

11
1K 45746
С. Русова.

ор Київського Педагогічного Інститута).

Р 372
Р 88

Дошкільне виховання

Українське видавництво
в Катеринославі
№ 32.

УКРАЇНСЬКЕ ВИДАВНИЦТВО в КАТЕРИНОСЛАВІ

випустило такі книжки:

1. С. Русова. Національні відносини в Бельгії. 1916. Розпродано.
2. А. Нащенко. Перерід. Оповідання. 1916. Розпродано.
3. А. Нащенко. Мандрівка на пороги. Оповідання для дітей, з малюнками. 1916. Розпродано.
4. А. Нащенко. Згадка про Сагайдачного й його околиці. 1916. Розпрод.
5. Мамин-Сібірня. Поганий день Василя Івановича. Оповідання для дітей. 2 видання. 1917. Ц. 30 к.
6. Т. Романченко. Поезії. 1916. Розпродано.
7. Я. Корчак. Слава. Оповідання для дітей. 1916. Розпродано.
8. М. Мандрика. Коротенька історія кредитової кооперації на Україні й її околицях. 1917. Розпродано.
9. С. Русова. Чехія та її національне відродження. 1917. Розпродано.
10. Оповідання для дітей. Попереказували В., М. і Н. Грінченки. 1917. Розпродано.
- 11-20. Одбитки з № 10. Розпродано.
21. Б. Грінченко. Як жив український народ. 1917. Ц. 30 к.
22. Т. Шевченко. Заборонені поезії. 1917. Розпродано.
23. Т. Шевченко. Сон. 1917. Розпродано.
24. „Дзельень-Бом!“ Збірник віршів та приказок. 1917. Ц. 1 крб. 10 к.
25. Малюйте, діти! Книжка для розмальовування. 1917. Ц. 80 к.
26. В. Чередиченко. Захистки для селянських діток улітку. 1917. Ц. 30 к.
27. Українська граматка (букварець). 1918. Ц. 85 коп.
28. А. Нащенко. На руїнах Січі. 1917. Розпродано.
29. М. Загірня. Про виборче право. 1917. Ц. 20 коп.
30. Народні назки (з малюнками) з збірника Рудченка. 1917. Ц. 1 крб. 50 к.
31. Л. Уїраїна. Бояриня. 1918. Ц. 1 крб.
32. С. Русова. Дошкільне виховання. 1918.
33. Т. Шевченко. Кобзарь. 1918. Ц. 5 крб.

3^{ca}
Р. 372
Р88
С. Русова.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ.

ЗМІСТ:

- I. Дошкільне виховання.
- II. Знання дитини.
- III. Творчі дошкільного виховання.
- IV. Зовнішні чуття.
- V. Дитяча гра—забава.
- VI. Ручна праця.
- VII. Розвиток мови дитини.
- VIII. Річeve (предметне) навчання.
- IX. Наука чисел у дошкільному
- X. Моральне виховання.
- XI. Естетичне виховання.
- XII. Підготовка садівниць.
- XIV. Сучасні дитячі садки.
- XV. Український дитячий садок.

БІБЛІОТЕКА
„РІДНОЇ ШКОЛИ“ У ЛЬВОВІ

Ч. інв. 1038.

Сиг. Н 318-2

Українське видавництво в Катеринославі.

Кіровоградський обласний
бібліотечний центр
Д. І. Чижевського

ІНВ №

994450

6 2 P

С. Русова

ДОПЪЛНИТЕЛНИ

ВЪВЕДЕНИЕ

Катеринослав, друкарня Медведовського, Петроградська, 21.

1918 г.

Т. 1

- I. Допълнително въведение
- II. Значение
- III. Теория допълнително въведение
- IV. Значение
- V. Допълнително въведение
- VI. Ръководство
- VII. Ръководство
- VIII. Ръководство (не)
- IX. Ръководство (не)
- X. Ръководство
- XI. Ръководство
- XII. Ръководство
- XIII. Ръководство
- XIV. Ръководство
- XV. Ръководство

Українське видання в Катеринославі

Дошкільне виховання.

Найдорожчий скарб у кожного народу його діти, його молодь, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя. Дитина взагалі уявляє з себе таку ніжну істоту, на яку впливають дуже тяжко усі несприятливі обставини життя, як фізичні, так і моральні. Раніш держалися такої думки, що виховання починається з школи, й поки дитина не має шкільного віку, доти не потребує ніякого виховання. Але за останній час психологія виявляє, що такий погляд дуже шкодливий й неправдивий, бо усі нахили дитини, її здоров'я, її характер—усе це розвивається, бере напрям і зміцнюється у перші роки життя і в 8 літ вже дитина має свої сталі звички, погані чи добрі—в залежності од оточення, свою волю й свої змагання, з якими вже нелегко боротися в школі, бо легше не дати вкорінитися тому чи іншому почуттю, аніж його поборювати, коли воно вже зміцнилося. Тим-то тепер наука про виховання вимагає найбільшої уваги до самого ніжного віку дитини, вимагає, щоб утворена була навкруги така атмосфера, в якій могли б вільно розвиватися усі здібності дитини, усі її добрі почуття й нахили, й щоб не мали змоги зростати злі й негарні. Душа дитини в годі од 2 до 7 найбільш чуда й вразлива й в цей час найкраще треба її плекати й пильнувати, щоб і серце, й воля, й розум, а також і тіло розвивалися цілком нормально. Поет французький Жан Поль гарно висловився з цього приводу: „не вечірні хмари нам дарують таку чи іншу годиноньку, а лише ранок те нам забезпечує“. Коли дитячий „ранок“ проходить в несприятливих обставинах, дитина виростає слабою, з хистою волею й з небезпечними нахилами. Початкові психічні рефлекси виявляються вже в перші тижні життя, а виховувати дитину починають у нас не раніш, як після 5 літ, коли вже чимало емоцій й психомоторних звичок певно заклалося: через те дуже тяжко виправити ті дефекти, які заклалися з дитинства. „Характер“ дитини, пише проф. Сікорський, відомий психолог дитячої душі,—складається не в часи пізнішого дитинства, а саме в ніжний вік—од 2 до 6 року“. Тим-то тепер і звернено найпильнішу увагу на перше дитинство, до 8 років: в ці літа

дити найбільш набираються вражіннів і треба цим вражінням дати лад, збудити усі здібности й викликати самостійну думку, щоб обробити усі вражіння, задовольнити потребу активности й виховати добрі соціальні почуття. За цей період дитина пізнає більш, ніж може узнати за пізніші роки, — вона навчається координувати свої рухи й володіти ними, а також опановувати свої емоції. Розуміється, що при цьому бажано мати коло дитини свідому розвинену особу, що знала б, як керувати вихованням, і добре розуміла б психологію дитини. Найкращим таким керманичем мусить бути рідна мати дитини — природна вихователька своїх дітей, яка инший раз і без наукової підготовки, одним інстинктом вміє читати в дитячій душі й розуміти її. Недурно наш поет сказав:

У нашім раї на землі
Нічого кращого немає,
Як тая мати молода
З своїм дитяточком малим!

Колись й справді думка така була, що одного інстинкта матері й її безмежної прихильности до дитини досить, щоб добре виховати своє дитя. Але вже з другої частини минулого віку виявився такий рух серед жіноцтва, щоб як найбільше й найкраще здобути собі педагогічного знання. Скрізь в Західній Європі виникають і школи, й товариства, які об'єднують матерів і дають їм необхідну науку; так, в Парижі **Ecole des Mères** — дає курси гігієни, плекання малих дітей, в Турині в Школі Матерей читають повний курс фізіології, гігієни, економіки. В Німеччині такі курси улаштовуються майже при кожній організації т. зв. „Краплі молока“, а найкраща справжня школа в Лейпцигу — Вища жіноча школа. В Англії матері дістають велику заповогу від дуже широкого товариства — „Спілки Рідних“, яке вже існує більш 25 літ; вона заклала школу задля матерів, видає часопис і упорядковує чимало курсів і лекцій. В Америці таких товариств ще, більш, вони видають часописі, організують скрізь лекції. На жаль, Україна ще не має жадних таких ані товариств, ані гуртків, які б несли матерям усяких соціальних верств необхідні знання задля виховання діток. В Росії їх існує декілька в Петербурзі, Харкові, Самарі, Нижньому й др. Обік з такими просвітньо-педагогічними і інституціями зростали й дитячі садки, й захистки, й обов'язки матері переходили до рук фахових вихователок. Звісно, цього вимагає життя; воно в своєму поступові сміливо руйнує одні форми й утворює другі — праці і єднання. Але до цього часу родина була найкращим осеред-

ком задля дітей. Усі видатні педагоги колишніх часів визнавали родинне нормальне виховання за найкраще, бо в основі його лежала ласка матері. На матір покладали вони (Руссо, Песталоцці, Гербарт, Фребель) свої надії в справі відродження людей. «Жінки, матері, — звертався Руссо до французок, — вигодовуйте сами своїх дітей, тоді й життя у нас буде друге, в людях знову прокинуться здорові живі почуття і усе брудне й негідне щезне само собою.» Такі Песталоцці високо ставив вплив родини: він був певний, що коли розвіється темнота, то на місце шкіл повстануть „*Chambres de famille*“ — родинні хати, де освічена ласкава мати, й селянка й робітниця, буде сама навчати своїх дітей. Философ Гербарт вважав батька й матір за найкращих природних вчителів й вихователів своїх дітей. Але де та мати, що тепер може віддатися цілком своїм дітям? Вона рада була б це робити, але одним бракує вільного часу — мусять не цих же дітей зоробляти, щоб не загинули від голоду, другі мають свої змагання до науки, до умілости, не мають доброї волі, щоб настроїти себе на цю тяжку й відповідальну працю виховання. І усі ці умови дуже шкодливо відбиваються на дітях, вони застаються самотні, ростуть, як бур'ян, без догляду й ладу, або простісенько виростають на вулиці, вбираючи в свої чуті серця увесь бруд і прощайство такого оточення. Родинне життя за останній час в нашому громадянстві під впливом соціальних й економічних умов значно змінилося: ці умови одірвали від рідного кутка й матір, й батька, погнали їх на фабрику, послали у найми й якось спустошили родинне кубечко; зникла та весела спільна праця, яка колись єднала усю родину й давала дітям теплий трудівницький і ласкавий осередок, що добре сприяв їх людському розвитку. За сучасних обставин виникло питання замінити родинне виховання громадським, й численні дитячі охоронки, захистки, дитячі сади дають таким бездоглядним дітям найкраще виховання, яке складається по вимогам науки. Само життя зняло з цих дитячих організацій класовий характер, бо потреба в них виникала не лише серед робітників, а і в забезпечених родин, а також і серед інтелігентного пролетаріата, серед тої молоді, яка вчиться по різних вищих школах. По анкеті, зробленій проф. Кауфманом між слухачками вищих курсів в Петербурзі, можна бачити, що 1% курсисток мала дітей (з них 68% в т. зв. законному шлюбі, а 31, 2% без шлюбу); середній заробіток молоді матері не давав їй і 30 карб. в місяць, й зарплатню доводиться їй кидати дітей на 6-7 років і замикати їх в невеличкій хаті, або залишати на догляд якоїсь неосвіченої особи. Рідко діти без сніз і крику відпускають від себе свою рідну маму майже

на цілий день. Старшенькі звикають потроху; їм вже здається, що інакше й не може йти життя, бо треба, щоб хтось де-ся заробляв потрібні гроші. Маленькі сумують, самота їх гризе, вони стають нервові, в собі заховані. А матері теж нервуються й недурно одна з них пише в анкеті: «Половину тяжких думок було б знято з душі, коли б не доводилося залишати дітей, ані самих, ані на наймичок. Конче потрібні товариства матерів, потрібні добре упорядковані захистки й дитячі садки!»

Порівнюючи родинні умови різних родин, легко бачити, що селянська родина краще, ніж інші може задовольнити вимоги виховання, як би не злидні, в яких діти не досить мають іжі. В селянській родині діти виростають під доглядом матері й батька на здоровому повітрі, серед спільної праці.

Але взагалі сучасний склад родинного життя мусить змінитися перетворитися в свідомий рівноправний кооператив, в якому й батько, й мати, й діти несуть кожний свій обов'язок, свою працю, й мають свою волю, але усі об'єднані одним спільним шуканням добра й правди. В такій родині діти виростатимуть в згоді з батьками, й не буде страшних з'явищ самогубства серед молоді, які стали такі численні за останні роки. В залежності від поступових соціальних умов родинний склад трансформується, а поки що треба, щоб громадянство прийшло на допомогу батькам, та й самі родини мусять єднатися в спілки, в товариства, щоб вільно виховувати дітей маленькими групами, тісно зв'язаними з родиною своєю, щоб ці маленькі товариські дитячі охоронки ставали справді наче кладками-мостами, перекинутими від тіснородинного кубелечка до широкого шкільного осередка. Так вимагає життя, висуває потребу в негайній організації громадських інституцій задля виховання малих діток — т. зв. „яслів“, дитячих садів, охоронок, майданів й т. ін. А обік з тим народилися й науково-педагогічні організації за-для підготовки того педагогічного персонала, який мусить замінити дітям матір-родину й виховувати відповідно вимогам науки. *) Ідея різноманітних дитячих організацій охопила усю Європу, Америку, Японію й інші країни. Більш усього розповсюжені вони в Америці.

* З таких організацій треба зазначити: Institut de Rousseau, заснований в Женеві в 1912 р. (при ньому La Maison de Petits—Дитячий Дім, видавництво нових педагогічних творів й Міжнародний Педагогічний Інститут з курсом на 2 роки, а 3-й на складання тези); в Берліні Нестлоці-Фребелевський Інститут, де читають курси: педагогіки, методичні, психичної фізики, педотехники, природознавства, соціальних наук, гігієни,

В одному Цюриху вже більш 60 народних дитячих садків, в Парижі більш 100 материнських шкіл та кілька десятків дитячих садків, в Нью-Йорку й взагалі в Америці по великих містах майже усі діти можуть користуватися громадськими дитячими садками. В Росії ідеї Фребеля почали розповсюджуватись ще з 70 років панею Сімонович, яка мала в Петербурзі свій перший дитячий садок задля панських дітей. Демократизувалася ця ідея лише в XX столітті й виявилися цілою низкою народних дитячих садків по містах задля вуличних дітей. Окладалися товариства дошкільного виховання в Петербурзі, Москві, Києві й по других містах. Але довгий час по цих дитячих садках панувала чисто імітативна, позичена у німців система формальних забавок. Брагувало добре підготовленого персоналу, не було своєї життєвої педагогіки. У нас на Україні дошкільне виховання почало ставати національним й утворюватися на певному ґрунті лише за часів останньої війни з 1914 р., коли викинуто було на вулицю велику силу дітей, яким треба було дати притулок і хоч аби-який рідний осередок і такі умови виховання, що підготували б їх до майбутнього самостійного життя.

Такими умовами дошкільного виховання стають вимоги найближче з'єднати перші дитячі організації з родинним життям, з тими обставинами, серед яких дитина зростає вдома й які вона зустрічає в дитячому садку. До цього часу школа й родинне життя були такі протилежні, що дитина, мов через безодню, плитала з свого рідного оточення в цілком чужу школу, де усе їй було незрозуміле: й мова, й відносини, й наука. На усе рідне, що зоставалося по той бік безодні, клалося темне тавро — до нього ставилися в офіційній школі з призирством. Навпаки, сучасне дошкільне виховання є міст, що перекидається між школою й родиною, а також між селом та дитячим садком. Усе виховання будується на пошані до особи дитини: до неї вихователь підходить не з чимсь виготовленим зарані, чужим штучним та ще й обов'язковим. Ні, дитині дають вільно себе виявляти, а учителі придивляються до усього, що діти приносять з собою

гимнастики, дошкільного виховання, плекання слабих, садівництва, музики, рухавки, планортопедичної гимнастики, дитячої літератури, педагогічної літератури, малювання, моралі, ручної праці, виробу циячок, методики Фребеля, господарства, виготовки страв. По цьому плану улаштовано „Cesam-House“ в Лондоні, у Франкфурті на Майні, в Брюсселі „Ecole supérieure de pédagogie“, а коло неї Institut Pédagogique. В 1-й год тут викладається ембріологія й спадковість, фізіологія дитини, загальна психологія й анатомо-фізіологія нервової системи; виховання малих дітей, шкільна гігієна Психогенезис. У Парижі заведені зовсім популярні двоохтижневі курси задля підготовки до ведення дитячих охорон, а також вищі наукові курси. З цього ми бачимо, що скрізь на підготовку вихователю по дошкільних організаціях звернено багато уваги; в наук на першому місці стоять психологія й фізіологія дитини, а також практичні поради й умілости.

а дому, еможуючись розвинути як найкраще усе добре й не давати зміцнитися поганому. Навкруги в дитячому садку мусить бути усе рідне, що нагадує йому знайомі хатні обставини з найкращого боку; мусить лунати його рідне слово, рідна музика й поезія. Дитина почуває себе вільно; зацікавлена всим, що їй так легко зрозуміле навколо, й працюючи коло ріжноманітних річей, вона по волі розвиває усі свої сили фізичні й духовні, підготовляє свій розум до більш складної науки в школі, навчаючися якомога краще самій набиратися знання власними спостереженнями, увагою й добре направленою думкою. Це й буде та психологічно-методична реформа, яку дошкільне виховання приносить взагалі в усе виховання, обновляючи увесь його лад, ставить на перше місце самостійність в навчанні, волю творчості в праці, пошану до дитини й одсутність кари, пошану одної дитини до другої й до вихователя,—ці гасла сучасного дошкільного виховання яскраво підкреслюються думками найвидатніших вчених і філософів. Так, Кант, великий німецький філософ, ставиться з великою пошаною до праці вихователя і вважає її найбільшим і найскладнішим завданням людекості: у вихованні закладена велика таємнича мета усіх людей—до саморозвитку, самоудосконалення. Спенсер,—англійський вчений психолог—каже, що виховання є найморальніша, найблагородніша справа громадянства. Деякі вчені, як, напр., сучасний французький педагог Ришар, дають вихованню нове освітлення: воно, на їх думку, є скорочене перетворення усього поступу культури. Близька до цього і думка Монрое, який каже: виховання має своєю метою передати кожному новому поколінню основи культури і громадського життя. Другі вчені наддають вихованню занадто штучний напрямок: Рерик, напр., каже, що виховання утворює не тільки прородні відносини межі особою і оточенням, але і такі, до яких додумалися люди в наші часи. Ще далі йде Гербарт, ставлячи вихованню метою „порухити спокій дитячої душі, зв'язати її вірою й ласкою, щоб по бажанню, по волі вихователя викликати ті або другі змагання, хвилювати душевний спокій дитини“. Це страшні поради, до яких треба ставитися майже негативно; не порушати спокій душі дитини мусимо ми, а прислухатися, що саме лунає, що панує, в цій чистій глибині, й усіма засобами задовольняти найкращі змагання, знаходити засоби, щоб потроху зникало усе таке, що шкодило б і самій дитині, і її оточенню. Усю справу треба провадити обережно, не розбиваючи найціннішого—самостійної думки дитини. Мимоволі пригадуються поетичні слова Жана Поля: „мене зякає волосата рука дорослого, який грубо звертається до ніжної краси душі дитини, рука, що нищить тут одну

коштовну рису, там другу, і калічить тим безпомічну душу дитини". Через те найкращим вихованням стає таке, яке лише запмагає вільній еволюції духовних і фізичних сил дитини, ставить дитину в найкращі умови розвитку. Гарно з цього боку висловився був колись російський публіцист Писарев: „Виховання, казав він, не має більш високої мети, як збудити усі людські [гуманні] почуття в душі дитини; вони ж їй потрібні задля майбутнього утворення щасливого і громадського, і особистого життя. В наші часи можна з певністю сказати одно, що виховання є творчий талант, який має фундаментом науку—закони психологічні і фізіологічні, керується спостереженнями таких вчинків дитини, таких нахилів її, які нам вияснюють, що таке саме дитина і який її духовний склад; ця творча робота виховання не може затримуватися в якихсь сталих, раз на завше вироблених формах, вона мусить постійно себе перевіряти і життєвим досвідом, і науковим експериментом. Кожний вихователь має діле з різними особами, має добирати до кожного дитячого типу відповідні засоби, методи, бо дитвора взагалі дуже різноманітна, наче левада, вкрита усякими квітками. Хто може пшшатися тим, що знає кожна з них? Від багатьох умов залежить виховання: впливають на його і темнота та несвідомість батьків, і загально-громадське безладдя, що псують працю вихователя, шкодять співробітництву родини з школою і з дошкільними інституціями й заважають утворенню осередка, справді сприятливого для доброго раціонального виховання. Мало ще мати вихователів з відповідною науковою підготовкою; треба, щоб усе громадянство розуміло велику вагу виховання й утворювало найкращі задля нього умови. В часи відродження народів, в часи перебудування громадського життя завше виступає наперед нагальна потреба і конечна вимога переглянути увесь програм виховання, навчання і складання різних типів школи. І ця велика праця перебудування усього виховання завше була корисною задля усього народу, завше забезпечувала найкращий найпевніший розвиток усього народнього життя.

Цікаве питання повстає перед нами, коли ми вже упевнилися, що виховання потрібне: на що саме маємо звертати найпильнішу увагу—чи на тіло, чи на почуття, чи на розум? З давнього часу в педагогії боролися два напрямки—один надавав найбільш рішуче значіння розуму, розвиткові думки, мисленню, міркуванню; другий, навпаки,

становив своїм ґрунтом розвиток волі, сили, почуття. І той і другий напрямки мають своїх видатних представників—і філософів, і педагогів. Ще Сократ висловлював певність, що знання дають людям моральну свідомість, і тим давав в вихованні перевагу впливам розуму, інтелекта. Також Міяль вважав першим завданням виховання—розвинути розум, силу думки, не насовувати в голову дитини як найбільш знання, а будити розум, нахиляти його до праці, допомагаючи розвитку усіх здібностей, усього хисту дитини. Тіло дитини хоч і вимагає великої од нас уваги, але воно дається майже вже готове для життя, духовні ж сили можуть виявитися лише упорядкованими виравами, можуть рости, розвиватися, коли їх викликають до праці, коли підсилюють, допомагають цій різноманітній духовній сназі відповідним матеріалом. Найголовніше завдання виховання збудити у дитини охоту до самонавчання. Ренан казав: „збудити усі сили дитини—ось головна мета виховання“. Не накачувати в дитячі головки знання, мов в порожні пляшки, а викликати в них змагання самім відшукувати нові духовні скарби. Треба давати змогу дітям самім знайти відповідь на різні питання, які перед їх розумом повстануть, даючи, звичайно, деяку заповогу в справі їх правдивого розв'язування, але нікоде не забуваючи, що розум дитини—то багаття, до якого ми маємо лише підкладати дрова, а горітиме воно вже своїм власним вогнем. Ще по-за три віки від наших часів французький вчений Монтень казав: „треба дитині вчитися відно, самостійно думати, а не вдовольнятися чужими вказівками“. Усе знати—то недосяжне завдання, тай не в тому найбільша вартість людини, що вона багато знає, і не в тому, що вона цілком схожа з другою людиною своїми думками, а в тому, щоб кажна людина як найширше, найкраще реалізувала свої власні здібності, кебету, хист. Розуму цілком однакового у двох особ не буває: у кожній самої звичайної людини свої нахили, свої сили, хоч в аудиторії чоловік на 400—500 з своїм світлим і оригінальним розумом знайдеться хіба осіб 5-6. Кожна людина, хоч в якому натовпу, буде усе приїмати в деякій мірі відповідно своїм власним особливостям. Треба зміцнити у людини силу її розуму, щоб він керував усією духовною діяльністю, укладав ясні уяви і зводив їх до системи, цеб то до об'єднування. Треба направляти, напучувати дитину до різних джерел знання, щоб вона безпосереднє з них брала, черпала, що схоче, що її приваблює, складаючи потроху свій власний світогляд.

Але не усі педагоги надіають таке велике значіння розуму в справі цільного виховання дитини. Є й такі, що на першому місці ставлять розвиток почуття, волі, плекання характеру. На прикінці свого

життя Конт казав: „Світом керують не гарні думки, а гарні почуття, але добре вироблене судження направить дитину і на шлях добрих вчинків, бо добре судження завше шукає правди (істини)“. Другий французький філософ Гюйо каже: виховання завше має на меті викликати зусилля волі, яка, пізнавши свою силу, свою міць, завше буде себе й виявляти. Педагог Жиро найголовнішим фактором виховання визнає добре розвинену волю. Завше наші вчинки відбивають в собі впливи любови, а любимими те, що знаємо, коло чого найбільше працювала наша думка: хто добру думку має, той добре любить і на добру путь, куди слід нахилає свою волю. Ще краще такі ж міркування висловлює талановитий Герцен: „людина живе, щоб думати і любити, той треба навчити її тому і другому“. Руссо і Лесгафт ставили вихованню одну широку мету: виховати „людину“, якій усе людське буде близьке, рідне. Песталоцці бажав, щоб виховувалися гармонійно і голова, і руки, і серце. Ніколи виховання немає переходити в якусь муштру чи дресировку; небажано теж перетворювати дитину від повідно до того зразкового образу, який живе в душі вихователя, а потрібно лише давати вільний розвиток тім або другим добрим нахилам дитини, збуджувати й підтримувати той ледве що помітний нарис людини, який злегка вимальовується в дитячій душі й иним разом в якому-небудь моральному гострому переживанні дитини відразу яскраво виступає і яскраво ж дає нам себе знати. Така робота, звичайно, вимагає від вихователя більшого і пильнішого спостереження і уваги, більш різноманітних творчих засобів, більш теплих ласкавих відносин до дітей і терплячої здержливости, ласки навіть і до зіпсованих істот, позбавлених найкращих людських рис. За такого широкого розуміння вимог і мети виховання необхідно керівнику мати своє філософське розуміння завдань життя взагалі і свого часу особливо. Педагогіка не є наука тільки біо-антропологічна, а ще більш гуманно-соціальна й потребує філософського ґрунту задля своїх висновків. Уперше дав їй такий ґрунт Локк, хоч і раніш чимало філософів розробляли різні питання з обсягу справи виховання, але не підкладали під них своєї певної системи. Локк поставив завдання педагогіки свого часу цілком на ґрунт своєї матеріялістичної філософії. Потім, звичайно, панували і другі напрямки—ідеалістичні, ідеологічні, біогенетичні і т. ин.; але з часів Локка педагогіка завше силу свою брала в тій або другій філософській школі. Гербарт правдиво казав, що „хто цікавиться педагогікою, той цікавиться і усім світом, усією людиною. Такий інтерес конче мусить опертися на яку-небудь філософську синтетичну думку, що широко поясняла

б, як розуміти треба закони життя і як ставитися до відносин пануючих меж людськи завдань громади й окремих осіб і т. ин. Тим то і потрібно справжньому вихователю мати свій філософський світогляд, який освітлював би йому педагогічну працю і її завдання.

Приймаючи широкий синтез виховання Руссо і Лесгафта—виховувати людину, якій усе людське було б рідне, не можна разом з цим забувати, що кожна дитина, кожний дитячий колектив належить до того або другого народу, до такої чи іншої соціальної групи і сам виявляє ту або другу особу, яка складається з різних соціально-етнографічних ознак і психічних рис. Треба до них придивлятися, щоб найкраще конкретизувати уяву—„людина“, занадто нереальну в устах філософів, тоді як це конкретна істота, на яку можна дивитися і як на істоту цілком природню, біологічну, і як на особу соціально-частину громадянства, і як на культурну особу, беручи на увагу те, що вона має загально-культурного, до чого вже розвинувся той осередок, з якого вона вийшла; і ще маємо глянути на дитину, оцінюючи її власну психологічну індивідуальність, яка уся виткана з особистих і фізичних, і духовних рис, та заразом вбирає в себе і всі культурно-етнографічні ознаки свого оточення. Індивідуалістична педагогіка має на увазі не лише індивідуальний склад дитини, але і усе те, що в неї природно вкладено і з боку оточення; вона поважа національні і соціальні умови, в яких виростає дитина, і ще зміцняє їх впливи. Справу виховання бажано поставити як найближче до природних нахилів дитини і до вимог життя, в якому дитина перебуває, в зв'язку з світоглядом того народу, з психологією тієї нації, з яких походить дитина. Національне виховання є певний ґрунт в справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення, відродження душі народу. Тим то й бачимо, що міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще других вичерпала в своєму вихованні свої глибокі національні скарби й національній психології дала вільний розвиток—Германія, Англія, Японія. Національне виховання виробляє у людини не подвійну хистку моральність, а міцну, цілну особу. Воно не стискає думку дитини в вузькому повинизмі; навпаки, після правдивого національного виховання дитина звикає кохатися в народніх скарбницях і шукатиме цих культурних скарбів і у других народів: кохаючи свою національну культуру, дитина поважатиме і другі нації і цікавитиметься їх життям. Так через національне виховання дитина здобуває певний ґрунт задля самостійного розвитку й навчиться шукати і знаходити у вселюдській культурі ті скарби художні, наукові і моральні, які можуть стати її найрідніші.

ми, бо не навязані вони їй з боку, а органічно прищеплені до її душі. Така людина стане користним робітником задля свого народу й широко буде розуміти все людський поступ. За національне виховання висловлювалося чимало філософів і педагогів — Вундт, Фихте, Гільдебранд Бьюссон, Ушинський, Дензе і др. Воно забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а навпаки, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля всюдьського поступу; воно через пошану і любов до свого народу виховає в дітях пошану і любов до других народів і тим приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями.

Таким робом, ми бачимо, що наші змагання до того, щоб виховати гармонійну людину приводять нас до таких переконань: 1) виховання має бути індивідуальне, пристосоване до природи дитини і 2) національне; 3) мусить відповідати соціально-культурним вимогам часу і 4) бути вільним, незалежним від тих або других урядових вимог, на ґрунті громадської організації.

II

Знання дитини.

Увесь попередній розгляд мети і завдань виховання перекоонує нас, що виховання досягне їх тоді саме, коли вихователь буде як найкраще знати і розуміти фізичну і духовну організацію дитини, свого вихованця. Тим то першим питанням і повстає перед нами: що таке дитина, чи є загальний дитячий тип і яку особу уявляє з себе та або друга цікава задля нас дитина.

З погляду біології дитина є звіратко, яке своїми рухами й вимогами дуже нагадує мавпу, так само тягне її лазити по деревах, по драбинах, переймати усякі рухи лица і тіла, перекидатися по землі, гойдатися і т. ин. Крім того, дитина виявляє себе і з антропологічного боку, виявляє чимало рухів, нахилів, змагань, які властиві були людям на протязі перших часів їхньої культурної свідомости. Дехто з вчених антропологів склав цілу теорію так званих повторних пере-

живаннів — „рекапітуляції“. Чемберлен, Гетчинсон і др. добачають такі відносини межі розвитком дитини і поступом людскости в різні періоди:

Періоди культури.	Вік дитини	Періоди дитинства.
1. Старовинний період дикунства: годуються коріннями, травою, овочами. Зброя: лук та стріли. Обмеженість території, нечисленні роди. Складають мову.	До 5 літ.	Усе тягне до рота, поодинокі гри, нахил до копання в землі. Багато балакає, переймаючи мову оточення і виробляючи свої слова.
2. Здобувають вогонь, переслідують звіря задля їжі, ловлять рибу, переселяються, воюють.	4—12 літ.	Улюблена гра лови, захоплюють здобич, лякаються чужих людей, граються в хованки, в боротьбу, виявляють жорстокість, пошану до воєвничих героїв.
3. Розводять городину, розвозять товар, поділяють приці межі чоловіками і жінками, живуть селами, господарство шириться, складаються міфи, казки.	9—14 літ.	Любов до звірят, нахил до пастушества, змагання мати свого звіря й виготовувати його, будують курені, копають підземні хідники, гра в дикунів, улюблена книжка Робінзон Крузо.
4. Хліборобство, скотарство, куять залізо, виробляють усяке знаряддя задля праці. Національна свідомість, громадські установи. Промисловість, гроші, письменство, алфавит, торг.	12—16 літ.	Нахил до хліборобства, до садівництва, стає обережним, складаються гуртки молоді, збирають марки, свідомо цінують гроші, заводять гендель виявляють зріст цікавості до математичних наук.
5.	14—40 літ.	

Повної однаковості в переживаннях, звісно, не можна помітити, але багато дечого близького межі дитинством, людскости й окремою дитиною можна бачити. Через це деякі американські педагоги змагаються пристосувати до періодів розвитку культури й початкове навчання. З свого боку психологи теж ділять дитинство на різні періоди відповідно

до розвитку різних психичних рис, різних духовних сил дитини. Чимало є таких різних поділів: у Чемберлена в його класичній праці „Дитина“ подано широкі періоди: з 1 до 3 років період дитячий; з 3 до 7 період активного приймання вражіння; з 7 до 9—період втоми, поширення діяльності серця, зросту мозку. Невелика втома духовна помітна вже і в 6 літ; вона зростає найбільш перед 8-м роком. Після 9 літ увесь організм готується до половой зрілості, і цей період не-однаково виявляє себе у різних дітей. Фізіолог Клаустен дає вже другі поділи: 1) становище зародка і його розвиток; 2) період скорого розвитку мозку й зовнішніх чуттів; координація рефлексів з вольовими рухами, мова; 3) координація емоцій і рухів, полова зрілість.

Взагалі видатними критичними моментами в житті дитини визнається: момент її народження, вирізування зубів, скорий розвиток мозку (межи 4 й 7 роками) і полова зрілість. Головну вагу і психологи-педагоги, й фізіологи надають першому дитячому віку, щоб то від народження до 8 років, (дошкільний вік), яко періоду загального формування тіла і душі *).

Але ніколи не мусимо забувати, що хоча діти й схожі межі собою, що хоча і існує «дитячий тип» в усіх народів, що хоча ця єдність і подібність єднає народи усього світа межі собою, але усе таки індивідуальність дитяча виявляє себе дуже виразно; зовнішні умови остільки міцно впливають на фізичний і духовний розвиток дитини, що дуже часто порушують ці наукові поділи, і в періодах розвитку дитини бачимо велику різноманітність. Ми вже звертали увагу на те, як впливають на дітей усі обставини його життя: оселя, підсоння, місцевість, де вони проводять перші роки свого дитинства, соціальні і економічні умови життя його родини. Велику одміну можна бачити на періодах розвитку дитини в залежності од того, чи живе вона на півночі, чи в південних країнах. Спостереження вченого педагога Меймана доводять чималий вплив на дітей кожної відміни року; так, зимою йде найбільш інтенсивно психичне життя, а саме з жовтня до січня. В березолі і квітні помічають, що психична сила дитини слабіє і за літо виявляється більш мускульна енергія. Родинні

*) Є в науці ще й другі поділи дитячої віку на такі або другі періоди. Грецький вчений Аристотель визнавав: 1-й період від народження до 6 літ, 2-й—від 7 до 14 літ, 3-й, юнацький—від 13 до 18. Лікар Гаупп поділяв так: 1-й період від народження до складання мови; 2-й—від початку розмови дитячої аж до школи; 3-й шкільний, підготовчий до загального розвитку, 4-й—період розвитку усіх сил. Відомий вчений педагог Лесгафт говорить про 5 періодів: 1) хаотичний, безладний—приймання усяких уяв і вражіння; 2) рефлекторний; 3) досвідний—аж до початку мови; 4) період переймання, дошкільний, реалістичний; 5) період переймання ідей до 20 літ.

розрухи, недобрий харч, гострі соціальні зявища, — усе відбивається на дитині, усе впливає на її зріст і розвиток. Цікаві дуже в цій справі досліди Рума, бельгійського вченого: численні анкети, які він робив по різних містах Європи і Америки, свідчать про те, який великий вплив має помешкання на фізичний розвиток дитини. Так, серед дітей, які живуть в помешканні, що складається з одної хати, смертність дітей дає 32,7%, в двох хатах—21,8%, в 3-х хатах—13,7%, в 4 хатах—11,7%. Ці цифри—досить яскравий показчик. Таку ж помічаємо відміну в вазі дітей, що живуть в 1 хаті, від тих, що користуються помешканням з 4-х хат; межі цими дитьми вага різняться у хлопців на 11,7 хунтів, у дівчаток на 10½ х. *).

Так само отстають діти в зрості своєму, живучи в 1 хаті, від тих, що мешкають по 4-х. Щоб не давати дітям слабіти, треба часто важити їх, треба стежити, щоб їжа давала дитині все, що потерує її організм, і сприяла фізичному розвитку дитини. По лікарським таблицям вага нормальної дитини мусить бути не менша, як:

у 2 роки	11 кілограм.	Хто ж не знає, як впливає на здо-
« 3	12,5—12,4 «	ровля добрий харч, що забезпечує
« 4	14 —13 «	зріст і силу людини. Народи, які
« 5	15,3—15 «	мали і мають в житті культуру і
« 6	17,8—17,7 «	політичну перемогу, завше мали en
« 7	19,7—17,8 «	masse і найкращий харч і звертали
« 8	21,6—19 «	на цю справу увагу. В Англії—

країні хмарного підсоння, де сонце мало пестить землю,—там [до сучасної війни] школяр вживав щодня не менше 300 грамів м'яса. На півдні народи потребують менше м'яса, бо сонце, пекуче, веселе сонце, дає їм чималу життєву енергію; у них на дитину шкільного віку досить і 150 гр. м'яса; овочом, різноманітними плодами цілком надолужують вони менший % м'яса. Пані Монтессорі вимагає за дитячої окремої їжи (харчу), в якій має бути багато жиру й цукру; уся їжа мусить бути дрібно ростовчена, юшка з протертих крупами або городиною (картоплею, горохом), яйця ріденькі або зовсім неварені, бульон. М'ясо вона пропонує давати лише після 3½ літ, позиточнішим вважає вона варений овоч (фрукти), рибу, свиняче сало, варену кукурузу з рослинним маслом, хліб. Молоко добре давати або прямо з-під корови, або стерелізоване; рибу, теляче м'ясо, птицю приправляти треба цукром, сіллю (небагато), цитринним соком. Ані вина, ані кави вона не дозволяє давати, але дуже радить шоколад.

Ще головна умова—треба годувати дітей в один і той саме час, не менше 4 разів на день, за їжею не варто їм зобороняти балакати, розмовляти, бо при гарному настрою дитина їсть з більшою охотою й та їжа краще перетравлюється нею на користь її тіла. Добре, щоб звикала дитина чепурно поводитися за столом, не бруднити скатерки, не хапати одразу багато їжі, берегти свій посуд, бо у кожної дитини мусить бути окрема, своя мисочка, кварта, ложка, щоб одна від другої не перехоплювала якої-небудь зарази.

Так само потребує дитина багато одпочивати, спати; до 6 літ дитині треба не менше 13 годин сна. Треба, щоб вона, особливо літом, серед дня спала, і цей сон мусить бути заведений по всіх дитячих організаціях, які затримують у себе дітей на цілі дні. Набираючись за день дуже багато вражіння, дитина мусить мати 1-2 години абсолютного спокою, коли її м'язи й нерви не мали б жадної роботи. Найкращий час задля такого спочинку, то після раннього обіду. Доктор Флері дає такий розпорядок денний в дитячому закладі: о 7 годині ранку діти встають і обмивають усе тіло не дуже холодною водою, потім перший сніданок; від 3 до 8 год. робота на свіжому повітрі або в хаті при відчинених вікнах, або на терасі. Від 9 до 12 г. рухавки, игри, гулянки на свіжому повітрі й гімнастика задля старших дітей. О 12 годині обід і сон—не менше, як цілу годину; від 2 до 4 г. игри або праця знову ж таки на свіжому повітрі, чи в дуже старанно провітреному помешканні. О 4 годині легкий підвечірок. З 4½ до 5 г. вчення задля дітей 6 літ; з 5 до 7 год. екскурсія в ліс або на поле. О 7 год. вечера, о 8 г. усі діти в ліжку. Такий склад життя дуже гарно впливає на тіло й на дух дитини, дає здоров'я й рівновагу в настрої, що так забезпечує гарні здобутки виховання. Там, де добре організовані ведуться игри дітей і праця,—там цілком досить ½ години сидячого навчання за книжкою, бо діти цілий день непомітно вчаться й на шпациру, і гуляючи, і працюючи, а тимчасом не псують собі ані легенів, ані спинного хребта довгим сидінням в задушливій хаті за книжкою. Дехто з педагогів дозволяє й довше вчитися; так, задля дитини 5—6 літ призначають по 7 годин на тиждень, задля 7-мілітніх і 9 годин навчання. Такі або інші години не можна з певністю раз на завше зазначити,—це залежить від сили дитини і від умов, серед яких вона працює. Але найголовніше—це упорядкувати так життя дітей, щоб вони, якомога більше, були на свіжому повітрі й літом, і зимою, мали добру їжу 4 рази на день, і спали не менше, як 12—14 годин в сутки. Всі рухи, рухавки, гімнастика тоді дають найбільшу користь задля

здоровля, коли вони улаштовуються, робляться на свіжому повітрі. Тепер по багатьох школах ведеться справа так, щоб найменше затримувати дітей в кімнатах, а науку провадити поза стінами хати—в лісі, в садку, в полі або хоч на веранді. Так, школа в Шарлотенбурзі (під Берлином) збирає дітей просто в повітки без стін, в яких тільки дах захищає від дощу, а з усіх боків вітерцем провіває. Коли ж година погожа, ясна, то все навчання провадиться під блакитнім небом: і географічні мапи малюють на піску, і історію оповідають тут же, сидючи на лавах, чи й просто на траві. Помічено, що в таких школах діти ще краще захоплюються наукою, аніж по звичайних, і вона задля них ще позиточніша. Чимало дітей приходило до цих шкіл безсилими, млявими, без усякого зацікавлення до чого-небудь, до всього навкруги себе байдужими—ні квітки, ні ліс не цікавили їх, розум їх наче зовсім був приспаний. Але за перші тижні вже вони набували собі тіла, важили на 9—10 фунтів що-тижня більше і разом з цим очі їх наче розкривалися на те, що було навкруги, розум пробуркувався, і діти ставали з захопленням до всякої роботи, до всякої науки. З дітей засмоктаних, малокровних здоровішало 70,5%, з золотушних—79%, з хворих на серце—50%, з хворих на легені—57%. Так добре впливали на дітей свіже повітря й добра їжа.

Поставивши фізичне виховання дитини на певний ґрунт і давши дитині найкращі умови задля його фізичного розвитку, маємо розпочати її духовне виховання. Тут на першому місці стоїть нормальний розвиток інстинктів дитини та її зовнішніх чуттів. Під словом інстинкт розуміємо природний нахил дитини виконувати досить складні рухи, вчинки, коли не здобула вона ще попередю жадного досвіду навчання й не надає навіть тому інстинктивному рухові жадного певного завдання. Майже більшість інстинктів прямують до задоволення вимог організму або до забезпечення видового життя; такий, наприклад, інстинкт годування, інстинкт матері, яка всю себе віддає на те, щоб захистити свою дитину від лиха. Мак-Дауголл (вчений з Америки) каже в своїй цікавій праці: „Проблема соціальної психології“: Все поведіння людини утворюється перш усього в напрямі її інстинктів. Це психофізична спадщина, яка викликає й утворює ті або другі емоції, які одріжняють одну людину від другої. Мак-Дауголл рахує 7 найголовніших інстинктів: 1) інстинкт бігання, викликаний емоцією страху; 2) інстинкт віддихання, викликаний емоцією огиди; 3) інстинкт цікавості—адивовання; 4) інстинкт сварливості (від гніву); 5) інстинкт материнський—виявляє себе ласкою, нестливістю і ніжністю; 6) інстинкт

народження; 7) інстинкт гуртливий. Звичайно, не можна всі інстинкти визнати корисними задля культурного розвитку людини. Справді, інстинктивні вимоги иншим разом дуже міцні, й нам треба знати, що повторне задоволення інстинктивних вимог що далі то більше їх зміцняє. Тим-то вихователь має перш за все додивитися, допильнувати й зрозуміти, які саме інстинкти найміцніші і найдужче виявляються у тої або другої дитини, і вяснити собі, які з них шкідливі задля морального розвитку дитини, яко майбутнього розумово-соціального робітника. Не усі інстинкти виявляються в дитині відразу, від самого її народження; ні, вони мов би по черзі з'являються, один по другому дають про себе знати. Інші інстинкти у звірів зародилися від якогось випадкового, але розумного корисного вчинку: напр., одна собака колись загребла шматок м'яса в землю і потім, розуміючи від цього користь, звикла це робити; випадкова вигода, таким чином, перетворила цей рух в постійно-інстинктивний. Доросла культурна людина вже куди менше підлягає вимогам інстинктів, але в дітях вони виявляються дуже гостро і на них необхідно звертати увагу. В Питсбурзі, в Америці, при університеті існують педагогічні кафедри й при них зразковий дитячий садок, в якому все виховання будується на упорядкованому розвитку п'яти інстинктів, які найдужче виявляються у наймолодших діток: інстинкту їжі, рухливості, гри, цікавості, творчого. Раніш Фребел теж звертав увагу на інстинкти дітей, але висловлювався трохи инакше: він каже, що дитина послідовно розвиває в собі ті ж самі нахили, ті ж самі проходить щаблі розвитку, які історично проходила вся людність; він знаходить в дітях ясно виявлені такі інстинкти: 1) до діяльності (активний фактор); 2) до хліборобства й до будівництва; 3) до мистецтва—шляхом розвитку вуха, ока, руки; 4) до знання—через зацікавленість до усього зокола; 5) соціальний; 6) релігійний. Завдання виховання, на думку Фребеля, і лежить в тому, щоб усі ці змагання потроху ставали свідомими і вільно задовольнялися через систематично підібрані гри, працю, бесіди, екскурсії й т. ин. Тими засобами ці інстинктивні змагання перетворюються в дійсну творчу роботу дитини й дають їй спроможність як найкраще розвинути всі свої сили і бути в безпосередньому контакті з природою. Поруч усіх цих інстинктів сучасні психологи помітили ще один інстинкт—драматичний; він в дітях виявляє себе дуже рано тим, що дитина хапається переймати всякі слова, рухи, які вона чує і бачить зокола й які їй припадають до вподоби. І не тільки переймає дитина чужі рухи, а ще, силою цього драматичного інстинкту, вона переживає те або друге душевне з'явище, сама себе почуває такою або другою істотою.

Цей інстинкт може стати дуже корисним задля виховання, але ставитися до нього треба з великою увагою, щоб без рівноваги не обернувся він в нахил до брехливого переймання чужих слів, показного переживання такого почуття, яке дитині не зовсім зрозуміле.

Беручись до виховання всіх цих природних інстинктів дитини, не треба забувати деяких вказівок Фребеля: 1) дитина є діяльно-спізнающа, творча істота; 2) дитинство повторює історію розвитку всієї людності; 3) не можна вигадувати закони виховання, їх треба складати задля кожної дитини, задля кожного випадку згідно з тими або другими психологічними і фізіологічними умовами, які утворили такий саме тип дитини й викликали такий, а не інший вчинок; 4) всяке виховання має кінцевою метою виховати з дитини свідомого члена родини, громади, людскости. Виховання перш за все мусить перетворитися в самовиховання й єдиний здоровий метод до цього веде—психологічний. Треба зрозуміти дитину, викликати її активне приймання й вільне його виявлення. Не потрібні жадні зовнішні примуси, а необхідне власне зусилля дитини і в моральних, і в наукових її справах. Потрібно викликати цікавість дитини, інтерес і до себе самої,—щоб навчалася саму себе скоряти і свідомо себе стримувати,—і до своєї праці (виховати настирливість, упертість), і до свого оточення, щоб то любов до людей, спостережливість до природи. Зацікавленість дітей має 5 різних щаблів розвитку: 1) фізичне чуття в 2 роки, коли дитина знайомиться з усіма річями, що навколо неї; 2) від 2 до 6 років інтерес вже приймає особистий нахил дитини до різних річей; 3) від 6 до 10 років—починається об'єктивний інтерес до всякої своєї діяльності і до річей, з якими вона зв'язана; 4) коло 10-літнього віку дитина вже має кілька певних інтересів до таких або других праць, річей, наук і за цей час вже виявляється індивідуальність дитини; 5) що до віку вже юнацького—після 10 років, то тут вже виявляється логічний інтерес до послідовності і причинності з'явищ. Американський педагог Дью енергійно обороняє виховання, яке в основі своїй має розвиток інтереса, зусилля, напруження в справі приймання знання. „Дитина,—каже Дью,—приходить в дитячий сад або в школу не тільки задля того, щоб уважно слухати, а щоб в них жити; школа—майстерня, ательє, де дитина до всього доходить своєю власною працею, своїм творчим зусиллям; енергія дитини гаряча, обов'язок вчителя тільки дати їй добрий напрямок, використувати задля навчання, задля свідомої праці. Треба інтерес з'єднати з зусиллям, щоб учень увесь був захоплений інтересом,

тоді безпосередньо виявиться його зусилля, активне змагання зрозуміти новий матеріал і напружити власною охотою всі сили розуму, щоб його уявити собі й запам'ятати назавше. Через це гри й ручна праця суть головні емоціональні фактори, які захоплюють дитину й утворюють найдужче і найтривкіше враження». Так само висловлювався і російський письменник Писарев: «Увага учнів, каже він, мусить прямувати до нечисленних наук, але ці науки мусять мати справді просвітній і виховуючий вплив». В свій час, такий вже далекий від нас, цей талановитий публіцист виставляв фізичну працю, яко необхідний фактор виховання. Спочатку, звичайно, все знання дитини має бути конкретним, але подалу треба доводити думку дітей до свідомих абстрактних дослідів, напр., так, як це робить Монтессорі на своїх годинах номенклатури: це трохкутник, це червоний колір; ця рожа є квітка, ця корова є свійська скотина і т. ин. Це розвиває в дітях звичку до міркування, до того, щоб про кожну річ мати певну думку. Це головний обов'язок вчителя й його талант як каже Ренан: *Ce qui est la grande affaire dans l'instruction c'est n'est pas le savoir mais l'éveil*. Бажано гулянкою, працею, спостереженнями, напруженням зовнішніх чуттів постійно викликати думку, працю голови. Тільки на такому самостійно свідомому перетворюванні знання й будуватися виховання майбутнього робітника.

III.

Творці дошкільного виховання.

Коли ми замислюємося над питаннями дошкільного виховання, з давнього минулого повстає перед нами знайоме обличчя, з довгим волоссям, з глибокими гарячими очима. Нема в цьому широкому обличчі ніякої краси, самі очі, великі гарні очі, що з такою, невимовною ласкою завжди дивилися на дітей, мов просто в душу їх заглядали. Це обличчя на вескладному тілі—то великий оборонець дітей, то Песталоцці, про кого в одному життєпису було сказано: мабуть, не знайдеться на світі другої людини, чиє серце було б так щирість повне ласки, не знайдеться на всьому широкому світі друга така чесна не,

користлива людина, далека від усякої брехні, від усякого лицемірства. Ласка була ґрунтовною потребою його душі, вона керувала всіма його вчинками, всякими його змаганнями. Песталоцці мав щастя лише тоді, коли почував себе межи дітьми, брудними, занедбаними, розбещеними від недогляду, хворими від голоду: він підбирав їх на шляхах, на вулицях і до них приростало це ласкаве широке серце. «Я всю свою систему виховання, каже Песталоцці, основую на тому, щоб мої відносини до дітей були цілком родинні, такі, як у доброго батька до улюблених дітей. Мої діти мали завше, зраня до вечера, бачити мене коло себе, розуміти з усіх моїх вчинків і моїх слів, що я цілком до них належу, що їх доля—моя доля, їх радість—і моя радість. Вони мали на моєму обличчі бачити одно лиш бажання: творити їм добро». Песталоцці збирав цих дітей у своєму рідному кубелечку—в Нейенгофі, закликав їх стілько, скільки може вмістити його власний дім. Вдвох з своєю жінкою вони пеклуться, аби діточки були нагодовані та одягнені, вчать їх працювати в садку, на полі. За рік такого життя в Нейенгофі і не пізнати було цих волоцюг без путя, без напрямку. Чистенькі, ввічливі й слухняні,—вони своєю працюваністю мов би хотіли віддячити своєму батькові за його ласку, за його пеклування. Але не вистачало у Песталоцці коштів, щоб содержати цю ватагу і годувати її, той мусів їх відпустити трохи не з плачем. Тільки через кілька літ бачимо ми знову Песталоцці серед дітей, на чолі дитячого захистку в Станці. Французи тоді воювали з німцями, забрали в свої руки декілька швейцарських міст і спалили Станець. Щоб захистити безпризорних діток, в помешканні жіночого монастиря зроблено було захисток задля дітей—спріт вбогих родин. Покликали Песталоцці, щоб його зорганізував. Але матеріальних засобів було занадто мало, і він писав своїй жінці: «Жадна розумна людина, зряча людина не стала б коло цієї справи, але я, на щастя, сліпий і знаю одно: що я дуже хочу зробити цим дітям як найкраще,—то значить, або вмеру, або свої мети досягну». Ось в зруйнованому монастирі заворушилося життя, в мурах залунали дитячі голоси. Їх ніжна, тендітна шкура була вся в чиряках, лишаях, в струпу від бруду та лепу, вони не знали, що то слухняність, виховання. Часто батьки підмовляли своїх дітей на крадіжку, на вимагання грошей від Песталоцці, бо до цього часу діти старцювали і рідня їхня звикла мати від них гроші. Траплялося, що як тільки діти одержували нову одіж, то втікали з захистку. Дехто з дітей виявляв найлихвіщі інстинкти й нахили. Така була ця розбещена юрба, вся доручена під догляд тільки одної людини, без помічників, і він брав над

нею перемогу не суворими карами, не погрозами, а лише щирою ласкою. Кілька місяців минуло, і це сміття культурного громадянства вже було закохане в свого нерідного батька, вірило його слову й корилося йому, переймало його гарний приклад. Вони чесно й щиро працювали, держали себе чистенько й охайно. „Один я був коло них,— писав Песталоцці,— і звісно, це було тяжке становище, безпомічне, але воно сприяло дуже моему завданню. Зранку до ночі діти бачили лише мене скрізь і завжди серед них. Все добре й для тіла, й для душі вони приймали від мене, в усьому запомогу давав їм я, я їх навчав, балакав з ними, їх очі вдивлялися в мої, їх руки хапали мої, коли треба було їх підтримати, мій усміх відповідав їх веселому сміху. Мов одрізані від усього світу, від рідного міста жили ми в цих руїнах, тільки вони зо мною та я з ними. Що вони їли й пили, те їв і пив я. Коли хто з них хворий був, я сидів коло його ліжка, я спав з ним; я лягав лише тоді, коли останній з них засинав; я прокидався тоді, коли вони ще спали. Разом ставали ми з ними на молитву. Поки вони ще не дрімають було, я розказував їм мої оповідання і бавив їх і чимало чому навчав. Я некадувався коло них, усякими засобами, всякими ліками рятував їх від наслідків того бруду й гидоти, в якій вони жили, й вони дуже скоро зрозуміли, що я задля них робив. В мене не було жадної системи, не мав я ані метода, ані певних засобів виховання, знав я лише, як вони мене люблять і як я їх жалію. Я вірив, що моя жалість зробить моїх дітей добрими так, як весняне сонце вкривало траву ту саму землю, що замерзла і одубіла за довгу непривітну зіму“.

Песталоцці не тільки жалів і любив своїх безпризорних дітей, він шанував особу кожної дитини, він ніколи не давав приказів, не вимагав нічого від дітей, він завжди виясняв їм, через що вони повинні зробити те або друге. Він викликав у них активну етику, моральну активність. Так, напр., одного дня прийшли до них безпризорні діти з села Альтдорф, вони не мали де жити, що їсти. Песталоцці звернувся до своїх вихованців і спитав їх, чи поділять вони з ними хліб і їжу, бо побільшити її не можна, але й ці діти хотять їсти та не мають де взяти. То що маємо робити—запитав Песталоцці, й всі його вихованці одразу односердно сказали: „Приймемо всіх дітей з села Альтдорфа й те, що ми їмо, поділимо з ними, як з рідними братами!“ Ця хвилина дала Песталоцці найкращу нагороду за всю його працю.

Крім ласки, Песталоцці мав ще один засіб виховання: то була праця, справжня, потрібна, а не вигадана, не штучна праця, до якої

він ставив дітей, бо того вимагало їх життя: діти варили страву, латали свою одіж, рубали дрова, топили печі, носили воду, прибирали чепурили свої хати й по змозі їх підновляли. Старші діти, найбільш здібні, ставали йому на поміч, і так йшло працьовите життя, осяяне ласкою та взаємною пошаною; і в цій атмосфері праці та ласки виступали з глибини душі дітей найкращі почуття, й вони переживали велику зміну всієї духовної істоти. На жаль, і в Станці Песталоцці не поталанило довести свою справу до кінця й провадити її далі: французи вернулися в Станц зруйнували місто й жіночий монастир зайняли під свій головний штаб, а Песталоцці й діти опинилися серед поля без жадного захисту, без шеляга в кишені, й кохана його малеча розлізлася, мов мипенята по зруйнованому краю.

Після того бачимо Песталоцці на чолі вчительського інституту в Бургдорфі, куди слухати його лекцій сходилося вчителство з усіх кінців світа, а найбільше з Германії. Перед кінцем свого життя Песталоцці перебрався в учительський інститут Івердена на березі Невшательського озера. Тут при інституті був чималий дитячий захисток, де Песталоцці здійснював усі свої кохані засоби виховання. Тут ми ясно бачимо, як близько стояв цей ласкавий друг дітей в своїх засобах педагогічних до сучасних вимог цієї науки. Діти вставали о 6 годині ранку, а Песталоцці був на ногах ще раніш: діти виходили на двір і там милися під холодним душем, після сніданку діти слухали оповідання Песталоцці або на релігійну, або на моральну тему; після цього починалися наукові виклади, що змінювалися іграми, шпациром у гори, працею вдома і в садку—кожна дитина там мала свій шматок ґрунту задля обробки. Робили гімнастику. Ввечері були вільні заняття, писали листи до своїх, малювали, читали. Спів стояли на визначному місці, співали й за працею, й під час шпациру, й при іграх. Вчителі приймали участь в усіх іграх і забавах дітей. Так більш аніж за сто літ до нашого часу здійснюлося те вільне й активне виховання, про яке тепер ідуть такі палкі розмови. В розумовому розвитку Песталоцці додержувався сучасного методу інтуїції. Він був реалистом, застерігав завше від лабіринта слів, раїв давати дітям конкретні реальні знання, послідовно й концентрично: викликати свідомість дитини, бо в самотійній свідомості він бачив певний шлях еволюції всіх сил дитини; він казав, що ця еволюція найкраще проходить серед природи, до якої треба викликати в дітях цікавість і інтерес. Працю вчителя він накреслив так, щоб від початкових інтуїцій доводити до ясного певного знання. Він раїв помаху, не поси-

шаючи вести навчання, викликаючи у дитини власний інтерес, цікавість, ведучи її думку від близького до далекого. „Наука, — каже Песталоцці, — починається від самої людини й поширюється концентрично. Треба користуватися всіма здібностями дитини, щоб постійно були в роботі його око, рука, голос; не треба млявого читання, не треба механічних відповідей. В добрій школі всі працюють; учень має радість від своєї діяльності, від своєї власної праці, вона одна викликає увагу, через те потрібно в навчанні звертатися не лише до пам'яті, а й до уваги, до волі, до судження; як що хоче вчитель зацікавити учня, має попереду сам зацікавитися, бо не можна викликати в другому тієї емоції, якої в тобі самому немає. Навчання має так проводитися, щоб воно вабило своїм змістом, формою й працею, а не зовнішніми якимись забавками“. Таким чином, знаряддями, засобами навчання Песталоцці визнавав майже ті самі, які визнає й сучасна педагогіка — праця, активний досвід, звичка. Виховання він теж покладав не в словах і „поученнях“, а в діяльному впливу почуття доброти, почуття обов'язку: він хотів, щоб дитина свідомо знала, що вона мусить, і щоб в душі її слова: „я мушу“, — перемогали слова: „я хочу“. Діяльно виховував Песталоцці в своїх заповіданих волоцюжках і братерство, і почуття правди. Завше він перш за все викликав у дитини почуття, а потім доводив її до свідомого розуміння цього почуття. Він сам переживав дуже щиро й глибоко всі події дитячого життя і в Нейенгофі, і в Станці, і в Бургдорфі, діти чуло озивалися на всі його сердечні заклики, любили старого і від нього навчалися найкращому мистецтву — любові братерської. І Песталоцці мав право сказати, що джерелом усіх його методів, усього ладу, всього доброго навчання й виховання була його привітність і любов до дітей. Другого ґрунту задля великої справи виховання він не визнавав. Правда, він сам мав особистий хист любити: в Нейенгофі він весело оддавав дітям усе молоко, яке давали його корови, хоч сам дуже любив його, а пив, замість його, просту воду він ділив з ними той хліб, якого ледве вистачало на його родину. Перед своїм сконанням Песталоцці сказав правдиві слова: «Я жив, як старець, щоб старців навчити стати людьми». Йому ж належать і ці великі слова, які нам не треба забувати: „Le seul moyen de mettre un terme au desordre social, aux fermentations et aux revolutions populaires, comme aux abus du despotisme, de celui des princes et de celui de la multitude, c'est d'ennoblir l'homme“. Він завше змарався в усіх людях, з якими зустрічався, викликати: „Mue foi ardente dans les forces naturelles de l'humanite et dans la puissance de l'instruction“. І справді,

всі, хто приїздив набратися розуму до нього, відїздили з піднесеною вірою в людскість, в еволюцію найкращих рис людини. Вплив Песталоцці дійшов і до наших часів: найбільш його шанують в Німеччині та в Швейцарії. Коли минуло 20 літ від його смерті, день його народження святкували по 59 містах; зїзди в Берліні, Копенгагені й других містах ухвалили вшанувати його пам'ять Песталоццівського Інститута в Женеві. Вся Європа була захоплена його ідеалами виховання й змагалася здійснити їх в найкращих учительських і дїтських організаціях по різних містах Німеччини. В Англії, де Овен був щирим прихильником Песталоцці, теж багато засновано шкіл, перейнятих його засобами навчання й виховання (в Дубліні, коло Ричмонда й др.). Чимало було видано книжок з поясненнями його педагогічних методів. Навіть в малокультурній Іспанії засновано в Сантадері семінарію задля підготовки вчителів відповідно вимогам Песталоцці. В Америці Песталоццівські школи були засновані в Нью-Йорці та по др. містах. З 1835 р. там видається спеціальний місячник задля поширення думок Песталоцці, так званий **The Pestalozzien**. Тепер ці ідеї ширять з захопленням видатний професор і педагог Горас Мен. Франція теж не залишилася позаду в цьому захопленні щирою і великою наукою Песталоцці. З усіх інституцій його ймення видатніші: в Цюриху Песталоццієнум, де зібрані всі рукописи й папери Песталоцці, в Берліні Песталоцці-Фребелівський Інститут, про який мова буде далі.

Песталоцці був великий геній в педагогіці. Яко геній, він цілком оригінальний, його не можна повторити, але він справді виставив певне велике гасло задля найкращого виховання: це велика щира, самовідданна приязнь, любов до дітей. Вона, як сонце, утворює дітям найкращий осередок. Немає її в серці вихователя, то й справа його мертва, формальна: він буде виконувати всі формули педагогічного катехизису, але не утворить щастя дітям. Песталоцці мав мало освіти, він не був широкий теоретик, навчання його вабило лише малих дітей, але де тільки він не збирав їх, які б вони не були занедбані, розбещені, він утворює ім такий теплий, ясний куток, наскрізь пройнятий правдою й ласкою, що діти одразу розгортали всі свої найкращі здібності, почуття й виростили з обідранців, голодранців, злодіяк люде, користні робітники. Це робила всесильна щира любов Песталоцці. Він великий тим, що дав нам це гасло в нашій праці, раз на завше одкинув від гихователя все, що було в його засобах жорстокого й наочно довів нам, що діти розвиваються від любови так, як квітки від сонця.

Хоча Песталоцці й не довів до системи свої і методи, і засоби, і навчання, але ж його учні, його слухачі дуже гарно пройнялися саме методом інтуїції й активності. Довести до системи, зафіксувати окремі натхненні засоби Песталоцці довелося німцеві Фридриху Фребелю. Він поклав певний принцип початкового навчання й виховання відповідно до того, як саме робив і навчав робити великий Песталоцці: цей принцип має на меті міцно зв'язати знання з умінням, викликати інстинкт дитини до праці, до творчості. Фребель не зупиняється на загальному принципі, а дає конкретний напрямок до звання дітей, які мають виростати на основі цього принципу. Він каже: дитина має з перших літ пізнати звук, форму, число, колір. Через ці знання дитина знайомиться з тим світом, що навколо неї, працюючи більш усього оком і вухом. Німецький нахил до систематизації веде Фребеля ще далі, допомагає йому поділяти всякі враження на різні комбінації—естетичні, наукові, практичні, природні й т. ін. В усіх цих так званих дарах, що приймаються дітьми, додержується певна система концентрів, яка дає можливість вживати принципів Фребеля від самого малого віку дитини й до старшого зросту. Все навчання ведеться через порівняння річей одну з другою, на підставі формули, якої Фребель більш усього додержувався, щоб то зовнішнім шляхом пізнавати внутрішній склад і знаходить межі ними єдність, зв'язок, через дослід відносин, залежності одної річі од другої. Правда, дитина дуже рано єднає однакові річі й відрізняє різні. Фребель вимагає обов'язкової праці задля дитини—єднати одноманітні річі по окремих групах. Він педантично обстоював те, щоб дитина відразу розпочала своє навчання певним шляхом, бездоганно, щоб всі річі дитина розглядала з увагою, помічала всі їх окремі риси й змагалася виявити це тою або іншою працею, бо тільки тоді можна думати, що дитина зрозуміла щось, коли вона змагається так або інакше про це дати знати. Більш усього Фребель змагався, щоб дитина могла пізнати себе, пізнати Бога, пізнати природу. З цих змагань у Фребеля складався цілий програм навчання релігії, природознавства, навчання форм і числа, розвиток мови й мистецтво. Це й тепер майже все входить в сучасні схеми дошкільного навчання. Звертав Фребель, як учень Песталоцці, увагу й на те, щоб викликати самостійність дитини та її творчу активність. Навчитель має лише дати дитині деякі технічні засоби, вказівки й керувати увагою дитини,—ось це вже трохи не відповідає сучасним вимогам цілком вільної творчої дитячої самодіяльності.

За свого життя Фребель мало зазнав долі та щастя, багато доводилося йому працювати, вчитися на мідні гроші, то кидати університет за браком коштів, то вертатися туди, щоб знов захопитися наукою. То переймається він патріотичними обов'язками, йде в 1813 р. воювати з французами. Все життя він мріє працювати коло виховання дітей, але й тут йому не дуже щастить і лише після Наполеоновських війн, коли помалу заспокоювалася Німеччина, в 1816 р. він спромігся заснувати в одному шварцбурзькому селі таку дитячу школу, яка відповідала його ідеям. Коло нього згуртувалася молодь, щоб провадити їх і по других школах. Вони видавали недільну часопись, до якої Фребель ставив епіграфом: „прийдіть, будемо жити задля наших дітей“. Щоб поставити свої справи на більш певний ґрунт, Фребель навіть запобігав ласки Мейнінгеймських принців, які жили недалеко від Шварцбурга. Але це не допомогло: міністром було заборонено Фребелю засновувати школи, або, як Фребель вже називав ці дитячі захистки—дитячі садки. І так за життя свого Фребель не зміг здійснити свою мрію, заснувати таку дитячу інституцію, яка вже так ясно в його уяві малювалася. Але принципи свого вимріяного дитячого садка він здійснив по різних школах, де йому доводилося працювати: там він провадив ручну працю—хліборобство, столярство й др. Одночасно він вже впевнявся, що навчання й виховання дитини має почиватися зарані, і, мандруючи по Швейцарії, Фребель знаходив ті елементи, які й ворушили думку дитини, й будили її художній смак і творчість. Він подумався до того, що ці елементи дитина краще зрозуміє в грі, яка розвине й фізичні сили дитини, й розбуркає її думку. Фребель вперше запропонував той біогенетичний метод, яким тепер захоплюються сучасні педагоги, цеб то Фребель теж визнає велику схожість межі дитиною й колишніми первісними людьми—дикунами. Фребель і навчання своє пристосовує до цієї теорії й дає дитині до забавки такі матеріали, якими користувалися колишні дикуни: пісок, глину, дерево, додаючи потім—папір, вовну, залізо й др. Фребель підібрав увесь цей матеріал, мандруючи по Швейцарії, куди приїздив, щоб побачитися з Песталоцці. Ці елементи призначалися задля того, щоб ними не тільки гратися, а виробами з них підготовлятися до якогось ремесла або до художньої роботи, а також і до наукової праці, — все, звичайно, в початкових формах, які діти можуть тільки осягнути. Так і склалася так звана Фребелівська система, яка має викликати всю природню самодіяльність дитини, задовольнити інстинктивний її нахил до роботи й покласти початкові основи до наукової освіти дити-

ни. Перед смертю вже Фребеля таки пощастило бачити свій дитячий садок в Бланкенбурзі (в Тюрингії) в 1839 р. Фребель дивився на нього як на найкращий засіб до того, щоб матері й взагалі жінки проілюстрували певними принципами виховання дітей. Він вважав обов'язковим, щоб дитячий садок був міцно зв'язаний і з родинним осередком, і з початковою школою. Різноманітний концентричний програм Фребеля дає можливість користуватися ним не тільки в справі виховання дуже малих дітей, а також і трохи старших, постійно пам'ятаючи усі завдання фізичного, морального, естетичного і наукового розвитку. Фребель називає свій дитячий садок «ключем до зовнішнього життя й будильником внутрішнього життя».

Садок існував усього 5 років. Але система Фребеля пережила його й протягом цілого віку розповсюдилася майже по всьому світові широкому, від Японії до Америки. Осв головні основи цієї системи. Маємо звертати увагу: 1) на дитячі нахили до діяльності, до рухливості й доводити ці рухи, цю діяльність почасти до того, щоб вони все більше відповідали якійсь розумній меті; 2) на предковічний нахил до хліборобства й до будівництва; 3) до мистецтва, для чого треба подбати про розвиток зору, слуху й різних рухів руки; 4) до знання—із цікавості до свого оточення; 5) на нахил соціальний і 6) релігійний. Задовольняти ці нахили, ці інстинкти систематично підібраними іграми та працею, що мають: 1) зміцнити й розвинути ці предковічні людські нахили; 2) ввести дитину в безпосередні зносини з природою та її життям; 3) ознайомити дітей з законами природи. Кожна дитина є одночасно дитиною Божою, людською і дитиною природи. Вона мусить стати діяльною особою, яка має переробити, перетворити самостійно все, чому її вчать. Дитина є діяльно—засвоююча, творча особа, і через це: 1) виховання мусить провадитися відповідно природному розвитку дитини; 2) закони виховання не можна вигадувати, їх можна лише відкривати, завжди рахуючися з різними дітьми; 3) дитина в своєму розвитку повторює розвиток усієї людності; 4) з дитини маємо виховувати члена родини, громадянства й людності; 5) дитячий садок відповідає готовій потребі сучасного культурного стану людності.

Фребель за свого життя не зміг цілком певно постановити на практичний ґрунт свою систему, та й до того психологія за його часів не мала таких наукових дослідів, як тепер, і він не міг ще дати своїм методам сталих психологічних підвалин. Його філософський нахил додав ще якогось мистицизму до справи виховання, а німецький природний педантизм одбився на самій дисципліні і на одноманітно

му провадженні навчання. До того треба ще зауважити, що його система опинилася врешті в руках малоосвічених людей, які приймали науку Фребеля, мов якийсь катехизис, мало не стаючи перед ім'ям учителя свого навколічки, зовсім не розуміли її глибокого змісту, а виконували лише техніку його принципових вказівок. По всіх садках позаводили повні комплекти так званих „дарів“ (дарунків*) Фребеля, провадилася рекомендована ним праця, його игри, але цілком мертво, дитина лише виконувала всі пропозиції садівниці і навіть механічно підлягала її вказівкам. Напр., ставиться перед дітьми скринька з дерев'яними кубиками й замість того, щоб діти жваво її відкрили та почали по своїй думці щось будувати та розкладати, вони сидять було нерухомо й чекають приказу. „Одчиніть скриньки!“ — лунає голос садівниці. Діти всі одразу, мов саддати на муштрі, одчиняють скриньки. „Переверніть без стуку скриньки!“ — знов чути безапеляційний приказ. Далі садівниця наказує: виймайте по одному кубик — кладіть праворуч, виймайте ще один — кладіть згорні т. д. Це, бачте, діти вчать напруги та разом лічать один, два і т. ін. Нудота опановує веселим садком, діти, мов загиншотизовані, виймають, кладуть, щось відповідають і захоплюються лише на скільки хвилин, коли садівниця дозволяє їм робити з кубиків, що їм забажається. Так само систематизовані й игри в м'яча, рухавки, праця. Малювання провадилося на готових зразках по розграфованому клітками папері. Вишивання, виколювання, вирізування, — все провадилося так само на готових зразках, накреслених садівницею. Дитячий сад ставав од цього якоюсь казармою, де діти всі вимунштровувалися на один спільний зразок. Так покалічено було думки Фребеля самими його земляками — німцями і німкенями. Тільки тоді коли ці думки перейшли через Атлантичний океан і були підхоплені та засвоєні здоровим реальним розумом англо-саксів американців, змито було з них цей намул зайвого формалізму та систематизації, який навергнуто на них за півсотліття недотепного виконання. В Америці принципи Фребеля одразу були прийняті як слід і самостійні американці поставили їх на справжній ґрунт. Тепер психологія викладається й шириться по всіх вищих школах, де готуються садівниці. Її вимоги парализують в дошкільному вихованні всякий догматизм, і тепер поволі ідеї Фребеля реалізуються в повній своїй силі та значінню. Чимало від них відкинуто, дещо змінено, але ті го-

*) Ці дарунки складаються з дерев'яних кубиків, брусків, з дротяних півкрусів, з м'ячів, з трісочок і т. ін. знаряддя для навчання форм, різних напрямів ліній. Крім того, зразки для малювання, виколювання (дуже шкідливі для очей), вишивання, ліпки, тkania (плетіння) папірового.

ловні принципи—активності й самовиявлення дитини, які поставив на перше місце Фребель, тепер ще ширше розуміються в науці й здійснюються на практиці в товаристві дітей.

Одним з основоположників цілком вільного виховання можна визнати також і відомого комуніста Фур'є. Він в своїх начерках нового соціального життя вимагав для дітей виховання на таких принципах: „В гармонійному складі громадського життя,—казав Фур'є,—не можуть вихователі відрізняти поганих нахилів дітей від нахилів добрих. Діти псується від того, що ми не вміємо захопити їх працею. У нас дитина до 5—6 літ нічого не робить. За вільного виховання дитина вже з двох літ робить дещо користне й потрібне. Дітей треба водити в майстерні, на кухню, в станю, щоб вони виявляли до всього інтерес, тоді буде приязнь у них до всього свого оточення“.

В Росії ширив ідеї свободного виховання Вентцель і педагогічна часопись: „Свободное Воспитание“.

За останні роки на дошкільне виховання звернено особливу увагу, з'явилося чимало вчених, які розробляли психологію дітей саме-такого віку: Рума, Декролі, Гросс, Болдвин, Бехтерев, Феррьер, С. Холл, Горас Мен і др.: чимало зроблено і в практичному напрямкові заснуванням багатьох різноманітних дитячих організацій.

У нас на Україні поки що існували лише літні дитячі захистки по селах, спочатку в дуже первісному складі, мов би якісь лише харчові пункти, де дітей годували, але майже не давали їм ніякого виховання. За останні часи почала провадитися фребелівсько-монтессоріанська система вільного виховання по захистках для дітей українських біженців, розповсюджувалися дитячі трудові колонії, що мали в значній мірі національний характер, але певне своє обличчя вони, звичайно, зможуть виявити лише тепер, коли національне виховання вільно укладатиметься в згоді з національними традиціями України й відповідно до сучасних вимог науки. Однак серед теоретичних навчителів українських дошкільне виховання не має ще свого представника. Маємо лише свого національного філософа Сковороду, який взагалі звертав чималу увагу й на виховання та давав глибокі моральні поради, що можуть зробити гарний вплив на саму садівницю, від морального розвитку якої дуже залежить напрямок морального виховання в дитячому захисткові або садку.

Син козака Полтавської губ., Сковорода вчився в вищій тогочасній школі—Київській Академії й пішки багато мандрував по всій

Німеччині та Італії, слухав лекції найкращих учених в Європі й захопився філософією Спинози, перейнявши її повний краси пантеїзм. Коли повернувся [він до дому, то його закликали на професорську посаду в вищій школі, в Харківському Колегіумі. Але дуже скоро наш високоосвічений філософ побачив, що всяка офіційна посада занадто вже сполучена з компромісами, які вражали неприємно його чисту, людською зажерливістю не скалічену душу. Він покинув свою посаду й надалі постійно одмовлявся від усяких, навіть дуже високих і почесних запросин (напр., цариця Катерина через Потьомкіна кликала Сковороду до Петербургу) Він присвятив себе діяльності мандрівного вчителя—філософа. Пішки мандрував він по Харківщині й Полтавщині, заходив й до панів, і до козаків, і до вбогих селян. Скрізь його приймали, як дорогого гостя, шанували за його розум надзвичайний, за те добре серце, що світилося в його очах, і за ту високу правду, якої він навчав і якій вірно служив і словом, і ділом. До всіх він ставився однаково ласкаво, прихильно, всім співав тіх пісень, що складалися в його самотній душі, всім однаково просто виясняв свою стоїческу філософію, оригінально з'єднану і з моралі Сократа, і з широкого синтезу Спинози і зогріту великою душею, великим серцем самого Сковороди, що так любив і природу, і людей свого рідного краю. Мова його не має в собі поетичної краси, бо то мова часів пригноблення української культури, мова, в якій на одне українське слово припадає 10 російських, але й поза макароничною цією мовою виблискує у нього широка, оригінальна філософська думка.

Нічого я не желатель,
Кромѣ хлѣба да воды;
Нищета мнѣ есть пріятель.
Не пойду в город богатый,
Буду по полям я жить.
Города славні високі

На море печалей пхнуть.
О дубрава, о зелена,
О мать моя родна,
В тебѣ жизнь увеселенна,
В тебѣ покой и тишина.

Він вихваляв щастя простого життя, виспівував красу природи, праці, розуму й любови. Скрізь він мов би на покуті ставив найперший обов'язок кожної людини: перш за все пізнати себе самого. За найкраще добро він визнавав мудрість, яку бачив у кожної людини, бо без премудрости все мертво, все гниле. «Родимося ми, ще не маючи її, але задля того, щоб мати її. Вона з нас, дикунів, поганих монстрів

виробляє людей, придатних задля громадського життя. Вона одріжняє нас від звірів і від скотини тим милосердям, яким наповняє наше серце, милосердям, справедливістю, зтриманістю і розумом. Розум—то закон нашого серця, він мусить бути нашою силою і правити усіма нашими вчинками. Разом з Спинозою Сковорода вважав усе добре користним. Він повставав проти усяких забобонів, неправдивої науки, через які люди зорогували межі себе, сварилися й повставали народи один проти другого. Сам він поважав усякі погляди, усякі віри, усіх людей. Знання і щастя ставив метою життя, але щастя він приймав не як лишнє матеріально забезпечене становище, а як внутрішнє задоволення. «Нема нічого солодчого, нічого потрібнішого за щастя: мати щастя дуже легко—казав Сковорода,—бо щастя всередині нас, так, як і царство Боже теж всередині нас. Щастя в нашому серці, а серце в любові, а любов в законі вічному». В пісні він запитує: „Доля, доля, де ти живеш? Чи то в полі овечат пасеш—ви, голуби, мені розкажіть!“ В другій він каже: „Чи долину я на небо: чи в Версальській гаї; чи одягну одіж золототкану, або, шапку парчову, як мені не весело, то скрізь ти голій, ти жебрак!“ В своєму видатному творі: «Симфонія о народъ» Сковорода ставить вихованню такі завдання: 1) утворити особу, людину цілком незалежною, захистивши її від опанування пристрастями, від безмірних потреб утворивши всередині її гармонію; 2) додати цнелихтності громадському життю, установавши межі людськи приязні відносини; 3) з'єднати добро кожного окремого громадянина з загальним добром і ладом усієї держави. Задля таких завдань Сковорода схилювався у своїх вихованців розвинути три погляди на самого себе: 1) яко на поодинокую людину, од усіх людей окрему, тільки не себе й схожу; це дуже велика пошана індивідуальної самотійності; 2) пізнати себе, яко особу громадянську, яко члена того або другого народу, яко громадянина, зв'язаного з другими людьми єдиною мовою, однаковими звичаями, законами, — з людьми, що живуть на одній землі і яку усі вкуші звуть своїм рідним краєм. Кожен мусить знати свій народ і в своєму народові пізнати себе самого. Чи ти німець, чи ти українець, як що визнаєш себе німцем, той „німечествуй“, так казав Сковорода ще в кінці XVIII в., коли українці соромилися звати себе українцями, а росіяне ділили в французи; 3) пізнай себе, яко людину взагалі, яку Бог сотворив по образу Божому, однаково, як і усіх інших людей. Свідомість цього доводить людину до єдності з усією людністю. Так цими трьома основами знання людина зрозуміє свій обов'язок до себе, до свого оточення і до усього людю. Без людей,

без громадянства людина, на думку Сковороди, стоїть сиротою, мов дитина безрідна. Таких поглядів додержується і сучасне виховання, яке надає дуже великого значіння соціальному впливові на дитину. Сковорода роз'ясняв свої думки усім і скрізь, куди він не завітає: було під час своїх мандрівок. Ояде було він спочити на призьбі під хатою і почне промовляти, а круг нього зараз і гурток селян та уважливо й прислухається. А філософ так просто, так виразно на зрозумілих прикладах доводить свою думку, і всі нею захоплюються. І сам Сковорода радів, бо він не поділяв людей на темних і освічених, він знав, що і простий селянин може не згірше пана проіннятися ясними думками. «Панська гордість то є, каже Сковорода, коли думають, що простий люд цілком темний. Якже ж то з лоя чорного люду народилися білі пани? Мудрують, наче люд спить міцним непробудимим сном, таким, що тільки в казках про нього кажуть. Але усякий сон є пробудний, і хто спить, той не вмер. Як виспитися, прокинеться: коли намірється почне робити».

Не всі твори Сковороди мають значіння задля виховання, але в багатьох з них висловлені такі думки, які освітлюють філософське і громадянське значіння виховання, показують ті напрямки, якими бажано вести дитину до свідомости. Ці думки дуже близькі до тих, що висловлюють сучасні письменники, філософи, педагоги. Тим то наш рідний оригінальний вчитель — філософ Сковорода може дати чимало добрих порад нашим вихователям, яко світлий вчитель добра серед темного люду.

IV.

Зовнішні чуття

Першим кроком в процесі розвитку самостійної свідомости у дитини з'являється уважливе плекання усіх зовнішніх чуттів, бо тільки здорові, добре розвинені чуття дають правдиві вчуття, з яких складаються й правдиві приймання, а з них правдиві уяви. Зовнішні чуття дуже рано починають у дитини свою працю. Як тільки вона родиться, перше вражіння холоду, подух повітря викликає таку сильну реакцію, що дитина кричить. Перше приємне у дитини вражіння, коли вона почне смоктати груди матері і тим задовольняє гостре почуття голоду; цей перший дотик теплих м'яких грудей

задержується на завне в пам'яті людини, як одно з найприємніших переживаннів.

Разом з зовнішніми вражіннями розвиваються й м'язні, починаються рухи; коли дитина почуває неприємне вражіння од холодних вохких нелюшок, вона не тільки кричить, але й пручається, щоб з них вилізти; коли вона почує приємний звук, вона повертає в його бік очі, головку; коли вглядить щось кольорове, блискуче, вона простягає до нього рученята. Це найперші вияви думки, почуття, вияви задоволення і, навпаки, незадоволення, і це вже вимагає від нас відповідного плекання цих чуттів. Професор Бехтерев каже: „немовлятко не тільки шматок м'яса; воно потребує не одного лише фізичного догляду, але вже й виховання його розумової і емоціональної натури, бо вже в перші ж тижні життя закладаються й перші п'ядвалини здоров'я тіла і духа. Треба захищати тендітні органи від усяких занадто м'цних вражіннів і для очей, і для дотику. Навкруги мусять бути піжні кольори, не дуже сильний світ. Колоколиски добре підвішувати кольорові кульки, бинди, до яких дитина придивляється, силкується їх зловити. Щоб бавити вухо, підвішують певеличкі металеві дзвоники, або ляльки з музичним механізмом у середині: дитина штовхне злегка ляльку, в середині щось заграє, а дитинка й зрадіє“. Далі Бехтерев пропонує показувати кольорові малюнки звірів, свійських і диких, краще таких, що діти бачать навкруги себе та знають з оповідань, або давати ляльки в різнобарвному вбранні, щоб діти набиралися вражіннів і від кольорів, і від різноманітних форм. Так само Бехтерев радить як найраніше знайомити дитину з усякими музичними звуками, — хай діти прислухаються до цимбалів, до скрипки, кобзи, діри, до аристоня, пізніше потрібні грамофони з дитячим репертуаром пісень, рояль, орган і т. ин. Так само і Фребель пропонував розвивати і очі, і вуха дитини, а також і дотикання, для чого й давав свої відомі дарунки — кубики і ин. Після Фребеля педагоги звертають ще більше уваги на розвиток дотикання і тут не треба нічого різкого, що драгувало б чуття. Бехтерев раїть давати дитині з самого початку, коли вона змагається схопити щось в руки, речі м'які пухові м'ячі з різнобарвної вовни, далі тверді, але гладенькі, напр., дерев'яні кулі, потім вже жорсткі, різної ваги, різні завбільшки. Спочатку ці кулі мусять бути такими маленькими, щоб дитина могла їх в руку взяти; потім треба давати більші й більшої ваги, та ще й слизькі, аби дитина робила якесь зусилля, щоб їх вдержати. Коли вже дитина бігає, добре заохочувати її гуляти в скраклі, в кеґлі,

щоб стала дитина меткою і ціляла добре своєю маленькою кулею або невеличкою скраклею. Дехто на кеглях привіщує дзвоники і вони весело дзвонять, коли дитина влучає. А то ще роблять кеглі різних кольорів і дають дитині кулю такого ж кольору, як і та кегля, в яку вона має влучити. Усе це різними засобами розвиває чуття зовнішні. На виховання цих органів звертав увагу ще Руссо, який казав, що виховання має навчити дитину „дивитись, слухати і дотикатися“, і не тільки дивитися та слухати абияк, без уваги, а справді до усього додивлятися, до усього прислухатися, усе затримувати в руці, або рукою до усього доткнутися. У дітей це інстинктивне змагання усе мацати, зачіпати, в руках держати, ця дитяча потреба нинішнім разом нас, дорослих, звичайно, дратує, і ми пооди страшенно обурюємося на дітей, а вони ж тільки виявляють свій природний нахил, інстинкт цікавості. Недурно ж кажуть, що дотик направляє на певний шлях усякі помилкові вражіння. Коли око помиляється, дотик його вивіряє. Він знайомить нас з формою, поверхом, складом річей (цеб то, чи вона текуча, чи тверда), з далечинню, з почуттям тепла і холода, болю і приємності. Людина тим і розумна, що має руки, які дотиком, рухами м'язів контролюють вражіння других чуттів.

Дотиком упевнюємося, що дюйм менший за аршин, що золотник важить менше од лота. Треба давати раціональний розвиток чуттям як найраніше, бо вже на 10 році око з анатомо-фізіологічного погляду буває цілком розвинене, і тоді вже не зможеш його більше чутливим до тіх або до других вражіннів од кольору чи од форми. Треба навчати дітей упевнюватися в своїх вражіннях, відразу схоплювати в кожній річі її розмір, форму, вагу і вивірати самі вражіння певною мірою, порівнювати з певними геометричними формами. Зовсім правдиво і Фребель, і Монтессорі починають дітей одразу ж ознайомлювати з геометричними формами, бо це ґрунтовні прості форми, на яких будується і увесь орнамент, і все будівництво. Ці ж форми діти бачать в усіх життєвих річах, з якими вони постійно зустрічаються; бачитимуть вони ті ж форми і в мистецьких творах і, знаючи їх, легше відчують їх красу. Сеген, цей видатний навчитель слабих и вбогих розумом дітей, каже, що дотик є перше чуття, яке треба виховувати і зміцняти в дитині. Дотиком вона розпочинає свої знання з усім своїм оточенням; вона ще і не бачить, і не чує, а дотиком інстинктивно змагається ознайомитися з усіма річами, що навкруги неї. Бувають в дітях зовсім несвідомі вияви цієї цікавості через дотик, коли вони беруть в руки брудні, погані річі; другі вже занадто себе ті-

шать приємними вражіннями, гладять себе по грудях, по шиї,—такі вияви шкідливі, їх треба спиняти. З другого боку, [бажано розвивати в дітях зручність, меткість, щоб підхоплювали воші ті річі, що їм кидають, самі їх кидали і влучали маленькими м'ячами, куди слід. При цих виравах конче подрібно стежити, щоб і права і ліва рука однаково розвивалися, мали однакову силу і здатність. Треба привчати дитину обережно поводитися з тендітними річима, щоб не зломати їх, не понівечити брутальним, нестриманим дотиком,—це знадобиться надалі дитині і як лікареві, і як вченому, і як майстрові, взагалі завше і скрізь в житті. Крім того, треба шкіру дитини при звичати до холоду, до того, щоб загартувала вона себе на болючих вражіннях і не репетувала вже та плакала від маленької «зави». Філософ Локк ще висловлював таке побажання, щоб пані при звичаювали своїх дітей і до холоду, і до дощу, як то при звичають до цього діти селян. Привчати треба дітей також купатися в холоднуватій воді, пливати в річці, лазити по деревах. Але наших занадто нервових дітей ХХ століття не можна так виховувати, як радить філософ XVII віку, не порадившись попереду з лікарем.

Виробити почуття треба постійно, що-дня потроху, одночасно стежучи за усіма чуттями, бо вони разом виявляються і не працюють нарізно, поодинці, як то буває лише в найперші дні після народження. Далі в [розумі прокидаються різні чуттєві асоціації і в справі знайомства з тією або другою річчю приймають участь завше кілька чуттів. Чуття дотику завше залучається більш менш пасивним, а м'язове — переважно активне, викликає ті або другі рухи, реагує активно на окольні вражіння.

Чи треба казати про велике значіння доброго розвитку зору, щоб очі наші впізнавали як найкраще усі кольори, усі одміни світу і тіні, усі ріжнманітні гатунки форм. Вражіння, що оком здобуваємо, то наші наукові уяви: вони мають надзвичайне значіння; читання, спостереження очима ставлять нас в певні зносини з усім світом, з усією реальною наукою, каже педагогічна часопись бельгійська, **L'ecole Nationale**. Через погано розвинений зір чимало краси залишається задля нас невідомою, незнаною. Треба зауважити, що на зірне чуття далеко не у всіх дітей має однакову силу: в одних воно значно гостріше, аніж у других, у одних воно має нахил найкраще і найшовніше охоплювати одні вражіння, напр., кольорові, у других — формальні; дехто має копесько ровинений зір, через що набирається помилкових вражіннів, а від них і помилкових уяв. Зір, слух і нюх

мають майже у кожної особи, у кожної людини свій окремий розвиток і напрямок. Дехто зовсім не відрізняє фіолетових кольорів, другий — зелених. Коли взяти яку-небудь школу малярства, то там із 20 учнів майже ніхто однаковісенько не вбачає ту або иншу «натуру», з якої вони всі разом малюють. Чимало творів малярства мають хибні не через те, що їх творці не вміли малювати, а від того, що вони не вміли додивлятися до природи, не пам'ятали добре усіх її деталей, усіх відтінків кольорів, складу постатів. Треба старанно виховувати зір і приймати на увагу усе, — і як сидять за працею учні, і звідки спадає на них світ, і чи не дрібний занадто матеріал їхньої праці. Не треба, щоб діти одразу переходили від темряви до блискучого світу; хоч діти сами й дуже люблять блискучі яскраві річі але треба давати їм більше м'яких вражень. А головне, треба зміцнювати їхню пам'ять на усяких назірних і слухових враженнях, викликати увагу зору і слуха.

Ось як пані Монтессорі розвиває увагу до кольорів: на столі перед дитиною лежать помішані між собою картки самих ґрунтовних кольорів, — великі і малі. Дитина має парувати ці картки, накладаючи на кожну велику картку червону малу картку однаковісенького кольору, на жовту — жовту, і так з усіма кольорами (7). Роскладені дитиною картки навчителька знову змішує, щоб повторною працею дитина затримала в пам'яті ці кольори. Другий раз дитина складає не по одній, а по дві, по три пари однакових карток. Коли дитина вже добре розбирається в грубих, головних одмінах кольорів, їй дають колька відтінків одного ж таки кольору, доводячи увагу дитини дотого що вона вже одріжняє не менше, як 8 одмін кожного кольору: дитині дають помішаними 64 катушки шовку (8 кольорів в 8 одмінах відтінків), викидають їх на стіл, і вона уважно розкладає їх по по відтінках кольору від темносинього, напр., почавши до ясно-блакитного, аж поки вся скринька з катушками не буде знову упорядкована цілком. Звісно, це не дається дитині відразу, але вона сама ж помічає свої хибні, сама їх виправляє, як і в кожній другій праці Монтессорі, аж поки й справді не призвичаїться до правдивого розкладу кольорових одмін. Ця праця своєю красою захоплює дітей і непомітно закладає в розумі дитини свідому увагу до кольорів. Велика радість для дітей, коли вони випадково візьмуть ту або другу квітку: ірис, тюльпан, мак — і зможуть в наборі катушок знайти саме ту катушку, яка своїм кольором як найкраще, цілком підійде під колір квітки. При цьому дитина наче упевниться, що вона вже свідомо може

ставитися до кольорів, угадувати їхню подібність, що вона вже має це знання, — мов новий обрій відкривається перед нею, повстає новий напрямок думок, з'являються нові приємні враження.

Задля старших дітей, щоб зміцнити пам'ять кольорів, американські навчительки вживають ще й такого цікавого засобу: гарної ясної години, зітом, коли на небі блакитньому лише де-де бовває невеличка хмарка, дітей викликають з класу, з хати, на подвір'я, пропонують добре надивитися на колір неба, хмар, зеленого дерева, а потім піти і намалювати як раз цілком відповідними фарбами і небо блакитне, і дерево, і хмару. Це вже не просте знання кольорів, це пам'ять на кольори і художнє відчуття їх для правдивого перетворення.

Бельгійський педагог Рума задля розвитку пам'яті зору взагалі вживає такого засобу: дітям (малим) показує якісь-небудь дві річі, дуже межи собою не схожі, і пропонує добре до них придивитися, наприклад показує мнеча і молотка. Потім одну з цих річей ховають, а дітям пропонують намалювати її з пам'яті. Що далі, то дітям показують більше різних річей, до яких вони мають з увагою придивитися, щоб потім знову ж таки з пам'яті намалювати не одну, а вже 2—3 річі. Другим разом Рума малює перед дітьми якусь-небудь людську постать, діти добре до неї додивляються, потім на хвилину запліщують очі, а тим часом Рума робить в малюнку чи який-небудь додаток, чи яку-небудь зміну, дає в руки постаті палицю чи зонтик, малює ігудзики на вбранні і т. ин. Діти мають зараз же їх зазначити, а потім і намалювати. По дитячих садках в Данії дітям показують малюнок, насамперед дуже простий, далі складніший. Показавши, далі, нічого не кажучи, ховають, а через 1—2 дні розпитують дітей, що то було на тому малюнку. Вперше діти нічого не можуть одповісти, бо вони дуже неувважливо оглянули на малюнок, тай зараз же забули, що там побачили. Але коли вони знають, що їх мають за нього розпитувати, то вони цілком инакше придивляються до малюнка, затримують його в пам'яті і докладно про нього оповідають і через 2—3 дні. Що далі, то їм дають складніші малюнки і вимагають довший час затримувати в пам'яті зміст їх і розпитують дітей вже через 5—6 днів. Так зміцнюється свідоме увага дитячого зору і пам'ять на зорові прип'ямки.

Не мале значіння в людському вихованні має також розвиток слуха. Естафт казав, що слух допомагає складанню абстрактних уяв. Музика заспокоює піднятий звадто настрій дітей і вона як підносить його до високого і приємного. Від доброго слуха залежить ясна думка, ясна мова, тонкий слух дає нам чимало приємних вражень.

од різних музичних звуків, співу птаства, гомону діброви: треба дітей розвивати так само на слухових прийманнях, як і на зорових, викликаючи увагу і пам'ять до різних звуків. Монтессорі спочатку дає дітям розпізнавати звуки тупі, глухі, неголосні, далі звуки дзвінкі, металові: дитина мусить з другої хати вгадати, чи там книга впала, чи подушка чи тверда річ якась. Або в зачиняну коробку насилають маку, в другу — квасолі, в третю — залізної тирси, в четверту — цукляних черепків, потім струсяють коробки, а діти мають вгадувати, що то стукає в тих коробках. Велике враження на дітей роблять так звані лекції тиші у Монтессорі. Коли діти занадто рознервуються, накричаться, напустуються, їм пропонують на який час (5 або 10 хвилин) утворити повну абсолютну тишу: тихенько сісти на свої стільці, без жадного стуку, шарудіння, сісти і мовчати — ані те, ані сього. Іноді навіть на вікнах опускають і завіси, щоб діти спочили і від занадто яскравого світу, і від надвірнього гармідеру. Тоді в цій гарній тиші діти зазнають таких звуків, на які вони серед свого щоденного грюкоту і гомону не звертали уваги: поважно цокає великий годинник, брешить здалека якась чужа пісня, бжоза раптом загула поза вікном, муха дзижчить під стелею. А крім цих ніяких, тендітних звуків, сама тиша невимовно приємно обгортає дітей, дає їм перш за все солодкий спочинок, але вимагає і свідомої уваги: з далекого кутка кімнати вчителька тихо-тихо шепче чиєсь ім'я, — треба дослухатися, чи не мое; а коли так, то має та дитина, що ім'я своє почула, зразу ж встати тихесенько, не стукнувши стільцем, не штовхнувши сусіда, вийти зовсім з хати. Ці „хвилини тиші“ впливають і на виховання волі дитини — на керування її рухами — і розвивають слухову увагу. Але в розвитку слуха у дітей велике значіння має так зване чуття ритму. Ритм це те, що захоплює більше усього і народню юрбу, і дітей. Колись у індусів була особлива богиня Рита, яка настановляла скрізь всесвітню гармонію. Ритм керує рухами не тільки людей, а й звірів: військові коні виступають ритмічно під військову музику. Людям усяка праця легшою здається, коли їхні рухи підлягають ритму тієї або другої пісні або музики. Згадаймо, як російські бурлаки тягнуть величезну вагу, відому пісню співаючи: „Ей, ухнем, з-ей, ухнем, еще разик!“ Тим то і діти дуже радісно й виступають, і працюють, і танцюють під усяку ритмічну музику. Деякі діти, крім того, дуже рано виявляють розвинуте музичне чуття — слух добрий і пам'ять. В деяких підручниках по психології оповідають про те, що дитина на 18 місяці життя свого підспівувала цілком вірно марш з опери „Фауст“, оповідають і про таких дітей, що в 2 роки одріжляли твори Шопена.

як грали їх дорослі. Взагалі музика, розуміння музичних творів дає людям так багато насолоди і приємності, так освітлює життя, що виховання мусить уживати усіх засобів, щоб дати розвинутися усім музичним нахилам у дітей. Треба, конче треба навчати їх слухати, розпізнавати настрій того або другого музичного твору, де він жалібний, де веселий, де спокійний, де схвильований, де ритм поважний, а де швидкий. Треба навчити дитину так само в музиці відшукувати зміст—малюнок, настрої, навчити ту або другу казку ілюструвати тими піснями, які найкраще підходили б до її змісту. Крім того, щоб зміцнити чуття ритму, можна навчати дітей акомпанувати на різних простих струментах ту мелодію, яку вчителька провадить дуже ритмічно чи голосом, чи на фортецяні, чи на скрипці, чи на гітарі. Крім того, діти цей супровод можуть робити цілим оркестром з простіших струментів, які найбільше розповсюжені в тій або другій місцевості,—на соплиці, бубоні, трубі, барабані, мідній тарілиці, мідних трохкутниках. Найбільше талановитих дітей треба вчити грати і на скрипці, і на кобзі, і на бандурі; ці національні музичні струменти мають бути розповсюжені, бо вони справді дуже гармонічні. Велике значіння також має спів хором, гуртом; він має значіння і для розвитку музичного хисту, слуху, смаку; а також впливає на морально-соціальне виховання, бо утворює такий співзвучний настрій, такий гарно піднесений настрій, який повстає лише під шляхетними впливами музики. І для співу, і для струментової музики бажано давати дітям справді художній матеріал або з своїх рідних народніх пісень, або з творів своїх національних композиторів, або з класично-гарних і простих в своїй красі творів всесвітніх музичних геніїв. Наша українська народня пісня, наша музика має стільки краси, що в ній можна чимало знайти коштовного зядля дитячого співу, варто лише цим скарбам дати послідовний розклад відповідно до віку дітей. Крім того, бажано, йдучи слідом за музичним вихованням західно-європейських народів, не тільки навчати дітей з голоса, але як найраніше познайомити їх з гаммою й з музичним алфавитом. Задля цього навчання у Монтессорі подано дуже гарний засіб, але на такому матеріалі, якого поки що дуже трудно мати в наших садках і захистках (див. книгу Монтессорі—«Будинок дитини»); маємо поки що пристосувати цю науку до тих засобів, до тих струментів, якими можемо в себе користуватися.

Не треба нехтувати й других чуттів, треба розбуркати їх, який у декого дуже слабо розвинений завдяки усяким хворобам носа, че-

реа нежить і т. ин., на що треба звертати увагу. В здоровій дитини нюх виявляється в перші дні життя, коли вона, не одкриваючи очей, розпізнає запах матернього доня і горнеться до нього. Нюх є таке чуття, що захищає нас від ріжної небезпеки, і треба розвинути його, треба й тут теж йти шляхом порівняння ріжних пахощів, потім зміцнити пам'ять на них.

Можна користуватися ріжними духами, одеколонами одного кольору, вигляду, які треба розпізнавати не зором, а лише нюхом, давати вгадувати ріжні квітки по їх пахощам і т. ин.

Що до смаку, то задля цього чуття досить буде й того, коли дитина знатиме кисле, солодке, солоне і гірке. Взагалі треба додержувати головного напрямку в справі нормального виховання зовнішнього чуття: треба одночасно помалу розвивати їх усі, викликати увагу до їх прийманнів і зміцнити пам'ять чуття.

V.

Дитяча игра-забава.

Коли дитина грається, вона уся захоплюється своєю забавою, вона живе нею, вона цілком переймається своїм творчим натхненням. Як композитор забуває усе навкруги себе, коли він складає свою симфонію, як поет в екстазі творчости, так й дитина в своїх вільних улюблених забавках забуває усе своє оточення й уявляє себе або зброєю серед гарячого степу, або конем, що біжить по шляху, везе якогось верховика, або лікарем, який вирятовує слабу ляльку. Усе для дитини можливе, в усяку істоту вона може себе перетворити, переймаючи ті або другі рухи, постаті, вирази, настрої. Скільки виявить вона тут сностереженнів своєї свідомости, не знаючи ані втоми, ані незадоволення. Малі діти, коли вони не сплять і не їдять, то весь час бавляться, забавка тішить їх тим, що вона цілком вільна. Уся життєва енергія у дитини йде на забавку; щоб її вигадати, витрачається саможнійша творча думка, вигадуються усякі нові засоби, щоб досягти бажану мрію. Мети немає, а є привабливий процес, активно мрійний, який дає найкраще задоволення. Вчені педагоги й психологи чимало обмірковували цей процес игри, бажали підвести його під ту або другу наукову теорію, але вони не досить правдиво пояснюють цей

природний нахил дітей. Одні кажуть: забавка—це спочинок задля дитини, коли, після одноманітної праці, або обов'язкового напруження сил, дитина може цілком віддатися своїм думкам, своїм бажанням, улюбленим рухам, настрою. Але ця теорія, більше придатна задля найстарших дітей, не може пояснити розвитку малих діток, які не потребують навіть спочинку, не маючи тяжких обов'язків: вони гуляють зрання до вечера, іншим разом так завзято, що доводиться їх стримувати й давати спочити від самої розваги. Другі вчені, невпаки, дивляться на гулянки й забавки, як на вияв занадто великої сили, що нічим так виразно не дає про себе знати, як дитячою іграшкою. Третя теорія вважає дитячі гулянки за могутній природний нахил кожного живого створіння до того, щоб міцні, сили надати своєму тілові, гулянка—то шлях до самовиховання. Теорії спочинку, досить давньої, додержуються сучасні психологи Штейнталь, Мазарус й др. Теорія зайвої енергії й занадто жвавої нервової сили розвинута найкраще у Спенсера на підставі біологічних його спостережень, які він висловлював так: найкраще розвинуті животні істоти краще других вміють здобувати собі харч; вони цим не так заклопотані й мають зайві життєві сили, щоб гратися, переймати усякі засоби ловити здобич, утікати, захищати себе від небезпеки; Спенсер звертає увагу на те, що в усяких забавках дуже виразно виявляє себе цей розбішацький настрій щось повалити, когось перемогти, від чогось оборонитися. Але сучасний видатний психолог Гросс не вбачає в дитячих гулянках виключно імітативного напрямку; він також не визнає того розвитку зайвої енергії, який тільки й викликає ту або другу гру дітей, а звертає увагу й на те, що гра викликається ще й зовнішніми впливами й враженнями. Гросс при цьому виставляє свою власну теорію гри, яко нахалу до виховання; він визнає, що кожна жива істота вже має спадщину—нахил до діяльності на підставі або прихильності до чогось, або боротьби з чимсь, або переймання того, що може колись допомогти пристосувати себе до таких або інших умов життя. Там, де дитина з власної волі, без усякої зовнішньої мети виявляє, зміцнює й розвиває свої нахили, там ми бачим вже початок гри. Різноманітними засобами вона „переробляє старого Адама на нового.“ *) цеб то найкраще розвиває сили істоти й тим виявляється її широке біологічне значіння, і це засіб самостійного, несвідомого, але дуже значного самовиховання душі й тіла. Нові американські педагоги Стенлі Холл

*) Дивись—Гросс: „Душевная жизнь ребенка“. Київ 1916 р., його ж таки твір „Spiel der Menschen“.

Аллія й др. зв'язують самовиховання через ігри й забавки із біо-генетичним законом, що якому колись люде [на перших порах культури] перемогали свої звірячі інстинкти й забавками, іграми зміцняли вищі нахили—соціальні й естетичні. Чимало ігр зосталося у нас від старих часів, коли вони були формами культу, з'явищами життя, напр., наша забавка в Воротаря, полювання на тіх або других звірів—на бобра, куницю й т. ін. Але як не пояснити походження дитячих ігр, не можна не згодитися з тим, що каже Карр (The survival values of play 1902. Colorado), американець-психолог: гулянки—то такі моменти в житті дитини, які ні з чим не можуть бути зрівняні по своїй користі: 1) приємне використання часу 2) вихід для зайвої енергії, яка могла б прийняти антисоціальний напрям; 3) спочинок; 4) витрачені сили знову урівноважуються; 5) сили тіла й душі працюють; 6) вплив на виховання; 7) розвиток соціальних змагань дитячої душі. Усі нові педагоги наддають великого значіння тому самовихованню, що в основі своїй має ігру, а Гросс згадує такі фактори, які утворюють загальний розвиток дитини: це з одного боку,

самостійний зріст;
самовиховання;

з другого, виховання;
зовнішнє виховання;

несвідоме само- виховання ігра;	свідоме самови- ховання че- рез свідому самоосвіту;	несвідоме вихо- вання підзов- німи впли- вами від'особ, відрічей; най- ближче ото- чення;	свідоме вихо- вання підзов- німи впли- вами, цеб то справжнє ви- ховання в вла- стивому зна- чінню слова.
---------------------------------------	--	---	--

Гуляють не тільки діти, гуляють й звірі: мавпи, коні, собаки, кошенята, големі,² молоді єноти, видри; гуляють мурашки, метелики, павуки. За всіх часів усі народи мали свої національні ігри і в них виявляли свої особливі, оригінальні риси, свої вахили, напрямки думок. В Біблії справедливо сказано про різні народи: «по забавках (играх) впізнаєш їх»; й ці стародавні ігри дають чимало пояснень задля порівнюючої психології, тим більш мають вони значіння в справі дослідів дитячої душі. Кожна здорова нормальна дитина бажає

² Гросс „Душевная жизнь ребенка“, стр. 78.

гуляти, це природний стан дитини, коли вона грається, игра робить з дитиною те, що вода з камінчиками. Не виявляють охоти до забавок тільки хворі діти, або ідіоти. Сеген — той педагог, що в минулому столітті усього себе віддав справі виховання ідіотів, каже, що в житті дітей игра мусить займати велике місце: „Се найбільш пожиточна справа дитячих літ, це вільне, незатримане виконання багатьох фізіологічних й психологічних функцій, це щось святе. А задля ідіотів игра має ще більше значіння: ідіот, що може захопитися гулянням, вже не ідіот. В играх виявляються й задовольняються найголовніші інстинкти, на яких складається характер дитини, якими керується культурне життя: інстинкт активної творчості, інстинкт переймання, рухливості, будівничий, соціальний. Паоло Ламброзо гадає, що в забавках задовольняє дитина своє природне змагання до радощів життя. Ми, дорослі люди, вже втратили почуття радощів життя, почуття щирого захоплення, а через них тільки життя й має барвисту красу. Але маленькі люди ще мають невичерпане і непочате джерело радісних, оптимистичних відносин до життя, й цей оптимізм допомагає дітям в самій вбогій хатині, в злиднених обставинах переживати вражіння повного радощів життя: маленькі босоніжки — пролетарії раді й великому широкому шляху, вкритому порохом, й калюжі, де вони бовтаються руками й ногами, й наповняють увесь закуток своїй веселими голосами, мов пташки весною. Усе призводить їх до веселої метушні: чи ганяють вони курчат та гусей, чи перекидаються піском, чи лізають на дерево, чи гатять греблі по рівчачках, — скрізь їм весело, з усього вони набираються досвіду, знання, відчують різноманітні емоції, через які й зростає самосвідомість кожної дитини, й вона вже знає, що курчат ганяти вона може, але від индика сама втікає, що з ганку може плигнути, але на дах ще не вилізе, і в той саме час, коли по усьому місті ганяє безпечно, в зеленому гаю почуває себе самотньою й лякається. Дитина ладна гратися увесь день: встаючи з ліжка, умиваючись, обідаючи, гуляючи, лягаючи спатоньки: в її жвавій фантазії усе перетворюється по-своєму, й дитині весело від цього власного перетворювання, а ми недбало й байдужно кажемо їй: не пустуй залиши свої вигадки, за обідом тримайся спокійно, не шепочи, лежучи в своїйому ліжку, — й від цих розумних порад згасає його веселий оптимізм й в природний жвавий настрій увіходить щось сумне, важке, штучне. Варто зазначити, що чимало великих письменників з захопленням згадують свої дитячі игри: Короленко, Толстой, Доде, Жорж-Занд, — щоб упевнитися, яку велику

ролю мали вони в розвитку їх художньої творчости. Як звернутися до історії людської світової культури, то видно буде, що усі народні игри (забавки, розривки) виникали зовсім не тільки заради розваги, а зв'язані були з вимогами життя, як напр., розвиток сили, боротьба, бігання навипередки й т. ин.; або игри зв'язувалися з релігійним культом, ворожбою, підготовкою до війни й т. ин. Як би в народів не було їх спільних святочних игр, то менше було б в світі художньої й соціальної творчости. Ті народи, які з свого боку найбільше обдарували красою людськість: греки й латинці, надавали великого значіння своїм играм, й Платон, й Аристотель ставили їх на почесне місце в державному житті Греції. На жаль, в перші часи християнської ери люди виявляли суворий аскетичний осуд усяких веселощів, розривок, бачили в них щось грішине, спадщину поганських звичаїв, й одразу проводарі церковного життя, духовенство поставились негативно до усяких народних свят, игр, забавок, разом з цим навіть й до музики. Св. Ієроним каже: «хай дочка твоя росте глуха до усякої музики, хай не знає вона ані флейти, ані ліри, ані цитри. Тільки в часи великого Відродження західно-європейської творчости, в XIV—XV віках звернено було знову увагу на игри. Так, Вітторіно Фельтре в Італії заводить шкільні игри й надає їм великого естетичного й морального значіння в вихованню. Ігри в м'яча він присвячує цілий трактат. В Мантуї закладена була так звана «весела школа», де в играх діти набиралися широкої освіти й всякого знання. Монтень, Рабле, Локк, Фепелон, Руссо, усі ці видатні французькі й англійські педагоги-філософи також надають игрі першорядного значіння в справі виховання. Німецький педагог Базелов вихваляє игри й сам складає свої відомі игри-загадки. Фребель вже сміливо висловлюється що «игра—є вільний необхідний прояв того внутрішнього складу який носить в собі кожна дитина. Дитяча игра, забавка щось дуже серйозне, в ній виступає саме ядро майбутнього життя, в ній виявляє себе й розвивається цілком уся людина—дитина у своїх нахилах, у своїй найглибшій істоті.» Сучасні педагоги й психологи теж ставляться до дитячих игр, й як до фактора виховання, й як до метода розумової освіти. Так, Болдвин каже: «Игра—це найвидатніша форма природного розвитку. В игрі приймають участь інстинктивні нахили й природний склад душі (характер), що поветав від спадщини й потрібен людині задля майбутньої діяльності. Відомо, що молоді звірята більш усього захоплюються такими рухами, які їм найбільше потрібні надалі. Це доводить, що игра виникає у молодих істот інстинктивно, щоб забезпе-

вечити й зміцнити через повторювання й постійне зусилля саме ті звички, які потрібні задля родового розвитку. В грі виявляється також стан розвитку органічного, який переживає в цей час дитина. В ній можна бачити силу й напрямок перейнятих в спадщину нахилів. Кожний гатунок звірів має свої окремі гри, що й звірів, як і наших дітей, готують до боротьби за існування, як, напр., у кішки з мишею. В іграх складається, утворюється гнучке тіло й бистрый розум, зміцняється воля задля керування самим собою, виробляється м'ягка пластичність усяких рухів, цілком протилежна грубим, некоординованим рухам дітей, які мало граються. Скільки дає гра дітям нагод для переймання й творчості! Так з біологічного погляду вияснює Болдвин педагогічну вартість гри. Вона задовольняє найкраще вимогу дитинства в активності, в різноманітних рухах; вона ж найкраще допомагає дитині розуміти себе саму, навчає переймати не механічно, а свідомо, одшукуючи найзручніші засоби, щоб утворити нові свої власні комбінації рухів, образів, відносин живих істот й неживих річей, нові твори своєї вічно-активної творчої думки. Особливе значіння мають гри задля розвитку соціального інстинкта, бо тут уперше дитина вживається, що в гурті їй веселіше гратися, але, разом з цим, вона розуміє необхідність себе стримувати відповідно вимогам колектива. Колиш за для народів, що не знали культурного життя, гри, забавки теж були першою соціальною школою, першим колективом по-за межами родини, який ніколи складався навіть з членів кількох родів, громад, першим навчанням, як коритися ватажкові заради колективної справи, мети. В американських індіанців ще й досі є гри, в яких приймають участь кілька сел. У австралійців багато є гри, що еднають цілі племена, напр., «Бара» — гри, що улаштовуються під час обазії приймання юнаків до гурту дорослих. Під час забавок, розваг, игр й дикуни — народи, й наші діти вчаться взаємних товариських відносин, зазнають один одного й привчаються потроху зрікатися свого егоїзму, свого егоцентричного настрою, на основі якого кожна дитина вважає себе за центральну особу, заради якої усе мусить складатися як найліпше, задля якої тільки й існують усі річі навкруги. З поступом соціального виховання слова: я, мое — потроху втрачають своє першорядне значіння, й товариство, поділ цяцьок потроху беруть перемогу, й дитина починає визнавати доцільні права своїх товариців й стає сама справжнім членом того або другого колектива. І не треба жадної моралі, жадних умовлянь для дітей, щоб

поділилися або поступилися чимсь: усе соціальне виховання утворюють колективні ігри, забавки, товариство собі подібних.

Але щоб забавки ігри мали найкращий вплив, бажано, щоб вони провадилися по змозі вільно, з самостійної ініціативи дітей. Обов'язкові ігри, які ми сами дітям накладаємо—це вже не гра, а так якась справа, нецікава задля дітей. Правда, коли колектив ще не з'єднався, задля його організації треба навчити дітей деяким іграм, але бажано, щоб це наше керування, втручання було якомога менше настирливим, щоб діти грали залюбки, щиро, з захватом, хоча б гра й була вигадана дорослими й добре дітям вияснена. Другою умовою, за якої найкраще діти гуляють, це—цілковите добре здоров'я їх. Коли дітки здорові й почувають себе вільно, вони гуляють весело й та гра йде їм на добро,—впливає гарно на їх фізичний й духовний стан, як то кажуть в одній старовинній англійській пісні:

„Веселі забави на траві,

Щасливі серця, радісні обличчя

Роблять дітей королями й мудрецьми по усій землі!“

Треба не забувати й того, що каже видатний російський невропатолог Бехтерев: „кожна позитивна радісна емоція викликає більш живавий обмін в усіх функціях організму, й першою вимогою догляду в часи початкового дитинства—се підтримувати живавий, бадьорий настрій дитини й захищати її від важких, неприємних емоцій. Перші радісні емоції мають великий вплив на повільний нормальний розвиток дитини, а тимчасом негативний пригнічений настрій затримує цей розвиток (Див: Бехтерев. „Виховання найменших дітей“). Так само висловлюється в своїх лекціях й др. Канель. Він каже, що оскільки додають бадьорості такі переживання, як радість, надія, ласка, пошана, поштивість, остільки пригнічують настрої негативні впливи нудоти, суму, злості, зненависті, остраху, незадоволення, сумніву, зазвистків. Неприємні враження, каже Канель, зменшують силу м'язів, задержують напе дихання, впливають вони й на працю шлунка, що дуже добре довів відомий російський фізіолог Павлов: при одному погляді на смачну страву виступає, мовляв він, „запальний“—апетитний сік, дуже корисний задля перетравлення нашої їжі в шлунку. Коли ж ми їмо в пригніченому настрої, цей „запальний“ сік не виступає, й це шкодить праці шлунка. З цього ми бачимо, що веселощі й радість йдуть дітям на користь й моральну, й

фізіологічну, а дитячий оптимізм, як каже Паоло Ламброзо, є бажаний фактор задля нормального розвитку їх. Недурно й філософ Ніцше каже, що радість, захоплення ясними чарами життя рівняє людину з богами. Через те й діти хай бавляться щиро й весело: то їх справжня доля; хай виявляють бавлячись усі свої найкращі творчі сили.

Найліпше задля здоров'я дитини гратися не в хаті, а на свіжому повітрі, на дворі або в садочку, де й бажано улаштувати усеї дитячі рухавки. Тепер наука вимагає, щоб діти й в зимку не ховалися по кімнатах, а як найбільше часу були на дворі, гралися з снігом, сковзалися й т. ин. Рухавки зміцнюють м'язні, викликають координацію рухів, здатність угадувати й творчу енергію. Увесь організм від них зміцнюється, набирає сили й використовує з життя усе, що воно може дати привабливого задля того або другого в ку дитини. Коли дорослі люди пропонують дітям якусь нову гру, забавку, треба своїм настроєм захопити їх, добре пояснити їм усі її закони, гуртом обмірковувати порядок гри, дати дітям висловити свої думки й бажання й потім одні чи два рази вкупі з ними взяти участь в грі й тоді zostавити їх самих виконувати усі обов'язкові постанови гри. Найбільш придатні задля дітей такі забавки, які найкраще відновляють дитячий рухливості: кіт та миша, м'яч в різноманітних своїх комбінаціях, гуси, л'яв, паличка-стукалочка й т. ин. Цікаво спостережати так звані вуличні забавки наших дітей, скільки в них виявляється енергії, самоутримування, веселощів й творчості й товариського поведіння; їх треба записувати й деякі вводити в наші дошкільні організації: майдани, дитячі сади, захистки. Кожний майдан задля игр тепер є справжня школа характеру, вдачі, де дитина зміцнює природну дисципліну й волю, обмежену колективом.

Игри розвиваються послідовно, спочатку вони прості, бо дитина ще не здатна ані до складних рухів, ані на те, щоб ставити собі широкі завдання, плани. Фребелевським играм бракує різноманітності в рухах: діти усе стоять або бігають, щоб то увесь час тіло їх тримається прямо й спирається на ноги, через що діти втомлюються. Бажаємо, щоб у дітей рухи були й різноманітні, щоб вони могли й лазити, й перекидатися, й гоїдатися, й підвішуватися на руках, й лежати долі, як то пропонує Монтесорі. Садівниця тримає себе не як контролёр, а як товариш, котрому цікава гра так само, як й

дітям. Вона мусить звертати увагу на те, щоб игра не монополізувалася деякими учасниками, а щоб в ній приймали усі однаково активну участь. Різні ігри, звісно, зміцнюють й різні м'язні й викликають різні моменти розвитку інтелектуального. Педагог Карр поділяє їх на: 1) сенсорні — найменших дітей, які люблять вбирати в себе різні переживання (ощущенія), щоб цяцьки були різнокольорові, щоб вони виводили різні музичні звуки — пострімшки, шарманки, шкляні дощечки, труби, барабани й т. ин.; 2) моторні ігри — бігання усяка, підскакування, боротьба, сковзавка, плавання й т. ин.; 3) інтелектуальні й афективні ігри на переймання, ляльки, звірки, лото, доміно. Цей поділ відповідає різним вимогам тіла й розуму в їх незупинному, постійному розвитку. До цього можна додавати в кожному розділі ще такі ігри, які зміцнюють певність погляду (глазомір) — стріляння в ціль, певність руки — кермі, скраклі, певність нози — перескакування й т. ин. Але разом з цим треба дбати, щоб игра викликала працю різних інтелектуальних сил дитини. Так, одна учителька в Америці, щоб розвинути уяву пропонує дітям після якої-небудь екскурсії перетворити в забаву усі рухи, усі події, пригоди, пережиті під час екскурсії, напр., як перелазили рівчак, як збирали гриби чи ягоди, як складали сухе гніздя на огнище, багаття, — така игра викликає так званий рефлексорний спомин й розвиває уяву. Спочатку малі діти 2—3 літ граються поодинці, не мають потреби в товаристві, їм подобається тримати свої ляльки в руках, ніби щоб упевнитися, що вони їм належать, потім люблять вони свідомо себе, свою силу спробувати — напр., збудувати яку-небудь банту, фортецю й зруйнувати її, висісти на невисокий стілець й триматися в непевному становищі, не маючи жадної мети, а радіючи тільки самому переживанню, бачачи весь вплив своєї власної перемоги над різними речами. В цей період дитинства мають значіння цяцьки, які будуть в руках дітей; вони ж поширюють перші спостереження дітей, вони розвивають пам'ять їх та їх зовнішні чуття — напр., цяцька, що заводиться ключем й бігають по хаті; ляльки — це найдавніша цяцька, улюблена дітьми усіх народів яку знаходять навіть й в старовинних дитячих єгипетських саркофагах, й в сучасних пишних палатах; це не жива, але така близька дорога подруга, з якою дитинка поділяє свої радощі, свої жалі, свої дитячі мрії. Ляльки мають вже свою історію, в різні епохи вони на собі носили вплив усіх громадських настроїв: лялька французької епохи відродження має один вигляд, лялька революційних часів — другий. Ляльки пишні, ляльки прості, з шматочків зроблені — однаково

дорогі дітям, вишим разом якась вбога лялька з розбитим носом етає більше улюбленою, аніж яка-небудь пишна, куплена в найкращій крамниці, бо дитина справді дивиться на свою ляльку, як на свою дитину, її сама додає їй її краси, її розуміння. Тепер лялька запанувала не тільки в родині вдома, її перенесено і в дитячі садки, в захистки, її там вільно граються з нею дітки, переживаючи над ними ріжноманітні чуття. Ляльку люблять майже усі діти, найбільше дівчата, які горнутья до неї своїм жіночим, материнським інстинктом. Що ж до других цяцюк, то на них вже одбивається ріжний індивідуальний смак її нахил дітей — хто до звірят і тварин, хто до аеропланів, хто до москалів почуває симпатії її т. ин. Наші спостереження понад забавками дітей, над цілком вільним вибором тих або других ця цяцюк багато виясняють нам з психології дитинства і вони дуже бажані в усіх дошкільних організаціях.

Розуміючи усе глибоке значіння игри, забавки в розвитку дітей, сучасні педагоги бралися за гру, яко за метод, додержуючи якого можна дати дітям чимало знання, її використовували його при навчанні її арихметики, її грамоти, її географії, як це робиться здебільшого по англійських її американських дитячих садках. Але цей метод легко приймає штучний характер її не може задовольнити дітей, бо гра тут уся провадиться під керуванням дорослих її втрачає свій найдорожчий напрямок — вільного психологічного творчого виявлення самої дитини. Зрідка, инколи можна, звичайно, улаштувати такі игри, щоб надати жвавості тим або другим лекціям, але поки що цей метод може бути лише випадковий її все скидається більш на „заняття“, а не на забавку, гру.

Ручна праця.

За останні часи багато йде розмов про велике значіння ручної дитячої праці її про ту вагу, яку вона має, як головна основа виховання, з наймолодшого віку дитини почавши. На цю трудову ідею робили вказівки здавна російські педагоги її письменники — Новиков, Писарев, а найбільше — гр. Л. М. Толстой, але з увагою до неї поставилися лише тоді, коли за так звану трудову школу озвалися видатні німецькі педагоги її на чолі їх Кершенштерн, офіційний реформатор так званих додаткових шкіл в місті Мюнхені. Свої думки він

найкраще висловив в невеличкій брошюрі: „**Arbeitschule**“ (переклад на російську мову — «Трудовая Школа»). Поки німці не підняли цього питання, нам усе здавалося, що можна давати добре виховання не дбаючи про розвиток трудового принципів, й справді не дбали про те, що лише розумна праця виховує самостійну незалежну людину, яка в кожному осердку, в усяких умовах життя знайде собі певне становище. Тепер, захоплені новими думками чужоземних педагогів, ми вже занадто високо ставимо її, виробляємо з неї якусь моду, фетиш й зловживаємо нею на практичному ґрунті. Тепер можна незрідка побачити по дитячих захистках й захоронках такі випадки, перед якими кожна ясного розуму людина може себе запитати: «де я? чи це дитяча „трудова колонія“, чи це робочий дім задля виправлення злодіїв, де діти виконують працю занадто для їх тяжку і нелюбу й раді що хвилини якнебудь ухилитися від неї. Так, в одній такій новомодній трудовій колонії діти-біженці мусіли носити що дня по 40 цєбрів води; по других діти 10—12 літ копали цілину під город; по багатьох захистках чергові увесь день прибирають по хатах та миють по кілька десятків мисок та кварт. Захоплені щасливим прикладом славнозвісних московських педагогів Шацьких, чимато наших сучасних керівників дитячими захистками силкуються перевернути їх на такий колонії, як «Бодрая Жизнь», де увесь день діти працюють фізично, але не маючи природного хисту Шацьких, вони просто роблять майстрєні або ремєсницькі захистки (принюти), де занадто мало часу й уваги присвячують інтелектуальному розвитку дітей. Такого напрямку, на жаль, більше усього додержуються по захистках дітей-біженців; виходячи з тої думки, що це ж діти народньої маси, працюючого люду, діток біженців муштрують працею, щоб, не дай Боже, «не запаніли» в чужих нових умовах життя, а на їх інтелектуальний розвиток майже не звертають потрібної уваги. Їх навчають шити чоботи, тєсля рувати й столярувати, робити обклашки, полятурки на книжки. Дівчата весь час шиють, вишивають, куховарять. Звісно, й цьому добре навчитися, але в такій організації захистків нема ніякої нової ідеї: діти прямо вчатьсє дєщо коло себе робити, трохи обходитисє з фуганками та молотками, трохи варити найпростішу страву та полтати своєю одіж. Справжньому ремєству така праця не навчить, а дає на цілий день одноманітної обов'язкової роботи, яка не сприяє ані духовному, ані розумовому розвитку. Не треба забувати, що дітям, а тим більше дітям з села, марудно так сидіти цілий день за хатньою працею, яка не дає їм ніякого задоволення, не відповідає їх природним дитячим вимогам. Яка далека така „праця“, це ремєство

від справжнього значіння праці, яко принципа того виховання, яке, по сучасним вказівкам науки, має збудити в дитячій душі найбільше самостійної, природної творчості, дати вільно розвинутися цільній гармонійній індивідуальності. Праця в сучасному вихованні є метод, яким кожне знання зафіксується в дитячій свідомості тим, що воно здобувається дитячою рукою; через руку в розум, — от що каже сучасна наука й дає дитині кожне своє наукове придбання, кожну свою сердечну емоцію виявити через ручку працю, самостійну роботу. Таким робом, праця з'являється найкращим методом-психологічним засобом, яким дитина вільна виявити, як вона зрозуміла, як собі уявляє те або друге знання своє, те або друге своє чуття, переживання. Це цілком психологічний засіб, за якого вільно виявляються усі творчі сили дитини. Звісно, в розвитку дитячої праці спостерегаємо послідовність відповідно до віку дитини, з поширенням дитячого світогляду вона стає ескладнішою, користується все більше різноманітним матеріалом. Така праця відповідає природній активності дитини, її постійному змаганням щось виробляти, цю працю викликає цікавість, яка інстинктивно живе в душі кожної дитини, вона дає задоволення тим, що цією працею дитина чогось досягла, щось сама зробила нове таке, що вона сама й вигадала. Запомога дорослих коли приймається радісно, коли зовсім пасивно, бо вона зменшує задоволення од самостійного виконання, а буває, що дитина енергійно зрікається усякої запомоги, уперто силькується самотужки виробити цілком всю бажану працю. Незмога, невдача інколи виявляється дуже виразним пригніченням, зате й успіх викликає бурхливу радість. В цих виявах вже можна пояснити собі характерні психологічні риси дитячої праці: 1) вона є активність; 2) працю викликає безпосереднє свідоме бажання дитини (інтерес, цікавість до чогось); 3) праця має завжди конкретне завдання, домагається реальних наслідків (чим «праця» в дитячому житті й одрізняється від гри); 4) праця приємна, яко самостійний розвиток м'язів, яко самою дитиною вигаданий засіб досягти бажаної мети; 5) щоб не зазнавала дитина невдачі, негативних переживань, щоб не зневірялася в своїх силах, в своїй дотенності, треба, щоб праця була цілком можлива для дитини й вимагала лише невеликого зусилля; 6) запомогу треба подавати в зв'язку з індивідуальністю дитини, з її настроєм й відповідно самій праці; 7) праця не може бути одноманітною, бо вона дає в руки різноманітний матеріал й відповідає різним змаганням дитини. Такі риси праці дитяча має мати завжди, бо тільки тоді вона дасть й дитині, а далі й дорослій людині справжню насолоду, коли вона буде

задовольняти головні вимоги від праці: буде не тяжка, відповідна своєму здатню, щоб то буде утворити нові продукти людської думки й буде, н рещті, самостійно творча. До праці дітей старшого віку треба поставити ще деякі інші вимоги—більше соціального змісту, але намічені вище психологічні риси мають позначати усяку дитячу працю.

Перша праця дітей наймолодшого віку (3—4 літ) виявляється в самостійній координації усяких рухів: діти носять одму річ з одного місця на друге, становлять стільці, улаштовуючи фантастичний пароплав або потяг, лазять, щоб достати щонебудь, навмисне від них заховане. Не зрідка дитина до втоми заклопочється, змагаючися щось потрібне їй утворити, підійде до мами скаржитися: „як я, мамо, впрів!—як я, мамо, утомився!—а бачиш, що я зробив, я, мамо, дужий!“ Її мати або садівниця зуміє непомітно затримати коло себе, зацікавити її або казочкою, або чимсь другим, поки спочине її „дужий“ робітник. А коли треба, то чула мама, не дратуючи дитини, зуміє її й допомогти в дечому в її праці. Спостереження лікарів й вихователів дають нам деякі вказівки на те, як послідовно, почасти розвиваються усі координовані рухи дитини, який повільний час проходить від перших змагань дитини опанувати тим або другим рухом до того часу, коли вона вже самостійно його вживає.

Рухи дитини.	1-а спроба.	Свідомо самостійне вживання
Хитає головою;	на 4 день життя;	на 16-му тижню життя;
хапає річи;	„ 11-й день;	„ 17-му
сидить;	„ 14-у тижню;	„ 42 „
стоїть;	„ 23-му „ „	„ 48 „
ходить;	„ 41 „ „ „	„ 66 „
лазить;	„ 26-му місяцю;	„ 27-му місяцю;
перескакує;	„ 27 „ „	„ 28 „

З цього ми бачимо, що вже з перших днів життя дитина силкується використовувати свої м'язи задля ріжнманітних своїх завдань й перші невдалі спроби не затримують настирливих її змагань, а при кожній перемозі дитина з радістю вигукує про неї на усьо

хату. Так ведеться й далі. Активність викликає задоволення радість свідомості своїх власних сил. Як радісно дитині, коли вона сама вимайструє собі або возика, або човника, або дзильку з подушки. Ще грецький філософ Сократ казав, що „нема людині більше радісного з'явища, як своя власна, їм задан певної мети, випроблена річ, по його свідомому наміру задумана“. Тут відчувається гордість знання своєї сили. Фребель це почуття своїм трохи туманно-мистичним виразом: в цій радості виконання виявляється „неясне передчуття свідомого життя в глибокій душі й того життя, що навкруги його (зовнішнього життя); це передчуття випробується на ґрунті самостійного розвитку своїх сил, спроб цих сил й порівняння можливості з неможливістю виконання; ця свідомість то є найяскравіше з'явище дитячого життя в самому пізньому його віку й на ній спираються усі перші активні кроки дитини“. Куди ясніше й ширше формулює ідею праці французький педагог Ертлі; він не обмежує її одними фізичними рухами, він просто каже: кожна спроба наших п'яти зовнішніх почуттів є вже праця; а збу працею кожне спостереження, кожну думку, кожну вигадку, дослід який дається уважливим вживанням наших зовнішніх почуттів“. В таких широкіх межах працею можна звати й дитячі спостереження природи, й екскурсії, й дитячі колективування, усяких цікавих задля них дрібниць, складання музею, ілюстративна переробка усяких бесід, оповідань, екскурсій, причепурювання хати й упорядковування усяких річей навкруги себе.

Праця дитини, звісно, ведеться, як й увесь розвиток її, поволі, стаючи що далі складнішою. Вона дає дитині цікавий науковий освітній матеріал, розвиває не тільки самі м'язи дитини ріжнороманітною роботою, але ширить думку її, звертає увагу на новий матеріал й на що він кожний [зокрема здатний. Через цей матеріал дитина знайомиться з ріжкими елементами природи й з тим, як до них ставиться людина, використовуючи кожний задля своїх потреб. Цей матеріал теж треба давати в зв'язку з тим, оскільки можуть на його реагувати: ніжні, тендітні ручка. Але раніше аніж балакати про матеріал дитячої праці, цікаво пояснити, оскільки дитина справді може самостійно творити щось своє в кожній роботі.

Творити — це значить, що людина своїм власним розумом, власним надхненням фантазії щось нове відшукує й власними засобами виявляє його, утворюючи тим новий духовний скарб. Починати свою активну діяльність самостійною творчістю дитина, звісно, не здатна, в неї задля цього занадто мало набірано усяких вражіннів й уяв. Вона тільки може з того духовного майна робити коли свідомий, а коли й несвідомий

вибір того, що вона хоче собі засвоїти, на що вона хоче й сама бути схожою: напр., ходить по ідалії, заклавши руки за спину, «наче татко!», або біжить, викручуючи голову так, як бігає на волі кінь, або гавкає, неначе пес й т. ин. Відомий психолог Болдвин каже: «Не можна дитину поділити на двоє — на одну, яка тільки переймає, й на другу, що творить щось своє». Коли вона має творчий хист, він виявиться й в перейманні. Усе те, що ми робимо, виробляємо, походить з наших думок й наша свідомість додає нову форму усьому, що ми вже бачили: наче усе, що ми придбали з зовнішнього оточення, там наш розум просіває, мов кріз сито, складає окремі частини, єднає в нові комплекси. Усі нові комбінації колишніх уяв й вражіннів складаються не випадково, а відповідно до нашого індивідуального нахилу та нашого смаку. Так утворюються нові уяви, нові мелодії, нові форми з давнознайомих звуків, фарб, ліній, смужок. Те, що дитина сама утворить, буде вдвічі гірше від того, що вона раніше бачила, раніше робила, але буде трохи скидатися й на це старе. Творчий хист виробляє лише нові комбінації з майна, яке найвиразніше, найяскравіше за-тримано в пам'яті дитини». Через це постійне єднання творчого хисту з нахилом до переймання перші роботи й вироби дитячі завжди залежать від оточення дитини й від його індивідуальних нахилів. Тісно єднаються також ці перші роботи дітей з їх улюбленою забавкою молодшого віку — в ляльки. Цій забавці наддають тепер вихователі великого значіння, бо в ній виявляє дитина багато й свого особистого, й свого родинного, багато умов свого хатнього життя. Недурно по німецьких, американських, фінляндських дитячих садках призначають окрему хату, де живуть «ляльки»: тут усякого збіжжя багато: білизна, убори, розкладені по камодах та шафах, постіль, чепурненько застеляна. Діти на ляльках вчать першому хазяйству: вони самі перуть білизну, для чого в кухні дитячого садка усе пристосовано: й низенький чавун вмазано в плиту, є й ножи, й балії для маленьких прачок; на легких коротеньких дошках невеличкими утюгами діти гладять як найкраще білизну своїх ляльок й тим навчаються гарно виконувати першу господарську працю. Крім того, в кухні усе пристосовано й для того, щоб діти могли робити й другу імітативну працю — готувати найпростішу страву: в Песталонці, Фребелевському дитячому садку цим захоплюються діти 4—5 літ й весело качають собі на сніданок галушки (німецькі кльощки) або варять картоплю. У Монтессорі по Дитячих Домах в Римі діти теж потроху закупаються на кухні, застеляють столи заля обіду й сніданку, розносять стра-

ву. І маленькі 4-літні дітки з гордим виглядом несуть миски, повні гарячої їжки, несуть обережно, не розхлюпують, не печуть собі рученята, свідомо виконують свій обов'язок до своїх товаришів. Треба тільки, щоб ці перші обов'язки були цілком по силі кожній дитині, щоб вони виконувалися весело, й треба ще, якомога рідше їх накладати на дитину, щоб не перевелася приємна праця на одноманітну нудну роботу. Так само на інстинкті переймання й держаться й другі перші роботи в „Дитячому Домі“: Монтессорі дітям дають шматки раменю й сукна, на одних з них нашиті гудзики великі й маленькі, на других галяшники, шнур, — й діти на їх вчаться застібати, зашнуровувати свою одежу, свої черевини, щоб і самим самотужки одягатися, й своїм товаришам допомагати. На цій праці зміцнюються маленькі пальченнята, розвивається чуття мацання, а це як головний метод Монтессорі, якого ніколи не треба забувати: „вихованням, розвитком зовнішніх, окольних чуттів визволяти розум людський“. Тим і усі праці й забавки, які вона дає дітям мають на меті — або координацію дитячих рухів, або розвиток зовнішніх чуттів; через такі роботи діти засвоюють як найкраще різні форми, кольори, гами звуків музичних.

Крім переймання, діти мають чимало других інстинктів (про це вже була в нас розмова раніше), які зв'язані з різними цікавими працями. Так, діти дуже люблять колекціонувати, збирати усілякі цікаві задля них дрібниці: кремінці, шматочки скла, заліза, папірці від цукерок й т. ин., чим вони продирають усі свої кишені на страх й жаль матерів. Але усі ці колекції можна дуже гарно використовувати: на камінцях й на шклі показати фарби, заохотити дітей складати з них усілякі везерункі; з папірців повірізувати малюнки, дати наліпити їх в альбом, який кожна дитина мусить сама собі зробити. Коли скла не вистачить задля гарненьких везерунків, дати дітям готову, або й разом з ними її наготовити, різнокольорову мозаїку — чотирих й трохкутники з різнокольорового картону. На цьому діти вчать й форми, й кольори, й фантазують, розкладаючи по своїй уподобі. На цих картончиках вони й рахувати вчаться. Дитяче колекціонування дає дітям також перші знання з природознавства — вони завжди повазбирають усякого насіння, листків, квіток. А це все — нова праця: насіння можна по коробочках розгрупувати — дрібне (мак, місячна редька й др.), кругле, гарненьке (квасоля, горох, настурція) й ин. Листу в осінці можна збирати різнокольорового, а весело — різних зелених відтінків, і робити з них вирянди, вінки задля покраси хати.

або замальовувати їх різноманітну форму, або гарненько позасушувати, щоб по листу візнавати дерево, а також і по корі. Чимало праці дає зерно — насіння; його теж треба викладати на папері. З квітками діти теж дуже охоче бавляться й кожний може мати свій невеличкий флорарій задля найкращої засушки квіток. Так само діти люблять збирати пір'я, з якого також можна робити гарні і цікаві вироби. Колекціонування викликає і виховує в дітях пильну увагу до свого оточення, направляє їх до спостережень усяких з'явлень живої природи біологічних. Це наводить на думку улаштувати з дітьми невеличкі акваріуми й тероріуми, щоб знайомитися з звичаями, з життям різних звірят і тваринок. Тут треба вимагати від дітей дуже уважливого відношення до цих живих створінь, нагадувати матечі, щоб вона поважала усе живе, щоб свідомо ставилася до свого обов'язку — пеклуватися як найкраще про кожну живу істоту, що їм додана. Так, простий інстинкт дитячий до колекціонування, зведений до купи, сполучений з інстинктом цікавості задовольняється різноманітними роботами й цікавими спостереженнями над рідним оточенням, над природою. І дитина навчається сама шукати цікавого матеріалу, сама науку здобувати з своїх самостійних спостережень.

Ще багато можна викликати самостійної праці, задовольняючи другий дужий інстинкт — будівничий. Фребель дуже гарно розгадав його, й той матеріал, який він подав задля усякого дитячого будівництва надовго переживе усі інші „дарунки“, що ними він обдарував дітей усього світу. Цей матеріал — то його кубики, цеглинки, брускі з дерева. Але взагалі тепер будівничий матеріал вживають такий: пісок, дерево, глина, сніг, на підставі порад сучасних англійських й американських педагогів. Це той стародавній матеріал, який люди бачили скрізь коло себе й яким перш усього користувалися задля збудування свого життя. Малім дітям краще усього давати пісок, вони в ньому почувають себе, як в рідній сфері й без кінця можуть в ньому порпатися, роблячи й хатки, й криньки й т. ин. Коли їх самостійна фантазія буде вичерпана, можна запропонувати їм піщаними, будівлями ілюструвати ту або другу бесіду, розмову, наприклад, коли буває дужий вітер, можна поставити вітрик, з паперу крила йому приробивши; весною також тамнується всякої малої птиці, — то зліпити кочку з курчатами або качку з каченятами, тай пустити їх на ставок (можна закопати в пісок мисочку з водою). Так, з деякими додатками (з паперу, дерева, картону) можна в піску ставити цілі малюнки, ілюстрації до бесід, до екскурсій

(аробити село, церкву, крамничку й т. ин.) до казок. Це поширює власні думки дитини, викликає таку творчість яка б не обмежувалася усе одними зразками, а звикала одгукуватися, озиватися на усякі вражіння, переживання й преробляти їх на змозі, користуючись тим матеріалом, який є під руками. Дуже різноманітно можна використовувати й дерев'яні кубики та цеглинки. Треба тут тільки одцуратися правовірних фребелевських традицій й в справі будівництва з них цуратися усяких шаблонів, зразків, а дати дітям волю робити з них, що завгодно. Фребелички традиційно користуються кубиками задля виховання дисципліни уваги й роблять, замість цікавої забави, мало несуху арифметичну диктовку. „Поклади 2 кубики—один проти другого, один на гору, два ліворуч, один праворуч“, проказує, звичайно, фребеличка, й дітки механічно переставляють кубики. Тепер це вже неможлива автоматизація, яка противна усяким законам психології. Тепер дають дітям кубики, коли вони самі їх забажають й замість дрібненьких фребелевських кубиків, краще користуватися товстими чималими кубиками, щоб дитині треба було невелике фізичне зусилля, аби їх перетягати куцями. Монтессорі дає чудові кубики, вимальовані ніжно рожевою або бурю фарбою; вони гладенькі й не одного розміру, так що найменчий буде з кубичний сантиметр завбільшки, а найбільший в 10 разів більше. Діти будують з них високу піраміду, або що хочуть, але вони привчаються мацанням вгадувати невелику різницю межі розміром одного й другого кубика й можуть, навіть заплющивши очі, збудувати таку піраміду, в якій кожний кубик що далі, то буде трохи розміром зменшуватися. Будівлі можуть бути не тільки самостійними творами дітей, а також розробляти і різні теми, пояснюючи різні знання такими або другими ілюстраціями. З снігу роблять норі і логовища звірів, ілюструють оповідання з життя північних народів—запланців, ескимосів й т. ин.

Що до глини, то вона, як будівничий матеріал, вживається вже старшими дітьми для будівництва справжньої хати з цеглин. Але у Монтессорі й малі 4-літні дітки виробляють з глини невеличкі цеглинки й ставлять з них невеличкі хатки. Але по усеїх других дитячих садках глина більш вживається, як дуже гарний матеріал задля скульптури, виробу фігур для того, щоб добре ознайомлюватися з різними постанями звірят і всяких тваринок, формою простих річей—яблука, вишні, гриба, качки, гуски, усякої городини. Яку то радість мають діти, коли їм поталанить добре видіяти або овечку, або моркву, або Діда Різдвяного, а, радість, каже „Гютер, так дітям необ-

хідна, як вода та хліб." І що більше праця викликає інтересу, радості, тим вона користіща задля загального духовного розвитку дитини. Треба, щоб діти ознайомилися з усіма особистими рисами глини, порівняли її з піском і змішали як найкраще використовувати її вживали її для скульптури, її для будівлі, напр., іншим разом після якої небудь екскурсії взяли б виглинути ціле село — хатки з глини, огорожу з картону, дахи з соломи, садки з паперу. Що далі буде ширитися навчання дітей, то більше глина ставатиме дітям у пригоді. Пізнаючи історію всесвітню і свою рідну, вони з глини виробляють її стрілки, її деякий давньокитайський посуд на зразок того, що бачили в історичному музеї або її просто на малюнках, фігури стародавніх богів, воєків і т. ін. Так само задля географічних ілюстрацій діти з глини можуть зліпити багато чого такого, чим можна буде вивіряти, чи правдиво вони зрозуміли ті або другі географічні зъявища і терміни. В книжці д. Пластед: „Ручна праця в справі виховання“, недавно перекладеній з англійської на російську мову, можна знайти багато вказівок, як користуватися дитячою глиною при навчанні історії та географії. Так, метод праці, активної переробки дітьми усякого знання завойовує собі відповідне місце не тільки в дошкільному вихованню, а й в усьому шкільному курсі, стає лабораторним методом, який надає активного життя не тільки навчанню природознавства, а також й другим галузям навчання — мові, літературі, історії, географії, скрізь викликає самостійну працю школяра, вимагаючи, щоб він не тільки „чує“ лекції вчителя, але весь переймався наукою, активно виявляв те, що найбільш його зацікавило.

В дітях, виразніше у хлопців, виявляється інстинкт расовий, який біо-генетична сучасна теорія вважає за природну спадщину наших колишніх прадідів, — це інстинкт полювання, боротьби, війни. Цей інстинкт дуже часто виявляється разом з інстинктом цікавості, досліду, тим інстинктом, що ще дитиною Шевченка підбив мандрувати, щоб довідатися, куди сонце ховається ввечері і що там є за тою високою могилою? Цей інстинкт можна використовувати задля далеких екскурсій, робити в степу чи в лісі курені, розкладати багаття, вчити дітей впізнавати отрутні зілля і такі, які придатні до страви. Інстинкт до полювання, звісно, треба заспокоювати, щоб не переходив він в пристрасть, й завше давати такий напрям дитячим думкам, щоб цей інстинкт, разом з інстинктом війни, уявлявся в своєму негативному значінню, як шкідливий задля нашого громадського культурного життя. Як засіб оборони підчас далеких екскурсій, щоб

Діти уявляли себе справжніми дикунами, можна навчити їх робити лучки, самостріли, бумеранги, щоб ніколи з них стрільнути в яку-небудь птицю, а, убивши її, спекти. Ніколи не треба дозволяти вбивати без потреби жадного живого створіння. В протилежність войовничим інстинктам повинно направляти думки дітей на те, щоб спільно добро робити, складати, напри., товариства, громади, щоб обороняти пташок та робити дослідні рідних місцевостей, організовувати єдики взаємної допомоги, а з старших дітей — туртки пожирних й т. ин. Це одхилить дітей від злих намірів війни, боротьби, полювання й викличе активну спільну роботу, єднання навколо цільової й гарної мети.

Далі матеріал й праця пропонуються вже не тільки відповідні інстинктам дітей, а й такі, щоб діти далі розвивали природні творчі засоби для виявлення свого почуття й в праці шукали краси, фарб, ліній й т. ин. Матеріалом для цього служить папір — білий й кольоровий. Перш за все дітям дають ножичі, щоб вони щось навчилися вирізувати. Спочатку діти з захопленням просто ріжуть папір. І з цього вже можна децю використовувати, як бачимо хоч би з порад американського педагогічного місячника: **Kindergarten Review**: „Вільне вирізування — пишуть там — є одна з найулюблених дитячих праць. Вони мов чарами захоплюються, бачучи, як з простого клантика паперу, одним поворотом ножичів в руках садівниці, виходять дуже цікаві річі, — людина, кінь, санята й т. ин. Маленькі діти (4 літ) вже можуть вирізувати деякі копії з різних річей, гребінця, шітки скатертини з бахромою, зіроньки, різних сплутів. Ця праця має не тільки самостійне значіння, а й єднається дуже зручно з іншими. Вона доде краси, життя ріжним виробам, напри., гарно має прапорець понад вакзалом, збудованим з цеглин; на човні, вирізаному з кори, весело біліють вітрила з білого паперу, межі кирпичиками, з яких збудована кімнатка, гарно поставити лжко, вирізане з паперу, зробити ковдру й так далі без кінця; дрібно нарізаний невдалими ще рученятами зелений папір йде за траву й вкриває землю в пишаному городику; далі, дерева так легко вирізати й поставити на хуторі, зробленому чи з піску, чи з кубиків. Немає чепурніших ілюстрацій до казок, як зроблені вирізуванням. В **Kindergarten Review** подають цікаве вживання перших найпростіших дитячих вирізувань. Діти ріжуть чотирохкутники, трохкутники, кружечки з кольорового паперу (в 2—3 фарби). Потім беруть або дерев'яну миску, або глечик та й змазують їх клейом й обкидають цими нарізаними папірцями або розклеюють їх обідками, везерунками, виходить гар-

пенський глечик, самостійно дитячими рученятами розмальований. Разом з недавню заведеною працею — обриванням перу, вирізуванням завше дуже тішить малечу й має свою ілюстративно-методичну вартість для дітей не тільки дошкільного, але також вже й шкільного віку. Тільки дорослі діти, звісно, можуть користуватися й малюванням. І в вирізуванні, як і в кожній дитячій праці, не треба давати дітям готових зразків, так званих шаблонів, які ще занадто паляють по дитячих садках й захистках. Що до малювання, то воно має своє особливе, ще й дуже велике, значіння в житті дитини. Охота до нього виявляється ніколи дуже рано, у дітей 1½ р. Найперші каракулі (мазки) ще не мають дефинитивного завдання, дитина не має й на думці щось намалювати, — це ще несвідоме бажання координувати рухи руки й ока. Поволі дитина починає фантазувати й, мажучи на папері без всякого ладу лінії, смужки, голосно пояснює: «малюю хату». Безсилі дитячі руки мають сміливість виказати абсолютне невнання. Майже на 4 році діти дають вже деякі малюнки — насамперед постаті людей, хати, спіральна лінія чи смужка означає у них дим, якого завше сила виходить з коміна. Помалу дитина починає малювати усе, що бачить коло себе, усе, що має задля неї інтерес, викликає її цікавість. Взагалі дитина не добає, щоб її малюнок був цілком правдивий, вона лише накладає деякі річі, що дуже вразили її, малює з готови, по пам'яті, малює більше символи, дає до них пояснення словами, сама дуже гарно розуміється на них і часто захоплюється своїм символічним нарисом. І це для нас найцікавіша графічна мова, в якій дитина цілком правдиво, інтимно сама себе виявляє, що і чим саме її вразило, що захопило її найглибше з різноманітних вражіннів, які вона вбирає в себе з свого оточення. Її фантазія далеко переважає її техніку, й дитина досягає бажаного ефекта іншим разом якими-небудь двома-трьма лініями. Дорослим нема чого втручатися в цю досить натхненну працю, не треба виправляти технічні помилки: вони залежать більш від того, що дитина не досить уважно придивляється до річей; добре ніколи малювати разом з дитиною, а краще усього привчати дитину як найкраще придивлятися до річей. Межи нами так мало порядних малярів не через те, що мало в нас талановитих людей, а через те, що ми з дитинства так мало навчилися як слід розглядати усе, що навкруги нас, бачити і розуміти фарби, постаті, форми.

В душі дитини заховано багато невимовленого змісту, який шукає собі найкращого виразу, дитина має свій розум, свою логику.

її думка свіяна й суцільна, вона не розпорошена так, як наша. Вона й малює відповідно своїм думкам, але їй бракує спостережень, сталої техніки. В цьому запомога одна — звичка, при звичаєння. Я бачила, як одна дівчинка настійливо змагалася намалювати коней, до яких мала пристрассть. Вона перемалювала з усіх книжок малюнки і усікі постаті коней. Спочатку в неї нічого не виходило, але, за півроку вона так навчилася, що могла зовсім гарно намалювати коня, дуже схожого на її власного. Чимало тут запмагає переймання, через що й добре малювати разом з дитиною: вона непомітно переймає, засвоює вані рухи, вані спостереження. Малюнок дитини це його правдива графічна мова, індивідуальна й разом зрозуміла задля усіх народів усіх часів. В справі докладного розуміння психології дитини мають велике значіння збірки дитячих малюнків: треба тільки разглядіти, що в них усіх є загального, властивого дитячій психології того або другого віку, а що індивідуального, особистого. Перший почав збирати дитячі малюнки не педагог, а мalar Коррадо Риччі. Він взагалі цікавився народними творами. Його вразили прості малюнки, накидані чієюсь ненавченою рукою на арках мосту в Римі. Після цього вчені антрополози збирали малюнки й диких народів, й дітей, усе дошукувалися єдності межі тими й дитячими. Найбільше колективував дитячих малюнків бельгійський педагог Рума, який робив з них цілу виставку. Йому цікаво було порівняти малюнки дітей різних народів й різних країн й побачити, як яскраво на них відбивається оточення, що, звичайно, робило на дітей своєвразжіння. В дитячих малюнках помічається зовсім другий розмах фантазії, аніж у дикунів: зате дикуни ніколи не роблять в своїх малюнках таких логичних помилок, яких чимало зустрічаємо в дитячих. Правда, малюнки дітей й дикунів мають межі собою те спільне, що в них багато руху й усі вони складаються з найпростіших ліній, улюблені теми у них теж майже ті самі — людина й звірі. Порівняння усіх цих малюнків виявляє деяку спільність, але вони ж мають й характерну особистість, оригінальність.

Ще Фребель звертав увагу на те, що в малюнках дитина краще усього себе виявляє. Їй подобається вільна гарна поза: коли дитина щось своє малює, вона й не боїться, й не чує нічого на вкруги себе, уся захоплена своєю думкою, змаганням дати їй найкращий вираз: тут вона розбирається й в цілому, й в деталях, виявляє пам'ять, яскраві спомини глибоко захованих, дужих вражінців. Фребель в малюванні справедливо бачить найкращий ґрунт задля просвітального

впливу на дитину, її воно ж, кажучи темною Фребелевською мовою, „є закінчене приєднання творчих сил дитини до життя її виявлення його свідомої волі в координації рухів.“ Через це малювання має величезне значіння її в вихованні, її в освіті дитини, а також має психологічну вартість задля її вихователя. Хист до малярства шириться в зв'язку з загальним розвитком фантазії, уваги, спостереження, разом з цікавими новими вражіннями; правда, бувають й такі діти, що взагалі кепсько розвинуті, негаразд реагують на вражіння, але виявляють особистий нахил до малярства й ним краще, аніж словом або якими другими працями показують властивий їм хист. Цікаві досліді бельгійського психолога-педагога Декролі, який підкреслює, що задля малювання необхідно навчити дитину добре додивлятися, привчати м'язні ока захоплювати усякі пацямки, пропорції, схоплювати, яка лінія довша, товща, а яка трохи коротка й тонша. Експерименти Декролі доводять, що розумітися в цих одмінах дитині може лише на 8—9-му році; руху діти наддають своїм творам якось безпосередньо й 90% дитячих малюнків й справді повні руху. В цікавому досліді Рума: *La langue graphique de l'enfant* показані 4 ступні розвитку дитячого малюнка: 1) немає жадного руху, завдання пояснюється словами; 2) рух виявляється схематично — в відносинах річей межи собою; 3) помічається деякий рух, обличчя змінюють вираз; 4) різні особи в тому самому малюнку мають різні рухи, відповідні їх спеціальностям. На підставі анкет своїх Рума запевняє, що на 2-му ступні розвитку стоять діти 6—8 літ, на 3-му — діти 7—8 літ й тільки 14-літні доходять до 4-го ступня. Але не можна з такою певністю формулювати різний розвиток малярського хисту: є діти, які виявляють куди раніш й почуття руху в малюнках, й розуміють якось інстинктивно пропорціональність й перспективу. Це залежить й від індивідуального хисту, й від умов, в яких живе дитина. Спостереження Кіршенштерна теж впевняють, що 51% дітей 6—7 літ не розуміють перспективи зовсім, що хлопці краще її розуміють, аніж дівчата, серед яких 86% в цьому віку не знають її зовсім. Але взагалі задля психологічного й методичного завдання не має значіння краса або технічна закінченість малюнка. Спенсер правду каже, що головне в тому, щоб „дитина навчилася висловлюватися малюнком. Не краса малюнка задля нас дорога, а щирість виразу дитячих думок. Тим то й бажано, щоб ця „графічна мова“ вживалася в цілому курсі дошкільного й шкільного навчання, бо це найкращий трудовий метод задля дитини,

щоб виявити й свої знання, й свої почуття. Поводження вихователя під час малювання мусить бути таке саме, як й в час других праць,— як найменше активної допомоги, деколи тільки нагадати щонебудь з пережитих вражіннів дитини, щоб полегчити їй згадати чи постать якусь, чи картину, роспитати, що саме хоче малювати дитина, щоб це примусило її зібрати свої думки й згадки й свідомо взятися за працю, а деколи то й нічого цього не треба,—краще залишити дитину її вільному натхненню. Корисно ніколи розбирати в гурті дітей їх власні малюнки, звертаючи увагу лише на ті або другі позитивні риси кожного малюнка, не висловлюючись про негативні, щоб не дати згаснути вогнику самостійної творчості, який жевріє в кожного малого маляра, й не похитнути його віру в свої слабенькі рученята. Треба також давати дітям різноманітну малярську працю: або малювати зараз слідком за новим свіжим вражінням, або навпаки, по згадкам—й тим зміцняти зорову пам'ять й увагу. Можна ніколи за день чи два сказати дітям, щоб вони добре обдивилися ту або другу річ, картину, місцевість й потім з голови, по пам'яті вже намалювали в власі. Можна запропонувати більш дослид дітям малювати протилежності, напр., с-жотруса й пана, шарманщика й купця, пожарного або москаля й селянина. Цікаво давати й колективні праці на одну ж таку тему, щоб побачити, як виявлятимуться різні індивідуальності. Нема чого й казати, яку велику цінність має малювання задля вчення географії, природознавства, історії, а найбільше задля розуміння художньо—літературних творів.

Що до матеріалу, який ми даємо дітям, то Фребель радить малесеньким дітям давати пісок й паличку до рук задля перших малярських рухів. Дає раніш малювання розкладати лучинки, скалочки, щоб привчити око до ліній, після знайомства з тілами дають дітям й кубики, й виліплювання з глини. Маура Пластед—**Haudwoc** and its place in early education—дає досить великі листи паперу й олівці, крейду й класну дошку або листи темного паперу. Олівці й чорні, й кольорові дає, але радить як найраніше переходити до акварелі й так, щоб діти сами скомпоновували фарби. Не треба справді забувати, що, малюючи, діти мають знайомитися не тільки з лініями напрямками, пропорціями, рухом й т. ин., а також й з кольорами, й дуже уважно повинно слідкувати за тим, оскільки вони правдиві кольори вживають, розмальовуючи або якогось зв'язу, або якийсь пейзаж. Монтессорі, яка надає великого значіння тому, щоб діти добре розбиралися в кольорах й навчалися їх своїми власними спостереженнями, дає

дітям багато розмальовувати усяких шаблонових квіток, звірів, листя й, коли дитина помалює корову блакитною або зеленою фарбою, вона нічого їй не каже, але на другий же день разстарається показати дитині живу таку корову й знов підкине їй задля розмальовування шаблон корови, — і отак аж поки дитина добре запам'ятає собі фарбу того або другого звіра, квітки й т. ин. На жаль, при цій роботі вживають шаблонів, які напевне шкодять розвитку вільного творчого малюнка дитини. Але діти так милуються в розмальовуванні, що їм можна давати розмальовувати готові малюнки з старих часописей, картки поштові й т. ин., або вони добре вчилися не робити людей блакитними, а дерева червовими. У Пластед бачимо гарний зразок, як вчити дітей примічати різні кольори в природі й як їх передавати. В погожий гарний ранок, коли по ясно-блакитному небу плвли ніжні, мов бавовна, хмарки, садівниця викликала дітей на широкий майдан й дала їм добре надивитися на це небо. Потім діти вернулися до хати й їм запропоновано було намалювати, як вони хотять, це небо, ці хмарки. Такі праці можна пропонувати дуже різноманітні: від них розвивається зорова пам'ять, звичка розбирати усі численні кольори, якими так розкошує наша південна природа.

Крім тої праці, яка відповідає найбільше інстинктам дітей, йдуть праці з різного матеріалу, які гаразд розвивають силу й спритність дитячої руки й користні задля вироблення усяких життєвих річей, але й в цих працях необхідно, щоб фантазія дитяча, самостійний інтерес виявлялися як найкраще. Діти люблять дерево, вони завжди почувають себе щасливими, коли допадуться до молотка, цвянків й шматка дошки. Ця праця цікава тим, що захоплені нею діти можуть собі наробити чимало цяцьок, возиків, столів стільців в ляльчину хату, собі рамок, скриньок, полицюк й т. ин. Струмент столярський викликає у дитини самопочуття відповідальності. Вона знає, що може ним собі велику шкоду зробити, коли матиме в руках пилку, обценьки та фуганок. Це примитивне столярство можна використати й з методологічною метою, щоб виробляти різні історичні річі — класичні римські вози, зразок колизея, середньовічних палаців лицарських й т. ин. Цінно теж, коли дитина знає, що вона може собі й дзиглика зробити й дров напаяти, й тина загородити, — це виховує свідому незалежність, яка дуже багато важить в життю. Крім обробляння дерева, користно навчити дітей такої праці, яку знали усі народи на найперших ступнях культури — плести усякі річі. Сітями колись собі харч люди здобували, на плетених радіжках спали й сиділи. Дітям дається спочатку

м'який матеріял — тїєма, вовна, нитки, напір, (але бажано затримуватися як найменше на панірових виробах), солома, рафія, й, врешті, доза щоб робити з неї кошики. Ця праця мусить бути викликана якою — небудь життєвою потребою, напр., треба дітям торбинки собі сплести, щоб хустку сховати, гамак також можна сплести задля слабого товарища на літо, кошика, щоб по гриби та ягоди ходити, й діти весело беруться за працю, самі собі одбирають кольорову тїєсму або напірці. Звісно, тут вже більш одноманітна праця, але й цим разом треба викликати, скільки мога, самостійну думку дитини, її власний інтерес. Обік цієї праці й де шитво й вишивання, вони такі потрібні в життї тай діти, особливо дівчата, дуже охоче до них беруться. Але не треба вважати цю працю за спеціально й виключно жіночу: хлопці теж мають вчитися, як гудзика пришити, як штани собі залатати. До вишивання малі хлопчики дуже прихильні, але потім це проходить. Дівчатам вишивання й всі близькі до нього роботи вирізування, м'ярежка, дають чимало задоволення: їх природному, художньому, хистові в справі вигадування узорів, в підшукуванні гармонії й комбінації кольорів; инша, гарна своїм творчим замислом, вишита хустка або рушник та це ж ціла поема дівочої творчості. По деяких захистках для біженок нашого півдня багато роблять таких виробів й треба дивуватися, як дівчата літ 10—12 вже сами вигадують везерунки, відповідні їх рідному українському орнаменту, як гарно стилізують старі взорці з таким смаком й красою. Звісно, цю працю не треба зараз перевертати на ремесло й давати дітям (хоча й більш дорослим 12—15 літ) сидіти за цєю роботою по кілька годин обов'язково щодня. Ні хай й ця праця допомагає виявлятися творчим силам й не втомлює дітей й не гасить їх інтересу до неї уніформними технічними вимогами.

Крім цих відомих з загального вжитку по усіх дитячих садках й захистках матеріялів, не треба забувати, що кожна місцевість має свою природу дарунками, якої люди користуються задля своїх потреб: тут до неба піднімаються крейдяні гори, тут сосна та береза обступають селом, тут мохи та хвощи плазують по землі під ногами мандрівця, тут глина на кожному кроці зустрічається, а там льон та коноплі ростуть по городах. Дитина мусить ознайомитися з усяким місцевим матеріялом, використати його поки що задля своєї праці та і потім, ставши дорослим, вміти в діло пускати всі місцеві природні скарби задля більш практичних потреб. Ми бачили, які гарні річі вирізають діти в захистках на Вороніжчині з крейди, цілі хатки, церкви, усю азбуку на маленьких крейдяних цеглинках

Там, де конопель сіють багато люди, треба, щоб діти вчилися робити з неї шворки, товкти насіння й т. ин. Але є у нас на Україні така праця, на яку треба звернути найбільше уваги,—це праця коло землі—хліборобство. Ця праця так тісно зв'язана з природознавством, до неї мають нахил майже усі діти, бо в них дуже дає себе знати інстинктивне бажання порпатись в землі, порати її. Бажано починами з найпростішого: хай діти мають свої вазони з квітками, які вони самі посіють, самі й доглядатимуть. Далі треба, щоб кожний захисток мав свій садок, город, який-небудь зайвий шматок землі, де діти могли б експатати собі та обробити так звані „спробні грядки“. Там вони не тільки сіють кожний, що йому найбільше до смаку—моркву, горох, огірки, але ще й мають змогу робити усякі спостереження; вони сіють тут ріжноманітне насіння, яке поназбирували на екскурсіях, зацікавившись його дивовижною формою: летучки з цикорію, маленькі зернята з сосни або ялини, настурції й т. ин. Тут дитина придивляється, яка рослина краще виростає на сонці, а яка в холодку; якій треба угнояної чорної землі, а якій присипати піску, або золи, або крейди. Вона спостерігає, які комахи підгризають корінь чи стеблину рослини, які її шкодять (ведмідка в землі, черв. тля); а які тільки літають навкруги квіток—метелики, бджоли. У д-ертлі наведено деякі сторінки тих щоденників, які пишуться дітьми, що розказують в них про свої спостереження і догляд грядок; тут ми бачимо, як ці грядки дають дітям цільний, цікавий біологічний матеріал, як вони наближають дітей до природи, викликають увагу до усяких її з'явищ. „10-го Травня коноплі та льон випустили паростки; в коноплі з'явилося 4 листочки, у льону—2. Чимало листочків конопель помнять—це робота зябликів. Одного з них я сам бачив: сидить на дереві та й висвистує. Деякі рослини зовсім прив'яли, бо коріння їх чисто поїла черв. Ми нап'яли сітку понад грядкою, щоб захистити її від горобців.—17 Червня. Коноплі вже ростуть 7 тижнів. Вони вип'ялася вгору аж на 70 сантиметрів, їх жореткий лист має форму людської руки. Равлики поїли аж три стеблини, які були вже 40 сантим. заввишки. Ми застукали одного з равликів саме на тому, як він видав стеблину. Це ж вони й лист поточили й він увесь став діравий. Льон наш теж вигнався, вже зрівнявся з огорожею. Він був би ще вищий, але дощем його прибило. Правда, й стеблина його занадто тонка, бо ми дуже густо насіяли“. Й так йде через усе літо; ціла низка живих спостережень, ціле багатство знання безпосередно схопленого під час близьких стосунків до самої природи. Така організація справи полишає гарний настрій, добре впливає на

здоровля, викликає увагу й дає привід до усякої ріжкомагітної праці: дитина малює рослину в різні моменти її розвитку, її лист, квітку, вона збирає в колекцію шкідливих комах, яких тільки зустрічає, засушує цілу рослину, коли вона саме розцвіте, а потім коло неї приклеює її плід—стручок, головку маку й т. ин. Задля колекцій треба наробити маленьких скриньок, сачків, терарій, щоб спостерегати, як жаба знаходить черву й їсть равликів, як ящірка хапає мух й т. ин. Тут в садку можна поставити й вулик бджіл, щоб познайомилися діти з цікавою роботою й звичаями бджіл й привчалися до пасішництва. Кожна дитина мусить знайти в своєму захистку цікаву, улюблену працю, яка викликала б дожиття усі її творчі сили й здібности, що дримають на дні її душі й згасають, не маючи можливости виявитися.

Так праця дітей використовується задля психологічних й методичних завданнів за увесь дошкільний період виховання. Але, крім того, праця має ще й соціальне значіння задля виховання. Перш за все вона захоплює дитину не тільки в її індивідуально творчих почуттях вона викликає у неї відразу також й соціальний інстинкт: дитині мало бути самій задоволеною своєю працею: вона прагне почути чужий присуд. „Нормальна людина, каже Болдвин, навчається усе обмірковувати на підставі спільної громадської думки. Дитина утворює нові комбінації ліній, форм, постатів, але сама не довіряє собі й шукає соціального присуду, який й надає кожній праці ту або другу вартість. З цього складається якесь спільне еднання, що задовольняє маленького робітника“. „Іншим разом,—каже далі Болдвин,—вимога громадського присуду стає у дитини такою міцною, що вона зовсім зневіряється в своїй праці, губить нормальну самоупевненість“. Вимога громадського присуду виявляє себе в 3—5 роках, коли дитина вже не боїться й не соромиться чужих людей й коли виявляється у неї соціальний інстинкт. Деякі діти, з непевною вірою в свої власні сили, через шукання чужого присуду виробляють так зване „повторне обмірковування“: вони хвилюються, що-то люди на це скажуть. Тільки ті річі й мають задля них вартість, які ухвалені „людьми“, товаришами, родиною. Це вже ненормальні індивідуальні прояви, вони зовсім не бажані, бо від них дитина стає легкодухою, полохливою, губить усяку самоупевненість. Такі діти то майбутні так звані „жертви осередка“, яких так багато в нашому громадському житті, про яких звичайно кажуть, що їх „оточення заїло“.

виявляючи цим страшну мізерію індивідуальної вартості саме даного суб'єкта. Виховання мусить виробляти в дитині пошану й до своєї індивідуальної вартості, й пошану до громадського погляду, треба збагатити дитину певністю в свої суб'єктивні творчі сили, вірою в цінність своїх думок, а також навчити її визнавати і поважати погляди других людей. Такі люди й будуть сміло закладати підстави задля нових кращих форм життя.

Друге соціальне значіння ручної праці виявляє себе тим єднанням, якого вимагає усяка спільна праця, а тим більше за тої колективної праці, яка не заважає вільному прояву індивідуальної творчості, але нахиляє усі думки до єдиної мети, викликає зусилля найкраще гуртом зробити свою працю. Так, при вирізуванні з окремих індивідуальних деталей складається одна гарна картина, до якої кожний додв свій спомин, своє вражіння (чи з екскурсії, чи з оповідання); так само й при збудуванні піщаних сел, міст. При гуртовім малюванні на чорній дошці малюється, звичайно, кольоровими крейдяними олівцями ілюстрації відповідно до тієї або другої мети. При усякій такій праці індивідуальна творчість хоч і виявляє себе, але в згоді з колективною думкою, з гуртовим завданням. Це дуже гарна школа характеру. Колективна праця й колективні завдання ширяться разом з тим, як виростає дитина й поширюється її загальний рівень знання й свідомість своїх обов'язків. Замість однієї грядки колектив, гурт дітей береться до цілого городу, робить огорожу, гуртом рубав чи дрова, чи гили задля гороху на грядках, гуртом чепурить, знімає подвір'я. В одному захистку діти сами надумалися зробити греблю й місток через рівчак, щоб ближче ходити на найнятий город. Єднають дітей екскурсії далекі, коли усі мусять одня другому допомагати, обирати хазяїна, щоб годував усіх подорожніх, атамана-ватажка, щоб керував екскурсією, казав, коли й де спочити, де розташуватися на ніч й т. ин. Єднають дітей ще краще гуртові підготовки до якого-небудь свята: тут вони спільно обговорюють програм святкування, що викликає іноді гарячі суперечки, але в кінці усі приходять, звичайно, до згоди й накреслюють загальний план святкування й індивідуальні, окремі обов'язки кожного учасника. Декорують влас, вчать пісень, декламації, читають реферати. Що більше колектив організує усяких таких святкувань, то краще живе громадка спільними інтересами, бо тут стільки виявляється спільних переживань, почувань, а заразом розвивається й естетичний смак, й інтерес до праці, й чуття гармонійної єдності цілого колектива. Через щось по захистках й дитячих садках дуже мало організують таких святкувань, тільки Різдво одбувають звичайною традиційною одинкою.

Скільки ж то у нас на Україні є гарних національних свят, кожне з своїми поетичними обрядами, піснями, напр., весною Русальчин Тиждень, влітку Йвана Купайла, обжинки, зімою та восени можна святкувати Андрія, організувавши ворожіння, „калиту“, стрітення, коли зіма з весною зустрічається. Можна було б дещому навчитися й у японців, які святкують сезони різних квіток, напр., свято вишневого цвіту. У нас весна така багата на квітки, — хіба не естетичне вражіння зробив би день „конвалії“, день фіялки пахучої або бузку, день розцвіту садків, коли немає у нас самої вбогої хати на Україні веселій, біля якої не пишалася б білими шатами вишня або яблуня. Діти на кожний такий день мали б скласти свій програм, вигадати казку, з допомогою садівниці одшукати відповідні вірши та пісні, скласти яку — небудь драматизацію моменту, піти на екскурсію. Такі свята зваяйомили, ріднили б дітей з природою, викликали б різноманітні творчі сили й усе тісніше еднали б колектив спільною радістю, спільною працею. Межи другими працями, корисними при організації свята, варто звернути увагу на улаштування театру ляльок або театру тінів. Взяти треба яку — небудь казку (для малих дітей), яку — небудь історичну драму або поему (для старших діток), вимальовувати усю обстанову тодішнього життя, навирізувати з картону і наробити силуетів задля ляльок чи тінів. В Чехії велику роль відіграв такий театр по школах задля національного відродження народу. Такі вистави з лялькою мають велике значіння й задля розвитку мови, бо за ляльок мусять балакати сами діти поза коном. Нема чого казати, що й ця праця розвиває і поглиблює у дітей естетичне почуття; та й взагалі естетичними вражіннями, красою мусить бути пройнята уся атмосфера кожного, хоча б і вбогого захистка або дитчого садка, бо в цьому полягають найкращі змагання до краси й добра. Красою й добром мають бути натхненні усі дитячі забавки, праці, оповідання, читання, взаємні відносини дітей межи собою й садівниці до діток і все поводження їх.

Третє соціальне значіння праці в тому полягає, що вона найкраще регулює відносини окремої дитини до усього колектива з погляду засвоєння конкретних обов'язків й зміцнення почуття відповідальності. Такою працею більш усього стає так звана господарська праця: порання в хаті, варіння страви, лагодження одягу. Ми вже бачили, як і в домах Монтесорі, й західно-європейських захистках діти з самого малого віку вже привчаються до господарства, навчаються чітко й чисто держати свої хатки й усі свої річі, бо охайність пе

найперша естетична вимога: де бруд, порох, безладдя, там не може бути й краси. Мусить в кожному захистку панувати така атмосфера, де кожна хата—люба дітям, як рідна, а не як чужа, казенна; вони мусять чепурити її не по заказу, а по своїй добрій волі, по своїй охоті, щоб кожна дитина була вірним товаришем другій й допомагала одна одній, одягаючи й роздягаючи малих, латаючи одіж, шнечучи на себе й на других. Але й тут, як і завжди, праця не повинна ставати суворим й важким обов'язком. Краще поділяти працю межи дітьми гомеопатичними частинами, усе збільшуючи обов'язків з віком дитини. Бажано, щоб сам дитячий колектив (хоча б з дітей 5—6 літ) був організований в самоурядову громадку, щоб діти свідомо відносились до своїх громадських обов'язків й вчилися справедливо їх поділяти межи собою. Кожна дитина має право сказати, яку чорну працю бере вона на себе на цей день, на цю свою чергу. Хай ця робота дуже деталізується межи дітьми, що по черзі справляють її, але хай вона виконується ними як найкраще, як найпильніше й з найбільшою охотою; хай цей, коли його черга прийшла, знає лише самі миски та горшки, другий—самі кухлики та шклянки; одному доручають ножі, ложки й виделки, другому—столи й стільці в ідальні; один гурток дітей постачає дрова, другий,—воду; один нехай замітає хату вранці, другий—після обіду, третій—наніч; одним доручають пильнувати дитячих цяцок, другим—книжок й всяких до науки потрібних річей. Така господарська нарада, що поділяє чергу, збирається щотижня, вона має право робити вказівки всім, хто не досить гарно виконував свої обов'язки. Діти також мають право висловити, чи вони й в другу чергу раді виконувати ту саму працю, чи беруться до другої, можуть навіть, з дозволу господарської дитячої ради, на яких 2—3 дні й зовсім ухилитися від господарської праці, щоб потім жвавіше до неї взятися. Так, в добре організованому дитячому колективі, з до ладу поділеною відповідно до віку й розвитку дітей роботою, поволі виховується маленький самостійний робітник, майбутній Сольнес, будівничий нового життя: у його будуть розвинуті усі природні творчі сили, в його вдачі складеться міцна воля, якою він опанує усякий матеріал й яка дасть йому змогу виконувати свої обов'язки перед громадою, ніколи не припиняючи свою індивідуальність шануючи товариство. Такі то психологічні, методологічні й соціальні завдання дитячої ручної праці. Відомий вчений Едвін Тейлор так підраховує усі користні наслідки, які дає нормально переведена ручна праця задля виховання дітей; вона розвиває: 1) хист до усякої ручної роботи; 2) виховує звичку радісно працювати; 3) дає

певний ґрунт любові до праці, свідомій працьовитості; 4) викликає й зміцнює добровільну дисциплінованість, 5) активну самостійну увагу, 6) силу волі й упертість в осягненні мети, 7) самодіяльність, 8) індивідуальну творчість, 9) здоровий розум, 10) знайомить й підготовлює дітей до різних майстерств; 11) утворює звичку, потребу праці і 12) показує шлях до щастя.

До цього можна було б чимало ще додати. Не повинно також забувати користний вплив праці на фізичне здоров'я дітей й нашу моральну рівновагу, яку праця звичайно утворює в душі дитини, одбиваючись на усьому організмові й настрою її. Нам доводилося бачити, як великий вчений педагог Лесгафт тільки добре й раціонально організованою ручною працею повертав в нормальне становище зіпсовану недоглядом й поганим вихованням дитину, повертав її загублену рівновагу душі й тіла.

Кажуть, гулящі рученята шкодливі! Але шкодливі й ті ручки й головоньки, які задурені шаблоном, стомлені понадмірною примусовою працею. Ручна праця—великий принцип, але не можна перевертати її в один пасивний мануалізм, пристосовувати до однієї мети—як найбільше виробити усяких річей. Мануалізм (від лат. слова *manus*—рука) мусить бути міцно зв'язаний з інтелектуалізмом й виростати з психологічних основ виховання, тільки в такому разі він дасть чимало користного, виховає вільних творчо натхнених робітників, зробить працю бажаною, необхідною для усіх. За таких умов розвитку й організації праці потенціально дуже збільшиться у нас продуктивної сили, збільшиться людей, що шанують працю й здатні до усякої роботи, а сама праця—вільна, творча й радісна праця стане гаслом нового життя.

VII.

Розвиток мови дитини.

Дитина народиться з готовим вже знаряддям для того, щоб голосно говорити—має язика, вуста, горлянку, легені. Але вона не має мови, бо не має жадних думок, жадних уяв. Вона кричить, коли їй холодно

чи голодно, користується усякими можливими звуками, щоб виявити своє задоволення або свої пекучі потреби. З початку ці звуки складаються лише з голосівок; потім за кілька місяців дитина навчається вимовляти виразно й деякі з приголосних звуків, насамперед губні, згодом виявляє вона велике задоволення, коли зможе ті самі звуки повторювати кілька разів: ба—ба—ба, ма—ма—ма, мов бавиться, сама себе слухаючи; інша дитина, тихо лежучи, може вимовити більше, як 40 ріжнотипних звуків, які не мають жадного значіння, але дуже подобаються самій дитині; вона їх переймає з мови, якою до неї звертається мати, яку вона чує навкруги себе, в колискових піснях, яких їй співають. В цій примитивній мові можна розібрати деякі окремі моменти. Так, одні підкреслюють: 1) самий крик без усяких певних голосівок; 2) потім з'являються голосівки і навіть з деякою мелодійністю; 3) щось губами ляпає; 4) промовляє звуки губами, горлянкою, носом; 5) зубні звуки; 6) перші слова. Психолог Стерн дає таку схему розвитку мови у дитини: 1-й рік—час невизначеного белькотання, переймання усяких комплексів звуків, початок розуміння тих слів, що сама вимовляє; 2-й рік—час трохи свідомої звукової реакції,—однословні вирази, речення, далі йде переймання звуків, під кінець запас їх значно збільшується, річі вже мають свої певні назвиська, є вже деякий запас речень, іменників, дієслів, прикметників. На 3-й рік вже маємо мову без жадних флексій, тільки з самих головних незалежних речень, без усяких додаткових, але з'являються вже речення запитання, оклику і заперечування. Сама дитина чимало слів самостійно утворює. З 4-го року діти вже розуміють і переймають чужі оповідання, заучують вірші дуже охоче, повторюють їх, радісно підспівуючи; переймають вони вірші слухом і пильно стежать за рухами вуст (губ) того, відкого їх переймають. Що краще вірші уритувані, то легше діти їх завчають. Запомагають в цьому навчанні, каже Стерн, ілюстрації до віршів. Завчають іноді одразу навіть чималий твір, по ритму, не розуміючи його детально, а захоплюючись милозвучністю і тим, що скільки та ще й яких то слів вона може наговорити! Звісно, цим не треба зловживати, але в усякому разі вчення віршів і прози поширює розвиток мови у дитини. Болдвин теж надає великої ваги в розвитку мови процесові переймання, але він підкреслює, що вартість мови не в самих словах, які промовляє дитина, а в тому, що мова є знаряддя в справі розвитку розуму. Переймаючи звуки і слова, дитина мов прочитає перед собою шлях до ширшого розуміння слів, як виразу думки. Мова формує думку дитини, керує нею,

веде дитину шляхом розвитку загальної культури. Колись діди дали нам слова, в ці слова вони вклали усі свої знання, усе те, що вони зрозуміли в своєму оточенні і зуміли знайти йому вираз, назвисько. Мова—то ж корона, то ж вершечок, перемога виражних, виявляючих рухів людини. Користуючись мовою, людина постійно ставить себе в контакт з людністю, постійно вивіряє свої думки, свої вирази,— чи вони придатні задля розуміння з боку, сторонньою людиною, чи вони варті переймання і поширення. Дьу надає великого соціального значіння мові, вона передає думки і вражіння одної людини другім, в ній реалізується, здійснюється соціальний інстинкт людей. Так повинно ставитися і до мови дитини, і щоб вона найкраще розвивалася, треба, щоб дитина зазнавала цікавих задля неї вражіннів, які викликають в неї думку, викликають охоту про ці вражіння розмовляти. Через це Дьу і вимагає, щоб з дитиною більше розмовляли, викликали її на розмову вільну і невимушену, в якій дитина балакає, своєю власною мовою, инколи робить граматичні помилки, але ці помилки не варто зараз же тут і виправляти, бо від цього у дитини губиться бажання вільно, безпосередньо висловлювати свої думки. Як помаленьку дибаючи і падаючи діти навчаються вренсті ходити, так і кепсько балакаючи, помиляючися, всетаки навчаються вони говорити, і це природний засіб навчання мови. Дуже цікаво стежити за тим, як саме дитина вчиться сама висловлюватися. Тут помічаємо дуже суб'єктивний процес: одна дитина починає говорити словами дуже рано—на 2—3-му році; друга довго мовчить, хоча й прислухається до усього з великою увагою, чимало розуміє з того, що їй кажуть, а сама—ані тобі словечка і виявляє свої бажання, свої потреби рухами. В таких випадках радять не виконувати цих вимог, а викликати у дитини активне зусилля, щоб сказати словом, а не рухом те, що їй треба. На жаль, маємо дуже мало спостереженнів над тим, як утворюється первісна дитяча мова: треба, щоб матері вели щоденники, записуючи в них кожний новий звук, кожне нове слово і за яких обставин те слово було вперше сказане, вимовлене. Ось одна дівчинка 2-х літ дуже гарно розуміла слово „кицька“, але ні одного разу сама його не вживала. Коли якось, тільки вона прокинулась, на ліжко стрибнула кицька, дівчинка злякалася і на усю хату крикнула: «кицька!» Тут переляк викликав перове напруження, і дитина зразу вигукнула те слово, яке вже жило в її свідомості. Цікаві ті асоціації, з якими діти еднають свої, ними ж утворені, слова. Одна дитина в Франції звала мило словом „шенег“, бо перед тим, як їти прошенег їй мили рученята з милом. Другі усіх звірів звуть: «вау вау», бо

вперше постать звіра злилася з гавканням собаки; усі чоловіки, звичайно, „ляд“ по своїм однаковим рисам й убранню. Взагалі в початковій дитячій мові найбільше реченнів, іменників, а перші дієслова вона вживає в способі наказу. Одні психологи записують так: на 32 місяці дитина вживає майже 642 слова, з них іменників 350 і дієслів 150; в 5½ літ вона вживає 1528 слів, з них 883 іменників і 321 дієслово. Трессі („Психологія дитячого віку“) дає такі відсотки до 5 літ: 60% іменників, 20% дієслів, 9% прикметників, 5% прислівників, 2% заіменників, 2% приіменників, 1,7% окликів, 0,3% злучників. Помітно, що хлопці повільніше розвивають мову, аніж дівчата.

Цікаві спостереження в цій справі відомого педагога Стенлі Холл: він каже, що взагалі спільна творчість слухових прийманнів й рухів апарата мови посувається дуже повагом. По народженні вуха ще не відкрито задля слухових прийманнів, але вже за кілька днів дитина здригується від різкого звуку, а на другий місяць вже повертає головку в той бік, звідки відбирає слухове вражіння і впізнає матір по голосу. Перший однотонний, одноманітний крик дітей скоро змінюється, на більш ритмічний, з різними голосівками. З голосівок пізніше з'являються і та е, а з приголосних р і с. В розвитку мови можна бачити різні періоди: то більш активні, творчі, то пасивно, — переймаючі. Помічається теж, що наступають і зовсім ясні перерви в цьому розвитку. Взагалі часи, коли саме росте мова, це часи первові: дитина силкується як найкраще висловити свої думки, свої бажання, їх вже чимало скупчилося в маленькій голівонці, але виразів бракує, її не розуміють, і це страшенно хвилює, обурює дитину. Тим то діти межі 2-4 роками завше нервові і до них треба ставитися з увагою.

Коли дитина починає розмовляти, вона ще не вимовляє усіх звуків, як слід; навпаки, у багатьох дітей деякі звуки зовсім перекручені. Як ми вже казали, в час розмови не варто спиняти дитину і часто виправляти усякі її фонетичні і граматичні помилки. Але конче треба виправляти хиби вимови. Монтессорі призначає задля цього окремі лекції. Дітей примушують робити гімнастику губ і язика: вчителька добре відкриває свої уста, щоб дитина, вимову якої вона виправляє, добре бачила увесь її рот, і вимовляє кілька разів той звук або той склад, що дитина не вміє висловити. Дитина пильно дивиться в уста учительки, так само повертає язик,

так само складає губи і повторює кілька разів невдалий, важкий для неї звук. Ця лекція триває 2—3 хвилини, дітей вона потішає, вони сміються, а тимчасом за тиждень мова непомітно виправляється, і дитина сама підходить до вчительки і з видимим задоволенням вимовляє як найкраще те чудернацьке слово! Тоді вчителька починає виправляти другі слова, і дитина ставиться до цього, як до нової перемоги, що вона своїм зусиллям одержує над своїми хибами і помилками. Ми вже бачили, що первістний дитячий словник складається більш усього з іменників і з дієслів (та потроху з прикметників). Це надає дитячій мові таку яскравість і мальовничу красу, робить її живою, драматичною, як що можна так сказати. У Монтессорі діти, як тільки навчаться писати, komponують власні твори, щоб то пишуть про усе, що їм на думку впаде. Ці твори иншим разом складаються лише з кількох слів, але ці слова—це мальовничі вислови дитячих прийманнів. Подаємо тут кілька прикладів: „Вояки йшли вулицею і грали, було дуже весело.“—„Як виросту, буду кондуктором.“—„Сеньори (пани) їздять на автомобілях, тоді на вулиці піднімається куряви“.—„О, яке Пінчіо чудове!“—„Золоті мухи вчора сиділи на лілеях, сьогодні на дзвониках!“ „Мені село більш до вподоби, аніж море, бо на селі є дівчинка, ми з нею бавимось!“ І так далі—усе вирзи щирого почуття просто, отверто висловленого. «Отак, каже російський педагог Мурзаєв,—і нам треба писати задля дітей. Кожний, хто хоче стати дитячим письменником, має вчитися цій дитячій мові, має пронятися тією психологією, яка виступає в мові діток». Найкращою дитячою літературою була б та, що склалася б виключно з дитячих творів. Був такий вчитель, що хотів скомпонувати першу читанку з таких творів. Деякі уривки, які він подав в одному педагогічному журналі, справді мають красу і такі прості, як проста сама думка дитини. Подаємо зразок, не перекладаючи по-нашому, щоб в перекладі не втратилася безпосередня краса:

„Лишь одна сосоночка

Выросла в лесу,

Ехал мимо дяденька

И ее срубил!“

Кожну дитину зачепить, захопить, схвилює жаль автора! А немає ані вгуків, ані викриків. Мова спокійна, але цілком драматична: в самому факті, в з'явищі драма, Діти люблять швидко драму, дота-

лі їх захоплюють лише в самій драмі, люблять, щоб межі героями йшла розмова, не люблять опису, їм потрібне жваве життя, рух. Це й є та мова, яка найближча до художнього слова, бо і там, і тут щире вражіння, захоплення фактом, яскравість драматичних виразів,

Усі ці спостереження і поясняють нам, яким ми шляхом маємо йти, щоб найкраще розвинути дитячу мову: 1) маємо стежити за доброю вимовою; 2) маємо навчати гарним легеньким ритмічним віршам; 3) давати дітям розмовляти вільно, на цікаві задля них теми; 4) нахиляти їх до складання самостійних творів, невеличких оповідань; 5) розказувати їм найкращі художні твори, які б захоплювали їх своїм змістом і художньою формою, мовою; 6) робити ще так звані річеві лекції і 7) лекції номенклатури, користуючись засобом Монтесорі. Перші три засоби розвитку мови ми вже розглянули; звернемо увагу ще на другі. Так, напр., щоб нахиляти дітей до складання оповідань, до розказування взагалі, гарно показувати їм малюнки; діти люблять роздивлятися малюнки, то дітей 4-5-6 літ слід цікавими малюнками нахиляти до оповідань. Починати треба з простих, але завжди цікавих малюнків, які б захопили дитину або рідними близькими задля них, або цікавими драматичними випадками, подіями. Треба, щоб діти оповідали не з примусу, а по свій власній охоті; бажано утворити такий настрій, за якого дитяча фантазія працювала б дуже жваво й задля прояву її знаходилися б слова, що з'єднувалися б в послідовних гарних реченнях. Хай перші самостійні оповідання будуть дуже коротенькі, але вони викличуть в дітях охоту працювати в такому напрямі і відшукувати задля цього як найкращі вирази. Хай діти засвоюють оповідання такі і переказують їх одно другому, то поширюючи ту ж таки тему, накидану, може, досить схематично одним з них, або вигадують нову: кожний може додати якусь деталь, подробицю. Хай діти захоплюються цією працею можуть триматися дуже близько до тексту малюнка, можуть і далеко відходити од його, аби тільки робота була справді творча, бо нічого нема кращого і користнішого, як викликати у дитини творчу ясну думку, а думка ясна не може не перетворитися у слово. Гумбольдт науково доводить, що „мова то є вічно діяльне повторне зусилля духа зробити з членороздільного звуку вислов думки: мова сама є орган, що утворює думку. Тільки тоді наша думка й стає нам ясною, коли ми найдемо задля неї певний вираз і спробуємо на других її випробувати. Людина тим і говорить, що вона краще від усіх других живих створіннів приймає в себе усі вражіння, і немає народа,

який не мав би своєї мови, бо кожне приймання неоднакове у різних людей і навіть в назвиськах однакових річей відбиваються неоднакові риси тих річей, на які звернуть увагу той або другий народ, та або друга людина. Нашому слову „веселка“ в російській мові відповідає «радуга», російське слово „жена“ по-нашому перекладено — „дружина“, „свадьба“ — „весілля“, — це усе вислов неоднакових вікових поглядів народів на різні зъявища. Так і у дітей. Один малюнок може різно відбиватися в уявленні різних дітей, і цікаво дати вільний вислов цим індивідуальним прийманням. Треба навчити дітей добре роздивлятися і бачити малюнок в усіх його деталях, спіймати також і глибоку ґрунтовну його думку. Стерн пропонує спочатку дати дітям самостійно висловитися про малюнок, самостійно ставити проміж себе всякі питання. Потім вже й ми звертаємося до дітей з такими питаннями, які звернуть їх увагу на ті деталі, яких вони не помітили, на зміст малюнка, які захоплять дітей своїм коротким, але живим, поясненням, щоб не був перед дітьми мертвий малюнок, а жива картина, життєвий епізод. Взагалі можна подержувати двох засобів, оглядаючи малюнок: або він реальний, потрібний нам задля навчання дітей — малюнок звіра, наприклад, або купи свійських тварин, або городини чи хати, — тоді треба деталізувати в логичній послідовності, не відступаючи від конкретного змісту малюнка, тільки ведучи думку дитини до певних асоціацій. Коли ж малюнок не такий, а художній, проявляти певним якимсь настроєм, малює ті або другі психологічні моменти, тоді деталізація цілком не потрібна, питання одразу ставити не варто, — хай лише діти сами переймуться тим настроєм і сами зговорять; так, напр., коли показати відомий малюнок, як собака витягла з води дівчинку і голосно виє, щоб когось покликати, то треба дати дітям самим висловитися і, врешті, зробити синтез; яке головне почуття тут навує — і чи його добре виявлено маляром. Іншим разом можна після дитських оповідань самому розказати цілком художнє оповідання на тему того ж малюнка, щоб зміцнити його вплив; іноді можна разом показувати два малюнки для вияснення одного ж таки психологічного моменту, бо наша мета — дати дітям ясне художнє приймання, яке б розворушило їх творчу думку, викликало б їх на розмову, на оповідання, побороло б ту соромливість, яка взагалі не дає дітям зовсім отверто висловлювати свої переживання. Тут, при художньому малюнкові потрібно як найменше розпитувати і як найглибше вразити, бо це ціла складна творча робота і для розвитку виявлення, і для виробу мови.

Що до «річевої лекції», то вона теж сполучає розвиток мови з розвитком навчання. На «річеву лекцію» береться якась жива істота чи нежива річ—чи зайчик, чи морква з городу, чи шматок цукру,—і їх розглядають як найкраще. Тут приймають участь усі зовнішні чуття, тут викликається увага усього розуму дитини, щоб зв'язати нову річ як найміцніше і найцікавіше свіжими асоціаціями з попередніми дитячими уявами, близькими до тої нової річі, з якою діти вперше знайомляться. Треба і тут, як і скрізь і завжди, викликати в дітях, цікавість, «інтерес», щоб їхня увага була розворушена і напружена, щоб на такій лекції діти як найбільше знайомилися з прикметниками, з словами, які показують особливі ознаки тієї річі чи тварини, якій присвячено лекцію. Про річеві лекції ще мова буде й далі, як казатимемо про розумовий розвиток дитини, а тут звертаємо на їх увагу, як на один з засобів в справі розвитку мови дитини. Що до лекцій по номенклатурі, то їх вживає Монтессорі задля розвитку певних уяв дитини, що також не може обійтися без певного слова назвиська, синтеза. Затримуються теж 3—5 хвилин з кожною дитиною окремо, але дають ясну детермінацію тим самим формам, кольорам, ознакам, з якими дитина вже досить добре ознайомилася, і її знання лише потребують певного, сталого слова. Справа ведеться так, що спочатку навчителька каже дитині: оце—трохкутник, оце—куля, потім зміщує усі фігури і просить дитину знайти трохкутника кулю, піраміду і т. ин. Далі питає дитину: а що це таке?—і дитина має упевнено, ясно, голосно назвати кожную фігуру. Так само і з кольорами. Велику вагу надаємо ми впливу того, що зветься «оповідальними годинами». Тепер вони мають широке розповсюдження, їх упорядковують і по дитячих захистках, і на майданах дитячих, і в читальнях. Добре улаштовані, вони мають велике значіння для виховання естетичного і морального почуття, для поширення знання мови в її найкращих зразках, для зміцнення сили дитячого уявлення. Хто з нас не пам'ятає, як за дитячих літ захоплювались ми, слухаючи оповідання чи то няні, чи мами, чи баби, як почнуть вони було нам розказувати або за давноколишні пригоди, або казку плетуть—росплітають, або малюють картини з мандрів по далеких чужих країнах. Слухав би цілу ніченьку і очей не стуляв би, а як урветься чарівна нитка оповідання, так і стоять перед очима, не відходять чарівні постаті, мальовничі картини, надзвичайні події. З якою гарячою любов'ю і пошаною ставляться діти до тіх осіб, які чарують їх, своїми оповіданнями, тільки забачать їх, киддють усі іграшки, забувають усі гулянки і обступають оповідача, лізуть йому на

коліна, заглядають в очі, в уста і слухають так уважно, так чуло „Хто може не вволити волю дітей, коли вони так пристрасно बताють всі розказати їм казку!“—каже психолог Сюллі. Кіне, французький письменник, розказує, як в дитинстві він захоплювався оповіданнями старого капрала, що колись був в полоні у іспанців. Згадаймо, як Гейне з насолодою згадує оповідання барабанщика з часів Наполеона I,—оповідання, які йому довелося чути малою ще дитиною. Згадаймо Шевченка, як він слухав старого діда і його оповідання про козаків, про гайдамаччину. І справді, легко собі уявити, через що діти так захоплюються оповіданнями: в кожній дитині йде дуже, інтенсивне життя, але вона не може ще поставитися до нього свідомо, вона прислухається ще сама до своїх змагань; в оповіданні, в казці перед нею розкривається мов би нове життя, і дитина порівнює сама себе з другими дітьми і дорослими, про яких оповідання слухає, порівнює свої обставини, своє життя з иншими, чиймись, чужими, але такими виразними, ясними, і прокидається свідомість у дитини, її огортає якесь ясне і широке розуміння чужого життя, чужих змагань, якими захоплюється і його серденько; дитина почуває себе сильною, дужою, щоб усе те велике, страшне і цікаве і собі зробити. Це прийнятний настрій. Дитина наче пасивно сидить, слухаючи оповідання мовчки, нерухомо,—може вона лише марно витрачає час? чи не користніше було б їй, замість цього, бгати, гуляти, працювати? Ні, не марно сидить мовчки дитина, слухаючи одно за другим цікаві оповідання, вона глибоко переживає, відчуває усі події казки, і душа її збагачується за цей час такими скарбами і любови до чужих людей, і співчуття до їх долі. Гляньте тільки на дитину, коли вона захоплено прислухається: увесь видочок то змаритьсЯ, то прояснюється; стежучи за подіями, оченятка глибоко заглядають в очі оповідача або замислено дивляться кудись, мов перед ними виринають усі ці постаті і Івасика Телесика, і Горбоконики, і засмученої Снігурочки, що весною журилася, білую холодну зиму згадуючи. Устеньки иншим разом мимохіть проказують за оповідачем той або другий гарний вираз. Свої улюблені оповідання діти можуть слухати по кілька разів і бережиться, оповідаючи, зробити якусь помилку, не перекрутити якісь слова, бо за вами щільно стежать такі слухачі, яким кожне слово ваше дороге, вони до нього звикли, воно у них сполучене з загальним суцільним малюньком, який вже уклався в їх уявленні. Раз якось одна пані розказуючи про kota в чоботях, випадково сказала, що кіт, аби взути свої великі чоботи, присів на стілець. „Ні, ні!“—закричала уся ауди-

торія, страшенно схвилювана, — ти ж раніше казала, що він сідав на скриню. Який там стілець ще!" Другого разу оповідачка, коли розказувала «Красу і звіра», забула сказати, що як звір дихав, то увесь посуд на столі тремтів і свічки майже гасли. Уся аудиторія обурилась і додала ці ефектні деталі. Крім того, діти зовсім справедливо не люблять, коли ми додаємо наших звичайних пояснень до художніх оповідань. Не треба цих пояснень, вони лише псу-ють цільність враження. Хто може з певністю сказати, що саме дітям цілком зрозуміле, ясне, а що трохи незрозуміле? Дитина завжди приймає те, що її душі рідне, близьке, хоч вона і не одразу поставиться до нього свідомо. Наш обов'язок давати дитині лише справді гарні, художні, пройняті гуманністю твори, дати за часи нашого оповідання дитині пережити декілька гарних хвилин захоплення красою і змісту, і форми. А для цього мусимо навчитися як найкраще оповіати, щоб наш голос доходив до серця дитини і міняв силу і тон відповідно до змісту: щоб лице наше теж грало: то темніло, то світліняло і приваблювало до себе усю увагу дітей. В цьому і краса, і сила живого оповідання, боги його не просто читають з книжки: книжка теж щось штучне, чуже, а оповідання — своє, близьке. Хай діти оточать вас, як хотять, — чи приставлять свої стільчики до вашого, чи обсядуть вас долі, на травниці, — аби тільки утворилася інтимна, тиха атмосфера, серед якої ви спокійно, просто розпочинаєте своє оповідання і подалу цілком захоплюєте навіть найбільших пустунчиків та вітрогонів, і вони тихо, нерухомо сліdkують за вашою мовою, уважно й цільно слухають вас. Нелегке це діло — вибрати як раз таке оповідання, щоб й дітей захопило, й викликало у них той сутоморальний, гуманний настрій, який більш усього складається під впливом художнього слова. Що молодша віком аудиторія, то трудніше вибір зробити, бо у малечі дуже обмежені і словесні засоби, й обрій свідомості не широкий. Але кожне оповідання мусить бути перш усього художнє, давати дітям своєю красою, своїм змістом радість, радістю викликати думку, чарувати й серце, й розум. Хай наше оповідання викличе або веселий дівинкий сміх дитини, або розворушить до сліз її жалістю, — в усякому разі допоможе пережити нове почуття, новим сявом освітить, може, й стародавню тему і тим наведе дитину до нових, більш яскравих думок. В цьому і сила таких оповідань: вони виховують дітей в нових думках і почуттях, перейнятих глибокою вірою в добро і дужою любов'ю до людей і до усіх живих істот. Така висока мета й глибока ідея цих оповідань, а зовнішнє завдання їх — це розвиток мови, мови крас-

ної і художньої; — захоплення дітей на якийсь час чарівною красою художнього словесного твору. Французький письмен. Анатоль Франс це дуже гарно висловив: „Le moindre petit livre, qui inspire une idée poétique, qui suggère un beau sentiment qui remue l'âme, enfin vaut infiniment mieux pour l'enfance et pour la jeunesse, que tous vos bouquins bourrés de notions mécaniques“. Задля оповідання не треба брати нічого довгого, а найкраще щось таке, що драматично утворюється, де правда життя гармонійно зливається з чарівними вигадками. Дитина любить чарівне, бо вона ще живе цілком в чарівних мріях, задля неї так багато мрійного, чарівного в самому буденному житті. Учора ще усе подвійря було брудне, багнисте, а зраня ось воно уже вкрите білим, що аж очі спить, снігом, усі дерева стоять, мов сріблом оковані. Та хіба ж це не казка? Звідкіля цей сніг, ця краса? А то стоїть у хаті чимало дерев'яної мебелі, ні одна не співає, а до фортепяна лише пальчиком доторкнувшись, воно й заспівало і веселої, і журливої. Хіба ж це теж не казка? І чому після цього не може береза промовляти до бідної дівчинки, яка загубила свою стежку додому? Казка дитині вона така приємна, така близька! Чаруючи красою своєю, казка прихилиє дитину до співчуття усім тім людям, звірам, які так мов би живі в ній виступають. Малі діти захоплюються ще більш словами, слова їх бавлять, панують над їх думкою. Їм добре читати оповідання з постійно повторюваними словами, напр., Ріпка, Колобок, Рукавичка, Біллина, — ці повторювані слова сами лізуть в дитячу голвоньку і зостаються там надовго воли — ці крилаті, музичні слова, які ще инді в деяких казках навіть співаються, напр., «Кіт, Лисича і Півень в казці» («Ой, несе мене лиса за далекі ліса, за високі гори! і т. д.) Звісно, одними казками обмежити свій репертуар не повинна жадна оповідачка: він має бути різноманітним. Один день вона прочитає казку, на другий — вже художнє оповідання з правдивого життя дітей або звірів: то візьме нашів казкове, нашів реальне наукове оповідання з життя природи, з якого дитина довідується в гарному словесному малюнкові, як вітер підхоплює на рослинах легеньке насіння і розносить його ген по степах, і т. ин: може розказати щось звичайне, юмористичне, щоб діти щиро посміялися; задля старших придатні історичні оповідання, які підготовляють до розуміння героїчних подій, виховують любов до рідного краю. В усіх цих темах бажано більш усього користуватися народньою літературою: казками, піснями, старовинними оповіданнями, поемами, легендами, історичними піснями; спочатку

краще вживати свій рідний народний матеріал, а потім брати і з чужої народної поезії—південна слав'янська, напр., дасть нам чимало і казок, і героїчних оповідань, і пісень. Північна народна література також має чудові поеми, легенди, з ними можна знайомити дітей не одразу, а малими уривками, які найкраще будуть для них зрозумілі. Звісно, не можна виробляти якогось загального програму оповідань для дітей: кожний гурт дітей по своєму віку, по своїм нахилам, по своєму життєвому оточенню буде задоволений різним матеріалом. Навіть окремі індивідуальності мають свій особистий смак і цікавість. Але взагалі є й дещо спільне, що знайдете взагалі в дитячій психології, і можна через це підібрати й такі твори, що завжди подобалися й подобаються малим дітям.

Дехто з оповідачів дуже гарно користується біблійними темами, напр., історією про малого Моїсея, про Йосипа і його братів, про блудного сина. Оповідать вони це не в переробках, а як найближче додержуючи мови Біблії, такої простої, гарної, виразної, старовинної. Беруть і міфи грецькі, і пісню про французького лицаря Роланда, або уривки з поеми про Нібелунгів і т. ин. Кожне оповідання мусить захоплювати, подобатися і самому оповідачу, тоді тільки його буде добре розказано, тоді тільки воно вразить серце дитини. Треба вчитись оповідання розказувати, наче своє, не помилятися, не обривати його несподіванно. Деякі місця, де мова автора має особливу красу, де кожне слово має свою власну силу і вартість, можна прочитати просто з книжки, яка завжди мусить лежати на колінях оповідача. Сісти треба так, щоб вся аудиторія бачила ваше лице, могла стежити за очима і устами оповідача. Ніколи серед оповідання не треба зупинятися, щоб спинити, втихомирити того або другого пустунчика. Скінчивши, варто посидіти трохи мовчки, спокійно, нічого не розпитуючи, не виводючи з оповідання жадного морального висновку. Другим разом колись можна буде розпитати дітей, запропонувати їм самим переказати те або друге ваше оповідання.

Так, ви бачите, як мову можна усякими засобами розвивати, робити ясною, чепурною, щирою, бо вона—творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди й краси. Дошкільне виховання мусить як найкраще розвивати мову дітей, щоб вони приходили до школи не недоріками якимись, а з певним знанням як найкраще висловляти свої думки, як найлучше складати не тільки відповіді на запитання учителя, а й цілі оповідання. Треба

завше пам'ятати, що мова дитини — то zarazом і вираз її думок, і утворення самих думок, як каже Гумбольдт: „мова — то сповідь народу!“

* * *

За останній час звертають велику увагу ще на так званий драматичний інстинкт. Драматичний нахил завше помітний був в дітях; вони в своїх забавах роблять постійно цілі вистави, удають з себе то таких, то других осіб, переймаючи дуже тонко усі рухи, вирази, голос. Кожна дитина має цей природний нахил перевоплощатися цілком в ту постать людську чи звірячу, яка на той час во лодіє її уявою. Діти люблять і сами ходити до театру на усякі вистави, — хоча б то були прості вистави, так званий „Петрушка“, або наш український Вертеп Різдвяний, люблять переодягатися в чужі убрання, декорувати свої куточки так, щоб вони уявляли з себе вібите або друге вигадане дітьми місто. Цей драматичний інстинкт мав велике значіння в розвитку вселюдської культури, на його вимогах зросли усякі релігійні обряди, okazaції, уся драма і драматичні вистави. Він має велику вагу і в справі виховання. Признаючи його безперечно існування в душі дитини, педагоги дбають перш за усе про те, щоб усякими засобами його виявити, а саме: 1) в вільній творчій гулянці, в якій, ми бачили, дитина цілком себе виявляє, показуючи усі свої уявлення, якими вона в той або другий час живе; 2) в різних ритмічних рухах, якими дитина або особисто захоплюється, або які вона сама собі утворює. Задля цього бажано знайомити дітей з різними національними танцями, бо вони утворені драматичним вахилом народів. Національні танці — це ціла поема, цілий комплекс гарних ритмічних, жвавих рухів, які захоплюють дітей куди більше од якої-небудь одноманітної гімнастики. Діти люблять танці і часто сами вигадують їх відповідно своїм настроям. Славетна танцюристка пані Дункан визнає, що танець — то не є якийсь випадковий рух, випадково ж сполучений з таким або другим ритмом, — танець є вираз настрою, певного душевного переживання. Вона підкреслює свою думку деякими спостереженнями, з яких інші дуже цікаві й задля педагога: напр., йшла пані Дункан берегом моря, був погожий ранок, але невеликий вітерець хвилював море і хвилі набігали на каміння, обмивали їх прозорою піною і знов відходили. Невеличка дівчина стояла на самому березі і з захопленням слідувала за цією красою не самими очима, але якоюсь усією своєю істотою — вона була мов зачарована. П. Дункан заховалася за скелею і стежила, що буде

дали. Помалу дівчинка почала робити якісь непевні рухи ніжками і рученятами, що далі вона ними все більш захоплювалася, виступала з невимовною грацією, і по ритму цих рухів Дувкаш зрозуміла усе, — дівчинка засвоювала рух біжучої хвилі, її прискорені, нестримані обійми з кожним камінем і спокійний рух назад, знову в безкрайне дно моря. Чудово удавала дівчинка ці рухи, наче інстинктом знаходячи в собі відповідні вирази, чудово витворила ритм, і увесь цей тапець був якимсь гимном, хвалою морю, сонцю, усій красі їх і проявом того захоплення, яке переживала ця дитина літ 8—10. П. Дувкаш на те на свої очі побачила той далекий початок усєї людської культури, коли зачарована людина шукала відповідного виразу задля того захоплення, яке переживала вона перед красою і силою матері природи.

Визнаючи вартість усіх різноманітних виразів в дитячому житті чудого драматичного інстинкта, ми не можемо не звернути уваги на те значіння, яке він може мати задля розвитку мови. Драматизація словом тепер стала живим необхідним засобом розвитку дітей по усіх захистках, дитячих садках, дитячих майданах. Вона підлягає тим саме вимогам, як і усі другі засоби виховання дітей дошкільного віку; вона не повинна бути ані штучною, ані примусовою; вона має викликати лише творчі сили дитини, виявляти щирий настрій, щире почуття дитини, має бути виразом її захоплення; коли немає захоплення, коли дитина не перейнята уся вражінням того словесного художнього твору, який вона тільки що вислухала, — у неї не повстане жадної думки драматизувати його своїми власними силами. Звісно, з боку учительки може бути деякий гіпноз, вона може захопити дітей своїм настроєм, зробити на дітей перший зовнішній натиск, але нічого не навіязуючи дітям, а тільки гуртом, разом з ними обговорюючи усі обставини драматизації, яко гри, драматизації тієї або другої казки, і — вже провадиться засвоєна, перейнята гулянка. Деякі казки вже традиційно ліпяться, яко драматичні гулянки дітей, „Рукавичка“, „Ріпка“, „Зайчик“ і др. Але цей репертуар можна значно поширити: що далі йде розвиток дітей, то усе складніші стають твори, які задовольняють їх розум і серце, і складнішою стає і драматизація. Тепер вона стала одним з найкращих засобів, щоб навчатися історії, географії (особливо в її етнографічній частині), історії письменства і др. наук шкільного т. зв. гуманітарного навчання. Як через працю руками дитина найкраще знайомиться з реальними, точно-конкретними науками, бо що не виробляє, самою дитиною,

то нею не вияснено, — так і те, що не пережите і не виявлене таким або другим словесним твором або мистецьким виробом: оповіданням, драматизацією, малюнком, ліпкою, різьбярством, співом, навіть танцем, — те не відчуте дитиною, те не зробило глибокого сліду в душі дитини, те не збагатило її певним придбанням нової світлої думки, нового глибокого почуття. Коли дитина вислухала казку, яка їй дуже люба, вона, без усякого натяку з нашої боку, використовує її для своєї забавки, часто повторює вирази, які їй уподобались. Це й є придбання словесне і придбання уяви. Коли доводить цей настрій до драматизації, то треба дати дітям вільно виявити, як саме вони уявляють собі постать, голос, поведження того або другого звіра (з звірів і треба починати, бо звіряча психологія простіша, легше дається до виразу). Слова дитина може і свої вставляти, а коли добре пам'ятає, то виживає, звичайно, саме ті, що чула в оповіданні. Деякі діти мають дуже гарну пам'ять на слова; багато також залежить і від індивідуальності дитини і від того, чи зробила казка велике враження і чим саме, — чи змістом, чи словами. Обставини драматизації, теж бажаво, щоб діти самі вигадували і утворювали: як і колись, за початкової організації театральних вистав, так мало потрібно зусиль і в справі, щоб допомогти буйній дитячій уяві, — досить якої-небудь папірової шапки на голову, або віночка з квіток, цінка в руки, або палиці, на якій сідають ціби верхи, — от і готова постать тої або другої істоти. Головне тут голос, слово, рухи самих дітей — це усе робить драматизацію бажаним засобом розвитку мови дітей і їх загального духовного розвитку.

Раніше драматизацію псували тим, що користувалися з неї для публичних вистав, до яких малеча і дорослі готувалися не як до щирого вислову дитячого настрою, переживання, а як до засоба виявити дитячий хист, талановитість. Це примішувало небажаний елемент самолюбства, захоплення не своєю працею, а тим враженням, яке вона робить на глядачів; це морально псувало дітей і чимало людей через це зрікалося заводити драматизацію в шкільному житті, бо це деморалізувало товариський колектив, викликало бажання сценічних ефектів і псувало щирий простий настрій щоденного дитячого життя. Тепер драматизація стала педагогічним засобом і тому саме держиться вона на цілком педагогічному ґрунті, без жадних зайвих ефектів і публичності, — діти провозять її без сторонніх глядачів, поміж себе і для себе. Далі, коли діти вже трохи підрастуть, можна робити шкільні вистави, називати їм як найбільш

ен і в самому творові, і в обставах декоративних, щоб впливати на естетичне почуття дітей і робить, утворюють вражіння ріжними засобами,—наддавати цільної художньої краси. Але й на цих виставах глядачами мають бути переважно діти, свої ж таки товариші, та свій дорослий персонал вихователів. На жаль, шкільна драматична література завсім не розвинена, а на нашій мови то ледве чи й можна нарахувати 4—5 відповідних творів. Доводиться взагалі черпати, позичати з старокласичного письменства, яке не усім дітям може бути до вподоби.

VIII.

Річеве навчання.

В усіх дитячих садках, охоронках дітям даються деякі знання, яких вимагає їхня цікавість, що, як ми вже бачили, є одним з природних істинств дитини, на якому і ґрунтуємо справу навчання. Дитина постійно цікавиться тим, що навкруги неї робиться, постійно про усе розпитує. В родинному житті ці дитячі питання дуже часто нас нервують, бо невчасно одривають нашу увагу від пильних справ, а з другого боку, і на ці питання не легко одразу знайти відповідь. Спочатку вони дуже прості: „а де сплять метелики?“ „що ідять миші?“ „куди сонце ховається?“ Надалі стають складнішими: „через що риба не холодно в річках?“ „через що раки стають червоними?“ „куди ховається вітер?“ В цих питаннях ціла поезія і природний інтерес, але що на них казати заклопотаній мамі або батькові, що тільки що вернувся з служби? В деяких питаннях дитина сама собі дає й відповіді, в яких висловлюється цілий її світогляд, напр.: „Соничко! не дивись на злого Петруся: він побив цуцика!“ — „Бжілки для того літають, щоб нам меду наготувати!“ — „Бач, який виріс дуб високий—це ж для того, щоб ми під ним сідали!“ — Так виявляється, з одного боку, антропоморфичний світогляд на все навкруги, а з другого, й утилітарний: діти завше цікавляться не тим, яка буде річ по своєму складу і ознакам, а здебільшого тим, яка з неї користь, що з неї можна зробити. Деякі діти не завдають собі праці подумати, а мов би сиплять усякими запитаннями, не дочекавшись одповіді на одне, турбують вас другим. Це діти легководухі їх варто зупиняти і одучувати од такого пустого розпиту-

важля, викликати в них самостійну думку та бажання самому знаходити ту або другу відповідь на те, що дитину цікавить. Але взагалі питання дітей треба задовольняти, щоб не загасити їх цікавості, не приголомшити їх природного змагання усе знати, усе розуміти. Фенелон, французький педагог і філософ XVIII в., казав: цікавість — то природний нахил, який іде на зустріч навчанню. Його необхідно використовувати. Кожне нове враження пробуджує цікавість дитини, різні річі затримують на собі її увагу і викликають бажання зрозуміти їх. Період питань стає інтенсивним з трох літ, і це позначає початок розвитку думки, розуму й його окремих напрямів: спостереження, пам'яті, виявлення. Діти цього віку ставляться до усякої нової річі з великою увагою, помічають такі дрібні ознаки й одміни, на які ми не вміємо звертати уваги, не можемо пам'ятати, бо маємо в голові вже чималий запас відомостей більшого значіння і вартості, більше вже звикли до синтезу, а не до дрібязкової індукції. Трохлітній хлопчик помітив добре усі найдрібніші одміни на рейках одної і другої залізниці: дівчина помітила усі найдрібніші риси обличчя своєї учительки, яку уперше побачила. Дуже часто, щоб допомогти собі найкраще ознайомитися з новими річами, діти вживають порівняння: „ця собака мені по коліна, казав один хлопчик, а учора я таку бачив, що мені аж до плеча буде“.

Так самі діти наводять нас на певні висновки: треба давати їм певні знання, які відповідають їх зацікавленості і тим інтересам, які прокидаються у дитини в різні часи, і Фребель дуже справедливо на це каже: коли не буде помічено в свій час того або другого інтересу дитини, то буде загублено момент, найбільше сприяючий для навчання. Усяке занадто раннє або пізнє ознайомлення з річами буде мертвим, штучним нав'язуванням такого знання, яке не живе в душі дитини, і усі заходи вчителя, щоб викликати інтерес у дітей, будуть в таких разі зайвими, і непродукційними. Річове навчання мусить охоплювати ті річі, які оточують дитину, якими вона користується в своєму життю, які любі їй своєю безпосередною рухливістю, живістю, як усе живе, — звірі, птахи, кузки, або ваблять її своєю таємничою красою, — вода, квітки, гай, вітер (повітря) і др. Для річового навчання викликають у дитини приймання усіх зовнішніх чуттів, щоб охопити усі особистості фарби, форми, запаху, щоб з'ясувати, чи річ тверда, чи м'ягка, чи це текуче, чи тверде тіло, чи має свої пахощі і т. ин. Звісно, не треба переборщувати, доводити деталі ознак до останньої міри; бажано викликати увагу, цікавість дитини, щоб вона сама від-

шукувала особливі риси, ознаки, що викликали б у веї колишні асоціації з другими, вже знайомими речами і тим наводили б думку дитини на порівняння, а потім і на загальні ознаки різних близьких, схожих річей. Фребель провадив це ознайомлення на підставі утворення категорій різних річей:*) крім того, Фребель дуже настоював на самому методі дисциплінування дитячої думки і, при звичаючи її постійно розкладати ціле на частини, простуючи від близького до далекого, від знайомого до незнайомого—від кімнати до цілого будинку, до двору, поля, левади і т. ин., поділяє на частки будинок, стіл, стілець, дерево і т. ин. Але це вже одне схоластикою, яка не має нічого спільного з живою дитячою психологією.

Тепер навіть ставиться деяким питання, чи може бути який-небудь сталий програм дошкільного виховання? Адже ми лише задовольняємо цікавість дітей, а матеріал вашому річезовому навчанню мають подавати самі такі діти, він має бути різноманітним, відповідним до тих інтересів, якими живе дитина в цей або другий час. Але така цілком безладна наука була б в суперечності з психологічними вимогами давати усяку науку послідовно, відповідно до певного плану, ладу. Через це, знаючи загальну цікавість дітей, знаючи ще краще інтереси свого гуртка малечі, кожна керівниця дитячого садка або охоронки може скласти задля себе схему цілої річезової науки: які саме річі вона може як найкраще роздивитися і обговорити з дітьми в біжучому році? Річі ці треба розкласти, тримаючись різних часів року—осіні, зими, весни, літа: далі вони мають бути як найближчі до дитини, до її життя, та повинні мати зв'язок з усім, що дитина попереду засвоїла з свого оточення, і мусять бути прості, відповідати справжньому духовному розвитку. Взагалі річезове навчання вимагає від керівниці багато підготовки, багато і методичного знання, психологічних епостережень, щоб заохотити дітей до науки, щоб допомогти їм полюбити науку, щоб кожна лекція давала їм радість і з часом все більше зацікавлювала. Кожна лекція має складатися з таких моментів: 1) підготувати дитину до засвоєння нового знання через асоціацію з відомим вже і докладним поясненням довести до повної аперцепції нової річі: 2) викликати у дитини

*) Він склав декілька категорій, більш-менш широкіх, напр., річі природні і вироби людських рук—технічні вироби; живі істоти, рослини, минерали, звірі, користні і шкідливі; птиці, нічні і денні. Він наводить думку дитини на те, щоб одшукувати вона вчилася ознаки, дуже виразно несхожі й загально подібні, щоб ці контрасти яскраво вставали перед дитиною. Але цими категоріями майже не користуються в дошкільному вихованню.

діяльність усіх її зовнішніх чуттів і увагу до усіх окремих речей річі;
 3) викликати таку пильну увагу, щоб усі речі затримані були в пам'яті й активно переведені в життя в тій або иншій ручній праці. Пам'ять цілком залежить від уваги і тої сили, з якою дитина вміє її напружати. Щоб асоціації були міцніші в думках дитини, треба їх викликати і яко асоціації подібності, і яко асоціації протилежності, бо такі рішучі антитези допомагають їх дуже запам'ятати. Дитячі асоціації завжди дуже яскраві і багато їх набирається дитина вже в свої перші свідомі роки. Психолог Гальтон за перший період життя дитини, до 16 літ, налічує 57% усіх асоціацій. Що більше нова праця викликає живих яasnих асоціацій, тої сама вона полишає більше добрих наслідків. Увага може бути або примусова, коли дитині докоряють чимсь чи загрожують, або безпосередня, коли дитина з цікавістю слідує за лекцією—усе бачить, чує, схоплює думку вчителя з півслова. Коли увагу викликано, треба її берегти, щоб вона нічим не одверталася, щоб в лекції дитина переживала три різних моменти: чекання—що то там на лекції буде; пильну увагу до нової науки; самостійне шукання нового знання через ознайомлення з річчю і творчу переробку тієї уяви, яка повстала від нового знання. Щоб утворити уяви, потрібна ясність викладу, певні асоціації з минулими уявами, проста система, дотепний план навчання. До цього її допомагає досягти той найкращий метод, який веде таким шляхом думку дитини, а також знаходить шлях і до серця дитини. Тоді буде досягнута мета навчання, коли дитина полюбить ту науку, яку їй допомагає пізнати усіма її духовними силами і здібностями талановита і добре підготовлена керівниця. Найкращий метод буде завжди той, який конче викликає інтерес дитини і найпевніше задовольняє зацікавленість її. Він мусить бути в зв'язку з місцевими умовами тієї країни, де саме існує садок чи захисток. Знайомство з матеріалом мусить провадитися на живих істотах, на справжніх з'явищах—ніяка модель, піякий малюнок не може дати гарного початкового знайомства з річчю; діти упевняються як найкраще, коли вони можуть взяти до рук річ, поламати її, спостерегти її рухи, її властивості і поведіння. Через це уся річеза наука мусить будуватися на екскурсіях, на безпосередніх спостереженнях самих дітей. Тільки після безпосереднього знайомства, напр., з [коровою в хліві (схемі знайомства з свійськими тваринами)], бачучи, як вона жує траву, облизує своє теля, як її доять, можна усі ці прийманні поновити в бесіді, до якої варт додати добре намальований малюнок корови. На бесіді вчителька сама майже нічого не каже, тільки питає дітей,

щоб вони давали як найбільше відповідей і з найщирішим захопленням згадували ту екскурсію, що недавно відбули, і ті вражіння, які вони там пережили. А задля цього керівниця має добре виготовити цілу низку послідовних запитань, які б логично керували думкою дітей і непомітно привчали б їх до логичного думання. Це велике придбання дошкільного виховання, коли воно поставить дітей на шлях логичного міркування. Хай річезва лекція тягнеться недовго—20—25—30 хвилин, але хай вона весь час провадиться жваво, з напруженням інтересу дитини, хай з неї діти наберуться цікавого відповідного їх розуму знання і, врешті, хай розбурхається цікавість дитини так, щоб вона жагуче ще чекала й надалі такої науки. За увесь час річезвої лекції навчителька або підтримує активну роботу дитячої думки, або дає їй спочити, захоплюючи пасивну увагу дитини своїм коротеньким оповіданням про цю саму річ, щоб дати дітям трохи відпочити, а після того знову викликати активний синтез усіх вражіннів і прийманнів, звязаних з річчю навчання. За час річезвої науки випрацьовуються різноманітні напрями дитячої думки: спомини і згадки про ту річ, яку вони розглядають і напевно раніше бачили, хоч і не звертали належної уваги (горобець, зайчик, кінь, яблуко, морква), порівняння з другими річами, сполучання з потребами життя. Напр., возьмемо лекцію про наче б то й мертву річ,—аспидного каменя, й таку лекцію можна провести дуже жваво. Даємо дітям на розгляд шматки каменя—розглядаємо колір, вагу, твердість, рівняємо з олівцем, пером, склом, деревом і т. ін., один шматок з другим, гуртуємо ознаки каменя, прохаємо дітей лити на камінь воду, подержати на вогні, розглянути шаровий склад, пропонуємо вжити його задля якої-небудь потреби—виводить літери на дошці, грифелем чи крейдою; коротке оповідання ко навчительки про виготовку дахів (у нас на Катеринославщині), про те, де той камінь здобувають, як школяр мав таку дошку і як розбив її, словом, про що-небудь таке і цікаве і разом збагачуюче знання про камінь. Врешті, шматки каменя ховаються в скриньку до колекції шкільного музею, а діти дають загальні відповіді, що то таке аспид і на що він здатний, де здобувають його. Потім колись, як будуть грати в приймання зовнішніх чуттів, діти мусять з заплющеними очима, лише на дотик, розпізнати аспид серед других річей. Не треба страхатися, що ми занадто мало даємо дитині: не в знаннях вага дошкільного виховання, а в розвитку цікавості, в звичці підходити до кожної нової річі з самостійними засобами, з усіма знаряддями, які дають зовнішні чуття, в звичці пригадувати попередні вражіння і сполучати їх з новими. Кожна лекція—це така краплина

свіжої води, яка має падати на підготовлений ґрунт. Що далі лекції стають більше складними, але завше мають давати дитині конкретні річі до обміркування. Тут треба утворити справжній концентр лекцій, який давав би кожній лекції відповідну до віку дитини пироту і складність. В бельгійських дитячих садках і школах уся річева наука розбита на три концентри: в молодчій групі, в старшій і в початковій школі студіюють городину в трох обсягах, свійських тварин, дерево глину, різні рукомисла і т. ин. Американець Дью пропонує ставити дітей в становище дикунів і розпочинати з ними культуру, щоб викликати в дітях охоту задовольняти свої потреби найпростішими засобами: діти 7—9 літ можуть виробити первісний плуг перших плугарів і спробувати ним виорати невеличку смужку землі в шкільному садку; вони також можуть змолоти зерно на давноколишньому малому млині з двох каміннів, можуть запалити собі ввечері скалку і порівняти її до сучасного електричного світла, — такі спроби дуже зацікавлюють дітей, дають їм свідомі відносини до культурного поступу, до змагання людини поліпшувати як свої знаряддя, так і умови свого життя. Цей так званий біогенетичний метод викликає прихильність до себе у кількох видатних сучасних педагогів, але в нашому сучасному педагогічному становинці, і учителі, і керівниці не володіють відповідним свідомим знанням культурних перемог як на протязі історичного життя нашого народу, так і взагалі.

Але якого б методу не вживали ми в справі виховання малих дітей, а треба завше пам'ятати, що дитина така жвава, так заклопотана своїм власним життям, так легко переходить від одного вражіння до другого, що не можна собі й уявити з певністю, що, коли дитина щось добре вивчить, то буде це довго пам'ятати. Хотілося б, щоб пам'ять дитини була м'ягка, наче віск, і тому кожне приймання залишало б у ній слід, і щоб вона була тверда, як мармор, і назавжди держала в собі кожний слідочок. У дітей пам'ять справді дуже вразлива, але вражіння не тримаються у ній довгий час. Через це маємо як найчастіше повторювати одне якесь вражіння, показуючи річ в різноманітних умовах, користуючись французьким прислів'ям: *chaque chose a cent visages* (кожна річ має сто обличчів). Тим то Фребель і виставив свій метод різноманітного захоплення дитини певною якоюсь темою, щоб то тема річевої науки перероблюється в ручній праці, приймає особливий художній інтерес через художнє оповідання, зміцняється через екскурсію або малюнок, вбирає в себе веселий настрій в відповідних піснях та драматизаціях або играх — забавках. Це й зветься «методом центральної ідеї» — щоб то панувалої

ідеї навчання, біля якої й гуртуються усі другі роботи, забавки, пісні, екскурсії з метою, щоб як найвиразніше повторювати усі особисті риси, однієї річ навчання. Користуючись такими різними засобами, часом навчання провадять кілька днів, — 8—10, в залежності від обсягу окремих рис об'єкта і засобів користування ним. Звісно, виноградар можна використати для потреб людських і знайти в ньому багато такого цікавого матеріалу, що і за 6—7 днів не викінчиш; так само корова з молочними виробами і багато других тем вимагають багато часу; з другого боку картопля, конвалія не вимагають коло себе такої забарної роботи, вичерпуються в 3-4 дні. Так, напр, хай буде восени центральною ідеєю: „городина“. Розпочинається, звісно, студіювання її екскурсією на якійсь-небудь город, де вже копають картоплю, де ще залишилася морква, буряк, бачили гороху та квасолі, капуста ще стоїть, мов зелене військо, де ще вьється огулина кавунів та динь і де-ни-де повиверталися тай лежать на сонці величезні гарбузи, а поміж ними високо стоять, схиливши дододу свої широчезні голови колісь такі пишні струнки сояніники. Повернувшись до дому, діти розказують, що вони бачили, їм читають пісню: „А чи живі, чи здорові всі родичі гарбузові!“—діти вчать слова пісні. На другий день городину приносять в садок: моркву, квасолю, буряки, брукву, огірки, капусту, картоплю, баклажани, кожен розглядають, всіма почуттями майже зачувають кожен загадку. Потім гуляють в „гарбуза“ і малюють, що діти хотять з городини. На 3-й день городину знов приносять до дітей і тепер вони, мов справжні кухарі, захожуються коло неї, готують борщ, добрий, смашний український борщ з усякою городиною, ріжуть, миють, чистять і, — а це й є найголовніше, — увесь час мають її в руках, дознають її дотиком. Потім знов гуляють в „Гарбуза“, в „Бантана“, в „Огірки“, — різні забавки, що мають своїм змістом город і городину. Потім учителька дає гарве оповідання про бантан чи про город, щоб в художньому освітленні перед дітьми знову пройшла, промайнула уся картина города восени. На 4-й день іде бесіда—діти розказують кожний, що він знає, що він надумався про ту або другу городину, можна повторити загадки, розказати коротенькі оповідання, напр., „Селянин й Ведмідь“ (як вони спільно сіяли, та не в лад), викликати оповідання з боку самих дітей, потім дати їм глинні щоб зліпили моркву, огірок і т. ин. На 5-й день треба звернути увагу дітей на шкідливих задія городу комах: принести в клас гусень від хруща і розглянути їх, показати дітям сизмака з капусти, додати загадок, намалювати їх, а далі зробити невеличкі скриньки і заховати насіння різних городніх рослин. На 6-й день іде бесіда про те, як захищати город від ворогів.

Перший приятель — жаба, (принести конче живу), розглянути її, розказати про неї і залишити жабу на кілька днів в садку, щоб діти з нею поприятелювали, годували її мухами та червою. Розказати треба і про ті опудала, що ставлять по городах, щоб горобців лякати, про тарактоболки, якими їх теж віднажують, потім, разом з дітьми, утворити забавку в город, в опудало, в горобців і т. ін. Далі дітям пропонують колективну роботу — вирізування: цілий город, усе, що за тиждень бачили, почули, про що довідалися, — усе це викласти на великому шматку картону, даючи волю творчому виявленню усієї групи дітей. Так цілий тиждень пройшов на городі. І, звісно, я ще не усе тут згадала, — ще можна додати кілька художніх зразків: „Жаба і Рожа“ Гаршина, Некрасова опис города, з вашої літератури теж можна знайти дещо цікаве і відповідне у М. Вовчка та у І. Левіцького. Можна зробити таріі везерулки з різного городнього насіння, — з гарбузового, со-няшникового, з квасолі і т. ін. Можна порівняти город літом і восени (лі-том мак, солодкий горох, со-няшники цвітуть, з землі лізе редиска; восени лише квасоля доцвітає, зате качаються дині, достигає уся найкористніща городина). Треба, щоб тема була остільки вичерпана, скільки можна це зро-бити з дитиною такого, або другого віку: щоб кожну річ дитина студію-вала усіма чуттями, *) щоб полюбила «тему», мала до неї цілком (відповідно до віку) свідоме відношення. Так само деталізуються теми осінні — овоц садова, птіці летять у вирії листя різнокольорове, павуки з павутинням (бабвчє літо). Кожна доба року полиша багато цікавого матеріалу і коли не можна додержувати в річєвій науці того або другого програму, то можна звертати увагу дітей на їх природне ото-чення, знаходити в ньому різноманітний інтерес. Звісно, не про-грам тут має значіння, а сама згода, відповідність межі інтересами дитини, її вільним нахилом і тією правдивою, дійсною цікавістю, що мають ті річі і зъявища, до яких ми прихилиємо увагу дітей. Усе залежить од віку дітей, від тих умов життя, серед яких вони жили до садка. Монтессорі з своєю малечою трох-чотирохлітньою непроводить жадних бесід, не водить їх на пшацір та екскурсії, не читає опові-даннів, а дає вона їм лише формальне виховання думки, логику приймання, обробку мінімальних вражіннів. Американські педагоги кажуть, що їх хлопці за тиждень вичерепали б все, що дає школа Монтессорі і розбіглись би шукати нових вражіннів. Не треба забу-вати тої великої ріжнниці, яка справді існує межі дитиною 3—4 літ

*) В кінці „теми“ добре zorganizувати забавку — гру на почуття: дітям по черзі завязують очі і кажуть вгадувати, яку городину дають їм в руки.

і дитиною 3—6 літ. Першим потрібні лише упорядковані приймання, вільне самовиявлення, добре фізичне виховання. Старшим цього вже буде замало, вони шукатимуть засобів свою енергію на щось витратити, чимсь задовольнити свою цікавість, свої творчі змагання. Тим то і нам обов'язково треба мати на увазі те, з яким саме колективом дітей проводимо справу, і не розпочинати одразу широкої схеми річевої науки, а давати їй спочатку по крихточці. Небагато чого треба навчати та навчати треба добре. Але основою в усякому разі зостануться однакові методи: екскурсія задля безпосереднього знайомства з темою; лабораторний засіб переробки усього матеріяла, художнє його освітлення і колективування чого з матеріялу задля закладання дитячого музею, яко синтезу науки. Колекції дітей мають завданням звернути увагу їх на характерні річі свого оточення, щоб постійно маючи їх коло себе, перебираючи їх, краще їх запам'ятати. Взагалі в наші часи музеї мають велике значіння задля освіти і ознайомлення з своїм рідним краєм. Вони мають найширше розповсюдження в Англії і в Америці. Там майже при кожному музеї є окремі колекції, пристосовані до інтересів і розуміння дітей. В місті Брукмоні за рік в музеї перебувало 340000 дітей; цей музей видає дитячий журнал, в якому пишеться дуже багато цікавого про життя природи, цілком зрозумілою, приступною задля дітей мовою. При музеї закладена дитяча книгозбірня з 3000 томів. В Вашингтоні при Національному Музеї є теж дитячий шкільний відділ. Діти сами пишуть різні самостійні твори, описи побуту тих птахів, які в музеї виставлені посеред природних умов їх життя. Музей і сам пропонує теми задля дитячих творів: напр., „через що саме я люблю музеї?“ На конкурс визначено було 4 тижні і прийняло в ньому участь 813 дітей.

Весь час ми звертали увагу дітей більш усього на зявища річі природи. Але діти, що живуть увесь час в місті, звісно, мають інтерес не стільки до природи, як до добре знайомого їм міського життя. Схема річевої науки мусить, як ми це завше кажемо, відповідати настрою і нахилу дітей і поясняти не те, що від них далеке, а те, що коло них. Тим то і теми мають бути різні, щоб задовольнити дітей села і міста, дітей різних місцевостей: степу, лісу, берега моря, річки і т. ин. В місті можна звернути увагу на ті промислові виробы, які оточують дітей: їжа, одежа, будівля, робити екскурсії в пекарні, кузні, на базари і т. ин. Але метод застається однаковий—лабораторно-екскурсійний, художній. Треба звертати увагу дітей і на людей, що мешкають по містах і селах і мають окремі звичаї, иншу працю, ин-

шу одержу. Напр., діти завжди цікавляться пожежними, комінниками-сажотрусами, шарманщиками, бажано й давати відомости про них дітям. Але складне міське життя далесю не таке просте і близьке дітям, як та природа, що повна живого, нештучного життя, звірів, птахів, кузок, які так захоплюють увагу дітей, тинають серце їх своєю зрозумілою психологією, ваблять дітей своєю красою. І хоча міські діти мало знають природу *), але вона має такий великий вплив на душу дитини, що мусимо і їх знайомити, яко можна більше, з природою, водити їх по садках, за межі міста, приносити їм як найбільше живих створінь, рослин, квіток. Найсраце вивозити дітей міського пролетаріату на усе літо поза місто, щоб вони пожили хоч кілька місяців серед простих природних умов життя. Тільки там вони набиралися б і фізичних сил, і їх духовний розвиток йшов би певним приємним шляхом.

IX.

Наука чисел у дошкільному вихованні.

На річевій науці ми показали, що найкращий метод — це навчати дитину на конкретному матеріалі, але варто ще зауважати, що, починаючи з 5-6 літ, можна виховувати і абстрактну думку, теб то навчати дитину логично думати на абстрактні теми ($2 \times 2 = 4$), і це одна з найкоштовніших праць добре організованого і переведеного дошкільного виховання. Це виховання має викликати і дати найкращий розвиток усім розумовим силам. На річевій науці виявляється увага і почуття, і думки, а також хист спостереження. З спостережень виникає судження, міркування, зміцнюється пам'ять, а що більше збагачується пам'ять, то краще працює ще одна духовна сила, тоб-то уявлення. Ця сила викликає різні постаті, різні образи з глибини нашої свідомости. Уявлення буває різної сили і краси у різних людей і навіть у тварин. Так, собака, коли чує носом пахощі пече-

*) Так, в Манчестері цілий клас міської школи не знав, що то таке бжолка, 89% дітей не знали, з чого добувають борошно, 77% ніколи не бачили ворони, 57% не бачили жаби, 50% не знали, з чого роблять масло, а 35% ніколи не виходили з міста, не бачили поля, лісу.

ного, солодко облизує собі губи, бо у неї новстають при цьому дуже приємні спомини: це цілком чуттєва асоціація. Таке ж уявлення і у дитини, поки що цілком чуттєве, напр., запах матері викликає приємний спомин годівлі, молочка. Але що далі уявлення викликає вже такі уяви (образи), які не мають вже нічого спільного з чуттєвими асоціаціями. У астрономів, взагалі в учених людей, уявлення працює над цілком абстрактними уявами. Завше, коли дужчі були вражіння, то ясніше одбиваються уяви; у інших дітей уяви стають більш яскраві, ніж сама дійсність. Вони плачуть над своїми ляльками, плачуть, слухаючи казку і яскраво уявляючи собі страждання героїв казки; вони несвідомо брешуть, вигадуючи те, що ніколе не існувало. Треба дисциплінувати уявлення дітей, але теж дбати і про його розвиток, бо воно має чимале значіння в загальному розвитку дитини. До абстрактного думання треба помаху готувати дитину, — спочатку простою номенклатурою, як у Монтессорі, коли, разом з конкретною уявою тої або другої річі, дається і загальне родове назвисько. Напр., рожа — квітка, кішка — звір, хата — будівля (будинок).

Інтуїтивні лекції проф. Баганшта з арихметики дають нам вказівки, о скільки ця наука і в дошкільному часу придатна задля виховання абстрактної думки. Певно не можна сказати, в які саме роки дитина може починати науку чисел, рахунків і теке інше. Бельгійський педагог Декролі дає нам дуже цікаві спостереження понад дитячими уявами про число, з яких можна бачити, як вони послідовно ростуть, переймаючись усе більш конкретними вражіннями. Починаючи з 2 років і до 5 літ, дитина свідомо доходить до уявлення 5 і 6 річей, з якими може гаразд робити усякі викладки і підрахунки. В усякім разі рахунок — число, як життєве з'явище, має входити в кожную працю дітей і певну свідомість їх в рахунках дошкільне виховання мусить зміцняти різними засобами; так само, як колись людність на світанні свого культурного життя починало цю науку з цілком конкретних вимог, так і мала дитина досвідом дознається, що їй треба взяти не один, а два черевики, що у неї одна лялька, а у подружки багато (3) — не перелічивши, що дві цукерки приємніше мати, аніж одну і т. ин. Як у колишнього дикуна першими знаряддями задля рахунку були ноги та руки, так і у дитини пальчинята на руці допомагають рахувати числа, а ноги — виміряти простір. Трапляються діти з видатним хистом до рахунку не тільки конкретного, ба навіть і абстрактного, і такий хист зостається у них на усе життя. На жаль, мало зроблено з цього боку спостереженів але поодинокі відомости

доходять до нас вже з початку XIX в. Ці феномени рахункової здібності виявлялися найбільше серед бідноти, поміж неалфаветів, і не мали в родині своїх батьків ніяких унаслідунків, ніякої спадщини. Вони захоплюються складними викладками, рахунками, ще не знаючи цифр, до 8 літ рахують сотні, тисячі, мільони. Але ці здібності без школи, без науки часто марно гинуть. Деяких таких феноменів навіть прилюдно демонстрували, яко надзвичайних психичних особ.,— таким був, напр., один невіленьник негр, один австралієць—Бидер, росіянин Петров і др. Але, звичайно, здібності арифметичні розвиваються поволі, поамалу, йдуть від конкретного до абстрактного. Колись люди починали лічбу з своїх власних пучок, рук, ніг, і тоді дві людини означали число 40, три — 60; так рахують й досі дикунки в Азії та на Полінезії, додержуючи п'ятиричної або десятиричної системи. Камінці теж ставали в пригоді лічбі,—звідси пішло і латинське слово *calcolare*—рахувати. З давнього часу у російських селян задержалась такзвана бірка, що заступає писаний квиток. На дерев'яній дощечці нарізують карби: 1, 1, 1...,—і так аж до 10, а цю цифру позначають хрестом X, потім далі знов—1, 1, 1... Коли всю дощечку подряпано буде, то її розколюють на дві частини; одну собі залишають, другу дають, яко квиток. Як вчилася людиність, так мають вчитися і наші дітки—наочно, назірці, конкретно рахуючи різнороманітний матеріял, який подає саме життя. Через дитячу свідомість мусить перейти чимало чуттєвих прийманий математичних уяв. Дитячий розум має коло них так ретельно попрацювати, щоб з них повстали нові абстрактні уяви. Така праця дає уявленню нові придбання, в мові з'являються нові слова і вирази а дотик, м'язневе чуття і зір—координованими рухами свідомо дізнаються, що то таке 2, 4, 5 (незалежно від того, що саме діти тримають в руці—чи 2 вишні, чи 2 камінці) і можуть вияснити це м'язневе чуття цифрою, цеб то символом абстрактної уяви. Так само в рухи переходить і абстрактний наказ—поділити, скласти, одняти, помножити. Що більшим запасом конкретних прийманий володіє свідомо дитина, то ясніш стануть перед нею певні абстрактні уяви, дитина буде краще підготовлена до науки в школі, а заразом і досягнуто буде одно з завдань дошкільного виховання—розвинути усі здібності дитини, підготувати з неї свідомого учня надалі. Досягати, цього маємо такими ж інтуїтивними засобами, якими провадиться і усе виховання дошкільне, і знання арифметичне має бути таким же радісним, приємним дитині, як і знання про якого-небудь зайчика, або про конвалію,—тим же методом асоціацій, порівнянь, переробки

цеб то лабораторно-інтуїтивним. Знання ці перетворюються і змінюються в забавках, в ручних працях, в переживаннях дитини. І до арифметики, як і до усякої науки, в дошкільний початковий період ставляться вимоги і психологічні, і культурні. Перші будуть: індивідуалізація навчання, послідовність викладу і матеріал, відповідний до віку дитини і її творчих змагань; культурні вимоги такі: критичне обміркування обсягу і змісту науки, знайомство навчельки з сучасним становищем науки і педагогічними її основами, з тим, чого може дитина здобути собі від цього навчання. Треба перш за все виробити у дитини нахил, звичку очима і дотиком, але більше очима, відрізняти в гурті усяких річей поодинокі річі, вміти порівнювати їх обсяг, помічати їх частини, рахувати, скільки то тих або інших окремих річей. Та ще бажано, щоб ці річі були і цікаві, і гарненькі, щоб вабили зір дитячий, щоб приємно було їх розглядати і рахувати. *) Бажано звертати увагу дітей і на ритмічний рахунок, на тик-так годинника, рахунок під час ритмічної гімнастики: то поважний, то швидкий. Усе, що навкруги дитини, має бути нею підраховане (в розмірі 5—6 чисел, далі і до 10 можна сягати в рахунках, але не в викладках): шибки в вікнах, гудзики на його вестончику, малюнки по стінах, вазони по вікнах. Потім іде праця геометрично-арифметична, вирізування усяких форм які діти вже вивчили на матеріалі Монтесорі, а тепер мають самі повірізувати з кольорового картону, щоб виробити гарненької так званої мозаїки, з якої можна розкладувати привабливі, чепурненкі фігурки, беручи форми мозаїки по рахунку: сьогодні, мовляв, лише 5 фігур, — роби з ними, що хочеш, на завтра вже можна взяти $5+1=6$. Спочатку пороскладати їх треба парами, трійцями, поодиноці, а далі, як буде більше до вподоби. Можна брати і червону, 2 блакитних, 3 жовтих картонки. Так само можна працювати коло різнокольорового намиста, можна нанизувати, щитаючи: 1 червону, 2 білих, або тричі по 2 червоних. Коли діти вже добре знають числа до 10, знають, що більше — чи 5, чи 8, тоді можна грати в „Крамничку“, показати їм гроші, виробляти марки з цифрами задля лото, з картону або з дерева робить домино і багато чого іншого. Коли діти марширують, можна їх навчати порядковим числам: 1-й повернись наліво, 3-й виходь з лави, з ряду товаришів, 6-й дай руку 4-му. По англійських дитячих садках і школах рухавки використовуються дуже широко задля арифметики, є навіть там цілий збірник, складений. Струтзере: «Числа в іграх». Тут

*) Див. книжку Шах. Троцького: „Наглядность і наглядныя пособия при обученіи арифметики“, 1904 р.

наводяться деякі досить різноманітні і цікаві игри-забавки. Сприяє вивченню чисел і наша гулянка в м'яча, в довгої лози; крім того, як вже було зазначено раніше, користна в цій справі і ритмічна гімнастика, тому не можна й нею нехтувати; так, під звуки, ритмічної музики піднімаються 2 ручки, пальчинята на них вигинаються: 1-й, 2-й, 3-й—це ж вже 10 малих веселих людей (чоловічків); вони і працюють і бавляться, як малі дітки. В збірнику Струтзере є дуже гарненкі игри з піснями—пташині [кубелечка, продавці квіток, є три задля навчання цифр (маленькі фотографії); багато є игр для пояснення, що ближче, а що далі,—чи на сантиметр, чи на сажинь далі докотилася наша куля?—що вище, що найнижче, що найвище,—коміни на фабриках, дерева біля тину?. В американських дитячих садках і початкових школах арифметика поставлена дуже гарно; там дуже рано вчать дітей дробних чисел: спочатку, як і скрізь, тут іде лічба різних річей, еднають річі купками (складай намистини по 4, а ти роби купки по 6), потім ці купки ділять на $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$; переливають молоко, воду пошів склянки, по $\frac{1}{4}$; шматують папір на $\frac{1}{2}$ листа, $\frac{1}{4}$ листа, роблять зшитки. Вимальовують цифрові карти, гуляють ними. Перші арифметичні завдання вигадуються і навчителькою, і самими дітьми, кожна малюється, записується (старшими дітьми); складають з трісочок усякі фігури: Δ , $\square$, $+$ і зараз підраховують трісочки, перемальовують в зшитках. Роблять колективно чималий годинник і діти мусять як найскоріше навчитися визнавати по годинникам, яка година. Усі праці, усі завдання пропонуються відповідно до індивідуальності, щоб кожній дитині було і до смаку, і по її силі, щоб не одвернути дитини від роботи, щоб не запанувала на лекціях страшна гостя—нудьга та байдужність. Педагог-математик Герлах дає вказівки, якими працями і забавками можна користуватися задля різних викладок: задля додавання (складання) добре грати в збір ягід, вставляння шпиків в вікна, пекти пироги, запалювати свічки, розвішувати ляльчину білизну, садовити дерева, купувати кольорові кульки, підніматися по сходах, купувати та розкладати цвянки, марширувати, як салдати і т. ин. Задля віднімання підійдуть: рубати дрова, перевозити людей, їсти цукерки чи орішки. Герлах вимагає, щоб усі викладки були цікаві, гарні, щоб вабили дітей і викликали у них охоту до творчої праці. Про старшу групу дитячого садка можна сказати, що вона мусить знати числа до 10, в усяких порівняннях, мають робити з ними усякі складання, віднімання, множення. Так, поки що початок арифметики в дошкільному вихованні цілком конкретний, фактичний, ведеться за допомогою дитячої праці,—це прав-

дива інтуїція. Далі дитина звикає уявляти собі 2—3—4, не тримаючи річей в руках, а лише згадуючи їх,—тут уже іде робота активного уявлення, і лише надалі дитина простісенько оперує понад числами (не річами): $2+5=7$; $8-2=6$. Це вже абстракція, до якої дитина прийшла довгим шляхом конкретних приймань і правдивим судженням. В цьому і вага усіх таких підготовчих праць, що дитина навчається абстрактного думання, міркування через розвиток найголовніших розумових здібностей—інтуїції, спостереження, пам'яті, уявлення, абстрактного судження, яке приводить до нових вже абстрактних асоціацій. За усіма цими математичними працями дитина набирається чималого знання того, як координувати свої м'язові рухи з абстрактним судженням. Де-хто визнає навіть, що ці праці мають велику психологічну вартість,—допомагають керувати думкою в певному напрямі, мати силу волі конче розв'язати те або друге питання або завдання.

Коли ми, виходячи з спостережень Декролі, вносимо арифметичні праці лише в програм старшої (5-6-літньої) групи дитячого садка, то авторитетна в цій справі п. Монтесорі вважає їх цілком можливими і з дітьми 4 літ. Правда, вона ґрунтує їх на геометрії, даючи конкретні тіла дітям в руки, з самого початку навчає дітей свідомо розбирати, що менше, а що більше. З великих кубиків вони будують вежу, з кожною верствою, шаром кладучи все менші кубики; вона дає їм бруски, помальовані двома фарбами—з них діти будують вже драбину, але разом з цим їх око на брусках навчається впізнавати, де 1 брусок, а де два, і що 2 бруски очевидячки, конкретно більше за одного. Але тут немає певної послідовності, бо дітям не даються бруски та кубики потроху, відповідно до того, як в їх головоньках уґрунтується уява про 4, 5 річей. Монтесорі відразу дає усі десять брусків, усі десять кубиків. Тут усе приймання виробляється самою пам'яттю, механичним дотиком, жадної творчої думки не викликаючи. Далі, тім же малим дітям Монтесорі показує цифри, які діти завчають досить легко, безпосереднім дотиком до наждачного паперу; це теж провадиться цілком механично, і тільки коли діти знають цифри, Монтесорі показує їм гроші, і діти гуляють ними, малюють, обводять олівцем і т. ин. Таке навчання має в собі щось штучне, не відповідає дитячій психології, а навчання 0 (нуля) цілком схоластичне і в такому малому вікові непотрібне. Що до Фребеля, то він ставиться до математики в дошкільному вихованні з великою увагою, але вже занадто деталізує працю, щоб то додає рахунки до усякої збіавки, до усякої праці, не викликаючи творчості ди-

тини, а лише пам'яттю даючи дитині готові математичні уяви. В сучасній педагогічній літературі на російській мові є вже досить дуже гарних підручників по дошкільній арифметиці, найбільше в виданнях Горбунова-Посадова. Разом з навчанням арифметики обмірковується, звичайно, і те, чи варто в дошкільних організаціях вчити грамоти. Чи таке цілком формальне, навіть символічне навчання бажане з психологічного погляду задля малих дітей? Монтессорі визнає його можливим навіть з дітьми 4 літ; вона каже, що уся робота в її «дитячих хатах» є лише «підготовкою до письма, читання та лічби» (рахунку) і що ці три знання дітьми здобуваються дуже легко і мов закріплюють увесь той матеріал, що дитина придбала своїм розумом. У Монтессорі діти малюванням (різноманітним—і вільним і механічним, коли обводять олівцем геометричні форми) дуже добре підготовлюються до письма. Крім того, вона дає кілька спеціальних рухів рукою, потім навчає дітей малювати не лише олівцем, а й пензлем та фарбами, показує їм проводити по межах геометричних фігур дуже тонкі лінії, чи смужки; пензель діти тримають вже не так, як олівець, а як перо, навчаються проводити і довгі, і короткі лінії і їм дуже легко наводити також і фігури готових літер. Спочатку їм дають літери вирізані з наждачного паперу і наліплені на тонкий картон. Дитина пальчиками проводить як можна з більшою увагою, кілька разів по літері в такому напрямі, якого додержує тут же коло неї навчителька. А навчителька тимчасом проказує ясно кілька разів назвисько літери і за нею його повторює і дитина. Нова наука захоплює її і вона потім радісно каже навчительці: це—о, це—і, це—а і т. д. Це вже початок читання. Дитині дають скриньки з вирізаними з рожевого картону літерами і вона розкладає їх, складає сама собі, які може і які хоче, слова, потім обводить літери такі гарненькі, що має від цієї праці естетичне задоволення. І так самостійно, як навчилася геометричним формам, навчається й літерам, а далі, без усякої книжки, без жадного традиційного „букваря“, Монтессорі підбирає дитині відповідаючий її інтересам матеріал задля читання. Цей метод—через дотик, через писання,—вже практикований, перевірений по багатьох російських дитячих садках, дає дуже гарні наслідки. Але усе таки наша думка, що ним користуватися краще трохи згодом—не раніше, як з дітьми 5—6 літ. Хай до цього часу дитина вбирає якомога більш не формальних, а конкретних прийманнів і вражіннів хай більше розвиває свої м'язні, працює коло усяких виробів її ви-

*] „Живыя цифры“, ч. 1 й 2, вид. Горб-Пос., „Арифметика в дѣтском саду“ і т. ин.

являє свою творчу індивідуальну вдачу. Як би не змагалася керовниця дитячого садка затримувати дітей далі від книги, раз вони навчилися вже читати, то будуть шукати і читання, і книжки. А чи ж є де на усьому широкому культурному світі книжки, щоб були добрі задля 4-літніх дитенят? Та вона їм і не потрібна. Стенлі Холл каже навіть, що грамоті треба віддавати найменше часу і уваги аж до 8 літ, а усе навчання цього віку дитини складається з спотереженів над природою, в оповіданнях, іграх, в активній праці. В цей вік розум лише починає себе виявляти, і діти ще мало їм керуються: гаслом допкільного виховання мусить бути виробка звичок, виробка активності і дисципліна емоцій. Коли розпочинають грамоту занадто рано, то легко затуляти назавше дитині справжнє розуміння письма й читання: крім того, 4-літній дитині занадто важко тримати як слід перо в малюньких пальчикятах. Але в старшій групі садка, де бувають діти 5—6 літ, а іноді і 7, там грамота необхідна, бо ця група має бути як найкраще розвинена, підготовлена до школи, а грамоту діти цього віку найкраще засвоюють методами дитячого садка, бо ці методи усяке знання провадять відповідно до психологічних індивідуальних вимог дітей, в згоді з інтересами їх життя і даючи дітям як найбільше родюців й краси. За таких умов навчання грамоти має входити в програм старших груп дитячих садків і охоронок, в зв'язку з усіма працями ручними, розвитком мови і почуття дітей.

Моральне виховання.

В допкільному вихованні моральні і освітні завдання досягаються майже тими ж самими, подвійними засобами. Ручна праця дає дитині певні звички, знання, виробляє і зміцнює волю дитини, її характер. В забавках і іграх дитина розвиває свою здібність до виявлення і звикає затримувати свої брутальні егоїстичні нахили. Але, не вважаючи на ці спільні засоби і спільні наслідки, моральне виховання стає часто перед керовницями дитячих садків, яко гостре і глибоке питання, що викликає чимало сумніву, вимагає від нас певної моральної свідомості в великому питанню, що добро, а що зло? Кого ми

маємо виховати із своїх дітей? Звісно, дошкільне виховання не ставить собі якихось-то агресивних завдань що до самостійности дитини. Ні, воно лише змагається утворити такі умови життя, серед яких дитина могла б вільно виявляти усі свої найкращі почуття, і які допомогли б дітям бути чесними робітниками з незалежною думкою і непридушеною творчістю, з розбудженою цікавістю й розвинутими здібностями до її незалежного задоволення. Таким робом, не має певного програму задля морального виховання; воно має бути цілком індивідуальним, засоби його мають бути відповідними психичному і фізичному складу дитини. Задля доброго виховання треба перш за все рахуватися з характерним складом дитини, а в цьому складі, на думку Рибо (французький психолог), найбільше значіння мають: інстинкти, нахили дитини, її бажання і почуття. Це усе мусить знати вихователь, бо на інстинктах і нахилах спирається увесь духовний розвиток дитини. Крім того, потрібно викликати свідомість дитини, щоб і думка ^{*)}, і добрі почуття її були широко розвинені і що далі все більш керували її вчинками, щоб перед дітьми сіяв культ правди і добра. Тут силу велику має зразок тих людей, кого дитина любить, хто її плакає, постійне, активно переведене в життя добро. Виховання розпочинається з першого дня життя і проводиться так, щоб в кожній особі викликати, відповідно до її фізіологічних, емоціональних і духовних нахилів, ціле коло усяких думок, моторних звичок і активних нахилів до моральних, добрих вчинків і виступів на добро людей і на користь свого розвитку. Таке натуральне виховання підімається на виховання волі, розвиток зовнішніх чуттів і в доброму напрямі емоціональних нахилів; воно має метою розбуркати в маленькій людині не тільки егоїстичні, а й соціальні, і альтруїстичні почуття. В педагогіці, як ми вже бачили, дуже багато суперечок піднімалося навкруги того питання, що має більше ваги в вихованні: чи розвиток розуму, як це вияснював німецький філософ Герbart, чи зміцнення волі, вдачі. Цього волевого напрямку тримається сучасна педагогіка. В добре поставленому і переведеному вихованні воля розвивається якось інстинктивно, виявляється уперше в координації рухів і бажань. Спочатку усі бажання дитини дуже слабкі, невизначні. Але як тільки дитина опанувала деякими своїми рухами, вона радісно ними користується, виконає їх самостійно і змагається стати незалежною, хоче усе брати, ходити.

^{*)} Французькі філософи добре кажуть: хто думає — той вірить, хто думає — той робить; світ належить праці, проявам діяльності, якими керує думка.

сама годує себе ложкою. Треба давати їй можливу незалежність, розвивати в дитині позитивні імпульси і репресивні, що задержують безпосередні імпульси, емоції, бажання. Вольові вияви вже можна запримітити і спостерегти з 3—4-го місяця життя, але потрібні довгі роки, щоб сперфекціонувати ці вольові акти, направити їх шляхом судження на добро. Треба постійно давати працю вольовим зусиллям в координації рухів (рухавки, гімнастика), в затриманні поганих зв'язаних нахилів (добре поводження за обідом коло іжи, ласкавість і ввічливість до людей і т. ін.). Щоб давати волі дитини найкращий розвиток, треба знати її емоціональний темперамент, її нервову чутливість, фізичний стан здоров'я, бо все це міцно зв'язане, сполучене між собою. Не бажано будувати виховання не вимогах сліпої слухняності від дітей, не треба ставити дитині постійних від нас вимог; навпаки, мінімальні вимоги варто ставити. З дітьми можна завше порозумітися, завше можна їх переконати, а головне, любити їх так, щоб вони це почували і мали довіря до свого вихователя; щоб відносини з ними були щирі, близькі, треба вміти прощати дрібні хиби і звертати увагу дитини на те, що потребує певного докору. Увага має велике значіння, увага дає дитині можливість стежити за своїм самовихованням, діти дуже часто роблять щось недотепне через свою недбалість і неуміння скупчувати увагу на чомусь певному, не передбачаючи шкідливих наслідків. Увага захищає дітей від небажаних вчинків, запмагає дитині утримуватися і тим зміцнює свою волю; увага їм потрібна, як оборона. На жаль, увага дитини нестала і колихається, мов вогонь від вітру. Треба зміцнювати увагу інтересом, цікавістю, щоб те, що ми хочемо пропонувати дитині, було гарним, захоплювало її, треба підкреслювати небезпеку слабкої уваги. Бажано, щоб дитина вірила, що ми забороняємо лише те, що дійсно може пошкодити її фізичному і духовному розвитку, бажано викликати у дитини почуття честі і правди. Довго не визнавали можливим провадити усе виховання дитини без жадних кар, довго задержувалися на тих карах, що пропонував Руссо, — так звані карі шкідливих наслідків, — але цією системою треба користуватися обережно, бо діти мають тендітний, ніжний організм і страшно нехтувати ним заради кар над несвідомими дітками. Звісно, трапляється, що деякі умови виховання викликають потребу ставитися до дитини, уже попсованої попереднім вихованням, більш суворо; тоді лише системи природніх кар і може вживатися; напр., у дитини можна забрати усі ляльки і цяцьки, як що дитина не дає їм ладу і розкидає по усіх усядах; не чистити її черевиків, як що дитина на-

вмисне їх казав і т. ін. Діти не свідомі своїх злих нахилів, але свідомі злих і добрих своїх вчинків, вони дуже рано (з 2-х літ) вживають слова „бека“, „дуса“ — негарний, гарний, кажучи про своє поведіння. Один хлопчик навіть так Богу молився: „Бозя, люби Васю, коли він поганий!“ Це дуже характерні слова, які виявляють глибокий настрій дитини, що почуває себе непоганою, негідкою і саме через це потребує особливої ласки, якої вже не дає мама сердита, а може дати лише якийсь невідомий Бог! Це саме показує нам, що не можна постійно гризти дитину докорами, треба багато вибачати, прощати, дещо і замовчувати, але при добрій нагоді з ласкою, інтимно і обмірковувати з дитиною той або другий його невдалий вчинок. Взагалі тепер вже цілком визнано педагогами, що непотрібні жадні карі, жадна суворість: дитина має бути вихована не під погрозою карі, а на попередженні шкодливих її виступів, вчинків, і на моральному впливові того оточення, серед якого дитина живе. Тепер однаково негативно ставляться і до кар, і до нагород, бо і те, і друге зовнішні фактори, а нам потрібно викликати внутрішні нахили, змагання до добра, свідомі відносини до свого поведіння. Так, в початковій школі Паркера в Чикаго не тільки не вживають ніяких кар, але по змазі не викликають в дітях жадних аморальних почувань; замість того, щоб діти навипередки, одно краще другого, вчилися з пустого самөлюбства, в школі заохочують дітей до кооперативного складу усього, не лише економічного, але і освітого життя, викликають почуття громадянської єдності, широти і цноти, терпеливості і мужності, альтруїстичного енергійного зусилля на усякий випадок життя, як того і потребує демократичний лад життя. Діти у Паркера користуються широкою індивідуальною свободою, але свідомо працю свою віддають на загальну користь своєї школи, складають альбоми з своїх малюнків, географічних нарисів, колекції по пророзознавству, гербарії і т. ін. Ці твори і праці використовують менші класи, які теж за свій обов'язок вважають щось виготовити на користь ще менших. Ці праці ніколи не порівнюються одна з другою, щоб не викликати межі товаришами неприємних відносин, школярам не ставлять за науку жадних балів, у них лише викликають одно бажання — стати другим на користь. Праця дається не одна і задля усіх однакова, — бо вона затримувала б розвиток одних дітей, які можуть щось виробити вже краще, і приголомшувала б других, що не можуть, не в силі її виконати. Індивідуалізація — то є перша вимога справедливого виховання, бо усі наші спостереження доводять нам, що діти дуже одно від другого відрізняються, хоч і межі ними багато є спіль-

ного; де-хто з педагогів намагався давати деякі загальні пояснення дитячих типів і поділяв їх на кілька груп. Зигерт дає 15 різних типів дітей: одні—сумні, меланхолики, мрійники, мизантропи, дурники, наївні, діти з слабкою пам'яттю і недисциплінованою увагою, діти ексцентрики, пустуни, непевні в собі, завше заклопотані, а другі—мовчазні, апатичні; одні—добром натхнені, неначе янголи, а другі шкодливі, мов злі духи. Найпевніщу класифікацію дитячих типів подав відомий професор Лесгафт. Тепер коло цього питання працюють російські психологи Россолімо і Лазурський, у Франції цікаві праці належать Бине. Дехто поділяє дітей відповідно до тих вад, які виявляють діти. Шольц помічає в вдачі дітей такі вади: 1) їм вадить багато почуття і приймання—діти сумні, вередливі, полохливі, незадоволені, легко пишаться сами собою, уперті, ліниві, злістні, з романтичним настроєм; 2) другим вадить брак певних уяв—це діти дурні, з хисткою уявою, несталі, дуже помалу розуміють усе навкруги, з хибно розвиненим уявленням і з вбогою фантазією, нещирі і неотверті, неладні і нечепурні; 3) треті мають хистку волю і активність: вони завше незграбні, нездатні до роботи, зажерливі, неспокійні, брехливі і злодійкуваті, мають нахил до нечистих думок і таких же настроїв, раді кожному нашкодити, зробити усякому прикрість. Сумно уявити собі усю таку галерею дітей, з такими більш—менш школивими нахилами. Але до кожного маємо підходити з ласкою, з щирим бажанням його зрозуміти, порадити, як їм перемогти свої вади, спостерегти їх фізичне становище, бо дуже часто від слабости, від якої-небудь непомітної хвороби залежать настрої і нахили дитини. Порада лікаря матиме в таким разі більше ваги, аніж наші докори і лайка. На деякі вади треба звертати пильну увагу і добре обмірковувати, яким засобом найкраще побороти її. Ось, напр., сидить перед вами тиха, ідиферентна дівчинка з сумними очима: це тип завше журних, сумних дітей, що ніколе не гуляють жваво, з захопленням, не стукають і не роблять в хаті жадного бешкету: ні до кого вони не озиваються, не горнутья ні до кого. Праця, игра—їх не захоплює, усяке нещастя, безталання їх вражає і доводить до роспачу, докори ображають глибоко. Вони часто плачуть, балакають за смерть, лякаються усякої хвороби. Ніщо не має задля них особливої вартости. У деяких дітей це постійний настрій, у других він з'являється періодично. На таких дітей дуже гарно впливає зміна оточення, добре їх з міста перевозити на вільне сільське повітря, а особливо—в гори. Там вони наче відроджуються, помалу починають приймати участь в роботах, в играх, забавках товаришів, а иноді одразу виявляють той або дру-

гий хист до музики, до малювання. До них треба підходити дуже обережно, ласково, нічого не вимагати грубо, але і не знесилювати їх занадто лагідним поводженням. До них треба чулого, сталого, постійного піклування, щоб дати їм певність своїх сил. Такі діти часто бувають по тіх ролинах, де батьки живуть недобре, де дитина постійно бачить глум, свавілля, жорстокість, або живе самотня на чужих людях, полохливо і постійно чекаючи якої-небудь образи.

Трудніше підходити до брехунів, а їх чимало серед дітей усіх верств. Англійці навіть прислів'я таке мають: не брешуть лише дурні. Діти брешуть більше, як дорослі, слабенькі частіше за здорових. Взагалі на цю ваду багато впливають зовнішні умови: раса, клімат, вік, стать. Жінки брешуть більше, ніж чоловіки, бо вони менше освічені і більше нервові. Так само латинські народи до брехні мають більший нахил, аніж англо-скандинавські, бо вони експансивніші і вразливіші, ніж ці останні. Дитина бреше, несвідомо при розвиненому уявленні, бреше свідомо від переляку, згордошів, щоб розхвалити себе самою; бреше під впливом тої або другої думки, захоплення, від бажання заробити похвалу або спекатися наслідків поганого вчинку, бреше, вигадуючи свої власні оповідання. Перш за все треба придивитися і гаразд з'ясувати, яка причина викликає брехню. Буває перейнятість від батьків нахил до брехні; буває вплив родинного оточення, буває фізична слабкість, яка викликає полохливість. Дуже малі діти не розуміють, що то значить брехня, неправда; допитуючи їх, вивіряючи, можна лише навести на думку, як брехати. Женевський Інститут імені Руссо робив анкету про розповсюдження брехливості межі дітьми, зібрав 749 відповідей, з яких видать, що до 6—7 літ нема розуміння брехні, вона не одрізняється од простих помилок і фікції. По анкеті дітям пропонувалося написати якесь оповідання, і ось лише 34,4 % дітей виявили себе цілком правдивими. Коли розпитували, що викликало неправду, то дізналися, що у 79,9—страх; матеріальна вигода—7,6, хистка увага—5,7, лінощі—3,8, захоплення казкою—3,5, злість—2,6, любов до людей—2,5, за попереднього акта—83,3. В боротьбі з брехнею треба вживати таких засобів, які до кожної індивідуальності найкраще підходять. Треба уперто боротися з брехнею, бо майбутність належить правдивим. Треба виявити красу правди, треба, щоб дитині не було жадної користи від її брехні.

Ще одна психологічна риса дуже вадить дітям,—це острах, полохливість. Пере каже навіть, що жадне почуття не шкодить так

фізичному і духовному здоров'ю дитини і не припиняє його духовного розвитку, як страх. Він пояснює це почуття, яке природний інстинкт, несвідома реакція заради свого самоурядування, при якій приливає кров до нервових центрів, вони напружуються заради хоч аби-якої оборони. Почуття страху теж буває в спадщинку перейняте: часом, в родині усі бояться павуків або жаб. Але коли за малих років дитина не побачить таких „страшних“ чи неприємних звірів, то почуття зменшується. Це цілком нервово з'явище, і часто після хвороби діти, що були раніше дуже сміливі, стають полохливими. Але треба боротися з дитячою полохливістю, рахуючись, звичайно, з індивідуальними рисами, не силуючи, але лагідно вмовляючи дитину, викликаючи її судження, ясні правдиві уяви. Діти, звичайно, бояться нових річей, яких не знають, бояться темряви. Не треба лякати дітей з темної хати, а навпаки, робити так, щоб було радісно гуляти в примірку, щоб весело було в темній хаті, щоб приємно було пробігти, що є духу, в темній алеї. З малими треба бути дуже обережним, щоб чимсь не злякати. Руссо раїть привчати дітей помалу до нових вражіннів, напр., до того, щоб сами брали жабку руками, піднімали павука і т. ин. Але і це робити треба по волі, без примусу, бо усяка неприємність зменшує радощів, яких так потрібно дітям. Стенлі Холл переказує нам такі свої спостереження: на 36 хлопців, молодших 4 р., приходиться один випадок страху, а на 74 дівчинки — 4 випадки; у хлопців полохливість зростає найбільше межі 7 і 15 роками, а в дівчат — межі 4 і 18. Страху підлягають не тільки люди, а і звірі. Педагоги не можуть цілком викоринити полохливості з дитячої душі, але можуть її ввести в деякі межі. Страх сам по собі не вадить: він утворює підвищений настрій, треба привчити дитину перемогати його, при звичаюватися до тих річей, яких вона боялася, і коли вона переможе свій переляк, то полюбить ту саму „страшну“ річ. Страх ще має одну навіть користну рису: він викликає напруження уваги. Але все ж таки він страшенно втомлює, а через це він шкідливе почуття і від нього треба визволяти дитину. Це почуття дуже гарно з'ясовано у праці Дарвина: „Виявлення чуттів“. Спостереження Стенлі Холл показують нам, чого саме більш усього лякаються діти: грому та блискавки, плазунів, чужих людей, темноти, вогню, смерті, свійських звірів (корови, бика), примар, мишей, злодіїв, великого вітру, страшних снів, туману, комет, відьм і т. ин. Що до віку дитячого, то цей вчений подає такі відсотки:

полохливі

Цікаві відомости подає про це і

вік:	дівчата:	хлопці:	бельгійський вчений Рума. Усі згодні з тим, що страх така цілком первісна емоція, яку конче потрібно перемогти, бо вона шкодлива. Задля перемоги по-лохливості треба викликати у дитини почуття сміливості, але обережно, щоб не викликати занадто великого напру-ження.
0—4	4,8.	1, 7.	
4—7	2,4.	1, 5.	
7—11	4,3.	3, 5.	
11—15	6,2.	3, 6.	
15—18	10,6.	2, 4.	
18—26	4,3.	2, 5.	

Від фізичного стану дитини залежать також і ті прояви несподіваної жорстокості, які невідомо дуже лякають і хвилюють вихователів; вона виявляється иншим разом і в тому, як діти мучать своїх улюблених звірят і усяку тварину—рвуть крила їх, душать ногою жучків, кузок, а також часом в запальній потусанці з товаришами. Тут треба розглянути, чи це тільки вибух обурення—гніву, чи унаслідкування жорстоких, брутальних нахилів від батьків. Обурення не є щось лихе, та ще коли воно викликається або якоюсь неправдою, або почуттям справедливої образи. Не дурно ж і поети вславили ще устами Гомера таке обурення: „Гнів, о богиня, хвали Ахилеса!“ Але всяке обурення, під впливом виховання, має підлягати розуму, волі й не приймати занадто жагуче—схвилюваного виразу, і не досягається пошаману, через розумні бесіди, через заспокоєння одразу схвилюваної дитини і ласкою і авторитетом товариським і, як ми вже казали, пильною увагою самої дитини, її свідомим самозатримуванням, самовихованням. Що ж торкається до звичайної жорстокості, то вона в більшості випадків є несвідомою. Малі діти не уявляють собі, чи то болюче кошеняті, коли його так сіпати, як вони його сіпають, чи, скажимо, тій мусі та кузиці. Треба збільшувати свідомість дітей про вразливість кожного живого створіння. Крім того, жорстокість виникає, теж напів свідомо, від так званого „властолюбія“, бажання панувати над кимсь другим, почувати себе фізичним переможцем над другою людиною—чи товаришем, чи дорослою. З такими проявами теж маємо свідомо боротись, дбати про розвиток свідомості дитини, звертати увагу її на те, що такі вчинки неприйнятні, неможливі ні в якому спільному громадянському житті, утворювати таку атмосферу навколо дитини, яка б не тільки не викликала б інстинкта жорстокості, властолюбія, панування, а цілком його навіть парализувала б. Діти не родяться ані злими, ані брехливими, хіба в виявлю-

них випадках важкої спадщини, унаслідованої від батьків, а інколи і від дідів—прадідів. Діти родяться з природними нахилами до активності, до ласки, до симпатії відносно усього живого. Спочатку уся її первісна свідомість йде на те, щоб переймати те, що робиться навкруги неї, вона проймається любов'ю, ласкою до матері, до тієї особи, яка її годує, робить їй усе приємне, добре, вона чуло відноситься до чужого страждання, яке їй зрозуміле, плаче, коли коло неї плачуть, коли ляльку розіб'є, коли чує, що корова жалібно мукає—реве. Це природна, натуральна нервова чутливість, на якій вже й виростає далі і свідомо чутливість, що зветься добрістю, як правдиво зазначає поет:

„Раз добром налити серце
Ввік не прохолоне!“

Наш обов'язок дати дітям такі умови життя, в яких ця чутливість, це добро перетворюється б в активну альтруїстичну (діяльність—на оборону усього живого. По англійським початковим школам і по французьким організуються так звані **Lignes de Bonte**—„Добрі товариства“; метою їх стає запомога усьому живому. Йде, наприклад, вулицею старенька і падає під тягарем того, що несе, діти мають їй допомогти; розсипала сидука яблука, діти їй усі до одного збирають; бачуть кошенятко на дорозі, змучене хлопцями,—мають його підняти й до життя повернути. Жадного кубла мають не дозволити розкидати. З таких дрібниць, з таких краплин добра виробляється звичка не проходити без уваги повз жадне страждання, щоб не дати своєї запомоги. Колись російський письменник Успенський (народник по своєму літературному напрямку) правдиво докоряв громадянству, що ми все кудись поспішаємо, усе нам „ніколи“ зглянутися на чуже страждання, і виробляється в душах наших страшний звичай ставитися до усього навкруги нас байдужно, аби з своїми «справами» поспіти. Від такої байдужності треба застерегати дітей й виховувати активну безпосередню чутливість до чужих потреб, почасти поширюючи це коло «чужих» поза межами родини, близького товариства аж до усякої людини, усякої живої тварини. Це й буде найкращим моральним вихованням, яке розвине в дітях увагу і співчуття до „состраждання“, а ще краще і до „сорядовання“, яке вимагає ще більшої сердечної чутливості, бо, коли ми бачимо чуже страждання, нам нікогда страдника, але ми разом з цим відчуваємо деяке егоїстичне задоволення з того, що це не ми страждаємо. А коли ми бачимо чужу радість, завжди нам трохи заздро, що вона не наша. Тим то і каже психолог

ома, що для відчуття страждання треба бути лише чулою людиною, а щоб щиро переживати чужу радість, маємо стати янголами. До такого стану янголат і бажано вести наших дітей, щоб жили вони не тільки своїм особистим життям, а горем і радощами других людей, переживали усю красу життя в природі, — це дає людям міцний зв'язок з загальним життям, не дає тих страшних емоцій самотності, пустого кола, в якому так страждала наша молодь недавніх часів. Це надає цінності життю, поширює інтереси, утворює кожній людині різноманітний зміст життя і захищає від надмірної вразливості до своєї власної долі і недолі. Так вчив колись російський публіцист Герцен, щоб кожній людині усе людське не було чужим, а навпаки — близьким, рідним. Це не значить, що наша індивідуальність має бути придушена загально-людськими інтересами: ні, кожна дитина усім дошкільним вихованням виробляє з себе суцільну, незалежну, активну особу з піднесеним почуттям добра і міцною волею задля дійсною красою позначеного життя. Нічше це дуже гарно висловив, — і його слова можуть стати певною радістю в справі сучасного виховання: „пізнай себе, — каже німецький філософ: — усе, що в собі маєш найкращого, розвивай до високого перфекту (удосконалення); живи задля здійснення твоєї власної правди. Будь, чим сам хочеш, але будь цілком сам по собі“. До цього можна ще додати і слова нашого українського письменника Винниченка: „бути щирим, бути чесним самому з собою“. Бути добрим, чесним не лише прилюдно, поверхово, а бути наскрізь пройнятим своєю правдою і здійснити її активно в житті. Ось куди маємо прямувати з першого часу дошкільного виховання.

XI.

Морально-соціальне виховання.

Усяке моральне виховання припускає якийсь соціальний осередок, в якому дитина росте, і той майбутній соціальний осередок, задля якого вона набирається знання, розуму і волі. Звісно, кожна соціальна організація і залежить від того, як кожний з нас уявляє собі окрему особу і, з другого боку, не можливо уявити собі нормально і широко розвиненої індивідуальності без її відносин до більш —

менш широкого кола людей. Вже на 2-му місяці життя дитина і серед темної ночі пізнає свою неньку і свою няню і прислухається до того, як і хто її пестить. Дуже рано розпочинає дитина свою велику працю переймання усіх рухів, усіх звичаїв свого соціального оточення і дуже поволі виступають в її свідомості два полюси, два протилежні шиили: я сам і другі люде. Я виникає з уяви про цих других людей, а ці другі люде повстають із уяви про себе самого. Усе, що дитина робить, вона навчилася, дивлючись, як те ж саме робили другі: хтось „другий“ їхав верхи на коні, тепер і я їду так, як він. Треба кілька хвилин простежити, як дитина уважливо вдивляється в усі рухи, в усмішку, вирази обличчя свого батька або другого когось, що їй став до вподоби, щоб бачити, як вона захоплена свідомим перейманням і як в душі її одбивається не простісеньке, механічне переймання, а свідомий „вибір“ тіх рис, тіх рухів, що вона вподобала. Ця праця вже свідчить, як зраня розпочинається так звана „соціалізація“ маленької людини, яка по добрій волі еднається розумом і серцем з живим оточенням своїм. Разом з цим, каже Болдвин, виявляються і різні відносини до нього дитини: відносно одних він почуває себе могутнім господарем—я й моя менча сестра, поруч з другими він нікчемність, він невільник, раб, який підлягає усякій усмішці, погляду очей, рухові пальця—я і мій батько. Так одразу бачимо два впливи на дитину. Один несвідомий, глибокий—то спадщина фізична,—дитина має той антропологічний склад, який має і її рідний народ, і який дається чи то складається під впливом климата, раси, географічної зони, фізичного складу її дідів, батьків, матері. Не менше значіння має і те соціальне оточення, в якому розпочинає своє життя дитина, від якого саме вона усе переймає. Кожний крок свідомого розвитку зміняє вплив соціального оточення,—мова, оповідання, читання, товариші мандрівки. Природні нахили, інстинкти далеко не уявляють з себе чогось закінченого, в душі дитини живе постійна незатримана здібність навчатися, пізнавати. Та дитина найкраще здатна до життя, яка володіє своєю увагою і має міцну волю задля повторного зусилля. Уся сила в цьому повторному зусиллі, але воно має добрі наслідки лише тоді, коли воно соціальне, інакше воно повертається, переходить в злість, упертість і другі негативні задля громадського життя вияви. Треба, щоб індивідуальність свідомо зреклася деяких своїх агресивних нахилів, своїх егоцентричних змаганнів і по добрій волі згодилася б на вимоги соціального життя (в цьому ділі дитині допомагає ясність думки, судження), тоді упорядковуються взаємні зносини антропоса і його соціального оточення. Не підлягають

соціальним вимогам частини усього або генії, які занадто перемагають суспільний розвиток їх часу, або ідіоти, духовно хворі, що, навпаки, стоять нижче культурних вимог їх часу, і громадянство від них одвертається і без жалю каже їм: „маєте загинути ви, фактори мого знесилля, мого розпаду“. Але ми, вихователі, не можемо цього сказати: для нас кожна людська істота має право на розвиток, на більш—менш добрі, сприятливі умови життя. І коли громадянство одрікається від цих факторів „розпаду“, тоді ми виставляємо для цих вбогих духом другий осередок,—це природа, на лоні якої ми викличемо усі творчі сили, на які ці вбогі діти дуже небагаті, яких не вистачає їм, щоб задовольнити вимоги громадянства, але яких їм вистачить, щоб жити і навіть щось своє творити серед природи; є навіть такі педагоги, як Гауфе, що кажуть, що «взагалі гармонійна індивідуальність може розвинутися лише серед природи».

Друга річ—генії: вони вищі за усякий осередок, панують понад усяким оточенням силою своєї думки, творчістю свого уявлення. Геній утворює нову еру наукову або моральну, або художню. Але громадянство не завше визнає відразу його смілу думку, не одразу підлягає його міцним творчим силам, і більшість геніїв терплять від громадянства усякі переслідування, ніколи той приймають смерть. Геній тим і не признається сучасним громадянством, що він безмежний, його думка підноситься вище сучасної думки вчених людей, вона не знає часу; а громадянство еволюціонує почасти, складаючи свої закони соціального пристосовування. Нормальна людина до них і пристосовується, бере і засвоює від соціального оточення погляди, думки, судження. Але виховання не ставить собі завданням, як то кажуть, соціального конфіскування індивідуальності; навпаки, виховання сучасне ставить високо культ особи, яка вільно виявляє усі свої творчі сили. Але особа не має бути анархичною, свавільною, немає постійно виступати проти громадянства і кохатися лише в своїй незалежності та недоторканості; вона має бути такою особою, яка сміло вибирає собі шлях, виробляє свою думку, активною працею проводить її межі люди, працює з однаковою жвавістю і задля своїх власних потреб, і на добро людям. Звернімося в цій справі, в цьому питанні до Болдвина,*) з його завше міцною думкою і певними спостереженнями: він каже: „перший цілком егоїстичний період дитинства триває недовго, поки дитина почуває якийсь страх перед усіма

*) Болдвин, „Соціальне виховання“.

чужими людьми, червоніє, коли до неї наближається малознайома постать, кидається до мами, одвертаючись від „чужого.“ Далі виявляються, навпаки, зовсім другі відносини—дітей тягне поза межі родинного кола, вони чуло відносяться до ласки, прихильності чужих людей, цікавляться їх постатями, оджею, звичаями. Коло 5 літ діти вже хотять, щоб люди їх помічали, шукають хвали своїм вибrikам, своїм творам, мов би кокетують з чужими людьми, які їм чим-небудь приємні. Та полохливість, яка виявлялася у перші періоди зносин з людьми, не зникає зовсім, а лише перетворюється в соромливість, а жадоба чужої хвали перетворюється в інстинктивне, а потім і свідоме шукання собі товариства. Впливає на дитину соціальне оточення, яке осередок усяких протилежностей, серед яких дитина своєю власною критичною думкою, а також і інстинктом хоче взяти те, що найбільше може їй задовольнити. Звісно, через увесь початковий період дитинства егоїстична активність виявляється більш рішуче, аніж альтруїстична, але це цілком природно, бо дитина мусить спочатку набратися усякого знання, розвинути усі свої фізичні і моральні сили, щоб стати справжнім робітником поки що в своїй родині, в своєму колі, а далі і в широкому громадянстві. Дитина має виробити з себе людину, свідомо знати, що вона може і до якого ще ідеалу їй доходити, порівнюючи свою працю з працею других товаришів, других дорослих людей. Громадянство дає дитині пластичність, і що далі фізична спадщина відбивається усе менше, а соціальна пластичність усе збільшується. Мимоволі дитина приймає вимоги коректності, які ставить їй соціальний осередок, і перше навчання морального поведіння дитина вбирає в себе, засвоює від соціального осередка, в цьому ж осередкові закладаються й перші почуття і вияви почуття ласки, пошани, довіри, прихильності до тих або других конкретних осіб. Так виявляє Болдвин, як природно і міцно впливає соціальний осередок на розвиток людини, і задля виховання маємо цей вплив використовувати як найкраще, як найстаранніше.

Соціальне виховання висувається за наших часів цілком природно: з того менту, як ми зменшуємо авторитет навчителя, зрікаємося усяких кар, мусимо поставити якісь певні обмеження анархічному свавілля дитини. З того часу, коли дошкільне виховання виступило з родинного кола і перейшло до рук педагогічних організацій, тим саме навкруги дитини утворився соціальний осередок, в якому необхідно мусить бути лад, і цей лад має бути вироблений не кимсь другим, але ж самим дитячим товариством, воно одно може природно поставити

моральні межі задля індивідуальної свободи. Люди існують для людей і людина людині—бог. Нижчій звірячій природі людини лише громадянство, лише суспільне життя ставить відразу тисячу перешкод, і людина має їм коритися, бо й сама живе лише громадянством. Через те і для виховання суспільство має бути і є і метою, і завданням. Людина потребує запити, і усі люди змагаються з'єднатися заради одного загального інтереса, через бажання мати когось близького, хто б допомагав, підтримував її. В нас є гарне прислів'я: «чоловік та жінка—найкраща спілка», бо в цій спілці є і ласка, й повага до людини, і спільна праця, і загальна користь. Діти з малих літ (з 4-х—5-ти) шукають собі товариша вірного, який дасть і запити, і пораду. Діти мають межі себе солідарність і фізичну, і духовну, на ґрунті спільних інтересів навчання, і моральну. І на моральне виховання мають завше великий вплив усіякі незалежні дитячі товариства. По анкетах Рума, вуличні діти початкових шкіл мають велику сердечну потребу в товаристві, і в Америці він записав скількох окремих дитячих гуртків, які єднались або як земляки—поселенці тієї або другої місцевості, або зза якоїсь вигоди-користи, запити слабій дитині від товаришів, або ради якої-небудь спільної мети моральної і неморальної, напр., обікрасти садок, або організувати свою театральну виставу, свою велику спільну гулянку. Ватажком майже завше обирають або найстаршого, найдужчого, меткого борця, хитрого, злодійкуватого хлопця, або самого розумного, доброго, владного, який вміє опанувати цілим дитячим гуртом, або того, хто найкращі забавки, гулянки, мандрівки вигадує, організує; іншим разом ватажкує і самий найбагатший або перший учень в класі.

Крім гуртового товариства межі дітьми існує ще й приватне приятелювання, межі 2—з дітьми. Це приятелювання вже складається міцніш на ґрунті спільних нахилів, здібностей, по несвідомій взаємній симпатії; воно може бути і межі дівчатками, і межі хлопцями, і межі хлопцями і дівчатками. Ця ніжна, цілком чиста прихильність триває іншим разом цілі роки і надає багато моральної краси буденному життю. Коли змінюються нахили, обставини, часто разом з цим міняється й дружнє товаришування. Дитина тоді і зможе стати вільною, коли зречеться свого дикунства, з звірятка почне ставати людиною. Воля, незалежність мусять зростати разом з свідомістю, а цю свідомість краще усього виробляє соціальний осередок.

Це усе упевняє нас, що виховання в товаристві організованому, яким і стає кожний дитячий сад; дитячий майдан, захисток, клуб, має найбільшу силу в справі виховання і морального впливу. Діти віль-

но, незалежно живуть, працюють, гуляють, навчаються, але життя їх небезладне, воно має свій певний лад. Діти не окремі дикуни, що дозволяють собі свавільні виступи; вони—маленькі громадяне, мають свої гуртом обмірковані закони, свої установи і підлягають їм свідомо і доброю волею. Кожна дитяча організація це—маленька республіка, вона обирає свій невеличкий уряд на кожний тиждень, вона обмірковує разом з учителем такі постанови, які можуть дати найкращий лад спільному життю, упорядкувати, напр., обов'язкові праці, щоб в садку чи захистку було чисто, чепурно прибрано; уряд, вкупі з учителькою, яко любим старшим товарищем, дає розпорядок на кілька днів,—які саме на цей час найбільш цікаві лекції, мандрівки, екскурсії чи свята можуть бути упорядковані і як до них готуватися. Усякі видатні дитячі вчинки теж обмірковуються, дітям висловлюють або ганьбу, або хвалу. Так в одному дитячому садку завелись неприємні злодійства. Інтимні розмови учительки, її досліди і спостереження не викликали у злодія щирої сповіді. Громадські дитячі збори поставилися до цього з несподіваною глибокою щирістю і увагою виявили справжнього злодія, постановили прохати його який час не ходити до захистка, але прийняти його одразу до свого товариства, як тільки він сам до нього вернеться з каяттям, з щирим визнанням своєї провини. Такий соціальний склад навчає дітей від дитинства ще шанувати громадянство, вільно розвивати усі свої здібності на користь тої маленької організації, в якій вони себе почувають досить самостійними і незалежними робітниками, що вже в 5—6 літ навчаються свідомо ставитися до загального добра і громадянського обов'язку.

XII.

Естетичне виховання.

Задля сучасних педагогів вже цілком вияснено, що окрім освіти, окрім фізичного, морального і релігійного виховання, дитина потребує ще виховання естетичного, бо ніщо не може дати такого піднесення духа, як глибоке почуття краси. Ще Гербарт вніс в наукову педагогіку вимогу розвитку в дітях естетичного інтереса, обік з етичним, науковим і релігійним. Сучасна психологія визнає в естетичному переживанню самостійну душевну діяльність дуже ве-

ликої ваги. До цього ще приєднуються практичні завдання, які павували межі німецькими педагогами,—ці завдання—поширення художньої промисловости і будівництва. Педагогічно-художній з'їзд в Дрездені р. 1901 висловився за необхідність демократизації естетичного виховання й широке його розповсюдження. Звісно, таке поширення не ставить собі метою, щоб усі діти стали артистами, художніми майстрами, воно простеє лише до того, щоб розвинути свідомість, смак естетичний задля найкращого приймання художніх вражіннів.

Естетичне виховання порушує суху книжну науку і одноманітний буденний рух життя. В школі дають матеріялу досить задля думки, задля праці розума, але занадто мало поживи для почуття. Через це нові найкращі педагоги переносять вагу навчання трохи в инший бік, а саме—звертають найбільшу увагу на художні вражіння—художню літературу, музику, малювання, різьярство, екскурсії в гарні місцевости і т. ин. Вони бачуть в мистецтві найкращий засіб розвинути симпатичне уявлення, бо ніщо так, як мистецтво, не дає нам можливости зрозуміти другу людину. У росіян є страшне прислів'я: чужа душа темна, як ніч, але воно правдиве: ми не знаємо чужої душі, тільки мистецтво дає нам змогу заглянути в чужу живу душу, пережити її горе, її радість, мистецтво викликає в нас інтерес, зацікавлення до чужої людини і її духовного життя. Французький педагог Маріон каже: Дитину безпреміно треба вчити мистецтву, бо воно має велике значіння в справі виховання. Краса—то є гармонія, від естетичних вражіннів ця гармонія, упорядкованість переходять в серце дитини, утворюють звички, виявляються в красі поведження, в граціозности усіх рухів, в гармонійности вчинків, утворюють смак до усього гармонійного. Приемні почуття, каже Кант, дають міць життю. Культ краси—могутній фактор індивідуально-етичного виховання, як каже Пушкін:

„И долго буду тем народу я любезен,
Что чувства добрые в нем лирой пробуждал“,

бо краса і добро еднаються в усіх великих мистецьких творах. Кажуть, що естетичне почуття егоїстичне, що воно стоїть поодиноким від других почувань, довгий час ним зовсім нехтували, не надавали йому такої ваги, як другим дисциплінам. Звісно, не ізолювання почуття естетизма маємо ми випещувати—мистецтво заради мистецтва, а загальний розвиток почуття краси, вимоги гармонії і в житті, і в душі своїй, і в творах майстрів, і в наших власних творах і вчинках.

Краса є вираз величнійої ідеї, щоб розуміти її потрібне виховання. Як воно потрібне і для того, щоб зрозуміти науковий дослід, етичну правду, релігійний заповіт. Естетичне виховання має провадитися в згоді з розвитком і других частин душі і розума, щоб виробити з дитини цільну, ненадполовинену особу, як Ібсен каже устами свого героя Бранда: „будь, чим хоч, але не поділяйся на дрібязки, будь цільним, неподвійним.“ І життя естетичне мусить бути не ізольованим, не самотнім, а звязаним з другими виявами життя і перш за все воно в контакті повинно бути з етичним життям. Краса душі, краса твору, краса поведження,—ось та бажана гармонія, яку випещує в своєму світогляді і наш народ, яка виявляється перед нами в творах його слова. Шиллер давно сказав: „Та радість, що хвилює нас перед красою, перед добром, перед величним і ніжним, вона зміцняє наше моральне почуття.“ Такий саме вплив бачив Ніцше в трагедії, яка була для нього найвищим виразом краси. Естетичні переживання дають найчистішу радість, а ми вже кілька разів казали, що радість є могутній вихователь, і ним не можна нехтувати. Тільки веселий розум хилиться до добра, сум та горе родять зло. Ніщо не має над нами такої влади, як краса природи або краса мистецького твору. Від них мов виступає така міць і незалежна повага, які підносять наш настрій понад усіма брутальними, низькими, напів звірчаними інстинктами і викликають змагання до чогось шляхетного, величнього. Національне виховання обов'язково мусить дати дітям (усім дітям усіх верств) усі ті приймання, викликати усі ті емоції, які підносять красу, ціну, вартість життя, зміцняють любов і прихильність до людей—творців мистецтва, постійно примушують шукати чогось прекрасного поза межами свого буденно-егоїстичного життя, як казав Песталоцці: «велику красу має природа, але серце людини краще за усе.» Діти зрозуміють людське серце через мистецтво і через увагу до усього людського, що виявляється навкруги них. Російський літературний критик Овсянко-Куликовський справедливо каже, що кожна людина при відповідному вихованні може розуміти цю етично-естетичну живу течію: можна, каже він, «не мати здібностей до математики і через це людини ще не стає виродком, почварою; але не мати змори чуттям одгукнутися другій людині, не мати симпатичного виявлення, яке дає змогу заглядати і розуміти чужу душу,—це є прояв абсолютного виродження!» Розуміти—це вже означає жаліти, вибачати, співчувати. Холод і жорстокість, роз'єднаність і самотність людей в значній мірі залежать від слабого розвитку виявлення, відсутности у народних мас естетичних емоцій.

Французський філософ—педагог, автор книжки: *L'education publique et la vie nationale* (Соціальне виховання та національне життя), каже: скількох людей музика вирятувала від простацтва і бруду, від егоїзму і беззмістовності життя. Іншим разом музика впливає дужче за художнє слово, спів на дитину має особливий вплив. Ми занадто мало виховуємо дітей в цьому напрямкові, мало розвиваємо їх зір і слух. На 100 дітей хіба одно звикло добре слухати, добре додивлятися. Музеї занадто мало дають дітям. Треба користуватися чарівним ліхтером, кінематографом, але користуватися відповідно нашим завданням—з їх допомогою найкраще знайомити з літературно-мистецькими творами. Треба розвивати розум не лише дослідями та спостереженнями, а також і яскравими образами й живими уявами. „Естетичне виховання, каже галицький педагог Барановський, заготовляє в серці місце для почуттів моральних; хто раз полюбить щось справді гарне, той надалі буде гидувати злим, бо зле є гидке. Розбуджене почуття краси відвертає від простацтва, будить презирство до бридких, огидних вчинків і випещує почуття краси і готує до етичного життя в усіх обставинах, які накинє добра або зла доля». Естетичне виховання піднесе вимоги до життя, тим саме розбудить енергію до праці, до боротьби за кращі умови життя. Колись життя народних мас було далеко більш повне краси, вони мали більш вільного часу задля естетичних емоцій. Колись в Греції на широких сходах театру розсідався увесь люд—і вбогий, і багатий, усіх однаково захоплювали великі твори Софокла. На народних святах колишньої Греції ліра переходила з одних рук до других, і усі уміли грати на її струнах. Наш народ святкує цілу низку національних свят, місцевих свят, складає пісні, танці, драматичні „вертепи“; він слухав і годував своїх кобзарів і шанував їх, він ходив на далекі прощі шукати Бога і краси. Це усе виявляє глибокі естетичні вимоги. Умови економічного, культурного і політичного життя душили усі ці змагання, висували наперед одні матеріальні потреби, виснажували з народа усі його фізичні і духовні сили лише на те, щоб самому і дітям не голодному бути. Тепер, в ці великі хвилини відродження народу, не сміємо забувати його творчих художніх здібностей, вимог, маємо їх як найдужче викликати і певною мірою задовольняти. Це виявиться не лише етичним піднесенням, але і розвитком його промисловости, розвитком його культури. Естетичне виховання завше викликає творчі сили і утворює цінності духовні, моральні і матеріальні. Без щирого творчого вогню усі знання загнивають, як мертві досліди, як добутки спостережень та пам'яті, а не дадуть дитині коштовного

багатства власних переживаннів, перетвореннів. Чи ж давно ми вважали японців якимись недорікуватими дикунами, а подивіться на їх малюнки, на їх національну творчість і ви побачите таку оригінальну, особливу красу, таке інтимне розуміння краси природи, яке дає лише національна здібність і національне естетичне виховання, що завжди і панувало в Японії; вони бо по школах початкових змагаються перш за все близьке утворити єднання з природою і глибоке розуміння своїх поетів, своїх малярів. І наші педагоги теж кажуть, що єднання з природою перш за все, бо вона своєю безмірною красою непомітно, але могутньо впливає на душу дитини. Кожна особа приймає од неї саме те, що їй до вподоби, те, що вона розуміє. Дитина взагалі чула до цих красних вражіннів, бо вона сама по собі є мистець, бо як усякий мистець вона думає образами, нам же аби лиші допомогти цим мистецьким нахилам виявитися, аби не нопсувати дитячу творчу фантазію. Потім великий вплив на дитину має захоплення красою тих осіб, що стоять найближче до дитини; таке щире захоплення передається дитині мимоволі, викликає її увагу, її чулість. Жорж Занд каже: «моя мама розкривала передо мною цілий світ краси саме тим, що при мені виявляла своє замишування красою заходу сонця, чистого прозорого струмочка, величнього спокою горних верховин». Сучасні педагоги і кладуть в основу естетичного виховання природу—її безпосередні вражіння і безпосередній вплив особи учителя, його щире захоплення красою, його настрій. Але він не має опановувати дітьми: бажано лише ставити дітей в єднання з природою, взагалі з красою, хай діти, кожний по своєму, підлягають цим вражінням, не може учитель, садівниця, мати нав'язувати дитині свій смак, свій настрій. Так само, йдучи далі, ми знайомимо дитину з різними мистецькими творами,—малюнками, різьбярством, словесними і музичними творами і даємо їм безпосередньо, вільно впливати на дитину, викликати у неї ті або другі почуття, не втручаючися в ці великі вражіння, бо вони самі в собі міцніші од наших пояснень. Краще утворити таку вільну, щирю атмосферу, щоб діти самі як найкраще висловили, виявили своєю власною творчою активністю, як саме вразив їх той чи инший мистецький твір. Обов'язок садівниці в тому, щоб вибирати такі твори, які б найкраще впливали на високі почуття дітей і були б такі прості в своїй красі, щоб викликали творчу активність дитини в справі виявлення свого настрою. Добре теж сполучати вражіння від мистецького твору з вражіннями природи. Так, ще в XVI в. Рабле радив, щоб діти читали еклоги Виргилія або в лісі, або на полі. На екскурсіях варто декламувати такі вірші, які найкраще вимальовують ту саме природу, серед якої дитина

гуляє, або співами теж поглиблювати те саме вражіння. Прислухаючись до авторитетних дослідів Болдвина, бачимо, що в мистецтві лежить те конструктивне виявлення, яке ближче усього до виявлення дитячого. Дитина сама по всяк час утворює нові комбінації своїх творчих виявлень: поки ці виявлення не мають оцінки від людей, від товаришів, вони залишаються простими психологічними виявленнями. Але дитина що далі не задовольняється одною психологічною роботою самовиявлення, вона хоче творити щось цінне і інстинктивно шукає присуду людей і після цього присуду безпосередній дитячий вияв стає творчим виробом, в якому буває виявлена та або друга „ідея“, що й дає творові соціальну вартість, твір стає більш-менш мистецьким твором, в ньому вже є індивідуальна творчість і соціальний присуд. На перше місце творчо-естетичної самоуяви Болдвин ставить спів і танці. Перші нахили дитини до мистецтва—заразом і нахили її до самовиявлення: як переймання, як декоративної і як самотійної естетичної праці. Мистецтво само по собі задля дітей не буває метою, воно є лише глибоке переживання і вибір прийнятих вражіннь. Для кращого виявлення мистецької творчості дитині потрібні піднесене почуття особистої волі, глибока самосвідомість, незалежна від зовнішнього матеріального оточення, і щирий соціальний присуд. Ми, вихователі, як найбільше ухиляймося від критики, бо вона шкодливо відбивається на дитині. З усього, що кажуть педагоги сучасні і філософи, бачимо, що усе виховання наших дітей має бути позначене мистецтвом, естетичними прийманнями і емоціями. Мусять бути хати чепурно, чисто вбрані, діти охайно одягнені, їх увага звернена на красу оточення, але спостереження їх мають бути вільними, незалежними. Тільки інтимне вчушення може разом захоплювати і садівницю, і її діток.

Що до виявлення дітьми своїх естетичних емоцій, то, звісно, вони будуть відповідати їх вікові і мусять бути цілком вільні. Вже двохлітня дитина, побачивши яку-небудь гарну цяцьку або річ, тягне до неї свої рученята і з захопленням щось белькоче. Далі йдуть ті уяви, які проходять через усе життя дитячого садка—гра, драматизація, малювання, ліпка, співи, оповідання дітьки, танці, ручна праця. До усіх них дитина, естетично вихована, буде додавати щось своє, мистецьке. В усіх цих виявленнях дитячих творчих здібностей, дитячих естетичних емоцій, садівниця має лише поширювати ці здібності, даючи різноманітні засоби виконання, розвинути знайомство з кольорами, розвинути пам'ять і увагу. Малювання саме цікаве віль-

не або ілюстративне. Темі [завше мають бути персональні, або, як тема запропонована садівницею, то виконати, поставитися до неї так або инакше дитина мусить незадежно. Взагалі діти не цікавляться правдою реального свого малюнка чи своєї ліпки, різьбярства: їх слабенькі рученята дуже сміливо водять слідом за їх думкою, оповідаючи разом і оповіданням з'ясовуючи свою думку, яка не виступає досить правдиво в малюнкові. Діти мають кожне свої улюблені теми, від яких вони неохоче зрікаються, — хто хатку, хто квітки, човник, ліс. Кершенштерн своїми численними спостереженнями доводить, що з самого початку діти малюють людську постать; ця постать що далі виступає виразніше, — хто додає гудзики на убранні, хто рушницю до рук встромляє, хто люльку до рота. Деякі випадки в житті зараз виявляються в малюнках. Попід вікнами дитячого сада впала, скажемо, ковяка фурмана. Цей випадок відбився в 80 малюнках за цілих два дні. Один хлопець, побачивши пожежу, малював лише її одну аж цілий тиждень. Взагалі кожний малюнок дитини є скоріше те оповідання, яке склалося в його уявленні, саме коли він побачив ту або иншу річ — і вона по пам'яті силкується виявити усі свої приймання і не тішиться тим, чи воно дуже схоже, чи ні. Що краще пам'ять і увага дитини, то ближче до реальності буде його малюнок. Наше завдання вести дитину до найширшої волі й до найпильнішої уваги до кольорів природи, — щоб до птахів, до квіток вона приглядалася і підбирала при малюванні як раз відповідні фарби, хайвміє розпізнати по фарбам пір'ячка жовну, червоношишку, ластівку, одуда. Треба звертати увагу дітей на різні постаті звірів і людей при різних рухах. Задля нас, звісно, усі малюнки і вироби дітей мають лише психологічну вартість і історико — мистецький інтерес. Малюнок дитячий розвивається, росте в згоді з загальним розвитком дитини. В перші роки дитина погано реагує на естетичні враження, його вабить лише щось-будь яскраве, пишні кольори. Але потроху вони все більш почувають безпосередню красу і потроху висловлюють свої особисті нахили. Немає зовсім дітей, цілком глухих до естетики. Рубинштейн (російський педагог) робив спостереження над такими особистими дитячими пристрастями. Давав він дітям, хлопцям і дівчатам, вибирати поштові картки, і вони завше виявляли добрий естетичний смак. На питання, що саме вважають вони гарним, що їм до вподоби, 77% дівчат і 83% хлопців назвали природу, 15% дівчат виявили прихильність до квіток, за звірят висловилися 61% дівчат і 49% хлопців.

Але можна сміло сказати, що найкращими засобами задля виховання в малих дітях почуття краси, естетичного настрою буде природа.

мистецьке слово—оповідання і спів, хоровий, гуртовий спів. Ці засоби справді дають змогу дітам, мовляв один художник, зазнавати насолоду, радість в тому, що вони наче переживають слідом за автором усю красу його твору.

З того часу, як психологія визначила усе велике значіння мистецтва в житті і в духовному розвитку дитини, педагоги і майстри стали перед великим питанням: якими творами найкраще випещувати почуття краси? Склалися гуртки малярів, які вкупі з психологами змагалися зрозуміти душевні нахили дитини і відповідно до них писати малюнки. Цікаво, що в такому рухові перед веде країна без жадних художніх нахилів, країна, де туманита хмари не дають блискучих кольорів, не дають високих, бадьорих настроїв,—це ж Англія перша захопилася питанням естетичного задоволення дітей. Там пролунало могутнє слово філософа-естета Рескина і під його впливом розпочалася інтенсивна демократизація мистецтва, поширення його межі народніми масами, розповсюдження естетичного виховання по усіх початкових школах і дитячих садках. Почали складатися гуртки малярів, що ілюстрували дитячі книжки, писали фризи задля декорації помешканнів дитячих садків, серії малюнків задля дитячих власних оповіданнів Гурток, малярів при Манчестерському Музеєві видає чудові репродукції малюнків і статуй всесвітніх майстрів. У німців такий саме рух демократизації мистецтва повів директор Гамбурзького Музею п. Лихтварк. Р. 1896 заклався гурток вчителів задля розповсюдження мистецьких творів, слідом за ним і другі в Лейпцизі, Дрездені, Берліні і ин. З Англії цей соціально-педагогічний рух перейшов до Америки. В Франції поки що мало зроблено. Бельгія була теж захоплена цим новим педагогічним рухом. В Росії майже нічого не зроблено в цій справі, але теж склався гурток талановитих ілюстраторів. Взагалі останні роки життя по усій Росії були такі безнадійні, сумні, без усякої соціально-творчої ініціативи, що мистецтво не могло широко розвиватися. У нас на Україні нове життя, звісно, викличе нові творчі сили і мистецтво має бути демократичним і не може вже забувати потреб і народніх мас, і дітей, має на них відгукуватися. Будемо пам'ятати слова Рескина, такі глибокі і правдиві: „Задля чого саме народилисьмо?—питає він:—Задля праці, горя і радощів. Чимало праці, важкої, непотрібної, зазнає сучасна людина і життя її вщерть переповнене сумом, журбою та жалем: радощів, веселої долі занадто мало припадає нашому сучаснику. Але люди, які мають велике щастя як найближче підійти до мистецтва, з находили в ньому невичерпану, чарівну скарбницю радощів. Хто до неї підійде, знайде красу, молоді міць і завзяття задля високих вчинків. Хай же діти, які ще і не

знають нашого суму та журби, сміло підходять до цієї великої скарбниці“.

Так казав Рескин в час сумного соціального розпаду, в часи утисків над думкою, над усяким завзяттям. Тепер з неї спали ланцюги неволі, чимало дає нам щастя саме життя, але для виховання вільного народу, для випещування усіх його творчих сил потрібне найкраще виховання дітей, а в ньому естетичний напрямок буде мати завше найкращий вплив на душу дитини, на розвиток її почуття симпатії і шляхетности усього її поводження.

XIII.

Підготовка садівниць.

З якими ж то гаслами має кожна садівниця братися за свою роботу? Ці гасла мусять бути ні занадто маленькі, ні занадто високі: вони мають відповідати тим умовам, в яких доводиться працювати, і вимогам тієї життєвої дійсности, серед якої ми живемо. Ці гасла можна краще пояснити засобом негативним, щоб то показати усі небажані зъявища і умови, які трапляються в практиці дитячого садка і в роботі садівниць; можна також зазначити і позитивні факти. Дуже часто обставини так складаються, що, і знаючи ідеал виховання і організації дитячого садка, ми не можемо його здійснити в тих умовах, в яких доводиться працювати. Але треба взяти усіх засобів, щоб хоч наблизитися до того ідеалу. Так, починаючи з помешкання, зазначимо, що воно мусить бути просторним, світлим, повним сонячного проміння, щоб діти з першого ж року почували радість здоров'я, щастя, бачили чисту, чепурну охайність, красу убрання. В хаті є і стільці, і столики задля дітей, є невеличкі ковдри, які вони собі простеляють на чисту блискучу долівку. Тут і звірятка живі, і рослини під доглядом дітей; сами діти жваві та веселі, і в цілій хаті стоїть веселий, але стриманий галас активної вільної праці, вільних, красою позначених рухів. А ось другий дитячий садок: хата темна, неосвянена сонцем, мебель незручна і важка, розставлена без усякого смаку, діти сновігають без цікавої праці, ляльки долі з розбитими головами, по хаті лунають окрики, прикази фребелічки з незадоволеним облич-

чям. Трапляються і другі садки, де усе занадто пішве, розкішне, де немає місця ані звірятам, ані вільним дитячим рухам. Межі усіма цими різними обставинами садівниці має вибрати, які їй більш до серця, і вибирати вона повинна не тільки по своєму смаку, а привидляючись до цих обставин дитячими очима, — де самі діти почувують себе найкраще, такі обставини і належить їй утворити. Сама ж вона мусить бути завше урівноважена, розвинута і освічена; завше фізичне здоров'я дітей вона має більш усього берегти. Щоб дітки в ідеальному дитячому садку були чулі, одгукувалися на усе, що вміє їм запропонувати їх улюблена садівниця, щоб діткам було і весело, і радісно, щоб вони були діяльні і з піднесеною цікавістю, самодіяльні і самоутримані, садівниця і сама в собі мусить розвинути такі коштовні риси, а для цього їй належить бути дуже терплячою, ввічливою, тактовною, простою і щирою, з глибокою вірою в дитячу природу. Вона мусить з великою увагою стежити, щоб усі обставини дитячого садка добре впливали на дітей, не затримували б їх розвитку, не псували б їх інтересу. Вона матиме свою широкую схему освіти, яку зуміє і перевести в життя, викликаючи в дітях інтерес, цікавість. Але цього замало. Справжня садівниця мусить бути завжди готовою усі свої плани, наміри офірувати задля добра дітей, давати їм зовсім другий напрямок.

Праця фребелічки в тому і виявиться, що скрізь вільно висловляться дитячі думки, дитяча творчість, яким вона лише злегка надає найкращу форму, найкращий вираз. Далеко не кожна садівниця розуміє, що діти усі свої хвилювання, захоплення, усе, чим вони живуть, можуть виявити в самостійно ними ж утвореній пісні, або художньому оповіданні, або в іграх своїх та працях, що вони вигадують, в нових комбінаціях рухів, форм, кольорів. Садівниця, яка не вміє цього спостерегти, не зможе зрозуміти еволюції творчих сил дитини, не зуміє дати їй потрібний матеріал. Але хібно було б для садівниці занадто близько додержуватися лише дитячого настрою і не розвивати її нахили різнomanітними вражіннями. Не треба змішувати прості засоби еволюції з занадто безпосередніми; не можна забувати, що особа садівниці є головний фактор в садку, — вона дає йому прогресивний рух. Вона мусить бути веселою, приємною в поведінці з усіма — і дітьми, і дорослими, повинна мати чисту гарну одіж, приємний голос. Вона зуміє поставитися, як старший товариш дітей, і приєднати до спільної праці їх матерів і батьків і буде сама щиро захоплена усім життям дитячого садка, усіма дрібницями щоденної дійсності садка. Але найперша її турбота — це здоров'я дітей; задля цього вона керуватиме іграми ді-

тей, упорядковуватиме найкращі умови, наближатиме дітей, якомога більш, до природи, при першій можливості перевезе дітей з міста на село, щоб вони жили в найближчому єднанні з природою, зверне пильну увагу на розвиток їх мови, як на вираз думки і творче знаряддя задля думки. Що далі садівниця більше будуть поважати матері і батьки, і вони займуть визначне місце в житті селянської громади, бо організація найкращих умов розвитку дітей міцно зв'язана з питанням загальних умов життя на селі, і садівниця, чула, освічена людина, може мати великий вплив на громаду. Ніхто не дивуватиметься, що вона бігає, як дитина, бо вона це робить задля дітей, ніхто не буде сваритися за те, що по захистку чи по садку лунає веселий сміх дитячий, голосна пісня, що садівниця дає дітям волю утворювати свої гри, свої забавки, бо громадянство упевниться, що разом і поруч з веселими гулянками в садку йде невпинна праця, діти непомітно чомусь навчаються і на вулиці, коли вони самі, без „трьоті“, вони не валяються неспівомо в піску, не допікають одно другому стусанами, не викрадають по сусідніх городах огірки та ягоди по садках, а якимось спільно коректно бавляться і ввічливо витаються з дорослими. Свідома садівниця не тільки буде дітям пояснювати з'явища природи, вона познайомить їх і з працею людей, поведе їх до коваля і до бондаря, пояснить, що то роблять матроси, а що газетярі, і що в кожній праці потрібне не одне знання технічне, а й своя творча думка, потрібна чесність в виконанні. Вона і дітям дасть початкове знання ремесла, заохотить до продуктивної праці на користь собі і громаді. Таким робом, свідома талановита садівниця гратиме видатну роль не тільки в стінах дитячого садка, а і серед громадянства того села, тієї частини міста, де вона працює.

Щоб утворилася така користна керівниця дошкільного виховання, потрібні такі умови: 1) особа садівниці, її індивідуальність; 2) її наукова освіта, широта її світогляду і 3) її фахова підготовка. Тут маємо собі вяснити, чого саме вимагає від садівниці її фах—яких особистих рис і якої освіти. Задля цього треба знову певно з'ясувати, які суть гасла дошкільного виховання і його керівниці? Індивідуально садівниця має бути перш за все здорова, з урівноваженою веселою вдачею, але не з шаленою, нестриманою веселістю, а з тихо-радісним відношенням до життя, до дітей, вона мусить мати цілком лагідну, несварливу натуру, скромну вдачу і глибоке почуття любови і до дітей, і до людей взагалі, щоб провадити свою справу.

пристосовуючись до усякого оточення, ні з ким не сварячись, але міцно додержуючи своїх певних педагогічних переконань. Кожна садівниця має собі зробити іспит—рік попрацювати біля дітей, щоб перевірити свої індивідуальні нахили, чи відповідають вони вимогам педагогіки, чи задовольнить її дошкільне виховання морально, чи сама вона фізично може витримати цю нелегку працю.

Що до освіти, то вона безпреміно мусить бути високою, бо инакше садівниця не опанує широкими вимогами дошкільного виховання. Перше місце в цій освіті займає психологія і фізіологія душі і тіла дитини. Чимало знання потрібно їй мати і по природознавству, і всесвітній літературі, щоб давати дітям певні пояснення з життя природи, а з літературної всесвітньої скарбниці вона має вільно черпати оповідання, казки, легенди задля своїх маленьких слухачів. Що до фахової підготовки, то вона має дати садівниці широкі керівничі принципи, знання дитячої природи, які допоможуть їй оцінювати ті або другі засоби виховання, вибрати для малечі відповідну роботу, розуміти ріжну вдачу дітей, розбиратися в тих або других методах навчання і виховання, при цьому треба зауважити, що свідомо садівниця не має підлягати без критики тому або другому принципіві, не має працювати по раз вистудіюваному катехизису: дошкільне виховання постійно йде вперед, оскільки розвивається психологія, остільки росте, змінюється і практика дошкільного виховання. Садівниця мусить йти завжди наперед, прислухаючись до нових спостережень над дітьми, до нових гасел, які залунають в справі виховання відповідно до тих або других настроїв, течій суспільного життя. І сама садівниця своєю працею, своєю щирою увагою до кожної дитини, індивідуальними спостереженнями вона вже ширить свою власну свідомість і через це має змогу легше і доцільніше вибирати такі або другі гри, забавки, праці. В бельгійських дитячих садках кожна садівниця закликається до активної роботи по усяким питанням виховання,—вона читає реферати на з'їздах товаришів, випробовує усякі нові методи, знаряддя, які з'являються на підставах науки, вона сама складає нові матеріали задля дитячого розвитку і цей матеріал перевіряється її товаришами на практиці і потім спільно критикується. Вимагається від садівниці багато ясної критики, творчої ініціативи. Її спостереженням над дітьми теж дають певне завдання, а саме,—щоб вони не губили своєї вартости в загальних незакінчених рисах, ставляться певні питання, на які її спостереження можуть пролити трохи світу, напр., на що саме звертає більш

усього уваги дитина? Чим виявляє вона свій інтерес, свою зацікавленість? Як довго увага затримується на одному якомусь інтересі? Якими найохотніше бавиться вона цяцьками? Що більше цікавить дитину в природі і т. ин.

Крім свідомості педагогічної і психологічної, кожний вихователь мусить поставитися цілком свідомо до того реального життя, яке його і його дитячий садок оточує, до того громадянства, з якого приходять до нього діти, до його потреб, до негативних і офірмативних боків життя. Садівниця має і в дітях виховати соціальне почуття до їх оточення. Широка освіта, звичайно, завше розвиває соціальну свідомість, ширить інтерес до усяких соціальних інституцій—до кас, кооперації, бюро праці, книгозбірень, читалень, громадських клубів і т. ин. Коли час дозволяє, бажано, щоб садівниця приймала участь в усяких таких громадських організаціях. Але головне завдання її це об'єднати матерів, з'єднати їх в один щирий гурток, зацікавлений в найдорожчих своїх інтересах, в розвитку своїх дітей. Французькі педагоги просто кажуть, що від самого початку організації того або другого садка чи захистка садівниці має думати—гадати, як їй зацікавити справою матір, як ввійти з матерями в найміцніший зв'язок. Не те, щоб матері й батьки втручалися в справу, а щоб вони так нею цікавилися, що з охотою приходили б в садок, сходилися на зібрання по заклику садівниці і самі навчалися спостерегати такі або другі вияви вдачі дітей і давали садівниці потрібні їй пояснення. Садівниця має користуватися задля такого єднання усякими засобами: упорядковувати вистави праці дітей, їх різноманітних виробів, організовувати гуртки батьків і матерів, свята, в яких могли б приймати участь діти і їх батьки, різні добродійні вистави і т. ин.; має сама приходити до родини дітей з приводу такого або другого випадку, має давати гігієнічні поради і т. ин. Насамперед, записуючи дитину, яку мати привела до садка, вона дає їй бумажку з запитаннями, на які кожна мати мусить подати правдиву відповідь. Раз або два на рік садівниця знайомить матір з усіма спостереженнями, які вона робила понад її дитиною, вивіряють оскільки вони справедливі, прохають матір або додати, або пояснити що-небудь в поводженні*) дитини. По деяких округах бельгійських для

*) Ось зразок такого анкетного листа, який записується при першому вступі дитини в садок;

- 1) ім'я і прізвище;
- 2) де і коли родилася дитина;
- 3) де живе і коло чого працює родина;
- 4) хто прищипив віслю;
- 5) на якому році, місяці прорізався 1-й зуб;
- 6) які і коли вимовила перші слова;
- 7) коли почала ходити;

- 8) на які хвороби слабувала;
- 9) чи скоро і вповні одужала;
- 10) які в родині були поесті;
- 11) чим батьки слабували до народження дитини;
- 12) чи не слабувала дитина на якусь особливу хворобу?

садівниці обов'язково навідуватися до батьків своїх учнів і давати інспекторові справоздання про ті умови, в яких живуть діти. В окрузі Шарлеруа батькам показують усі знаряддя, усі засоби навчання і пояснюють, як саме виховуються діти без жадних кар, без лайки. Коли на селі з'являється яка попешть, батьків закликають на зібрання, садівниці укупі з лікарем пояснює, яке лихо від попешти і як від неї боронити дітей.

Разом з цим садівниці має придивлятися до народнього життя в селі, бо вона ж має виховувати дітей на певному національному ґрунті. Коли дитячий садок вже є початок соціального життя дітей, то і треба ставити його в близький зв'язок з національним життям, і фребелічка має черпати усякий художній матеріал не тільки з різних книжок, а і з тої великої спадщини, що нація передає через віковічну творчість своїм нащадкам. Виховання не є лише підготовка до життя, а швидше саможиття, і хай фребелічка живе з дітьми спільним життям з усім селом—національні свята, громадська праця, громадські з'явища, які дитина може зрозуміти і які піднімуть її етично-соціальну свідомість. Справу-депільного виховання ми розглядаємо в найближчому зв'язку з усіма умовами життя не тільки родини дитини, а і того народу, до якого вона належить, якому самою долею призначено дитині служити, чії національні риси відбиваються на здібностях дитини, її нахилах, її вдачі. Дитячий садок не можна утворити лише по теоретичним вигадкам та вказівкам, по чужим зразкам. Він має скластися в залежності від того осередка, серед якого він повстає, закладається, в залежності від клімату, раси, нації, економічних і культурних умов цілого оточення. Фребелічка має помітити, які національні риси бажано зміцнити в духовному складі дитини, а які потроху зменшувати, які шкідливі задля гуманного розвитку дитини. Так, напр., слав'янам шкодить дуже їх слабка воля, нестриманість бажаннів і намірів і брак рішучості. Треба садівниці добре вивчити собі викоханий на протязі віків ідеал народу, нації і вести до його здійснення. Разом з цим треба з малих літ викликати в дітях палку любов до рідного краю, ця любов завше жевриться в душі дитини, майже несвідомо вона любить свою хату, своє село, милується рідними левадами, широким степом або темним лісом. Треба цю маленьку искорку роздмухати в гаряче щире почуття, хай дитина подивляється до краси рідного степу, слухає рідну пісню, рідну мову, знає своїх рідних героїв-лицарів і що далі більш свідомо ставиться до того національного і природного осередку, в

якому вона виростає, якому колись мусить служити. Любов до рідного краю гарне, чудове, могутнє почуття! Воно живе в душі людини, поки не вмирає її свідомість, навіть у злочинця воно гине лише як остання етична підвалина. Буває, що хто-небудь довго живе далеко від свого краю, мабуть, забуде і ім'я села, з якого виїхав, але яке-небудь рідне слово, рідна пісня пролунає і—все прокинеться, і почує людина, хто вона і звідкіля вийшла. Сучасні педагоги наддають великого значіння цьому патріотичному почуттю, його обстоює французький педагог Бьюссон, Фуїлльє, Демулен. А щоб перевести його в життя садка, бажано, щоб сама садівниця була ним перейнята.

Ось ті великі вимоги, які дошкільне виховання ставить добре підготовленій, талановитій і свідомій садівниці, щоб дала вона своїм маленьким вихованцям радість і щастя і щоб допомогла їм виявити усі найкращі людські почуття, які дремають в їх ніжній дитячій душі, щоб посприяти виявленню усіх їх творчих сил і захопила їх бажаннями стати добрими, гарними людьми. Велика, відповідальна робота! А допомогти в ній найкраще може не та або друга широка фахова підготовка, а те, що Песталоцці ставив найвище од усіх принципів: щира глибока любов до дітей!

XIV.

Сучасні дитячі садки.

Гляньмо тепер на ті сучасні дитячі садки, які, на наш погляд, найбільше відповідають педагогічним раціональним вимогам дошкільного виховання; візьмімо для зразка один англійський садок, один німецький, один американський і закінчимо італійським пані Монтессорі.

Англійський садок трапився нам не серед великого гармідеру і руху Лондона, а в невеличкому селі коло Шотландії. Садівниця одразу попереджає гостей, що в неї не має сталого розпису усіх щоденних робіт, не має програму, а лише загальний план життя і праці садка; все залежить у неї від того, якими інтересами захоплені в цей час діти і якими саме працями й забавками вони можуть найкраще виявити свою активність, і від тієї або другої доби. Діти 5—7 літ ще не потребують систематичного програму. В гарну со-

вільну годину садівниця йшла з дітьми на довгий час на поле знайомитися з різними хлібними рослинами, що були посіяні там, з різними працями людей на полі, інколи допомагали підносити сіно до воза і т. ин. Робили опостереження над життям пташок та комах, знайомилися з їх звичаями, збирали різні рослини, набирали собі матеріялу задля бесід. Коли надходила осін і в хаті бувало холодно, діти танцювали або грали в старовинні національні англійські рухавки, або столярували, працювали коло дерева, а коли хотілося спочити, садівниця збирала дітей коло себе біля камина й оповідала їм (а інколи діти і самі оповідали щось своє) або казки Андерсена чи Гріма, або свої давні швійські легенди. Так йшло природно спокійно життя в дитячому садку. Навчалися там чимало чечому непомітно, але цілком свідомо. Діти вчилися рахувати до 10, за кожною працею провадився різноманітний рахунок, вчилися виміряти своє помешкання, дорогу до річки, подвір'я, грядки в садку і т. ин. Вчилися складати з літер своє ім'я, назвиська тих річей, що мають коло себе, навчалися добре розмовляти і оповідати, обмірковувати з своєю садівницею різні питання, привчалися до охайності упорядкованості. Кожна дитина має свою, нею самою зроблену, дерев'яну скриньку, де вона ховає усі свої скарби, усі шкільні зваряддя—линейку, олівець, ножиці, фарби, кольорову крейду, ганчірку, щоб стирати порошок, у старших—книжку задля читання. Поруч з цими дуже потрібними речами заховані там і усякі дрібнички—кольорове шкло, зернятка, папірці з малюночками і т. ин. Але не дивлячись на цю різноманітність скарбів, в скринці дуже чисто і гарно, діти одно перед другим стараються—у кого чистіше, у кого олівець довший. Коли яка дитина занадто рознервується, дуже гамірно пустує, садівниця пропонує тій дитині не працювати разом з другими. В цьому садку усіма засобами пеклюються, щоб праця дітей мала і цікавий, і практичний зміст, щоб завше була зв'язана з життям садка, дітей, а інколи і з життям села, до якого садівниця щільно приглядається і прислухається, ведучи близькі зв'язи з батьками і з матерями. Кожна праця викликає найбільшу творчість дитини. Садівниця розказувала, як вони робили ляльчину хату; усе самі дітки зробили: і хату, і мебель, і завіски по вікнах, бракувало ще невеличкої ковдри коло ліжка лялька; пішли до річки по комиш, почали його збирати, рвати. Повернулися додому, на грифельову дошку понатагували ниток, як основу, і почали перебирати, мов тканину, плести ковдру, а замість лежків рахунків, діти приносили садівниці бледеньких кремівців і міняли їх на комиш—купували його собі то. Плетуть дуже різноманітні річі і люблять цю працю,—

плетуть і ковдри, і кошики. Люблять ліпити: ліплять горщики, мисочки, посуд для ляльок; вони ж робили чимало річей з дерева, напр., возики, розмальовували їх усякими фарбами. По деяким дням діти беруться прати усю білизну ляльки, а також її своє дещо дрібне; иншим разом дітям пропонують виготувати якусь смашну страву, зприводу якого-небудь свята. За усякої доби викликають увагу дітей до природи. Зімою, напр., разглядають сніг, оповідають казки про злу стару Холло, придивляються до різнманітних слідів на снігу, годують пташок. Весною уся увага на квітках, на тому, як вони роспукуються, сіють, садять на своїх грядках, пильно стежать, у кого перша квітка розквітне; збирають по калюжах і ставках жаблячу икру і стежать за розвитком пуголовків, роблять соняшного годинника і т. ин. Діти збирають усе, що їх цікавить, усяких кузок, метеликів і роблять свої безпосередні спостереження, помічають, які квітки потребують холодку, а які ростуть і пишаться на сонці. Увесь инший день пробували вони на полі, міряли землю, робили усякі досліди, географічні спостереження, називали сторони світа, примічали, як тече і завертає межі камінням невеличка річечка, гуляли під вказівки: йди на схід, йди на південь і т. ин., на піску малювали мапу своєї дороги від садка до річки, щоб потім в садку перемалювати її по пам'яті на папері фарбами: зелена—луки, блакитня—річка, струмочок, жовта—поле; мали свій календар, куди або привклеювали характерну для місяця квітку, або малювали—кузку, метелика, яких найбільше бачили під той час. Додому з поля завжди верталися з піснями, в гарному порядку, веселі, але без пустощів, і люди на селі вітали їх сердечно на вулиці і дякували садівниці за її труда, що вона так залюбки несла на своїх молодих плечах. В цьому садку надавали великого значіння слову, художньому рідному слову. Казки, байки, оповідання, легенди,—усе бралось в старовинних текстах, в простому викладі, без жадної модернізації; вовк в казці пожерав стару бабуню, по мосту із веселки ходили боги; казка розказувалася в сприятливих обставинах—в лісі, понад річкою, коло камину в сутінку зимових ранніх вечорів—коли вона могла мати більше таємничого і повного краси інтересу, захоплювала душі дітей і яскравими виображеннями залишалася в їх пам'яті, про що свідчили ті дитячі ілюстрації, якими вони реагували на ці казки та оповідання. Чимало теж співали діти старовинних пісень—шотландські балади мають надзвичайну красу, танцювали, гуляли усе на свіжому повітрі, ховаючись в хату лише від дощу та холоду.

Таке просте, безпрограмове було життя цього англійського дитячого садка, де талановита садівниця, закинута в глухе невеличке село, виконувала усі вимоги нового інтуїтивного методу й ширила дитячу освіту, зміцняла моральне виховання інтенсивною працею розуму і серця самих дітей і міцним зв'язком з їх хатнім родинним життям єднала село і садок і готувала з своїх діток свідомих майбутніх громадян. Відомости ще про один англійський дитячий садок маємо в книжці Ліллі Хард. Подаємо лише розпорядок дня цього дуже симпатичного садка. Зраня дітки збираються, старанно втирають ноги, ховають сніданки і різні свої скарби, що назбирали по дорозі, в свої шаховки, потім усі гуртом співають: „Добрий ранок“, звертаючись і до садівниці, і один до другого, і до рибок в акваріумі, і до пташки в клітці. Потім муштруються, марширують, бігають ритмічно, далі у них бувають вільні гри, переміняють у рибок воду, чистять клітку, поливають квітки, усе чепурять, упорядковують, ідуть в сад, працюють або слухають оповідання.

В Америці зупинимося на зразковому дитячому садку при університеті (з педагогічним і дошкільним факультетом), де ведеться вільне виховання. Матеріали задля игр, праці, навчання беруться і від Фребеля, і від Монтессорі, складаються і самими садівницями. Загальна атмосфера цілком вільна, але панує дисципліна самоутримування. Методом навчання користуються інтуїтивно-лабораторним, на основі пильних спостережень над кожною дитиною; задля игр і навчання єднуються діти в новеличкі гуртки не тільки відповідно до свого віку, але й по розвитку, по нахилам. Увесь програм має відповідати 5 ґрунтовним інстинктам діяльності у дітей: інстинкту будування, руху, годівлі, мови і досліду (цікавості). Все виховання і навчання відповідає також індивідуальному розвитку фізичних і духовних сил дитини, мусить не стомлювати, а зміцняти дитину, її природні сили і здібности. Задля цього діти одержують добрий харч, мають ясні великі хати з свіжим повітрям, кожна має свій маленький стіл і стілець, які може сама переносити і переставляти. Для спільної роботи стоять більші довгі столи. Спільна праця і гулянка провадиться тільки такими гуртками, які їх бажають і можуть їх виконати. Стоять низенькі шафи з матеріалом для забавок і для роботи; з них діти можуть сами брати собі цяцьки. Увесь день поділяється на різні періоди, довгі і короткі, нема роспису задля цих періодів, діти мають волю робити те, що їм бажано. Але догляд за дітьми ду-

же пильний, садівниця постійно подає справоздавання про успіх і розвиток кожної дитини і фізичний, і духовний. Діти вільно бігають, гуляють з цапцками, скачуть, лазять по апаратах. Така воля індивідуальних розривок триває коло години. Далі садівниця кличе дітей, щоб показати їм який-небудь цікавий дослід, відповідаючи одному з 5 ґрунтовних інстинктів; хто зацікавлюється, залишається коло садівниці, організується або бесіда, або гулянка, або робота, зв'язана з цим дослідом; другі ґуртки мають щось інше, що теж їх зацікавлює. О 12 годині сніданок, після нього діти сплять, потім, коли вони жваві та веселі прокинуться, то розпочинаються ритмічні та усякі рухи, потрібні задля фізичного розвитку. Перед вечером діти знову вільно граються в пісочку, будують щось з кубиків і т. ин. Взагалі в цьому садку немає одного колектива дітей дуже численного, *) ґуртки складаються і розпадаються в згоді з тими інтересами, які захоплюють дітей. В кожному ґуртку організується одразу самоурядування, робляться обов'язкові постанови, що врешті складає упорядкований гарний лад життя. Але обік з ґуртовими роботами і забавками провадяться і цілком індивідуальні, відповідно до вимог і сили окремих дітей. У дитини, напр., прокинеться соціальний інстинкт і знайдеться ґурток, відповідний до її сил і змагань—до того ґуртка вона й пристає. Збираються діти в садок о 9 годині ранку і спочатку гуляють собі вільно по індивідуальній ініціативі, але з матеріалом задля гулянок садівниця зарані їх знайомить, відповідно до тої схеми, яка нею вироблена в інтересі розвитку дітей. Діти гуляють на долівці, що буває чиста, аж вилискується, будують щось з великих дерев'яних брусиків та кубиків; двоє, напр., будували кожний свою окрему „купальню“; інколи від роботи відбігали сковзатися і знов незабаром до „купальні“ верталися. В другій окремій хаті 9 маленьких дівчаток гуляли в ляльок, утворювали родинне життя, одна з них—„мама“, пере білизну ляльки, готує утюг, щоб розглажувати випране і висушене. вдає кухаря, варить лялькам обід. Коли вона наготувала усе, застелила стіл, роставила тарілки, миски, вона побачила остеронь маленького хлопчика і зараз звернулася до нього: „Йдіть, тату, додому, бо обід вже готовий!“ Третя дівчинка одну з ляльок клала в постіль і журно промовляла: „А моя дитинка хвора, усе слабує та слабує!“ Одразу з ґуртка малих хлопчиків виступив

*) Спостереження за 5 літ впевняють садівницю П'єтсбурзького дитячого садка, що діти до 4-7 літ мають невеликий нахил до численних ґуртів і люблять гуляти в трьох-п'ятьох.

один: «я лікар, може я допоможу вашій дитинці», каже він повільно і прилучається до гулянки, що провадиться далі, усе більш захоплюючи дітей. В 3-й кімнаті маленькі діти гойдалися на гойдалці разом з своїми ляльками, ритмічно, з рухом гойдалки підспівували дівчата. Кілька старшеньких дітей сиділи за своїми столиками, розкладали відповідно до кольору гарненькі дерев'яні кольорові кульки. Садівниця пилько придивляється до роботи, декому допоможе, декого ласкаво похвалить, з увагою стежить за самостійними гулянками дітей, помічаючи, коли вони втомлюються, щоб зараз же викликати нові нахили, новий інтерес. В садку дають змогу дітям вільно фізично розвиватися—бігати, скакати. Спочатку дитячі рухи якісь нечепурні, незграбні, недисциplinовані, але за малий час вони координуються, рухи як найкраще пристосовуються до тієї мети, яку діти собі ставлять. Для них роблять апарати, на яких вони можуть лазити, перекидатися, потягатися, щоб дати вільний розвиток усім м'язням, усьому тілу. Коли діти бігають, скачуть або гуляють, їх волю і широкі рухи обмежують лише права на волю других дітей, їх товаришів,—це виховує почуття товариського і почуття справедливих взаємних зносин. Дітям дозволяється полежати долі, або виснути на руках, щоб дати ногам спочити на часинку, не тримати увесь корпус тіла, який гнітить вагою ще тендітні ніжки. Монтессорі каже, що по 3-му році торе дитини важить 62% усієї ваги тіла, до 7 літ—56-57%. Через це вона і радить такі гулянки, рухи, апарати, що дозволяють ногам наче б то спочивати і заразом усьому тілові розвиватися. Фребель робить ту помилку, що майже усі його гулянки і роботи вимагають од дітей стояти. Садок Питсбурга не визнає у Фребеля того, що вважає шкідливим,—напр., гулянки з довгим стоянням, праці, які потребують рухів занадто тонких м'язнів—виплітання з папірців, тонке дрібне нанизання намиста, дрібна вишивка і т. ин. Але дечого цей садок не приймає і з матеріалів Монтессорі, напр., вияснення маленької одмінної ваги. Він не приймає і тої математичної системи, в якій Фребель пропонує свої дарунки дітям,—тут дітям дають матеріал не ради того, щоб діти його систематизували, а щоб він як найінтенсивніше викликав в дітях творчу самодіяльність, дають пісок, дерев'яні кубики, брусики, дошки, дерев'яні цвяхи й молоток (аби будували, що хотять), дають усякі м'ячі і кулі, тверді і м'ягкі, кольорові і темні, задля усяких забавок; дають глину, пластилін, свіг, щоб діти ліпили з них, що надуматься і сами, і разом з садівницею; дають олівці, крейду, фарби, кафлі задля розмальовування, картон, клей, ляльки, звірят, усія господарські знаряддя. Дають малим і монтессорієвські

вкладання фігур, заспівання гудзиків. Цей садок додержується принципів Дью—усе виховання є пероробка, пояснення власного досліду. Через це дітям перш за все дають змогу випробувати себе на своєму власному досліді, на своїх творах, виявити свою думку, яку поширюють, пояснюють конкретними знаннями за проводом садівниці. Увесь матеріал для самостійних виробів освітлено широкою думкою: схема садівниці складається так, як радить педагог Дью, щоб дитина широко, з високости високої (з птичого льоту) оглянула вперше все, що навкруги неї—свою хату, свій город, знайомилася з працею людей—з тесляром, ковалем, кухарем, про усе довідувалася власним досвідом, знайомилася з природними з'явищами, з технікою ріжних виробів, з мистецтвом, з літературою (через оповідання садівниці), щоб знали громадські інституції своєї місцевости і сама утворювала свій соціальний лад в садку; щоб знала господарство і родинне життя і виявляла їх в гулянках з ляльками, в своїх працях на городі, коло свійської скотини і звірят в своєму садку, щоб скрізь наука, навчання, дослід єдналися, зв'язувалися з практичним життям. Це американський практичний погляд на виховання, на садок дитячий, як на щось органічно зв'язане з дитиною, з її майбутньою долею, з вимогами самостійної свідомої праці. І грамота, і рахунки,—усе у них так і ведеться в зв'язку з життям. Дітям дається широка освіта, виховується самостійна творчість—вирастають розумні незалежні робітники. Так широко будується дошкільне виховання в американському зразковому садку на підставі 5 головних інстинктів: руху, годівлі, будівання, досліду і мови. Такі ж методи бачимо і в школі-фермі Дью, де усе виховання ґрунтується на тому, щоб збудити в дитині інтерес, цікавість, викликати усі активні сили дитини. Америка*), Італія стоять тепер на чолі дошкільного виховання і ведуть його розвиток усе далі по новому інтуїтивно-лабораторному методу. Америка принесла в дошкільне виховання принцип самостійности, якого ще несміло вимагав Фребель, і таку індивідуалізацію, яку пропонує і Монтесорі,—щоб поділяти дитячий колектив на кілька гуртів і давати їм ріжні праці відповідно до їх нахилів, змоги і розвитку. Вона ж висуває якомога більш самовиховання, власного аусилля. Дитині дають лише матеріал і ставлять її в сприяючі умови. Але за такої вільної

*) Уже в 1901 в Америці раховано було 5107 дитячих садків. Перший оповіст Фребелевський принцип д. Барнард в 1854. Широ відгукнулися на його пропаганду американські жінки. Величезний розвиток міст збільшив злидні і поставив на чергу необхідність благодушних дитячих садків: закладаються товариства (до 400) з такою метою (Kindergarten Mission, Kindergarten association), вони упорядковують підготовчі курси для са-

атмосфери не завжди досягаються бажані результати з вини не досить розвиненої садівниці. Складаючи свою загальну схему, не кожна з них може дати їй досить загально широкий зміст, а виставляє такі змагання, які діти не можуть виконати власними силами, а потребують допомоги, а це вже руйнує ґрунтовний принцип самостійної творчості дитини. Другі садівниці захоплюються поодинокими частинами виховання, напр., мистецьким виконанням виробів, чого діти теж не можуть сами виконати. В американських дітках багато самостійних творчих сил: їм не досить того матеріялу, що дає Монтессорі, вони вимагають більш різноманітного і наукового, і технічного знання.

В Америці тепер так багато дитячих садків, що там обговорюють, скільки ще відкрити, щоб усі діти переходили обов'язково стадію дитячого садка. Анкети були зроблені між учительством початкових шкіл про вплив дошкільного виховання на учнів з першої шкільної групи. Учительки висловилися усі за дошкільну підготовку дітей. Велика різниця межі дітьми, що приходять до школи із дитячих садків і тих, що не мали цього виховання: перші охоче приймали на увагу дисциплінарні вимоги шкільного життя, ставилися до науки з великою увагою, не виявляли ніякого остраху перед шкільною администрацією, швидко схоплювали нові знання і були кращими товаришами, й батьки їх ставилися куди ближче до школи, до вчительки. Друга учителька, що 20 літ вже веде свої спостереження, помічає кращий розвиток зовнішніх чуттів, кращий розвиток мови у дітей, що зазнали дошкільного виховання по дитячих садках, і взагалі такі діти мають збуджену жваву думку, працюють олівцем і пером, і фарбами краще од других, непідготовлених школярів, в перших групах значно ліпше вчать. Педагогі взагалі висловлювались за велике значіння дитячих садків: вони дають дітям постійну радість; не те важливо, як вони впливатимуть на майбутній розвиток дитини, а те, що вони на самому початку допомагають розвинути усі здібності дитини і навчання роблять радісним. Як весна дає життя усьому живому, не думаючи ні про літо, ні про осінь, так і дитячий садок дає змогу дитині жити усіма силами фізичними і духовними. Дитячий садок дав усім школам зразок щирого єднання з батьками, він викликав увагу громадянства до малих дітей, дав дітям право на гулянку, право, яке наша молодь вже давно загубила, а по великих містах і подавно. І тепер кожне місто в Америці пи-

дівниць, видають чимало часописів. Заводять садки по усіх колоніях, завели і в Японії і поставили його так добре, що до нього усі поспішають. Тут звернено увагу на вільний словесний розвиток і на моторну живість дітей.

шається своїми літніми дитячими садками, майданами. Якесь непомітне на мапі місто Гарі має чудові школи, де діти цілий рік вчаться і гуляють по 8½ годин на тиждень, майдани для гулянок, ставки для плавання, книгозбірні, майстерні для дітей. Скрізь по цих інституціях книжній науці присвячується не більше, як 1/3—1/2 часу, друга частина припадає на гулянки та фізичну працю. В 12 милях від міста мається ферма для дітей (з 4 літ і далі); землі город дав 160 акрів. В Балтиморі 59 майданів на 25000 дітей. В Питсбурзі дітям дали пустку, узбіччя гори, щоб вони його довели до путя, до гарного вигляду. І справді, діти власними руками розчистили гору, знесли усе сміття в річку, обгородилися, посадили і посіяли всяких квіток: вишло чудове місце і для спочинку, і для розривки. Голова міста прислав дітям на цю гору лави і дякував за щиру роботу. В Чикаго 120 дуже гарно організованих садків, з різноманітними ручними працями, широко проведеною драматизацією усяких казок, особливо казок дикунів Півн. Америки, з організацією знайомства в первотворах дітей з початковою вселюдською культурою. В Нью-Йорці, окрім садків і парків, деякі широкі спокійні вулиці повернені в дитячі майдани. Дуже часто упорядковують дитячі свята, на які збирається по 600000 дітей, танцюють під гру шарманки. В Нью-Йорці вже 868 дитячих садків, але щоб усі діти пройшли через садок, треба ще 1116. Соціальний бік справи теж стоїть дуже гарно: садівниці чудово вміють прихилити до садка увагу батьків, вони ходять до родичів своїх учнів, організують мітинги матерів. Старша група дитячого садка дає вже підготовку до школи, але не має вузько-підготовчого характеру; вчать тут грамоти і більше ведуть серйозні бесіди. Методи навчання і лад життя в американських дитячих садках так задовольняє учительок, що вони висловлюють бажання, щоб і старша школа, і життя нашої молоді будувалися і склалися на тому ж ґрунті, як і дошкільні організації. Так широко, гарно розвинулася ідея Фребеля на вільному ґрунті назаального індивідуального життя по той бік Океана.

Не так стоїть справа в рідному краї Фребеля, в Німеччині. Тут відповідно до загальних основ, підвалин життя ще панує примусовий порядок, дисципліна і система. Зразковим дитячим німецьким садком можна визнати садок при Песталоцці-Фребелевському Інституті в Берліні. Це величезний будинок на краю міста. Діти збираються раненко, о 8-й годині, усе упорядковують, прибирають, чистять

собі черевики, годують пташку в клітці, поливають рослини і промивають листочки. Коли усі зійдуться, співають молитву і розходяться по групах, їм дають кубики або другі Фребелевські дарунки. Після того садівниця збирає дітей на рухавки, співають, бігають, потім йдуть в сад, там працюють, прибирають, бавляться. Далі ведеться групова бесіда садівниці з дітками про ту або другу річ, розглядаються усі її характерні риси, діти малюють, клеють, гуляють в ляльок, готують навіть „кльоцки“, варять картоплю,—словом, виконуються усі праці і забавки звичайного дитячого садка, але тут нема того вільного самостійного настрою, який панує в американських садках, нема тої жвавої зацікавленості, яка виявляється в самостійних дослідах дітей. Тут панує суцільна система центральної ідеї. Ми надаємо їй великої ваги, як різнноманітному прийманню однієї думки, одного знання: *Chaque chose a cent visages*, кажуть французи, і пам'ять дитини краще задержує усяку науку, усяку уяву, коли вона спирається на різні сили її душі, але в справі виховання не треба педантизму, настирливості, не треба занадто уперто провадити «свій програм», а більше рахуватися з настроєм дитини. По німецьких дитячих садках ще мало заведено самоурядування межі дітьми, ще садівниця—*Tante*—має безапеляційну владу. Але в садку Песталоцці—Фребель діти теж мають чимало радощів, виховуються відповідно до вимог науки, засвоюють добрі звички до охайності, до порядку; їх творчі сили також виявляються, але не так вільно, як по американських дитячих садках, бо тут ще має велику силу зразок, „шаблон“, який дає садівниця. Кожний край дає свій національний колір своїй школі, і які б нові гасла німецькі реформатори не ставили, дресировка і педантизм будуть ще довго панувати на усіх щаблях німецької школи. Але методи переводяться у німців добре, в дітях викликається те, що є найкоштовнішого,—цеб то самостійна зацікавленість. Варто пригадати життєписи великих діячів науки—Міля, Дарвина, Св. Августина, щоб бачити, як їх думка працювала з дитячих літ в певному напрямі і вела їх спочатку несвідомо до самостійних дослідів. Ця самостійна зацікавленість дає більше, аніж який примус, погроза. Той капітал знання, який дитина сама придбала ще до школи, є найкращий скарб, і треба, щоб і в шкільному навчанні вона йшла тим же шляхом власного досвіду і досліду; дитяча цікавість то є наша поміч найкраща, маємо лише розумно її задовольняти і зміцняти увагу, направляти спостереження дитини і давати певні зрозумілі пояснення, концентрувати думку дитини яко можна довше на тому, що її зацікавило. Цього методу—центральної ідеї і додержують німецькі дитячі садки,

а за їх проводом прийнятий він і по французьких, і по бельгійських садках.

У Франції дошкільне виховання до війни ще не стояло на певному ґрунтовій педагогіки. Фребеля французи не могли прийняти суцільно, бо він занадто протилежний їх національному складу, власному їх вихованню, як його з'ясували Рабле та Монтень; треба було ще додержувати нових вимог науки, а вона була до останнього часу мало у них поширена. Французькі дитячі садки ще шукають свого національного складу, схиляються трохи до Фребеля, трохи до Монтессорі, додають й своїх власних веселощів і звертають найбільшу увагу на розвиток мови, на літературну окрасу навчання.

Що до бельгійських дитячих садків, то вони на Заході Європи майже найкраще поставлені і найбільше поширені. На чолі дошкільного виховання стоять тут видатні педагоги—і теоретики, і практики: Декролі, Рума, Гендерицький, Іотейко. Вони високо піднесли психологічну свідомість садівниць і їх активну ініціативу. Крім того, уся шкільна наука в Бельгії, починаючи з дитячих садків, розбита на концентри і перейнята глибокою патріотичною ідеєю. Ці концентри—то є широко поставлене отчизнознавство: з кожною частиною Бельгії, в усіх її ознаках, дитина знайомиться за допомогою експериментальних засобів—екскурсії, річезового навчання, спостережень, і з перших вже літ—найменша група дитячого садка починає свої перші наукові досліді по цьому широкому концентру, який в своїй суцільності захоплює усі географічні, економічні, соціальні питання, природознавство, господарство, усе життя, починаючи з свого найближчого оточення, захоплюючи усю Бельгію і переходючи в її далекі африканські колонії, в Конго, пояснюючи значіння промисловости, гендлю, всесвітнього єднання народів. З бельгійських шкіл—а дитячі садки там в міцному зв'язку з школами—діти виходять справжніми громадянами, вони знають детально свій рідний край, розуміють, які умови сприяють його розвитку, які йому шкодять, вони знають, як і сами мають служити тому краю. В Бельгії дуже гарно поставлено експериментальну частину дошкільного виховання, гарно розроблено навчання грамоти і річезового навчання. Центральної ідеї садки додержуються дуже широко. Ось на заразок як йде, напр., знайомство з конем в дитячому садку: 1) екскурсія за місто, на поле, щоб побачити коня в роботі чи за оранкою, чи за боронуванням, чи в час возовиці; 2) бесіда про усі вражіння екскурсії; 3) ручна праця—плетуть, напр., з шворок пугу; 4) з різних бинд, окрайків плетуть попону коневі; 5) з кубиків будують задля дерев'яних коней станю; 6) розглядають малюнок коня або з бороною, або з плу-

гом; 7) йдуть до коваля дивитися, як куєть коней; 8) гуляють в коней, бігають з віжками і дзвониками; 9) вчать або вірші, або пісню про коня. Так на лекціях з різних поглядів діти довідуються про коня і про ту користь, яку від коня маємо. На це піде 3—4 дні. В другому конспектові кінь вже виявиться з другими рисами—буде обговорена користь від його шкури, різноманітна його праця—на війні, в цирку, далі розкажуть, як люди привчили коня, де саме і т. ин. Тут є ще багато старого систематичного фребеліянства, але провадяться усі ці лекції дуже гарно і ґрунтуються цілком на самостійній цікавості дітей і перетворенню ними усіх своїх приймань. Навчання в бельгійських дитячих садках розділяється по серіях. Така, напр., одна серія лекцій: годівля пташок зимою, усякі спроби в розмовах, в декламації; бесіда про родинне життя—оповідання про який-небудь випадок на вулиці, чи в садку, що викличе цю бесіду, небезпека на вулиці (трамвай, мотори і т. ин.); засоби усякої їзди—як люди їздять; будування стані, малювання, вірші; човен і лови раків (коло моря або річки); робота на полі; свійські звірі; хліб—як його готують; суніця—малювати її червоною і зеленою фарбою; молоко, хто дає молоко, що з нього готують, роблять маслوبيрку й збивають масло і т. ин. Багато в бельгійських садках звернено уваги і на виховання зовнішніх чуттів (лекції Гендеріцького), багато внесено життя і соціального настрою. Як що там ще й панує занадто багато Фребеліянства, *) то разом з цим там так жваво стежать за усіма новими течіями педагогічної справи, так інтен-

*) Подаємо зразок розпису лекцій по деяким дитячим садкам Бельгії який демонструвався р. 1912 на Всесвітній Брюссельській виставці:

Молодша група 3—5 літ.	Старша група 5—7 літ.	8 літ.
Ранок: маршировка і співи; гулянка в м'яча або вільне малювання; вільна забавка з цяцками; організовані забавки.	складання паперу, бесіда; гимнастика; раскладання трісочок, будування з кубиків; організовані забавки; роскладання патичків, плетіння.	бесіда; організовані забавки; будування; гимнастика; плетіння.
Після обіду: вільні гулянки; бесіда по картині або організовані гулянки; праці з користуванням піском або намистинами.	намисто, вільне малювання; вільні гулянки; праці з користуванням піском; організовані гулянки.	малювання; вільні гулянки, зклеювання з картону або ліпка; організовані гулянки.

сивно працює індивідуальна ініціатива садівниць, що можна бути певним, що після сучасної страшенної руїни дошкільне виховання буде поставлене і засноване вже на цілком національному і науковому ґрунті.

Тепер маємо звернути усю нашу увагу на новий дитячий садок італійки Марії Монтессорі. У неї ми побачимо негативне відношення до багатьох з наших ґрунтовних навчань, до спостережень над життям природи, до літературного розвитку. Її погляди краще усього зрозуміти можна з тієї інструкції, яку вона виробила задля керівниць Дитячими Хатами в Римі, і ми досить широко нею скористуємося потім, щоб показати, з чим ми не можемо згодитися. „Дитина 3-5 років, каже ця інструкція,—ще не учень і Дитяча Хата не школа навчання, а школа виховання. Дитина мала живе самим почуттям, не має ніякої потреби почувати себе членом якогось товариства, громади. Вона лише має гостре змагання до діяльності, щоб робити, не думаючи про наслідки, про результати роботи; вона в праці лише вимуштровує свої м'язи, задовольняє свої інстинкти. Дитина теж інстинктивно хоче знати одразу і безпосередно ті річі, які її зацікавили, вона їх рве, ламає, тягне до рота; дитина, не скалічена вихованням, знати не хоче книжки, не може приймати складних з'явищ та довгих оповідань. Вона думає відокремленими виображеннями й задовольняється враженнями від реальних річей, що не мають межі собою логичного ще зв'язку. Тим то велику помилку і шкоду роблять, даючи дітям оповідання, байки або вірші з абстрактним змістом з описом складного життя звірів, людей, рослин, а також провадючи систематичне вчення по дарунках Фребеля. Жадного програму з малими дітьми не потрібно додержуватися, заборовено в Дитячих Хатах вчити оповідання, вірші, деклямації, хіба лише щось коротеньке, на кілька строків, які мають змістом прості дитячі настрої і почуття, але тільки треба стежити за дефектами мови у дитини в окремих словах і в коротеньких реченнях. Треба зрестися усякої „мишури“, яка захоплює неосвіченого педагога, але для свідомого є дуже підозріла, як, напр., дитяча творчість: малюнки, фантазування, драматизація і т. ин. Треба лише допомагати розвитку душі дитини, виховувати її характер, підтримати в таких обставинах, з якими сама дитина не має змоги справитися так, щоб вільна безпосередна енергія дитини виявлялася і знаходила собі певний шлях. Це робота не легка, для неї потрібне особисте природне змагання душі, висока культурність і вихованість. Метою виховання має бути—вільне виявлення дитячої

енергії і цікавості, або, простіше кажучи, нашою метою є виховати дітей здорових, жвавих, веселих, здатних до праці, лагідних і добрих товаришів“.

Як бачимо, мета скрізь, по усьому світу, одна, але засоби вживаються неоднакові. Марія Монтессорі вимагає, як найбільше викликати самодіяльності у дітей, але вона пропонує задля цього страшенно обмежений матеріал, який справді дає дітям працю, але механічну, непродуктивну, не викликає творчих сил. Держучи дітей на вкладках, на заціпках, на розкладанню кольорових котів ниток, вона лише розвиває пам'ять та увагу, але не дає нічого для уявлення, для розвитку мови (окрім грамоти); правда, у малих дітей уявлення ще дуже слабе, воно потребує ще доброго запасу усяких вражіннів, уяв, потребує пам'яті, щоб їх задержувала як слід, але це усе і має розвиватися поволі, одночасно, бо сили душі не чергуються в своєму розвитку, а разом потроху пробуджуються і виявляються. Монтессорі звертає велику увагу на те, щоб розвивати зовнішні почуття і дати їм працю, — навіть вироблено у неї прислів'я, з яким ніяк не можна згодитися: „робота заради роботи“. Це занадто механізує усяку дитячу працю. Наші оповідання, бесіди, екскурсії, — звісно, коли вони провадяться і улаштовуються по вимогам сучасної педагогіки, — значно поширюють дитячий обрій, викохують почуття краси, бажання висловити свої вражіння, з чого виникає вільне слово дитини, його вільний малюнок, вільна ліпка, праця. А у Монтессорі цього майже немає, тай не на це звернена її увага. Звісно, діти у неї користуються різноманітним матеріалом і спеціально монтессорієвським, і фребелевськими дарунками, дозволяється їм вільно користуватися каблучками, дужками, паличками, вишиванням, тільки не дрібним, аби без педантизму і без системи, аби діти вільно собі робили, що хочуть. Взагалі можна так сказати: Монтессорі не ширить дитячих вражіннів, але виховує дітей в їхньому лагідному житті, у неї вони весь час за роботою, звикають спокійно працювати по власному нахилу і настрою, ніхто їх не синає, не втручається в їх роботу, в їх гулянку, усїх здібностей і сил самі по волі розвиваються, зміцнюються разом з їх тілом, з їх м'язами, нервами. Від керівниці вимагають теж спокійного поводження, як найменше допомагати дітям, як найбільше спостережати усіх індивідуальних особистісних рис дітей. Це велика і гарна порада, якою варто усім садівницям скористуватися. Ще одно глибоке спостереження, на яке мусимо звернути увагу: Монтессорі каже, що душа дитини вимагає спокою (расе),

до своєї творчості діти хай ставляться як можна щиріше, з чистим сумлінням, щоб звикали творити для себе, а не для публіки, не для стороннього кола, хоча б і товариського, через це й не бажані усякі публічні виступи дітей*). Навіть співати при чужих Монтессорі забороняє: але, йдучи так далі, можна довести, що найкращі умови виховання — то безлюдний острів, де діти самі собі розвиваються в індивідуальній самотині. Принцип Монтессорі правдивий — не треба тільки доходити в здійсненні його до краю. Взагалі в Монтессорі нас захоплює дуже уважливе відношення до дитячої душі, відношення, яке не виявляється непотрібними заходами коло дитини, а навпаки, в пошані повної самостійності дитини, в стриманості самої керовниці — ані зайвих поцілунків, ані непотрібної допомоги, тільки необхідна поміч, потрібні пояснення і якомога менше слів. Це утворює якусь атмосферу самопошани, спокійної праці. Дитина не чуває ані того пильного догляду, який має над нею керовниця, ані того примусу, якого необхідно вживати при груповій праці. Тут діти як вдома, хочать збираються гурточками, хочать — на самоті щось виробляють. Та й усе життя їх має родинну атмосферу: проходять діти до Дитячої Хати, зараз миються, чистять зуби, пітти, ніколи купаються в ванні, чистять черевки, одержу, прибирають хату, ідуть до пекарні допомагати куховарці, чистять картоплю, дунуть квасолу, готують посуд для обіду, застеляють столи. При кожній Дитячій Хаті є хоч невеличкий садок, де діти сіють, садять, вищепують і квітки, і городину, де вони майже цілий день перебувають, бо Монтессорі надає великого значіння для здоров'я дітей свіжому повітрю. Багато правдивих вказівок дає інструкція**). Монтессорі і кожна садівниця мусить її добре і уважно переглянути і подумати над її порадами, бо кожна з них — глибоке спостереження над психикою дітей.

День в Дитячій Хаті проходить в самостійних забавках дітей: увесь матеріал (чимало цячок — ляльки, звірятка, як найкраще зроблені, ціла хата і господарство ляльок) лежить в низеньких шафах, в яких діти самі беруть, що хочать, і бавляться на своїх стільцях, на ковдрах долі, на землі в садку. Уся мебелю тут легенька, щоб могли діти її переносити. По стінах висять невисокі шматки ліноліума, на яких діти можуть малювати, а вище порозвішувати художні картини біблійного чи історичного змісту, або

*) Це цілком справедлива вимога задля малих дітей, але для дітей 6—7 літ ми не зрікаємося від товариських свят, драматизацій, бо це ж виховує і соціальне почуття.

**) Ю. Фаусек. „В „домах дітей“ Монтессорі“.

пейзажі, родинні події, коло вікон декоративні рослини і квітки. Хата, де діти працюють досить велика, щоб і стільці помістилися і щоб був вільний простір, де б діти могли розкласти свої ковдри і на них забавлятися. Крім того, є хата—або клуб, або витальня, де діти можуть в тиші балакати, грати на музичних струментах. Вона чепурно, естетично, з смаком вбрана, маленькі скрізь кресельця, стільці поставлені де-не-де, на підставках статуї та вази, малюнки по стінах та фотографії, по столах книжки з малюнками, альбоми з фотографіями, розкладене різне знаряддя для гулянок, що вимагають терплячого обмірковування. Тутечки ж притулилися фортеп'яно та й інші музичні струменти. В цій хаті ніколи садівниця розказує дітям невеличкі цікаві оповідання. В ідальні, крім столів, стоять низенькі шафи, з яких діти можуть сами виймати і знов ховати серветки, ложки, нові виделки, блюда, тарілки, глечики, кварта для води. Крім того, є уборні, де кожна дитина має свої щітки для зубів і для нігтів. Попід стінами пороблено крани з басейнами. Діти усе роблять сами: чистять мебелі, мють столи, сами перуть дрібнячок білизни, сами варять яйця.

Кожну дитину, як вона уперше приходить в Дитячу Хату, міряють на дуже простому педометрові,—потім що місяця роблять те ж саме, і діти сами весело біжать на ці вимірювання. Про кожну дитину ведеться її біографічна картка, де записується її вага, зріст і деякі фізіологічні і психологічні спостереження. Усе виховання складається: з моторного—різноманітні рухи, з чуттєвого—забавки задля розвитку чуття, виховання мови—номенклатура, виправка дефектів мови, грамота. Ми вже розказували, як переводяться усі ці лекції, зупинемося лише на особливих струментах, які дають дітям досить певне музичне виховання: це подвійна низка дзвоників металевих, які складають гаму з півтонами, одна низка настроєна хроматично, друга—в цілих тонах. По них діти б'ють дерев'яними молоточками. Такі ж дзвоники на різні тони лежать помішані на столі. Дитина ударить молоточком по якомусь дзвоніку в струменті і потім мусить знайти відповідний межи ними, що помішані на столі лежать, б'ючи їх один по другому молоточком, поки не знайде, тоді становить його перед тим, що вона уперше вдарила в низці. Так дитина навчається розпізнавати окремі звуки гами і їх парувати один з другим, затримує ці звуки і одмінні межи ними в пам'яті і по малу розкладає дзвоники упорядковано в одну гаму, покладаючися лише на своє вухо; це страшенно захоплює дітей і викликає у них велику радість, коли вони молоточком можуть заграти цілу гаму

знизу доверху і навпаки. Далі, коли діти вже навчаться грамоти, їм дають дерев'яну дошку з дірочками і купу білих кружечків, на яких написано *do, re, mi* і т. д. Ці кружечки, пристосовані до тих дірочок, діти розставляють в певному ладі гами; потім їм дають дошки з смужками, по яких вони такі ж кружечки знов розкладають по усім п'ятьом смужкам, спочатку вчать верхній скриповий ключ, а потім нижчий басовий і так непомітно дітки 4—5 літ не тільки можуть слухом розкласти дзвоники в одну гаму, а ще й прочитати усі ноти по двох ключах.

Як бачимо, в Дитячих Хатах діти одержують конкретні знання, усі їх здібності без жадного гніту виявляються, спокійно, поволі складаються різні індивідуальні особи, усі почувають себе вільно, незалежно, проймаються загальним настроєм роботи і товариських взаємин відносин. Система Монтессорі може нас дечим незадовольняти, здаватися неповною, але уся вона така суцільна, складена на підставі пильних спостережень над дітьми, через що в ній мало що можна змінити, не поспувавши усієї справи. Вона проста, але щоб виховувати по заповітам Монтессорі, ще замало, як казав Песталоцці, любити тільки дитину, треба мати й чималий психологічний досвід.

XV.

Український дитячий садок.

Ми переглянули головні напрямки, які панують в дошкільному вихованні в Західній Європі, і як вони реалізуються практично в такому або другому гатунку дитячих садків: ми бачили, що, відповідаючи вимогам загальної науки, вони кожний мають щось своє, краєве, національне. В Росії перші садки почали закладатися в 70-х роках по великих містах: в Петербурзі п. Симонович розповсюджувала ідеї Фребеля в місячнику: „Дѣтскій Сад“; в Києві перший садок організували 2 сестри Ліндфорс, і діти почували себе в ньому дуже гарно, весело і вільно. Але садки не придбали широкої популярності: вони вимагали великих коштів на свою обстанову, а свідомих родин, які б платили більше як 5 карб., було тоді ще мало. Перша думка поставити дитячі садки на народній ґрунт і через них дати робітникам за допомогу виникла разом в Москві і Петербурзі в поступових жи-

ночих колах, і на чолі цього руху, цієї справи стояла М. А. Чехова. Першим з інших міст відгукнувся в цій добродійній і дуже потрібній справі Київ, і тут на чолі руху стала Н. Д. Лубенець, яка заклала для цього Товариство Народних Дитячих Садків. Тепер це товариство має вже 4 дитячих народних садки в різних кутках Києва. З того часу ідея дошкільного виховання в Росії стала на певний демократичний ґрунт і значно поширилася.

Перші вимоги дитячих садків по селах були висловлені ще в 70-х роках, в Твері. Тут зазначалося і підкреслювалося те голодування, від якого діти по селах так страждають, і на ту страшну смертність, яка помічається в такій великій мірі серед малих дітей і від недоброї їжі, і від недогляду. Ця таблиця ясно показує, як необхідно по усій Росії закладати дитячі садки з харчуванням дітей.

СМЕРТНІСТЬ на 10.000 ДУШ:

вік.	Росія.	Германія.	Франція.	Англія.	Швеція.
0—1	3053	2351	1630	1452	1294
1—2	1109	643	532	571	411
2—3	676	329	262	258	268
3—4	460	228	153	168	205
4—5	353	170	112	125	158
5—10	153	87	74	69	97

Останніми часами за цю справу взялося земство і перенесло ці садки на села, де вони вже починають розвиватися в правдивому напрямку. Мов подих свіжого повітря здув усю ту Фребеліянщину, яка досі заїдала дітей педантизмом і занадто сталою систематичністю. Життя, поступ психологічної науки, свідомість організаторів, — усе стало проти формалізму, і на перше місце виступили і там залишилися глибокі справедливі педагогічні погляди, які задовольняються в зв'язку з вимогами життя. Тепер в Росії вже чимало таких гарних дитячих садків, якими справедливо можуть хвалитися їх організатори. По деяких з них приймається система Монтессорі, подекуди

ще задержується Фребеліанство (воно панує в финляндських дитячих садках), а найкращі утворюють вже свою систему вільного виховання на ґрунті добре організованих гулянок і ручної праці: дитячі садки під керуванням Венцеля, пані Свентицької, дитячі колонії д. д. Шацьких. Дитяча Робоча Хата п. Вовкович, народні садки Петербурзького Товариства Народних Садків. По усіх цих нових інституцях, а також по зразкових садках при педагогічних інститутах в Петербурзі, Москві, Києві, Харкові ведеться творча праця, виробляється ще один новий оригінальний тип російського дитячого садка, який має в недалекій майбутности стати поруч з найкращими типами дитячих організацій Західньої Європи.

Який же має бути український дитячий садок, як маємо його закладати? Відома річ, він має організовуватися на підставах науки, відповідно до сучасних певних принципів психології і педагогії. Разом з цим він має бути весь проіннятий національним духом нашого народу, має закладатися так, як колись закладалася наша національна школа в XVI в., на цілком демократичному ґрунті. Цей ґрунт—праця, невинна праця, яку, не покладаючи рук, робить наш народ, споконвіку годуючи своїм хлібом і близьких сусід, і далекі сучасні народи. Ця праця—хліборобство—вимагає, щоб наші діти стояли як найближче до природи, щоб вони знайомилися з нею не по малесеньких садках, обгороджених мурами, які тішать бідноту Рима, а серед залитого сонцем простору степу. Тепер і в Західній Європі бере верх такий педагогічний напрям, щоб дітей якомога більше виховувати ген поза містами, на фермах, по селах. Такого напрямку маємо триматися і ми, українці, яко народ більш селянський, аніж городський. Друга риса, яка відрізняє наш народ, то його естетична творчість,—вона на протязі віків виявлялася і в творах словесних, і в пісні, і в орнаменті, і в будівництві. Це такий фактор, який має впливати на розвиток наших дітей, щоб найкраще викликати і у них творчі сили в цьому ж напрямкові. Природознавство і мистецтво займуть велике місце в початковій освіті наших дітей. Що до морального виховання, ми і тут маємо рахуватися з ґрунтовними рисами національної вдачі, якою склали її і фізичне оточення, і історія. Українець індивідуаліст по своїй природі, юморист не з послідніх: разом з цим він ще мало розвинений в громадському напрямку—у нас, на жаль, склалися такі прислів'я: гуртове—чортове та моя хата з краю. Індивідуалізм має велику красу, він випещує як найглибше ті здібности, ті моральні особисті сили, якими обдарувала природа людину. Але щоб індиві-

дуалізм не переходив в абсентеїзм, в морально-громадянський сепаратизм, треба з перших свідомих кроків дитини направляти її до громадянства, до спільної праці, до щирого товариства. Цього можна досягнути, коли само гуртування дітей не буде провадитися виключно зовнішніми засобами—по віку дітей, по намірам садівниці, по завданням праці, а будуть гуртки дитячі помаду складатися відповідно зноси́нам дітей межи собою, їх розвитку і нахилам. Перегуртування можуть повставати ніколи в зв'язку з новими товаришами, з виясненням здібностей дітей. Такі гуртки будуть задовольняти дитячу потребу в товаристві, в приятелюванні, розворушать ці почуття і підготують дитину до щирого відношення до громадянства, до громадської роботи, для усіх однаково обов'язкової.

Ще одну національну рису матимемо на увазі: українець, вихований на широкому просторі степу, серед його ясної краси, непорушної величній тиші в своїх довгих мандрівках за часів козакування і чумакування, за часів самотньої хліборобської праці,—українець звик придивлятися до цього без краю далекого обриву, звик прислухатися до мовчазної тиші, повної таємничих звуків, наче зітхання (див. казку про Сопілку), наче придушеного стогону зіпд високих могил. Це все дає українцю настрій релігійний, як у народа-хлібороба, настрій філософський; це теж обов'язує нас в дошкільному вихованні не зрікатися релігійних настроїв наших дітей і не нехтувати ними.

До цього часу ми не зупинялися на питанні, чи давати дітям якесь релігійне виховання, чи обминати цілком цю духовну вимогу дитини, але усі видатні сучасні педагоги визнають, що релігійна вимога живе у дитини і виявляється цілком незалежно від моральних і других духовних потреб. Може, її викликають і зовнішні враження, звичаї родини, балачки наймиток; може, межи батьками є й такі позитивисти, що раді притлушити цей настрій, паралізувати його науковим певним поясненням усього світу, усього, що діється навкруги дитини, але вихователі мають ставитися до всіх вимог, потреб, запитаннів дитини з однаковою увагою, не вносячи в свою цілком об'єктивну справу занадто багато свого суб'єктивного; а тільки вважаючи на те, оскільки ці вимоги можуть сприяти найвищому моральному розвитку дитини, чи поширять вони чулість дитини до правди, до добра, чи дадуть їй яке-небудь високе задоволення. На усі ці питання спостереження педагогів, психологів, філософів дають відповідь певну: діти живуть релігійним настроєм, їх думки, їх почуття шукають Бога, шукають відповіді на таємните

питання, хто утворив красу зоряного неба, хто вкрив степ чарівними травами і квітами, хто дав дитині матір? „Покажи мені грім, дай мені місяць!“—кажуть діти, не знаючи межі осяжного й неосяжного. „Де я був, поки я не жив? чи ти був у Бозі, чи там весело?“ Рубинштейн—цей видагний сучасний педгог, каже, що питання: де Бог, чи він є?—так гризе дітей, що вони, не одержуючи відповіді від нас, йдуть до усіх з ним—до наймишки, до кучера, до двірника. Вони зовсім не так до нього ставляться, як дорослі; діти просто конкретизують постать Бога і для них можливо, що Бог живе за хмарами. Не те має вагу, як вони собі уявляють Бога, бо це ж уява завше суб'єктивна, для нас мають значіння ті почуття, які живуть коло цього великого слова—Бог, якого люди шукають з дитинства; ці шукання—то є перші змагання до ідеалізму, до ідеалу; коли вони прокинулися в душі дитини, бажано їх підтримати, бо колись вони перетворюються в широкі нематеріалістичні змагання—любов до правди, до краси, до рідного краю, до щастя вселюдського... Тажко жити на світі без абсолютної правди і краси! Все одно як будете звати цей абсолют,—хай діти поки що зовуть його Богом, хай Бог буде можливим здійсненням абсолютного добра, хай дитяче серце прагне наблизитися хоч трохи до цього невідомого, але певного для нього ідеала. Німецький педагог Форстер *) каже: громадянство, соціальний осередок можуть зміцнити молоду душу, але однієї соціальної етики замало, потрібне захоплення, цільність почуття і духовного життя. Самоутримування, нахил до добра не можна розвивати механічно або формально, вони мусять вирости із живої душі, а найвищу освіту, найкращі переживання душа одержує від релігії, в тій таємній «Святая Святих», яка зароджується в глибині дитячої душі в ті хвилини, коли дитина самотня ввечері в своєму ліжку навколішки шепоче якусь свою творчу молитву до невідомого Бога. Тут наче-якось кладочки перекидається межі земним буденним існуванням дитини і далеким небом з його таємничими заповідями. А усе наше виховання є лише зусилля зв'язати наше тим часове, буденне, матеріальне з чимсь вічним, величним, абстрактним. Як же перетворити в життя це велике почуття? Діти реалисти, вони не абстрактом живуть, а конкретними виявами. Тут виступає вже цілком суб'єктивний бік питання: до цього ж бо часу ми мали на увазі культ релігійного почуття, релігійного настрою. Але усяка релікія має свої людьми постановлені звичаї, людьми вигадані догмати. Певно можна сказати, що жадна догматика не має

*) Форстер: «Школа і вдача».

місця в початковому навчанні, її треба залишити на обміркування цілком дорослих людей. Що до обрядів, то це вже переходить в національну етнографію, і як з'являється творчих думок рідного народу, вони мають своє певне місце в вихованні дітей, але лише остільки, оскільки вони справді виявляють красу етичну або поетичну, оскільки вони безпосередньо близькі народньому світогляду. У нас, українців, релігія ще дуже зв'язана з культом природи, як у кожного народу — хлібороба, і тим вона близька і дитячій душі і дає глибокі переживання невимовної краси. Так ми сміло скажемо, що ніяка церковна одправа не зробить такого вражіння, як служба на дворі на празник Маков'я або на Спаса, коли святять воду, вочі, квітки, мак і несуться співи під високе блакитне небо і пахощі кадила еднаються з пахощами материнки, рути-мяти, і малеяські рученята протягають під кропило свої пучечки — букети з усяких трав і городини, і увесь цвинтар святочно пишається і різнокольоровими квітками, і святковим убранням дітей й жінок. Тут пантеїзм виступає в усій своїй красі і відповідає тому настрою дітей, в якому еднаються естетичне і релігійне почуття. З другого боку, візьмемо найкращий вияв християнства — всенощну на Великдень: яке чудове вражіння робить ця ніч темна, зоряна, яка обступає пишно-осяяну вогнями свічок церкву, де йде величчя одправа, свято братолюб'я, свято вічної віри в безконечне життя. Хто не переживав краси великоднього ранку, який поволі змінює темну ніч, мов справді несе за собою надію на нове життя, на відродження, той не знає великого, світлого почуття, правда, досить мрійного, але високого й радісного. Діти, звісно, не по нашому, а по своєму переживають ці надзвичайні вражіння, але завжди ця свята ніч глибоко западає в душу дитини, хвилює її змаганням до чогось великого, доброго. Через це добре водити дітей на Великодню відправу. Мають теж свою релігійно-етнографічну красу Різдвяні Святки з їх вечерею на Свят-Вечір, з колядками, щедрівками. Взагалі ті звичаї релігійні добрі для виховання які утворюють настрій морально-релігійний і більше відбуваються не в церкві. Звісно, можна і в церкву коли-небудь повести дітей, але щоб це не було з примусу, щоб не стало обов'язковим формальним з'явищем. Усе мусить проходити в дитячому садку вільно, помалу, не насилуючи душі дитини, а тільки відповідаючи на ті або другі вимоги її. Монтессорі теж визнає потребу релігійного виховання, але, як і до усього другого, ставиться і до цього питання дуже просто: в садку висить картина — Мадонна Рафаеля, діти співають молитви — от і усе. Задля українських дітей бажано переводити в життя релі-

гійне виховання в згоді з народними звичаями, з родинними нахилами, з індивідуальними змаганнями самої дитини.

Творчі сили дітей в українськiм садку мають бути найкраще збуджені теж національним матеріалом, цеб то таким, який в тій чи иншій місцевості більше поширений—глина, дерево, хліборобство, пасішництво, годівля шовкової гусельні, виробка шовку-сирцю; діти мають багато малювати, вишивати усякого нашого шитва—і мережку, і настілку, і хрещиком і т. ин. В садку має луhati наша гарна українська пісня. В ньому буде широко розвиватися рідна мова і в творах словесних самих дітей, і в оповіданнях керовниці. В такій атмосфері рідного життя, ласки і праці, в обставинах, цілком сприяючих для розвитку творчих сил і міцного громадського свідомого робітника—українські діти весело і розумно будуть виховуватися під великим рідним гаслом:

„свою Україну любіть,
Любіть її во время люте,
В останню страшну годину,
За неї Господа моліть“.

Хай наші нові дитячі садки ширяться по усій Україні, закладаючи нові певні основи для нового виховання, яке дасть українському народові свідомих чесних робітників, що викують, здобудуть йому і долю, і волю.

Додаток до гл. IX: „Наука чисел в дошкільному вихованні“.

Вік дитини в місяцях.	Свідомість скількисести зорова й м'язнева.	Розуміє словами.	Викладає словами.
14	Починає розуміти, що з купи річей якась з них щезла (коли візьме її хто з купи).		
15,16,17			
18,19	Перекривляє, як хто покаже два пальці.		Вживає слова «ще», яко повторювання того або другого випадка (acte).
20			Вживає слова «ще», наче б то складаючи річі одну з другою.
21,22			
23	Як що ділить, то ще не звертає уваги на число.	Починає розуміти, коли їй кажуть: «возьми!».	
24	В деяких випадках спостерегає, яка річ більша, а яка менша.		
25		Не розуміє слова: «скільки?» Це слово не будить жадної думки.	

Вік дитини в місяцях.	Свідомість кількості зорової м'язневої.	Розуміє словами.	Викладає словами.
26	Вже розуміє два: два черевини, дві панчохи. Почина перемальовувати малюнки, що складаються з трьох ліній.	Розуміє, коли кажуть: „занадто багато“. «Скільки?» — ще не розуміє. Розуміє, як їй кажуть: «возьми 1». Не розуміє: «возьми 2».	
27	Число два уявляється так, що для двох осіб треба й 2 річі.		
28	Почина спостережати, що 3 більше, ніж 2 та 1. Краще розуміє, яка цукерка більша, а яка менша.		Каже: «ще одну», — скідаючи річі, й каже: «ще раз», щоб удруге щось зробити. Почина вживати слова: «два». Коли бачить більш 2 річей, вживає множне число. Почина називати числа механічно. Вживає терміна «багато».
29	Показує на пальцях 2.	Нічого не відповідає на питання: «скільки в тебе?»	«Один» не каже: скоріш каже — дві чашки, дві склянки. Частіше вживає «les», цебто «багато».
30		Розуміє, «возьми 2».	Вживає слів один, одна, але не надаючи їм числового змісту.
31	Рахує, але вже не кладе пальця на річі.	Зрозуміла питання: «скільки?»	
32	Серед різнкокольорових намістинок може одбирати тільки по одній.		

Вік дитини в місяцях.	Свідомість кількості зоровий м'язневої.	Розуміє словами.	Викладає словами.
33			Частіше вживає один, одна, трошки.
34		На «скільки?» — відповідає, коли у неї не більше 1 або 2 річечі.	Вживає слова «трошечки» й на запитання: «скільки?» — відповідає «два».
35	Двома пальцями показує 2.		Вживає слів: „усе“, „багато“, „більш“, каже: „хто має більш“, каже: „більш нема“, коли річ щезне. Каже: „занадто малий“, „не досить ще“, „поклади ще!“
36	Перемальовує фігурки з 4 паличок або 4 кружків.		
37	Як хоче що поррахувати, то на першій двірці показує пальцем.		Розуміє, що й „один“ — число, й послідовно свіdomo рахує: 1, 2, 3.
38			
39	Перекладає намистинка по 2 різнокольорових.		Випадково не висловлює числа річечі тої або другої купи, а каже: „багато“.
40			
41	В голівонці може порівняти, скільки чого сама має й скільки того ж у других (в межах 2), але купку з 3 річечі вже розкладає.		Вживає: „майже усе“ та «я тобі ще одну даю».
42	Розкладає купку з 4 річечі.		

Вік дитини в місяцях	Свідомість кількості зорова й м'язнева.	Розуміє словами.	Викладає словами.
43	Зосі подобається, коли складаються на її очах різні числові групи. Щоб порівняти їх, вона від одної сама одбере й до другої додасть. Помічає, коли в відомій їй купці бракує 1—2 річей.	Розуміє, коли їй кажуть: „та це ж однаково!“	Вживає: «це таке саме» й «тут бракує».
44	Маючи перед собою багато річей, може з них показати 1, 2, а іноді тої 3. Пальчиком показує перші три річі.		
45	Почина ділити на 2, на 3.		
46			3 та 4—це «багато».
47			Почина вивчати число 3. Може сказати: „тут більш, аніж“...
48 і 49			
50			5 й 6—багато.
51	Нанизує на нитку троячками.		
52 і 53			3 дуже гарно знає. Вживає слова: «лишок», «це залишилося», «зосталося». 10—багато. Розуміє слова „цілий“ й „пів“.
54			„Скільки“ вже вживає сама утилітарно.
56	Пальчиком показує перші чотири річі в якій-небудь купці.		

Вік дитини в місяцях.	Свідомість кількості зорова й м'язнева.	Розуміє словами.	Викладає словами.
57	Точнісенько ділить на 2 і на 4, але 2 й 4 ділити не може, а тільки може робити деякі порівняння. На пальцях показує усіякі числа. Свідомо розбирається в купках на 5 й 6 річей. Може, дивлячись по пальцях, одкласти те саме число річей, відповідаючи на питання: „дай 2 вубики, 3, 4, 5“. Не розуміє ще 6. А з 5—на може додавати й одбирати.	Розуміє, як їй сказати: „розріж на двоє“.	Знає 1, 2, 3, 4 й 5 числами. „Скільки“ вживає вже математично.

Покажчик літератури по Дошкіль- ному Вихованню.

Блонсій. Общеизвестные курсы по дошкольному воспит. Вид. Унив. Шанявського.

Синорский. Воспитание детства.

Оппенгейм. Развитие детей.

Чемберлен. Дитя.

Лесгафт. Семейное воспитание.

Гурлит. Творческое воспитание.

Пабст. Практическое воспитание.

Кампейре. Умственное и нравственное воспитание.

Балдуин. Духовное развитие с социологической и этической точки зрѣнія.

Ферстер. Школа и характер.

Штери. Монографія о развитіи дѣтей.

Фребель. Счиненія, т. I и II.

Гросс. Душевная жизнь дѣтей.

Сюлли. Психологія дѣтства.

П. Ломброзо. Жизнь ребенка.

Клейн. Парижскіе дѣтскіе сады.

Монтессори. Дом ребенка.

Мой метод воспитанія.

Лубенец. Монтессори и Фребель.

Фауссен. Мѣсяц в Римѣ.

С. Холл. Педагогика в дѣтск. саду.

Морозова и Тихѣва. Современный дѣтскій сад.

Тезавровская. Народный дѣтскій сад.

Шацкіе. Бодраж Жизнь. Збірники по дошкільному вихованню. Петр. т. I та II.

Дауге. Искусство и творчество в воспитаніи.

Дью. Школа и общество.

Гильдебранд. Родной язык.

Чепіга. Проблеми виховання.

Партридж. Что рассказывать дѣтям?

Брайант. Как и что рассказывать детям?

Свентицкая. Рассказы. Практическая работа в детском саду. Вид.
Универ. Шанявского.

Гросс. Игры у животных и у человека.

Колоцца. Подвижные игры.

Rouma. La pedagogie sociale.

Показчик літератури для дошкіль- них оповідань.

(Зіркою показані твори, придатні для драматизації).

Брат і сестра.

Кривенька вуточка.

* Рукавичка.

* Івасик Телесик.

* Півень, котик та лисичка.

Перро. Червона шапочка.

Грім. Хатка в лісі.

* Коза-дереза.

Франко. Коли ще звірі говорили.

* Андерсен. Лебеді.

* Снігурка, нар. казка.

Андерсен. Цялинка.

Дівчина з сирничками.

* Квітки маленької Іди.

Топеліус. Казки.

Пустун Розбишаченко.

Доде. Дядькова коза.

Грінченко. Грицько.

Смілива дівчина.

Україна.

Ноцюбинський. Харити.

* Царівна Яба.

* Горбоконик.

Глібов. Байварський дарунок.

Франко. Малий Мирон.

Лебедова. Уритувала.

М. Левицький. Петрусів сон.

Верба та зірка. Казка.

Кибальчич. Маленький Ніно.

* Робинзон Крузо.

* Кобзарські Думи.

З м і с т.

	<i>Стор.</i>
I Дошкільне виховання	3—13
II Знання дитини	13—21
III Творчі дошкільного виховання	21—34
IV Зовнішні чуття	34—42
V Дитяча игра-забавка	42—51
VI Ручна праця	51—73
VII Розвиток мови дитини	73—88
VIII Річeve навчання	88—97
IX Наука чисел у дошкільному вихованні	97—104
X Моральне виховання	104—113
XI Морально-соціяльне виховання	113—118
XII Естетичне виховання	118—126
XIII Підготовка садівниць	126—132
XIV Сучасні дитячі садки	132—148
XV Український дитячий садок	148—154
Додаток до гл. IX: Наука чисел у дошкільному вихованні	155—159
Показчик літератури по дошкільному вихованню	160—161
Показчик літератури для дошкільних оповідань	—162

Готуються до друку:

Мамин-Сібіряк. Старий Горобець. З малюнками.

Корнієнко. Запорозький клад. З малюнками.

І. Котляревський. Збірник творів.



Записуйтеся до т-ва на вірі:

«Українське видавництво в Катеринославі».

Т-во на вірі:

„Українське видавництво в Катеринославі“.

Спільниками видавництва можуть бути окремі особи, громади й інституції. Пай 25 карб. Умови вид-ва висилають дурно.

Адреса: Озерний Проспект, Новгородські ряди № 24.



== ЦІНА 3 КАРБ. ==