусить бути повне радості і виховник мусить утворити цей осередок радісного індивідуально повного і інтелектуально мистецького змісту. Все виховання є поступневий перехід до розуміння що-раз ширших громадських організмів—родина, школа, громадянство, народ, держава, людство. Виховник має успіх, коли він має повне довірря своїх учнів, навіть коли б між ними і були деякі різниці в поглядах. Він не має успіху, коли не має цього довірря, випадково, чи через моральну слабкість виховника. Коли у школі сходиться кілька виховників, то вони безумовно мусять погодитися в загальних принципах, щоб один не вимагав од учнів чогось протилежного тому, що вимагають другі. Не можна допускати, щоб учні скаржилися одному виховникові на других; крім учителів непотрібні другі виховники, бо кожне навчання має виховниче значіння, і кожний учитель є виховник, він же не машина для накопичування знання, а жива людина, що працює над живою істотою, а для цього він мусить бути незалежний. Самоопановування, терплячість, спокій і ласкавість—ось конечні риси для найкращих відносин межи вихов-

ником і учнями. Широкий моральний і інтелектуальний розвиток—ось конечна вимога від учителя—виховника в новій школі.

IV. Розвиток дитини.

Тепер, коли ми в загальних рисах зазначили, в якому осередку має розвиватися дитина і як має виховник допомагати їй, вернемося до самої дитини і простежимо ввесь процес її розвитку.

Ми вже не раз звертали увагу на те довге дитинство, яким природа обдарувала людину. Англійський професор Бетлер каже: "нічого й казати, що дитина є той фактор, що перетворив людину зі стадового бства на творця моногамічної родини, першої соціальної чарунки, з якої витворилася надалі держава; фактор, який викликав перші лагідніші звичаї і справедливі закони." Як же за цей довгий період виявляється розвиток свідомости в дитини, тієї свідомости, що надалі має дати їй більшу силу, кращу охорону, ніж зуби й пазурі звірів, дати їй силу опанувати усю природу? Вона складається потроху й виявляється зпочатку у трьох один за одним процесах: 1) емоціональний — у визнанні своїх власних приймань, котрі з них викликають задоволення, котрі страждання, 2) пізніш на сумі цих приймань з'являються бажання й небажання, змагання до одних приймань і відраза від других, шукання одних і уникання других; 3) а ще пізніш увесь цей хаос первісних приймань

-світла, тепла, смаку-набірає деякої розумової вартости, одні приймання затверджуються, як цілком приємні, бажані, другі-навпаки. Два принципи кермують цим першим розвитком дитини-акомодация до умов життя (принатурвання) і звичка, що дисциплінує, полегшує рухи дитини, конечно потрібні для досягнення приємности (як немовлятко прикладається до грудей матері). Великий англійський психолог Болдвін каже: "Історія життєвого розвитку організмів виявляється в передугадунні таких органічних умов життя, що дають вражіння приємности-т.зв. гедонічна свідомість (ящирка обирає для себе сонячні горби, бо потребує тепла). Емпірична аналіза приємних і неприємних станів дає інстинктове розуміння, що з станом приємности звязаний нормальний психофізичний процес, корисний для життя, а з стражданням - неясне почуття шкоди для життя. Пригадаймо собі знайомі нам явища в природі: всяка амеба назустріч теплим промінням сонця простягає своє слизьке тіло, приймаючи з приємністю тепло, і навпаки, зустрічаючи яку небезпеку, вона стягається, силкується як мога вкоротити своє тіло, щоб менше його дотикалися перешкоди. Приймання позитивні і негативні звязані з відповідними рухами. Ввесь процес розвитку свідомости в перших часах життя зводиться до такого сформування: наступає приймання, нові подразнення, до них акомодується організм, через щасливі випадкові умови ці подразнення повторяються й викликають піднесену енергію реагування все в

тих саме органах, що тим саме все найкраще прилашнуються й до приймання й до відповідної реакції. Всяка акомодация може мати три ступні: 1) біологічна акомодация, де змінюється структура й навіть координація окремих частин організму (крила струся, хрупкий хвіст ящірок), 2) реактивна акомодация через увагу-переймання, навчання, звичка, 3) акомодация найпізніша-через свідомий вибір діяльності і міцне бажання досягнути мету (волева увага, свідоме зусилля). Так психологи Бен, Спенсер розв'язують питання первісної акомодации дитини до умов життя двома словами: приємність-страждання; якийсь рух дав їдло, тепло, він повторюється, знов дає приємність і піднесу нервову енергію, яка удосконалює рух, дає звичку. "Кожний організм", каже Дарвін, "має нахил наближатися, рухатися, простягатися до приємних джерел подразнення і одхилитися, стягуватися перед неприємними. Онтогенетичний розвиток усякого організму і розпочинається від такої ґрунтовної акомодации рухів. Тут найбільша витонченість акомодацийних засобів утворює природний добір організмів з найкращою акомодацией. Вилюднюють діти з найкращою акомодацией. Тут грають велику ролю ті здібности в реагуванні, які дитина одержала у спадщині і які придбала сама, спираючись на спадщину. Основний закон, що керує всіма нашими новими придбаннями, означають психологи Джемс і Грос - закон звички-і вправи таким робом: 1) коли в нас утвориться незвичайна,

але, певна якась реакція, один чи кілька разів, то це вже фундамент для органічного нахилу до того, щоб при подібному подразненню реагувати таким самим способом; такий нахил дає чисто фізичні наслідки—от як матерія приймає фалди відповідно тому, як вона складена; 2) в дитини зароджується змагання повторювати реакції, деколи й безмежну кількість разів, коли ці реакції дають приємність—стрибання, слово або звук, технічний рух; 3) устанавляються потрохи рухи, і це стає звичкою й полегшує автоматичну послідовність рухів; 4) повстає звичка й чим більш буває повторних рухів, тим вони йдуть гладше, легше; 5) найчастіші повторення робляться вже механічно, майже несвідомо.

Так вияснюють нам сучасні психологи й фізіологи перше зростання дитячої свідомости. ✓

Далі, при розвитку вже деякої свідомости надходить соціяльний фактор—переймання, яке треба вважати вже за посереденій шабель межі інстинктивними змаганнями, рухами і розумними, цебто свідомими. Переймання допомагає дитині оволодіти тими звичками, що їх придбали були попередні покоління (генерації). Тут ми вже зі сфери онтогонізму й біологічної фільогенези переходимо до сфери антропобіологічного впливу, до впливу соціяльного оточення й культурної спадщини. Справедливо визнають учені, що мозок сучасної дитини від самих її народин це не та

Tabula rasa, на якій будував Льюкк своє експериментальне виховання; він уже має ті борозди, що в людському мізку поробилися за віки культурного життя. Біогенетичний закон каже: "кожний організм у своєму розвитку повторює в коротких рисах усю низку форм, що їх пройшли попередники того ж роду. До цього ще додаємо пояснення Болдвіна, що організм повторює лише ті рухи, що сприяють його розвитку; він привласнює нові акомодациї, допомагаючи раз-у-раз тому ж змаганню-розвинути всі сили для найкращого життя. Культурні спадщинні переживання сучасної дитини-з'явище цілком природне. Це еволюція, якою кермує той самий принцип принатурення до життя з найменшою для того витратою сил.

Мантегацца додержується теж того погляду, що розумовий і психічний розвиток людини проходить од дитинства до зрілого віку через ті самі шаблі, через які пройшла людність за тисячеліття розвитку. Так, напр., Австралець у своєму сучасному стані виявляє тип дуже близький до сучасної європейської дитини, з тою тільки відміною, що дикун застигає у своєму розвитку, а наша дитина має всі здібності до безмежного поступу. Ми вже звертали увагу на різні народні сліди атавізму в наших дітях. Взагалі цієї думки додержується більш італійська й американська педагогічна школа. Ляй ставить ся ще до біогенетичного закону з недовірям, завдає собі питання, чи людство справді йде все вперед?

Чи серед сучасних людей знайдеться багато таких, що й морально, й розумово стануть вище за Мойсея, Сократа, Аристотеля? Щодо Англійців і Американців, то вони вже проводять певні паралелі межі ходом розвитку дитини і людства, як це роблять Чемберлен, Гетчінсон і др. Більш за все паралелізму Чемберлен знаходить у играх і цяцьках дітей: "Праця дорослих одного століття", каже він, стає у другому дитячою цяцькою, дитячою розвагою. Ось барабан сповняв колись жахом ціле населення міста або табору, тепер він кориться слабим маленьким рученяткам; лук і стріли, пневматичні пістолети, ще й досі єдина зброя дикунів-забавки наших хлопців, гуркало наших селянських дітей подибується в кількох диких народів, як засіб, викликати переляк, а на деяких островах Тихого Океану його вживають на релігійні свята. Папіровий орел, яким бавляться наші діти, ще й тепер є розвагою дорослих Хінців. А що вже казати за ляльку, улюблену цяцьку наших дівчат, що в багатьох карінах мала символічне релігійне значіння, вважалася за ідол у релігійних звичаях. Фольклор кожного народу дасть нам чудовий матеріял для цих переживань. Зібрати його, розібратися в ньому, скласти повну колекцію дитячих цяцьок, позаписувати забави дітей і простежити, як вони потроху з релігійних і народних свят робилися дитячими розвагами—це праця не лише етнографа, а педагога-психолога, бо вона дала б чимало безпосеред-

нього розуміння душі дитини й нації. Така праця була б особливо цінна для нас, Українців, і дуже бажано було б виробити анкету для такого досліду й колекціонування та звернутися до вчительства Галичини, Буковини, Підкарпаття і наших західних земель, щоб сконцентрувавши матеріал коло Інститута, дати йому наукову обробку.

В забавах дітей дуже часто несподівано для нас виринає який небудь окремий вияв-закон, напр. табу-заборона до чогось дотикатися, кудись увіходити, казати якесь слово-оце саме табу, що так розповсюджене мсжи дикунами. Бажано було б простежити це табу в играх наших дітей.

Чимало спільного у світогляді дикунів і дітей дає саме антропоморфізм. ^{Антропоморфізм} Яніг бачить у давній формі розвитку людської фантазії нижчих рас, у менш культурних верств і в дітей безумовно дуже близьке джерело для творчості, яка найкраще відбивається в народній поезії, в поетизації природи й її з'явищ. Але саме відносини дітей і дикунів до природи не досить докладно розсліджені. Сучасний філософ Гефдінг не визнає в дітей жадного почуття природи, а тимчасом у первісній поезії дикунів знаходимо чимало похвали птахам, гомонові біжучої води, рожевому ранкові, зоряній ночі і т.и. Навіть Ескімоси славлять свою вбогу мертво природу, снігові поля, північне сяйво, льодові гори і т.и. Уся народня мітольоґія є наче міст од фантастично-поетичного світогляду до реального природознавства, і ми вже

знаємо чимало некультурних народів, що переходять уже цей міст і набувають певного знання з природи (Маорі в Нов. Зеландії, Індіани Південної Америки), використовуючи їх для лікування, на життя - одягу, посуду, їжу.

Багато спільного знаходять також фізіологи у процесі розвитку мови в дикунів і в дітей; скільки схожого можна бачити в запитах дітей і дикунів, а це показує подібний шлях розвитку цікавості в тих і других. Взагалі наука не може не визнавати багатьох виявів близької схожості в тому, як укладався духовний розвиток у дітей і в дикунів; ці досліді треба поширити, обґрунтувати певними спостереженнями і порівняннями, а кожна праця в цьому напрямку, зроблена з науковою об'єктивністю, може влити трохи світла в цю справу і підтримати ґрунт для вживання біогенетичної методи навчання. Геніяльний позитивіст Конт казав: "Виховання дитини мусить іти у згоді, і щодо засобів, і щодо системи, з вихованням людства", або дитина мусить приймати знання тим самим шляхом, яким нагромаджувало своє знання людство. Майже те саме казав і спіритуаліст Гегель. На біогенетичну методи треба звернути увагу, її вже вживають у школах Америки, та тільки вона не має ще систематичної обробки.

Деякі з педагогів вимагає деякої взаємної залежності в розкладі навчання відповідно до періодів розвитку людства, як напр. Гетчінсон. Інші вчені дають ширший поділ по-

ступневого розвитку культурної діяльності людства: 1) колекціонування—люде збирають усякий матеріал (таксамо дитина 3-5 літ набирає у свої кишені всякої в'ячини й дуже нею цікавиться), 2) продуктивна діяльність—люде починають використовувати природу: риють землю, ходять коло звірят, знайомляться з хліборобством (гра в піску, любов до звіряток, товаришування з котом, з собакою, 3-5 літ), обробка матеріалу—ремесло, молочарство, будівництво (ліплення з глини, нахил до будівництва, 5-7 літ), 4) діяльність, зв'язана з переміною місця, торг, переселення, війна (7-12 літ—курєні, забава в війну і т.и.). Тут справді можна помітити деякі паралелі і прикласти до них дещо в наших програмах, розкладі наук, не даючи математики перед 10-12 літ, за неї поширюючи в той період географію.

Закінчуючи цю лекцію про первісну свідомість дитини з фізичного, духового й соціального бр⁰ку, ми можемо зробити такі висновки: дитина справді складається з двох творчих процесів—онтогенези й філогенези. До першого віднесемо акомодацию і звичку, до другого атавістичні переживання й переймання, організм дістає зокола різні подразнення, розпізнає в них приємні (корисні для життя) і неприємні (шкідливі для життя) і реагує на них відповідними рухами. Звичка—або тенденція організму до того, щоб що раз ліпше проводити рухи, що корисні для життя. Настає можливість

переймання й полегшує акомодацию. ^{x)} *L'imitation c'est la société*. Взагалі акомодация—це принцип, на основі якого кожний організм прилашнюється до складніших умов життя, виконуючи ще раз складніші функції—мова, малюнок, біг, гра на фортеп'яні,—це все акомодация різних рухів. Таким робом кожна дитина є твір біологічної еволюції, в якій на неї впливають два процеси: біогенетичний і психогенетичний. Під впливом першого дитина переживає різні стадії органічного розвитку; під впливом другого—вона переходить раз-по-раз різні шаблі культурно-психологічного розвитку людства. Схема умов, під впливом яких розвивається дитина може бути така:

<u>Біогенетичний вплив</u>	<u>Психогенетичний вплив</u>
Спадщинність	Спадщинність
Індивідуальність	Національність
Фізично-географічні умови	Перше оточення
	Соціяльний осередок

x) Вчителі Нормальної Школи в Масачузеті зібрали 1208 записів дитячих переймань, що розкладаються так: 191 на вік 4-5 літ; 123 на 6-7; 91- 7-8; 82-9-10; 83-10-11; 45-11-12; 107-12-16. Тут деякі перейманья механічні, рушійні, лінгвіст., естетичні, моральні, вокальні і т.и.

5. Інстинкти.

Вже в попередніх лекціях ми раз-у-раз зустрічалися в дитині з чимось природженим, що кермує її нахилами, її перейманнями й деколи відбивається на її суцільному морально-інтелектуальному розвитку. Це природжене грає велику роллю у справі виховання. Грос каже: "Велику вагу для розуміння дитини має знати відношення межі природженими й придбаними реакціями дитини, але ж це дуже тяжко цілком докладно розкласти їх на зовсім природжені й цілком придбані, бо жадна придбана реакція не вільна від природженого ґрунту. Заки дитина осягне період свідомости, період світлих розумових змагань, вона становить звірятко темне хаотичне царство всяких імпульсів, якими захищає себе всяка істота від голоду, холоду й инчих неприємностей; не тому, що розсудливо над ними задумувалась, а наслідком спадщинних психофізичних нахилів. Після першої неприємности, яку дитина зазнала від того або инчого руху, каже Болдвін, "вона чекає нового випадку, коли невідомі для неї умови викличуть те саме приємне подразнення, й відповідає на нього такою самою реакцією; таким чином родиться звичка реактивних рухів, а всі пізніші придбання можна розглядати, як додаткові". Бальфур каже: "Кожний організм виявляє зміни, що їх він уже одержав від усіх своїх прадідів як спадщину, і в таких же послідовних стадіях своєї індивідуальної онтогенези, що відповідають тим стадіям, на яких

вони з'являлись у прадідів. "Чимало вчинків дитини має мішаний характер, й тяжко вяснити, чи вони свідомі, чи виникають з неясного природженого нутра.

Це одне з найцікавіших питань генетичної психології — це саме допомагає дитині придбати щось нове: чи лише зокільні придбання, й та свідомість, що на них виростає, чи ще якісь неясні природжені підготовчі знання, як спадщина віків.

Межи цими природженими нахилами дитини грають велику роль інстинкти, і кожному виховникові треба знати, як вони впливають на розвиток дитини, та вміти ними керувати. Гете це гарно висловив: "Те, що прашури дали тобі в спадщину, ти зміцни, щоб ним заволодіти". З усього, що дитина приносить у собі, як біологічну і антропологічну спадщину-нахили, реагування-найміцніші інстинкти. Спенсер визнає їх за дуже складний рефлекс. Зоопсихолог Морган, що робив чимало дослідів над інстинктами у звірів, теж каже, що інстинкти ріжняються від простих реакцій своєю скомплікованістю, бо в деяких інстинках зв'язується чимало рефлексів, деколи й ріжноманітних змагань. Серед тварин інстинкти доведені до перфекції: мурашки, оси, бджоли виявляють його і в будові свого житла і в переслідуванні своєї здобичі; інстинкт проявляється у співах птахів. Це пояснюється тим, що задля тварин не існує поступу, нових придбань; правда є біологічна акомо-

дація до нових умов життя, але нема нових нахилів, чи змагань, за те дитина має своє дитинство довге, щоб виявити всі свої природжені нахили і придбати розум, нових засобів акомодациї, й біологічної й соціальної. Через те Дарвін і доводить, що людина має їх менше і живе не лише інстинктивним життям, а й свідомим, розумовим, з новими придбаннями, з яких складається поступ.

Сучасні психологи (Джемс) підводять під інстинкт і рухи гніву, остраху й інші емоції, а навіть уважають за природжені такі абстрактні орієнтації, як простір, обсяг кожної речі, і такі конкретні рухи, як рухи оборони, нападу, втечі, полові рухи, й чимало соціальних емоцій—суперництво, змагання до власности, експанзивність, лякливість.

Існує постійна взаємність між інстинктом і акомодациєю. Вона залежить од того, які саме функції ^{організма} ~~песобляють~~ йому вижити серед тих чи інших умов життя. Деколи в виконванні цих функцій збігаються і розумові й інстинктивні нахили, обидва на користь індивідуума; деколи вони суперечать один одному. Від кількох корисних інстинктивних змагань розвивається свідомий нахил і звичка так або інакше його задовольняти.

Зі звичок, як уже вище було сказано, складається передусім наше життя і зафіксуються ті звички на ґрунті інстинкту.

На основі Болдвіна "звичка виявляє змагання організму

приймати і затримувати потрібні для життя подразнення, і вона існує від самого початку життя. Про значіння інстинктів психолог Мак Даугаль каже: "Дух людини має деякі природжені або спадщинні нахили; вони є головним джерелом і мотивом для розвитку рухів індивідуальних і колективних" (бо соціальні колективи теж нерідко підлягають інстинктивним побудкам. На цьому ґрунті поведі розвивається характер і складається психічний образ і окремих осіб і націй." Американський психолог Пармолі каже, що "інстинкт є природжена комбінація рефлексів, що походять із центральної нервової системи й викликають зовколішню діяльність, характеристичну і звичайну для цілої відміни; так, напр. кожний крiлик буде ховатися в куці від собаки, хоч він його ще ніколи не кусав, кiнь при першій небезпеці буде бігти і бити копитами.

Інстинкти не всі виявляються одночасно, деякі проявляються лише в певні періоди— сексуальний, материнський. Є такі, що можуть виявлятися лише переходно, і коли немає для них спеціальних вражінь, зникають; це інстинкти релігійний, симпатичний; є ще такі, що надзвичайно сильно себе виявляють—інстинкт покорму, мови, руху. Мак Дональд вимагає дуже пильної уваги щодо розвитку того чи іншого інстинкта або до його сплинування: "Як знищити в дитині її інстинктові нахили з їх могутніми імпульсами, організм дитини втратить усяку жваву, безпосередню активність, він робиться інерт-

ним, без енергії, мов парова машина, коли погасне піч. Ці імпульси є справжні психофізичні сили, що підтримують і кермують усім життям індивідуума".

В кожному інстинкті є насправжки не тільки біологічне, а й психічне змагання, от через це його вияв має иноді дуже складний характер, а саме: 1) довідливий, який із чимось новим ознайомлюється, 2) афективний і 3) волевий. Тим то иноді через роздраження одного інстинкту пробуджується одночасно скільки інстинктів, і душевні процеси межи собою сплутуються. Так візьмемо, н. пр., кінь злякається на шляху якоїсь ганчірки, бо вона викликає в нього асоціацію з якимсь звірем, що до нього підкрадається, і пробуджує в нього інстинкт страху й самозбережний інстинкт, що й виявляється швидким бігом. ✓

Ріжні психолоґи дають ріжну клясифікацію інстинктів; вони визнають інстинкт голоду, самозбережний інстинкт, інстинкт віддалювання від себе всього неприємного, інстинкт страху, цікавості, дорчливості, покірливості, інстинкт батьківський, половий, інстинкт переймання, симпатії. Ляй у своїй "експериментальній педагоґіці" подає таку серію інстинктів: 1) інстинкт приймання, 2) руху, 3) виразу (ізоображення), 4) боротьби, 5) цікавості, 6) колекціонування, 7) переймання, 8) товариський, 9) підлеглости, 10) заботи. Кіркпатрик у своїй "Генетичній психолоґії" поділяє інстинкти на адаптивні (приспособлювання-гра, переймання, цікавість) — і на

спеціальні інстинкти: будування і колективування, естетичний, що його він виводить із інстинкту чепурності одягу, інстинкт ватажування, ревнощів, мучення кого, як форму бойовничого інстинкту, регулятивний інстинкт, що бідьш за все проявляється в релігійности й моралі. Взагалі можна додати до цих інстинктів ще деякі природжені нахили людини, але педагоги надають найбільше значіння таким:

1) інстинкт руху, 2) забави, 3) творчий (в Ляя-виразу), 4) будування, 5) хліборобський, 6) цікавості, 7) мистецький (нахил до краси), 8) товариський або соціальний, 9) самозбережений.

Це такі інстинкти, кажуть американські психольоги-соціольоги, що вивели людство зі стану дикунства й утворили сучасну культуру. Далі нас вестимуть нові придбаня, головню, через переймання, творчу діяльність, аж поки звичайні реакції через звичку не пороблять ся механічними, не затримать ся міцно і виявлятимуть ся вже без участі свідомости. Грос каже, що нема придбань, що їх не ви-кликали б які небудь природжені нахили, і, таким робом, усі основні рухи й нахили спадщинні, так, напр. перебірання ногами для ходу: як тільки поставити дитину місяців 5-6 вертикально, щоб її ніжки хоч трохи дотикалися землі, то вона почне ними дріботати саме так, як треба для ходу, і це без ніякої попередньої науки.

x) Цікаво простежити, як свідомість або кермує цими спадщинними рухами або зникає; візьмім, н. пр., цілком фі-

Щодо окремих інстинктів, то ми в Ляя знаходимо деякі цікаві пояснення. І так інстинкт приймання виявляється якнайраніш: дитина, що їй кілька днів, уже рветься до всього ясного, блискучого, рухливого, так само, як ось дикун радий дати все своє найдорожче за блискучі гудзики, як пані тягне до брилянтів—вічно-життєва казка Мефістофеля і Гретен. Крім одчужань світла, блискучих колірив, дитина з захопленням приймає різні згуки, дзвони, музику.

Кожний змисл (назверхне почуття) має нахил до побільшення приймань, до розвитку. Інстинкт руху найкраще задовольняється й виявляється в різноманітних забавах, в біганні, стрибанні, лаженні, киданні різними річами—опукою, цуркою, дзигою й т. и.

Але особливе значіння має інстинкт переймання. Ми вже

зіологічне явище: 1) дитина має спадщинний рух усе хапати—це рух несвідомий; 2) немовлятко хапає палець і тягне його до рота; 3) в померку воно бере до рота пляшку, що її стискає в руці; 4) попікшися, відхиляє руку; 5) бачучи щось привабливе, простягає до нього руки. Далі рух механізується й, замість колишнього свідомого почуття, ним кермує давня, вже тепер несвідома думка. Бісмарк серед гарячого бою подає Мольтке сигари, й той вибірає що-найкращу, хоча йому саме тоді зовсім байдуже до сигари, бо ж його думки при бою, але давня думка кермує його рухом. Так само дру-

знаємо, що Болдвін бачить у розвитку акомодациї великий вплив приймання. Зпочатку треба розібратися, як саме й коли виникають перші змагання дитини до переймання. Досліди і спостереження перших часів розвитку дитини виявляють: 1) що переймання починається не раніш 6-7 місяців; до того часу переймання бувають лише випадкові й не дають ще дитині такої приємности, щоб повстало в неї бажання їх повторювати, 2) переймання буває звичайне, подібне до сугестії, і настирливе, де вже можна розпізнати бажання наблизитися до зразка; перше можна підвести під тип природженої реакції, вона не в усіх дітей однакова, друге виявляє вже пізніші придбання й є лише акомодациєю з елементом певного бажання. 3) Діти мають більш нахилу до переймання, аніж тварини, окрім хіба таких, як малпи, деякі

кар, не думаючи, бере з різних кашт (кас) потрібні йому літери; писар, не дивлячись, умочує в каламар перо. Таке саме можна помічати в моральному поступованні: є такі чисті душі, люде з природженим Кантівським імперативом добра, що від дитини борються зо своїми неморальними нахилами і знаходять певний шлях до перемоги добра та кермування своїми вчинками. Ця їх робота виходить із природжених нахилів їх душі, проходить за усіма вказівками категоричного імператива й утворює органічно етичний стан душі, перемогу над злими інстинктами, етика стає для людини тим,

птахи; воно потрібне їм, як безпосередній засіб навчання. Ось ізоляція півня н. пр. не дає йому добре співати. 4) Дитина переймає деколи з болючим зусиллям. Романес доказує, що діти дуже часто переймають рухи і звички, незалежно від того, чи вони дають приємність, чи ні, але тоді переймання звязане з задоволенням якогось инчого ще інстинкту. Акомодация вимагає, щоб переймання творились незалежно від цього, бо всяка нова акомодация проходить не без ризику, з яким може бути звязана або насолода, або біль.

Не треба забувати, що нахил до переймання дуже сильний і впливає на дитину непереможно. Зпочатку дитина цікавилася своїми власними рухами, брала ноженята до рота; тепер вона стежить за рухами инчих і складає собі перше свідоме уявління я й не-я, що за кожним разом проясню-

що зветься другою натурою, і людина органічно не може зробити зла. Тому й добрий виховник мусить добре заглянути у глибину дитячої душі, знайти в ній усе природне добро і, ґрунтуючись на ньому, розвинути дитячу свідомість, допомагати розвиткові одних інстинктів та нахилів, другі спиняти і доводити добрі нахили до звички, до свідомого міркування й органічної потреби. Це найкращий шлях, щоб виховати з дитини етичну індивідуальність.

ється такими постійними відносинами: я переймаю в вас і пізнаю своє я тим краще, чим більше пізнаю вас, переймаю ваші рухи, ваші слова, афекти, й через те краще почуваю чого я не можу, а що ви можете. Отак і виростає перша самосвідомість і утворюється міст межи я й не-я, між мною й другими. Це є процес приймання перших елементів соціального оточення. Далі вже йде процес витворювання свого власного я в рухах, словах, учинках-коловорот, що йому немає кінця ціле життя. ✓

Наскільки в малих звірят мало розвинене переймання, настільки його багато в дітей, воно служить для їх розвитку. Тут од самого початку виявляється функція добору, бо ніколи дитина не переймає індиферентно все, а лише те, що їй подобалося.

Перші переймання задовольняють більш фізіологічні потреби (їжі, руху, тепла), психологічні переймання (слів, пісень, вчинків) появляються пізніше. І тут треба звернути увагу на так зване плястичне переймання, яке повстає під впливом гіпнози, від якої ні дитина, ні доросла людина не може визволитися. Це тиранія над нашою свідомістю тиранією колектива в формі традиції, звичаїв, моди, колективного настрою, а побіч із ними гіпноза наших власних звичок, слабовідля-Обломов, консерватизм, "Зайві люде" в Тургенєва, "колишні люде" Горького- всі, кому сили волі не вистачає іти проти течії - сугестії ин-

чих і. В дитинстві особовість складається в межах, даних спадщиною шляхом переймання тих зразків, які оточують дитину. Вже на дволітній дитині можна помічати, з ким має вона більше спільного, з матір'ю, чи з батьком. "Дитина", казав Ляйбніц, "є соціяльна монада, маленький всесвіт, в якому відбиваються всі ті вражіння, що хвилюють її душу". Рума питає: "Що дало людині змогу в її тяжкій боротьбі перемогти природу?" й відповідає: "її об'єднані зусилля з другими людьми". Всі користувалися вигадками кожного, й кожного захищав якийсь колектив. Умови життя кращали, об'єднання міцніло, життя, відокремлене від життя собі подібних ставало неможливе, й людина робилася тою соціяльною твариною, що формує себе через переймання від других. Ми можемо побачити, що найкультурніші країни є ті краї, де скупчується як-найбільше населення—країни з великими містами, як ось колись Єгипет, Греція, а тепер Бельгія, Англія.

Першу увагу дитини, звісно, викликають рухи тих осіб, що її оточують, — приходять до неї, цілують її, годують, колишують, купають. Потроху дитина переймає рухи тих осіб, слова їх. Але довгий час вона залишається ще індивідуалістом. Вона задовольняється випадковим перейманням осіб, що її оточують, і не потребує товариства того самого віку; по дитячих садках видно, як діти 3-4 літ люблять ще відокремлюватися від других дітей і бавитися окремо. Але дедалі, що рік інстинкт групування набирає що раз більше сили, дити-

на переймає від товаришів, далі від героїв улюблених книжок.

І тут, розглядаючи всі вияви переймання, не можна не зупинитися перед одною зі страшних його форм—це сугестія, або гіпноза, вмова (внушення). Докладніше ми скажемо про неї далі, як про один із соціальних факторів виховання. Але й тут не можна не зупинитися на цій формі переймання. Про неї можна сказати, що це одна з найкращих і найгірших річей. Суть вмови в тому, що уявління, вчинки одної людини, без жадної критики, передаються для переймання другій. Свідомість приймає, як щось одноварте, все, що до неї доходить. Сугестія починає впливати на дитину від перших днів її життя—колискові пісні, підкладання до грудей матері—це все наші вимоги, щоб у дитини утворити зпочатку фізіологічні, а потім і психологічні настрої. Маленькі діти дуже легковірні, вони не мають затримуючого судження або досвіду. Їх можна сугестією довести до зовсім неправдивих уявлінь про смак, колір, простір, викликати біль, якого немає, або навпаки насолоду, якої немає, як це часто використовують, щоб н. пр., примусити дитину випити яке зілля. Ще більшу роль грає сугестія у шкільному житті, коли, н. пр., сказати учневі: ти не зможеш розв'язати цього завдання, то це так негативно на нього вплине, на його настрої, що він ісправді його не розв'яже. І навпаки, як його бадьоро й весело впевнити ує його сили, він зовсім инакше при-

ступить до роботи.

Блискучі приклади самовмовляння дають актори. Вони на деякий час зовсім перетворюються в типі, які вони грають -Отелльо, Ревізор, Дорошенко. Так само і школярі через вмовляння стають або "розумниками" або навпаки. Так і відношення вчителя, його авторитет будується на сугестії.

Вулиця, часописи, кіно-все це створює сугестію, далеко не пригідну для морального розвитку, але дуже впливову. Це можна бачити на розвитку злочинства. Як молодий злочинець попадає до тюрми, то загальний настрій злочинців, здобутий ним у тюрмі раз-у-раз нахиляє його до рецидивів. У Бельгії він дає 70%, у Франції 40%. Кара ізолювання, на основі Гюйо, дає лише 10%. Гурт, колектив, громада мають великий сугестивний вплив на дітей. Недурно батьки часто помічають, що дитина дома, на самоті, зовсім не та, що в школі, у класі. Єднання з різноразмірними дітьми все нервує дитину, викликає окремих якийсь настрій, збуджує різні нахили, сприяє инчі й робить її дуже невідпорною на сугестію, на ту найміцнішу форму переймання. Заразність різних нервових занедужань помічається в усіх школах і закритих притулках. Так до одної німецької гімназії записалась дівчина літ 13 з якимось тремтінням на цілому тілі (в жовтні 1905 року) і вже за два місяці на таке тремтіння заслабло 66 дітей. Замкнули школу на тиждень. Хвороба почала зменшуватись, але через деякий час спільного навчання знову зроста-

хворих стало вже 134. Довелося вживати енергійних заходів, щоб припинити хворобу..

Усякі нервові рухи: загикування, регіт переймають мимоволі одні від одних дітей в гурті, через часті враження ці рухи міцнішають, асоціюються з околичним виглядом класи й непереможно впливають на дитину - повстає тяжка самосугестія.

В часах тяжких соціальних переживань помічається в молоді нахил до самогубства і через сугестію страшенно поширюється. В Петербурзі 1907 р. в часи реакції після революції 1906 р. зареєстровано 986 самогубств, із яких 40% припадає на студентів. Іб студенток одна за другою кинулись у водоспад Іматру. Цікавий випадок сугестії у школі, сугестії з небезпечними наслідками наводить бельгійський педагог Рума: "В ІІ годині я запитав у класі, чи не бачив хто мого ножика на моїй катедрі. Ніхто нічого не відказав. Я кажу ще раз: чи не бачили мого ножика, що його я клав на катедру. 29 учнів (57% усіх учнів класи) запевняють, що його бачили, хоча з їх місць бачити було цілком неможливо; 7 учнів кажуть, що вони бачили, як я різав ним папір, затісував олівець, та ще врізав шматочок стирки для одного фізичного експерименту. Коли я сказав, що мій ніжик зник після рекреації, у класі настала тиша. Потім один хлопець каже, що учень Г., якого недавно запідозрювали в злодійстві, був у класі, і осьмеро інших учнів доводять із

ріжними деталями, що вони бачили його коло катедри. Насправ- жки я не виймав ножики з кишені, а Г. цілу рекреацію був на- дворі і не входив до класу. "Так складаються дуже шкідливі легенди на ґрунті сугестії, і нерас не так легко вияснити, де брехня, де правда.

Експерименти Біне виявляють, що сугестії підлягають най- більш малі діти, до того нервові, і нахильність до сугес- тії в дітей неоднакова. Роблячи в цьому напрямку спостере- ження, Рума давав дітям розглядати малюнки—не більш 12 се- кунд—і ставив їм багато брiхливих запитань; діти, що легко піддаються сугестії, йдуть покiрно за запитами й дають брiх- ливі відповіді про те, що бачили на малюнках, а діти, що ма- ють силу не піддавати сугестії, заперечують брiхливі запи- ти. Від 35 учнів—підлітків (15—21 р.) одержано 280 невір- них відповідей.

З усіх спостережень і експериментів можна вивести та- кі наслідки впливу на дітей підлітків сугестії: вона в більшій чи меншій мірі впливає на всіх дітей, але з віком її вплив меншає; дитина підлягає їй особливо тоді, коли речі для неї мало відомі. Сугестія міцнішає серед однаково за- хопленого колектива. Сильне підпадання сугестії старших ді- тей виявляє в них слабкість інтелекту, слабкість волі, а ино- ді й фізичну слабкість. Дівчата більше їй підлягають, ніж хлопці. Взагалі вплив сугестії це міцний фактор у соціаль- ній педагогіці; тим то треба вислідувати, які психологічні

закони кермують її впливом, наскільки він залежить від розвитку волі дитини, її свідомої пам'яті, певності зміслів, наскільки дисципліна у класі, одноманітність вимог впливають на зміцнення сугестії, і як до неї ставитися педагогові, що хоче мати моральний вплив на учнів.

Сугестія ґрунтується передусім на вірі, на авторитеті й на браку критики. Слабі, безвільні діти й неосвічені люди більш за все їй підлягають. Для виховання сильної самостійної особовости в дитині, треба розвинути її судження, увагу, зміцнити волю, щоб застерегти її від сугестії кіна, книжки (Пінкертонів). Учитель день-у-день має можливість користуватися розумною або безглуздою сугестією, він може піднести їй настрій, здібности учня, але може їх і цілком придушити, він може підбадьорити їх, захопити їх на велику самопожертвованість, але може цілком нарушити рівновагу учня й довести його до самозневіри. Тут мусить бути велика обережність. Якими учитель визнає дітей, такими вони й будуть. Учителеві самому треба берегтися неправильної самосугестії супроти своїх учнів і не ображати їх нерозумінням їх душі. Сугестія може викликати неправдиві почування болю, тепла, холоду, смаку, віри і зневіри у свої сили, веде дитину до того, щоб вона наближалась до якогось великого зразка. Взагалі сугестія дає ті мерші вказівки, якими дитина кермується у своїому поступованню, які вона одержує через переймання і свою слухняність.

Таким чином інстинкт переймання, як бачимо, грає дуже велику роль в вихованні, ведучи дитину й до найвищого добра, але й до зла; тим то треба звертати на нього велику увагу, захищати дитину від небажаних зразків і сугестії, а також зміцнити в ній здібність критики, міркування. Ляй переглядаючи всі інстинкти, кладе велику вагу на інстинкт переймання: "Як би дитина від найпершого віку не мала інстинктової здібності до переймань, то кожна окрема людина мусіла б назово утворювати сама всі ті культурні вартости, що їх уже придбало культурне людство, і не було б жадного поступу." "Переймання," каже Ляй, "є засіб, яким природа-мати розвиває мислення в дитини, дає вправи й органам і почуттям, привчає їх до боротьби за існування. Переймання часто пособляє виявитися талантові. Шіллер, Дірер, Рафаель із переймання почали свої мистецькі праці, і тим то переймання буває джерелом безмежного задоволення фізичного (спорт), інтелектуального, естетичного й етичного. Діти переймають усе, що викликає в них інтерес, однаково добре і зле, погане й гарне. Через те й треба дітей оточувати красою й добром".

Треба завважити, що інстинкт переймання буває не тільки назверхній, але й унутрішній; це той інстинкт, на якому виростає почуття симпатії, співчуття, що дає нам ключ до розуміння душі другої людини, а це має велике значіння для етичного виховання. Бське співчуття можливе лише то-

ді, коли ми переживаємо долю й долю другої особи, коли ми наче всередині переживаємо її почуття, її настрої: діти плачуть, бачучи сльози в очах матері, і сміються, коли коло них регочуть. Вони захоплюються оповіданнями й часто плачуть над долею героїв, а більше чутливі діти не можуть слухати "сумних оповідань". Інші страшенно захоплюються всякими героїчними вчинками. Ліпс каже: "Найвищий моральний розвиток виявляється у здібності всамоу собі рефлектувати усі особи, всі речі в їх правдивій вартості; щоб бути моральним, я мушу все і всіх розуміти і все приймати до серця, мушу спочутливо відноситися до всякого героя, до кожної радості, яку переживає мій ближній." Перші мистецькі і моральні уявління потребують попереднього внутрішнього перейняття, яке виховання має зміцнити.

Дуже часто перед виховником виринає дуже небезпечний інстинкт боротьби. Це загальний інстинкт, що його мають і звірі, і діти, і народи й нації. Пуценята завше раді боротися, молоденькі півники наскакують один на одного - в усіх їх одне бажання: перемогти супротивника - бій на кулачки, олімпійські гри, бої боксів, фехтування, все це вияви того самого інстинкту боротьби. В деяких дітей, переважно у хлопців, він прокидається дуже рано й виявляється не тільки бійком, а й протестами проти всякої заборони, проти усякої перепони. Вже дволітня дитина з горючими очима кидає миску на долівку, дарма що їй це заборонено. Шести -

літній хлопчик кричав і плакав через те, що його не пускали в сад, і на всі переконування мами кричав: "можете мене бити, а я кричатиму ще голосніше". Протест часто доходить до того, що дитина б'ється, кусається. Це, звісно, вже наслідки невідповідного виховання. З дітьми, що мають босвничий інстинкт, треба дуже уважати при вихованні - не давати зайвих, не дуже конечних заборон, не доводити їх до роздратованості.

В шкільних роках цей інстинкт особливо виявляється не тільки у традиційних шкільних бійках, а й у постійній боротьбі з учителями, а також і в емуляції (суперничанні). На цей останній пункт треба звертати увагу, щоб він не прийняв нетовариських форм, а проте залишався одним із факторів навчання. Часто цей інстинкт набирає справжньої жорстокості, коли звертає діяльність дитини на щось живе, що дитині хочеться мучити - вона відриває крила мухам, топче жуків ногами. Але буває, що в цих виявах не так жорстокість, як зацікавленість, а що то, н. пр., буде з мухою без крил?

Придушувати зовсім інстинкт боротьби не можна, при вважливому вихованні він стає позитивним фактором у житті. Боротьба скрізь ведеться, і скрізь - горе переможеним! У здоровому розвитку цей інстинкт є силою, є знаряддям для перемоги. Завзятих борців

усе славила всесвітня народня поезія-(Зіґфрід, Марко Кралевіч, Байда, Ролянд, Вільгельм Тель)-і всесвітня штучна поезія (Манфред, Демон, Дон Кіхот). Часто нищення цього інстинкту може скалічити дитину, зломити її волю, навіки внести розлад у мирні родинні відносини. Виховникові не треба ставати на серію зі своїм учнем, а знаходити благородні завдання, куди звернути зайву енергію, буйну силу дитини з міцно розвиненим інстинктом боротьби.

Видатний бельгійський педолог Декролі присвятив цілий виклад цьому інстинктові. "Інстинкт цей", каже він, "досить складний; у ньому можна розрізнити інстинкт нападу, інстинкт самолюбства, голоду і любови -усе це спонуки до нападу. Цей інстинкт виявляється в боротьбі дуже різноманітно-в боротьбі спортовій, національній. Боротьби на землі не можна зовсім припинити, вона є життя, боротьба йде в організмі, -кров'яних тіл проти мікробів, йде боротьба моральна в душі, є й неморальна боротьба дужого проти слабого. В дитині бувають часто протести несвідомі-проти сонця, як воно не світить, проти вітру. Нам симпатичніші діти з такими інстинктами, аніж діти недотепи. Але, щоб цей нахил не ставав занадто воєвничим, треба: 1) звернути увагу на фізичний стан дитини, чи нема якого хворобливого подразнення, що викликає занадто буйні афекти; 2) треба дати дитину в оточення, що впливало б гу-

манітарно на неї і розвинути в ній розум, який дав би напрямок її вчинкам. Анкета, що її зроблено в цій справі, виявила всі різноманітні форми, якими дитина задовольняє свій інстинкт протесту. Найенергічніші діти просто б'ються, їх єдиний аргумент-кулак. Другі, хитриці стараються так напасти на супротивника, щоб їх самих не побито, дратують його словами, піддрочують, викликають на перегони, хто, н. пр., вище стрибне, вихваляються-цікаво спостерегати всі ці форми бійки, і словом, і хитрощами. Іноді, коли супротивний небезпечний, його зацятькують якимось подарунком, послугою, хитрощами (хоч діти, хоч народи, а засоби однакові!): партійні ігри - в 10-12 літ (хлопці, у дівчат майже немає). І Декролі теж каже, що не треба цей інстинкт придушувати, а треба його де инде прикладати-ручна праця, вміння поводитися з усяким струментом, рано почати розвивати оптимізм, добрі відносини до всіх, творити *selfgovernment*, захищати не себе, а свій соціальний колектив, внести соціальність в дитяче життя, з руйнівничого напрямку зробити творчий, корисний, давати знання з історії, порівняльні характеристичні риси різних історичних діячів, будити звичку до громадських взаємних відносин, а головне-дати радість, радісну діяльність. Треба пам'ятати, що життя буде завше таке, які будуть діти; боротьба буде завше, але її треба гуманізувати, зводити на те-

6. Інстинкт руху, соціяльний інстинкт.

Один із найраніших інстинктів у дитини ми вже відітили, а саме: інстинкт руху, який можна поширити на інстинкт активності. Його органічне велике значіння є в тому, що він так рано виявляється. Де рух, там життя, де нема руху, там смерть, болото, застої. Тепер, коли філософи бачать в життєвій енергії головну основу всієї космічної творчості, понад інертну матерію висувається та сила, яка її й перетворює в безмежну кількість різних формацій; ця сила є енергія-рух, що проймає увесь світ. Суб'єктивні з'явища руху, які ми в собі помічаємо, розглядають вчені (Бехтерев і др) як наслідки, окремі вияви цієї світової енергії, яку кожна дитина має від прадідів, які підтримують у ній різні фізіологічні процеси. Ножний організм, на думку Бехтерева, є діяч через цю запасну спадщинну енергію. За акумулятори енергії вважають центральні органи нервової системи. В живім організмі йде раз-у-раз рух, раз-у-раз зміна. Перші рухи в дитини визначають завше жесь органічне змагання, шукання чогось корисного для життя особи або відміни. Діти дуже настирливі, поборюють усякі перешкоди, випручують руки, ноги від пелюшок, беруть їх до рота, або відсувають, що неприємно. Ці рухи рефлексивні і вони мають взагалі більш оборонний або дефензивний характер, у цих

первісних рухах бере участь увесь організм, у них укладає всю енергію маленька істота. Первісні повторні рухи ніколи не бувають абсолютно подібні до попередніх, бо вони зв'язані з внутрішніми переживаннями початкової свідомості. Але, повторюючись, рухи удосконалюються, органи координуються. Що далі, рухи ускладнюються, набірають різноманітності, вони є висловами що раз нових творчих вимог людської свідомості і людського розуму. Од того часу, як чотириноге сотворіння перетвориться на двоноге і стане простовісно на своїх ногах, воно визволить свої горішні кінчини і задля найкращої дефензиви і для хапання що-потрібних для нього річей. Вже в руках ториля ціпок, камінь набірають нового значіння знаряддя для самоохорони. Раз-у-раз розвиваючись, людська рука осягає особливого диференціювання, чутлості, гнучкості, а це дає їй змогу як-найкраще використовувати її в різноманітних умовах життя. Рухи руки довели людину до відкриття вогню, до утворення як-найскладніших машин, найтендітніших приладів (годинник). Недурно Бергсон, змінюючи Декартівський афоризм "людина, що мислить", каже: "людина є істота, що фабрикує", -цебто творить ввесь матеріяльний поступ, коло якого з кінечности об'єднувалося людство. Взагалі рухливість, активність є ґрунт життя, тим то нам не слід спиняти рухливість

дитини, а навпаки пособляти рухам її, викликати в ній активність, бо це є найкраще підготовлення до життя. Сучасні педагоги кажуть, що навчити дитину рухатися куди важніше, ніж учити її спокійно, нерухомо триматися. У звичайному житті можна помітити, що за одну хвилину ніби то нерухомости на око повстають мільйони активних рухів. Нова школа дає ці різноманітні рухи дітям: дає їм змогу бігати, стрибати, плавати, возитися на човнах, бігати на ковзунках і т.и. Трудова школа розвиває руки дітей, привчаючи їх уживати усякого знаряддя і, при його помочі, провадити всякі рухи. Крім того вона розвиває красу рухів у гімнастиці, в ритмічних грах, додає дитячим рухам пляномірности, координації і краси.

Треба додивлятися до періодів у житті дитини, коли вона особливо віддається забавам, а коли вона через надзвичайний ріст наче слабне й сама припиняє свою рухливість. Забави і праця, гімнастика - це, звісно, найкращі вияви дитячої рухливости. Але треба завважити, що ці всі назверхні рухи не виявляють цілком усього інстинкту активности в дитині, який ми загально називаємо інстинктом руху. Дитина вся повна активности, діяльність-назверхній вияв у рухах або внутрішня діяльність у процесах психічних, інтелектуальних проймає все життя дитини. Активність виявляється і в активному мисленні, ак-

тивному відношенні до свого оточення. Звичайно активність зв'язана з як-найяснішою свідомістю. Дитина може бути активна лише маючи досить волевої концентрації, цебто, коли вона може сконцентрувати свою увагу, пам'ять, бажання. Навпаки, пасивна натура, що слабо реагує на всі враження, не має такої концентрації, вона виявляє розтріпаність у думках, легко підлягає усякій сугестії, і часто доводить увесь організм до дисоціації або розпаду єдності особовости, розпаду волевої концентрації. Пасивні діти легко плачуть від усякої емоції, виявляють нездатність до синтетичної інтелектуальної діяльності, мають слабу пам'ять; у міцних виявах пасивність доводить дитину до затм'ярення свідомости, ослаблення самосвідомости. Сильно бажати-це вже ознака суцільної активної особи, зате ж у пасивної усі психічні процеси проходять якомсь мляво, незалежно від її власних бажань, мов без її свідомих зусиль. Нерозумно буває з такими пасивними дітьми, що якась наверхня спонукка захопить усю увагу або якийсь афект непереможно захопить її, сама особа нерозумно й не бажала б, але пасивно підлягає всякому впливові. Звісно, і в кожній людині психічне життя складається і з активности, і з пасивности, з постійних переходів од одного стану до другого, цього вимагає потреба спочинку цілого організму.

Коли організм потребує їжі, голод, спрага й інші потреби, - він виявляє активність, коли вимог немає, інтересів нема - настає пасивність. Нові враження, нові вимоги викликають активність; старі, одноманітні - пасивність, пригнічений стан, неспокій і незадоволення. Це через це треба завше утворити дітям таку атмосферу, де б вони раз-у-раз мали різноманітні інтереси, потреби, що викликали б їх активність і давали б їм радість, задоволення. Але при цьому не можна виходити з рівноваги, треба знати силу побудливості кожної дитини, не слід переходити меж, щоб, занадто розбуджуючи раз-у-раз дитину, не викликати в ній втоми, що доведи її до знервованості, пасивності. Діяльна школа з різноманітними працями, забавами, лабораторними досвідами найкраще розвине в усякій дитині її інстинктову активність.

Виховання, що не звертає уваги на розвиток активності в дитині, може спричинитися до розвитку несущільних осіб, що легко піддаються дисоціації. Треба дати змогу дитині різноманітно виявляти свою активність - забави, праці, спорт, експериментальне навчання, яке викликає в дитини інтерес.

Серед усяких рухів сучасні педагоги визначають іще міміку, як дуже виразну жестикулятивну мову. В Англії є такі школи, де на міміку звернено дуже ве-

лику увагу, і учні мімікою висловлюють цілі поетичні твори, а крім того потім обмірковують, чи міміка відповідає змістові твору, чи ні.

Інстинкт переймання наближає нас до того соціального інстинкту, якому особливо в наших часах у вихованні надають особливу вагу. Цей інстинкт не виявляється в дитини дуже рано в тій формі, в якій ми звикли оцінювати його, як фактор громадського об'єднання-у товаришуванні, колективному життю, але проявляє себе вже в 3. році в відносинах дитини до її оточення.

Соціальний інстинкт виявляється перш за все в почутті симпатії, любови до своїх рідних. Вже в першому році дитина впізнає з радістю свою маму. "Дитина", каже Болдвін, народилася, щоб стати членом громадянства, як народилася з очима, щоб бачити, з вухами, щоб слухати". В кожній дитині треба визнавати не одну душу, заперту в осіоному тілі, а треба бачити в ній душу лише почасти замкнену в її власному тілі, а почасти і в тілах других осіб, ізв'язаних між собою всякими змаганнями й одною метою. "Наторп каже: "Людина стає людиною лише в громадському оточенні. Всяка ізоляція погано впливає на нормальний розвиток". Бергсон каже, що "людина може досягнути самосвідомість лише в достійному контакті з другими людьми. Бона може виявити свій життєвий нерв тільки тоді, коли навчиться кооперувати з своїми близькими, і тільки в тій людині буде

повне життя, що навчиться служити другим. От через що для розвитку вільної людини потрібна шкільна комуна, що задовольняла б дитяче змагання до товариства, яке дисципліною відповідальності виховує її соціальний інстинкт. "Як би людина," каже Наторп, "виростала ізольованою, вона попала б у звірячий стан. Людина виростає не ізольовано і не росте просто одна обік другої, але під ріжноманітними впливами одної на одну, раз-у-раз сама реагуючи на всі ці впливи. Виховання не може досягнути своєї мети, якщо не поставить собі завдання оточити дитину громадою і установити певні її відносини з цією громадою. Не існує чистої свідомості, що належала б до одної особи. Наше „я“ ми раз-у-раз поширюємо, набуваючи від громадянства чогось нового, навчаючись од другого, приймаючи, коли на віру, а коли з переконання, чужі погляди.

Для всіх ясне саме значіння громади, гурту, всяке навчання, розвиток мислення й волі цілком на ній ґрунтуються. І це не пасивне приймання, а інтенсивний рух наперед, рух, що приймає за допомогу когось другого, але все таки розвивається на ґрунті інтенсивної самодіяльності. Той, хто жваво приймає від других, легко й сам оддає другим—кожний виховник це помічає, як навчаючи учнів, він сам од них приймає багато цікавого, несподіваного. Як нема такої спільної праці, об'єднаної свідомості, то все навчання зводиться на те, що одна особа обвантажувє другу мертвим матерія-

лом, не цікавлячись, чи він у неї приймається і глибоко в душі перетворюється. І жадна дитина ніколи не могла б засвоїти й перетворити весь первісний хаос своїх на-зверхніх вражінь у чепурний світ ясних об'єктів, коли б вона користувалася лише своїми приманнями, а не знала б того, що знають близькі їй особи й не користувалася б досвідом усього людства. Розуміння нашого фізичного ото-чення майже загальне для нас усіх, але воно не могло б у кожного з нас скластися без спільної праці з другими, з цілим людством. Суспільність є об'єднання індивідумів і вона ґрунтується на концентрації свідомості всіх інди-відуальних думок. Взагалі людина є швидче соціальний про-дукт, її соціальні акції належать їй остільки, оскільки їх вимагає громадянство, без якого вона не мала б жадної охоти їх виконувати. Дитина родиться в соціальному осеред-кові так само, як і в фізичному повітрі. Як тіло її росте, вдихаючи повітря, так і дух її росте, засвоюючи собі еле-менти соціального оточення. Через природжені інстинкти, спад-щину і власний розум, людина у протилежність до тварин, що майже не мають соціального інстинкту, ціле своє життя під-тримує так або инакше складну систему різноманітних со-ціальних відносин. Все, чого дитина навчилася, приймає во-на від товаришів, які й самі приймали думки й акції дру-гих. Людина, що найкраще може задовольнити різні соціальні потреби, завше висувається на поверх соціального життя -

це є соціяльний добір найбільш соціально пристосованих осіб. Так само помічається добір цілих соціяльних колективів у боротьбі племен, націй, в колонізації. Кожний індивід у громадянстві є орган соціяльного руху, що утворює громадську думку, охороняє традиції, впливає на постанови й оцінку громадянства, побуджує його до роботи, що постійно зводить бій за соціяльний ідеал, за найкращий стан рідного краю. Громадську думку можна визнати за вислів соціяльного добору: вона намічає ті норми, на основі яких визнається гідність визнаних ідей упродовж віків. Людство примушене було якось єднати свої інстинктові нахили з найширшим розвитком співробітництва, якого вимагає соціяльне життя. І в розвитку людства так, як і в розвитку дитини раз-у-раз помічається то розвиток егоїзму, то соціяльного почуття.

В первісних громадах, де людині скрізь загрожує небезпека-смерть, побіч з родиною, утворювалася окрема форма широго єднання-товариство; тоді, серед тих умов життя ширій певний приятель-це була не лише втіха й моральне задоволення, а й фізична оборона. І це єднання в багатьох народів ріжними часами скріплялося при допоміжі ріжних обрядів. Серед Негрів існує присяга на братерство, в Черногорі й Сербії та в наших Гуцулів до недавна ще існувало побратимство, в нашій Січі-братерство, в Магометан при цьому складали окрему присягу. Об'єднаність помічається вже і

в мало культурних народів: Маорі подіяються на міцно з'єднані громади, що обіймають 4000 членів. В інших країнах слабкість об'єднання, локальні задрощі, персональні інтереси нищили цілі народи з слабо розвинутим почуттям громадскости. Маколей, відомий англійський історик, каже про Шотландців, що їх військо давало приклади надзвичайної хоробрости, перемогало що-найдужчих ворогів, але після перемоги починалися сварки і переможені ними на війні знову опановували Шотландців, бо дотримували кращої спільности у своїх зусиллях, а Шотландці їй не мали. Вся історія Італії потверджує, що єднання це сила, а міцна громадянська взаїмна симпатія—це найкраще знаряддя для організації держави. Найкультурніші країни з густим населенням, міста з мільонами мешканців—об'єднані спільними інтересами, що виникали в часах їх спільного життя. Ті інтереси викликають почуття обов'язку, що знов подає контроль вчинків персональних і громадських.

Ідея соціального обов'язку не однаково розвинена у різних верств суспільства і серед різних народів і в різних релігіях. Санкцію визначення обов'язку дають то вимоги життя, то авторитет видатних осіб, то переймання, а то й сугестія. Жадна дитина не народжується з почуттям обов'язку, але що міцніш у неї розвинуте почуття симпатії, то краще розвивається свідомість обов'язку, бо симпатія є сила активна, що й утворює моральні завдання, а з них пер-

ший є обов'язок до інших і до себе. З цього можна бачити все значіння соціального інстинкту для морального виховання.

У дитини цей інстинкт виявляється:

1) В симпатії до всього живого й навіть неживого в її оточенні, бо вона всьому, не тільки своїм лялькам, а усім речам додає живого духа ("як мені шкода каміничків, що всі їх топчуть, ніхто їх уранці не вітає", казала одна дівчинка. "Бідні листочки, дивіться, мамо, як вітер їх ізриває і кудись жене", казала, трохи не плачучи, друга дитина.)

2) В тому виборі, що його дитина робить між окремими особами свого оточення. Вже у 2-му році життя вона ставиться до людей із певним сподіванням, вона знає від кого вона приймає найбільш насолоди, хто завше перший улегчує її страждання: мати, мамка, няня. Поволі знайомиться з іншими особами через їх індивідуальні рухи—одна дає бісквіти, друга вгору підкидає, третя ставить різні перешкоди змаганням дитини. І відносини дитини до різних людей стають неоднакові: одній особі дитина відразу підлягає, других нехтує, поводить ся з ними цілком неважливо, в інших із захопленням все переймає. На цьому розвивається самокритика й самосвідомість. Тут дуже цікаві погляди і спостереження Болдвіна: у своїх зносинах із оточенням дитина дуже рано розпізнає те, що зветься "товаришем". Вона помічає в поведінці батьків щось таке, що дає їм можливість робити ди-

тині приємність і неприємність—заборона цукру, полоскати-ся в калюжах і т.и. Рівночасно дитина бачить потребу виконувати ці заборони, й ця перша слухняність є перший для дитини моральний закон, моральний обов'язок. Вона до цього доходить не без чималого бунтарства, після багатьох заходів із свого боку до різної компромісової акомодациї з цими новими факторами її життя, ще так мало свідомого, і тільки після багаторазового виконання закону, звички до обов'язку. Пізніше дитина вже сама визнає цей закон і вимагає, щоб усі йому підлягали—вішати пальто, класти миску на місце і т.и. "З цього моменту", каже Болдвін, "у особі дитини в її початковій свідомості з'являється "товариш", що вчить її, нагадує їй обов'язок, товариш, якому вона рада суперечити, але якому що-далі більше підлягає й від якого вона вже не може збавитися ціле своє життя. І що далі "товариш" набирає більше впливу, всі вимоги його дитина легше виконує, що далі для цього менш потребує зоколичнього імператива, менш чужого авторитету і завше "товариш" у згоді з громадським інтересом, вимагає вчинків на користь колектива, серед якого дитина живе: зпочатку батько, родина (Тато пише—не можна кричати!), товариші—школа, спільна праця вимагає спільного зусилля самоутримання, рідний край—громадські обов'язки. Але тут наслідки всього цього залежать од впливу первісного й пізнішого оточення дитини: при її вразливості, її соціальний інстинкт у поганому со-

ціяльному оточенні може цілком здеморалізувати дитину, як ми це бачимо на дітях улиці, на дітях занедбаних, що живуть в довкіллі піяків, злодіїв. Тоді моральна розпуста стає "товаришем" дитини і робить з неї не громадянина, а т. зв. колишніх людей (бывших людей), постійних мешканців тюрем, шпиталів, бо соціальний інстинкт викликає в дитини гармонію з оточенням.

3) Той інстинкт виявляється ще в бажанні дістати похвалу, признання. Воно, за спостереженнями Кірапатера, з'являється лише тоді, коли вже виникло почуття симпатії, цебто не раніш, як у 2-3 році. Це бажання признання, похвали дуже впливає на поведінку дітей: страх осуду батьків викликає живе бажання як-найкраще виконати працю, не розходитися з законом. Захоплені цим бажанням діти часто роблять визначні вчинки, стають героями— в останній війні найкращими стежунами були хлопці літ 10-12. Страх утрати пошани свого гуртка, свого "громадянства" часто доводить молоду людину до самогубства. В Одесі молода п'ятнадцятилітня дівчина стратилася, бо її гурток не помічав наскільки вона подібна до героїні Ібсена—Геди Габлер. Це вже хоробливі вияви здорового соціального інстинкту—бажання признання для своїх учинків. Малі діти, звісно цікавляться осудом і похвалою не таких самих, як вони, малих дітей, а батьків, улюблених ними дорослих осіб, учителів. Дорослі діти—навпаки, більшу вартість надають осу-

дові товаришів, свої кляси, гуртка. Мала дитина, ображена, побита товаришами, біжить скаржитися на них мамі, татові, вчителю. Дорослий школяр гірко переживає образу від товариша, але не піде на нього скаржитись, боючись школи.

Діти стараються досягнути похвалу різними засобами, — зпочатку голінністю: чотиролітній хлопчик хоче заімпонувати нам своїм швидким бігом, дівчата шукають похвали в тому, що гарно вбрані (одна дівчинка, що мала 1 р. 3 місяці, виставляла вже мені свої ніжки, взуті в перші черевички). Взагалі меж хлопцями 78% чваняться своїми діями, вчинками, а меж дівчатами 90% — своїм майном (убранням, цупками й т. п.), і лише 10% своїми вчинками.

Цікаво у зв'язку з цими психологічними виявами відмітити вплив колектива на активність дитини, юрби на промовця, аудиторії на лектора. Спостереження вчителя Маєра над учнями виявляють, що праці автоматичні, праці виключно пам'яті (диктат, напр.) і взагалі праці нижчих інтелектуальних здібностей краще йдуть у гурті, в колективі; праці творчості, уяви навпаки — вимагають індивідуальної концентрації. Мойман, відомий німецький психолог-педагог визнає домашні праці учнів за кращі, бо вони більш індивідуалізовані. В гуртовій праці їх якість страшенно уніформується і часу витрачається на них більше. Цей гнітючий вплив колектива помічається у всій історії. Нова сміла думка завше індивідуальна — роба ніколи не буває твор-

ча, вона консервативна й підозріло ставиться до всього, нарушує її консерватизм. Смілі новатори, реформатори—Галілеї, Гус, Жакар—не мали оборонців у своєму оточенні,—тільки пізніше оцінювали високу вартість їх думок, їх відкрить. З поширенням культури народніх мас і з вихованням непохитних, мужніх індивідуальностей такі з'явища, такі непорозуміння межі високо талановитою особою й масою мусять ізникати.

Досі наші діти виховувалися в атмосфері одноманітної класної дисципліни й неволевого авторитету вчителя—тепер класа мусить бути соціальним осередком, де й учні, й учитель спільно устанавляють моральну дисципліновану атмосферу, де сходяться інтереси колектива й особи, де розвивається гуртова свідомість і свідомі відносини до колектива. Буше усвоїв праці "Солідарність у школі" дає нам приклад досить високо розвинутої соціальної свідомости учнів 13—14 літ. З приводу розбору одної байки Ляфонтена, Буше сказав учням написати, що вони розуміють під словами "*intérêt commun*" —спільний інтерес (вигода). Ця праця виявила з боку учнів досить гарне розуміння цього питання. Одні звернули увагу більш за все на фізичний бік солідарности, вимагали, щоб до школи не приходив учень із родини, де чіпка хвороба, щоб не кидати на підлогу лушпаїнок із яблук та помаранч, бо на них можна послизнутись і впасти, вимагали, щоб не плювали на долівку. Другі учні три-

малися більш моральної загальної дисципліни, не бавитися занадто дико, нестримано на вулиці і на подвіррі, щоб директор не покарав за це всіх, не спізнатися до школи, бо це перешкоджає науці, не поводитися погано на вулиці, щоб не скомпромітувати школу; вже видно було спільність ув інтересах інтелектуальних: поважати професорів, щоб вони з більшою приємністю вели науку.

Таке розуміння інтересів громадянства ясно виявляє досить високий розвиток соціального інстинкту й можливість виховувати від першого вступу дитини до школи—до дитячого садка.

Дуже рано можна розвинути в дитині почуття, що вона для згоди, приємності, єднання з своїм оточенням мусить часто зрікатися своїх бажань, своїх нахилів. Зпочатку послідовна сугестія батьків у їх особистій поведінці, в їх систематичних вимогах од дитини, утворює зразок, якому дитина кориться й який вона хотіла б досягнути. Думка дитини складається приблизно так: мої батьки гарні, кращі за інших людей, я хочу бути таким, як вони. І тут у допомогу соціально-моральному вихованню виступають два психологічні фактори—симпатія і звичка. Одні педагоги надають більше значіння співчуттю, симпатії, другі—звичці. Дарвін, Адам Сміт і ин. визнають співчуття особливо корисним для оборони особняка, воно впливає на дитину, щоб вона позбувалася первісних егоїстичних побудок, агресивних нахилів

„я“ що звичайно панує, ерготизму. І це самовідречення на ґрунті сильного почуття симпатії і є ключем до свідомого морального розвитку. Цей ґрунт певніший, аніж моральна звичка, бо звичка може обмежуватись околичніми вчинками й занадто залежать од того оточення, яке створює звичку. Не можна забувати, що соціяльне оточення дає дитині й небажані нахили, створює залежність од ріжних заобонів, підлеглість злочинним упливам. Щоб не коритись їм, потрібна міцна, індивідуальна особовість, щоб не уніформуватися, не нівелюватися, як вівці в отарі. Тепер, коли виховання має ще досить випадковий характер, можна відмітити лише декілька випадків, де щасливий збіг ріжних сприятливих обставин спричиняється для суцільного розвитку бажаних здібностей дитини, де ті обставини створюють для неї цілком гармонійний осередок. Так довідно складався розвиток таких видатних осіб, як Монтень, Лямартін, Гете, Спенсер, Лисенко—в кожного з них були сприятливі для їх талантів родинні умови життя, гарний вплив батька, матері.

Треба зазначити, що співчуття в дитини буває органічне, рефлекторне і співчуття свідоме, розумове.

Перше є і в тварин, собака виє, коли його панові щось трапиться, і він сумує. Дитина плаче, бачучи сльози в мамі, чуючи плач другої дитини. Доросла людина милосердиться над каліками, бездольними і допомагає їм. Серед тварин ви-

являється співчуття в поодиноких відмінах; почувши кров свого кобда, вовки виють. Навіть людодди не їдять людей зо свого племенн.

Розумове співчуття розвивається пізніш—це вже є цілком соціальний твір. Воно виростає на ґрунті органічного співчуття й соціального інстинкту. Як би не було в нас уявління про когось другого, про „не-я”, тоді не склалося б і думки про того другого, не було б і співчуття до його долі й недолі. Розумова симпатія поширює це співчуття, звертає до виконування різних учинків уже цілком соціального характеру—спільна праця, спільна забава. Коли дитина вперше зходитьсь з чужими їй дітьми, вона приходить до них із цілою купою родинних законів, сама старається стати для них законодавцем, хоче панувати над инчими дітьми, імпонувати їм. Бо дитина до 3-4 року повна ще еґотизму, має ще чимало неорганізованих нахилів антисоціального характеру. Але постійний контакт із дітьми значно змінє ці еґотичні нахили й розвиває соціальний інстинкт, що проявляється у творенні дружніх звязків, товаришуванні. У спільних (громадських) емоціях і соціальні відносини в дітей, зпочатку цілком інстинктивні, стають потроху свідомі, самовільні, дитина сама вибірає собі товаришів, свідомо прилашнюється до соціального осередку, до соціальних завдань.

У дітей ^{не} помічається дуже постійні ^{родовищні} ~~родинні~~ симпатії, і вони дуже змінливі щодо вибору перших товаришів. В першому

році шкільні групи дуже часто перекомплетовуються у своєму складі, відповідно до різних інтересів, які виникають у дітей відповідно до різних ідеалів для переймання, що повстають у них через читання, науку. Тільки серед дорослих учнів помічається постійний товариський зв'язок, і дуже рідко можна відмітити факти довгого приятелювання на ціле життя, як напр., приятелювання Ренана з відомим хеміком Бертельом.

Треба звернути увагу ще на одну рису дитячої психології, що теж у деяких дітей виступає цілком природно й іде цілком проти соціального інстинкту. Це є соромливість або хворобливий страх перед осудом, страх, що перешкоджає дитині наближатися до людей. Перші вияви її дуже близькі до страху: дитина хапає за одягу маму, відвертає голову від чужих людей, ховається у другу кімнату. Ця т. зв. первісна або органічна несміливість походить од антропологічної риси—боязни чужих людей. Її не буває в тих дітей, що усвоєному оточенні бачуть багато сторонніх людей і навпаки востає від ізолюваного життя. Вона меншає під впливом безнастанного ласкавого відношення до дитини. Час од 2-5 років це є період особливого довіря до людей, дитина в кожній дорослій людині бачить свого оборонця й часто звертається за поміччю до зовсім чужих їй осіб. В цьому періоді дитина дуже хоче, щоб до неї звертали увагу сторонні люди, вона інстинктивно з ними кокетує і хворобливо пережи-

ває всяку зневагу, всякий осуд, і зміцнена самокритика знову викликає неспівливість, легку засоромленість. Дитина божає чужого признання, авторитет учителя для неї має велике значіння, в неї складається несвідомий ще соціальний зразок, а з ним іде постійне порівняння, страх осуду її праці. Стенлі Голь спостерігав чимало виявів дитячої соромливості: перший її імпульс-бажання сховатися, утекти. При цьому помічається упадок рухливості, руки, ноги стають немов чужі, зайві, дитина не знає куди їх подіти, в випадках збентеження руки й ноги трусяться, дитина то червоніє, то блідне, дівчата крутять щось у руках, хлопці гризуть нігті, серце в них нерівно б'ється, відчувається слабкість усіх органів, стає важко балакати, дитина загикується, тратить апетит, рівновагу. Інший раз дитина попадає у плач, крик, а то й доходить до агресивних виступів: цебто робить грубі рухи, щоб утекти, збавитися від неприємної особи, предмету. Соромливість майже завше повстає від свідомості якогось свого дефекту, своєї недотепності в порівнянні з другими товаришами. Так, один хлопець вияснив С. Голеві свою неспівливість так: що його довгий ніс і насмішки довкола викликали її в нього. Другий казав, що до неспівливості доводила його короткозорість, страх перед насмішками, брак самопевності.

Дітям тяжко терпіти насмішки, жарти товаришів, вони відходять від них у свій закуток і стають ще більше вразли-

віщі і самітніші. В часі між І4 і І6 роком соромливість значно зростає, Віддаляючись від людей, дитина часто попадає в мрійливість, гадає, що настане колись такий час, коли вона всіх задивує якимось блискучим виявом своїх здібностей, якимось надзвичайним вчинком. Особливо тяжке явище в соромливих дітей це загикуватість, що більшає в міру того, чим більше дитина хвилюється. Таким дітям треба допомагати, заспокоювати їх фізичним доглядом, -виявляти до них ласку, довіря, зміцняти їх віру у їхні власні сили, не дозволяти їм на ізоляцію, сприяти їх приятні з найкращими елементами класу. Залишені без уваги такі діти легко доходять до лютощів, ізолюються і стають цілком антисоціяльними елементами.

Це все вказує нам на велике значіння соціяльного інстинкту й нормального його виховання. Тим то не дивно, що повстала ціла наукова соціяльна педагогіка, що дала вже декілька видатних теоретичних праць: Наторп, Бергеман, Рум, Кобаль; усі вони осередкують моральне виховання на соціяльному осередку. Але з ними ще йдуть гарячі суперечки і боротьба педагогів-індивідуалістів, таких, як Гаудіг, Гут і др. Звісно, правда лежить в рівновазі обох елементів виховання—в розвитку індивідуальності й розумінню громадських обов'язків. Нам доведеться ще завертати до цих питань, коли треба буде вяснити засоби й вимоги сучасного морального виховання.

Тепер зупинимося ще на інстинкті страху, про який ми вже згадали в проявах соромливості й який завше руйнує всяке соціальне єднання, всяке громадянство. Коли жах-найвищий ступінь страху збирає людей, вони втрачають усяку соціальну свідомість, і в кожній людині виступає звірячий інстинкт самоохорони, саморятівання-пожежа, поразка війська, розбиття корабля, землетрус.

Громадянство страх цілком деморалізує, пригадайте собі хоч "Ох" Коцюбинського, "Жах" Черкасенка. В цьому інстинкті ще дуже багато атавізму, що перейшов на наших дітей з темних глибин давно минулого, безпомісного становища людини перед грізними з'явищами природи, сильними звірями. Найкращий дослідувач цього інстинкту С. Холь налічує 298 приводів, що викликають у сучасних людей страх. Страх є інстинктова емоція, де відбивається давно минуле життя з нерозумінням свого оточення, емоція, якої вже не сміє бути в нашому науково освітленому, реально забезпеченому житті. Ніч тепер для нас уже не повна таємности, вже не є для нас небезпечний час, змії й інші звірі не можуть бути для нас такі страшні серед культурних умов життя. Нема чого нам лякатися і чужинців у наших сучасних міжнародних зносинах. Але там, на Україні, три роки війни, п'ять років повстань таким диким зробили життя, що страх перед ніччю, страх перед несвоїми людьми тепер панує гірше, ніж у яких готентотських лісах. Наші сучасні розмови про змі-

ни погоди більш відповідають колишньому життю на деревах, по курінях, бо сучасний європеець має неспроможний плащ, парасолю, хутро й не звертає уваги на дощ, вітер, від яких не мали захисту дикуни.

Але й тепер вітер, громи, вода лякають нашу дитину. С. Холь дав цілу низку річей і з'явищ, що викликають страх у сучасних дітей, деякі з них ми наводимо тут, як справжні докази атавізму, відгуки колишнього неспокійного життя: страх, щоб не збитися зо шляху, страх, щоб не задумитись — одгук колишнього життя під одкритим небом і задухи від стін, стелі; страх перед водою і разом з цим її привабливість, вітром (згадка про страшні гурагани), страх перед громом, блискавкою, небесними з'явищами ночі, темрявою, страх перед звірями (ріжними — від павука до льва), страх перед очима (всевидяще око, очі на зброї дикунів, на їх човнах, масках), страх, щоб не наврочити дитину поганими очима, страх перед зубами, вовною, кутром, самотністю, страх перед привидами, смертю. С. Холь іще висловлює таку думку, що колись страх був великим навчителем людства і лякливі люде були часто наймудріші, бо вони настирливо дошукувалися знання, розуміння природи, щоб знайти проти неї яку оборону.

Так ми бачимо, що всі ці три інстинкти ^{переймання} рухливості, страху, соціального почуття грають велику роль в розвитку дитини і в громадському житті, а через не саме й потрібне звернути на них велику увагу в вихованні.

7. Сексуальний інстинкт.

Перераховуючи всі інстинкти, я не зупинялася на дуже важному сексуальному інстинкті, бо він належить до таких, що проявляються пізніше, ніж інші, а я хотіла додержуватися хронологічного порядку розвитку інстинктів. Але що він тісно зв'язаний із соціальним, я зверну вже тепер вашу увагу на нього й на те, що найважливіше для його раціонального виховання.

І соціальний і сексуальний інстинкт уже переходять за межі тих інстинктів, що охороняють особу, істоту, а служать для охорони роду. До нього прилучується й тісно з ним зв'язаний інстинкт батьківський. Обидва вони в моральному вихованні грають визначну роль і входять у завдання вироблення характеру. На жаль, до цієї справи ставляться або дуже поверхово, або додержуються цілком нерациональних засобів щодо неї. Треба повчитися в дикунів, як вони святкують особливими громадськими обрядами великий момент перетвору з дитини сексуально зрілої людини. Не залишали цього моменту без уваги ні Греки, ні Римляни а й християнське релігійне виховання. С. Голь подає опис, як Австралійці справляють це соціальне свято т. зв. Бора. В лісі намічують кругле чисте місце на 80-90 ф., викопують печеру, в центрі її закопують стовп, на вершку якого прив'язують усякі гілки й пір'я. З цього центра розходяться стежки в кущі; перед ним викопана ямка, в якій може сісти дівчин

ка, й сидіти там цілий час перших менструацій. Кілька ярдів далі стоїть вирублена з землі людська фігура і фігура ему. На деревах повірізовані різні лінії зигзаком - вони мають означати блискавку; під час цілого свята горить багаття на розчищеному майдані і стоїть із глини зроблена велитенська фігура Боямі, легендарного героя, що вбив потвору з громовим голосом, Дурмулан. Біямі збирає хлопців у кущі і там навчає їх усіх звичаїв, законів і зазнайомлює з традиціями громадянства, щоб вони могли надалі брати участь у справах громади і виконувати свої обов'язки. Австралійці вірять, що кожного хлопця він убиває, спалює, потім розкладає попел у форму людського тіла й одживлює до нового життя, а тільки вибиває зуб із горішньої щелепи, який залишає собі, а хлопець вертається з ознакою посвячення. Після того через рік громада збирається на велике свято, з воєнними співами, танцями, масковими зававами, хлопчиків, нещавно посвячених приводять на місце їх посвячення, всі сідають до кола, хлопчики і дівчата по середині, кожного хлопця мажуть червоною глиною, роблять на грудях різні значки, затикують волосся леб єдиними перами, одягають і перев'язують голову двома стрічками. Голова зборів гукає: "Він іде, лягайте всі додолу". І всіх накривають простиралами й люде стежать за тим, щоб ніхто не смів нічого бачити. Тут з бубнами і великим гуркотом наближається група на

святій стежці, кожний т. зв. опікун хапає одного хлопця і
ваносить його кілька миль од цього місця і там, у глиби-
ні лісу, навчає, як поводитися. А люде їх чекають на май-
дані, що ночі б'ють у бубни, справляють крик, що виполо-
шити злих дужів і оборонити хлопців. Увесь люд отаборю-
ється в формі кінської підкови. Незабаром являються з
ліса хлопці, кожний на плечах свого опікуна, а матері й
сестри кидають їм грудки глини в обличчя. Після того ще
4 дні хлопці залишаються в лісі, де їх учать пісень і
танців, яких ані жінки, ані непосвячені ніколи не знають,
кожному звіреві дають потайне ймення, і хлопці дістають
нові ймення, їх учать ріжних пантомім, та ще до того з
ними довший час заборонено балакати, тай і вони мусять
мовчати. До всього цього додаються ще різні символічні
обряди, стрижуть волосся, пояснюють, як і коли вони можуть
женитися і т. д.

Я зупинилась на цих обрядах так довго, бо тут є дуже
цікаві справи: 1) визнання важности момента дозрілости,
2) навчання нових обов'язків око-в-око з таємничими нетря-
ми природи, 3) народини до нового життя, 4) сполука розумін-
ня своїх нових і громадських, і сексуальних обов'язків.

Ми ще вернемося до цих питань, а поки-що далі будемо
розглядати, як ставились до юнацького періоду інші куль-
турніші народи—Греки, Жиди. У давніх Жидів у Біблії можна
знайти багато вказівок на виховання юнаків. Молодий Саму-

Іл-уже визнаний пророком; Ісус повчав у храмі старих законників, а це показує, що душі жидівських юнаків були особливо проняті духовим ентузіазмом. На основі жидівських законів батько відповідав за вчинки сина до його 13-року, коли хлопець осягав свою релігійну здібність. Особливою формою благословення батько переносить цю відповідальність із себе на сина, і в першу суботу після цього юнак у своєму таліті приходить до синагоги і читає звичайні молитви з молитовника. Якщо він учень Тори, він читає деякі точки по єврейському (старожидівському) і пророкуванню, що зв'язані з цим днем. Якщо ж він уже студент Талмуда, то промовляє на якунебудь релігійну тему або в синагозі, або дома, перед рабіном (равві). Від цього часу він стає членом конгрегації. Дівчата визнаються членами на рік раніш, але це визнання не зв'язане з жадними обрядами. Новіші постанови показують, що 13 літ занадто мінімальний вік тай обради трохи змінено, їх справляє не рабін, а вчитель, та тільки церемонії й досі роблять, і вони тягнуться тиждень та носять характер усного й письменого іспита, де міститься кредо й наміри підтримування принципів юдаїзму. До цього готуються у школі що суботи ранком дітей вчить ся старожидівської (єврейської) мови, що зв'язу всіх Жидів, їх навчають розуміти Бога, його мудрість, добрість, справедливість, і вказують на обов'язок людини вірити в Бога, любити його й користися його законами, вказують

на обов'язки супроти себе, супроти своїх товаришів, до свого народу. Це навчання тягнеться кілька тижнів до конфірмації, що відбувається коло Зелених Святків. Діти з батьками слухають окремої служби в синагозі (конфірмацію визнають за понову умови людей з Богом—умови Мойсея). По службі йдуть з музикою до ривини, там їм читають старі звитки, читають різні молитви, дають заповіді, діти підносять на ковчег квітки, і одне по другому переходить у відчинені двері до батьків, що кладуть їм на голови руки на знак, що провели їх через усе дитинство. Після обіду посвячені ходять по притулках, обдаровують дітей, по шпиталях і т.п. Тепер ці діти все ще не залишають школи, в яких докінчується їх моральне виховання, бо вважається за небезпечно залишати дітей саме в ці роки без проводу, коли всі сумніви і спокуси як-найміцніші.

Не менш уважливо ставляться до конфірмації юнацтва Лютерани, що час між 15—16 роком життя вважають за період підготовки до неї у недільних школах пастором. Лютерани, чи протестанти, як вони опісля почали називати себе, стоять на ґрунті Біблії, настільної їхньої книги. Для них віра є найміцніше слово в усьому духовному словнику, це є джерело всякого авторитету, совісти, є найкращий критерій сили, здоров'я, зоїлости душі й є єдина основа задля порятунку людини. Віра розширює душу, улагоднює індивідуальність громадянина, вона допомагає розуміти таємність наших інстинктів

і почуття. Самовідданість Христа обов'язковий приклад для нас. Останніми часами лютеранська церква почала працювати над молоддю після конфірмації, створюючи християнські товариства молоді, що мають за найбільше своє завдання моральний вплив на молодь 16-18 літ. Взагалі в цьому віку молодь особливо нахильна ентузіязму й релігійного настрою, через те конфірмації і в лютеранській, і в католицькій церкві мають свій раціональний підклад. Спостереження подають, що перехід на християнську віру припадає найбільш між 12-15-20 роком життя. В таблиці, яку дає С. Холь, із 4054 охрещених туземців з кінцем ХІХ століття 448 новохрещенців мало 16 років і 442-18. А після двадцятого року життя кількість їх падає до 4-5 (в віку 28). Ці цифри може хоч трохи підготовлять вас до того факту, що всі сучасні педагоги вважають за неможливе приборкати ексцеси сексуального інстинкту без постійного релігійного виховання. Так Едмунд Шопен каже: "без внутрішньої релігійності тяжко опанувати період *puberté*", і присвячує цьому релігійному вихованню декілька відділів своєї педагогічної праці (*Beiträge zur Erziehung der männlichen Jugend*, 1914). Відомий педагог Ферстер присвячує вихованню сексуальної етики цілу книгу (*Sexualethik und Sexualpädagogik*) і надає теж дуже велике значіння розвитку релігійного почуття.

Але заки приймати той чи инчий шлях для виховання цього

Інстинкту, ми по старавмося простежити прояви цього тако-
го важного фактора. Вже Кабаніс казав у своїй книзі: „*De
l'influence des âges sur les idées et les affections
morales*“, що розвиток органів розмножування дуже сильно
впливає на духовний стан юнака. Це 6 вік, коли дівчинака
стає жінкою, а хлопчик чоловіком. До цього часу діти обох
полів майже не відрізняються одне від одного: їх нахили,
ідеї, емоції майже однакові. Але з початком юнацтва на-
стає поволі зміна у цій схожості. За 7-8 літ, поки скла-
дається найважливіша функція всякого організму, фізичний
ріст дуже прискорюється, система костей зміцнюється, ри-
си обличчя набувають виразистости, нерви стають надто
чуткі, кровообіг змінюється. Це той період, коли велику ро-
лю грає уява (воображення), це вік романтичних ідей, вік
ідеї, змагань до героїзму, коли всі почуття любови, при-
язни набувають сили культу, релігії, обожання, коли з'яв-
ляються великі вимоги до життя, як каже поет: „*J'ai dix huit
ans tout change et l'Espérance vers l'horizon me conduit par
la main*“.

У одних ці змагання до життя прибувають оптимістичні ко-
ліри, ведуть юнака назустріч життю, озброюють його особли-
вою життєвою енергією, зате ж другі попадають у страшен-
ний песимізм, зневіру, що часто доводить до самогубства,
шукають відповідей на свої запитання в монастирі, або за-
буття в оргіях, в усяких неморальних ексцесах. Розумовий
розвиток під натиском фізичного припиняється, але почут-

тя, нахил до естетики, до мистецтва, критика більш за все прямує до пізнання й розбору соціальних справ. Вся біда в тому, що ми дуже мало знаємо цей вік, не знаємо навіть, як довго тягнеться цей період. Літтре — філософ-позитивіст визначає юнацтво, як "період межи дитинством і дорослим віком". Поети називають його віком, коли "молодість, уся завітчана виривається з дитинства". Старий Гіпократ визначає на юнацтво час од 14 до 21 року життя, пані 15-18, I2-I5, і ці періоди залежать від розвитку сексуальних органів. У південних народів цей період починається раніш, у північних — пізніше.

Але нам конче треба дізнатися певно, як іде фізичний розвиток, — як зростає вага, збільшується розміром тіло. Покищо тут мало зроблено спостережень, вони зібрані в величезній праці С. Голя- *L'Adolescence* — юнацтво. Там бачимо, що й у дівчат і в хлопців ріст попереджає вагу, дівчата ростом переганяють хлопців. Бажано було би стежити за цим ростом із року на рік, стежити, чи він гармоніює з розвитком розумовим, чи цей останній затримується і в чому цей зупин виявляється, на яких здібностях, як росте мозок. В 14 році життя вага мізку у хлопців виносить 1.302 гр., у дівчат у 20. році 1.244 гр. Рівночасно розвиваються м'язи.

Але книга С. Голя, хоч і містить у собі багато спостережень, ще не дає досить певного дослїду цього питання. Чимало юнацтво служить у всесвітній літературі цікавим матерія-

лом, щодо своєї яскравості. "Молодість це є постійна сц'янілість, казав Рошфуко. "Молоді люди живуть у гармідері, серед розваг, у думках про майбутнє", сказав Паскаль. Рескін характеризує молодь, як жваву у своїй уяві, але піднесену, змінливу, часто в неї панують палкі бажання, а то знов абсолютна пасивність, соромливість, захопленість авторитетами, нестриманість бажань і емоцій, пристрасне приятелювання, вони люблять сміх, жарти, насміхи. Але досі ми не маємо найважливішого матеріалу—не маємо щоденників звичайних молодих хлопців і дівчат, а лише вривки із спогадів великих людей, напр. щоденник Башкірцевої, *Dichtung und Wahrheit* Гете і т.и. Важно було би зібрати листи молоді, бо в юнацтві панує великий нахил до дружнього листування. В Американському університеті Кларк зібрав до 1000 біографій і з них опрацював ^{60 варту 347} 200, щоб вислідити, куди більш у цьому періоді схиляються здібности юнака. З цих ³⁴⁷ 200—120 захопилися читанням, 109 полюбило природу, 58 писали вірші, 55 попали в релігійний настрій, 5 покинуло родину, шукаючи пригод. Поетична творчість майже завше прокидається межи 15—20 роком із, із 100 драматичних письменників майже половина добилася найбільших успіхів у 18—20 році. На 100 музикантів—95 виявило свій таланти до 16 року. "Діти й юнацтво", каже С. Голь, "це світ і надія людства, особливо для тих із нього, хто хоче робити досліди аналізу душі й заглянути в її найглибші таємниці." Ніколи спокуса гріха

і примана добра не борються так завзято за перемогу в душі, ніколи душа не пронята такими протилежностями, ентузіазмом, ніколи так легко не падають у розпусту і злочинства, як у цьому періоді, Такий то виявляється перед нами, хоч і не в певних спостереженнях, душевний стан юнацтва в критичному часі розвитку сексуального інстинкту, в той період, коли воно найбільше потребує нашого догляду, наших порад.

Інстинкт, що забезпечує існування роду, не може не бути міцний і без вимог. В своєму нормальному вияві він є тим ґрунтом, на якому зросла найпевніша соціальна організація - родина, на якому виросло мистецтво і найгарніше людське почуття-кохання. Але людська розпуста й довела цей інстинкт до огидливих ексцесів, де зникає вся його краса, де людина стає гіршою, бруднішою за скотину, до тих ексцесів, од яких страшенно терплять інтереси роду, через які людство знесилюється, виснажується, вироджується. Коли охопимо одним поглядом усі серйозні наслідки ненормального розвитку інстинкту найприроднішого й найпотрібнішого, не тільки біологічно а й психологічно й соціально, то одразу побачимо, яка страшна відповідальність лежить на всіх виховниках, на очах яких проходять діти цей критичний період, тим то неможливо залишати їх без сталої підпори. Коли розпуста на наших очах, на Україні доходить до таких розмірів, що на вечорницях студент комуніст публічно хапає сту-

дентку за груди і кричить: даєш, хотіш?—то можна гадати, що це не Європа, а острови Фіджі. Коли студенти і студентки сплять разом по 6-7 людей у одній кімнаті інтерната, і з цих інтернатів 16-17 літні дівчата біжать до лікаря, щоб робив викидні, а указом "радянської" влади жадний лікар не має права відмовлятися робити викидні—тоді ми можемо собі в'явити скільки там покалічених організмів, скільки там забруднених молодих душ, що тут інстинкт повернений на порань. Коли жінка, йдучи вночі, мусить боятися не вовка, не злодія, а насильника; коли матері, пускаючи дівчину на науку в велике місто, страхуються не того, що її переїде трамвай або автомобіль, а що її молоду, чисту загубить фізично й морально свій таки товариш, то ми мусимо впевнитися, що в моральному стані сучасного громадянства не все нормально, а що ця деформація інстинкту доводить хлопців до огидливих страшних хвороб—прогресивний параліч псує майбутні покоління, і за рятунок нашої молоді мусять братися не законодавці, а педагоги й лікарі.

На з'їзді італійських педагогів видатний професор Де Санктіс подавав проєкт, щоб закон без лікарського дозволу не дозволяв людям поїратися, наводячи страшні факти-наслідки розпусти і спадщини. Але хто ж буде рахуватися з цими лікарськими заборонами? Ні, не заборони тут потрібні, а певне виховання волі, звички розумом опановувати тіло, і соціальний інстинкт може тут прийти нам у допомогу.

Той внак, що виховувався в постійній пошані чужої особи, не буде дивитися на кожну жінку, як на знаряддя для задоволення вередливого бажання. Той, що від дитини виховувався у гурті з дівчатами, не буде хоробливо розпалюватися від найменшого контакту з рукою дівчини. Той, що в нього уява не розпалена занадто синзитивною літературою, не буде постійно шукати конкретних авантур. Той, що виховувався в фізично чистій атмосфері нормального родинного життя, не піде у брудне гніздище. А головне, той, що буде мати в душі хоч який небудь високий ідеал—скажу словами Гетехай це буде Любов, Добро, Бог, Краса, Рідний Край—щоб він жив у його душі, кермував його думками, змаганнями, той не впаде ніколи понижче зріря, той у всіх актах свого життя зостанеться людиною.

От через що німецькі і англійські педагогі стараться в релігії знайти той авторитет, що зможе втримати ненормальні сексуальні нахили, от через що правда Ферстєрова, коли він каже: "Сексуальна педагогіка у глибокому розумінні своєму означає виховання природи учня через його дух. Тільки тверда, непохитна віра в духовість людини і в права духа може перемогти демонів і примусити природу слухатися, коритися духовим, цебто моральним, наказам. Чисто натуралістичному, фізіологічному поглядові на людину бракує героїчного нахилу до перемоги своєї натури". Ферстєр подає таке порівняння: як вода, коли кипить, парув і счезає,

коли з вогнем зустрічається, так гріховні думки мусять счезати в контакті з християнським розумінням життя. Не сміє бути рабства людини перед вимогами тіла й не можна не пригадати собі слова Гете:

*„In diesem innern Sturm und äussern Streite
Vernimmt der Mensch ein schwer verstanden Wort
Von der Gewalt, die alle Wesen bindet,
Befreit der Mensch sich, der sich überwindet.“*

Це все та сама вимога сучасної педагогіки, яку я вже наводила—щоб понад індивідуальним панувало щось вище, непожитне; щоб, як на кораблі на морі всіма рухами заправляється стерно, що іде за компасом, так і в індивідуальному житті мусять бути незмінний певний компас, що виведе людину через усі бурі життя. Потрібна самосвідомість, мусять бути свій світогляд, мусять бути свідомий імператив.

Шляхи до цього лежать не в самому раціональному вихованні. Якийсь час була дуже розповсюджена система зазнаюмлювати рано з процесом розмножування. Я була завше проти цього й можу щодо того покликатися на авторитет Лесгафта, що завше казав: "не дратуйте цими розмовами, що ще й не прокинулося в дитині, давайте лише короткі пояснення на запитання дітей щодо тих з'явищ природи, які проходять на їх очах і своєю простотою не пошкодять дітям."

Тут треба згадати Руссо, що його взагалі можна вважати за найкращого порадника в цій справі. Вже від 12 року він веде виховання так, щоб не було нічого несподіваного в пе-

ріоді між 15-16 роком. Для фізичного виховання-ручна праця, гімнастика, по змозі як-найбільше перебувати на чистому повітрі, життя найбільше до природи. Для соціального розвитку-важний соціальний осередок, у якому дитина навчається розуміти обов'язок і висовувати його в житті на перше місце, осередок, який викликає в дитині різноманітні інтереси, що не дадуть їй зосереджуватися на вимогах інстинкту. Рівночасно для задоволення почуття симпатії, яке саме тоді шукає у юнака предмету, Руссо не лише вводить свого Еміля в коло товаришів, а й створює широке поле для благодійної діяльності своєму вихованцеві. А що юнаки в цьому часі шукають якогонебудь високого почуття, що могло б захопити дитину, додати ентузіазму, він відкриває їй релігію, не як догму, а як джерело найвищого ідеалізму, найчистішого почуття братерства.

Сто літ минуло від того часу, як Руссо це казав, і розумніших порад не найдено, а додержуватися їх конче потрібно. Сучасні педагогі ще висунули одну велику силу-це розвиток волі, яка мусить опанувати всі наші інстинкти. Тут справа не в якомусь аскетизмі, противнім розумінню життя, тут треба поставити собі як-найкращий засіб задоволення природи-моногамію, ранне подружжя, з свідомим розумінням своїх обов'язків перед дружиною й перед дитиною. Треба

навчити дитину бажати, мати свою непохитну волю, навчити переживати біль, не боятись небезпеки і завжди своє нижче змислове „я“ перемогати духовим високим людським „я“. Не зокільними засобами, а звязуючи всі вчинки клопця з внутрішніми духовими силами його, до самоопанування. Як каже Гамлет

*Beherrscht euch einmal nur
Das gibt euch Kraft
In folgender Enthaltung
Es ändert fast den Stempel der Natur
Und treibt den Teufel aus
Mit Wunderkraft*

В цьому зусиллі волі, в цьому змаганні одухотворити своє життя й є той шлях, який не поверне нас до звірини, до звірських учинків, а ублагородить нас до височини тої надлюдини, про яку мріяв Ніцше, та тільки його ідеал звівся серед сучасного громадянства на розпусту, на братовбивство - усе, мовляв, може, я царь природи. Ні, треба стати насамперед царем свого тіла, а тоді наближатися до справжньої людської духово освітленої постаті.

Іще декілька слів про соромливість. Це теж одна з тих інстинктових здібностей людини, яких не має скотина і які теж треба виховувати, як захист проти розпусти. Ми вже бачили раніше, що соромливість є антисоціальне почуття, що часто відтягає дитину від товариства, але вона рівночасно зміцняє індивідуальну особливість дитини і дає їй деяку зброю в сексуальному ви-

хованні. Всі педагоги минулого часу надавали велике значіння соромливості, і тепер я можу звернути увагу на цитованого вже Шопена, Ферстера і чимало інших. Але чи можна говорити про соромливість тепер, коли півроку по всіх купелевих місцях над усіма річками й морями культурного світа люде ходять немов Папуаси та Готентоти, майже голі, купаються разом, майже гола дівчина в обіймах майже голого парубка вчиться плавати? Я скажу: можна й обовязково говорити, й на ці купання педагоги дивляться з великою прихильністю, бо не в костюмі, тут справа і "пливанки" пристойніші, якщо можна так висловитись, одяг, аніж ті прозористі шати, ті до самих грудей повідкривані бальови костюми, що їх носять модні пані. Етика купання не розпалже хворобливо сексуальну фантазію, а навпаки-дає товариську здорову розвагу серед природи, проганяє всякі брудні думки. Виробляються вже окремі закони соромливості: як тільки пливани зняти, вдягнути костюм, жадна дівчина не висуне голої ноги, вона вже не Готентотка, а свідомо соромлива панна. Взагалі товариство від ранніх літ, участь у *Boy-scout* -ах виховує витриманість, звичку до добрих взаїмних відносин, що на довгий час забезпечать молодь від розпусти. Тільки можна привітати той широкий розвиток бойскавтізма, що ми помічаємо в цьому часі. Я надаю йому велике значіння щодо оздо-

ровлення полових зносин. Ці екскурсії на лоні при-
роди, таборове життя під промінням сонця і в місяч-
ному сяйві-це є справжня поезія чистоти, молодощів,
гармонійні зносини з усім живим. ^{х)}

Наші часи відзначаються, з одного боку, великою
розпустою, виснаженням культурного громадянства, а
з другого-відродженням, захопленням життям, але жит-
тям чистим, пронятим ідеалом. Наш постійний порадник
Бертсон каже: "Юнакові треба виробляти собі фільо-
софію життя. В цьому періоді феноменальний розви-
ток фізичний і багато нових інтелектуальних інте-
ресів, нових емоцій так захоплюють особу, що вона
тратить рівновагу і її доконечна орієнтація на гро-
мадянство, на нові духові сили, що вона вперше в со-
бі помічає. В ній самій із середини повстають вимоги
до творення власної філософії життя. В цьому періо-
ді конче треба продовжувати освіту, і щоб ця освіта
не лише навчала хлопця, як заробляти, а допомогала б

х) Одна з пізніших статистика скавтів (пластунів): ✓

в Англії	312.000	Франції	11.000
" Сполуч. Держ.	523.000	Греції	8.500
" Польщі	32.000	Голяндії	5.000
" Еспанії	26.000	Чехії	5.000
" Скандинавії	16.000	Швайцарії	5.000
" Бельгії	18.000	Бразилії	2.500
" Італії	14.000		

Йому шукати релігії."

Закінчимо ці досліді словами найкращого сучасного педагога Фрієра: "Ми визнаємо волю в вихованні, волю свободу, а не брак усяких усяких назверхніх обмежень, волю, як визволення від усього найкращого в особі, опанування нижчих нахилів. Така свобода сама себе завойовує." "Справжнє індивідуальне виховання", каже він на другому місці, "не доводить до егоїзму, а приневолює самого себе віддавати правді і добру. Воно навчає користуватися всіма своїми нахилами, здібностями, щоб перетворити їх у сили, корисні для громадянства, для поступу, для зміцнення своєї раси.

Зрозуміймо все те, що ми присвятили одному інстинктові:

1. Сексуальний інстинкт заслуговує на надзвичайну увагу педагога, бо це є один з найсильніших інстинктів усього органічного світа.
2. Він є знаряддя для поліпшення раси і з боку біологічного-добір продуцентів, витворників, і з боку морального-праця волі над вимогами тіла, звіря, перемога духа, людства над нижчими змаганнями.
3. Він є основа для створення найкращих соціальних форм життя, моногамічної родини і такого соціального життя, де спільно працювали б обидва поли з взаємною пошаною, не переживаючи трагедії сексуальних ексцесів.

4. Він є основою для розвитку мистецтва і найкращого людського почуття - кохання.

5. Щоб повернути цей інстинкт на добро й індивідуальності і людства, 1) треба виховувати дитину перш за все в умовах абсолютної чистоти, фізичної й соціальної, щоб батьки не дозволяли собі цинічними жартами натякати дітям на щось таємниче, непотрібне для них тоді, коли вони ^{ще} це відчувають, жартами, що можуть зарані викликати небажаний інтерес; 2) треба виховувати обидва поли в щирому товаришуванні в осередку цікавої, фізичної й інтелектуальної, праці, в рухах серед природи; 3) треба зміцнити волю, самопошану, соромливість і змагання до духової самоперемоги та героїчного служення своєму ідеалові; 4) на питання дітей відповідати правдиво, без казок, але нічого не деталізуючи, й особливо уникати всяких публичних сексуальних розмов, а завше або око в око, або в інтимному колі; 5) підносити в цьому часі соціально моральне виховання і полішати розумове; 6) стежити за назверхніми вражіннями юнаків-читання, кіно, театр. Тепер існують наукові комісії, що ведуть боротьбу з негідними фільмами та забороняють шкідливі; 7) поширити соціально-філантропічну діяльність дитини в цьому часі; 8) бажано збирати якомога більше спостережень над цим періодом життя дитини, записувати різні нормальні й ненормальні його вияви.

9. 8. Інстинкт творчий або зобразний.

Реальність є постійний ріст, безконечна творчість, розум творить постійно, де життя, там і творчість, і кожен твір виявляє таку чи іншу індивідуальну силу. Інстинкт творчості є дуже цікавий, дуже корисний для людського поступу, він нагромаджує скарби всесвітньої творчості: технічної, наукової, мистецької. Завдання виховання дати цьому інстинктові як-найкраще виявитися, а виховника-лише підтримувати всяке творче зусилля, утворити такий осередок, де б могла виявлятися здорова творча діяльність дитини. Вона виявляється в усюму-в рухах, жестах дитини; дитина своїм творчим інстинктом вигадує різні стрибання, біганину, різні форми в будівництві; який би матеріал не дати дитині-пісок, глину, дерево, крейду, сніг, вона буде своєю творчою думкою так чи інакше його використовувати, а наше завдання давати дитині різноманітні можливості виявити себе. Звісно, забави є одним із найбагатших засобів, під час забав дитина творить як-найкраще. От через що тепер є цілий напрямок використовувати цей нахил дітей до забави, як метод навчання: "Кожний здоровий організм", каже один сучасний англійський педагог, "має інтенсивне змагання до радощів, іде переможцем на зустріч життю, сміло дивиться в небо і часто самого себе визнає богом." Дитина є таким організмом. Вона ще не знає тягару праці, гіркости обмежень, вона знає ли-

ше гру й усе творить, граючись, з захопленням уся їй віддаючись. Однаково грішно-брати від життя занадто мало, як і занадто багато. Метода гри дає змогу дитині виявитися всім її творчим силам. Малювання, особливо ілюстративне, ліплення з глини, роботи з паперу, будівництво-все це звичайні засоби для вияву творчої праці дитини, що послідовно на наших очах проходять, од дитячого саду до школи, й цілком реформують колишню систему навчання. Тепер ані природознавство, ані історія, ані географія, й навіть математика, не можуть провадити курсу без додаткових творчих праць самих учнів. Особливо багатий ґрунт для творчості дає література, та й узагалі мистецтво. За останні часи вириваються раз-у-раз нові засоби творчого вислову для дитини. Тому що найміцнішим висловом психічного настрою вважаються вистави, драматизація-а діти до цього мають дуже великий нахил, то деяка група сучасних психологів-педагогів навіть признавала в дітях окремий інстинкт-драматичний. Вони ґрунтували це на тому, що кожна дитина любить вистави, захоплюється ними, а так само любить сама грати, любить переодягатися, мазати собі обличчя, виявляючи з себе саджотруса, або, затикаючи в волосся пір'я, вважати себе за дикуна. Але ці дуже яскраві вияви творчості-ця драматизація всякого вражіння, відповідає інстинктові гри, а обидві їх легко можна синтезувати в творчому інстинкті, бо

І не тільки в цьому виявляється творчість дитини, а і в музиці співах. Дуже часто дитина співає щось своє, і їй треба дати широку волю співати, що їй хочеться, а не тільки навчати її чужих мелодій. Це дуже цікаво записувати ці вільні мелодії і слова, які дитина завше до них додає.

Помічено також творчі змагання дитини вигадувати якісь окремі танці; під ритмічну музику дитина любить вигадувати свої власні різноманітні ритмічні рухи. В усвоєнні", каже Бергсон, "має проявлятися власна творчість дитини, кожний учень користується власною винахідністю, щоб пізнати кожен науку. Це є т. зв. конструктивна метода навчання, а рівночасно і драматизація, ритмічні рухи, міміка. Учитель мусить в усіх напрямках давати учням волю виявляти себе в науці, музиці, мистецтві, танцях, забавах, роботах. Така індивідуальна творча праця мусить панувати в усіх ступнях школи. Мусить бути хоч один день, хоч півдня на тиждень, коли припиняється систематична шкільна праця, і діти дістають волю працювати згідно з своїми творчими нахилами. Втіха із творчості - це одна з найміцніших радощів, це є тріумф життя. Чим багатша в дитині творчість, тим глибша інтуїція і розвиток почуття в дитини.

Так ми бачимо всю користь широкого вільного розвитку творчого інстинкту від того часу, як тільки

Він почне виявлятися.

109. Забава. | Праця

Визначення (дефініція) забави.

Caldwell Cook : Під словом "розвага", "гра", "забава" я розумію все, що робиться від серця. Гра є засіб і самовиховання і самонавчання. І в житті добро і зло мало чим відрізняються від добра і зла на терені забави. Треба пронятися почуттям краси самої гри й отдаватися їй всім серцем. Забава це радість; кожний здоровий організм має інтенсивне змагання до радощів, сміло дивиться в небо і сам для себе є богом. Справді, нормальна людина в нормальних умовах життя не знає тягару праці, знає забаву, вона все робить легко з захопленням. Є люде, що виконують лише ті функції, що потребують для життя, але не всі знають і виконують ті функції, що утворюють щастя. Мало хто дає своєму тілу голодувати, але є багато, що дають голодувати своїй душі. Коли праця дає дітям радість, то вона має найбільшу вартість. Метода забави дає змогу виявитися усім силам дитини.

Кляпаред каже: "Дитинство служить для того, щоб гратися й переїмати, бо в цьому виявляється інстинктовий нахил до розвитку. В цьому йде самостійний розвиток дитини, недурно брос у забаві бачить підготовлення до життя. Другі надають їй освіжливе значіння, бо в забавах одходять набік усі шкідливі ан-

тисоціяльні нахили, Задовольняючи сучасну вимогу дитини, вона підготовляє її майбутнє.

Рамбер каже, що сама поезія є забава, де розум, дух вільно підноситься. Недурно в мистецтві так часто вживають слова "грати", "гра", грати комедію, грати на скрипці. Шіллер казав, що людина лише там, уся, де вона грає, а Рамбер сміло каже: "як би людина могла осягнути грою досконалости, вона стала б Богом, і на землі настав би рай."

Білер, дрезденський ^{Директор Віденський} професор, так визначає гру: "Грою ми зємо таку діяльність, де бачимо охоту до приемних функцій, що виникають безпосередно з неї без огляду на те, на що звернена та діяльність і яка її мета. Взагалі кажуть, що гра для дитини є мета сама в собі." В ній, каже Білер, засіб і мета так тісно звязані, як звязані між собою дія і її причина, де дія зливається цілком з присмністю її проведення. Бавиться дитина своїми рученятами й ноженятами майже від першого місяця свого життя, й на довгі роки гра стає улюбленим заняттям дитини. На жаль, наука дає нам дуже мало фізіологічних пояснень игри. Білер поясняє дещо, що, мовляв, органи дитини, розвиваючись, вимагають управи, а сили, збираючись, мусять кудись прикластися.

Забави дітей Грос поділяє на I) гри з самим собою, коли дитина сама бавиться, й називає їх екс-

периментальними, і 2) гри з товаришами або з звірятами, живими, чи зробленими. Останні належать до пізнішого періоду, це соціальні забави, що виявляють перші шукання товариства в дитини.

До перших експериментальних забав належать усі початкові рухи дитини, її перші белькотання, що всі дають їй таку приємну розвагу. Це моторичні, рухові забави, управи для моторичного апарату, коли вони сполучені з зоровими або слуховими враженнями, то це сенсоричні, зміслові гри; ще пізніше уже в забаві бере участь фантазія й інші вищі інтелектуальні здібності - і це забави психологічного характеру. Вся пізніша рухливість дитини, розвиток її рук, ніг, не міг би дійти до досконалости без цих моторових забав дитини в ранньому віку й далі в юнацькому, бо кожний наш спритний рух має свою історію розвитку, і треба завважити, що кожний рух бавить дитину доти, поки вона в ньому непевна. В міру того, як рух легчає, в неї зникає до нього інтерес, дитина шукає чогось нового для своїх ніг, рук, тіла, то скаче на одній нозі, то гоїдається на руках, танцює, лазить, плаває, бігає на перегони й т.и. До цих же моторових забав належить переносити якісь річі, тягати, возити; далі будувати з піску, з шматків дерева (кубики) (18 міс.), і ці забави вже вимагають уваги дорослих до тої праці. Далі йде забава з підкиданням річей. Зміслові гри

виявляються в задоволюванні почуття дотику, зору і слуху, і тут діти стоять на шляху відкриття постійно нових знань. Бавить дитину те золоте проміння сонця, що грає на її цяцьках, збігає, мов живе, по стінах (зайчик), огонь лампи, різні стуки, відчиняти і зачиняти які скриньки; вона ловить все, що рухається. Дуже рано дитина прислухається з приємністю до мелодійних звуків, любить засинати під звуки музики, тішиться всяким ритмічним звуком (паротяг, трамвай), і сама хочє їх виконувати усякими засобами; вона любить кричати, співати, слідкує які звуки сама виробляє, відчиняючи різними способами свій ротик.

Психічні забави, звісно, з'являються пізніше, коли в пам'яті приназбиралося досить вражіннь, що повстають перед дитиною, у трохи зміненій формі, коли вона сама себе в'являє тією або другою особою. Далі йдуть ілюзійні забави а також гри на різні почуття, страху, цікавості-схованка, піджмурки, лицарські забави і наприкінці появляються соціяльні гри. Вони починаються від переїмання. Дитина бере олівець до рота-це вона курить сигарку, і багато дечого такого-окуляри на очі, потім провдить із товаришами всякі рухавки-тут розвиваються перші організаційні почуття-виступають сильніші діти, що стають ватажками, другі навчаються коритись їм. Ми звикли до забав в малих дітей, але дуже мало звертаємо уваги на по-

треба игор у підлітків, таких игор, де розвивалася о і їх фантазія й їх тіло. Правду каже , що їм залишаються хіба карти та мяч традиційний *foot ball*. Але треба о і з ними вести всякі забави партіями: крокет, тенніс, усякими способами об'єднувати їх, в забавах, де праць партіями, нахиляти їх до олагородного відношення до другої партії.

Кляпарат теж дає клясифікацію забав: 1) гри загальних функцій, гри сенсоричні, моторичні і психічні, що зньсь поділяються на інтелектуальні ^{ектуальні} забави (цікавости) і забави афектив-страху, волі, болю, краси; 2) гри спеціальних функцій: *lutte (taguine, querre), jeux sociaux, jeux d'imitation, jeux familiaux.*

Усе дитинство призначене на забави й на переймання. Забава-вияв творчости, діяльности (активности), розвиток уяви, соціального почуття, первісно звязана з почуттям естетичним, вона творить перехід до праці. Ми звикли занадто згори дивитися на забаву. Нам треба пам'ятати, що це найповніший вираз дитини, який її найбільш наближає до місця. Завдання педагогіки находити для кожного індивіда відповідну працю, що так само захоплювала о, як забава. Дитина до гри ставиться дуже серйозно, але любить її, бо вона задовольняє її природні змагання. Треба, щоб і праця так само задовольняла дитину. У школі *M^{me} Le Gall* у Парижі чотиро-пятилітні діти малюють у пятому році, плетуть

кошки, виконують гончарські праці, роблять ткацькі верстатки, ковдри, крайки і т.д. У деяких верстатах працює по троє дітей—колективна діяльність. (*L'ère nouvelle* ч.6).

Шестилітні тчуть і вовну, і льон, і консплі, для 7-літніх призначено друкарні, при тій нагоді вони вчать ся грамоти. Тому, що діти тчуть, вони дають практичне призначення, роздають найбільшим дітям. Там вони набірають ся технічних розумінь, знайомлять ся з різноманітним матеріалом.

Жити—значить що-хвилини виявляти діяльність, що йде по лінії найбільшого інтересу. Коли відділити працю від забави, то перша стане нудна, а друга занадто беззмістовна. Забава глибша за науку, бо вона захоплює не тільки розум, а й уяву, творчість дитини.

Коли вживати методи забави, то треба самому нею захопитись—колективна дисципліна. Учитель мусить не тільки бути при забаві дітей, а і гратися з ними. Нема чого боятись втрати авторитету—основно вихованича метода є визнання інтересів учнів.

Учням тяжко у школі, бо там ніщо їх не цікавить. Увесь секрет доброго вчителя в тому, щоб він ізрозумів інтереси дітей і ними кермував. Діти більше галасують, коли втомлені.

Треба, щоб виховання було проняте духом молодощів, свіжого, щасливого активного ентузіязму, а то лише метода за-

бави може викликати цей настрій і зреалізувати творчі змагання ^{ідей} дитин. В нових школах у плян навчання входить столярство, садівництво, скотарство, хліборобство. Індивідуальна праця повинна йти поряд з колективною. Не так важна сама праця, як відношення до неї вчителя, втіха із творчості, триумф життя. Чим багатша творчість, тим глибший процес життя, що виявляється на майданах для забав. Праця—джерело багатства і практичної діяльності. Праця не прокляття боже, а благословення. Завдання вчителя тільки кермувати загальною працею. Не в предметі вартість, а в методі. Фізика з підручника можна перебрати за 200 годин, а в лабораторії активно—треба тричі більш. Так воно і з усіма инчими предметами, що їх треба самотійно опрацювати. Завдання цієї методи не в тому, щоб зредувати всяку працю до ручної, а щоб усяку працю зробити як мога більшим джерелом самотійного розумового задоволення. Трудова метода має звертати особливу увагу на змінення учня виявляти в назверхніх символах свій внутрішній зміст, наслідки його персональної думки, його спостережень, господарські цінности з'єднувати з наукою й мистецтвом. Як раз-у-раз мати на увазі корисні наслідки, то це звуужує горизонт. Не треба прив'язувати думки занадто короткою шворкою до корисного результату, треба розвивати інтерес до знання, як до знання, до вільної думки, до мистецтва. Конкретне не тільки те, що корисне для життя дорослих,

а й то, що має значіння в житті дітей. Школа Сальвоні коло Мілану (1921 р.) проводить принцип, щоб замінити пасивну слухняність активною ініціативою дитини від дитячого садку до університету. Треба завязати все навчання з нахилами й інстинктами дитини—сприяти колективній праці, самоуправі, гжувати для навчання лише методи, що ґрунтуються на дитячій психології.

Ю. Праця.

На праці й її поясненні треба довше зупинитися; треба розібратися в її справжньому значінні і змісті. "Праця", каже Кершенштайнер є діяльність, індивідуальна й колективна. Але цінна праця лише та, що виникає з глибини самого "я", праця є рух. Педагогічного значіння набірає праця з того моменту, коли вона виявляє якесь інтелектуальне зусилля. Механічна діяльність, ізольована від усякого духового інтелектуального життя, не може мати виховничого значіння. Перше педагогічне значіння всякої праці це те, що вона наближає грубу некультурну людину до культурної, виявляє постійно нову перемогу інтелекту над матерією. Сама фізична чи розумова зручність без звязку з культурними придбаннями людства—наукою, мистецтвом, патріотизмом, гуманізмом, релігією—не дає нічого цінного для виховання людини. Дехто каже, що усяка діяльність має педагогічну вартість. Це неправдиво: формальна культура, технічна діяльність мають вартість лише настільки, наскільки вони своїми наслідками сприяють розвитку вищих вартостей.

стей, сприяють культурі. А почуття культури пробуджується в індивіді зі знайомством із скарбами цивілізації, якими вона проймається, стає на охорону їх, допомагає їх розвитку й поширенню. Тут педагогічна вартість праці в тому, що ця праця обслуговує якусь об'єктивну вартість, що падає в напій душі й що перед нею уступають усякі особисті вартости—заробок, кар'єра і т.и." Ось що Кершенштайнер вважає за працю об'єктивну, і він її визнає педагогічною, бо вона є індивідуальним укладом у вселюдну творчість.

Як же кермувати дитину до об'єктивної праці? Всяка акція в зразу інстинктова, безпосередно виходить із глибоких змагань—це є забава. Поволі, у другому році, дитина робиться свідомою своїх учинків, розбирається в меті і засобах. Це розуміння мети й шукання засобів є уже великий поворот у душі дитини. Забава підготувала волю коритися правилам соціальних забав і вона робиться досить сильною, щоб кермувати, для виконання праці, власним зусиллям, власним самопануванням. Бачити себе здібним, сильним для доведення праці до результату—це велике джерело радості, яка переходить із предмету до процесу і зміцнює енергію задля нового зусилля, нового виконання об'єктивної праці.

І Гесен наводить слова інших педагогів, що, мовляв, праця є джерело росту внутрішніх богатств людини, розвиток індивідуальності, можливий лише в праці, а не поза нею. Завдання вчителя—як—найменш устривати у працю дітей, допомогати їм

лише в техніці її виконання, доволі буде, як він уряди-
годи покаже якийсь шаблон чи зразок. Праця мусить бути
індивідуально творча й колективно, спільно обміркована.
Кожна лекція мусить бути спільною працею учнів і вчите-
ля; працю учні мусять проінняти своєю творчою ініціативою.
Всевадне значіння підручника у школі зникає, виступає
активна праця, вміння в назверхніх символах виявити своє
розуміння предмету, свою думку, своє спостереження. Переобра-
ти сучасну програму фізики можна за 200 годин, але щоб про-
йти всю методою діяльної школи, треба тричі більше часу. Не
біда в тому, що учень яких деталей не знатиме, але те, що
він ось сам опрацював, буде для нього ясне і запам'ятливе.
Значіння праці не в тому, щоб усю розумову (інтелекту аль-
ну) працю звести на фізичну, а в тому, щоб ручну працю зро-
бити засобом, знаряддям розумової праці, в тому, щоб фізич-
ну й розумову працю зробити джерелом суцільного розвитку
особовости учня. Усіх наук можна так учити, щоб учень дохо-
див до вислідів їх лабораторною методою. Це є науковий, а
не лише практичний засіб. Неправдива була думка деяких по-
передніх і деяких сучасних педагогів, що методу ручної пра-
ці треба прикладати лише до господарської продукції; ні, бо
на доконечна і для наукових і естетичних вартостей, і вся-
ку господарську технічну працю можна піднести, звязуючи її
з наукою і з мистецтвом, одухотворяючи її високим почуттям.
"Можливо", каже Гесен, "і працю варення звязати з культурни-

ми інтересами всього людства. Не треба змагатися до того, щоб раз-у-раз утворювати щось корисне, практичне, це звужує обрій, доводить що-раз більше до руйнації уяви. Які це результати, коли думка учня занадто коротко прив'язана до стовбура користи (каже Гесен). Потрібна ширинь погляду, треба викликати інтерес мислення заради самого мислення, треба виводити думку поза межі рутини будня, щоб емансипувати своє практичне життя, щоб зробити його багатшим на красу, на внутрішній духовий зміст. Треба вести учня до розуміння приємності з наукової й мистецької праці. Квітник деколи краший за город, білси до театру дорожчий за картку в ідальню. Погляд Москаля Елонського на діяльну школу занадто індустріяльний, він не відповідає широкому психологічному й соціальному значінню праці.

Усяка праця мусить відповідати якомусь інтересові дітей. Інтереси можуть бути і природні, і сугеровані (вмовлювані), але так, щоб цілком захоплювали дитину, викликали в неї бажання задовольнити цікавість. Кляпаред указує на характеристичний елемент праці, на постійне підлягання волі умовам реальності. Звідси й розуміння особливості матеріалу. Скільки б добра зробила б школа, як би виховник дозволив своїм учням розвивати свою природну активність. Нова школа змагається допомагати природній потребі дитини до забав, щоб потроху перевести її в безпосереднє бажання корисної діяльності, прямуючи спочатку до первісних вимог життя, чистоти

взаїмної допомоги, самовиховання (приклад Монтессорі).

Велике значіння надають тепер садівництву, садженню дерев. Нове виховання ставить собі завдання зв'язати все навчання з нахилами дитини, методу приладнати до дитини, привабити її працями, що сприяють інтелектуальному, моральному й соціальному її розвитку (Феррарі).

Серед перших праць велику роль грає малювання. В Монтессорі йде взаїмне вслуговування, прислугування за столом. Взагалі треба, щоб працю викликали потреби життя й нахили дітей. В одному колективі діти дуже захоплювались оповіданнями з Біолії, малювали й ліпили рай з садом, Ноїв ковчег із усіма його рослинами й звірятами.

Перелічувати праці дітей не треба—вони залежать од оточення, умов життя, настрою дітей. Я хочу звернути увагу на головне значіння, яке має праця для морального виховання— вона розвиває волю, сила волі зростає лише на праці і через працю. Вона розвиває органи постійним їх кермуванням, вона робить людину працездатною, "а в цьому, каже німецький педагог Керп "і ховається тайна поступу і розвитку культури. Школа мусить дати своєму народові міцних, працездатних, з міцною волею людей, яких вимагають демократичні форми життя. "Рости, каже він далі, означає працювати. Нахил до активності треба підтримувати від малих літ і постійно його розвивати. Життя, рідний край вимагають людей активних, з яскравою особовістю, а таких саме людей і бракує."

"Нове століття, каже Гурліт, " ставить перед нами нові вимоги, кличе нас до боротьби, до суперництва з усіма культурними народами, і нам треба витримати цю боротьбу, зробити нашу молодь такою здоровою й міцною волею як Англіїці". І справді, Англіїці приготувляють свої діти до життя, розвиваючи в них самоопановування й зручність у праці, вони школу роблять цілком життєвою. В ній панує остільки зручність, умілість, скільки й наука розумова. Молодь мусить свою силу виявляти не лише словами, а й акціями. Дія мусить панувати й над словом й над формою.

Треба в школі дати учням виявити всі свої творчі сили й витворити в них хотіння до праці. Тоді школи справді стануть народними й виховують народніх діячів, здібних служити своїй країні. Для цього мусимо всю систему навчання з вербальної перетворити на лабораторну, мусимо давати молоді, починаючи від дитячих років творчу радість і прибуджуючи її духовий голод озброювати її мужньою волею—от задання сучасної школи для рятування народа з тяжких обставин залежного життя.

Праця мусить перебороти той елемент пасивности, про який ми вже казали, вважаючи його за елемент дуже шкідливий і противний витворові людини з мужнім характером. Над цим мусить працювати школа всіх ступнів, від найнижчої до найвищої. Риховання працею й є виховання волі, а воля вихована на ґрунті розуму, умілости, розуміння культурно-

об'єктивних вартостей і є найвища риса людини. Тільки могутна воля дала нам тих світочів знання, якими пишається всесвітня культура-вчені географи, фізики, хеміки йшли на смерть, не відступаючи від тої нової правди, до якої доходив їх світлий творчий розум. І цим принципом мусить бути проїнята уся виховнича школа наших днів. *Думати свята*

II. Естетичне виховання.

У зв'язку з розвитком праці, дитячої творчості виникає цілком природно справа естетичного виховання нашої молоді. Ми дуже рано помічаємо в дитині нахил до краси (2 джерела - природа, мистецтво). Але дитина не розуміє ще краси, ані поезії, ані природи, вона захоплюється насамперед своєю власною красою: тіла, одягу. Те саме ми бачимо і в дикунів-татування, маски, пірря й т.д.. Ще мало простежено в дитині ^{за її} почуття природи; всі ми знаємо про нахил дитини до природи, як вона до неї рветься з задушної хати, але що саме вабить її в природі-це ще сказати тяжко. Ми знаємо одне: дитина любить рух, любить яскраве світло, коліри, а природа й дає їй оці привабливі вражіння. Діти оживають, коли сонце світить, їх приваблюють яскраво колірві квітки, вони захоплюються як біжить вода, задивляються на птахів, що летять, на метеликів-і це вони виявляють уже в 3.-4. році. Раніш вони просто почувають себе серед природи краще, їм приємніш,

анія у хаті, і це гарне почування ще не деталізується на окремі вражіння. Природний усім дітям антропоморфізм додає ще цьому інстинктовому нахилу до природи особливої теплоти, інтимності-все живе, і живе так, як живе сама дитина: сонічко лягає спати, сонічко окутали хмари, місяць прокинувся, йде оглядати, чи добре живеться дітям, листочки танцюють, а пташечка з кущика вітає дитину. Хиба це не справжня поезія, не той чарівний світогляд, з якого народилося все мистецтво? І в тому виховника роля, щоб не нарушити цієї інтимності дитини з матіррю природою-з природи вишла людина до природи й вернеться. Треба лише стерегти дитину від усяких грубих казкових вражінь, що нарушили б довіря дитини до природи-лякати вітром, казки про відьму, про вовків-злих і небезпечних. Ні, хай довгий час усі кувьки, мишки, жабки, залишаються приятелями дитини і тільки зпровола, як що до чого, остерігають її пояснення, що бувають отрутні шкідливі рослини, небезпечні звір'ята. І виховникові самому треба любити природу, і завше і скрізь звертати увагу дитини на ту чи инчу її красу, а то дитина розтріпана, її треба вчити що сиостерегати. Тут завше пригодяться спомини видатної французької письменниці Жорж Занд, що каже: "моя мати інстинктивно й наївно відкривала мені світ краси, привчаючи мене від наймолодших літ до всіх своїх (естетичних) вражінь.

Там, коли з'являлася велика хмара з гарним ефектом сонячного освітлення, прозора вода, вона зупинялася зо мною й казала: Дивись, яка краса. І одразу ці з'являючіся, на які я й не звернула б була уваги сама, виявляли мені свою красу, наче моя мати мала який чарівний ключ, що збуджував у моїй душі безпосереднє але глибоке почуття, що жило в душі моєї матері."

Таке безпосереднє передавання культу природи є цілком нормальна річ і грає в вихованні його велике значіння.

Але, звісно, є діти, що в них почуття природи розвивається і більш самостійно-пор. Шевченка, що найщасливіші години дитинства переживав "сам собі у бур'яні", і ходив шукати, де сонце лягає. Дати дітям почуття природи - це великий дар виховання, це можна сказати те чарівне слово "Сезаме, одчинись!", що на все життя даватиме дитині велику втіху, що перед її розумом, уявою розкриває такі скарби вічної краси, які можуть не тільки принести їй особисту насолоду, а й викликати в ній мистецькі сили, щоб назверхніми символами передати людям свої вражіння. Недурно нова школа тепер так сильно старається перенести всі школи, притулки на село, між природу.

Естетичне почуття взагалі розвивається низкою емоціональних досвідів. Усі форми мистецького зображення дають емоціональний досвід - природа, музика, поезія,

малюнок. Але давати цей досвід дитині не можна науковою методою, не можна аналізувати поетичний твір або малюнок так, як ми аналізуємо який небудь предмет на лекції природознавства. Ми мусимо мистецьким твором лише викликати в дитини відповідну емоцію, настрій, дати хвилину насолоди, захоплення, дати дитині пережити те, що пережив творець. І тільки, коли ця мета досягнена, можна сподіватися, що емоція не зостанеться без наслідків, а виявиться в якихось дитячих символах. Не треба занадто надуживати тих емоціональних переживань дитини, бо не треба забувати, що сильні для дитини переживання становлять початок розвитку видих почувань морального виховання, це є той благородний вплив, що його дає мистецтво, краса, природа. І потрібно, щоб у душі дитини раз-у-раз утворювалася та гармонія меж оточенням і змаганням до краси, бо вона одна може освітити життя, дати змогу дитині відшукати найсвітліший шлях життя. Краса природи не потребує особливих краєвидів, її можна скрізь найти. Для цього потрібні екскурсії, проходи в дітьми усякої пори року, бо кожна пора року, кожна пора дня має свою красу, тимто на них треба відкривати очі дітей, а не тримати їх увесь час у шкільних мурах. Педагог Керп каже: "Поверніть дітям радості природи!" А я скажу: Ідіть із ними слухати жайворонків, збирати квітки, або на лещетах біжіть у завалений снігом ліс, навчіть їх добре

розрізняють різні роди дерев, пізнавати по співі, по піррі птахів, і вони повернуться до класи в піднесеному творчому настрої і перенесуть його у свою роботу. Вони самі, з смаком приздоблять шкільні кімнати, викохатъ квітки в вазонах позмальовують фарбами те, що залишило в них сильніший слід у душі. "Любіть та шануйте красу-вона озолочує нам життя", каже поет. Змагання до краси таке велике в життю нашого народу-досить згадати ті визиринки, що ними дівчата додають краси хаті, печі, вікнам, ті різбарні прикраси на ярмах у водів. Усе досвітнє мистецтво почалося від цих безпосередніх змагань. Даймо ж і нашим дітям воду, даймо їм змогу виявляти свої наївні ще спокуси до мистецтва, вони так повні психологічного змісту.

II-17 Розум.

Розум освідомлюється з внутрішнім станом тіла і з назверхнім оточенням через чуття. Оке реагує на світлові вражіння, вухо-на слухові, нерви приносять йому чуття тепла й зима і усі ці чуття допомагають організмові приноровлюватися до умов життя. Акомодация-ось кінечна мета усіх почуть. Як би організм не міг приладнюватися, то на ніщо не здався б йому весь розум і вся свідомість. "Це була б безкорисна розкіш", каже Беглей. Перші чуття уривчасті, хаотичні, не з'язані між собою. Процес, що кермує об'єднуванням цих приймань і переводить їх в конкретний досвід-є закон

аперцепції. Через те, що всяке приймання є деякою акцією, то для виховання має головню значіння ця моторо-зміслова реакція. Кожний рух дає нові приймання і зміцняє попередні. Коли дитина крутить у руках якусь річ, вона набирає що раз нових приймань, що й поширюють її свідомість. Не треба тут зменшувати значіння дотику.

Часто дитина знає слово, а не має певного уявління про цю чи инчу річ. В дослідях Стенлі Голя в Бостоні 20% дітей не знало бджоли, 65%-комашки, 87%-дуба, 65%-веселки. Деякі реакції на приймання витворюють спонuku для їх повторення, першою спонукою, першим інтересом стає призначення різних річей, яке освітлює їх значіння: стільці можуть бути різного колеру, розміру, форми, але всі мають одне призначення. Біне це переві-рив на запитах дітей (що таке ніж-щоб різати). Розум розбирається в усіх цих прийманнях не за їх суттю, а за їх відношенням до потреб організму. Ці потреби мож-на поділити на первісні, звязані з основними інстинк-тами, з спадщинними нахилами, й на потреби придбані, звязані з соціяльним осередком, із розвитком індивідуаль-них сил. Нижчі потреби, звісно, можна звести до двох ти-

Джемс пояснює слово аперцепція, як акцію приймання до розуму якоїсь речі; як процес травлення для тіла, так аперцепція для розуміння психольогічного я. Приймання дають сирий матеріал для свідомости. Аперцепція є вже розуміння його значіння.

пових інстинктів, до самоохорони й охорони роду. Тільки з розвитком соціального життя обидва інстинкти задовольняються чимось дальшим, а не лише безпосереднім, негайним. Так повстають аперцепції вищого ряду і нижчого. Дикун може дивитися на якусь гарну чашку, як на річ, що нею можна шпурнути в голову ворога, культурна людина вбачає в ній не тільки посуд, а й гарну мистецьку річ. Є хвороба "апраксія", коли люде втрачають розуміння призначення предметів, кидають книжки у грубку замість дров, стільця вживають, як зброю. Аперцепції нижчого ряду завжди зв'язані з грубими рухами-кидання, хапання. Вже пиття з чашки є витонченіший рух, що вимагає розвитку тонких м'язів; поки вони не розвинуться, ця чуткість не може виявитися. От через що її не бачимо ані в дитини, ані в дикуна, їм бракує складної і високо розвиненої системи асоціацій і реакцій. Герbart казав, що аперцепції тим менше, чим менше індивідуальний досвід, і що діти мають мало аперцепцій, бо не мають аперцептивних ідей. Нові психологи кажуть справедливо, що досвіду, приймань у дитини може бути не менше, як і в дорослої людини-визьміть на увагу яку нашу дитину/и людину на селі. Але діти приймають все лише в освітленні їх власних примітивних потреб, не маючи ще вищих придбаних. Аперцепції не можуть бути в усіх однакові. Беглей про-

водять це, як правило: той самий комплекс приймань має різне значіння не лише для різних осіб, а і для одної особи в різних часах, і реагує вона на них різно відповідно до різних життєвих функцій професійних, соціальних, інтимних. З віком виробляються певні аперцептивні системи. Дитина не має їх і всі предмети можуть у неї мати різне призначення: для нас і для неї ніж є ніж, але як стій він може стати для неї потягом, олівець паном, стілець пароплавом. Завдання навчання внести певну класифікацію предметів: камінь є геологічний продукт, потрібний для будови, троянда є рослина, собака є звір з певними особливими рисами.

Розум приймає найкраще ті нові припущення, що мають найближче відношення до життя організму, й обов'язок педагога зв'язувати аперцепції дитини з її інтересами. І тут треба вже викликати не тільки природні інтереси, але й нові, зв'язані з тим соціально-культурним середовищем, серед якого живе дитина, й ними перемагати нижчі. Ми знаємо, що на чуття дитина реагує нахилом, самим змаганням до прямого задоволення, але і приємності можуть бути різні-нижчі, безпосередні й вищі, з дальшою метою-писати книгу, виробляти десь завдання, і це панування далеких завдань над безпосередніми цілком залежить од виховання. З постійним розвитком повстає систематичний досвід, який збагачується сновими прийманнями. Найкращим фактором

у цьому розв'язку є увага, щоб такий стан свідомості, коли вона коло чогось централізується і чимось обмежується. Всім відомо, що центральна ідея найяскравіша, пакує довше, ніж вищайше за другі оживає, як найкраще асоціюється з іншими. Ясно, що для нас неминуче треба знати, як та чи інша перцепція може займати центральне становище в нашій свідомості, бо це питання таке саме, як найкраще складаються знання? Щоб відповісти на це питання, треба переглянути вже ті досвіди, що їх поробили психологи:

- 1) Сильне враження міцніш затверджує приймання, аніж слабе;
- 2) слабе приймання, але таке, що часто повторяється, теж залишає виразний слід у мізку;
- 3) чим більш інтересу викликає нове приймання, тим глибший лишає слід;
- 4) одночасно можна звертати увагу на одну річ. Але коли вона зв'язана з другими речами щодо інтересу, то збуджене одне уявлення викликає одразу інші уявлення, повстає стежка до асоціації, створюється ланцюг між різними предметами й легше тоді собі їх затилювати. Предмет, який у нашій свідомості ні з чим не асоціюється, не затилюється: це перші слова чужої мови.

Асоціація уявлень творить ґрунт для всіх наших звичок, нашої освіти. Тут і виникає важна вимога, щоб асоціації склалися з певних і правдивих приймаць, бо й забобони, і старі наука основані на одному шляху, але самі приймання, самі неправдиві асоціації доводять до дурниць, а

правдиві до найвищих наукових вислідів (порожня коновка, ІЗ за обідом). На це звертає увагу Льюк, щоб всі, що мають справу з вихованням молоді, не допускали неправдивих асоціацій. Таким чином усякий пізнавчий акт має два елементи: досвід змісловий (через чуття) і ідейний елемент через асоціації. Одне якесь чуття може викликати в нас багато споріднених думок, споминів, і віддаючись їм ми вже навіть забуваємо первісне чуття. Культурність людини пізнається по кількості асоціацій, що їх викликають як-найпростіші чуття. Іноді чуття одного змісту викликає асоціацію з прийманнями другого: дивись на ридинову олію й відчуваєш її смак, вид крісла зубного лікаря викликає біль і т.и.

Асоціації, повторюючись теж доводять до звички, зпочатку цілком свідомої, а далі до автоматичної: їзда на колесі хурмани у густонаселеному місті й інші так звані ідео-моторові акції (свідомо-моторові), так воно буває з мовою, звичкою до їди, з привітаннями, чистотом. Звички становлять 9/10 усього нашого життя й, ясна річ, не можна не надавати їм великого значіння для виховання. Все вимагає звички: праця мисця-вправа горла для співу, пальців для музики, вправа пам'яті для науки, це все звички. Ось через що процеси, які бажано довести до звички, до автоматичності, треба вводити як-найраніш у фокус уваги (гріх т. зв. випадкового навчання). Меколей каже: "Ро-

зум найкраще дисциплінується не поверховим перелистуванням численних книжок, а потворним розбіранням і серйозним огляданням кількох великих творів. Школі часто доводиться не тільки давати ґрунт для нової звички, а й викорінювати погані, й тут шлях однаковий, тільки що механізовану звичку зрозуміти повернути в фокус свідомості й замінити її другою (особливо в мові багато таких дефектів).

Вечучи, як в творенні звичок і в утворенні правдивих уявлень великого значіння набирають певні прийоми і активна увага, треба зупинитися на їх ролі. Увага є стан сконцентрованої і обмеженої свідомості. Вона буває пасивна, коли без ніякої нашої співпраці її викликають з'явлення оточення, вона розвивається в нас через спадщину, вона удосконалюється з еволюцією звіринного царства й змінюється зі зростом культури.

Активна увага. З розвитком соціального життя наверхні грубі спонукі втрачають свою небезпеку для організму, але виступають інші, внутрішні, викликані болем, інтересом. Потворну пасивну увагу визнає Бегль. тоді, коли активна увага, викликана болем переходить у пасивну, бо вже опадувала предметом чи рухом.

У деяких людей немає активної уваги, в них є постійний нахил перейти до дикунського стану пасивної уваги. Він виявляється в постійному бажанні робити щось інше, в лю-

бові до зміни. Всяка праця, всякий спокій для них нестерпні, вони шукають раз-у-раз побудок: театр, кіно, рулетка.

Можна нам закинути, що й люде такого неспокійного темпераменту де в чому сприяли поступові культури. Але великі вклади в науку, в культуру робили люде инчого типу, що навпаки звертали всі свої зусилля до якоїсь одної мети.

Активна увага буває там, де є воля, волеве зусилля, без якого не може бути активної уваги. Розум у стані уваги асимілює всі приймання, розбірається в змісті і значінні цих приймаць, становить аперцепції й ідеї, в відносини з потребами життя. Усі придбані інтереси розвиваються через активну увагу. Мле самого бажання активності мало, треба, щоб та активність була витримана і прямувала до чогось звязаного з поступом, як уже було сказано—підлягання спадщинних імпульсів придбаним шляхом виховання, це, просто кажучи, самоопановування, волеве зусилля. Волеве зусилля—це є боротьба зо своїм власним бажанням, з своїм інстинктом. Брак такої волі робить людину пасивною, вона не хоче нічого робити. Активна увага є найкраще боротьба з лінощами. Придбані інтереси розвиваються лише під натиском активної уваги. Виховання мусить визначити до якої точки можна розумом кермувати, поширяти, розвивати увагу.

Ця праця вчителя ведеться від початкової школи і стає широкою боротьбою проти форми. Виховання можна полегчити, коли як-найскорше дати дитині вищі потреби. Поки потреба

представлена неясно, асиміляція досвіду іде стримано й дуже поволі. Дитина охоче вчилася о аритметики, як би так, як у пізнішому віку розуміла її значіння.

18-19 . Пам'ять.

Як тільки дитинка починає бачити або чути або має вже яке почуття, хоч би воно було ще не ясне, від нього зараз залишається якийсь слід у мізку, і той слід затримується, а від повторних приймань стає виразний. Коли на перцепцію складеться декілька почувань, коли подражнено кілька нервових центрів у мізку, а межи ними утворюється зв'язок, то після повторних зв'язків постане пізнання, яке Праєр помічав уже 22. дня життя дитини й яке є доказом пам'яті. Ці перші сліди деякі психологи й називають органічною пам'ятю. Есна приводить нас і до угрунтовування звичок руху, чистоти, поведінки, й до розуміння оточення, цебто до освіти (біциклісти, праця, гра на фортеп'яні) — через правильність, систематичність слідів, що їх треба проводити якомога раніш, щоб вони в перших роках автоматизувалися і щоб пізніш не треба було з ними морочитися, мати вільний розум для вищих завдань.

Визначити, в який саме час закріплюються наші найраніші спомини — нелегко. Елен Келлер оглухла десь у другому році життя, а пам'ятала мотив, що його чула, заки оглухла. Стенлі Голь оповідає, що коли він дорослим навідався

на ферму, покинуту ним у 2. році життя, всі речі здавалися йому знайомими. Це виявляє нам велике значіння перших чотирьох років життя й їх значіння для виховання через постійні конкретні асоціації і приклади. Все, що дитина в цей час приймає, мусить бути таке, щоб усі акції й почуття, які вони викликають ставали ґрунтом для тонких емоцій і вчинків, що виявляються пізніш; тоді мусить бути атмосфера довіри, правди, любови, щоб ці сліди затямилися, як нормальна атмосфера.

Кіркланд трік робив спроби-що краще затямлюють учні: слова, що їм читали, слова, що їм писали, предмети, що їм показували, и виявилось, що ці результати найкраще (8.75% слів із почутих, 6.92% із писаних і 8.23 із предметів показаних), при чом, учні коледжа затямлювали собі лише на два слова сільш, ніж школярі з початкової школи. Найкращу пам'ять виявляють хлопці (42%) в першому році вищої школи, дівчата теж (47%); найменш з пам'яті дають середні школи (17-18%).

В широкому значінню пам'ять-це основний фактор усякої свідомої діяльності, бо вся вона базується на спі-

У 24 тижні життя синь Прейера Нобачит батька в дзеркалі й повернувся туди, де був батько; зчевидно пізнавши його в дзеркалі. Десятимісячна дівчинка пізнала батька після 4 днів його відсутности. Особливо затямлюються приймаючи постійне серед ріжких умов (мати), річ, яка пояснює систему Фреєля.

знанні, що викликає якісь певні образи. Був час, коли на пам'ять не звертали уваги педагоги, зводячи її до утворення яскравих багатих асоціацій. Але що й самі асоціації залежать від пам'яті, то тепер знов їй надають чимале значіння, тепер увесь досвід, усе виховання базується на пам'яті, але треба, щоб цей досвід був певний, а до цього спричиняється пам'ять. Вона дає в голову мотив, а цьому допомагає повторення і організовані асоціації: асоціації подібності, асоціації контрасту. Через те, що повторення нудне, треба його проводити різноманітними засобами. Через кілька днів іноді краще пригадуєш, аніж зараз після прийняття (н. пр. ~~вези~~ вчимося плавати, а влітку бігати на лижах. Джемс). Треба викликати в дітей бажання затилювати собі щось (адреса). Пам'ять буває різна—їх не одна, а кілька. Спенсер каже, що найкраще розвивати пам'ять на науці природознавства, інші кажуть—на математиці, знов інші, що на класичних мовах. Але досвід показує, що пам'ять із одного поля на друге не переходить, хоч як близькі були ці ділянки.

Для пам'яті важні: 1) спогади і те найсвіжіші, 2) перші вражіння від якоїсь речі (для виховання треба, щоб початок науки зробив як-найкраще вражіння, неприємний початок убиває); 3) живість—вражіння. Ми затилюємо собі лише те, ^{що} зробило на нас глибоке вражіння—пригоду, сновид затилюємо собі в усіх деталях. Але багато живих вражінь

так дратують нервову систему, що вона при більшій кількості їх псується. Це дуже важна річ для виховників. Як що виховник напр. має карати дитину, то кару треба зробити як-найживішою. Живість важна для малого віку. 4) Часте повторювання це ґрунтовна річ для виховання розсуду.

Але коли б уживати всіх цих 4 способів затямлювання, то вони не можуть дати таких певних наслідків, як ось дає їх організованість споминів через з'ясування їх відносин, їх зв'язку між собою, наслідком чого вони укладаються в голові без надзвичайних зусиль. Це легко зрозуміти, коли порівняти старі методи вивчення географії й історії з сучасною раціональною. Замість, щоб затямлювати якусь кількість відокремлених фактів, краще подавати відносини межі фактами, зв'язок між ними, зв'язок, який часто можна формулювати як загальний закон, а все це на те, щоб викликати розсуд ув учня. Але часто це змагання синтезувати переходить межі дитячого розвитку і полишає на ньому шкідливий вплив. Тим то, крім організованості навчання, не треба слускати з ока й вщеназваних факторів-живості й повторности, бо й вони тут грають, хоч і підлеглу, але велику роль. Поодинокі зяті, ці фактори є лише даремною витратою енергії і, тільки як їх об'єднати, то будуть добрі наслідки. Повторювання особливо корисне

для пізнання мистецьких творів і їх вивчення, бо з кожним повторенням пізнається твір із нового боку-спочатку самий ритм, рима, краса вислову, пізніше зміст. Задля організованості затямлювання важна сконцентрованість у навчанні і взаємний зв'язок межи всіма науками. Таку теорію сконцентрованості наук висловив гербартіянець Ціллер: в центрі науки він ставив історію й літературу, а до них вже приєднував: до літератури-мову, до історії-географію, до географії-природознавство, а до нього математику. Можна брати цей або той центр, але центр доконечний.

При вихованні й навчанні треба рахуватися з віком дитини. Шкільний вік поділяється на три періоди; 1) роки 6-8, мають такі риси: швидкий ріст, не-координованість малих м'язів і тонких нервів, нахил до втоми й до хвороб; з духового боку-пасивна увага, шукання безпосередніх результатів, процес праці більше цікавить, аніж кінець, нездатність до міркувань, з морального боку-треба вже розвивати нахил жертвувати егоїстичні імпульси на користь соціальних; 2) вік освіти (8-12) - дитина схоплює, як воск, утримує, як мрамор; народжується розсуд і поволі росте; 3) період юнацтва-льоґічне думання, широкі ^{у шуканні} наукові концепції, історія літератури.

У I періоді - ще конкретне навчання, без міркувань

із символами, близькими до реальності, мінімум втоми; у 2-му-повторення й повторення з найпростішими міркуваннями, словесна пам'ять.

Важну роль в вихованні й навчанні грають екскурсії, безпосередні враження, добре приготування до них і увага (музеї). Незнання й сама пуста цікавість не дасть користи ані з музею, ані з виставки.

Правила для екскурсії: 1) певна мета-течія річки, багно, склад гори або що; 2) не широке завдання; 3) треба її проводити в межах завдання, не робити пікніків; 4) після неї як-найшвидше вести повну детальну розмову. Учитель має перед екскурсією оглянути ту місцевість сам, виробити собі план, укласти в голові все те, на що хоче звернути увагу учнів і їм це сказати, на що саме вони мають звертати увагу. Крім екскурсів важна річ оглядини музеїв за відділами відповідно до того, що вчать учні, організація шкільних музеїв, шкільних садів, лабораторій.

Об'єктивне навчання має грати велику роль у шкільний період, бо дає конкретні образи для пам'яті. Та тільки не треба його перебільшувати. Коли розум безпомічно звикає до об'єктивного навчання, він робиться слабкий для процесів концепції і суб'єктивного думання. Гекслі закидає Дарвінові, що він занадто кладе вагу на принципи, а не на особи. Й тимчасом історичний процес людства не міг би провадитися без абстрак-

ції и ідеалу, і тим то немає рації погляд деяких сучасних педагогів, щоб виховання починалося від конкретного, проходило в конкретному і в ньому закінчувалося.

Для навчання корисний помічний засіб є кінематограф. ^{х)} (Крім того треба використувувати погляди наших попередників.)

х) Французькі педагоги просто вимагають, щоб навчання при допомозі кінематографу було обов'язкове, щоб розроблено його методи, і принципово, і практично, щоб його введено в усі вчительські вищі школи, щоб улажено анкету, де, в якому шкільному помещанні можна і зараз поставити кіно, щоб будучи нові школи мати це на увазі, ^{Треба} щоб усі фільми переглядала окрема комісія, а шкільні фільми щоб роблено при участі професорів; щоб таким кіном користувалися безплатно, щоб мійські уряди допомагали в цьому і т.и. Особливо важне кіно для науки географії і природознавства, історії вже менше. Коли проводити лекцію перед екраном, ^{сухе} заучування ^{напам'яті} замінити образами та ще рухливими, то лекція ніколи не забудеться. Тим то кожен лекцію ^{самало було} треба, мовляв, проводити перед екраном, бо ж це ілюзія життя, яка лише можуть вражіння і викликає концентрацію уваги на даній темі, а чим інтенсивніша увага, тим міцніш вбиваються образи в пам'яті.

Інтерес-це головний фактор при навчанні. Робити щось із інтересом значить приймати справу до серця. Вчення зі самих книжок, хоч і яке вражливе, залишається поверховим, бо в ньому часто нема жадного почуття реального життя. Треба раз-у-раз доводити ^{учня} до ^{нашим} самонавчання, в ньому ^{завше повинно} провідна думка-інтерес і самотійне зусилля. Основою виховничої методи є визнання інтересу в самих учнів. Учням тяжко в теперішній школі, бо там ніщо їх не цікавить. Учитель мусить знати інтереси учнів і ними кермуватися. В цьому весь секрет доброго вчителя. *Activity in learning*. Не може ж один учень бути однаково здібний до 25 наук, що їх дає середня школа, і не можуть усі 25 учнів бути однаково здібні до якого одного предмету. Все це потребує змін, які й мають на меті нові школи. *L'interêt vivant*, каже Фер^р, "є єдиною умовою внутрішньої продуктивної праці інтелекту" - є *classes mobiles*, індивідуалізація програми, ^{щоб} не розбивати ^{учнів} уваги на 5-6 предметів не ділити шкільного дня на різні ^{не} ^{механічною} ^{зв'язки} предмети.

"Свідомість є пам'ять, каже Бергсон, є охорона і зібрання минулого в сучасному. Нема свідомости без уваги". Він теж проти калейдоскопности шкільного навчання. Так лише папуг можна учити математики, географії, латини-без зв'язку, без живого ^{об'єкту} центра. Він

радять - як-найменше ^{провадити} навчання з книжки, раз-у-раз
безпосередно співчутливо відноситись до всього жи-
вого. ✓

Кляпаред теж каже, що головне завдання всякої ме-
тоди викликати ^{вчитат} інтерес. І формальне навчання має бу-
ти звязане з чимось цікавим; не можна складати про-
грам поза дитиною, а треба їх робити відповідно до
її інтересів. Треба, навчаючи, постійно викликати ^{репродуктив} па-
м'ять, репродукцію. Виховання мусить бути різне від-
повідно до темпераменту, до індивідуального типу, по-
ла, раси. ^{ччччч} Бити-значить кожну хвилину виявляти діяль-
ність, яка ^{у кожній миттєвості} йде по лінії найбільшого інтересу. (Щоб спі-
знати інтерес дітей, до того користуються методами
екстроспективною (малюнки, роботи, розмови) і інтро-
спективною (запитання індивідуальні і колективні,
до кого хочете бути подібними, який у кого улюбле-
ний автор).) ✓

¹⁴
20-21. Уява.

В міру того, як у пам'яті установаються певні об-
рази, вони втрачають зв'язок із певним часом і місцеві-
стю, стають гнучкі і підлягають волі дитини, вони в
них робить зміни, які хоче і уявляє собі, що робить
сьогодня щось таке, що взагалі робиться, але чого во-
на не робила ні сьогодні, ані взагалі, поволі вона на-
вчається мріяти про те, що робитиме ввечері, упевню-
ється у своїй владі над ^{своїми} образами, сміло віддається

творчості й навчається контролювати гру образів.

Перший вияв уяви буває в сні. Діти часто прокидаються з плачем, що, мовляв, у хаті є слон, що собака кусає дитину і т.д. Після того ^{декілька} чотирі тижні ^в дитина не хоче йти спати в ту хату, де їй усе це снилося.

Перші нові комбінації починаються тоді, коли дитина слухає оповідання і коли сама навчилася ^{або} оповідати маленькі епізоди зі свого власного життя. Тоді для неї слова справді стають образами, тим то вона так і слідкує за тим, щоб ув оповіданні не змінити ні слова, ні факту. Оповідання, що їх дитина складає, ясна річ, неймовірні для нашого розуміння, але для дитини все можливо: і дірка у скелі, де живуть феї та гноми, й життя в воді в товаристві з рибами і т.д.

Поволі дитина набирається досвіду в своєму оточенні, дикунські вигадки счезають, і оповідання що раз більше відповідають реальній правді. Цікаво одмітити, що дитина з дуже дикою фантазією може лише з великими труднощами схопити з якого небудь опису ясний образ. Її вигадки часто здаються їй такими реальними й так непомітно віддаляються від правди що дитина сама не може сказати, де ~~про~~ одне починається, а де кінчається друге. Звичайно дитина починає з якоїсь реальної речі, але доповнює її ви-

мріяними рисами, вимріяними подіями, - тут проявляється процес персоніфікації. Всяка річ може стати якоюсь особою: привабливою, цікавою або такою, що грозить, лякає. І побіч цього процесу розвивається погляд, що все існує для задоволення дитини й живе одним з нею життям. (джміль гуде за вікном - прохає цукру, але дитина йому каже, що від цукру заболить шлунок), Часто такі дитячі вигадки наближаються до повної брехні: нерозуміння дитина може набалакати такого, що не має в собі нічого правдивого. Тут треба розрізняти, чи це вона робить з наміром одурити, чи без ніякого наміру. Одні радять на такі вигадки оповідати свої і на кінці сказати, що все було на жарт; другі - щоб розбирати з дитиною її оповідання, що в ньому правда, що ні. Взагалі брехня жахлива лише тоді, коли вона має якийсь поганий намір.

До фантазування доводить дитину самотність, затаєність; воно розвивається в дітях, коли вони ростуть у самоті. Вони тоді вигадують собі постійного товариша, що має своє окреме ім'я, певний якийсь вигляд, має авторитетний вплив на дитину, добрий і поганий.

"Петрусь вимагає, щоб я це зробив", - каже дитина.

"Петрусь має блакитний одяг, чи можна й мені блакитну одягу?" З хвилиною, коли дитина приходить до школи, вимріяний товариш зникає. Вимріяні образи часто дуже живі, і дитина вперто їх дотримує. Саме вигадую-

вання дуже цікавий процес, який можна простежити вже в дуже малих дітей. Це Болдвін спостерігав у своєї малої дочки. Вона почала складати церкву з кубиків, дотримуючися зразка у книжці. Коли майже скінчила будову, почала зміняти її, надавати їй форму якогось звіря. Коли дитина щось вигадас, перше її бажання показати свій твір своєму докідлю й почути від нього признання. Іноді дитина використовує свої вигадки у своїх відносинах до старших (Приклад Болдвіна, - його дитина переносила книжки.) Тут треба дуже стежити, щоб вигадки не переходили у брехню. Не можна за брехню давати нагороди, (з другого ж боку) не треба, щоб дитина боялась кари, а мала завше мужність признатися до своїх вчинків. Брехня це таке некультурне з'явище, що її не можна допускати в жадному вихованні.

Потроху уява утворює для кожної дитини ідеал поведінки, ідеал професії, до якої дитину тягне. В Америці ^{посчитано} пропитано 5000 дітей, щоб визначити, наскільки на утворення ідеалу впливає й уява і прийнятність. Дівчата найбільше бажали бути вчительками (38-45%), хлопці - докторами, моряками, залізничниками (21%) при чому в дев'ятому році процент тих, що хотіли бути вчительками, доходив до 58%, а в одинадцятому спадав до 20%. Цікаво, що багато дітей просто вибирають професію батька, особливо ^{коли вони ще мали} дітьми. Між причинами, че-

рез що обирають ту або іншу працю, на першому місці стоїть - гроші, у хлопців 24%, в дівчат 15%, а також нахил до праці - у хлопців 18 %, в дівчат 25%, і це дуже неприємне з'явище, що діти так добиваються грошей, шукаючи професії. Усякі альтруїстичні побудки мало виразні, і хіба 10% виявляють бажання допомогати родині. Крім того, цікаві й ідеали, що їх ви-кохують у собі; вони в малих дітей беруться від батьків і лише у старших - з літератури та історії (Вашінгтон і Лінкольн - улюблені герої і в дівчат, і у хлопців). Добрість - любима риса в дітей сьомого року (27%), вміння керувати другими - в 15літніх дітей (18%).

Тепер із цим ще зв'язане, чого діти бажать собі і другим: конкретних річей собі 56%, -7% другим.

Вачучи таку конкретність у бажаннях і ідеалах дітей, не можна не побажати, щоб фантазія в дітей була розвинута і прямувала до більш мистецьких і етичних ідеалів, щоб вони виробляли живий, яскравий життєвий персональний ідеал. Для розвитку уяви потрібно викликати в дитині різноманітні інтереси, зацікавленість, викликати ентузіазм до всього благородного. Нахил до мрійности і до творчости є те, що Гете називає "мистецьким розумовим експериментом". Читання не тільки поширює в дитини обрій перетілювання, а ще дає здібність об'єктивувати образи подій і обставин у такі яскраві живі форми

що наближають їх до галюцинації. (Анатоль Франс каже, що книжка має такий уплив, як гашиш. Це опій Захода, він руйнує наші сили.)

Фантазія виявляється в сні, мріях, у захопленні (ляльковим) театром. Шіллер у 8-9 році був ув опері й ^{театра} раз із книжок дома зробив театр, понарізував фігурок. Грігоровіч після першої вистави "Вільного Стрільця" робив із усього театр. Шпільгаген теж у забавах перевтілював театральні вражіння. Максимум вражінь із назверхностей театральних припадає на 12 літ, а психологічних - на 17-18. Гольдоні у восьмому році пише комедію, Дікенс у дев'ятому - трагедію. А бувають і пізні вияви правдивої творчости. Для Гете душа місця "малий світ, що носить в собі творчу уяву, яку не можна виробити штучно".

У протилежність до нижчих істот людина не може жити тільки конкретним оточенням, тільки своїми перцепціями. Вона ще має щось розуміти і в минулому, і в майбутньому, може приладнюватися не лише до сучасного, але й до такого становища, що настане лише за якийсь час, брати на увагу такі обставини, що були в минулому. Вона має ще вищі форми розумової діяльності, а серед них уява теж грає велику роль.

Треба розглянути, звідки беруться в нас усі образи. Кожен образ складається з двох частин - зміслової й ідеальної. Перша є саме образ, а друга його значіння

Ідея має більше значіння, й коли ми з цих образів творимо нові комбінації, то користуємося саме значінням-ідеєю образу, абстрагуємо її з зміслового образу. Процес уже йде не знаверху, а зсередини. Ми можемо викликати з нашої пам'яті чимало образів і укладати їх у різні комбінації відповідно до того змісту, який ми їм даємо. Значіння річей-це головна праця наших думок. Потроху в дитини утворюються загальні абстрактні ідеї про ці образи через її спостереження, через словесний скарб, який дитина вже придбала. Поки дитина не має словесного виразу, в її умі панує хаос. Коли дитина забалакає, вона загальне поділяє на частини. Деякі ідеї може вже й існували в неї неясно, але потроху тепер вони стають ясніші й виразніші в міру того, як дитина концентрує свою увагу на них через асоціації. Так дитина каже: "Три старі жінки йшли дорогою"-тут уже є й конкретні й абстрактні ідеї, які виникли після багатьох перцепцій і спостережень; і чим кращі, певніші спостереження, тим краще йде оповідання, чи опис. Всі ідеї зв'язані асоціаціями; одна ідея викликає другу-це є ланцюг думок (а не асоціації). Ці зв'язки ідей *thought-links* багато допомагають у процесі спостережень і репродукції-це можна бачити й по тому, як мляво він іде там, де немає цих зв'язків. Процес, на основі якого ми можемо оповідати про наші спостереження, коли їх уже

нема перед нами, й є репродуктивне уявління. Так, учень слухає, що оповідає вчитель, він чує слова, які мусять викликати через асоціації деякі ідеї. Ці ідеї комбінуючись, змінюючи одна другу, утворюють нові комплекси, що мусять відповідати тим завданням, які й ставить собі вчитель. Але таких наслідків не буде, коли слова вчителя не асоціюються з тими ідеями, що вже існують у голові учня. Через те таке значіння має те, яких саме слів уживає учитель, щоб вони справді будили щось дітям відоме, до якого дочіплялося б нове. Коли учитель скаржиться не раз на нездатність дітей, то часто він сам тому винен, бо не вважає на те, що в головках дітей.

Фантазія є теж одна із форм конструктивної уяви або, як звикли її звати, творчої уяви. Нового нічого ні в духовному, ані в фізичному світі люде утворити не можуть, а можуть творити лише нові комбінації, які підлягають якійсь головній кермівничій ідеї-*idée de rective*, у звязку з тими або іншими асоціаціями, які можна виявити не лише словом, а й малюнком, згуками. Таку творчу уяву бажано як-найкраще розвинути в дітей, бо вона потрібна не тільки поетові чи мисцеві, а й вченому. Те, що ми звичайно зevamo тактом, умінням приспособлюватися до життя, є теж наслідок творчої уяви.

Мабуть, неможливо переоцінювати вартість ідеалів у культурному житті. Вони виявляють головну силу в усіх великих історичних рухах. Раси й нації відрізняються одна від другої більше їхніми ідеалами, аніж назверхнім виглядом або розумовими особливостями. Жиди зберегли свою расову відміну, головню через те, що вони так тримаються з покоління до покоління національного ідеалу. Ідеалові треба підчинити все навчання. Клясичне виховання мало вартість не через свій зміст, а через те, що мало в собі ^{високий} ідеал. Нове виховання мусить вкласти теж не менш високий ідеал у весь свій процес. Це трудніше зробити в науках технічних і абстрактно-наукових, так що в них учитель легко може випустити з ока ширший світогляд. Учитель завше мусить пам'ятати, що він не лише вчить, а й інспірує. Для цього треба добре вяснити, що треба розуміти під словом ідеал, ^{як його розуміє Бегел}

1) Ідеал є сконцентрований досвід, є наслідок численних реакцій і прикладань індивідуальних і расових. 2) Як сконцентрований досвід це є концепціональний розсуд, напр. "кермівничим принципом поведінки мусить бути найбільше добро найбільшій кількості людей", або може бути звязано з одним словом "честь", "правда", "патріотизм". 3) Як сконцентрований досвід, він є сумлінним керманичем поведінки, особливо в но-

✓ вому і критичному становищі, при нових звичках, які не сміють противитися ідеалові, а мусять гармонізувати з ним. Ідеали не функціонують, як звички, але, як розсуд; вони на ньому ґрунтуються, а часто можуть бути типу інтуїтивного. 4) Розвиток ідеалу є процес і емоціональний, і інтелектуальний, але емоціональний предромінує, і без цього ідеал мало впливає на поведінку. 5) Ідеали можна покласифікувати на вищі і нижчі, відповідно до того, оскільки вони конкретні чи абстрактні, персональні, чи соціальні, чи ставлять собі найближчу мету, чи далеку. Через значіння ідеалів педагог і мусять задуматися над тим, як їх розвивати: період юнацтва найкраще сприяє тому розвитку, і в цей період особливе значіння має сама особа вчителя. Не можна обмежуватися інтелектуальним розвитком, а треба мати на увазі й емоціональний, розвивати чуття, що зв'язане з розумінням мистецтва, літератури, вносити смак у розваги вищого змісту. Треба сприяти всякій зацікавленості в дітей, хоч би вона й далеко відходила від курсу (арктичні країни, астрономія), треба впливати на розвиток естетичного почуття.

к 90
ub 164 (За свідомість треба вважати все те суб'єктивне, що людина в собі відкриває. Це є найбільша таємниця. Біологія зв'язує розвиток свідомості з розвитком центральної нервної системи, користуючись при тому

самоаналізою. Ми знаємо, що уривки свідомих споми-нів ми маємо з 2-3 літ. Процес творби уявлень нам іще неясний. Фройд каже, що з'явища свідомости є ли-ше далекий результат якогось несвідомого процесу. Несвідоме є велике коло, а в ньому є невеличке ко-ло-свідоме, що походить із несвідомого, яке й є те реальне психічне, що його внутрішня природа нам ма-ло відома, як узагалі нам мало відомий ввесь той індивідуальний внутрішній комплекс вищих сполуче-них рефлексів і тих особливих даних. Ми так дуже залежимо від наших емоцій, від умов оточення, що один індивід ніколи не може двічі однаково пережи-ти того самого факту. Все це є чергові стани, що один за одним, один у другому тягнуться далі. Сві-домість є процес і переміна, перш за все це є па-м'ять, охорона й накопичення минулого в сучасному. Нема свідомости без уваги до життя, уваги, яка не сподівалася б майбутнього. Свідомість є динамічна течія, вона розвивається зсередини і без угаву зба-гачується досвідами. Не життя для розуму, а розум для життя. Інтелект потрібний для розуміння й ви-користовування матеріялу, що його дають приймання. В усьому навчанні треба проводити творчий самови-яв, у ньому мусить панувати конструктивна метода. Все, чого вчать дитину, має вартість настільки, на-скільки ці знання входять у динамічний рух, що об-

єднує акцію з заспокоєнням якоїсь потреби або з розв'язанням якогось завдання. В навчанні потрібно прикладати все психічно до різних інтелектів. Розвиток мусить іти через будження цікавості й культури розуму; потрібно збогачувати розум знаннями, й інтелектуальними й технічними, мати раз-у-раз завдання перед собою, й генетичне й рухове. Потрібний *formal training*, без огляду на те, якою наукою його давати. *Gymnastique desinteressée* мусить мати щось цікаве для дитини, а то вона не дасть ніяких результатів. Ціль усякого навчання - поширити досвід дитини досвідом других. Треба зменшити *gaspillage* не можна складати програм поза дитиною, а відповідно до її інтересів. Треба, навчаючи, постійно викликати пам'ять *de reconstruction et de recognition*, треба викликати в ній процес зятямлювання.

Перша характеристична риса свідомої людини є те, що минулий досвід вона використовує для нових прикладань. Ми зв'язуємо речі з їх значінням і укладаємо свою поведінку відповідно до того (хмари, дощ-пара-соля), повертаємо речі в знаряддя для себе. У процесі мислення може бути багато дечого різноманітного й щодо його комплексу і щодо самого процесу. Щодо комплексу (*complexity*) мислення, то воно починається од хви-левого вагання й доходить до найглибших наукових дослідів-праці Дарвіна про походження родів. Дюс на-

зиває це як повний акт думки, не тільки з боку його логічності й певності думання, але на підставі того, що всі ці риси є в ньому. М'ячем розбито вікно, весь процес-це визнання такого факту. Завше головною частиною процесу мислення є якесь завдання, після того приходить сугестія-гіпотеза, як спроба роз'яснити факт. Сугестія сама не дає жадної фантазії, треба її випробувати і або прийняти її, або відкинути. Принявши сугестію, можна йти двома шляхами; перш за все вона звертає нашу думку на спостереження (приятель хворий, ми помічаємо його блідість і інші риси), та вона й полегшує нам пояснити факти, які ми підшукуємо. Другий шлях іде від дедукції; фактів, раніш, аніж їх підібрали, ми не аналізуєм, а обмірковуємо, які саме факти можуть бути правдиві, коли гіпотеза була правдива. Так процес мислення складається з чотирьох фундаментальних рис або фаз: 1) проблема, завдання, 2) сугестія або гіпотеза, 3) дослід і пояснення, 4) перевірка. Але, ясна річ, можуть бути й ускладнення. Іноді завдання (проблема) й гіпотеза можуть виявитися в далекому часі одна від другої (Дарвін), іноді ж не треба перевірки, бо спостереження і пояснення досить певні і ясні. Всяке мислення вимагає, щоб знаходити гіпотезу, установити її і перевірити. Іноді довга низка посилок дає змогу знайти остаточний вислід. Коли ж даний процес

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

В кожній лекції добре вдивати й індукції, й дедукції. У пляні лекцій Гербарт одмічає 6 шаблів: підготовки, з'ясування, порівняння, генералізація, прикладання до життя. Процес усе одно буде такий самий, - коли учням дадуть матеріял і сугестію, і як учитель проводить його сам своїм авторитетом - таке навчання не розвине мислення в учня.

Тепер цікава ще т. зв. "метода проекту", щоб процес оснєзувався на природному ґрунті, або на практичних проблемах. Тут знання виходить не остаточною ціллю, а засобом. Такі завдання мають велике виховниче значіння, але вони не можуть замінити процесу самого знання, як знання. Дитяча цікавість свідчить, що це можливо і цей процес ширше збагачує дитину. Знання мусить бути окреме від усяких практичних завдань. Розумовий розвиток вимагає постійного перебудовування минулих дослідів, щоб дати відповідне місце новому матеріялові, і це перебудовування й є процес мислення. Наслідком цього процесу нове асимілюється

з старим, а старе поглиблюється. Так Дарвін перебудував усю теорію біологічного розвитку, що існувала до нього. На одній лекції географії, коли дітям пояснено поділ землі, один сторонній провідач почав ставити їм цілком загальні запитання—діти відповідали дуже влучно. Треба, щоб процес мислення навчив нас, щоб ми безпристрасно вміли ставитися до аргументів опонентів, із тими ж логічними вимогами, як і до своїх.

Важне ще питання, наскільки процес мислення може розвиватися взагалі або відповідно до всякої здібності зокрема. Зпочатку гадали, що загальне навчання, вправи роблять людину здібною розумітися і в окремих справах. Але пізніше відкинули таку думку і прийшли до такого розуміння, що всі вправи мусять бути специфічні, а не загальні: вправи в математиці не полегчать поступу в історії або у мистецтві. Здібності відокремлені, то й вправи їх мають бути відокремлені. Тут важно через вправи утворити звички— в математика до вираховування, у природника до вироблення певних розумових рефлексів. Як ми знатимемо значіння річей, ми будемо знати, чого від них сподіватись.

В процесі вчення чимало експериментів виявили, що в ньому буває насамперед три періоди деякого успіху, потім настає „plateaus”, зупин, ученя не виявляє

м'якого поступу, після того знов появляється три періоди поступу. Проявляється чуткість до зокільних умов, легка втома, найменше фізичне недомогання викликає регрес. Але в часі, *plateaus*" є рух, тільки такий, що не піддається виміренню—це період розумового збентеження, "confusion"; нові фактори навчання нагромаджуються занадто швидко для безпосередньої їх асиміляції, і поки вони не стануть розсудно автоматичними, очевидний поступ неможливий. Коли помічається зупин, тоді треба завернутися назад, оживити інтерес. *Plateaus* цеває одразу, деколи з одного дня на другий.

В розумовій діяльності найважливіші два процеси: уявлення і розсудливе мислення. В них обох виявляється самостійна праця розуму і вони настільки набірають сили, жвавости і продуктивності, наскільки забезпечені постійно новим матеріалом од приймань, що в розумі й перетворюються в яскі певні уявлення. Всяке мислення розвивається процесом асиміляції приймань і на асоціаціях. Первісні асоціації в дитини більш фізіологічні, що далі то більш свідомі, але ще довго вони лимаються фактичними неспорядкованими, як Віген каже "стрибливими асоціаціями" або примітивним природним мисленням, що ним не кермує воля, мисленням, що по trochu перетворюється в логічне. Деколи і в дітей асоціації складаються шляхом дуже напруженої обсервації—це т. з. персе-

верація, яку викликає те чи інше почуття. Талановитіші діти мають більш відокремлених предметових уявлень, менше талановиті навпаки-мають більш загальних, мепевних. Обік із предметовими уявліннями велику ролю в дітей грають дії, якими вони визначають і предмети: кінць-ідемо верхи, ніж-різати. Комплекс уяв залежить од сточення, від школи. Найживіші ті уявління, що звязані з якимось почуттям. Діти мислять в 5 раз повільніше, аніж дорослі (1/4 сек. дорослий, а дитина кілька хвилин). Діти з особливо розвиненим мисленням образами думають поволі й говорять не так швидко, як діти, що думають словами. До льогічного мислення спричиняється природознавство й математика. Наил до тих чи других асоціяцій залежить од спадщини й од індивідуальних здібностей. Тип характера залежить часто від типу асоціяцій. Є чотирі роди асоціяцій: за чергою, одночасні, контрастові, сумежні. Поле нашої свідомости розмаїте, через те кожне окреме приймання може викликати чимало асоціяцій. На цій розмаїтости можливостей спірається наша здібність при репродукції виходити поза межі простого повторювання раніш пережитого і творити нові комбінації.

Велике значіння у процесі мислення грає воля, що може викликати і затримувати якісь уявління, давати їм якийсь напрямок, щоб не було безпорядного вихря образів. Розпитували 351 учнів од 10-19 років, які слова за 1 хвилину

асоціації. Виявилось, що ті, що зв'язані з якимись емоціями-Різдво, живі предмети-цюря, гетьман, а найменше неживі: скло, камінь. На повстання асоціацій впливає не лише емоція, а й безпосередній інтерес. Він, емоція, витриманість завдання впливають не лише на течію наших уявлень, а й на наше самопочування.

Всяке пізнання спирається на увагу й на асоціацію. Асимілюються не тільки окремі речі, а цілі групи і систематизуються шляхом досвіду і навчання. Методика му-сить указати якими саме засобами треба проводити прин-ципи асиміляції при навчанні кожної науки, кожної окре-мої лекції. Исчаєв каже, що учень розуміє пояснення вчи-теля тоді, коли і в часі лекції дістає справді ті уяв-ління, які вчитель хотів у ньому викликати. Об'єктами на-вчання можуть бути 1) з'явища, що повстають безпосередно через змислові приймавання, 2) з'явища, що передавані учне-ві словами, 3) тямки (поняття). У першій групі приймавання порушується, коли учень, приймаючи з'явище, звертає свою увагу на щось зовсім інше, або коли його приймавання не досить ясні та повні. Тут допоможе підготовлювання ува-ги і будження відповідних асоціаційних процесів, буджен-ня спостережливості для кращого повнішого приймавання. Спостережливість найкраще виявляється в тому, що зв'яза-не з інтересами людини й залежить від асоціацій, що да-ють зміст самому процесові і створюють настрій, подіб-

ний до очікуваного. При словесному навчанні учень може або не з'єднувати з словами вчителя реальних образів, або слова вчителя викликають у нього зовсім не ті уявління, що їх має намір викликати вчитель. Це буває тоді, коли слова вчителя не звязані ні з якими попередніми прийманнями. Щоб цього не бувало, потрібно, щоб вчитель добре знав, якими запасами уявлень володіють його учні. Коли ж учень і має якесь уявління, але не може його в тому менті пригадати й асоціювати з словами вчителя, то причина цього або в утомі або в тому, що його увага спинилася не там, де слід. На це впливає і ступінь розвитку учня, його вік, пол, тип пам'яті. Вчитель мусить знати, до якого типу належить учень. Навчання взагалі найкраще йде тоді, коли учні переживають те, що вкладає вчитель. Щоб учень як-найкраще зрозумів тямку або загальне уявління, треба в його свідомості викликати більш-менш певні часткові образи, де в ознаки загального уявління і уяву учня звертати лише на сутні ознаки цих предметів. Для цього потрібно підготувати увагу, потрібно вчити об'єднувати схему для усіх з'явищ, що й поведе увагу в певному напрямку. Багато, щоб при цьому учень свідомо ставився до процесу свого мислення, який мусить привести до якогось присуду. В цьому відбивається багато індивідуального, і це правда, коли кажуть, що двоє людей на одну річ дивляться, а бачать різне, і вплив вчителя може дуже сугесувати учня. Треба дуже раху-

ватися з віком дітей і не вимагати від них неможливого.

Процес мислення складається з творення певних уявлень, присудів і розумових висновків. Це тяжка праця для дитини і Мойманова правда, коли він каже, що правильно вона може йти не раніш, як у 14-15 році дитини. Цілком ясні визначення досить тяжка праця і для дорослої людини (12 літню дівчинку запитали, що таке стіл, вона сказала чотирьохкутня дошка, на чотирьох ніжках - не пригадала при цьому других столів). На творобу логічних присудів впливає сильно мова дитини, слова утрачають по трохи емоціональний характер, вплив бажань, і стає предметовим, набирає логічного сполучення з другими словами. Контакт із дорослими допомагає цьому процесові, але він довгий. Дві близькі зірки-очі. Багато спричиняється спостереження, звичка до аналізу дітям часто бракує матеріалу для творення присудів, їм перешкоджає неповний розвиток мови. Це все мусить дати школа, навчання (Монтесорі), предметні лекції, порівняння, визначення, виробжування висновків, самостійна праця дитини, перевірена вчителем, вправи. Це слабо в дітей працює здібність до обмірковування, і вони легко піддаються сугестії. Треба розвивати пам'ять, викликаючи спомини про минуле, звертати увагу на правильність речень у мові дітей і т.д.

Емоція.

Ми звичайно приписуємо дітям почуття дорослих, ще більше ніж думки. Їх розумова свідомість нам більше зрозуміла,

аніж емоціональна. "всіма емоція", каже американський психолог Кінг, "є наслідок якоїсь діяльності й повстає у свідомості у зв'язку з суцільною акцією. Кожна емоція передбачає певну координацію попередньої діяльності. Її певність, якість, інтенсивність - усе залежить од ступня координації, що її викликала. Нема загального розуміння емоції, вона завше прямує до чогось, і в первісному хаотичному стані дитячої свідомості, коли панують ^{непосередні} імпульси, емоції не виявляються. Емоція є вузький особистий досвід. Діти часто під впливом сугестії дорослих симулюють, не хотючи, якісь емоції. Але деякі емоції, напр. симпатичні, виявляються вже ^{в перші роки} у другому році життя дитини. Двацятьдвомісячна дитина Болдвіна плакала, дивлячись на якийсь малюнок. Дитина Скуллі, 9 1/2 місячна плакала, бачучи сльози мами. Перше співчуття виявляється перш за все супроти найближчої родини. Таких випадків записано 358, випадків співчуття до звірят - 207. Починаючи від третього року життя, почуття симпатії переходять і за межі своєї родини, при чому в цих виявах помічається деяка періодичність, як це видно із цієї таблицки.

вік	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
кількість виявів	3	66	95	94	83	60	41	28	37	25	19	10

Перші емоції, розуміється, зв'язані з задоволенням чи незадоволенням яким будь інстинктових почувань, н. пр. голоду.

Дитина завжди кричить, коли переривають їй процес ссання, коли не може досягти м'яча або другої цацьки, кричить, чи плаче вона не через те, що почуває біль, а через те, що у крику, у плачу знаходить звільнення свого піднесеного ^{збо задоволення критичного} настрою. Праєр каже, що емоції—це перші певні психічні вияви в дитини, й їх визначає те, як поводить ся дитина. Перед усякою ознакою волі чи пам'яті, чи присуду, знаходять собі вираз почуття у зв'язку з нервовим подразненням. Перші емоції дитини дво-тримісячної цілком інстинктовні й мало свідомі. Це емоції сполучені із їжею і страхом. ^{Мак} Але чим довше дитину беруть од болю, тим пізніше вона виявляє страх. Але діти інстинктивно лякаються звірів. Вже 14 місячна дитина боїться kota, собаки. Тут велике значіння має приклад матері, він і доводить до сміливости. Взагалі діти лякаються мисді зовсім дивно, чому— парасолі, великих річей, хутра. Чим старша дитина, тим рідше плаче—вона знаходить інші вислови для вияву свого почуття. Емоцію здивовання Праєр уважає дуже ранньою, і вона має значіння тим, що збуджує зацікавленість. Дуже важні емоції естетичні, вони дають радість свідомого життя. Не з кожної дитини вийде творчий мистець, але майже в кожній можна розвинути емоцію краси, що в цілком індивідуальна (улюблений колір, улюблений поет, музика); ^{ніжній} далі до емоціонального характеру приймання мистецьких річей приєднується інтелектуальний ^{судженн} розсуд. Такі розсуди можуть появлятися у віці 7-9 років; дітям у цім віці подо-

баються вже не тільки окремі коліри, а й їх гармонічна сполука, форма, гармонія ліній, мелодія звуків. Один естетичній хлопчик плакав, почувши вперше козацьку пісню в супроводі бандури. З різних дослідів виходить, що дитина сама доходить до незначного розвитку естетичних приємностей, але ці емоції вимагають вироблення, виховання. Давали на розсуд малюнки 345 учням; із них лише один спинився на мистецькому виконанні, всі інші цікавилися змістом. Виробити естетичний розсуд можна, розбираючи різні малюнки; треба розмовляти про них, треба привчати учня звертати увагу саме на естетичні мотиви і на ті засоби, якими користувався мистець-ного фарби, освітлення, перспективу. Любов до краси дає дуже чисту радість, захоплення, душевне заспокоєння. Тонкість, сила оцінки мистецького твору залежить од того, наскільки нам ясні і приємні його елементи, їх відносини, обрізка їх, бо все, що неясне, без форми, мало може приваблювати. Для справжнього естетичного виховання потрібний інтелектуальний розвиток, ясність і виразність приймань і свій власний естетичний розсуд.

Крім естетичних емоцій треба згадати ще про емоції гніву и любови. Тут емоція складається не з самого почуття співчуття до другої істоти, а з того, що дитина переносить на себе те неприсне вражіння, яке бачить у других; об'єктивного розуміння страждання дитина не розуміє, і не треба приписувати їй такі почуття, бо тут іде цілком індиві-

дуальна реакція, дуже часто не звязана з тим, що ми дорослі розуміємо, як симпатію. Щодо емоцій гніву, то вони теж цілком індивідуальні, їх викликають різнородні причини, сама ж емоція цілком природна, її викликають перешкоди в задоволенні якихось чи бажань, чи змагань. Та не можна доводити висловів гніву до бурних його виявів, які проявляються в дитини в різних емоціях, бо ж дитина має, як каже Кін "вузькі каналики для своїх емоціональних висловів-плач вислів найлегший, найзвичайніший". Не треба, щоб він стався якимось засобом для дитячих вимог і вєредувань, а лише, як цікавий для нас вислів нутрішнього душевного життя її. Гама почувань безмежна; дорослі люде й діти більш відріжняють ся межи собою почуттями, аніж здібностями, і тільки почуття дають змогу жити повним екстенсивним ритмом. Добитися до почуття юрби чи дитини-це значить опанувати її. Руссо каже: розсудок приймає згодом раз-у-раз такий склад, той напрямок, який дає йому серце. Наскільки ми вбогі на знання настільки ми багаті на почуття, ними ми нераз як-найкраще відчуємо де добро, де лихо, вони дають нам ту інтуїцію, що так допомагає нам розуміти життя людей, красу. Симпатія та авторитет великі фактори виховання. Дитина потребує прив'язаности, потребує, щоб з нею бавились, ходили коло неї, до неї добре ставились-це піднімає в неї почуття її власної вартости. Навколо дитини мусить од перших днів її народин панувати атмосфера ясною спокою, ласки й довірря. Дитина

природно є великий справжній егоїст, індивідуаліст, цей індивідуалізм не треба грубо здушувати, він потрібний дитині задля охорони її фізичного й духовного розвитку. Як би в дитини з ранніх літ перемагав альтруїзм, то дитина не виховалась би на дуже, міцну особу, а стала б, як Французи кажуть: *aussi bonne quelle ne serait bonne a rien*.

^{Виробити} Виробити альтруїзм можна лише раз-у-раз викликаючи емоції симпатії й переводячи їх в активну чесноту. Для дитини потрібна атмосфера добра, дитина усміхається до кожного, що до неї добре ставиться, робить їй яку небудь приємність. Дитина має здібність цілком ізливатися в усім живим своїм сточенням: коли це оточення не одуховлене почуттям, усе довкола стає темним, холодним і ми робимося до нього індіферентними. Треба це раз-у-раз мати на увазі, працюючи з дітьми: частя дитини витворюється з гармонійної праці усіх почувань, як слід організованої, і від суцільности духової собі дитини.

З усього цього можна бачити велике значіння емоцій для виховання.

Декарт подає лише шість первісних емоцій: емоція здивовання, любови, ненависти, бажання, радості, горя. Провсі інші він каже, що вони походять з цих шістьох. В дітях здивовання часто сполучене зо страхом і з захопленням і деколи переходить у побожність, у релігійно піднесений настрій. Сучасні психологи поділяють емоції на корисні для громадян-

ства (любов, альтруїзм, радість) і на шкідливі для громадянства - гнів, заздроді, страх, ледачість, соромливість, брехливість. На вияви емоцій дуже впливає нервові подразнення, різні атмосферичні фізичні явища, буря, вітер, сонце. Настрій дитини і її емоції цілком залежить від її фізичного стану. Так, підвищений стан нервів викликає втіху з життя, живу діяльність, веселощі, але й легку роздратованість, сльози, крик, безцільні рухи, люті, приплив сили, як наслідок припливу крові до мізку. Інколи виявляється навіть бажання щось зламати, з кимсь поборотися. Нормальний пересічний стан нервів викликає урівноважений настрій; прибитий стан нервів - несміливість, соромливість, втому, ледачість, полохливість, втрату свідомості. Рациональне фізичне виховання може перемогти ці ексцеси нервового стану й дати дітям помірковано піднесений настрій, пригідний і до розуміння навчання і до добрих моральних учинків.

В тому або іншому громадстві
життя *тільки* прибірає собі якусь одну форму, і де вже тут давати перевагу якимось особливим характерам, що не йдуть за трафаретом, що самі кують собі долю. Але такі характери *самообрані* *конечні* для людства, життя народів *самообрані* знаходить собі вислів, знаходить напрямок для себе лише в сильних самобутніх особах. Для цього мало розвивати всі здібності дитини; треба виховувати її характер, зміцнити її волю, розвивати сміливість ви-

словлювати й заступати власні погляди, щоб не було страху перед ніякою критикою, а щоб була самоповага, незалежність і свободність у поведінці: ясна річ, що й тут мусять бути деякі межі. Калігуля й Нерон сміялися з соціальної моралі й історія назвала їх страхіттями моралі. Такі абсолютні вимоги соціальної й персональної моралі, без яких не може існувати ніяке громадянство. Але поза цими вимогами сильна людина може багато внести і в своє соціальне довкілля, вона може провести і в своє життя багато особистого, власного. Сучасна психологічна педагогіка менше визнає панування інтелекта, розумової талановитости, а більш надає значіння волі, інтуїції. Характер, на думку Румянцева, це є ^{гармонію} особа дитини, наскільки вона виявляється в її діях, в її вчинках.

Характер розвивається разом із розвитком індивідуальної особливости, він складається крок за кроком. Зачатки майбутнього характеру виявляються дуже рано, так само виявляється й темперамент дитини майже в перших її роках, вже тоді можна легко відрізнити дитину-сангвініка і дитину-мелянхоліка. Занадто мало зроблено ще дослідів, щоб простежити розвиток характеру. Ми раз-у-раз бачимо дітей з цілком неоднаковою активністю, ступнем ніжності, вдумливости, егоїстичности, але підвести їх під якісь типи дуже трудно, бо досі не знайдено ще критерія, як складати такі типи.

В кожному краю можуть бути різні типи того са-
мого звичайного дитячого типу. Крім того чимало ро-
зумінню дитячого характеру перешкоджає легка зміна
настрою в дитини: в дітей бувають нероз дуже рапто-
ві зміни настрою-ось що тільки дитина була весела,
всім тішилися, аж тут одразу мов надіде якась хмара,
дитина стає роздратована, усе їй здається сумним і
неприємним. Одна дитина виявляє такі зміни частіш, у
другої настрій урівноваженіший, але у всіх зміни ви-
являються раптово.

Воля й моральне виховання. ✓

Люде живуть або інтересом, або обов'язком. Чи ці два
принципи завжди погоджені чи ні? Поки нас що небудь
привабляє, цікавить, ми здібні працювати, а як тільки
зникне інтерес, ми робимося в'ялими, тратимо ініціати-
ву. Така залежність від оточення, від чогось назверх-
нього не може стати законом для життя. На думку пси-
холога Джемса, кожна дитина більше залежить од уся-
кого предмету, аніж од себе самої, й це саме кожний
виховник мусить перемогти, дарма, що в декого це зале-
жить од довкілля, від назверхніх впливів і залишаєть-
ся на все життя. Метою виховання і є ^{навчити дитину} опанувати своє
становище, допомагати ^{ти} працювати для далеких завдань,
не вважаючи на те, чи ^{та} безпосередня праця, яка до нього
доводить, цікава, чи ні. Таку незалежність нашої діяль-
ности можна осягнути лише тоді, коли ми обов'язкові до-

дамо більше сили і впливу, ніж нашій зацікавленості, цебто інтересові. З психологічного боку інтерес можна перемогти обов'язком, коли він сам для нас буде мати якусь цікавість, приємність. Нас узагалі цікавлять ті речі, ті з'явища, що відповідають нашим нахилам, імпульсам, і їх можна опанувати протилежними нахилами або імпульсами - а це мусить бути обов'язок.

Абстрактно взяте слово "обов'язок" не має значіння. Воно мусить мати конкретне значіння для того, щоб кермувати нашими вчинками, а тоді воно має велике значіння. Перш за все обов'язок вимагає, щоб наша поведінка була розумна і як небудь сприяла добробуту вітчизни, його культурі, його щастю. Але ці інтереси можуть цікавити багатьох людей: треба знайти один якийсь інтерес для одної людини, що мав би для неї авторитетну силу. Інтерес, як ми вже бачили є процес концентрації нашої уваги на чомусь, що відповідає нашим нахилам, він може бути тимчасовий або й довгий, може тягнутися декілька років. У дітей інтереси міняються дуже легко - *loin des yeux, loin des soucis.* З віком устанавлюється певний напрямок інтересів, і відповідно до того одна лінія поведінки. Інтерес може бути вузький або широкий, може захоплювати цілком всю особу, що тоді цілком з'єднується з діяльністю, з ним з'язаною, і що дає змогу виявляти весь розвиток

нахилів і здібностей. Так, дитина захоплюється кубла-
ками, будуючи з них усякі свої вимріяні комбінації,
музика ^{ни} так само з'єднується з своєю творчістю, ку-
пець із своєю торгівлею. Вони можуть витрачати на ці
зусилля чи мало енергії й усі їх змагання простують
до одної якоїсь мети, вони бажають якогось вислідка,
при чому часто може виникати конфлікт із іншими ба-
жаннями і змаганнями. Серед таких обставин виринає
свідомість обов'язку, який і входить у наше життя, як
новий фактор. Він ставить перед нами ті дальші інте-
реси, яких ми досі не передбачали, додає вартости й
тим інтересам, що можуть нам дати лише в майбутньому
гарні висліди. Діти й первісні народи живуть сучасною
хвилиною, а те, що є поза обрієм сучасности їх не спи-
няє, ^{але контролює} щоб контролювати їх поведінку. З розвитком мислен-
ня розвивається уявлення про далекі завдання. Визнан-
ня цих далеких директив і можна назвати свідомістю
обов'язку, це є вплив далеких інтересів на наші сучас-
ні нахили й бажання. Почуття обов'язку викликає іноді
нові припливи енергії, діяльність стає реальною й осо-
бливо виразною, вчинки, що здавалися раніш неможливи-
ми, стають легкі, бо почуття обов'язку опанувало всі-
ма нахилами. Всі перешкоди робляться ненає папірови-
ми загородками, через які перестрибують циркові ар-
тисти. Моральна гідність людини виявляється в тому,
що вона старанно розбирається в вартости всіх при-

четних до справи інтересів. Ясно зрозумілий обов'язок має велике значіння, й педагог мусить своїм авторитетом впливати, щоб розвинути в дітях звичку до обмірковування своїх вчинків. Тут авторитет учителя може користуватися всякими засобами: переконувати дітей, вяснювати їм, карати, покликатися на громадську думку, на закони. Поки ми не робимо всього, дивлячись на далекі наслідки нашої діяльності, ми залишаємося жертвами обставин, піддаємося тимчасовим примхам, а саме незалежність од усіх тимчасових впливів неминуче потрібна для виховання, неминуче потрібна для вироблення ~~твердого~~ ^{з кінцевим завданням} характеру, що знов ~~конецний~~ ^{конецний} для кожної людини, для кожного громадянина, який бажає брати участь у життєвих, громадських справах. Коли хто увійшов суцільно у свою працю, сторонні імпульси відходять на бік, і людина деякий час оддається своєму завданню усім серцем, та й їй це неважко, вона не потребує до того великих зусиль. Під зусиллям ми розуміємо витрату енергії на переборення перепон, і на підтримку одного важливого завдання. Втіха з праці-ось ідеал усякого зусилля. Воно-засіб на те, щоб досягнути кінця справи. Вчитель мусить вимагати від учня, щоб усяку працю доводжено до кінця, але для цього він мусить давати матеріал ³ для учня життєвий ². Коли матеріал не цілком відповідає природним нахилам дитини, то виходить цілковите непорозуміння, й це йде всупе-

реч завданням виховання. Коли ж матеріал відповідає інтересам дитини, то він допомагає розвиткові учня. При цьому в ньому прокидаються й інші нахили. Таким чином треба вкорінювати в дітях основні чесноти, як обов'язки перед громадою, щоб діти визнали для себе їх авторитет. Правда, в юнацьких роках піднімаються сумніви щодо всіх основних чеснот, але це теж залежить од оточення й від учителя-вкоренити їх, н. пр. почуття чести, як воно вкорінене в військових. Уся наша поведінка приладнана до що раз кращої спонуки поведінки, яку нам диктує розум.

В кожній дитині є моральні і контр-моральні риси. Волю до доброго можна дати лише постійною дисципліною, постійною роботою над собою. Мета всіх моральних змагань-розвиток особи, але кожна особа має дати ріжноманітні риси, нахили, що Коменські цілком справедливо каже: "Виховник не пан природи дитини, а її слуга". Стрілка характеру завжди буде хилитися в той бік, куди його нахилляє природа; тимто треба дізнатися які в дитини панують духові змагання, який у неї темперамент-чи палкий, чи поміркований, чи дитина смілива, чи боязька, чи жорстока, чи милосерна, чи експансивна, чи затаєна, і відповідно до того давати вихованню той чи инший напрямок. Межі духовими рисами стільки ж одмін, скільки їх буває в межах обличчями людей, і їх легше в дитинстві помітити, бо дитина

це не вміє ховатися з своїми почуттями, нахилами, дефектами. Та для виховника найтяжка річ-виробити мораль, щоб упевнено сказати дитині, це добре, правда, честь, а це зле, брехня безчестя..

"О, боги! Що добро, ви нам скажіте,

А осягнуть його зуміємо",

казали Греки. Руссо казав: "*La morale - c'est l'art d'agir*".

Сковорода проповідав: "Добро легке, зло важке для виконання; правда легка і приємна, а брехня неприємна і важка." Але треба змагатися, щоб дитина сама виробляла свій розум і свій характер, а не щоб нав'язувати їй свої думки і нахили.

Моральне виховання є згода поміж собою обов'язку і приємности. Кожен учинок мусить бути пронятий оптимізмом, добротою, довіррям. Треба, щоб діти звикали задумуватися і обмірковували свої вчинки. Не треба занадто керувати дитиною. Наші накази мають бути ясні і завжди відповідні силам дітей. Хай межі дитиною і виховником складуться відносини і авторитетні, і симпатичні. Діти вже у 2-му році життя розуміють значіння епітетів, можуть оцінювати поведінку і свок і близьких людей, чи інших дітей. Не треба моралізувати дітей, а так виховувати, щоб 1) людські почування перемагали в дитині звірячі інстинкти і нахили; 2) починаючи від третього року слідкувати за періодами розвитку дитини; 3) розвивати волю, щоб опанувати емоції і перемага-

ти інстинкти; 4) утворювати добре оточення, подавати добрий приклад, розсудливо обмірковувати вчинки; 5) впливати на волю дитини і вчинки найкращими літературними творами; 6) дисципліна має бути природна, треба вказувати на наслідки поведінки; 7) авторитет виховника усе мусить бути ^{об'єктивним} збережений; 8) абсолют добра ставити перед очі дітей; 9) треба розвивати високі почуття-естетичні, патріотичні, альтруїстичні. Рума каже, що мораль є наука, правила і принципи якої виходять із соціального життя людей упродовж віків. Усі релігійні заповіді такі прості й абсолютні-вони цілком відповідають людському життю: "любіть один другого, не вбивай, не кради". Треба дати дитині моральні звички, щоб вона шанувала закони, рахувалася з інтересами X інших людей і бачила скрізь пошану до добра. Важно виявляти перед дитиною довіря, віру в її моральну силу. Один суддя в Америці ніколи не казав обвинуваченим дітям, що вони злочинці, а лише обмірковував із ними їх власні вчинки та переконував їх, що їм буде краще перебути деякий час у спеціальних поправних ^{атрибуках} домах, і діти самі, без ніяких конвойних ішли до тих домів. Треба пам'ятати, що в дорослих людей моральні ідеї складаються з відносин до громадянства, серед нього повстають ті перші елементарні моральні вимоги: казати правду, виконувати обіцянки, шанувати права і власність інших. Наша мораль складається з тих звичаїв, які по-

встають ув окремих інституціях, що виростили разом із громадянством. Що ж цього може захопити для себе дитина? Вона складає свою мораль із того, що бачить довкола себе, з тих відносин, що творяться в неї з товаришами, але сама вона не здає собі ніякої справи зі своїх вчинків. На дитину звичайно існує два погляди: одні вважають її за цілком зіпсовану, за повну недобрих нахилів, другі, навпаки-мало не визнають її безгрішним янголом. А потрібний такий погляд, що в дитині є й чимало доброго, та є й чимало недоброго.

Цікаво в'яснити, як же дитина може ставитися до наших установлених уже звичаїв і моральних правил, і які її власні моральні вимоги? Зі свого власного досвіду дитина має свій власний дуже вузький кодекс моралі, в неї вузькі кодекси поведінки. Але вона часто краще розуміє взаїмні людські відносини, аніж ми собі гадаємо. Провини дитини майже завше залежать од зайвини енергії, що для неї шукає вона вияву. Поки мала, вона плаче, вередує, старшою-говорить дурниці, свариться, иноді бере те, що їй не належить. Поволі вона переборює ці бурні пориви, починає визнавати якісь майбутні завдання, заради яких стримує себе. Але її дратує, коли на кожному кроці чує: "роби це, не роби того". Наслідки зловживання цих двох виразів є сліпа покірливість або непокірливість, а зовсім не розвиток моралі.

Цікаво, як установити відношення дитини до правди.

Для нормальних дорослих сучасних людей правда вже є абсолютна вимога життя; але для дитини це ще така річ, що з нею можна пожартувати, вона знає багато всяких вигадок, що ними вирятовується від наслідків брехні. Тільки шляхом досвіду добірається дитина до одріжнювання правди від неправди і до вартості правди в її кінцевих наслідках. Багато дитячої брехні є простісінський жарт, твір живої уяви; деколи в ній видно не-свідоме змагання мало розвиненого розуму опанувати такі сили, що їх дитина безпосередно не може перемогти, або змішати реальні образи з тими, що їх утворює її власна фантазія. Ці випадки здаються дитині правдою, їх і не можна назвати брехнею—треба ж завжди судити дитину з погляду її нерозвинутої свідомості вартостей дорослих людей, розуміти умови її життя, що примушують її вживати брехні, звертати увагу на низький стан інтелекту, розвитку, що не дає їй змоги орієнтуватися в розумінні правди й неправди. Не треба карати дитину за брехню, а старатися в'яснити їй, що вона погана. Завдання вчителя допомогти дитині засвоїти собі наші моральні абсолютні, перекинути для неї міст понад усіма прірвами, що лежать межі несвідомістю дитини й нашими соціальними вимогами моралі.

Не можна також не звернути уваги на так звану жорстокість дітей, особливо в віці межі 8-12 роками. Перший нахил до поганої поведінки з малими безпомічними

істотами, головно зі звірятками, є бажання перемоги, вияв своєї сили. Дуже добре пояснює це психолог Барнес (*Development of the Moral Nature*): "Вузька особовість дитини нездатна широко розуміти почуття других, і через те їй так легко не рахуватися з чужим стражданням. Брак справжнього досвіду, відсутність центра верховодних нахилів викликає доривкові вчинки, де мало можна передбачити їх наслідки. А до того треба ще додати любов до активності й побудливості, голодна всякі чуття-і все до купи й робить дитину такою неважливою до других істот." До цього додамо ще емоцію зацікавленості.

Для морального виховання велике значіння має період юнацтва, період найбільш змінливий, емоціональний, період настроїв, неурівноважений, залежний від оточення. В тому часі всі відносини до людей набувають нового значіння, тоді реалізуються і власні й соціальні вартості і відчувається якась неприладність до оточення, виявляється багатство життєвих сил, швидкий розвиток соціальної свідомості й зарисовуються перші змагання до реалізації всіх можливостей життя-в такому стані, ясна річ, побудки виникають дуже легко, і якщо їх суворо припиняти, то вони набувають особливої гостроти. Таксамо й релігійне почуття набуває особливої інтенсивності і дає деяке оформування всьому цьому хаосові почувань. Та й і патріотизм може дати розвинути

емоціям дещо організоване, він творить деякий ґрунт для розвитку свідомості, зменшує нахил до підлягання всяким сугестіям, він задовольняє потребу цього періоду дефініцій. Усяке велике переважливе в цьому періоді почуття наче дисциплінує всі інші почуття і пристрасти, воно дає змогу утворити собі якийсь ідеал, і поволі заволодіти новими інтелектуальними обріями, новими сталими правилами життя. Взагалі тут найкращий моральний вплив може мати добре оточення і праця з напрямком або соціально гуманним або високо мистецьким, або патріотично-громадським; великий вплив у цьому періоді має і література, але тут рука виховника грає порівнюючи малу роль, бо тут юнак увесь піддається соціяльним впливам, що й відбиваються в літературі. Та треба пам'ятати, що напрямок, який тоді опанує думки і емоції юнака, рішатиме на все його життя. Дуже гарно сказав колись Вольтер: "усі ми плаваємо морем над берегами, яких ми ніколи не бачили; приставай, хто куди може, але той, що мені кричить "ти навмання з сил вибиваєшся"-пристані не має! Той сповняє мене жахом, одбирає в мене всяку енергію."

Завдання виховника утворити для вихованця пристані, і такими пристанями можуть бути активно проведені вищі почуття-інтелектуальні, естетичні, моральні, релігійні, соціально-патріотичні.

Добачені прикріщі помилки

стор.	рядок	надруковано:	повинно бути:
4	12	здол. зносин із дітьми	муштри дітей
6	3	згори педагогіка	теоретична педагогіка.
6	14	здол. така	такі
"	"	" широка	широкі
"	13	" наукова	наукові
"	13	" підвалина	підвалини
"	"	" на якій	на яких
9	8	" Пінн	викреслити.
25	4	згори бруньки	бруньки, лопуцьки
27	7	здол. виховання	праці вихователя
33	5	згори педагог Лінде	педагоги визнають
		визнав	
44	13	здол. Лянг бачить	Антропольоги бачать
46	9	здол. брку	боку
76	4	" навчилися	навчилася
81	9	згори Кірапатера	Кірпатера
86	2	здол. помічається	не помічається
86	2	" родинні	товариські
91	6	згори С.Холь	С. Голь.
91	4	здол. інстинкти рухливості	інстинкти переймання рухливості
98	8	"	
99	8	згори пані	пан
99	9	" -	пані
100	11	здол. опрацював 200	опрацьовано 347
100	10	" 200	347
109	3	згори Фірієра	Ферієра
110	8	" вони це	вони ще це
111	1	" 8	9
114	2	" 9. Забава.	10. Забава і Праця
115	10	" професор так	професор, нині віденський, так
118	10	" інтелігентні	інтелектуальні
120	2	" дитин	дітей
121		заголовок: 10. Праця	перенести до 120 стор після слова дітей 2 ряд згори.
127	17	згори почуття	почуттям
129	12	" пор	наприклад
131	12	здол. 11-17	12.
137	9	" 3 розвитком соціального життя на-зверху грубі спо-держується інтере-	"Яку викликає волев зусилля дитини, під-держується інтере-

			дуки тратять свою небезпеку для організму, але виступають інші, внутрішні, викликані волею інтересом	"Яку вибликає волею зусилля дитини, піддержується інтересом дитини і слабне від втоми."
I38	3	згори	що й люде такого	що люде й такого
I39	4	"	18 - 19	13
"	4	здол.	закльовуються	починаються
I43	4	"	мармор	мармор
"	3	"	широкі наукові концепції	шукання широких наукових концепцій.
I44	I3	"	ім це сказати	ім сказати
I45	I3	"	щоб усі	треба, щоб усі
"	7	"	заучування замінити	сухе заучування на
"	5	"	треба мовляв	пам'ять замінити
I46	6	згори	доводити до самонавчання	бажано було б доводити учня до
"	"	"	в ньому провідна	нахилу самонавчання
"	"	"	в ньому завше на - нує провідна	в ньому завше на - нує провідна
"	10	здол.	Фер	Ферієр
"	8	"	не розбивати	щоб не розбивати
"	"	"	уваги на	уваги учнів на
"	7	"	на різні предмети	на різні не звязані межі собою предмети.
"	3	"	без уваги	без уваги без пам'яті.
"	1	"	без живого центра	без живого об'єднуючого центру
I47	1	згори	як найменше навчання	як найменше проводити навчання.
"	5	"	викликати інтерес	викликати в учнях інтерес
"	8	"	викликати пам'ять	викликати репродуктивну пам'ять
"	11	"	раси	раси учнів
"	12	"	йде по лінії	йде у кожної людини по лінії
"	8	здол.	20- 21	14
"	6	"	вони	яка
"	1	"	над образами	над своїми образами
I48	4	згори	чотири тижні	декілька тижнів

I48	8	згори	навчилася	навчається
"	3	здол.	де про одне	де одне
I50	8	здол.	пропитано	поспитано
"	I	"	особливо дітьми	особливо коли вони ще малі.
I51	IO	згори	Іашінгтон	В Америці Іашінгтон
"	II	здол.	в дітей була	в дітей більше була
"	5	"	благородного	шляхетного
I52	6	згори	із книжок	із театра
I53	9	"	абстрактні	абстрактні
I54	7	здол.		
I55	IO	згори	в собі ідеал	в собі високий ідеал.
"	9	здол.	словом ідеал	словом ідеал як Йо-го пояснює Берлей
I67	3	згори	з сучасною акцією	з акцією
"	6	"	що її	вражінь, що її
"	8	"	панують імпульси	панують безпосередні імпульси
"	II	"	виявляються вже у	виявляються досить рано у
I68	4	"	піднесеного настрою	піднесеного або занадто пригніченого настрою
"	II	"	Але	так
"	3	здол.	далі	пізніше
I70	3	згори	цілком індивідуальні	цілком індивідуальні і цілком природні
"	9	"	робився	ставав
"	I2	здол.	добитися до	ропізнати
"	I2	"	її	нею
"	5	"	авторитет	авторитет
I71	7	згори	виробити	розвинути
"	6	здол.	подає	визнає
I72	8	"	життя прибірає	життя в тому або іншому громадянстві прибірає
"	5	"	конечні для	конечні необхідні для
"	8	"	де вже	тяжко
"	I	"	її характер	її вдачу характер
I73	II	згори	власного	власного гарного.
I73	I2	здол.	на думку Румянцева	на думку російського педагога Румянцева,
"	"	"	є особа	є сама особа
I74	II	"	I7	I6
"	5	"	і є опанувати	і є навчити дитину опанувати

I74	4	здол.	допомагати	допомогти їй
"	3	"	чи безпосередня	чи та безпосередня
I76	3	згори	музика	музикант
"	12	здол.	щоб контролювати	ані контролює
I77	15	"	знов конечний	знов є конечним за-
"	3	"	для матеріал для уч-	вданням для
"	3	"	ня життєвий	для учня життєвий
I80	6	згори	збережений	матеріал.
"	7	здол.	домах	обмежений
I84	4	згори	періоду дефіні-	притулках.
			цій	періоду до дефіні-
				цій

В и к р е с л и т и:

Ст.	7	ряд.	I3	-	На чолі його стояв Песталььці
"	29	"	1	здол.	
"	31	"	2	"	- каже Лінде
"	34	"	4	згори-	від слова "Ви можете"-по слово "Теорія педагогіки"
"	37	"	6	"	- то
"	37	"	9	"	і
"	46	"	8	здол.-	справді
"	76	"	14	"	- швидче
"	91	"	4	"	- три
"	114				- зпочатку розділу 10 до слова "Грає засіб"
"	119	"	6	згори-	від слова "Учням" до слова "треба"
"	118	"	12	"	- від слова "Lutte" до слова "усе"
"	121				- розділ 10. Праця.
"	123	"	8	згори-	від слова "перебрати" до слова "не біда"
"	136	"	5	здол.-	від слова "звички" до слова "вправа"
"	"			останній	- від слова "уваги" до слова "Меколей"
"	137	"	12	здол.-	від слова "спадщину" до слова "Активна увага"
"	138	"	3	"	- від слова "школи" до слова "Поки"
"	139	"	8	"	" "слідів" " "іх"
"	143	"	2	"	" "концепцій" " "у"
"	144	"	5	згори-	" "екскурсії" " "Учи-
"	"	"	3	здол.-	" "думання" " "тим-
"	145	"	6	згори-	" "кінематограф" " "х/фран-
"	147	"	9	"	" "пам'ять" до слова "Вихо-
					вання"

Ст.	I47	ряд.	15	здол.	- від слова "інтересу" до слова "Уява"
"	I50	"	10	згори	- від слова "до старших" до слова "Тут треба"
"	I50	"	13	"	- від слова "нагороди" до слова "не треба"
"	I52	"	1	"	- від слова "галюцинації" до слова "Фантазія"
"	"	"	5	"	- від слова "у захопленні" до слова "театром"
"	I53	"	11	здол.	- від слова "асоціації" до слова "чим кращі"
"	I56	"	4	"	- від слова "почуття" до слова "всяка емоція"
"	I67	"	9	"	- від слова "досвід" до слів "Де які"
"	I68	"	6	"	- від слова "дитини" до слова "перед усякою"
"	I70	"	3	"	- від слова "причини" до слова "перешкоди"

Доповнити пропущене:

Стор. 4 після стрічки 8 згори після слів "що па-
нують тепер". Постійне відновлення соціального життя
виявляється в розмножуванні й у спадщині, в турботах
про нащадків у прирівнюванні розвитку молодих до досві-
ду старших, у свідомих впливах шляхом дисципліни та
навчання. Виховання є морально-свідомою акцією. Вона
переходить з індивідуальності /*Personlichkeit*/ до індивіду-
альності. Саме слово виховання - *Erziehung* - містить у
собі свідому або напівсвідому асиміляцію, через яку мо-
лоді і стають подібні до старших; таку акцію, що змага-
ється нахили молоді урегулювати певними рішеннями. Ви-
ховання - це праця, що не є продуктом лише самоіснування,
вже сама родина вимагає для свого існування турбот, звер-
нених назверх. У вихованні ми завше вдивляємося в май-
бутнє, підготовляючи до нього молодь і в той же час ог-
лядаємося на минуле, на ньому спираємося в передачі мо-
лодій генерації придбаних людністю скарбів і правил доб-
рого поведження /доброчинності/. Виховання містить у
собі ніжне піклування за молоду генерацію й соціальну
турботу за все життєве зокілля; за громадянство, що є
носієм доброчинності, і до якого відноситься й нація, і
церква, і міське населення і робітнича верства. Вихован-
ня єднає ідею індивідуальності з соціальною; в батьків-
ським авторитеті відбивається суспільна влада, у вихов-

ничих родинних правилах - вимоги соціального життя, в духовному змісті п очаткового досвіду підготовлюється ґрунт для навчання й кермування, правила збігаються завше з життєвими завданнями громадянства. Стже виховання є діяльність дорослої генерації, що дбайливо регулює змагання молодой натури - веде її до моральної поведінки й дає молодій генерації свій духово-моральний зміст життя.

Стор. 7, 12 рядок після слова "психології" Вважаючи пам'ять за одну з головних здібностей, що стоїть з ними всіма у зв'язку, він пропонував насамперед робити експерименти над пам'ятю дітей. Почали також досліджувати втому дітей, матеріалом служили письменні праці дітей.

Стор. 7, 12-й ряд. після слова "виявилось" - з кінцем ХУІІІ в. через.

Стор. 7, ряд. 16 після слова "дітьми" Цікава праця київського лікаря Сікорського "Душа Ребенка" та його спостереження над дефективними дітьми /праці вийшли наприкінці ХІХ стол./.

Стор. 9, ІІ-й ряд. зпочатку. Педагогічні лабораторії засновувались одна за другою: 1900 р. в Чикаго, в Антверпені /Голандія/ де *Dr. Schnyten* видавав друкований орган із лабораторними спостереженнями. 1902 р. в Будапешті, 1905 р. в Мілані /*g-r Niccoli* /, 1906 р. в Парижу, де працювали Біне та Сімон, відомі своїми дослідями над дітьми різного віку.

Стор. ІІ. рядок 2-й /здол./ після слова "використовувати". Спостереження мають певну мету й не мусять мати характеру наближення й випадковості. Окремі завваження різних рие дитини можуть стати справжніми спостереженнями тоді, коли вони пов'язані між собою. Наукові спостереження вимагають планомірності, не можна задовольнитися лише назверхиїми виявами дитячих бажань, змагань; треба порівнювати різні моменти, різні умови й їх взаїмний вплив. Спостерегач мусять розуміти внутрішні стимули в душі дитини, давати своїм спостереженням єдність та порядок, а новим виявленням наукове пояснення. Треба пам'ятати, що лише систематичні спостереження дають певний науково перевірений досвід. Досліди над дітьми, каже Лай, зміцняють зрозуміння дітей і любов до них, вияснюють часто занедбані права дитинства; вони дають змогу вчителеві знати й розуміти кожного зі своїх учнів, виявити його здібности, розуміти різні періоди віку та розвитку дитини, а це не дає учителеві змеханізувати своє навчання. Щодо методи тестів, то до них ставляться

такі вимоги: для кожного віку дітей треба знайти таку серію тестів вирішення якої могло б вказати нормальний розвиток і визнати їх характеристичними для того віку. Тести мають бути незалежні від шкільного навчання, щоб виявлялись у них самостійно природні інтелектуальні здібності дітей; ці тести треба прилаштовувати до різних національностей різних мов, соціального зокладу, вони мають бути легкі до виконання і не сміють бути зв'язані ні з лабораторією, ні з технічними апаратами. Від пацієнта /дитини/ тести не можуть вимагати задової та напруженої уваги, але мусять бути певними й однаковими для якогось питання, щоб можна було їх одрізнати Штери надає велике значіння дитячому описові малюнка. Напочатку від дітей можна вимагати лише назви предметів намальованих на ньому від 3-х річних дітей, пізніше опису дій зображених від дітей 7-ми років, далі від 12 річних вже розуміння різних відносин, зв'язків між намальованими особами, предметами, звірями. На нашу думку це замалі вимоги для його віку, бо вже 7-ми літня дитина може пояснити відношення між предметами на малюнку. Другим тестом пропонує Штери визначування конкретних слів: що таке кінь. 7-літній хлопець відповідає: - щоб верхи їздити, а 9-літній вже каже: - це тварина. Пропонуються тести для дитячої уваги: кажуть дитині цифру, повторюють її кілька разів і вимагають од дітей повторити, а саме так: 3-х літ. дитині кажуть 1 раз 2 цифри, 4 - літн. 3 цифри, 7-літній 5 цифр, 12-літній 7. Тести треба переводити удвох, один-експериментатор, другий веде протокол теста. Від експериментатора вимагається рівномірного формування запитань, майже механічна манера, але рівночасно він має пристосовувати свої запитання до різноманітних індивідуальностей, до настроїв і поведження тих, що є на іспиті і мати завжди на поготові різні засоби - не зрозуміє дитина одного, використовувати інші. Своім спокоем експериментатор ніколи не дає помітити чи задовольняє його відповідь, чи ні. Протоколіст на проті кожного запитання й відповіді ставить або - і має записати всі свідчення, всі особливості поведження того, котрого іспитують. Кожний тест не можна переводити довше, ніж 20 - 30 хв.; з дефективними дітьми або 4 години. Бажає ізолювати дитину для теста, щоб уникнути сугестії, беруть по кілька дітей до різних кімнат. Тяжко встановити, які саме

тести найкраще відповідають якогось вікові дитини. Дитячі здібності можна визначити тоді, коли ми порівняємо наші висліди з результатами дослідів над іншими дітьми в інших школах, класах, з дослідями над дітьми різних соціальних верств різних націй. У Біне половина дітей виявила себе нормальними, в рівню свого віку, коло відстало на I рік, 5% переросло свій вік на I рік. І це перешлося однаково в Європі і в Америці. Можна тільки зауважити, що тести Біне занадто легкі для всіх 6-літніх дітей різних націй. Такі ж тести виявили однаковий і для хлопців і для дівчат % відсталості - 18½%. /Див. Психологічні методи іспитування розумових здібностей/.

Стор. 15, 4 ряд. /здол./ після слова "звичок:" Представник нової школи, нових принципів виховання - Ферієр каже, що нове виховання є зворот до природи, воно є підготовкою до сучасного життя; Месмер - видатний сучасний педагог - так визначає виховання: глибока думка й мета виховання є вироблення самостійності визволення духа й волі, панування над тілом; виховання не є одноразовий акт, а цілий ланцюг незчислених каблучок, і мета його - далека ідеальна станція.

Стор. 41, ряд. II /здол./ після слова "свідомості": Виховник має в першу чергу студіювати перші - чи спадкові, чи придбані - дитячі рухи, бо з них складається первісне коло думок дитини. Всі ці рухи спираються на подразнення і на утримання на вражіннях і на виразі - що й виявляє нам-який саме мотив впливав на вибір якогось руху - а пізніше - якогось вчинку /Лай/. Чуття руху тепер грають визначну роль в сучасній психології, яка визнає, що не буває жадного чуття без руху того органу, відчуває, а з цього випливає, що не буває уявління, бажання, почуття без руху, без якогобудь моторового процесу. Психологічний конгрес 1890 р. виніс таку резолюцію: Без руху жадної зміни, без зміни /у рефлексах і реакціях/ жадної свідомості. Всі перцепції викликають рухи органів почуття. Лай^{x/} подає такий поступневий розвиток рухів.

- | | | |
|-----------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| | 1/Безпосередні рухи від унутрішнього побудження | Неволеві рухи, викликані нервовим процесом у мозку спини. |
| Несвідомі | 2/Рефлективні рухи від назверхнього побудження | |
| | 3/Рухи з певними мотива- | |

ми /уявління та почуття/.
Свідомі 4/ Волеві рухи з кількома Волеві нер-
мотивами та з певною ме- вові проце-
тою. тою. си.

З розвитком рухів іде поруч розвиток зміслів і весь духовий розвиток дитини.

52 стр. II р -здол./ після слова "бігом"- Інстинкт виявляє природню здібність використати природжений механізм - свій організм. Психологи висловлюються так, що більшість інстинктів є продовження або закінчення формування самого тіла організму, інстинкт є здібність використовувати вже існуючі в органах приладдя, які він і змагається як найкраще приладнювати до своїх потреб, до якогось певного завдання. Інстинкти виникають у наслідок певних органічних роздратовань і виконують свої змагання механізмом, набутим в силу спадщини. Інстинкт і інтелект є два різних розвитку одного початку, перший залишається в середині організму зі своєю діяльністю, другий виступає з нею назверх і заглиблюється в використання грубої зовнішньої природи. Обидва вони стоять на протилежних точках біологічного розвитку. Чим далі йде розвиток у особі й людности, тим інстинкт і розум більш розходяться, але ніколи не розлучаються зовсім. Інстинкт природженою силою пізнає речі, людей, інтелект розуміє відношення між ними. Є речі, що їх тільки інтелект шукає, але сам без інстинкту, без інтуїції не знайде. Інтелект знає факти, але не розуміє життя, інстинкт є саме життя. Інтелект ставиться до всього механічно, інстинкт - органічно; і колиб ми могли завше прислухатися до цього внутрішнього голосу, то він може розкрити би перед нами чимало інтимних таємниць життя. Інстинктом ми краще, ніж розумом, відчуваємо людей, розуміємо душу народа, бо наші корні в усіх, в одности. У глибині наших почувань можна завше знайти той самий процес, що єднає людину з рівними їй істотами. Бергсон правдиво каже, що в загальному розумінню інстинкт це - симпатія, наколи б вона поширилася, вона могла б дати велику насолоду єднання з усім живим світом, дала б ключ до зрозуміння життєвих процесів. Інтелект не розуміє життя без матеріяльного зацікавлення, навпаки внутрішня інтуїція, вона без зацікавлення, цілком інстинктивно, могла б дати нам безмежне розуміння життя. Треба ушляхотнювати інстинкти дитини, а не пригнічувати їх. І не тільки філософ Бергсон, а

Й лікар психіатр Бехтерев надає великого значіння несвідомому елементові в психічному житті дитини і взагалі людей. Інтуїтивісти кажуть, що інтуїтивним почуттям ми розуміємо все річ одразу в її суспільному вияві, тоді як розум аналізує поволі частини речі, з яких і складається її суцільність. Крім того інтуїтивне знання дає розуміння /"созерцаніє"/ самої речі в її справжній суті і тим саме набуває абсолютного характеру, тоді як розумора аналіза має завше релятивний характер. Інтуїтивне знання одразу відкриває безмежну змістовність речі, тоді як розум для певного знання мусить збирати безконечну низку уявлень /понять/, повязаних одно з одним. Бехтерев подає багато прикладів пізнавання без участі свідомості, наприклад: музична творчість у сні; розкриття думок у сні; інтуїтивні відкриття в ботаниці, зроблені Гете без спеціальної наукової підготовки. У процесах свідомого думання ми не до всього доходимо свідомо, процеси звичайно здебільша відбуваються у сфері несвідомого, лише конечний вивід свідомо впливає. Так само зрозуміння чужого я, іншої особи, розв'язується інтуїтивним відчуттям чужої психіки; чимало філософів та психологів визнають можливим безпосереднє скоплення чужої душі, чужого "я" /див. Бехтерев "Рефлексологія". "Общія основи человека" 1923 р./ . Потреби, які ми вихованням прищеплюємо дітям, ніколи не впливають так імперативно, як ті, що передаються їм у спадщину; вони не мають того органічного значіння як інстинктовні, що майже завше зв'язані з фізіологічним життям. Бехтерев, окрім простих, визначає ще й складні інстинкти, дає їм назву "сочетательних" рефлексів, себто, з'єднаних в одному інстинкті, напр., соціальний-до нації, суспільства, товариства, родини. Вони складають суспільний комплекс особи, що розвивається на природному кістяку, який дитина дістає у спадщину.

стор. 54. останній рядок після слова "переймання"-Грос каже, що переймання не є інстинктом, бо кожний інстинкт має якесь одне обмежене завдання, перед перейманням стоять цілком необмежені завдання. Він вважає переймання за один із виявів моторового впливу зорових і слухових вражень. Кляпаред каже, що переймання є інстинктовне шукання подібного /схожого/, яке дитина переводить спешу несвідомо, а згодом вона робить добір переймань, який можна пояснити потребами розвитку як

удосконалення. Є рефлексивне переймання, напр., переймання курчаток од курки. Є переймання волеве, з певною метою щось досягнути. Отже переймання виявляється і як спосіб для розвитку, і як завдання. Все дитинство во призначене для гри та переймань.

стор. 57. 9 ряд. - після слова "життя". Цікаві приклади рефлексивного переймання подає Бехтерев: голуби поділені у клітці на 2 групи і відділені лише тонкими ґратами. Коли одній групі насипати зерна, і голуби почнуть його дзюбати, голуби з другої групи таксамо дзюбатимуть підлогу, хоч там зерна й нема. Коли чужі бджоли залетять до вулика й почнуть їсти черву, то власниці вулику не виганяють насильниць, а самі за їх сугестією кидаються на свою черву й собі починають їсти. Качки, летячи в ірїй, летять на 45 кілом. висок, зі швидкістю 110 кілом. у годину і ввесь час слідкують за кожним рухом ватажка й переймають їх. Іноді різні перешкоди одхиляють від можливого переймання. Проти цих перешкод виступає досвід і допомагає інстинктові переймання.

Серед дітей помічається таке: чим менший досвід, тим інтензивніше переймання. Переймання, як рух, як активність, часто виконуються дитиною без усякого завдання, впрост як саме переймання. Зоологічна мімікрія є теж форма переймання несвідомого.

/Бехтерев. Об'єктивна психологія. вип. 3. 1913 г./

стор. 108. після текста. Статистика скавтів /пластунів/ на кінець 1924 року.

Сполучені Штати-716.808, Великобританія з колоніями 383.317, Польща-51.615, Чехословаччина-28.096, Угорщина-15.766, Греція-15.153, Франція-15.133, Швеція-9.300, Італія-9.124, Норвегія-8.658, Швайцарія-4.702, Бельгія-4.590, Голандія-4.550, Югославія-3.428, Данія 7294, Латвія-3.079, Естонія-1.465, Фінляндія-1.187, Люксембург-1.166, Литва-1.160, Австрія-1.093, Португалія-359, Болгарія-200. /Відомости взяті з часопису "Скаут Жупак", ч. I за 1924 р./

Цікаво, що 1923 р. в Америці існувало 350 шкіл для скавтських провідирів, яких було 8000. Колумбійський університет улаштував для 412 слухачів спеціальні курси скавтингу. В 1550 школах заведений скавтинг як система виховання молоді.

стор. 114. 4 ряд. /згори/ після слова "від серця". Для пояснення гри виставлялося чимало доказів.

Всі психологи вважали гру за інстинтивний нахил, в якому скупчується кілька інстинктів: руху, творчий, соціальний. Щодо призначення цього природного нахилу дослідники кажуть неоднаково,

так довгий час панував погляд Шіллера, що гра є нахил до відпочинку; але це припущення було відкинуто, бо гра для дитини не відпочинок, а саме її життя і сама гра часто втомлює дитину. Пізніше Спенсер пояснив гру, як нестриманий вияв надмірної енергії/ избыточної енергії, але і цей погляд був скритикований, бо бавляться не лише здорові діти, а також і слабкі, що починають видужувати. Теорія Гросса каже, що гра є підготовка до життя-таксамо як кошенята, граючись ловлять усякі рухливі предмети, навчаються таким чином пізніше ловити мишей, так і діти, що стрибають і переймають, навчаються жити й усвідомляти свої власні сили. Це пояснення Гросса прийнято в науці, бо відповідає антропологічним і біологічним дослідям. Сучасний англійський педагог Кальдвелль Кук подає неясну дефініцію забави, каже: "Під словом розвага, гра, забава я розумію все, що робиться від серця" він вважає гру найкращим засобом, методом навчання.

стор. 116. перший рядок згори після слова "експериментальними"-2/гри переймання 3/гра моторова.

стор. 118. 12 рядок згори після слова "функцій"-Боротьба, драгування, війна 3/гри соціальні 4/гри переймання, 5/гри родинні, 6/гри предметні-колекціонування, хованка. Кляпаред добачає у грі дещо чистильне для дитини від поганих нахилів-еґотичних та руїнівничих. Ввесь розвиток дитини проходить у грі та перейманні.

стор. 120. 2 ряд. згори після слова "дітей" § II. Праця.

стор. 127. 7 ряд згори після слова "днів". Дитячі свята.

стор. 127. 12 ряд згори після слова "2 джерела" - для її пізнавання.

стор. 127. 16 ряд. згори після слова "в дитини" - за її.

стор. 131. 3 ряд. здоли після слова "Беглей"- перші приймання дитини найясніші, найпевніші, от через що починаючи вже від Руса педагоґи звертають найбільшню увагу на розвиток зміслів: очі-зір, вуха-слух, шкіра-дотик. Щоб добре розбірати коліри потрібні постійні вправи зору, щоб дати очам можливість як найкраще розпізнавати різні відтінки колірів, щоб знати форми, треба знайомити з ними дитину і через зір і через дотик. Ці почуття одно одному допомагають, часто одно-одне перевіряють, треба в обох органах розвинути можливу чулість; особливо дотик має велике значіння для ознайомленн дітей з ва-

гою предметів, їх твердість, шорсткість, температурою, формою. Треба використовувати нахил дітей до колекціонування й робити колекції таких речей, які можна групувати за їх ознаками, що пізнаються дотримом, напр. щодо гладкості-яблуко, жолудь, шкло, металеві речі, папір і т.и., таксамо щодо форми. Зір потребує вправ на віддадь, на величинь предметів, цього можна досягати шляхом забав: бігом, стрілянням у ціль, порівнянням предметів щодо їх висоти, товщини, довжини. Щодо слуху, то поперше треба привчати дітей розпізнавати різні згуки й відгадувати їх походження, глухий стук од дерева, дзвін од металевих, згук од падання легкого або важкого предмета, а пізніше треба знайомити дітей з різними музичними згуками, з музичними струментами, навчити розрізняти струменти і згуки, високі і низькі. Бажано, щоб діти вчились грати на дитячі струменти, складати з них оркестру, вчитись хорového співу, взагалі утворювати навколо дитяти музичну атмосферу, щоб вухо дитини звикало до музики і навчилось переймати її. Найкраще знайомити дитину з ритмом через музику, ритмічні рухи через гімнастику. Далькроза. Тільки широго розвинені змісли можуть приносити розумові правдиві, яскраві і певні приймања.

стор. 133. 4. ряд. здолу після слова "дитину"- з міста.

стор. 137. 4. " " " " "рухом"-який стає автоматичним у.

стор. 138. останній ряд. " " "потреба" - в тій або иншій звичці, або в якомусь інтересі.

стор. 144. 5. ряд. згори після слова "екскурсії"- які дають безпосереднє вражіння, але вимагають од виховника доброї підготовки. Кожна екскурсія тим відрізняється від звичайної проходки, що вона має певну мету, напр., прослідити течію річки, ростиинність багна, склад гори й т.и. Не треба ставити широкого й незрозумілого завдання, а таке, що було б у звязку з навчаннєм дітей, або з інтересами їх. На завдання треба ввесь час звертати увагу екскурсантів. Після екскурсії треба перевести з дітьми детальну розмову, розібрати ввесь матеріал, що його зібрано під час екскурсії, розкласти його систематично в шкільному музеї.

стор. 146. 15 ряд. здолу після слова "вчителя"- В сучасній педагогіці вимагається постійна праця учнів, як англійці кажуть *activity in learning* - активність в навчаннє. Треба сприяти нахилам учнів.

стор. 146. 8. ряд. здолу після слов "classes mobiles" -

рухливі класи, себто, перехід здібніших учнів з то-
го або іншого предмету у старшу класу серед року,
або цілком у старшу класу. Потрібно-

стор. 147. 3. ряд. згори після слова "живого" Та-
гор-індійський поет каже: "Західна школа відкинула
від себе Бога і природу і стала мертвою".

стор. 156. 4. ряд. здолу після слова "почуття" -
15. Емоції. Характер. Звичайно ми занадто багато при-
писуємо дітям почуття дорослих і дитяча розумова
свідомість для нас більш зрозуміла, ніж їх емоціо-
нальність.

стор. 167. 14. ряд. згори після слова "мама" -
взагалі сугестія часто викликає емоції в дітях.

стор. 171. 6. ряд. згори після слова "чиста" так
доброю, що стала б ні до чого гідною /гра слів *bonne* -
добра-гідна/

стор. 173. 12. ряд. здолу після слова "вчинок" -
Видатний французький педагог Дугас каже про харак-
тер: "Характер є особливе реагування волі особи на
вражіння, є здібністю витворити певні перевонання
й виконувати вчинки відповідні до наказів розума.
Завдання виховника скермувати ці вчинки на мораль-
ний шлях. Для цього мало одної емпіричної методи, що
ракується лише з фактами, а не цікавиться причинами
та наслідками, розглядає кожний факт відокремлено
звертаючи увагу на ті або інші фізичні та духові
нахили, але не знає самої вдачі/характеру/ дитини,
а ні об'єднуючого всі окремі риси звязку. Для ви-
ховника потрібна метода, що координує різні елементи
характеру й підлягає їх моральним принципам. Так ви-
ховання ставить перед собою три завдання: 1/розвину-
ти моральні риси, що природжені кожній натурі, 2/ви-
творити міцний характер, систематизуючи, звязуючи і
перемагаючи різні змагання дитини, 3/зміцнити волю,
щоб характер мав зброю для опанування своїх нахи-
лів. Характер різниться від темперамента, бо останній
складається з органічних, фізіологічних особливо-
стей людини; характер, хоч і розвивається на ґрунті
якогось темпераменту, але складається з духових рис
особи, у спадщину придбаних, під впливом умов життя
й виховання.

174. 12. ряд. початок параграфу. Завданням мо-
рального виховання є розвій моральних, персональних
і соціальних нахилів, культивування добрих, обмеження
поганих. Думки про дитину не однакові в різних педа-
гогів. Русо визнавав у дітях природжену добру нату-
ру, Фрайд-навпаки. Психолог Джеймс радить підтримува-
ти в дитині безкорисне життя, працю над своїми на-

хилами. Не можна не пригадати виховання в сзуттв, система Лойоли була аморальною, але мета бажана це й дотепер, вироблення міцної волі, самопанування, внутрішня дисципліна. Школа має бути так організована, щоб розвивала соціальне почуття-гри, спорт, різні товариські організації, кооперація. Рівночасно треба звернути увагу на окремі індивідуальні темпераменти, характери, пол. Джемс каже: "наші добродчинности-то наші звички, все наше життя є лише мережа моральних звичок, практичних, емоціональних, інтелектуальних, що склалися на долю нашу чи на недолю. Але звички не повинні лежати тягарем на нас як ланцюг, а полегшувати наше поступовання. Дитинство є період духової пластичности, чим воно довше, тим краще йде морально-інтелектуальний розвиток. В дорослому стані йде кристалізація духових сил. Дитина грає, переймає, експериментує, збільшує свої активні сили, збогачує себе власним досвідом, підлягає тим або іншим сугестіям. Виховання уважливе до природного розвитку дитини завше osiąгне добрих наслідків, воно повинно бути привабливим, тоді добрі сугестії будуть ділати на дитину.

стор. 175. 6. ряд. здолу після слова "du coeur" - як з очей, так із серця.
 стор. 179. 8. ряд. згори " " d'agir " - мораль є мистецтво вчинка.
 стор. 183. 3. ряд. згори " " Nature " - розвиток моральної природи.
 стор. 184. 1. ряд. здолу " "патріотичні" - себто, рідний край його доля, наука, мистецтво, гуманізм.

Доповнення. Анкети:

Загальна. /Картки Американських експериментаторів для загального знайомства з учнем/.

- 1/Чи можете назвати три вчинки поганих /яких не треба робити/ і три вчинки добрих?
- 2/До якої особи /яку ви знаєте або прояку ви читали, чули/ ви хотіли б бути подібні, через що саме?
- 3/Куди б ви хотіли поїхати, через що?
- 4/Дайте опис /чи на словах чи на письмі/ найгарнішої речі, яка вам до смаку, через що саме?
- 5/Що ви розумієте під словом місто, село, школа, церква і т.и.
- 6/Чи ви коли бачили плугатаря за його роботою, коваля, каменяра, шевця?
- 7/Чи ви знаєте що таке ліс, поле, річка, город, базар, театр і т.и.

Анкета Нечасва для дослідження пам'яті.

1/Як вам легше вчити лекції, чи з книжки чи слухаючи з чужих слів. Як вчите наголос чи тихо. 2/Коли переказуєте вчителю лекцію, чи пригадуєте собі сторінку підручника, з якого її вчили, шрифт яким вона надрукована. 3/Яка шкільна наука для вас найлегче яка найтяжча. 4/Що легше з'являєте вірши, прозу, числа, хронологію, обличчя, місцевости, слова, малюнки, пісні чи її змісти, чи легко забуваєте доручення, правила.

Анкета Біне для дослідження страху дітей.

1/Як виявлялося на ваших очах почуття переляку, які фізичні ознаки ви помітили у дитини в момент переляку.

2/Що викликало переляк.

3/Під яким впливом розвинулась лякливість дитини.

4/Який стан здоров'я дитини

5/Який вона має характер, духовий розвиток.

6/Чого саме боїться, чого лякається дитина.

7/Як ви впливаєте щоб визволити дитину від почуття страху.

Анкета про брехню дітей.

1/Прослідкувати, чи свідомо чи несвідомо дитина бреше.

2/Чи бреше з якою корисною метою, з якою /самоохорона/.

3/Чи бреше з альтруїзма, для охорони товариша і т.и.

4/Чи бреше за браком пам'яті. Питати дитину, що вона бачила день, два тому, тиждень.

5/Чи бреше через занадто жваву уяву. Завдавати дитині такі питання що ви завідомо знаєте, що дитина мусить брехати, вигадувати. 6/самообдурювання /вимаже собі обличчя і визнає себе щиро за комін'яра/.

Інстинкт мови.

Мова є й засіб для вияву духового життя дитини і засіб для навчання її. Через те кожному педагогові треба звернути увагу на певний розвиток мови в дитини, треба широко поставитися до того, щоб зрозуміти, що таке мова, що сприяє її розвитку, а що його спиняє.

Мовою можна назвати не лише вислів наших думок наших почувань, а всякий засіб для висловлювання їх, для взаємного порозумівання межі людьми. Тут мають велике значіння й жести, міміка обличчя, малюнок, різбарський чи скульптурний твір, музика, що, не висловлючись конкретно, виявляє якийсь настрій, якийсь широкій малюнок природи.

Ми маємо у творах великих композиторів малюнки бурі на морі /Чайковський, Росіні/, малюнки природної ідилії /Бетховен, Гріг/, маємо похоронні марші, які без слів наводять на нас сумний настрій /Шопен, Бетговен, Вагнер/. Так само навівають нам не наслух, а на очі свої думки великі скульптури, маляри. Не треба багато, слів великому драматичному артистові, він виразом свого обличчя, своєю постанттю скаже нам більше, ніж ми висловимо нашою блідкою мовою, він висловить яскравіше своє хвилювання.

Пригадаймо собі фінальну групку в "Ревізорі" Гоґоля, коли Городничий чує, що до них іде справжній ревізор; групку в "Богдані Хмельницькому" Старицького, коли приходять бояри; взагалі пригадаймо виразну безмовну міміку Заньковецької, Саксаганського, Кропивницького, Дузе, Комісаржевської і др.

Не можна не визнати за мову й усю ту складну жестикуляцію, якої вживають глухонімі для вислову своїх думок.

Дежерандо каже: "Глухонімиї звертається до неслышенного скарбу людських уявлінь і утворює свою власну мову, багату, виразну, навіть красномовну й дуже мальовничу. Мова у глухонімого має свої скорочені знаки, що відповідають рухам і жестам первісних людей. Мова його може бути дуже оригінальна, індивідуальна, рухлива, може утворюватися кожного часу відповідно до обставин".

Ще виразнішою мовою дитини є - малюнок, де відбивається її розуміння річей, її уявління і продукти її уяви. Південні народи зо жвавим прийманням, з рухливою поведінкою ніколи не задовольняються самим словесним виразом, а завше додають до нього різноманітні жести. Адвокат, і інші промовці, завше

зображають свої мови.

впливають на своїх слухачів не тільки промовою, а й своєю мімікою, рухами. Психологія кожного народу виявляється в цих рухах. Дарвін у своїх дослідках над виразними емоціями вказує на те, що чимало фізичних виразів сміху, страху, страждання, лютої гніву, любови, задоволення-зустрічається не лише в людей, а й у інших тварин і висловлює таку тезу, що однакові душевний настрій виявляється цілому світі однаково; факт цей тим для нас цікавий, що він підтверджує тісну однаковість у складі тіла й душі в усіх племен і народів світа. Але пізніші дослідження виявили деякі відмінності в цих, на перший погляд однакових, виразах; деякі племена мають свої окремі вирази здивування, помічається навіть різниця між виразами в жінок і чоловіків, але загальна однаковість таки є.

Дослідження, пороблені серед некультурних народів, вказують на чималу творчість у вигадуванні мови, жестів. Мала дитина, не маючи дуже багато слів, виявляє свої думки виразом обличчя й жестами. Порівнюючи колишню мову людей, можна побачити, що голосом людини схоплювала деякі звуки природи, жестами виявляла свої рухи, різні форми, обсяг, напрямок, далечинь і зв'язані з ними всіма уявленнями. Словесна мова довгий час залишалася первісною, зате ж жест уже перейшов до мистецтва. Тайлер каже: "Мова жестів однакова на всьому світі". Паоло Ломброзо дивується, що люди так дуже вчать дітей словесної мови, а не роблять нічого для розвитку жеста, дарма що це природний перший вираз людини та вияв її потреб. Вона вказує на деякі природні первісні жести, зв'язані в дитини з її першими рухами-так негативний відворот походить із того руху, яким дитина відвертається від груди, коли наїлася досхочу й т.п.

Але передусім люди цікавилися питанням, як саме повстає мова в дитини. Ми всі добре знаємо, що спочатку дитина виявляє всі свої потреби, свої почуття голоду, холоду криком і, хоча в неї від першого дня її життя вже існують всі органи мови, вона не вміє ними користуватися й лише трохи-потроху створює якісь звуки. І тут дуже цікаво прослідкувати, чи ввесь цей процес проходить наслідком переймання, як кажуть, звукопереймання, чи й тут поруч із перейманням виявляється якась індивідуальна творчість.

Складлася ціла література, яка проводить паралелю між мовою дитини й мовою дикунів і початок одної і другої зводить до звукопереймання. В Чемберлена багато наведено цих дослідів. Інші вчені вияснили по-

ходження мови-від крику. Лефевр подає такі спостереження: звірята знають лише два рефлекторні крики: один для вияву своїх потреб, другий-із загрозою, попередливий, скликуючий. З цих двох криків людина, маючи багатший голосовий апарат і краще розвинений мозок, витворила силу різних варіацій, при допомозі різних наголосів - їх зміцнення і різної інтонації. Разом із цим ішло й переймання звуків природи, співів птахів. Потім ішло переймання звуків, якими підманювано птахів і звірів, й якими опісля й почали звати самі птахи, та свійські звірята.

До дитини ми теж звертаємося особливими звуками, закличками. Дитина все це слухає і, як кажуть спостереження, багато дечого розуміє раніш, аніж може це висловити. До неї мати, няня звертається з різноманітними звуками: ма-ма-ма-, ба-ба-ба й т. п.

Дитина й тут робить вибір і схоплює ті звуки, що їй найліпше повторювати, не звязуючи з ними ніякого змісту, бавлячись рухами своїх уст, яанка.

Спостереження над дітьми не можуть іще нас переконати, що всі діти починають вигукувати ті самі звуки. Звісно, губні звуки легчі і дитина їх скоріше мимовільно вигукає. Але далі йде різноманітна звукова праця, що залежить і від складу губ, горла й від тонкості слуху в дитини, й від уваги, та настирливості. Різноманітність людських мов пояснюється різною будовою та складом органів мови.

Вони розвинулися з різних зусиль людини, що явилася зпочатку на те, щоб його висловити форми. Давня мова це те-що була початкова мова людскости.

Мову нашої сучасної дитини літ трьох прирівнюють до мови первісної дорослої людини.

Щоби краще зрозуміти походження людської мови, треба робити якомога більше спостережень і дослідів над мовою дитини. Але тут іще багато проблематичного й невирішених загальних фізіологічних питань, тим то краще не оягати далеко, а якомога більш уважливо робити спостереження над мовою самої дитини. Досі тут уживали здебільша статистичної методи; роблено спостереження над мовою окремої дитини з моменту, коли появляється її перші белькотання до того часу, поки вона забалакає словами, бо тут уже розвиток мови цілком іде рівнобіжно зі зростом уяви, з працею інтелекту. Статистика дає хронологічні вказівки, коли, які, скільки звуків висловляє дитина, з статистичних записок складають таблиці, де можна бачити послідовність уживання різних звуків. Такі індивідуальні словни-

ки й таблиці дають дуже цікавий матеріал для порівняння.

Найбільшу вартість мають спостереження над малими дітьми, щодо вишукування різних звуків. Але й дуже цікаві спостереження над дво- і трилітніми дітьми, коли саме формується в них мова; цікаво стежити, як дитина і через що саме схоплює якісь слова, як в неї складаються речення, ця велика праця розума. Для дошкільного і шкільного виховання це має велике значіння.

Найман поділяє розвиток мови на декілька періодів: - вигукування першого року життя, який наступає після періоду крику; третій період - переймання мови дорослих; четвертий - самостійне вживання слів, хоча й не завжди певно виголошених, часто поперекручених, але зі свідомим зрозумінням. Артикульована /членоподільна/ мова мусить розвинути-ся нормально в дитини не пізніше як у 18. місяці, а наприкінці четвертого року вже дитина повинна вживати і слів і різних форм мови. Деякі дослідники ще деталізують другий період на: період голосівок і період шелестівок, самостійних і у сполучі з голосівками: ма, ба, на, гу.

Селлі звертає увагу на перші кроки дитини, де виявляються різні почуття, для яких дитина має й різний тембр, різний характер крику. Коли вона починає бавитися своїми органами мови, то раніш за все вимовляє звук "у" та "е". Вона захоплюється своїми звуками й, лежучи, сама їх вигукує на всі лади. Цікаво, як вона радіє, почувши новий звук і, пильно додивляючись до рота тої особи, що розмовляє з нею, силкується перейняти цей звук, допомагаючи собі й ногами й руками, наче ловлячи його. Бувають діти, що, крім губних шелестівок, дуже рано вимовляють звук "х", щось подібне до "рл". І тут можна бачити, що на цю первісну мову звуків, а не слів, впливає нервова система, тут з'являються рухливі імпульси, що впливають на м'язи гортанки, губ, язика й дають змогу виголошувати різноманітні звуки. Ця праця цілком інстинктовна, але в усій своїй суцільності виявляє настрій дитини й що далі робиться волевою: дитина силкується переказати більше таких звуків, що їй доподобли. Вона повторює ці звуки, й виходить щось наче пісня. В дикунів музика теж повстає з повторення однакових, ритмічних звуків, дуже виразних. Найкращі дослідни над цим періодом розвитку мови бачимо в книзі Селлі: - "Психологія дитинства". Все це вказує що з цієї першої ба-

лаканини й виникає перша під
готовка до труднощів артикульованої мови. Здібність
мовляток до розвитку мови надзвичайна, каже Чем-
берлен: що до різних звуків він не менш вражає нас
аніж ті уші, які дитина досягає далі, опановує
весь механізм мови, себто, той скарб, яким воло-
діє в цілій природі лише людина. Часто дитина ви-
творює свої власні форми, й вони логічніші, аніж
граматичні. Ми, дорослі, вживаємо вже якоїсь пев-
ної мови, але дитина спочатку творить загально
логічну мову, дуже часто подібну до якоїсь мо-
ви дикунів.

Мова дітей прикметна тим, що в ній немає іме-
ників і вона виявляє простий аглютаційний склад
речення. Перші її слова майже завжди односкладові,
часто в ній багато слів, утворених самою дитиною.
Те саме Тайлер помічає у глухонімих, що вигадують
для себе деякі дуже влучні слова, з цього бачимо
оскільки міцний інстинкт мови, його неможливо зни-
щити, поки людина перебуває з людьми, і тільки по-
вна ізоляція викликає справжню атрофію мови. Голь-
каже: перша дитина, що була обдарована здібністю
до мови, мала інстинкт мови, не могла була не ба-
лакати у присутності подібної до себе істоти, так-
само як дрозд не може не співати перед своєю подру-
гою. Так і сучасні наші діти, як що вони мало під-
лягають впливу дорослих, витворюють свою мову, а
усе ж балакають, висловлюють свої почування. Стар-
ші діти так само мають нахил до фільологічної
творчості й виробляють свою т.зв. потайну мову. Най-
більш до цього мають нахил діти 10-13 літ. Але
треба зауважити, що ця творчість може перетворити-
ся в пусту безсенсову дурницю, що тільки затримує
словесний розвиток дитини, ще більш тоді, коли цій
творчості співчують дорослі. Цікаво, що охота до
розмови остільки міцна в деяких дітей, що вони
весь час балакають із ляльками, цяц ьками, деколи
пошепки, деколи голосно. Особливу секретну мову
спостергаємо й у дітей віку полового дозрівання.
Взагалі нормальні діти, самі інстинктивно, самовіль-
но утворюють звуки для виразу своїх бажань, почу-
вань; такі звуки мають значіння символів, напр., у
одного хлопчика МА-МА означає пригнічений настрій,
а ДА-ДА - підвищений. Деякі діти, що довго не мо-
жуть оволодіти мовою, вигадують самотійно дуже ви-
разні відповідні жести. Помічено, що перші натяки
на слова викликаються бажанням їсти, взяти щось у
руки, або захопленням при завваженні чогось рухли-

вого. Пізніше з'являються згуко-подібні уа-уа/со-бака/, Ках-ках /качка/, муу /корова/, тинь, тинь /дзвоник/ - слова утворені одною дівчинкою. Так Селлі приходить до переконання, що мова повстає з цих двох джерел переймання звуків і слів. Цікаві ті асоціації, які дитина схоплює для утворення свого власного виразу, так одна французька дівчина утворила слово "mim", що в неї означало "мило", бо її завжди вмивали перед прогулянкою "promenade". Діти в цих процесах виявляють велику чутливість до вимови, до інтонації, і іноді, при вимові свого якогось односкладового слова " ", дають різноманітні відтінки, які змінюють його значіння. Багато звуків, слів дитина наслух розуміє раніш, ніж сама приладнає свої органи до вимови їх, вона спочатку наслухує, звикає до якогось звуку, зв'язує з ним відповідний рух, діло, наслідки й силкується перейняти цей звук. Насамперед дитина лише переймає звуки, переймаючи ті рухи, що перед нею роблять ротом її близькі, слова починає переймати наприкінці першого року. Цікаво ще, як діти перетворюють слова, роблячи їх простішими, наприклад, бісквіт- бік, борщ - бо, каша - ка, вони здебільшого затримуються в довгих словах на першому і на останньому у складі, більш додержуються наголосу й іноді цілком змінюють слово: скамейка - тимейка, медяник - мяник, найтяжче даються шелестівки, особливо: с, ш, ж, р, л, і їх діти часто зовсім одкидають, Степан - те-пан, лук - ук. І в цих змінах ми можемо помітити, чимало подібного до мов дикунів; дитина інстинктивно додержується фонетичних законів, що їх додержуються й великі філологи при складенні своїх граматики: З, В, Д, Н, в М; дуже часто помічається в дітей переміщення звуків, замість стоїпсой, усі діти люблять подвоювати звуки, це дає музичне задоволення, наче рифма, - ло-ло /слово/. Але скрізь помічається наближення до наголосу, до однакової кількості звуків, але найменша увага до самих звуків. Підходячи до артикульованої мови теж помічаємо зусилля, щоб полегшити вимову слова, наприклад, замість "флюфера" зпочатку-фера, фюфера, флюфера. Але в дитячій мові поруч із фонетикою добачаємо й розвиток логіки думки. Цей процес іде дуже поволі. Те саме слово розширюється в таку синтезу, яка переходить за межі уявління, так - вау, вау зпочатку відноситься до якоїсь одної знаної собаки,

потім поширюється на всіх інших собак, на її малюнки й часто на все живе; дитина Прайєра зпочатку своєму одному слову надавала значіння "пішов", але далі це слово означало "вогонь згас", що "в плящі стало пусто! Тінидо на лампі називається - "місяць", "зірка" - всі світлі річі - свічка, газове полум'я. Тут можна помітити початкову, несвідому класифікацію, помітно вже чимало асоціацій, саме в періоді 2-х літ віку дитини. Тут часто одним словом дитина висловлює цілу думку, вживаючи для цього або одне дієслово, або один предмет іменик. Взагалі у своїй початковій мові дитина більше вживає назв предметів. Так Тресен зібрав 540 слів малої дитини й тут виявились такі відсотки: предметів - 61, дієслів - 20, прикметників - 9, прислівників - 5, заімеників - 2, приімеників - 2, викликів - 1,7, сполучників - 0,3. Пані Вольф у словнику одного хлопчика помітила імеників - 42 відсотки, дієслів - 30. Салісбері дає таку таблицю:

Іме Діє- При- При- При- Спо- Ви- Заі- Усьо-
Вік дитини ник. слів. кмет. слів. імен. луч. кл. мен. го

32 місяці.	350	150	60	32	20	4	5	24	645
5 років.	883	321	236	40	20	5	1	22	1528

Дуже довго діти не вживають заімеників і особливо заімеників I-ої і 3-ої особи. Пізніше, коли вже доходить до речення, порядок слів довгий час залишається свій власний. І тут теж помічаємо дещо спільне з мовами дикунів. Діти й дикуни, каже Чемберлен, суть справжні майстри слова, але психолюгія цього процесу ще й досі дуже мало досліджена. Цікаве те значіння, яке діти дають тим словам, що їх вони вже вживають, це вияснило б нам логіку думок дитини. Так Пані Вольф записала 215 слів, і розпитувала в дитини їх значіння. Відповіді були далеко не певні - оріх - щось таке, що має лушпіння й дуже смачне, молоко - щось подібне до сметани. Перстень - те, що ви носите на пальці, високий-коли, наприклад, дерево дуже велике. Ці відповіді давав 6-ти літній хлопець. Такасамо розпиту-

вава Біне, ставлячи що-разу питання "що воно таке?". Ніж - це, щоб їжу різати, картопля - їдять зі стравами, птиця - це ластівка; у Чемберлена наведена довга таблиця таких дитячих пояснень ріжних слів. Цікаве ще одне спостереження: дітям важко відрізнити імя від предмету; один хлопець казав: який я радий, що звірі не знають своїх назв, а тоб вони соромилися бути ослом, свинею, малюком. Можна помітити паралелі між сучасною народньою масою, дикунами й дітьми в тій таємничій силі, яку мають слова, заговори. Цікаво, як англійці й інші народи збирають словники своїх письменників: Теслер мав усього 24.000 слів, Мільтон - 17.377; Киркпатриксам налічив у себе 70.000 слів; у "Робінзоні Крузе" - 5-6.000 слів, а це книжка, яку діти 8 - 9 літ дуже добре розуміють.

Дитина перші роки вчиться без всякого вчителя завдяки лише своїй пам'яті і своїй увазі. Дуже поволі дитина засвоює абстрактні уявлення в мові, через це так тяжко для неї розуміти дієслова дієслів. Але прикметники вона охоче й сама утворює "вітряний парасолька", "горючий камінь". Після широкої сінтези першого початку розвитку мови йде звужування значіння слова, так зпочатку "бе-ба", "дя-дя" належить до цілого типу дітей дорослих, а потім лише до тих, які в найближчому контакті. Дуже гарно вигадуються тямки з відомих прикмет "світлий гріш" /срібний/, "нога-крило" /ласти тюленя/ "вітряний говорун" /млинок/ "урядник" /учитель/ Роблять і дієслова з імеників "закинжалити" "ножити" /замість зарізати/. Складати речення починають діти на 20-21. місяці, деякі навіть на 18 і 15-му. Починають з складання кількох імеників - "дома молоко"-хочу додому там молоко. Тато корж - у тата є корж. Початкові речення завжди без одмін, без приімеників передається сама суть думки: "Молоко геть ковдру, тата фу." - молоко пролилося на ковдру, тато казав "фу." "Лаурі хліба дай" - тут ставляться слова за силою їх значіння для дитини. Всі такі неправильності вказують із якою важкою розумовою працею дитина опановує мову. Той період, коли дитина вже вживає граматичних форм, не такий цікавий, як той коли вона утворює їх сама, бо цей пізніший уже не має творчості, тут це лише процес переймання. Дуже довго дитина розбірається в заіменниках і дуже тяжко визначити той

вік, коли вона свідомо вживає "я"; він найчастіше припадає на 18 - 25 місяці; діти починають раніш з "мене", аніж "я". Дитина довгий час додає конкретності кожному назвику. Двох близнят завше одягали однаково, згодом на хлопця одягли хлопцячу одіж і коли положили, то запитали сестричку: - чи вони близнята? Вона відповіла - "ні, ми були близнятами". "Нога заснула". Дітей дуже вражають наші метафоричні вирази.

Болдвін каже: як тільки дитина починає переймати, вона попадає у світ, повний справжніх золотих скарбів, де мудрість і духовний ріст предків приназбирали чистіших самоцвітів. Дитина робить цілу низку відкриттів, що дають їй змогу зрозуміти хто й що її оточує, що діється навколо. Це особливо помітно на процесі засвоєння мови. Головна вартість мови не в ній самій, а в тому, що вона є знаряддям, засобом вияву симпатій, придбання знання. Засіб цей дає змогу винаходити слова навіть і для абстрактних уявлень - простору, часу. Мова розвиває думку, викликає все настирливіше бажання знати все те, про що дорослі балакають ув її присутності. Так вона пізнає слово "ніж"; їй кажуть, що ніж ріже, і те до чого людство доходило довгими віками досвіду, дитина пізнає в готових формах у словах. Коли б не цей досвід людства, захований у мові, дитині довелося би пізнавати дуже поволі через власний досвід. Мова є причиною того, що дитина пішла у свійому розвитку иншим шляхом, ніж діти инших тварин. Праця дитини - в тому, що вона прислухається навкруги себе до слів і силкується їх пояснити. В цьому дитина виявляє свою здібність продовжувати, посувати наперед, а не спиняти людський поступ. Вона дуже легко і швидко схоплює подібності, асоціює різні уявління. Так коли дитина Болдвіна дізналася, що коліно її батька зветься коліном, то зараз вона назвала коліном кут стола, гора в неї перетворюється в велике коліно. Але коли дитина бачить, що ці її асоціації незрозумілі для зокілля, вона сама їх відкидає. Таким чином відбувається для дитини перевірка слів, що їх вона утворила або перейняла від дорослих, та змінила щодо змісту. Дитина завше бажає, щоб її розуміли.

Отже мова є найважливіший засіб для заприй-

мання знання, рівночасно - соціяльний фактор надзвичайної ваги- слухаючи мову інших, дитина дізнає їх балакаючи, виявляє себе. Подібний подвійний процес бачимо, коли дитина навчається читати: з книжки вона навчається, через письмо виявляє сама себе.

Усе це значіння мови примушує нас ставитись з великою увагою до її найкращого розвитку, вже з перших днів життя дитини. Мейман справедливо каже, що цей обов'язок ставить перед нами пекуче питання - як саме нам ставитися до дитячої мови: чи дати дитині волю балакати й писати своєю невиробленою мовою, що відповідає її розвитку, чи намагатися, щоб дитина балакала чистою граматично-правильною мовою, хоча б вона й не відповідала розвитку дитячого розуму, і викликати таким робом у дитини неприродний спосіб вислову. В першому випадку затримуємо інтелектуальний розвиток дитини, привчаємо її до негарної, неправильної, мови. У другому випадку загрожує штучність, дитина штучно й неправдиво висловлює свої емоції, ми утворюємо штучну для дитини мову, де не відбиваються розум і почуття дитини, а підсуваємо дитині готові слова й форми, які вона механічно переймає, в яких нема праці цього маленького творця. Але в кожному разі в першому випадку так не загрожує нам небезпека зіпсувати духовий розвиток дитини, як у другому. Дитина має сама вільно утворювати свою мову, з якою вона і приходить до першого ступня навчання, до дитячого садка. Перші втручання в дитячу мову викликаються лише помітними дефектами її як то: заїкування, неправильна вимова якихось звуків, тут приходить і відкидання слів попсованих невірним перейманням. Прайер каже, що краще не дживати тямки "дефект" мови, як що цей "дефект" залежить від ступня розвитку дитини. Дефектами мови можна визнати: гаркавість, це коли дитина не вимовляє ті звуки, що їх вона вже може вимовляти. Тут метода Монтесорі дуже придатна: вона вимагає, щоб дитина декілька хвилин вимовляла як найкраще саме ті слова, в яких дефективний звук найбільш з'являється через який час таких постійних управ дефект щезає/. Дуже добре впливає теж на дітей спокійна гарна мова вчителя. Треба постійної уваги на те, щоб дитина сама за собою слідкувала, але постійно її виправляти не слід, бо це спиняє в дитині охоту до розмови. В тих випадках, коли дитина довго не навчається яки-

мось гуким, вони пояснити їй наочно як рухати тим доо іншим аном мови - губами, яя иком. Так само треба уважл во ставитися до нахдлу швидко рала ати, коли дитина, захоплена своєю змогою балакати, поспішає вимовити, яко мога швидче силу слів, коли між дітьми повстають якісь словесні перегони - хто швидче вимовить більшу кількість слів. Треба пояснити дитині, що така балаканина ні до чого не доводить, бо цілком незрозуміла для тих, до кого звертається. Найгіршим дефектом мови з'являється заїкування, бо воно зв'язано з різними психологічними зявищами, а саме: лякливою, соромливою, нерішучістю. Вона виявляється в несподіваному перененню мови в початку якогось слова або складу. Заїкуватий відразу не може продовжувати свою мову. При деяких випадках заїкування робляться непотрібні рухи м'язів грудей, горлянки, губ, а деколи навіть і цілого обличчя, рук, пліч; причини цього здебільшого психічного характеру. Дуже часто інтелігентні діти бажають багато висловити, але їм бракує ще слів, вони їх шукають, хвилюються й заїкаються, тут починає міцно впливати звичка, а тому нахил до заїкування треба побороти одразу. Але ніколи не можна дозволяти собі ніяких загроз, ніяких посмішків із бідолашних дітей, треба заборонити товаришам насміхатися з них. Під впливом такого поведження з боку товаришів і дорослих у дитини з'являється "страх слів", у неї запаюує боязкий напружений настрій, який ще більш перешкоджує їй спокійно кермувати своїми органами мови й певно висловлюватися. Все, що гнобить дитину, викликає в ній ляк, хвилює її, змицнює її заїкування, треба передусім викликати в дитині більшу певність себе, знищити її лякливність. Треба переводити з нею спокійні вправи на правильне висловлювання різних, зпочатку коротких, чим далі довших, слів і речень. Допомогає й загальна гімнастика, щоб дитина взагалі розвинула свою рухливість, свою упевненість. Іноді заїкування повстає в наслідок пустотливости, від розвіяности дитини, треба виховувати її увагу, зосередженість, стриманість. Найтяжчим дефектом є, т.зв., німота без утрати слуху, це коли активна самотійна мова не з'являється в дитини, хоч вона має декілька років і вже добре розуміє кожную балачку навкруги неї;

в деяких випадках це пояснюється якимнебудь психічним дефектом, і тут потрібна лікарська поміч. Буває, що така німота з'являється іноді й у цілком нормальних дітей. Іноді вона зростає на ґрунті пригніченого настрою й походить виключно від якогось страху перед усяким висловом, від якоїсь непривітної впертості дитини. Лише загальний вплив на емоціональне життя дитини може дати найкращі наслідки. Щодо виховання дитячої мови, то Рубінштайн висловлює про його конечну потребу. Виховник, каже він, має доєти тяжке завдання дізнатися якими шляхами підійти до здорового виховання дитячої мови, обминаючи небезпеку нестримної балакучості та фразерства, від яких загибає самий зміст мови, зникає вміння зв'язати мілька слів в розумне речення, від чого й сама думка дитини зв'язується, а розвиток дитини підупадає. Часто московські педагоги визнають лише зміст мови, не звертаючи увагу на форму вислову. Але такий погляд дуже шкідливий: скільки гарних корисних думок загинуло для людности лише тому, що людина не могла дати їм відповідної найкращої словесної форми. Слово є справжній дар Божий і не варта та педагогіка, що не додає потрібної уваги до його виховання. Треба щоб унутрішні смарби дитини як найкраще виявлялися в гарному слові. Треба з малих літ розвивати смак дитини щодо літературної і звичайної мови, тут велику роль відіграє дошкільне виховання, де діти і чують добру мову, й самі мають постійні вправи з рідної мови.

Але розвиток мови цікавить нас не тільки з формального боку, ми ніколи не мусимо забувати, що вже в перших дитячих словах вона вже показує нам працю розуму дитини, що мова свого часу впливає на розвиток уяви, думки дитини; нам потрібно знати чи дитина правдиво уявляє собі зміст і значіння того слова, яке вона вживає. Пасла Ломброзо зробила першу спробу проаналізувати уявління дітей на підставі їх пояснень, які вони дають до різних слів. Вона зробила експеримент над 150 дітьми 7-12 літ, з них 50 дітей інтелігентних родин і 100 пролетарських. Вона пропонувала поступнево слова все трудніші - корабель, ніч, телеграф, календар, виставка, суд, тубілець, місіонер, питна вода, мандрівка в гори. Ломброзо звертала велику увагу й на вислів дітей, але не тільки ставила їм за-

питання, але розмовляла з ними, щоб вяснити як найкраще звязати слова з уявлінням і порівнювала відповіді дітей неоднакових верств. Вона спостерігла 4 ступня в розумінні дітьми слів: вони або не розуміють слова і сполучують його з подібними висловами, наприклад: *esposizione - sposalizio, indigeno - indigesto*, або просто кажуть: я цього не знаю. На 3-му ступні видно, що дитина схопила деякі ознаки предмета і на основі якоїсь одної риси складає собі уявління про річ, з чого виникає цілком неправдиве розуміння її. На 4-му ступні помітні спостереження - слово "телеграф" зпочатку: це - нитки, на яких сидять птахи, або це стовпи, що розставлені по вулицях, згодом - нитки, щоб розмовляти /зплутують із телефоном/, на решті вже дитина каже: "таке знаряддя, щоб переказувати тим, що живуть ув іншому місці. Розпитувати дітей потрібно конче, щоб мати певне зрозуміння розвитку, і в самих дітях це викликає свідоміше відношення до слів, яко виразників уявлень. В дошкільнім періоді розвиток мови має завданням: 1/ перепогати усі другорядні елементи мови, 2/ збільшити лексикон дитини найбільшою кількістю слів, які б дитині давали ясні правдиві уявління, 3/ в формуванні самої логічної частини мови, себто, правильного речення. Засоби першого завдання вже вказані нами. Для другого вживати треба назірну методу знайомство дітей із усіма річами, екскурсії, предметні уроки, лабораторні праці, номенклатура. На предметних лекціях дитини навчається великої кількості прикмет, які вона безпосередньо приймає назверхніми зміслами, знайомиться з речами в їх реальному правдивому стані, для чого служать також і екскурсії. Предметні уроки й екскурсії доводять дитину до логічної стежки думання; для того, щоб викликати цю розумову працю, керманічка дитячої групи мусить вживати справжньої сократичної методи розпитування дитини, мусить виробити собі певну катехизацію, в якій дитина йшлаб до певної мети: правдивого многобічного уявління про ту річ, ту істоту, яку вона розглядає; тут можна спостерігти кілька моментів без яких не може скластися таке бажане уявління: 1/ дитина має висловити усі свої заприняття від предмета, має висловити ті прикмети, які вона приймає своїми зміслами і для яких вона має у своєму словнику готові вирази; помилки тут же гуртом виправляються; 2/ питання, що наводять на відповідь, звертають увагу дітей на нові особливі прикмети, що їх дитина зустрічає вперше і для яких гуртом намічаються нові

слова-вирази; 3/ Далі викликаються можливі порівняння з відомими вже предметами, пробуджується аперцепція, творча думка дитини знаходить для цієї роботи нові вирази, пригадує старі уявлення - слова і зв'язує нові приймання з колишніми давніми; 4/ Наприкінці від дитини вимагається детальний опис нової істоти або речі з усіма тими новими словами, прикметами, які вона за цю лекцію потроху придбала. Керманічка своїми запитаннями привчає дітей і свої відповіді укладати за деякою системою - загальні риси зпочатку, потім деталі, з метою полегчити дітям у майбутньому найкраще класифікувати предмети, що і стає остаточно бажаною метою - доводити дитину до певної синтези. Монтесорі не вживає предметних лекцій, а переводить, як вона називає, лекції номенклатури; коли її учні добре познайомились із формами на її знаряддях або з колірами, вона прикликає до себе поодиноких дітей і питає їх, щоб вони ясно, свідомо казали: це - трикутник, це - куля, це - червоне, це - блакитне, і називаючи ці предмети і ці прикмето-коліри, дитина бере до рук або трикутник, або яку червону картку, клубок. Такі вправи переводяться не довше 5 хвилин, але виховують увагу й певну мову. Щодо формування речення, то для цього дошкільна практика має чимало засобів. Як не може дитина навчитися ходити не ходячи, так не може дитина навчитися мові без розмови. Через те керманічка має якомога більш розмовляти з дітьми на теми, що викликають у них інтерес і через те сприяють словній активності дітей, при цьому за такими розмовами не треба виправляти склад речення, а тільки помічати задля себе які саме помилки найбільш робить дитина й виправляти її при вправах, балакати з нею насамоті й тоді давати їй указівки. Для більш систематичного розвитку мови стає у пригоді опис малюнка. Перші малюнки це поодинокі речі або звірі, яких діти вже знають. Намальовані річі не тільки називаються, до кожної з них викликається якийсь дитячий спогад, оповідання, хоч одну-дві думки, висловлені в правильному реченні. Далі дітям поступнево показують сценки з життя звірят і дітей, спершу з двох осіб, а далі складніші. Діти самі пояснюють ту подію, що змальована, взаїмні відносини дієвих осіб. Тут вже вимовляється ряд речень - логічний зв'язок, гуртом складається малесеньке оповідання найкраще формою, логічно зв'язане, з більш-менш гарними /за похва-

дою самих дітей/ виразами. Малюнки мають бути по змозі гарні, з повним, цікавим змістом, щоб задовольнялось естетичне почуття, збуджувалось уявління, і мова підносились до найкращої форми виразу. Первісні оповідання дітей у кожному дитячому садку треба записувати, бо вони проливають багато світла взагалі на утворення дитячої мови, треба записувати поодинокі оповідання, висловлені самотійно без допомоги вчителя; що далі малюнки стають складніші, вимагають активнішого, яскравого уявління і більш розвиненої багаті мови. Крім такого активного навчання, розвиткові мови сприяє і більш пасивний спосіб навчання віршам, де вже виступає краса рідної мови, образи, метафори, доступні для дитячої уяви, оповідання казок зпочатку народніх, для їх простого складу мови і привабливого змісту. Тут дитина приназбирає чимало багатих виразів, гарних образів, силу слів, що все підносять її власні вбогі засоби вислову, заохочують дитину до творби слів, приваблюють до письменства. Останнім засобом розвитку мови в дошкільному періоді є навчання грамоті, що йде тими ж самими шляхами, що й усе навчання дитячого садку - в тісному зв'язку з усім тим, що розглядається, чи що стоїть у колі їх інтересів. Кожний урок грамоти є наче додаток, що завершує предметну лекцію, додаток, що дає дитині змогу не лише намалювати або виліпшити kota, а й написати назву цієї тварини - кіт, прочитати його під малюнком. Навчання грамоті переводиться у старшій групі дітей 5-7 літ, і конче починається не з згуків, а з цілого слова, яке розкладається на згуків. Американці в дитячій садку вважають можливим вчити дітей грамоті не раніш 6 літ. Ця первісна грамота має два завдання: 1/ навчання читанню, як засобу для виразу і як широкому шляхові до знайомства з літературою, 2/ навчання читанню, як мистецтву. Для першого треба, щоб початковий матеріал цілком відповідав і розвиткові дитини й її інтересам. Методи до цього - різні, з ними потрібно зазнайомитися, бо в кожній можна знайти дещо корисне, потрібне. Починати треба наче з пера, наче з випадкового зв'язку слова з тою річчю, яка в цей момент зацікавила дитину, але певного пануючого шляху нема для всіх мов. Деякі мови мають такий неправильний вислів, що не піддаються фонетичній методі. Найголовне - викликати в дітях бажання

читати. Воно утворюється, коли дітям читають чимало цікавого, коли в внигозбірні є чимало гарних книг, і в дитини з'являється палке бажання зрозуміти те, що є в тих чудових книжках, бажання самій перечитати улюблені казки. Але давати дітям книжки дуже рано не потрібно, не потрібно в дошкільному вихованні ніяких букварів, і у процесі навчання не треба поспішати, треба постійно дотримуватися інтересу дітей, користуватися здебільшого клясною дошкою, малюванням, ручною працею, і т.и. Письмо починати з друкованих літер, і вести письмо рівночасно з читанням, щоб рука постійно допомагала уху й оку. Ось, наприклад, діти оповідали про kota, одна з учениць принесла живого і його добре дослідили. Тепер на дошці є малюнок kota й під ним гарними виразному літерами підписати - Кіт. Далі діти кажуть, що кіт має, і учителька все пише на дошці: Кіт має очі, Кіт має хвіст, Кіт має лапи й т.ин. Діти звикають до однакової форми й порядку літер у слові Кіт. Їм пропонують написати самім на дошці великими літерами те саме слово, або вони пишуть з пам'яті, поки вчителька закриває це слово. Малюнок kota з дуже чітким написом висить у класі. Коли діти вже дуже добре запам'ятали слово "Кіт", можна і другу лекцію таксамо використувати напр., з городиною; в залежності від того, що перейдено на попередній лекції, на дошці пишуть: я маю - кожна дитина бере щось і каже: я маю огірок; і малює поруч зі словами "я маю" огірок, а вчителька пише слово "огірок", инша каже: я маю моркву; вчителька пише "моркву". Діти скрізь бачуть два однакових слова "Я", "маю". Американські вчительки не малюють, а лише пишуть і діти за порядком, як їх питають, мають угадувати ціле речення/. Дітей викликають прочитати якесь речення й вони звикають бачити все ті слова-я, маю; вчитель може тут придумувати різноманітний матеріал; одного дня яканебудь дівчинка принесе ляльку, ось з нею можна багато зробити усяких комбінацій. Одна дівчина каже: "я роздягаю ляльку", друга: "я знімаю з ляльки капелюх", третя: "лялька лягає, лялька буде спати!" Усе це записують на дошці, ляльку змалювують і під нею підписують "Лялька" й діти навчаються новому слову Лялька, і кожна з дівчаток, що складала про ляльку речення, підходить до дошки, щоби знайти його поміж иншими. Другим засобом є драматизація. Читають найпрості-

Щу казку або вірш, де дуже часто повторюються ті самі слова, і коли діти драматизують їх, імена пишуться на окремих картках і роздаються дієвим особам. Наприклад, "Дід та Баба": "Був собі Дід та Баба, хто є дідом, той має одержати картку з написом - Дід, друга дитина - Баба," та була в них курочка ряба", курочку має 3^я дитина, 4-а Мишку, і вже кожна має добре вміти прочитати своє імя й на картці й там на класній дошці. Крім того записуються рухи кожної дієвої особи - дід бив-бив не розбив, баба била-била не розбила, мишка бігла хвостиком махнула, яечко впа-ло і розбилось, тут зустрічаються майже все ті самі слова, ті самі літери і западають у дитячу вразливу пам'ять. Діти в цьому навчанні самі приймають активну участь, вони й малюють і переписують слова, розфарбовують їх. Не потрібно ніякого букваря - класна дошка, папір учнів, це їх творчі засоби. Перший матеріал для читання має бути цікавим, інтимно близьким дитині, перші слова ніби викристалізуються з самого змісту оповідань. Коли діти знають уже чимало слів, тоді тільки їм пропонують виділяти знайо-мі звуки, і навчитися добре їх вимовляти. Насам-перед дитина повинна навчитися прислухуватися до вимови кожного згукка й добре його переймати, абсолютно чисто, не допускаючи ніякої дефектив-ности. Іноді американські школи допомагають уч-ням у вимові і знайомстві зі згукками такими способами: кладуть на долоні пір'ячко, учень дме на нього і його губи самі вимовляють Д. Іноді для виявлення якогось згукка складається ціле оповідання, наприклад: "Одного дня Пусі/кіт/схо-пив собі добрий шматок риби, саме як він її їв, наблизився до нього Фідо /собака/ з такою дум-кою: -а що це там Пусі їсть? Піду подивлюсь? Щож ви думаєте сказав Пусі Фідо. "Іди собі геть, за-м'явкав він, або я тебе подряпаю". Чи ось що він сказав і ще зробив так: "Ф-Ф-Ф". -Хто чув який згук роблять моти коли вони сердяться? Галочка йди до мене і зроби так. А ти Юрку будеш за со-баку? Починається гра, діти силкуються як най-краще вдати як свариться кіт і як собака, Далі вчитель продовжує оповідання: "Фідо нішов со-бі геть, бо риба була йому не дуже до смаку, тай знав він добре, що коли Пусі каже: "Ф-Ф-Ф", доб-ра не чекай. Але його пані, маленька Оксана, ба-чила ще й побігла пошукати добру кістку щоб вті-шити Фідо." Після цього вчитель пропонує самим

діткам оповідати такі коротенькі казочки, де ви-
разно зустрічаються звуки "піф, паф, уф, ву, фі."
Потім дітям пропонують знаходити звуки щоб нага-
дували як дощик капає, як дівони дівонять, як ру-
шниці стріляють, як гострять ніж або ножиці, як
бджоли гудуть, як гадюка сичить і т.ин. По тро-
ху так зазнайомлюються зі всіма звуками і самі
діти класифікують їх на картонних картках. Потім
дітям показують процес сполучення щелестівок із
голосівками. Далі на кожне слово складається опо-
відання на різні теми спільними зусиллями цілої
кляси, щоб тільки одне слово повторювалося яко
можна більш. Так творчими силами дітей провади-
ться все навчання граматики.

Г р а.

Батьком гри в Німеччині називають Гутсмутса; він звернув увагу на поширення забав у всіх часах, у всіх народів, на їх велику кількість, на здібність людности їх вигадувати, на їх добрий вплив на здоровля, на те, що вони виникають із природного нахила до діяльности. У грі для того, хто бавиться не має жодної мети, крім задоволення нахилу вільного зужиття своїх сил. Німецький поет Віланд каже: "Гра є перше й єдине заняття в дитинстві, що залишається приємним і під час молодощів. Оскільки праця-тяжка, оскільки мистецтво наближається до гри. Без мистецьких забав, навіть, боги не розпочинали ніякого свята чи бенкету. Наколи викинути з життя все примусове, все конечне, то залишиться лише гра. Артисти грають природою, поети-фантазією, філософи ідеями. Кажуть, що коли смуток завитав до оселі первісної людини, радість взяла її за руку й запропонувала танцювати. Гра живе по цілім світі, на ній відбивається расовий і національний вплив. Ніколи людина не виявляє себе так безпосередньо, як у грі. Гра є показчик характеру й темпераменту й народу й дитини. У грі дитина не може вдавати щось штучне, бо вона в ній живе цілком природно й безпосередньо, відбиває лише ті почування, якими вона в той момент живе. Природа наче для того утворила забави, щоби люде за їх допомогою краще пізнали один одного. Дорослі мусять як найменше втручатися в дитячу гру, та не обмежувати волю дитини. Сама гра найкраще викінчує дитину, вона є відбитком життя в зменшеному вигляді, а тому вона виховує дитину, як найкраще розвиває її тіло й душу. Фребель казав: "Гра є найчистіша, найбільш натхнена діяльність дитинства, вона є людського співжиття, що об'єднує людей. Вона є джерело всього доброго, це є початкові сторінки її життя. Гра й мова-ціле життя дитини: діти, що зміють бавитися завжди найкращі учні. Гра є вродом громадянства, школою мистецтва, релігії".

Шілер каже: "Людина є тільки тоді людина, коли вона грає". Паола Ломброзо каже: "Щоби прийняти всю гнітючу силу вражіння, дитина потребує гри, як шовковичний хробачок потребує павутиння, щоб загорнутись у кокон і стати ляльочкою". Дитина у грі обмірковує свої вражіння, оглядає їх з різних боків, перетворює, ставить до них активно. Гра є найоригінальніша вигадка дитини, дитячого генія, - тільки в ній може цілком виявитися дитяча самодіяльність, інстинкт переймання, сила уявління. Рухи, які викликає

гра, сприяють розвитку лагінів і м'язів дитини й не втомлюють її. Паола Льомброзо пропонує вести все навчання за допомогою гри. "Скільки б це внесло в навчання жвавости, цікавості, полегшення". Такі спроби виховання за допомогою гри були ще в середніх віках; нам відома Весела школа Фельтре, а також в ХУІІІ ст., так звана, Лак-Баратьєровська метода-за допомогою гри, музики, поезії так виховати дитину, щоб у 15 літ вона добре знала латинську, французьку, італійську й англійську мови й деякі загальні правди.

У первісних народів і гра й переймання підготовлюють до майбутньої серйозної праці. Хай батьки й учителі стають щирими товаришами дітей у грах і забавах, а не механізують їх.

Цікаво, що разом із таким нахилом до гри існує в людей, починаючи з дитинства, нехоть до праці.

Слово "Праця" на всіх мовах має спільний корінь з словами "примус" і "страждання": *labor, azzav-* на ст.-жидівській мові = праця і страждання, *l'* французьке- *le travail*. Міт про Адама та Єву підкреслює, що праця з'явилась, як кара за неслухняність. Щасливі, що їм усміхається доля, ухиляються від праці. Дикуні й діти мають певну нехоть до праці. Цивілізована людина визначається рівновагою та витриманістю.

Звичка до праці, хоч одноманітної та регулярної, це вже велика еволюція морального поступу людности. У дикунів праця зведена до мінімуму, хоча й організованого. Не треба думати, що гра завжди була лише розвагою в житті первісних народів. На початку культурного розвитку гри вимагали серйозної праці для обіднання їх з релігією, з воєнною потребою, з мистецтвом, із драматичною поезією. Пісня в одній із ігр наших дітей переносить нас у ті часи: "Я й печу, я й варю". Тоді важко було розмежувати гру від праці.

В іграх дітей, зібраних американськими австропольотами, відбивається багато праць дорослих: напр., в американських індіанців діти грають у переходи війною з одного табору до другого, переноску річей, переймають усі праці жінок. Лови відбилися в іграх наших дітей таксамо, як і деякі хліборобські моменти. / "Уж я сіяла, сіяла лен", або, "Маки, маківочки" /.

Дитина бачить життя, хоче жити, але тому, що не здатна до справжнього життя, вона його драматизує.

В перейманні, у грі дитина, улягаючи біологічному закономірному короткого повторення, перетворює основні менти переживань людности. Ми вже знаємо, що дитячі роки даються людям і тваринам для найкращого використання скарбу природжених інстинктів та нахи-

l' італійське - *lavoraglio* = страждання.

лів в якомусь новому напрямку; тут виявляє свою творчу силу гра й родить мистецтво. Період дитинства забезпечує перехід від несвідомих інстинктів до культури. Гра в житті дорослої людини захищає це мистецтво від автоматизації. Гра є духовий бік інстинкта, а дитинство епоха його натхнення. Гра дитини тісно звязана з її хвилюваннями, почуттями, думками та з її мовою. Гра дає радість життя не лише дітям, а й дорослим. Грос дає таку схему, з якої можна побачити, як усі вияви мистецької творчої сили можна звести до первісної гри; виходить, що інстинкт викликає гру, з ігри народжується мистецтво. Грос підкреслює велике значіння гри для дітей, але визначити, що таке є гра дуже тяжко, як що вимагати цього в певних психологічних термінах, і дуже легко, як що тільки порівнювати гру з працею.

Особисте виявлення на зверх себе самого.	Справжнє переймання.	Окраса краса.
<p><i>Зображення</i></p> <p>Мистецтво в закоханні.</p>	Мистецтво переймання.	Будівниче мистецтво.
<p><i>Музика</i></p> <p>Танець із палким виразом. Музика. Лірична поезія.</p>	<p>Перенятий танець. Скульптура. Малярство. Епічна поезія. Драма.</p>	<p>Орнаментика. Архитектура.</p>

Найголовніша різниця між працею та грою є та, що у праці є стороння мета, задля якої вона переводиться; навпаки гра сама про себе дає задоволення. Коли ми йдемо на прохід, ^{вона нас} нас тішить і чим він довший, тим більш ми маємо приємности. Коли ж ми йдемо з якимнебудь дорученням, то завше шукаємо найкоротшого шляху. Свобода настрою, воля рухів створює приємність гри. Праця дає насолоду своїм результатом, гра-своїм процесом. Робітник коле дрова, щоб палити у грубі, йому це часто буває тяжко робити; хлопчик коле дрова, бо йому приємно працювати з сокирою й переймати рухи дорослих. Його діяльність не звязана ні з якою сторонньою вимогою, ні з яким обов'язком - вона є самоціллю. Праця теж буває приємною, і коли ми любимо її за її саму, вона набирає для нас чималої

привабливості. Такою вільною самовистачальною по-
винна бути для нас праця.

Гра виникає зі спадщинних нахилів, що скермо-
вувуть дитину або молоду тварину до діяльності в
формі гри. Основними ідеями теорії Гросса є:

1/Кожна жива істота має спадщинні нахили, що
кермують її поведінням. У найвищих істот до таких
нахилів належить і імпульсивне змагання до діяль-
ності, яке особливо виявляється під час зросту;

2/Для такої вищої живої істоти, як людина, ма-
ло природжених реакцій для виконання складних жит-
тєвих завдань;

3/Кожна жива істота має дитинство, себто, та-
кий період розвитку і зросту, коли вона не може са-
мостійно підтримувати свого життя; їй це дає родина;

4/Дитинство має своєю метою дати змогу дити-
ні придбати те вміння приладнення, що потрібне для
життя, але природно не розвинене;

5/Це вміння через самий характер дитинства
може бути різноманітним, нормальний шлях - коли
природжені реакції самі змагаються виявитися й
тим дати змогу придбати нові здібності, нові реак-
ції;

6/Цей шлях приводить дитину через переймання
в найтісніший зв'язок із звичками дорослих;

7/Там, де молоде індивідуум за своїм власним
побудженням, без усякої мети виявляє, розвиває й
зміцнює свої нахили, там ми маємо перед собою гру.

Гра веде нас од старого Адама до нового, в
цьому й виявляється її біологічне значіння. Гросс
не вважає гру інстинктом, а виявом різних інстинк-
тів. З них найміцніший - інстинкт до діяльності. Спа-
дщинна реакція є лише фундамент, ґрунт для утворен-
ня гри, але не кожна гра виявляє лише інстинктовий
нахил: психологічні самостійні явища підносяться
до природного нахилу, підносять, ушляхотнюють його,
а іноді й цілком його заступають; таким робом прид-
бані реакції додаються до природжених, і діяльність
гри складається так, що початкові, природжені сили
підносяться до цілком уже сформованого інстинкта.

Разом з тим усі природжені здібності дуже
міцно розвиваються щодо приладнення. Як колись гер-
бартіянці вважали виховання коротким повторенням
розвитку всієї людської культури, так тепер амери-
канські педагоги - С. Гол і інші зв'язують самовихова-
ння за допомогою гри з основним біогенетичним за-
коном. І справді, в дитячих іграх заховалося чимало
відгуків давноминулого. Всі згоджуються з тим, що

гра сприяє зведенню реакцій до їх рудиментарної форми. Вироблені у грі способи боротьби, бою забезпечують у майбутньому існування роду. Але не ця лише користь надає вартості дитячій грі. Тут сучасні психологи правдиво одмічають:

- 1/ Приємне проведення часу;
- 2/ Чисте й гарне позбавлення надміра енергії;
- 3/ Спочинок;
- 4/ Відродження витрачених сил;
- 5/ Вправа;
- 6/ Виховничий вплив;
- 7/ Соціальний розвиток.

Герbart добачав у грі плекання себе самого, самовиховання, самодисциплінування, самонавчання. До цього Грос дає таку схему:

Розвиток дитини:

Самовільний розвиток.		Виховання.	
Самовиховання.		Виховання придбане від зокілля.	
Самовиховання без передуючої мети. Гра.	Свідоме самовиховання з певною метою.	Виховання придбане від зокілля без передуючої мети.	Виховання з певною метою, придбане від зокілля. Виховання в стислі-
		За до- помо- гою річей.	За до- помо- гою організмів.
		Зокілля в стислому значінню.	

До дитячих ігор дуже уважливо ставляться всі психологи: Болдвін каже, що гри це найважливіша форма органічної вправи. Інстинкт викликає в індивідуума такі вчинки, які залежать од спадщини і конче потрібні для майбутнього життя його, як представника певного роду і полегшують розвій цілого роду.

Через це гра має не лише онтогенетичне значіння, а й фільогенетичне значіння. Гра є найліпший спосіб реалізації соціальних інстинктів, тут діти і звірята на досвіді переконаються в користі і перевагах спільних акцій. Птахи під час гри всі злітаються до одного дерева; штучна боротьба ведеться між усіма звірятами, повсюду помітно підлягання керманичам, навіть у собачих зграях. Такою соціальною школою була гра в дикунів. Але для дитини гра має більше значіння: дитина має особисту свідомість, що може виявитися лише в тих соціальних відносинах, в яких дитина зростає, а найкраще в іграх. Гра дає розумові гнучкість, розвиває повздержливість, навчає все робити швидко й рівночасно гарно. Гра розбуджує фантазію, постійно дає матеріал для різних переймань. В кожній групі дітей висовуються наперед найздібніші до вигадування - решта наслідуює їм і підлягає їм; через це закладаються нові соціальні відносини, новий поділ осіб для спільної діяльності, все це у простих природних формах, які дитина без усяких непорозумінь легко приймає. Таким робом поширюється в неї розуміння різних становищ і різноманітних взаємних відносин. І соціальний бік вигадування виявляється у грі, бо тут постійно перевіряються особисті випадки, нові винаходи дитячої думки. Задля перемоги своєї партії треба постійно вигадувати щось нове, постійно самого себе свідомо перевіряти, - чи швидко дитина бігає, чи високо стрибає, що може знести й т.п. Це доводить дитину до певного самозрозуміння, розуміння своєї власної вартості в якомусь соціальному зокіdleю і зрозуміння своїх до нього обов'язків. Так діти пізнають ліпше один одного в іграх і найкраще визначають кожній дитині становище, відповідне до її сил, усі об'єднуються коло одного спільного завдання.

Найкращий дослід дитячих забав маємо у Колода. Він, між иншим, помічає гри навіть у комашок-муравлі граються, женуться один за одним. Дитина, що не грає, перестає бути дитиною. Фребель каже, що гра є вищий вияв людського розвитку в перших роках життя, вона вільно відбиває зміст душі дитини. Фребель ділить ігри на три групи:

- 1/ Переймання реального життя;
- 2/ Переймання того, що придбано у школі;
- 3/ Продукти творчої діяльності.

В цих останніх іграх дитина може йти двома шляхами: або за законом, що їх вимагає зміст гри, або за законами думки й почуття. Гри можуть бути, на думку Фребеля, фізичні, коли вони кермують силою та

спритністю тіла або гри з чуттєвими переживаннями-
напр., гра у схованку, у скраклі, -гри, в яких розвиваються органи почуття й приймання, або гри розумові-такі: загадки, карти. Пані Шабрейль ділить ігри на: 1/руханки, 2/ігри з цяцьками, 3/гімнастичні гри зі співами, 4/розумові гри. У словнику Бьєсона гри поділені на: 1/руханки без допоміжного знаряддя, 2/руханки з таким знаряддям, 3/спокійні гри з цяцьками, 4/гімнастичні гри, 5/розумовий відпочинок, 6/розумові гри, 7/громадські гри. Колоц вважає найкращою класифікацією Фонсаїрица, гігієніста університету в Монпельє: 1/гри, що розвивають гармонійну мязову діяльність, 2/що розвивають рухливість і влучність, 3/що розвивають гнучкість і красу рухів, 4/що розвивають органи приймання, 5/що розвивають розумові здібності. Є ще для дівчаток ігри, що розвивають почуття господарства та материнства. Колоц думає, що гри відрізняються одна від одної перемогою певної енергії, яка до них додається різними формами діяльності різних здібностей. Фізичні дитячі гри майже завжди виявляють переїмання діяльності дорослих, хлопці грають у війну, в лови, улаштовують табор, беруть у полон ворогів; дівчата беруть приклад із матері, і всі виконують якусь діяльність. Одною з найглибше закладених рис людської природи є боротьба, яка так часто виявляється в іграх дітей і дорослих і задовольняє інстинкти руйнування. У грі діти дістають почуття задоволення, а до того ще задовольняється творче уявлення: скільки уваги вживає дитина для того, щоб різноманітно розкласти свої кубики, дерева, хатки; ті самі речі не набридають дитині, бо її фантазія дає їм що-разу нового приладнення. Задоволення фантазії завжди дуже жваве і завжди зміцнюється разом з її розвитком. Ігри, які дитина сама видумала найбільш її тішать. Через те вона кохається в таких цяцьках, які не є копією з реальної речі, а вимагають додаткової фантазії. Фантазія доводить дитину до анімізму; вона балакає з усякими живими й неживими предметами. Діти у своїх іграх улаштовують і весілля, й похорони, й пожежи, одне слово, відтворюють все те, що бачать навколо себе, при чому дуже часто вносять комічний елемент. Їх втомляє наша серйозність, їм потрібне щось дивовижне, що викликає сміх, жарти. Діти люблять переодягатися так, щоб це вийшло цілком неприродним і смішним; вони карикатурно перекирвляють дорослих: кривляються, щоби посміятися. Але дитина робить це все тоді, коли її бачать дорослі, насамоті вона цього

не вигадув через те, що приємність Од таких розваг збільшується, коли її поділяють інші, та ще вартість комізма перевіряється вражіннями сторонніх осіб. Нахил і любов до гри походять з безмежної потреби до різноманітних розваг, до приємності. Під час ігри наші духові здібності працюють легким і приємним засобом, що дає задоволення, тішить самолюбство. Задоволення комічного почуття подібно до того приємного почуття, яке ми почуваємо, коли граємо в мяча. В іграх приймають участь і розумові здібності, й емоції і фізична енергія. Гра це є наче спільна змова всіх сил і здібностей. Жваве почуття задоволення, яке діти переживають під час гри, викликає в ^{бачачих} інших те й ще збиратися. Справжня гра не може не бути товариською, громадською, тут кожна дитина рівночасно і глядач і дієва особа. Не чуже для дитини й естетичне почуття, що таксамо дає приємність. Дитина грається з ніжно-коліровими метеликами, з квітками й ^{знаходить} насолоду в їх красі. Таксамо подобаються дітям різноманітні згуки; це виявляється ще на першому році життя. Цікавою є велика подібність перших музичних струментів диких народів до дитячих, що служать для викликання простіших згуків.: це завжди ударні струменти або торохкавки. Ми вже бачили, що весь розвиток дитини проходить під впливом спадщини й приладнення; для нас цікаво, як це останнє відбивається на грах. І фізичне й інтелектуальне життя дуже залежить од назованих умов. Зокімля буває дуже різноманітне: - природа, соціальне, історичне, мистецьке, міське. Все це викликає різні нахили, різні здібності. Жан-Поль казав: "Увесь світ навколо нас є одна величезна виховнича установа". Природа, що нас оточує є перший чинник розвитку й виховання; вона впливає і на гри дітей: що-весни діти пускають човники по струмочках, із бузини роблять сопілки, дівчата плетуть із квітів вінки, з будяків-кошки, роблять ляльки з маку, хлопці ставлять млинки понад водою. Соціальне оточення також має великий вплив на гри дітей. Чимало великих письменників згадує, як у дитинстві вони раділи театру, лялькам /Руссо, Гете/. Коли переглянемо різні гри в різних країнах і в різних періодах, то побачимо історичний вплив-перегони на гондолах у Венеції, чудові повози в Італії, лото в Італії.

Гра-люстро й мапа-скільки вона вимагає різноманітних вигадувань і тілесних рухів. "Ігри дітей, - каже Сікорський, - це їх школа судження, думки, творчої сили, фантазії. За допомогою гри дитина засвоює різні конкретні знання: 1/ уяву про рух різних річей, 2/ уяву про віддаль, 3 / знайомство з власною силою й координацією

своїх рухів, 4/ знайомство з фізичними властивостями, різних річей /прозорістю, подільністю, непроникливістю й т.и./, 5/ знайомство з послідовністю і причинним зв'язком різних явищ".

У греків було багато дитячих ігор: біг, м'яч, дзига, гойдалки й інші. Сократ каже: "Діти в перших своїх роках мусять вчитися серед жартів і забав". Платон визнає велике значіння рухів. "Діти 3-6 літ, каже він, граються, бо це для них природно; вони самі вигадують собі гри як тільки зберуться до купи. Кожне місто мусять мати окремі площі, присвячені богам і дитячим іграм". У законах Платона звертається багато уваги на наслідки дитячих ігор. Там сказано: "як що діти завжди і скрізь додержуються правил, то й щодо виконання законів можна бути спокійним, колиж, навпаки, діти постійно змінюють і гри і їх правила, то наслідки не можуть бути добрими. Законодавці мусять звертати увагу на дитячі гри, слідкувати за тим, щоб вони не змінювалися, бо в іграх передаються думки й почуття від покоління до покоління. Ігри мусять відповідати нахилам вільного громадянства. Хай діти слухають такі оповідання дають їм добрі зразки. Конче потрібно щоби діти мали чим бавитися. У римлян ігри теж мали велике значіння; Сенека бачив у грах природну розвагу дітей. За часів християнства на гри звичайно дивилися, як на гріх, і тільки в епоху Відродження гри зайняли своє визначне місце в вихованню; /Школа радощів-Фельтре/. У хлопців розвивали суперництво різними фізичними грами-стрибання, біг і т.и. Іноді учні давали зразковий бій. У Рабле Гаргантюа мусив гратися не тільки ранком і ввечері, а й у перерви між навчанням; під час проходки, після обіду, після вечері він має вправляти свої м'язи, грати спускаю й руками, й ногами. Коли ж не можна бавитися на свіжому повітрі, він мусив був ліпити, малювати, співати, танцювати. Монтень розглядає гри не лише з боку їх значіння для фізичного виховання, а й з боку звички чесно переводити гру. Льюкк каже про дитячі цяцьки, що їх у дитини мусять бути багато й вони мусять бути досить різноманітні, але схоронювати їх треба у виховника й давати дитині користуватися лише по одній, щоби дитина навчалася їх берегти. Не треба давати дітям багато цяцьок, бо це дає розуму звичку постійно вимагати змін і багатства вражінь. Найкраще, щоби діти самі робили собі цяцьки. Діти не вимагають дуже вибагливих цяцьок: камінчик, зв'язка ключів уже дає велику насолоду. Поки дитина мала, її бавить усе, що попадеться до рук, коли

стає старшою, то може сама собі робити забавки, треба лише їй в цьому трохи допомогти. Треба дати дитині дзигу, хай вона сама зробить до неї пугу. Розваги не-
~~вимагають~~ виховувати в дітях гарні звички. Льюкк вважає потрібним вести початки навчання читанню, як ігру, й вишловлює побажання, щоби цяцьки відповідали меті навчання. Він стоїть за те, щоби ігри дітей приносили якомога більше корисного. Це характеристично для англійців. Те саме каже й Фенелон: "Дайте дитині гратися і зв'яжіть навчання з грою так, щоби наука зверталася до дитини веселим обличчям. Не втомлюйте її вашою настирливою поважністю. Читати можна вивчитися граючись, переходячи від малюнка до писання. Не треба так ставити виховання, щоби з одного боку було все приємне та веселе, а з другого - нудьга; нудьга в навчанні, веселість - у розвагах. Треба додати чогось приємного до науки і стримати занадто піднесені настрої під час гри. Приємність, яку дає гра мусить бути проста і не повинна хвилювати. Руссо вимагає природних ігор, а не штучних, бо все природне є добре. Чим більше діти матимуть волі рухів, тим менше плакатимуть. Хай дитина ходить, коли вона того бажає, й сидить, коли хоче. Любіть дитинство, сприяйте його грі, його розвагам, не наповняйте гірким та болючим ті роки, що минають так швидко і не повернуться ані для вас, ані для дитини. Не лякайтеся того, що ваша дитина гайнує свій час, не роблячи нічого. Хіба бути щасливим, грати, стрибати та бігати це - нічого не робити? Ніколи у своєму майбутньому дитина не буде так занята як під час дитинства. Сміль у іграх навчався думати. Руссо підтримує думку Льюкка - вчити дитину грамоті, граючись. Вселіть у дитину бажання вчитися й тоді лишіть усі ваші штучні способи навчання. Кант таксамо вважає, що найкращими забавами є ті, де поруч із зручністю вправляють і органи почуття: він визнає гру в м'яч, піжмурки, папірового змія, гойдалку. Задля цих ігор дитина рада зректися усяких солодощів. "Діти, каже Кант, ~~не~~ ~~бачки~~ ~~бути~~ цілком щирі й оченята їх веселі, як сонце". Тільки радісне серце здатно відчувати насолоду від чогонебудь гарного. Радість не треба пригноблювати шкільним примусом; коли серце має волю, воно стає відгуком природи. Для цього існують ігри, в яких дитина відчуває себе вільною. Звісно, не треба перебільшувати, не треба, щоби дитина знала тільки розвагу, із усього робила гру. Німецькі педагогі відмічають такі гри: дзигу, обруч, кидання в ціль, боротьбу, гилку, цяцьки, що сприяють освіті. Італієць Апорти це перед Фребелем 1827 р.

улаштував перший заклад для малих дітей замож-
них батьків, а 1831 р. для вбогих дітей. Апорті вима-
гає додержання порядку під час гри у громадських
школах і каже, що ніколи не треба примушувати дити-
ну гратися, коли вона не хоче, бо може статися, що де-
яким дітям не подобаються ті або інші гри; треба
почекати, поки в дитини зявиться бажання гратись, ко-
ли вона побачить, що й менші від неї граються, то й
сама захоче. Другий італійський педагог Роеміні ка-
же: "Дитина мусить бути діяльною; виховник завше му-
сить знати, що дитина може зробити сама й в чому по-
требує допомоги. Фребелєві дуже сприяла та атмосфера,
яка в той час панувала в Німеччині, і думки Фребеля
повстали цілком природно. Фределіянство в різних ін-
дивідуальних і національних формах являється спі-
льним задля розумового, емоціонального і волевого
життя людей. Дякуючи впливу епохи, Фребель ясно міг
освітити значіння ігр. Головна прикмета ігр є свобо-
да і природне, незмушене виявлення індивідуальної
діяльності. Тому то теорію Фребеля могли найкраще
зрозуміти в епоху *Sturm und Drang*, тут його звя-
зок із Базедовим.

Гра, на думку Фребеля, є вільний і конечний вияв
того нутрішнього, що має потребу вилитися назверх.
Гра в дитинстві не є пустування, вона має велике й
глибоке значіння, її треба плекати й виховувати; ігри
дитинства то є зерно усієї будуччини, бо в них від-
биваються риси й нахили дитини. Ігри мають ріжну
мету: одні служать засобом для вправ, для виявлення
й розвитку сил, другі для виявлення тих уяв, що скла-
лися у дитини про якісь речі або зявища. Гра має
особливий характер, що відповідає нутрішньому життю
дитини; отже, коли на перших кроках діяльність була
сама про себе метою, то тепер усякий рух, усяка ді-
яльність цікава тим, поскільки вона правдиво від-
биває дитячу уяву. Тому то так тішиться дитина грі,
бо вона у грі відчуває, як зростають її сили, її сві-
домість. Коли дивишся на дітей, як вони добре гра-
ються, відчуваєш подих справедливости, привітности,
правди й щирости, все риси, що, як каже Фребель, скла-
дають квіт життя. Хто хоче відпочити від гірких вра-
жінь життя, хай іде туди, де граються діти, а тому
треба, щоб у кожному місті, селі діти мали своє місце
для гри, де б, у товариському єднанню, як найкраще ро-
звивались усі їх громадські здібности. Квітчастою
своєю мовою Фребель каже: "Як потрібна вода для
струмочка або озера, так гра для дитячої душі". Гра
має велике педагогічне значіння; вона є важливим фа-

ктором і для розвитку мязової сили й самого процесу думки. Гра не може бути знаряддям навчання, а лише-розвитку, виховання. Коли дитина хоче гратися, вона виявляє свої змагання до чогось вищого, ніж буденне, до чогось гарного. Гра потрібна й дорослій людині, як гарний спочинок. "Моралісти, каже антрополог **Комт'юф'єж**, завжди обурювалися проти нахилу до гри, але ж це є стремління до ідеалу, це найшляхотніше змагання людности: надмір сил завше мусить бути використаний для морального й естетичного поступу."

Гра є перше зужиття схороненої й накопиченої енергії і в той же час засобом зберігати й надалі енергію, ширити її. Ця сила ніколи відразу не витрачається; виховник завше може цю решту енергії використати для нових емоцій, нових уяв. Через те, як тільки виховник помітить у дітях утому від гри, він повинен дати їм нову, в якій працюватиме інший духовий або фізичний орган, але завше за згодою дітей, бо наказувати гратися, не рахуючися з настроєм і інтересами дітей, не можливо. Керуючи іграми, виховник мусить уміти вживати сугестію, але лише з тим, щоб нахилити до якоїсь діяльності енергію дітей, але ніколи не паралізувати їх волю. Дитина, що боялася води, мала ляльку, яка дуже гарно плавала. Батько дитини непомітно кинув ляльку до річки: вона поплила до другого берега. Дитина побачила це й одразу кинулась у воду рятувати ляльку. Страх був переможений і дитина сама сміялася зі своєї колишньої полохливості.

В кожній грі є два моменти: вигадка й виконання. В багатьох дитячих садах панує лише другий - виконання: гра автоматизується, обертається в якусь муштру, має лише назверхній вигляд розваги, і справді стає стражданням, бо замість вільної творчої активності-набірається пасивності, автоматичності. Треба пам'ятати думку Фребеля: "Задоволення грою й приємність від гри зовсім не звязане з самим предметом гри, з цацькою. Воно звязане з тим, що дитина може собі уявити, пригадати завдяки цацьці. Саме цікаве це те, що пробуджується в дитині, завдяки якійсь грі, те, що утворюється під час гри в самій дитині; відіграє роль процес гри, а не цацька."

Фантазія дитини повинна мати повну волю вияву, а не кристалізуватися в якусь систему. Чим більше виховник кохається у своїх вихованцях, тим він краще зрозуміє їх вимоги. На жаль, в більшості дитячих садків звертають увагу не на елементи дитячої вигадки, а лише на виконання, на певність рухів, на

порядок. Такій зовнішній правильності офірують творчу думку дітей. Особливо муштрують дітей у дитячих садках, бідше рахуються з тим вражінням, яке діти зроблять на публіку, чим з природними вимогами дітей.

Фребеліанство, не за думками Фребеля, а в виконанні його послідовниками, часто грішить у таким напрямку: переводить дитячу активність, творчість у ліниву пасивність, без усякої ініціативи. Треба відродити думки, методу самого Фребеля, а не йти за його послідовниками. Треба пам'ятати, що всяка механічна праця не має ніякого психічного змісту. Фребелівські садки не осягли мети їх організатора, бо його метода цілком хибно вживається: гри впрост призначаються й накладаються дітям. "Тут усе, як каже Спенсер, залежить од інтелектуального розвитку керманича, що зуміє й волю дітей охоронити й сугестією на них вплинути".

Гюйо каже, що гра дитини є її перша праця; вона є для дитини джерелом приємності й навчання; вона удосконалює жвавість рук, ніг, розуму, зміцнює витриманість, самоволодіння й самодіяльність, викликає життєву енергію кожного органу. Гімнастика відрізняється від гімнастичної гри тим, що перша дисциплінує тіло й настрої, а у другій панує воля настрою. Треба теж звертати увагу на час ігри, дбати про те, щоби не перевтомлювати дитину й не дозволяти їй гратися після ситого обіду, а у свій гігієнічний час.

Багато є ігор таких, що розвивають спеціально дитячі назверхні **змісли-зір-око** стрільбою з лука, з малої пістолі горохом, щоб добре влучати, скраклі. Якось діти гралися так: один хлопець тримав у руці кілька кісток од вишень. Він нашвидко розкривав жменю й хлопці, що сиділи навколо, мали відразу сказати- скільки у нього тих кісток. Це дуже гарна вигадка, що її можна було б примінювати в дитячих садках до арифметики. "Є діти", каже Колоц, "які постійно тримають очі долу й це надає їм сумного, пригніченого виразу. Чи не добре буде б давати їм декілька разів на день гратися з коліровими повітряними бальонами, щоб вони мимоволі піднімали очі". Задля розвитку слуху можна з дітками стежити, як псоволі затихає якийнебудь згук-бій годинника, клявіру, дзвінка, давати вгадувати різні тони різних струментів, скляних пластин. Для розвитку руки: гра великим мячем і маленьким. Велике значіння мають ігри зі співами. Для розвитку пам'яті має значіння драматизація, при якій діти мусять пам'ятати слова пісні, рухи. Увага таксамо розвивається в іграх, і тим краще, чим більше учні цікавляться грою, чим більше вона їх вабить. Останні

психологічні дослідження підкреслюють, що все, що нас зовні привертає, викликає й затримує увагу. Ігри в чотирьох кутах—один ходить по середині. Діти піддурюють його наче б то хотять змінити місце, але не дають йому заволодіти місцем, з якого хтось уходить.

Треба теж зазначити моральний вплив на виховання чесності, доброго відношення до товаришів, а також самоповаги. Рухи дуже добре викликають відповідний духовий стан. Діти, що будуть часто битися, стануть злими. Як часто жартовлива боротьба переходить у справжню бійку. Пейо каже, що коли привести члени людини, яку сугестіюють, у становище трагічне, то це викличе й відповідний настрій. Партійні ігри викликають деколи таке суперництво, що може негарно кінчитися. Часто в іграх викликається таке бажання перемоги, успіху, що діти починають лукавити, починають сердитися, тоді треба негайно ж припинити гру, бо вона губить свій справжній характер.

Ми декілька разів підкреслювали добре значіння товариства для дітей, але це не має бути для дитини обов'язковим, приневоленням, бо є такі індивідуальності, які потребують самотності для свого розвитку, які люблять насамоті переживати свої вражіння, і це діти часто з глибокою духовою силою. Руссо не співчував самотності дітей; він визнавав її деморалізуючим фактором; так загально не можна тут казати, бо для малих діток самотність не може бути занадто шкідливою. Щодо цяцьок, які давати дітям, то й тут може бути значна диференціація за нахилами. Лялька й мяч мають скрізь перемогу, потім цяцьки, що або самі рухаються, або вимагають рухів, звірята, що нагадують живих /але краще, щоби дитина мала своїх живих улюбленців/. Щодо ляльки, то майже уся література про цяцьки визнає її панування во всіх народів, у всіх часах. Це для дитини справжня товаришка, своя власна дитина, яку треба плекати, кохати. Але є й другий погляд на ляльку дуже негативний: через ляльки дитина надає велике значіння одягові, назверхньому виглядові, лялька привчає дитину переїмати штучне поведіння дорослих.

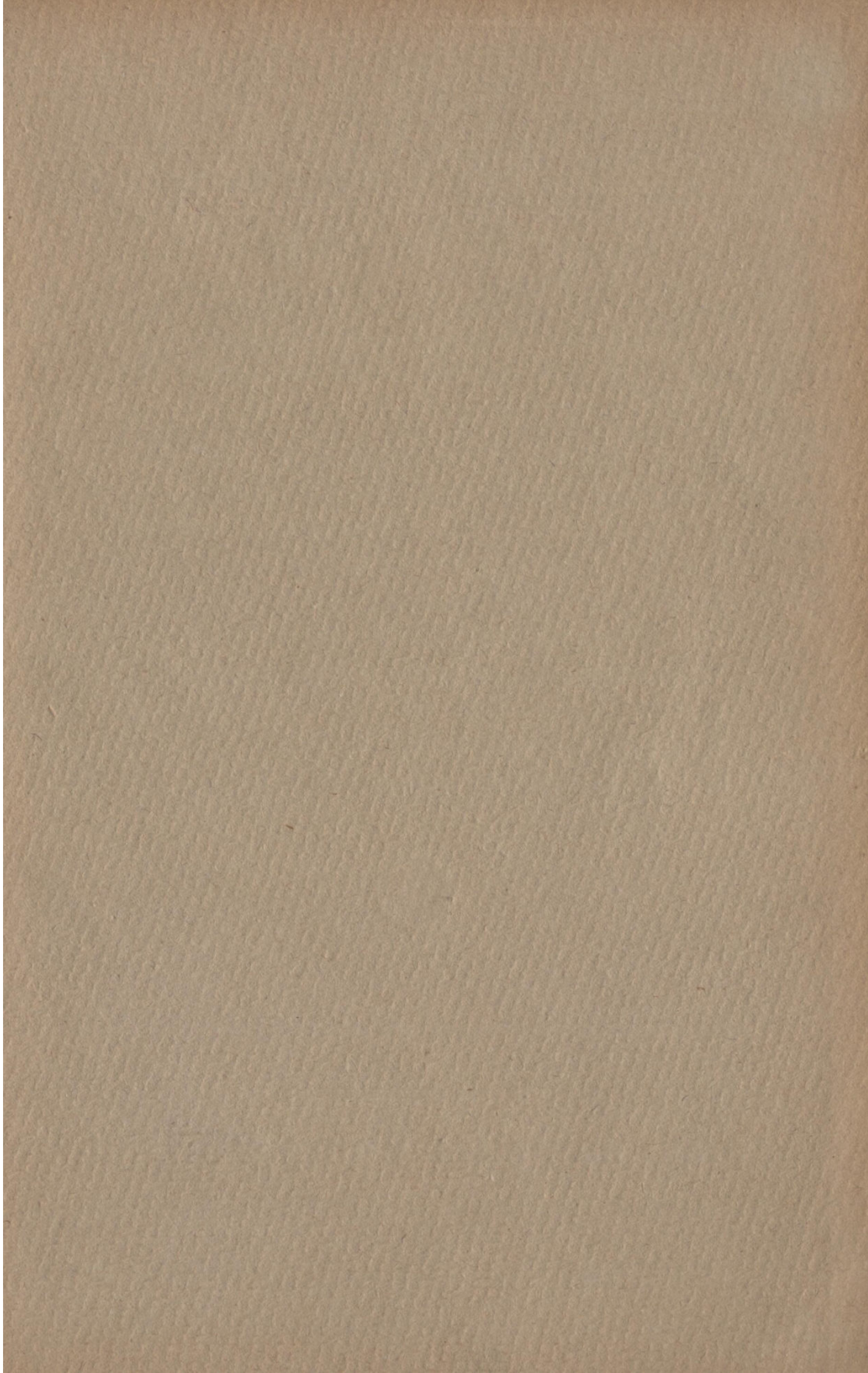
Дуже гарно грами виховувати почуття краси: воно потрібне, бо з ним тісно зв'язано почуття добра, одно викликає друге. Треба тільки, щоб краса була дітям зрозуміла; коли оглядаєш склепи, бачиш змагання надати краси цяцькам і знаряддям, що вживають діти. Але ця краса занадто штучна, а іноді й груба. Самооблуда—коли переодягаються та стають тим, що виявляє одяг, ігра перед люстром з королем, ігра з лу-

ною, фантазія дає чимало приємности дитині, але її треба затримувати в межах, щоб не розхвилювати нерви. Діти в іграх додержуються певних правил і мають нахил їх установляти під час гри. Тут діти справді розвивають свій практичний розум, привчаються підлягати правилам і разом з тим користися принципом і громадському цілому, а рівночасно дитина навчається називати, бо відчуває свою силу. Гра зміцнює силу вправою м'язів і волю - суперництвом. Гра викликає й зацікавленість. Але все-ж гра більш є засіб виховання, ніж навчання, хоч тут треба згадати слова Гербарта: "Я не розумію ані виховання без навчання, не визнаю й навчання, щоб не виховувало".

Багато можна скласти ігор для розвитку почуття назверхніх зміслів і для розвитку арифметичних і географічних тямок для старших дітей, але в усіх випадках треба домагатися найкращих наслідків для виховання. Остаточо Колоц каже: "Гра є найкращим засобом для розвитку й зміцнення тіла, для розвитку духового життя, для придбання найпростішого знання про форми, віддаль, рухи, числа, коліри, назверхні прикмети різних річей, найпростіших явищ." Приводилось чимало негативних указівок щодо гри-що життя не розвага й не гра; Кант казав, що не можна привчати дитину на все дивитися, як на гру, на забавку. Гюйо, навіть, суворо каже, що життя є праця, постійна суцільна праця й підлягання правилам; не бажано, щоби діти однаково ставились до життєвих правил, як до правил ігри, гімнастики. Але разом із ним він каже: "Правда й сама гра є праця й сумління до неї відношення є початок морального розвитку". Дай звертає увагу на те, що в ігрі провадиться не лише назверхнє переймання, а й унутрішнє; це останнє має велике психологічне значіння в етичному й естетичному розвитку. На його думку уяви краси й добра вимагають попереднього внутрішнього переймання, яке пізніше виховання й навчання переведуть у принципи. Внутрішнє переймання є такий процес, в якому зливаються нові вражіння від дійсности, попередні переймання, уяви рухів, спомини, виявляються вони в рухах. Ці всі вражіння, звісно, будуть перейматися з більшою яскравістю від дійсности і слабше від якогонебудь драматичного, плястичного, малярського або словесного переймання. Батьки й учителі повинні культивувати міміку, жест, вираз очей-усі ті рухи, які супроводжують естетичні й етичні переймання. Вони повинні давати дітям можливо більше гарних, яскравих вражінь, а також розвивати в них судження про те, що справді є гарне й що варто переймати; треба розвивати жваву фантазію.

Библиография по теме воспитания.

- | | |
|--------------------------------------------|----------------------------------------|
| Bade. Fundamentals of Education. | H. Koll. Initiations into Adolescence. |
| Tanner. The Child. | " " Adolescence. |
| Schöper. Beitrag zur Erziehung. | Am. Los. Amamba no negarorine. |
| Quador. Training of children. | Förster. Sexual ethik. |
| Bergmann. Soziale Pädagogie. | Adamir. Sila Dule |
| Cook. The play way. | Alleimann. Die Sprache des Kindes. |
| Perigout. Essais de Pedalogie. | J. Swift. Mindin making. |
| Schöper. Familien Pädagogie. | Yuquet. Les dessins des enfants. |
| Bagley. The educative Process. | Rouma. Pedagogie sociale. |
| Kerp. Die Erziehung zum Tot. | Fiacy. Psychologie detstva. |
| Briese. Pädagogik und Poesie. | Chlop. I detse duse |
| Dür. Einführung in die Pädagogie. | Suller. Nastin psichologičeski. |
| Therer. Arbeitsschule. | Chlop. Pamät. |
| Kerschesteiner. Begriff der Arbeitsschule. | Adamir. Sila vole a izotni energie. |
| " - " Theorie der Bildung. | Teece. Negarorine. |
| " - " Toposcauce ke bustobanna. | Nayzscen. Negarorine. |
| Gansberg. Demokratische Pädagogie. | Umeru. Monopägi |
| Messmer. Grundzüge einer allgemeine | Crouu. Tescuonoi pedevca. |
| Pädagogie. | Nepe. Pedevca go 3 ⁺ nem. |
| Cohn. Geist der Erziehung. | Nepe. Pedevca om 3 go 7 nem. |
| Dugas. Le probleme de l'education. | Cuxoperii. Dyma pedevka. |
| Vaissiere. Psychologie Pédagogique. | Fougbur. Cojraubhoe bochnjanie. |
| Descoueres. Le développement de | Beimel. Pedevca onis. |
| l'enfant de 2 à 7 ans. | Kovnepe. Negarorine. |
| Pez. L'art chez l'enfant. | Pönuvmeine Negarorineca |
| Scharelmann. Die Technik der Erziehung | Oncauonca. |
| Yuejrah. L'imagination. | Pöplimep. Japare nep. |
| Compaze. L'adolescence. | |



Українське Видавниче Товариство

СІЯЧ



1. Проф. др. Я. Ярема. Вступ до філософії.
2. Лект. др. Гончарів-Гончаренко. Загальна гігієна.
3. Проф. С. Русова. Теорія педагогіки на основі психології.
4. Проф. Л. Білецький. Українська народня поезія.
5. Лект. Ф. Гула. Теорія векторів.
6. Проф. Є. Іваненко. Пропедевтика вищого рахунку.
7. Проф. Є. Іваненко. Аналітична геометрія у просторі.
8. Лект. Д. Чижевський. Логіка.
9. Проф. др. А. Старков. Загальна біологія.
10. Лект. І. Кабачків. Політична економія.



Адреса видавництва:

Praha II., Malátova ulice čís. 19/III.