

Р 88

Русова.

(Лектор Київського Педагогічного Інститута).



Дошкільне виховання

Українське видавництво
в Катеринославі
№ 32.

С. Русова.

45586+

372.21

P.88

ДОШКІЛЬНЕ

ВИХОВАННЯ.

НДІП
ПЕРЕВІРЕНО
1982 р.

ЗМІСТ:

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

УНДІП
Церетрено

1954 р.

ПЕРЕВІРЕНО

1981 р.

Українське видавництво в Катеринославі.

ПЕРЕВІРНО
НА
1918

Катеринослав, друкарня Медведовського, Петроградська, 21.
1918 р.

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 вияснює, 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, своєю волею й своїми змаганнями, з якими вже нелегко боротися в школі, бо легше не дати вкорінитися тому чи иншому 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 алі й негарні. Душа дитини в роки од 2 до 7 найбільш чула 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 иншу гедіноньку, а лише ранок те нам забезпечує“. Коли дитячий „ранок“ проходить в несприятливих обставинах, дитина виростає слабою, з хистою волею й з небезпечними нахилами. Початкові психичні рефлексії виявляються вже в перші тижні життя, а виховувати дитину починають у нас не раніш, як після 5 літ, коли вже чимале 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 найбільшню увагу на перше дитинство, до 8 років: в ці літа

літи найбільш набуваються вражіння і треба цим вражінням дати лад, збудити усі здібности її викликати самостійну думку, щоб обробити усі вражіння, задовольнити потребу активности її виховати добрі соціальні почуття. За цей період дитина пізнає більш, аніж може узнати за пізніші роки,— вона навчається координувати свої рухи її 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 керманцем мусить бути рідна мати дитини — природна вихователька своїх дітей, яка иншим раз і без наукової підготовки, одним інстинктом вміє читати в дитячій душі її розуміти її. Недурно наш поет сказав:

У нашій раї на землі
Нічого кращого немає,
Як тая мати молода
З своїм дитятчком матим!

Колись її справді думка така була, що одного інстинкта матері 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 її найкраще здобути собі педагогічного знання. Скрізь в Західній Європі виникають і школи, і 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 новий курс фізіології, гігієни, економіки. В Німеччині такі курси улаштовуються майже при кожній організації т. зв. „Крайлі молока“, а найкраща справжня школа в Лейпцигу — Вища жіноча школа. В Англії матері дістають велику заповомогу 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 часописи, організують скрізь лекції. На жаль, Україна ще не має жадних таких ані товариств, ані гуртків, які б несли матерям усіх соціальних верств необхідні знання задля виховання дітей. В Росії їх існує декілька в Петербурзі, Харькові, Самарі. Нинішньому й др. Обій з такими просвітно-педагогічними і інстинктивними зростаючі дитячі садки, й захистки, й обов'язки матері перетягали до рук фахових вихователок. Звісно, цього вимагає життя: воно в своїй поступі 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 все брудне й негідне щезне само собою.» Так і Песталоцці високо ставив вплив родини: він був певний, що коли розвіється темнота, то на місце школи повстануть „*Chambres de famille*“ — родинні хати, де освічена ласкава мати, її селянка її робітниця, буде сама навчати своїх дітей. Філософ Гербарт вважав батька й матір за найкращих прирочених вчителів й вихователів своїх дітей. Але де та мати, що тепер може віддатися цілком своїм дітям? Вона рада була б не 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 простісеенько виростають на вулиці, вбираючи в свої чулі серця увесь бруд і простантво 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, потягли їх на фабрику, поставили у найми й якось спустошили родинне кубечко: зникла та весела спільна праця, яка колись єднала усю родину й давала дітям теплий трудовий і ласкавий осередок, що добре сприяв їх людському розвитку. За сучасних обставин виникло питання замістити 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 1/10 курсисток мала дітей (з них 68% в т. зв. законному шлюбі, а 31, 2% без шлюбу); середній зарібок молоді матері не давав їй і 30 карб. в місяць, й зарплатнього доводиться їй кидати дітей на 6—7 годин і замикати їх в невеличкій хаті, або залишати на догляд якоїсь неосвіченої особи. Річки сліз без слів й крику відпускають від себе свою рідну маму, майже

на цілий день. Старшенькі звикають потроху, їм вже здається, що інакше їй не може йти життя, бо треба, щоб хтось десь 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 сади!»

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 зъявищ 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 Пестлоци-Фребелівський Інститут, де читають курси: педагогіки, методики, психічної 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 пансю Сімонович, яка мала в Петербурзі свій перший дитячий садок задля панських дітей. Демократизувалася ця ідея лише в XX столітті й виявилася цілою низкою народних дитячих садків по містах задля вуличних дітей. Складалися 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. Бракувало 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, плігала 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, клялося темне тавро — до цього 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 припесли з собою

гимнастики, дошкільного виховання, плекання слабих, садівництва, музики, рухавки планортопедичної гимнастики, дитячої літератури, педагогічної літератури, малювання, моралі, ручної праці, виробу пиячок, 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 Pedologique VI-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 двохижневі курси задля підготовки до ведення дитячих охорон, а також вищі наукові курси. З цього ми бачимо, що скрізь на підготовку вихователів по дошкільних організаціях звернено багато уваги; в науки на першому місці стоять психологія й фізіологія дитини, а також практичні поради й умілості.

з дому, силкуючись 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 всім, що її так легко зрозуміти навколо, й працюючи кою різноманітних 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 людскости: у вихованні закладена велика таємничая 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 Монроє, який каже: виховання має своєю метою передати кожному новому поколінню основи культури і громадського життя. Другі вчені наддають вихованню зацідто питучий напрямок: Рерик, напр., каже, що виховання утворює не тільки природні відносини межю особою і оточенням, але і такі, до яких додумалися люди в наші часи. Ще далі йде Гербарт, ставлячи вихованню метою „порушити 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 Жака Полья: „мене лякає волосата рука дорослого, який грубо звертається до ніжної краси душі дитини, рука, що шипить 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 збудить 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 му-сить постійно себе перевіряти і життєвим досвідом, і науковим експериментом. Кожний вихователь має діле з різними особами, має добира-рати до кожного дитячого типу відповідні засоби, методи, бо дітвора взагалі дуже різноманітна, наче левада, вкрита усякими квітками. Хто може пізнатися тим, що знає кожну з них? Від багатьох умов залежить виховання: впливають на його і темнота та несвідомість батьків, і загально-громадське безладдя, що псуєть 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 нанерд нагальна потреба і конечна вимога перегля-нути 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 найшвидший розвиток усього народнього життя.

Цікаве питання постає 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 педагогіці 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 Мільє 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 вправами, можуть рости, розвиватися, коли їх викликають до праці коли підсилюють, допомагають цій різноманітній духовній силі 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 заемогу в справі їх правдивого розв'язування, але ніколи 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 вільно, 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 кожна 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 авдиторії чоловік на 400—500 з своїм світлим і оригінальним розумом знайдеться хіба осіб 5-6. Кожна людина, хоч в якому натовпу, буде усе приймати 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, щоб то до об'єднування. Треба направляти напучувати дитину до різних джерел знання, щоб вона безпосереднє з них брала, черпала, що хоче, що її приваблює, складаючи потроху своїй власній світогляд.

Але не усі педагоги надають таке велике значіння розуму в справі цільного виховання дитини. Є й такі, що на першому місці ставлять розвиток почуття, волі, плекання характеру. Наприкінці 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 й 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 відповідно до того зразкового образу, який живе в душі вихователя, а потрібно лише давати вільний розвиток тій або другим добрим нахилам дитини, збуджувати й підтримувати той ледве що помітний нарис людини, який злегка вимальовується в дитячій душі й иншим разом в якому-небудь моральному гострому переживанні дитини відразу яскраво виступає і яскраво як дає нам себе знати. Така робота, звичайно, вимагає від вихователя більшого і пильнішого спостереження і уваги, більш різноманітніших творчих засобів, більш теплих ласкавих відносин до дітей і терплячої здержливості, 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 матеріалістичної 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 обернутися на яку-небудь філософську синтетичну думку, що широко пояснює

б, як розуміти треба закони життя і як ставитися до відносин пануючих межн людьми 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 широкій 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 иншої соціальної групи і сам виявляє ту або другу особу, яка складається з різних соціально-етнографічних ознак і психичних рис. Треба до них придивлятися, щоб найкраще конкретизувати уяву—„людина“, занадто нереальну в устах філософів, тоді як це конкретна істота, на яку можна дивитись і як на істоту цілком природню, біологічну, і як на особу соціальну-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 виійшла; і ще маємо глинути на дитину, оцінюючи її власну психологічну індивідуальність, яка уся виткана з особистих і фізичних, і духовних рис, та zarazом воірає в себе і усі культурно-етнографічні ознаки свого оточення. Індивідуалістична педагогіка має на увазі не лише індивідуальний склад дитини, але і усе те, що в неї прирешо, вкладено і з боку оточення: вона поважає національні і соціальні умови, в яких виростає дитина, і ще зміцнює 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 вицерпала в своєму вихованні свої глибокі національні скарби й національній психології дала вільний розвиток—Германія, Англія, Японія. Національне виховання виробляє у людини не половинну хистку моральність, а міцну, цілну особу. Воно не стискає думку дитини в вузькому шовінізмі; навпаки, після правдивого національного виховання дитина звичає кохатися в народних скарбіннях і шукатиме цих культурних скарбів і у других народів: кохаючи свою національну культуру, дитина привалятиме і другі нації і цікавитиметься їх життям. Так через національне виховання дитина злюбав, певний ґрунт для самостійного розвитку й навчиться шукати і знаходити у всьолудській культурі ті скарби художні, наукові і моральні, які можуть стати її найрідніщи-

ми. Її не навязані воїни 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, Делзе і др. Воно забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покатлені, а навпаки, дадуть нові оригінальні, самобутні скарги задля вселюдського 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 переконує нас, що виховання досягне їх тоді саме, коли вихователю 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 зв'язок, яке своїми рухами й вимогами дуже нагадує мавпу, так само тягне її лазити по деревах, по драбинах, переїматися усіма рухами лиця 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 свідомості. Дехто з вчених антропологів склав цілу теорію так званих повторних пере-

живання — „рекапітуляції“. Чемберлен, Гетчинсон і др. добачають такі відносини між 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, розводять товар, поділяють приціо між чоловіками і жінками, живуть селами, господарство шириться, складаються міфи, казки.	9—14 літ.	Любов до звірят, нахил до настушества, змагання мати свого звіря й вигодовувати його, будують курені, копають підземні хідики, гра в дикунів, улюблена книжка Робінзон Крузо.
4.	Хліборобство, скотарство, кують залізо, виробляють усяке знаряддя задля праці. Національна свідомість, громадські установи. Промисловість, гроші, письменство, алфавит, торг.	12-16 літ.	Нахил до хліборобства, до сацівиництва, 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 чого близького між дитинством людности 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 полові зрілості, і цей період неоднаково 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 (межі 4 й 7 років) і полова зрілість. Головні 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 між собою, що хоча і існує «дитячий тип» в усіх народів, що хоча ця єдність і подібність єднає народи усього світа між собою, але усе такі 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 перні 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 слабше і на літо виявляється більш мускульна енергія. Родинні

*) Є в науці ще й другі поділи дитячого 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 15 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 і педагог Лесгафт говорить про 5 періодів: 1) хаотичний, безладний—приймання усяких уяв і вражіння; 2) рефлекторний; 3) досвідний—аж до початку мови; 4) період переїмання, дошкільний, реалістичний; 5) період переїмання ідей до 20 літ.

розрухи, недобрий харч, гострі соціальні зъявища, 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 дітьми вага різнилась у хлопців на 11,7 хунтів, у дівчаток на 10¹/₂ х. *). Так само одстають 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.
« 3	12,5—12,4	«
« 4	14 —13	«
« 5	15,3—15	«
« 6	17,8—17,7	«
« 7	19,7—17,8	«
« 8	21,6—19	«

Хто ж не знає, як впливає на здоровля добрий харч, що забезпечує зріст і силу людини. Народи, які мали і мають в житті культурну і політичну перемогу, завжди мали си **masse** і найкращий харч і звертали на цю справу увагу. В Англії—

країні хмарного підсоння, де сонце мало нестить землю, там [до сучасної війни] шкільяр вживав щодня не менше 340 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 для дітей 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, пожиточнішим 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, селю (небагато), питринним соком. Ані вина, ані кави вона не дозволяє давати, але дуже радить шоколад.

*) Rouma. *Pedagogie Sociale*

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 хатати одразу багато їжі, берегти свій посуд, бо у кожній дитині мусять 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 мусять бути заведений по всіх дитячих організаціях, які затримують у себе дітей на цілі дні. Набираючись за день дуже багато вражіннів, дитина мусять 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, гри, 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. гри або праця знову як там на свіжому повітрі, чи й дуже старанно провітреному помешканні. О 4 годині легкий підвечірок. З 4½ до 5 г. вчення задля дітей 6 літ: а від 5 до 7 год. екскурсія в ліс або на поле. О 7 год. вечеря, 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 і ведуться гри 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 несуть собі ані легень, ані спинного хребта довгим сидінням в задурманній 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 разне 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

здорован, коли вони улаштовуються, робляться на свіжому повітрі. Тепер по багатьох школах ведеться справа так, щоб найменше за-тримувати дітей в кімнатах, а науку провадити поза стінами хати—в лісі, в садку, в полі або хоч на веранді. Так, школа в Шарлотенбурзі (під Берліном) збирає дітей просто в повітря 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 блакитним 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, знік по звичайних, і вона задля них ще позитивніша. 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 здоровішали 70,5%, з золотушних—70%, 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 цього 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 здохула вона ще попередку жадного досвіду навчання й не намагає 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 поведження людини утворюється перш усього в напрямі її інстинктів. Це психофізична спадщина, яка викликає й утворює ті або другі емоції, які одрізняють одну людину від другої. Мак-Дауголл рахує 7 найголовніших інстинктів: 1) інстинкт бачення, викликаний емоцією страху; 2) інстинкт відштовхання, викликаний емоцією огиди; 3) інстинкт цікавості—здивовання; 4) інстинкт сварливості (від гніву); 5) інстинкт материнський—виявляє себе ласкою, пестливістю і ніжністю; 6) інстинкт

народження: 7) інстинкт гуртливий. Звичайно, не можна всі інстинкти визнати корисними для культурного розвитку людини. Справді, інстинктивні вимоги іншим разом дуже міцні, й вам треба знати, що повторне задоволення інстинктивних вимог що далі то більше їх зміцняє. Тим-то вихователь має перш за все доливитися, доповільнувати й зрозуміти, які саме інстинкти найміцніші і найдужче виявляються у тої або другої дитини, і вияснити собі, які з них шкідливі для 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 впливу: напр., одна собака колись загребла шматок м'яса в землю і потім, розуміючи від цього користь, звикла це робити; випадкова випадка, таким чином, перетворила цей рух в постійно-інстинктивний. Доросла культурна людина вже куди менше піддається вимогам інстинктів, але в дітях вони виявляються дуже гостро і на них необхідно звертати увагу. В Пінсбурзі, 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 дітей: інстинкту їжі, рухливості, гри, цікавості, творчого. Раніш Фребель теж звертав увагу на інстинкти дітей, але висловлювався трохи інакше: він каже, що дитина послідовно розвиває в собі ті ж самі нахили, ті ж самі проходить шаблі 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, рук; 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 чужі 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-спізнаюча, 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 вплинок; 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 сферах. Потрібно викликати цікавість дитини, інтерес і до себе самої, — щоб навчалася саму себе скоряти і свідомо себе стримувати, — і до своєї праці (виховати наєспртивність, упертість), і до свого оточення, щоб то любов до людей, емоційність до природи. Зайнятість дітей має 5 різних стадій розвитку: 1) фізичне чуття в 2 роки, коли дитина знайомиться з усіма речами, що навколо неї; 2) від 2 до 6 років інтерес вже приймає особистий нахил дідьких відносно до різних речей; 3) від 6 до 10 років починається об'єктивний інтерес до великої своєї діяльності і до речей, з якими вона зв'язана; 4) коло 10-літнього віку дитина вже має кілька певних інтересів до таких або других праць, речей, 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 безпосередно 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 єуть головні емоціональні фактори, які захоплюють дитину й утворюють найдужче і найтривкіше враження». Так само висловлювався і російський письменник Писарев: «Увага учнів, каже він, мусить ґрунтуватися на нечислених науках, 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 почасти треба доводити думку дітей до свідомих абстрактних дослідів, напр., так, як це робить Монтессорі на своїх годинах номіналатури: це трикутник, це червоний колір; ця рожка 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 таланту як каже Ренан: *Ce qui est la grande affaire dans l'instruction ce n'est pas le savoir mais l'éveil*. Багато гуляшкою, працею, спостереженнями, напруженням зовнішніх чуттів постійно викликати думку, працю голови. Тільки на такому самостійно свідомому перетворенні 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 довгими 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 нескладному тілі — то великий оборонець дітей, то Песталоцці, про кого в одному життєпису було сказано: мабуть, не знайдеться на світі другої людини, чия серце було б так вищертано повною ласкою, 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 межі дітьми, брудними, занедбаними, розбещеними від недогляду, хворими від голоду: він підбирав їх на полях, на вулицях і до них приростало це ласкаве широке серце. «Я всю свою систему виховання, каже Песталоцці, основую на тому, щоб мої відношення до дітей були цілком родинні, такі, як у доброго батька до улюблених дітей. Мої діти мали завжди, 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 стільки, скільки може вмістити його власний дім. Вдвох з своєю жінкою вони некутуються, 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 працюватистію мов би хотіли віддячити своєму батькові за його ласку, за його некування. Але не вистачало у Песталоцці коштів, щоб содержити 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 дітей, в помешканні жіночого монастиря зроблено було захисток задля дітей—сиріт вбогих родин. Покликали Песталоцці, щоб його організував. 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 одне: що я дуже хочу зробити цим дітям як найкраще,—то значить, або вмеру, або своєї мети досягну». Ось в зруйнованому монастирі заворушилося життя, в мурах залунали дитячі голоси. Їх ніжна, тендітна шкура була вся в чираках, лишаях, в струпу від бруду та лепу, вони не знали, що то слухняність, виховання. Часто батьки підмовляли своїх дітей на кралівку, на вимагання грошей від Песталоцці, бо до цього часу діти старцювали і різня їхня звикала брати від них гроші. Траплялося, що як тільки діти одержували нову одяг, то втікали з захистку. Дехто з дітей виявляв найлихвіщії інстинкти й нахили. Така була ця розбещена юрба, вся допущена під догляд тільки одної людини, без помічників, і він брав на

ною перемогу не суворими карами, не погрозами, а лише щирою ласкою. Кілька місяців минуло, і це сміття культурного громадянства вже було закохав в свого нерідного батька, вірило його слову й корилося йому, переймало його гарний приказ. Вони чесно й щиро працювали, держали себе чистенько й охайно... Один я був коло них, — писав Песталоцці, — і звісно, це було таке становище, безпомічне, але воно сприяло дуже моєму 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 заповогу давав їм я, я їх навчав, балакав з ними, їх очі вдивлялися в мої, їх руки ханали мої, коли треба було їх піддержати, 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 неклаувався 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 жалю. Я вірив, що моя жалість зробить моїх дітей добрими так, як весняне сонце вкривало травом 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 хвилинка 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 одяг, рубали дрова, топили печі, носили воду, прибирали чепурили свої хати й по змозі їх відновляли. 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 Ставиці Песталоцці не потаманило довести свою справу до кінця й провадити її далі: французи вернулися в Ставиці 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 мишенята по зруйнованому краю.

Після того бачимо Песталоцці на чолі вчительського інституту в Бургдорфі, куди слухати його лекцій сходилося вчительство 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 раніше: діти виходили на двір і там милися під холодним думем, 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. Си ви 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 реалістом, застерігав завжди від лабіринта слів, радив давати дітям конкретні реальні знання, послідовно й концентровано: викликати свідомість дитини, бо в самостійній свідомості він бачив певний шлях еволюції всіх сил дитини: він казав, що ця еволюція найкраще проходить серед природи, до якої треба викликати в дітях інтерес. Працю вчителів він накреслив так, щоб від початкових інтуїцій доводити до ясного певного знання. Він радив помалу, не поспі-

пшаючи 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 поперед сам зацікавитися, бо не можна викликати в другому тієї емоції, якої в тобі самому немає. Навчання має так провадитися, 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 вияву почуття доброти, почуття обов'язку; він хотів, щоб дитина свідомо знала, що вона мусить, і щоб в душі її слова: „я мушу“, перемотали слова: „я хочу“. Дійсно виховував Песталоцці в своїх закладених 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 вайкрайньому 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 подавав дітям усе молоко, яке давали його корови, хоч сам дуже любив його, а инь, замість його, просту воду він діяв з ним той хліб, з 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 завжди змарався з усіх людей, з якими зустрічався, викликати: „Mue toi ardente dans les forces naturelles de l'humanité et dans la puissance de l'instruction“. І європей,

всі, хто припадно набратися розуму до нього, відмедили з піднесеною вірою в людскість, в еволюцію найкращих рис людини. Вплив Песталоцці дійшов і до наших часів: найбільш його цінують в Німеччині та в Швейцарії. Коли минало 20 літ від його смерті, день його народження святкували по 50 містах; зійди в Берліні, Копенгагені й других містах ухвалили вшанувати його пам'ять Песталоццієвського Інститута в Женеві. Вся Європа була захоплена його ідеалами виховання й змагалася здійснити їх в найкращих учительських і дитячих 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 Сантандері семінарію задля підготовки вчителів відповідно вимогам Песталоцці. В Америці Песталоццієвські школи були засновані в Нью-Йорці та подр. 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 імення видатніші: в Цюриху Песталоццієвум, 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 виявив певне велике гасло задля найкращого виховання: це велика щира, самовіддана 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 утворював їм такий теплий, ясний куток, наскрізь пройнятий правдою й законом, що діти одразу розгортали всі свої найкращі здібности, почуття й виростали з обідранців, голодранців, злодіяв, людей, користливіх рабників. Це робила всесіяльна щира любов Песталоцці. Він великий тим, що дав нам це гасло в нашій праці, раз на заваж одкинув від вихователя 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 проілюстрували 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 знання 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 більшість 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 дитиною, додержується певна система центрів, яка дає можливість вживати принципів Фребеля від самого малого віку дитини й до старшого зросту. Все навчання ведеться через порівняння речей одну з другою, на підставі формули, якої Фребель більшість усього додержувався, щоб то зовнішнім шляхом пізнавати внутрішній склад і знаходить межі ними єдність, зв'язок, через досвід, відношення, залежності одної речі од другої. Правда, дитина дуже рано єднає однакові речі й відрізняє різні. Фребель вимагає обов'язкової праці задля дитини—єднати однакові речі по окремих групах. Він педагогічно обставив те, щоб дитина відразу розпочала своє навчання певним шляхом, бездоганно, щоб всі речі дитина розглядала з увагою, помічала всі їх окремі риси й змагалася вплинути це тою або іншою працею, бо тільки тоді можна думати, що дитина зрозуміла щось, коли вона змагається так або інакше про це дати знати. Більшість 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 дитини-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 Наполеонівських війн, коли подалу 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 принципів, які жили недалеко від Шварцбурга. Але це не допомогло: міністром було заборонено Фребелю засновувати школи, або, як Фребель вже називав ці дитячі заклади—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 здійснював по різних школах, де йому доводилося працювати: там він провадив ручну працю—хліборобство, столярство й др. Одночасно він вже вивчався, що навчання й виховання дитини має починатися зарані, і, мандруючи по Швейцарії, Фребель знаходив ті елементи, які й ворушили думку дитини, й будили її художній смак і творчість. Він додумався до того, що ці елементи дитина краще зрозуміє в грі, яка розвине її фізичні сили дитини, й розбурхає її думку. Фребель вперше запропонував той біогенетичний метод, яким тепер захоплюються сучасні педагоги, щоб то Фребель теж визнає велику схожість між 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, вою, 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 складалася 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-

ли. Перед смертю вже Фребель так понастило бачити свій дитячий садок в Бланкенбурзі (в Тюрингії) в 1839 р. Фребель дивився на нього як на найкращий засіб до того, щоб матері й вчителі якісні проіняли невинні принципи 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. Ось 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 предковітний нахил до хліборобства й до будівництва; 3) до мистецтва, для чого треба подбати про розвиток зору, слуху й різних рухів руки; 4) по знання—за цікавості до свого оточення; 5) на нахил соціальний і 6) релігійний. Задовольнити ці нахили, це істинити систематично підібраними іграми та працею, що мають: 1) зміцнити й розвинути ці предковітні людські нахили; 2) ввести дитину в безпосередні зносини з природою та її життям; 3) ознайомити дітей з законами природи. Кожна дитина є створена 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 проводитися відповідно природному розвитку дитини; 2) закони виховання не можна вигадувати, їх можна лише одкривати, завжди рахуючись 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 дещетливості і на одноманітно

му провадженні навчання. До того треба ще зауважити, що його система опинилася в руках малоосвічених людей, які прийма-ли науку Фребеля, мов якийсь катехизис, мало не ставили перед ім'ям учителя свого навколишню, зовсім не розуміли її глибокого змісту, а виконували лише техніку його принципових вказівок. По всіх сад-ках позаводили повні комплекти так званих „дарів“ (дарунків*) Фребеля, провадилася рекомендована ним праця, його гри, але цілком мертво, дитина лише виконувала всі пропозиції садівниці і навіть механічно підлягала її вказівкам. Напр., ставиться перед дитиною скринька з де-ревяними кубиками. Її замість того, щоб діти жваво її відкрили та й почали по своїй думці щось будувати та розкладати, вони сидять було нерухомо й чекають приказу. „Одчиніть скриньки!“ — лунає голос садівниці. Діти всі одразу, мов садзати на муштрі, одчиняють скринь-ки. „Переверніть без стуку скриньки!“ — знов чути безапеляційний при-каз. Далі садівниця наказує: виймайте по одному кубик — кладіть право-руч, виймайте ще один — кладіть згорні т. д. Це, бачте, діти вчать на-прямки та разом лічать один, два і т. ин. Нудота очанює веселим сад-ком, діти, мов загиншотизовані, виймають, кладуть, щось відповідають і захоплюються лише на кілька хвилин, коли садівниця дозволяє їм робити з кубиків, що їм забажається. Так само сис-те-ма-ти-за-ва-н-і й гри в м'яча, рухавця, праця. Малювання провадилося на го-тових зразках по розграфованому клітками папері. Вишивання, вико-лювання, вирізування, — все провадилося так само на готових зразках, на-креслених садівницею. Дитиний сад ставав од цього якоюсь казармою, де діти всі вимуштровувалися на один єдиний зразок. Так показічено 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 амери-канців, змито було з них цей намул зайвого формалізму та систе-матизації, який навергнуто на них за нівсотліття недотснного вико-нання. В Америці принципи Фребеля одразу були прийняті як слід і са-мостійні американці поставили їх на справж.ій ґрунт. Тепер пси-хологія 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, деңо змінено, але ті го-

*) Ці дарунки складаються з дерев'яних кубиків, брусиків, з дротаних півкругів, з м'ячів, з трісочок і т. ин. знаряддя для навчання форм, різних напрямів ліній. Крім того, зразки для малювання, викопювання (дуже шкодливі для очей), вишивання, ліпки, тkania (плетіння) папірового.

довні 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 в двох літ робить децю користне й потрібне. Дітей треба водити в майстерні, на кухню, в стані, щоб вони виявляли до всього інтерес, тоді буде приязнь у них до всього свого оточення“.

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

За останні роки на дошкільне виховання звернено особливу увагу, з'явилось чимало вчених, які розробляли психологію дітей саме такого віку: Рума, Декролі, Гросс, Болдвин, Бехтерев, Фер'єр, 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 дитячі захистки по селах, спочатку в дуже первісному складі, мов би, якесь 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 тоді, 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 напямок морального виховання в дитячому захистковій 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 Спінози, перейнявши її повний краснотейзм. 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 офіційальна посада занадто вже сполучена з компромісами, які вражали неприємно його чисту, людською зажерливістю не скалічену душу. Він покинув свою посаду й надалі постійно відмовлявся від усяких, навіть дуже високих і потесних запросів (напр., цариця Катерина через Потьомкіна клякала Сковороду до Петербургу). Він присвятив себе діяльності майстріваного вчителя-філософа. Пішки мандрував він по Харківщині й Полтавщині, заходив й до напів, і до козаків, і до вбогих селян. Скрив 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 живі вірно служив і словом, і ділом. До всіх він ставився однаково ласкаво, прихильно, всім співав тих пісень, що складалися в його самотній душі, всім однаково просто виражав свою стоїческу філософію, оригінально з'єднану і з мораллю Воєводи, і з широкого синтезу Спінози 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 жукатель,
Крімъ хлѣба да воды;
Нищета мѣъ есть прѣтель,
Не поиду в городъ богатый,
Буду по полямъ я жить.
Города славні высокі

На морѣ печалей пхнутъ.
О дубрава, о зелена,
О матъ моя родна,
В тебѣ живнъ увеселена,
В тебѣ покой и тишина.

Він вихваляв щастя простого життя, висівував красу природи, праці, розуму й любови. Скрізь він мов би на покуті ставив найперший обов'язок кожній людині: перш за все пізнати себе самого. За найкраще добро він визнавав мудрість, яку бачив у кожній людині, 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 корисним. Він повставав проти усяких забобонів, неправдивої науки, через які люди ворогували 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 щільне матеріяльно 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 любови, а любов в законі вічному». В пісні він запитує: „Доля, доля, де ти живеш? Чи то в полі овечат насени — ви, голуби, мені розкажіть!“ В другій він каже: „Чи полину я на небо: чи в Версальській гай: чи одягну одяг золототкану, або шапку парчову, як мені не весело, то скрізь ти голій, ти жебрак!“ В своєму видатному творі: «Симфонія о народі» Сковорода ставить виховання такі завдання: 1) утворити особу, людину цілком незалежною, захистивши її від опанування пристрасьми, від безмірних потреб утворивши всередині її гармонію; 2) додати шляхетності громадському життю, установивши межі людським приязні відносинам; 3) з'єднати добро кожного окремого громадянина з загальним добром і ладом усієї держави. Задля таких завдань Сковорода спількувався у своїх вихованців розвинути три погляди на самого себе: 1) яко на поодинокую людину, од усіх людей окрему, тільки не себе її схожу: це дуже велика пошана індивідуальної самостійності; 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 вкупі звуть своїм рідним краєм. Коженний мусить знати свій народ і в своєму народові пізнати себе самого. Чи ти німець, чи ти українець, як що визнаєш себе німцем, той „німечествує“, так казав Сковорода ще в кінці XVIII в., коли українці соромилися звати себе українцями, а росіяне ділали в Французі; 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 людиною. Так цими трома 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 мандрів. Сяде було він спочити на призьбі під хатою і почне промовляти, а круг нього зараз і гурток селян та уважливо її 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 проінятися ясними думками. «Панська гордість то є, каже Сковорода, коли думають, що простий люд цілком темний. Якіж ж то діля чорного люду народилися білі пани? Мудрують, наче люд спить міцним непробудним сном, таким, що тільки в казках про нього кажуть. Але усякий сон є пробудний, і хто спить, той не вмер. Як виспиться, 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 свідомості. 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 свідомості 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 приємле у дитини вражіння, коли вона почне смоктати груди матері і тим задовольняє гостре почуття голоду; цей перший дотик теплих м'яких грудей

задержується на завжди 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 пелюшок, вона не тільки кричить, але й пручається, щоб з них вилізти; коли вона почує приємний звук, вона повертає в його бік очі, голову; 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 підвалини здоров'я тіла і духа. Треба захищати тендітні органи від усяких занадто міцних вражіннів і для очей, і для дотику. Навкруги мусять бути ніжні кольори, не дуже спільний світ. Коло колиски добре підвішувати кольорові кульки, бинди, до яких дитина придивляється, силкується їх зловити. Щоб бавити вухо, підвішують невеличкі металеві дзвоникки, або ляльки з музичним механізмом у середині: дитина штовхає 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, ліри, до аристона, 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'яккі пухові м'ячі з різнобарвної вовни, далі тверді, але гладенькі, напр., дерев'яні кулі, потім вже жорсткі, різної в ги, різні звзбільшки. 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 кеглі,

щоб стала дитина меткою і ціляла добре своєю маленькою кулею або певеличкою скраклею. Дехто на кеглях привішує дзвоник 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 подивлятися, до усього прислухатися, усе затримувати в руці, або рукою до усього доткнутися. У дітей це інстинктивне змагання усе мацати, жати, в руках держати, ця дитяча потреба лишнім разом нас, дорослих, звичайно, дратує, і ми иногда 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 помилується, дотик його вивіряє. Він знайомить нас з формою, поверхом, складом річей (цеб то, чи вона текуча, чи тверда), з далечиною, 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 уневищуємося, що дотик менший за зрішину, 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 зробши його більше чутливим до тіх або до других вражінь од кольору чи од форми. Треба навчати дітей уневищуватися в своїх вражіннях, відразу схоплювати в кожній річці її розмір, форму, вагу і вивіряти 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 педичитель слабих и вбогих розумом дітей, каже, що дотик є перше чуття, яке треба виховувати і зміцняти в дитині. Дотиком вона розпочинає свої зносини 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 приемными впечатлениями, гладят себе по грудях, по шнї, — такі вияви пікодливі. Їх треба спиняти. З другого боку, бажано розвивати в дітях зручність, меткість, щоб підхоплювали вони ті річі, що їм кидають, сами 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 дитинком, — це знадобиться надалі дитині і як лікареві, і як вченому, і як майстрові, взагалі завше і скрізь в житті. Крім того, треба шкуру дитини при звичати до холоду, до того, щоб загартувала вона себе на болючих вражіннях і не рещтувала вже та плакала від маленької «вави». Філософ Локк це висловлював таке побажання, щоб пани 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 запалто нервових дітей ХХ століття не можна так виховувати, як радить філософ ХVII віку, не порадившись попереду з лікарем.

Виробляти почуття треба постійно, що-дня потроху, одночасно стежучи за усіма чуттями, бо вони разом виявляються і не працюють нарізно, поодиночі, 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 залишається більш менш пасивним, а м'язове — переважно активне, викликає ті або другі рухи, реагує активно на околинні вражіння.

Чи треба казати про велике значіння доброго розвитку зору, щоб очі наші визнавали як найкраще усі кольори, усі одміни світу і тіні, усі різноманітні гатунки форм. „Вражіння, що оком здобуваємо, то пани наукові уявляють вони мають найзвичайше значіння; читання, спостереження очима ставлять нас в певні зв'язки з усім світом, з усією реальною наукою“, каже педагогічна часопись бельгійська, **L'ecole Nationale**. Через погано розвинений зір чимало краси залишається за для 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 найповніше охоплювати одні вражіння, напр., кольорові, у других — формальні; дехто має кенськьо ровнинний зір, через що набурається 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 хиби 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 постатей. 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 вражіннів. А головне, треба зміцнити їхню пам'ять на усяких назірних і слухових вражіннях, 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 зміщує, 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 кілька відтінків в одного ж таки кольору, доводячи увагу дитини до того що вона вже одріжняє не менше, як 8 одмін кожного кольору: дитині дають помішаними 64 котушки 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 котушками не буде знову упорядкована цілком. Звісно, це не дається дитині відразу, але вона сама ж помічає свої хиби, сама їх виправляє, як і в кожній другій праці Монтессорі, аж поки й справді не при звичається до правильного 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 котушок знайти саме ту котушку, яка своїм кольором як найкраще, цілком підійде під колір квітки. При цьому дитина наче упевняється, що вона вже свідомо може

ставитися до кольорів, угадувати їхню подібність, що вона вже має це знання,—мов новий обрій одкривається 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, літом, коли по небі блакитньому лише де-де бовває легенька хмарка, дітей викликають в класу, з хати на подвір'я, пропонують добре надивитися на колір неба, хмари, 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, а 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 межі собою не схоже, і пропонує добре до них придивитися, напри. показує м'яча і молотка. Потім одну з цих річей ховають, а дітям пропонують намалювати її в 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 яку небудь людську постать, діти добре до неї додивляються, потім на хвилину заплющують очі, а тим часом Рума робить в малюнку чи який-небудь додаток, чи яку-небудь зміну, дає в руки постаті палицю чи зонтик, малює гудзики 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 глянули 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 свідомі увага дитячого зору і пам'ять на зорові приймання.

Не мале значіння в людському вихованні має також розвиток слуха. Лестакт казав, що слух допомагає складанню абстрактних уяв. Музика заспокоює і піднятий занадто настрій дітей і вона ж 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, металеві: дитина мусить з другої хати вгадати, чи там книга впала, чи подушка чи тверда річ якась. Або в зачиняну коробку наспівають маку, в другу — квасолі, в третю — залізної тирси в четверту — шкляних 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, лень. Іноді навіть на підлозі спускають 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: повесело цокає великий годинник, брешить здалека якась чужа пісня, бжолка рантом загудла поза вікном, муха дзижчить під стелею. А крім цих ніжних, тендітних звуків, сама тиша невимовно приємно обгортає дітей, дає їм первам солодкий спочинок, але вимагає і свідомої уваги: з далекого кутка кімнати вчителька тихо-тихо шепче 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 більшість 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: „Эй, ухнем, э-эй, 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 підслухувала цілком вірно мари з опери „Фауст“, оповідають і про таких дітей, що в 2 роки одрізняли твори Шопена.

як грали їх дорослі. Взагалі музика, розуміння музичних творів дає людям так багато насолоди і приємності, так освітлює життя, що виховання музичних уявлень 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 схвилюваний, де ритм поважний, а де швидкий. Треба навчити дитину так само в музиці відшукувати зміст — малюнок, настрій, навчити ту або другу казку ілюструвати тими піснями, які найкраще підходять 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 фортеп'яні, чи на скрипці, чи на гітарі. Крім того, діти цей супровод можуть робити цілим оркестром з простіших струментів, які найбільше расповсюжені в тій або другій місцевості, — на сопілі, бубоні, трубі, барабані, мідній тарілці, мідних трохкутниках. Найбільше талановитих дітей треба вчити грати і на скрипці, і на кобі, і на бандурі: ці національні музичні струменти мають бути расповсюжені, бо вони справді дуже гармоничні. 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 спільний 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-гармонічних і простих в своїй красі творів веселитих 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 голосу, але як найраніше познайомити їх з гаммою її з музичним альфабетом. 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 розбурхати їх, які у декого дуже слабо розвинені завдяки усім хворобам носа, че-

рез нежить і т. ин., на що треба звертати увагу. В здорової дитини нюх виявляється в перші дні життя, коли вона, не одкриваючи очей, розпізнає запах матернього лона і горниться до нього. Нюх є таке чуття, що захищає нас від різної небезпеки, і треба розвинути його, треба й тут тяжіти шляхом порівняння різних пахощів, потім зміцнити пам'ять на них.

Можна користуватися різними духами, одеколонами одного кольору, вигляду, які треба розпізнавати не зором, а лише нюхом, давати вгадувати різні 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 прийманців і зміцнити пам'ять чуття.

V.

Дитяча игра-забава.

Коли дитина грається, вона усі захоплюється своєю забавою, вона живе нею, вона цілком переймається своїм творчим натхненням. Як композитор забуває все навкруги себе, коли він складає свою симфонію, як поет в екстазі творчості, так і дитина в своїх вільних улюблених забавках забуває все своє оточення й уявляє себе або зброєю серед гарячого степу, або вояком, що біжить по пляху, 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 спостережень своєї свідомості, 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 самотійна творча думка, вигадуються усякі нові засоби, щоб осягти бажану мрію. Мети немає, а є привабливий процес, активно мрійний, який дає найкраще задоволення. Вчені педагоги й психологи чимало обмірковували цей процес гри, бажаючи 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 найстаріших дітей, не може пояснити розвитку малих дітей, які не потребують навіть спочинку, не маючи тяжких обов'язків: вони гуляють зраня до вечера иншим разом так завзято, що доводиться їх стримувати й давати спочити від самої розваги. Другі вчені, певпаки, 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 наддати своєму тілові, гулянка—то шлях до самовиховання. Теорії спочинку, досить давньої, додержуються сучасні психологи Штейнталь, Лацарус 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 розбізнацький 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 нахилу 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 когось допомогти пристосувати себе до таких або інших умов життя. Там, де дитина з власної волі, без усякої зовнішньої мети виявляє, зміцняє 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 Степлі Холл

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

Алани й др. зв'язують самовиховання через игри й забавки з біо-генетичним законом, по якому колись люде [на перших порах культури] перемогали свої звірячі інстинкти й забавками, іграми змінювали вищі нахили—соціальні й естетичні. Чимало ігр зосталося у нас від старих часів, коли вони були формами культу, збавидами життя, напр., наша забавка в Воротах, полювання на тіх або дру-гих звірів—на бобра, кунцю й т. ин. Але як не пояснити походження дитячих ігр, не можна не згодитися з тим, що каже Kapp (*The survival values of play 1902. Colorado*), америкавець-пси-холог: 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) си-ли тіла й душі працюють; 6) вплив на виховання; 7) розвиток соціаль-них змагань дитячої душі. Ці нові педагогі надають великого значіння тому самовихованню, що в основі своїй має игру, а Гросс згадує такі фактори, які утворюють загальний розвиток дитини: це з одного боку,

самостійний зріст;
самовиховання;

з другого, виховання;
зовнішнє виховання;

несвідоме само- ваховання — игра:	свідоме самови- ховання че- рез свідому самоосвіту;	несвідоме вихо- вання підзов- нішніми впли- вами від'осіб, відрічей; най- ближче ото- чення;	свідоме вихо- вання підзов- нішніми впли- вами, щоб то справжнє ви- ховання в вла- стивому зна- чінню слова.
---	--	--	---

Гуляють не тільки діти, гуляють й звірі: мавпи, коні, собаки, ко-шенята, тюлені,^{*)} молоді еоти, видри; гуляють мурашки, метелики, па-вуки. За всіх часів усі народи мали свої національні игри і в них виявляли свої особливі, оригінальні риси, свої нахили, напрямки думок. В Біблії справедливо сказано про різні народи: «по забавках (іграх) впізнаєш їх»: й ці стародавні игри дають чимало пояснень задля порівнюючої психології, тим більше мають вони значіння в справі дослідів дитячої душі. Кожна здорова нормальна дитина бажає

*) Гросс „Душевная жизнь ребенка“, стр. 78.

гуляти, це природний стан дитини, коли вона грається, гра 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 гра мусить займати велике місце: „Це найбільш позитивна справа дитячих літ, це вільне, незатримане виконання багатьох фізіологічних й психологічних функцій, це щось святе. А задля ідіотів гра має ще більше значіння: ідіот, що може захопитися гулянкою, вже не ідіот. В іграх виявляються й задовольняються найголовніші інстинкти, на яких складається характер дитини, якими керується культурне життя: інстинкт активної творчості, інстинкт переймання, рухливості, будівничий, соціальний. Наоло Ламбозо 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 оптимизм допомагає дітям в самій вбогій хатині, в злидєнних обставинах переживати вражіння нового радощів життя: маленькі босоніжки пролетарії раді й великому широкому шляху, вкритому порохом, й калюжі, де вони бовтаються руками й ногами, й наповняють увесь закуток свій веселими голосами, мов пташки весною. Усе призводить їх до веселої метушні: чи ганають вони курчат та гусей, чи перекидаються піском, чи лізуть на дерево, чи гатять греблі по рівчаках, 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 яндика сама втікає, що з ганку може сплигнути, але на дах ще не вилізе, і в той саме час, коли по усьому місті ганяє безпечно, в зеленому гаю почувася себе самотною й лякається. Дитина ладна гратися увесь день: встаючи з ліжка, умиваючись, обідаючи, гуляючи, лягаючи спати: в її жвавій фантазії усе перетворюється по-своєму, й дитині весело від цього власного перетворювання, а ми недбало й байдужно кажемо їй: не пустуй залити свої вигадки, за обідом тримайся спокійно, не шепочи, лежучи в своєму ліжку, й від цих розумних порад згасає його веселий оптимизм й в природній жвавій настрій увиходить щось сумне, важке, штучне. Варто зазначити, що чимало великих письменників з захопленням згадують свої дитячі ігри: Короленко, Толстой, Додж, Жорж-Занд, щоб упевнитися, яку велику

ролю мали вони в розвитку їх художньої творчості. 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 творчості. Ті народи, які з свого боку найбільше обдарували красою людськiсть: греки й латинці, — наддавали 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 творчості, в XIV—XV віках звернено було знову увагу на игри. Так, Вітторіо Фельтре в Італії заводить шкільні игри й наддає їм великого естетичного й морального значіння в вихованні. Ігрі 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, Фенелон, Руссо, усі ці видатні французькі й англійські педагоги-філософи також наддають игрі першорядного значіння в справі виховання. Німецький педагог Базедов 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 повстає від спадщини й потрібен людині задля майбутньої діяльності. Відомо, що молоді звірята більш усього захоплюються такими рухами, які їм найбільше потрібні падалі. Це доводить, що игра виникає у молодих істот інстинктивно, щоб забез-

печити 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 гатупок 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 блискучий розум, зміцнюється воля задля керування самим собою, виробляється м'яка пластичність усяких рухів, цілком протилежна грубим, некоординованим рухам дітей, які мало граються. Сіільки дає гра дітям нагод для переймання й творчості!" Так з біологічного погляду в'ясняє Болдин 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 інстинкту, бо тут уперше дитина впевнюється, 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 неколи 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 сіл. У австралійців багато є игр, що еднають цілі племена, напр., «Бара» — гри, що улаштовуються під час okazji приймання юнаків до гурту дорослих. Під час забавок, розваги, игр й дискусії — 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 лояльні права своїх товаришів й стає сама справжнім членом того або другого колектива. І не треба жадної моралі, жадних умовлянь для дітей, щоб

поділялися або поступалися 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 самі дітям накладаємо — це вже не гра, а так якась справа, нецікава для дітей. Правда, коли колектив ще не зєднався, для 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 висвітлена. 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 мудрецами по усій землі!“

Треба не забувати й того, що каже видатний російський педіатр — Бехтерев: „кожна позитивна радісна емоція викликає більш жвавий обмін в усіх функціях організму, й першою вимогою догляду в часі початкового дитинства — се підтримувати жвавий, 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, оскільки пригнічують настрій негативні впливи: цудоти, суму, злості, зненависті, страху, незадоволення, сумніву, зазидків. Неприємні враження, каже Канель, зменшують силу м'язів, задержують наше дихання, впливають вони й на працю нашого шлунка, що дуже добре довів відомий російський фізіолог Павлов: при одному погляді на смачну страву виступає, мовляв він, „запальний“ — апетитний сік, дуже користаний для 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 Тамборо, є бажаний фактор для нормального розвитку їх. Недурно й філософ Ніцше каже, що радість, захоплення ясними чарами життя рівняє людину з божествами. Через те й діти хай бавляться щиро й весело: то їх справжня доля: хай виявляють бавлячись усі свої найкращі творчі сили.

Найліпше для здоров'я дитини гратися не в хаті, а на свіжому повітрі, на дворі або в садочку, де й бажано улаштувати усілякі дитячі рухавки. Тепер наука вимагає, щоб діти й в зимку не ховалися по кімнатах, а як найбільше часу були на дворі, гралися з снігом, ковзалися й т. ин. Рухавки зміцнюють м'язи, викликають координацію рухів, злати єсть угадувати й творчу енергію. Увесь організм від них зміцнюється, набирає сили й використовує з життя усе, що воно може дати привабливого для того або другого в їх 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 один чи два рази вкупі з ними взяти участь в грі й тоді залишити їх самих виконувати усі обов'язкові постанови гри. Найбільш придатні для дітей такі забавки, які найкраще відновлюють дитячий рухливості: кіт та миша, м'яч в різноманітних своїх комбінаціях, гуси, квач, паличка-стукалочка й т. ин. Цікаво спостережати так звані вуличні забавки наших дітей, скільки в них виявляється енергії, самоутримування, веселощів й творчості й товариського поводження: їх треба записувати й деякі вводити в нашу дониндешню організацію: майдани, дитячі садко-захистки. Кожний майдан для гри тепер є справжня нікола характеру, владі, де дитина зміцнює природну дисципліну й волю, обмежену колективом.

Гри розвиваються послідовно, спочатку вони прості, бо дитина ще не здатна ani до складних рухів, ani 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. Бажано, щоб у дітей рухи були й різноманітні, — щоб вони могли й лежати, й перекидатися, й гоїдатися, й підвішуватися на руках, й лежати долі, як то пропонує Монтессорі. Садівниця тримає себе не як контролер, а як товариш, котрому цікава гра так само, як й

дітям. Вона мусить звертати увагу на те, щоб гра не монополізувалася деякими учасниками, а щоб в ній приймали усі однаково активну участь. Різні ігри, звісно, зміцняють й різні м'язні й викликають різні моменти розвитку інтелектуального. Педагог Карр поділяє їх на: 1) сенсорні — найменших дітей, які люблять вбирати в себе різкі переживання (ощущенія), щоб цияцьки були різнокольорові, щоб вони виводили різні музичні звуки — погрімушки, шарманки, шкляні донечки, труби, барабани й т. ин.; 2) моторні ігри — бігання, усяка, підскакування, боротьба, сковзавка, плавання й т. ин.; 3) психоінтелектуальні й афективні: ігри на переймання, ляльки, звірки, лото, домино. Цей поділ відповідає різним вимогам тіла й розуму в їх незупинному, постійному розвитку. До цього можна додавати в кожному розділі ще такі ігри, які зміцняють певність погляду (глазмір) — стрільання в ціль, певність руки — кермі, скраклі, певність ноги — перескакування й т. ин. Але разом з цим треба дбати, щоб гра викликала працю різних інтелектуальних сил дитини. Так, одна учителька в Америці, щоб розвинути уяву пропонує дітям після якої-небудь екскурсії перетворити в забавку усі рухи, усія події, пригоди, пережиті під час екскурсії, напр., як перелазили рівчак, як збирали гриби чи ягоди, як складали сухе гілля на вогнище, багаття, така гра викликає так званий рефлекторний споми й розвиває уяву. Спочатку малі діти 2—3 літ граються поодинокі, не мають потреби в товаристві, їм подобається тримати свої ляльки в руках, піти щоб упевнитися, що вони їм належать, потім люблять вони свідомо себе, свою силу спробувати — напр., збудувати яку-небудь банту, фортецю й зруйнувати її, вилізти на певнокий стілець й триматися в непевному становищу, не маючи жадної мети, а радіючи тільки самому переживанню, бавлючись усім впливом своєї власної перемоги над різними речами. В цей період дитинства мають значіння цияцьки, які будуть в руках дітей: вони ж поширюють перші спостереження дітей, вони розвивають пам'ять їх та їх зовнішні чуття — напр., цияцька, що заводиться ключем й бігають по хаті; ляльки — це найдавніша цияцька, улюблена дітьми усіх народів яку знаходять навіть й в старовинних дитячих єгипетських саркофагах, й в сучасних пишних палацах: 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 послили 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, нищим разом якась вбога лялька з розбитим носом стає 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 запанювала не тільки в родині вдома, її перенесено і в дитячі садки, в захистки, її там вільно граються з нею дітки, переживаючи над нею різноманітні чуття. Ляльку люблять майже усі діти, найбільше дівчата, які горнуться до неї своїм жіночим, материнським інстинктом. Що ж до других цвицьок, 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 ілком вільним вибором тіх або других цвицьок багато виясняють нам з психології дитинства і вони дуже бажані в усіх дошкільних організаціях.

Розуміючи усе глибоке значіння гри, 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 арифметики, 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, ніколи можна, звичайно, улаштувати такі гри, щоб надати живавости тім 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 принципу, й справді не дбали про те, що лише розумна праця виховує самостійну незалежну людину, яка в кожному осердці, в усіх 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 безвідрадно бачити по дитячих захистках й захоронках такі винажки, перед якими кожна ясною розуму людина може себе запитати: де я? чи це дитяча «трудова колонія», чи це робочий дім задля виправлення злодійів, де діти виконують працю занадто для їх тяжку і нелюбу й раді що хвилини якнебудь ухилитися від неї. Так, в одній такій вомодній трудовій колонії діти біженці мусять носити щодня по 40 цебрів води; по других діти 10—12 літ копали цілну під город по багатьох захистках чергові увесь день прибирають по хатах та мють по кілька десятків мисок та кварт. Захоплені щасливим прикладом славновісних московських педагогів Шацьких, чимало наших сучасних керівників дитячими захистками спількуються перевернути їх на такіж колонії, як «Бодрая Жизнь», де увесь день діти працюють фізично, але не маючи природного хисту Шацьких, вони просто роблять майстрені або ремесницькі захистки (приюти), 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 зананіли в чужих нових умовах життя, а на їх інтелектуальний розвиток майже не звертають потрібної уваги. Їх навчають шити чоботи, тесля рувати й столярувати, робити обклашки, полятурки на книжки. Дівчата весь час шють, вишивають, куховарять. Звісно, й цьому добре навчитися, але в такій організації захистків нема ніякої нової ідеї: діти прямо вчаться децю коло себе робити, трохи обходитися з фуґанками та молотками, трохи варити найпростішу страву та полатати свою одіж. Справжньому ремеслу 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 ремесло

від справжнього значіння праці, яко принципа того виховання, яке, по сучасним вказівкам науки, мусть 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 праці, самостійну роботу. Таким робом, праця з'являється найкращим методо-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 складнішою, користується все більше різноманітним матеріалом. Така праця відповідає природній активності дитини, її постійному змагання 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 винайшла. Завоюота дорослих коли приймається радісно, коли зовсім пасивно, бо вона зменшує задоволення од самостійного виконання, а буває, що дитина енергійно зрікається усякої заповомги, уперто сплькується самотужки виробити цілком всю бажану працю. Незмога, невдача инколи виявляється дуже виразним причіненням, 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 винайдений засіб досягти бажаної мети; 5) щоб не зазнавала дитина невдачі, негативних переживань, щоб не зневірялася в своїх силах, в своїй дотепності, треба, щоб праця була цілком можлива для дитини й вимагала лише невеликого зусилля; 6) зовомому треба подавати в зв'язку з індивідуальністю дитини, з її настроєм її 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 мусть мати завжди, бо тільки тоді вона дасть її дитині, а далі й дорослій людині справжню насолоду, коли вона буде

задовольняти головні вимоги від праці, буде не тяжка, відповідна своєму зв'язанню, щоб то було 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 мусять позначати усяку дитячу працю.

Перша праця дітей наймолодшого віку (3—4 літ) виявляється в самостійній координації усяких рухів: діти несуть одну 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 втомн заклопочується, 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!“ Їй 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 їй її допомогти в чечому в її праці. Спостереження лікарів й вихователів дають нам деякі вказівки на те, як послідовно, помалу розвиваються усі координовані рухи дитини, який повільний час проходить від перших змаганнів дитини опанувати тим або другим рухом до того часу, коли вона вже самостійно його виконає.

Рухи дитини.	1-а спроба.	Свідомо самостійне виконання
Хитає головою:	на 4 день життя;	на 16-му тижню життя;
хапає річи:	„ 117-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 спробується використувати свої м'язні задля ріжноманітних своїх завданнів й перші невдачі спроби не затримують настирпливих її змаганнів, а при кожній перемозі дитина з радостю вигукує про неї всьому

хату. Так ведеться й далі. Активність вибликає завше радість свідомості своїх власних сил. Як радісно дитині, коли вона сама витмаїструє собі або возика, або човника, або ляльку з подушки. Ще грецький філософ Сократ казав, що „нема людини більше радісного з'явнища, як своя власна. їм задля певної мети вироблена річ, по його свідомому наміру задумана“. Тут почувається горде знання своєї сили. Фребель це пояснює своїм трохи туманно-мистичним виразом: в цій радості виконання виявляється „деясне передчуття свідомого життя в глибокій душі й того життя, що навсереги його (зовнішнього життя): це передчуття виробляється на ґрунті самостійного розвитку своїх сил, спроб цих сил й порівняння можливості з неможливістю виконання; ця свідомість то є найяскравіше з'явнище дитячого життя в самому ніжному його віку й на цій 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 почувань є вже праця: я зву працею кожне спостереження, кожну думку, кожну вигатку, дослід, який дається уважливим вживанням наших зовнішніх почувань“. В таких широких 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 хаті 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 ріжнотоманітною 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 рученята. Але равніше 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 відшукуює 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 вражівнів 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 її сама бути схожою: напр., ходить по ігальні, закладає руки за спину, «наче татко!», або об'являє, викручуючи голову так, як бігає на волі кінь, або гавкає, пеначе пєє й т. ин. Відомий психолог Болдвін каже: «Не можна дитину поділити на двох — 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 крізь сито, складає окремі частини, єднає в нові комплекси. Усі нові комбінації копійливих уяв й вражливих 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 вдрікнутися 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, найясравіше 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 єднуються також ці перші роботи дітей з їх улюбленою забавкою молодшого віку — в ляльки. Цій забавці надають 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 шамодах та шафах, постіль, ченуриєнько застеляна. Діти на ляльках вчатьсє першому хазяйству: вони самі перуть білизну, для чого в кухні дитячого садка усе пристосовано: й низенький чавун вмазано в плиту, є й ножви, й балії для маленьких прачок; на легких коротеньких дошках невеличкими утюгами діти гладять як найкравце 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 Пєсталонці — Фребєлевському дитячому садку цим захоплюються діти 4—5 літ й весело качають собі на сніданок галушки (німецькі «кнєдлєки») або варять картоплю. У Монтессоріно Дитячих Домах в Римі діти теж потроху замагають на кухні, застеляють столи за для обіду й сніданку, розносять стра-

ву. І маленькі 4-літні дітки з гордим виглядом несуть миски, повні гарячої юшки, 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 в веселі й треба ще, якомога рідше їх накласти на дитину, щоб не перевелася приємна праця на одноманітну нудну роботу. Так само на інстинкті переймання держаться й другі перші роботи: в „Дітячому Домі“ Монтезорі дітям дають шматки раменю й сукна, на одних з них нашиті гудзики великі й маленькі, на других ганчілки, шнурки. — й діти на їх вчать застігати, зашнуровувати свою одягу, свої черевики, щоб і самим самотужки одягатися, й своїм товаришам допомагати. На цій праці зміцнюються маленькі пальченята, розвивається чуття мацання, а це як головний метод Монтезорі, 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 усякі цікаві предмети дрібниці: кремінці, шматочки шкля, заліза, папірці від цукерок й т. ин., чим вони проіраховують усі свої кіншені на страх й жалі матерів. Але усі ці колекції можна дуже гарно використовувати: на заміниках й на шкля показати фарби, захопити дітей складати з них усякі везерунки: з папірців повітрівувати малюнки, дати наліпити їх в альбом, який кожна дитина має собі зробити. Коли шкля не вистачить для гарненьких везерунків, дати дітям готову, або й разом з ними й 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 вчать. Дитяче колекціонування дає дітям також перші знання з природознавства — вони завжди позбирають усякого насіння, листків, квіток. А це усе — нова праця: насіння можна по коробочках розгрупувати — дрібне (мак, місячна редька й др.), кругле, гарненьке (квасоля, горох, пастурія) й ин. Листу в осини можна позбирати різнокольорового, а весною — різних зелених відтінків — і робити з них гірлянди, вінки для краси хати,

або замальовувати їх різноманітну форму, або гарненько позасушувати, щоб по листу впізнавати 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 щиря, з якого також можна робити гарні і цікаві виробы. Колекціонування викликає і виховує в дітях цільну увагу до свого оточення, направляє їх до спостережень усяких зв'язків живої природи біологічних. Це наводить на думку улаштовувати 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 створіннів, нагадувати малечі, щоб вона поважала усе живе, щоб свідомо ставилася до свого обов'язку — неклеуватися як найкраще про кожну живу істоту, що їм доручена. 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 другі „дарунки“, що ними він обдарував дітей усього світу. Цей матеріал — то його кубики, цеглинки, бруски з дерева. Але взагалі тепер будівничий матеріал викликають 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. Малим 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 кринички й т. ин. Коли їх самостійна фантазія буде висчерпана, можна запропонувати їм піщаними будівлями ілюструвати ту або другу бесіду, розмову, напр. весною, коли буває дужий вітер, можна поставити вітряк, з паперу крила йому приробивши; весною також гампонується великої малої птиці, — то зліпшити квочку з курчатами або качку з каченятами — та й 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

(зробити село, церкву, крамничку й т. ін.) до казок. Це поширює власні думки дитини, викликає таку творчість яка б не обмежувалася усе одними зразками, а звикала одгукуватися, озиватися на усякі враження, 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 одіуратися правовірних фребелевських традицій й в справі будування з них цуратися усяких шаблонів, зразків, а дати дітям волю робити з них, що завгодно. Фребелічки традиційно користуються кубиками задля виховання дисципліни уваги й роблять, замість цікавої забавки, мало песуху арифметичну диктовку. „Поклади 2 кубики—одня проти другого, один на гору, два ліворуч, один праворуч“, проказує, звичайно, фребелічка, 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 чималішими кубиками, щоб дитині треба було невеличке фізичне зусилля, аби їх перетягати купами. Монтессорі дає чудові кубики, вимальовані ніжно рожевою або бурю фарбою; вони гладенькі й не одного розміру, так що найменший 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—лапландців, ескимосів й т. ін.

Що до глини, то вона, яко будівничий матеріал, вживається вже старшими дітьми для будування 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 усіх других дитячих садках глина більш вживається, яко дуже гарний матеріал задля скульптури, виробу фігур для того, щоб добре ознайомлюватися з різними постатями звірят і всяких тваринок, формою простих річей—яблука, вишні, гриба, качки, гуски, усякої городини. Яку то радість мають діти, коли їм поталанить добре виділити або овечку, або моркву, або Діда Різвяного, а, радість, каже Люгер, так дітям необ-

хліба, як вода та хліб," й 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 цеглом й вміли її як найкраще використовувати й використовували її й для скульптури, й для будівлі, напр., одним разом після якої небудь екскурсії взялися б виліпити ціле село — хатки з глини, огорожу з картону, дахи з соломки, садки з паперу. Що далі буде ширитися навчання дітей, то більше глина ставатиме дітям у пригоді. Пізнаючи історію всесвітню й свою рідну, вони з глини виробляють й стрілки, й деякий давньокітійський посуд на зразок того, що бачили в історичному музеї або й просто на малюнках, фігури стародавніх богів, воїнів й т. ин. 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 з'явлення й терміни. В книжці д. Платеда: „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 завоює 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 „чув“ 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 волинних предків, — 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 й що там є за тою високою могилою? Цей інстинкт можна використовувати задля далеких екскурсій, робити в стелу чи в лісі курсії, розкладати багаття, вчити дітей визнавати отруті зілля й такі, які придатні до страви. Інстинкт до полювання, звісно, треба заспокоювати, щоб не переходив він в пристрасть, й завше давати такий напрямок дитячим думкам, щоб цей інстинкт, разом з інстинктом війни, уявився в своєму негативному значінню, як шкідливий заляг нашого громадського культурного життя. Як засіб оборони під час далеких екскурсій, щоб

Діти уявляли себе справжніми дикунами, можна навчити їх робити лучики, самостріли, бумеранги, щоб ніколи з них стрільнути в яку-небудь птицю, а убивши її, спекти. Ніколи не треба дозволити вбивати без потреби якого живого створіння. В протилежність воєнничим інстинктам повинно направляти думки дітей на те, щоб спільно добро робити, складати, напр., товариства, громади, щоб обороняти італоку та робити дослідні рідних місцевостей, організовувати сіллки взаємної заемоги, а з старших дітей — гуртки пожеарних й т. ин. Це одхилить дітей від злих пам'рів війни, боротьби, полювання й викличе активну спільну роботу, еліання навколо шляхеної й гарної мети.

Далі матеріял її праці пропонується вже не тільки відповідні інстинктам дітей, а й такі, щоб діти далі розвивали природні творчі засоби для виизлення свого почуття й в праці шукали краси, фарб, ліній й т. ин. Матеріялом для цього служить папір—білий й кольоровий. Перш за все дітям дають ножниці, щоб вони щось навчилися вирізувати. Спочатку діти з захопленням просто ріжуть папір. І з цього вже можна децю використувати, як бачимо хоч би з поради американського педагогічного місячника: **Kindergarten Review**: „Вільне вирізування, пишуть там,—є одна з найулюблених дитячих праць. Вони мов чарами захоплюються, бачучи, як з простого клаптика паперу, одним поворотом ножниць в руках садівниці, виходить дуже цікаві річі, людина, кінь, саията й т. ин. Маленькі діти (4 літ) вже можуть вирізувати деякі коні з різних річей, гребінця, шитки скатертини з бахромою, зірочки, ріжних силуетів. Ця праця має не тільки самостійне значіння, а й еднається дуже зручно з иними. Вола доде краси, життя ріжним виробам, напр., гарно має прапорець понад вказалом, збудованим з цеглин: на човні, вирізаному з кори, весело біліють вітрила з білого паперу, межі кирпичниками, з яких збудована кімнатка, гарно поставити дзюк, вирізане з паперу, зробити ковдру й так далі без кінця: дрібно нарізаний цвдалими це ручевятами зелений папір йде за траву й вкриває землю в пишаному городку: далі, дерева так легко вирізати й поставити на хуторі, зробленому чи з іску, чи з кубиків. Немає чепурніщих 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 тай змазують їх клеєм й обкладають цими нарізаними папірцями або розклеюють їх обідками, везерунками, виходить гар-

пенський глечик, самотійно дитячими рученятами розмальований. Разом з нею заведеною справою обриванням паперу, вирізуванням завше дуже тішнить малечу й має свою ілюстративну — 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 панують 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 дефінітивного 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». Безсвідомі дитячі руки мають сміливість виказати абсолютне незнання. Майже на 4 році діти дають вже деякі малюнки — насамперед постаті людей, хати, спіральна лінія чи смужка означає у них дим, якого завжди 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 накидає деякі речі, що дуже вразили її, малює з голови, 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 собі 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 поперезає її техніку, й дитина досягає бажаного ефекта иншим 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 речей: добре ніколи малювати разом з дитиною, а краще усього привчати дитину як найкраще придивлятися до речей. 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 свіжа й суцільна, вона не роспорошена так, як наша. Вона її малює відповідно своїм думкам, але їй бракує спостережень, сталої техніки. В цьому замога одна — звичка, при звичаєння. Я бачила, як одна дівчинка настирливо змагалася намалювати коней, до яких мала пристрасть. Вона перемалювала в усяких книжках малюнки і усякі 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 замагає переймання, через що її добре малювати разом з дитиною: вона непомітно переймає, засвоює ваші рухи, ваші спостереження. Малюнок дитини — це його правдива графічна мова, індивідуальна й разом зрозуміла задля усіх народів усяких часів. В справі докладного розуміння психології дитини мають велике значіння збірки дитячих малюнків: треба тільки розглядати, 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 маляр Коррато Риччі. Він взагалі цікавився народними творами. Його вразили прості малюнки, накидані чієюсь ненавченою рукою на арках мосту в Римі. Після цього вчені антропологи збирали малюнки й диких народів, й дітей, усе дошукувалися єдності межі тими й другими. Найбільше колективнував 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 своє вражіння. 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 спомины глибоко захованих, дужих вражіннів. Фребель в малюванні справедливо бачить найкращий ґрунт задля просвітнього

впливу на дитину, й воно ж, кажучи темною Фребелевською мовою, „є закінчене приєднання творчих сил дитини до життя й вираження його свідомої волі в координації рухів». Через це малювання має величезне значіння й в вихованні, й в освіті дитини, а також має психологічну вартість задля її вихователя. Хист до малярства приривається в зв'язку з загальним розвитком фантазії, уваги, спостереження, разом з цікавими новими вражіннями: правді, бувають й такі діти, що взагалі кепсько розвинуті, негаразд реагують на вражіння, але виявляють особистий нахил до малярства й цим 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'язи ока захоплювати усімі напрямки, пропорції, схоплювати, яка лінійа довша, товща, а яка трохи коротча й тонша. Експерименти Декролі доводять, що розуміється в цих одмінах дитини може лише на 8—9-му році: руху діти падають своїм творам якось безпосередно й 90⁰/₀ 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 між собою; 3) помічається деякий рух, обличчя змінюють вираз; 4) ріжні особи в тому самому малюноку мають ріжні рухи, в іновідні 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 ріжний розвиток малярського хисту: є діти, які виявляють куди раніше 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 Кіріншпитерна теж виявляють, що 51⁰/₀ дітей 6—7 літ не розуміють перспективи зовсім, що хлопці краще її розуміють, аніж дівчата, серед яких 86⁰/₀ в цьому віку не знають її зовсім. Але взагалі задля психологічного й методичного завдання не має значіння краса або технічна закінченість малюнка. Співсер 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 трудівничий 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 запитанні, деколи тільки нагадати що-небудь 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 інколи 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 інколи 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 класі. Можна запропонувати більш досліди дітям малювати протилежності, напр., сажотруса й пана, шарманщика й купця, пожарного або москаля й селянина. Цікаво давати й колективні праці на одну ж тави тему, щоб побачити, як виявлятимуться різні індивідуальності. Нема чого й казати, яку велику користь має малювання задля вчення географії, природознавства, історії, а найбільше задля розуміння художньо—літературних творів.

Що до матеріялу, 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. Лаура Пластед—**Haudwoc** and its place in carly 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 самі 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 якійсь 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 помілює 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 часописів, картки поштові й т. ин., щоб вони добре вчилися не робити людей блакитними, а дерева червоними. 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 небі плвли ніжні, мов бавовна, хмарки, садівниця виіпнула дітей на широкій 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 спазу 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, цвяхів 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, полицок й т. ин. Струмент столярський викликає у дитини самопочуття відповідальності. Вона знає, що може їм 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 напаляти, 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 тарч люди здобували, на плетених радіяках спали й сиділи. Дітям дається спочатку

м'який матеріал — тьєма, вовна, нитки, нап'ір. (але бажано затримуватися як найменше на панірових виробах), солома, рафія, й, врешті, лоза 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 тьєму або нап'ірці. Звісно, тут вже більш одноманітна праця, але й цим разом треба викликати, скільки мога, самостійну думку дитини, її власний інтерес. Об'єкт цієї праці й де шитво й вишивання, вони такі потрібні в життю та й 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: синька, гарна своїм творчим замислом, вишита хустка або рушник та це ж ціла поема дівочої творчості. По деяких захистках для біженок півного півдня багато роблять таких виробів й треба дивуватися, як дівчата літ 10 - 12 вже самі вигадують везерунки, відповідні їх рідному українському орнаменту, як гарно стилізують старіші 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 цю роботу 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 гайми село, 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 матеріалом, 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 вирізують діти в захистках на Вороніжчині з крейди, цілі хатки, церковки, уся азбука 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 починали з найпростішого: хай діти мають свої вазони з квітками, які вони сами посіють, сами й доглядатимуть. Далі треба, щоб кожний захисток мав свій садок, город, який-небудь зайвий шматок землі, де діти могли б скопати 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 поназбиравали 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, черва, тля), а які тільки літають навкруги квіток—метелики, бджоли. У д-Ертли 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 зъявищ. „10-го Травня коноплі та льон випустили паростки; в коноплі зъявилось 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 черва. 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 жорсткий 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 виїдав стеблину. Це ж вони й лист поточили й він увесь став дірваний. 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 різноманітної 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 колекції приклеює її плід—стручок, головку маку й т. ин. Задля колекцій треба наробити маленьких скриньок, сачків, терарій, щоб спостережати, 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 дрімають 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 наддає кожній праці ту або другу вартість. З цього складається якесь спільне єднання, 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, похолодною, 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 страшену 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 кошовність 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 додав 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 рубляє чи дрова, чи гилки задля гороху на грядках, гуртом чепурить, замітає подвір'я. В одному захистку діти самі надумалися зробити греблю й місток через рівчак, щоб ближче ходити на найнятий город. Єднають дітей екскурсії далекі, коли усі мусять один другому допомагати, обирати хазяїна, щоб годував усіх подорожніх, атамана ватажка, щоб керував екскурсією, вазів, 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 громада 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 одобувають звичайною традиційною ялинкою.

Скільки ж то у нас на Україні є гарних національних свят, кожне з своїми поетичними обрядами, піснями, напр., весною Русальчин Тиждень, влітку Івана Купайла, обжинки, зимою та восени можна святкувати Андрія, організувавши ворожіння, „калиту“, стрітення, коли зима 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 сапів, 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 знайомили, ріднили б дітей з природою, викликали б різноманітні творчі сили й усе тісніше єднали 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 дітей), вималювати усю обстановку топішнього життя, навирізувати з картону і наробити силуетів задля ляльок чи тінів. В Чехії велику роль одіграв такий театр по школах задля національного відродження народу. Такі вистави з ляльок 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 пропнята уся атмосфера кожного, хоча б і вбогого захистка або дичого садка, бо в цьому полягають найкращі змагання до краси й добра. Красою й добром мають бути патхненні усі дитячі забавки, праці, оповідання, читання, взаємні відносини дітей межю собою й садівниці до дітей і все поведження їх.

Третє соціально 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, змочивлення одежі. Ми вже бачили, як і в домах Монтесорі, й захітно, європейських захистках діти з самого малого віку вже привчаються до господарства, навчаються чепурно й чисто держати свої хатки й усі свої річі, бо охайність це

найперша естетична вимога: де бруд, порох, безладдя, там не може бути й краси. Мусить в кожному захистку панувати така атмосфера, де кожна хата—любимі 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 одній одній, одягаючи й роздягаючи малих, латаючи одіж, шиючи на себе й на других. Але й тут, як і завжди, праця не повинна ставати суворою й важким обов'язком. Краще поділити працю між 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 між 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 між 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 мішки та горшки, другий—самі кухлики та шклянки; одному доручають ножі, ложки й виделки, другому—столи й стільці в їдальні; один гурток дітей постачає дрова, другий—воду; один нехай замітає хату вранці, другий—після обіду, третій—наніч; одним доручають пильнувати дитячих цицьок, 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 знову 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 принижуючи 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 зпсовану 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 одня 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 натхненних 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 родиться в 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 усікими 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: инша дитина, тихо лежучи, може вимовити більше, як 40 ріжноманітних звуків, які не мають жадного значіння, але дуже подобаються самій дитині; вона їх перефімає 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 затвердження. Сама дитина чимало слів самотійно 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, від кого їх переймають. Що краще вірші уритувані, то легше діти їх завчають. Запомагають в цьому навчанні, каже Стерн, ілюстрації до віршів. Завчають иноді 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. Боллвін 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 з'являється в справі розвитку розуму. Переймаючи звуки і слова, дитина мов прочищає 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 виразних, виявляючих рухів людини. Користуючись мовою, людина постійно ставить себе в контакт з людиною, постійно вивіряє свої думки, свої вирази, чи вони придатні задля розуміння з боку, сторонньою людиною, чи вони варті переймання і поширення. Дю падає 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 вражіння, які викликають в неї думку, викликають охоту про ці вражіння розмовляти. Через це Дю і вимагає, щоб з дитиною більше розмовляли, викликали її на розмову вільну і невимушену, в якій дитина балакає своєю власною мовою, ніколи 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 дубаючи падаючи діти навчаються вренгі ходити, так і кепсько балакаючи, помиляючися, все таки 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 її 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 рухам те, що їй треба. На жаль, маємо дуже мало спостережень 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 прокинулася, на ліжку стрибнула кицька. Дівчинка аякалася і на усяхату крикнула: «кицька!» Тут передеяк викликав нервові 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 „*meneg*“, бо перед тим, як їти *promeneg*, їй мило рученята з милом. Другі усіх звірів звуть „*вау, вау*“, бо

м'який матеріал — тясма, вовна, нитки, папір (але бажано затримуватися як найменше на папірових виробках), солома, рафія й, врешті, лоза, 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 товариша на літо, кошика, щоб по гриби та ягоди ходити, й діти весело беруться за працю, самі собі одбирають кольорову тясму або папірці. Звісно, тут вже більш одноманітна праця, але й цим разом треба викликати, скільки мога, самостійну думку дитини, її власний інтерес. Обік цієї праці йде шитво й вишивання, вони такі потрібні в житті, та й 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, мережка, — дають чимало задоволення їх природному художньому хистові в справі вигадування узорів, в підшукуванні гармонії й комбінації кольорів: нитка, 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 самі вигадують везерунки, відповідні їх рідному українському орнаменту, як гарно стилізують старі зорці 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 матеріалів, не треба забувати, що кожна місцевість має свою природу, дарунками, якої люди користуються задля своїх потреб: тут до неба пнуться крейдиані гори, тут сосна та береза обступають гаями село, тут мохи та хвощі 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 матеріалом, 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 вирізують діти в захистках на Вороніжчині з крейди, цілі хатки, церковки, усю азбуку на маленьких крейдианих цеглинках.

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 ставить 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 Монтесорі діти, як тільки навчаться писати, komponують власні твори, щоб то пишуть про усе, що їм на думку впаде. Ці твори другим 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 (панні) 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, ніж море, бо на селі є дівчинка, ми з нею бавимося!“ І так далі—усе вирази щирого почуття просто, отверто висловленого. «Отак, каже російський педагог Мурзаєв,—і нам треба писати задля дітей. Кожний, хто хоче стати дитячим письменником, має вчитися цієї дитячої мови, має пронятися тією психологією, яка виступає в мові діток». Найкращою дитячою література 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 в гуків, ані викриків. Мова спокійна, але цілком драматична: в самому факті, в з'явищі драма. Діти люблять швидку драму, дета-

чи 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 шире 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 Монтессорі. Перші три засоби розвитку мови ми вже розглянули: звернемо увагу ще на другі. Так, напр., щоб нахилити дітей до складання оповідань, до розказування взагалі, гарно показувати їм малюнки: діти люблять роздивлятися малюнки, то дітей 4-5-6 літ слід цікавими малюнками нахилити до оповідання. 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 своїй 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 євчно 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 дає їх народові“.

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 ріжні з'явища. 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 самотійно висловитися про малюнок, самотійно 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 додержувати двох засобів, оглядаючи малюнок: або він реальний, потрібний нам задля навчання дітей — малюнок звіра, наприклад, або купи свійських тварин, або городничих хат, — 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, проп'ятий певним якимсь настроєм, малює ті або другі психологічні моменти, тоді деталізація цілком не потрібна, питання одразу ставити не варто, — хай дити самі переймуться тим настроєм і самі зговорять: так, напр., коли показати відомий малюнок, як собака витягла з води дівчинку і голосно вие, щоб когось покликати, то треба дати дітям самим висловитися і, врешті, зробити синтез: яке головне почуття тут панує — і чи його добре виявлено малюром. 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 такого 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 врапати, бо це ціла складна творча робота і для розвитку виявлення, і для виробу мови.

Що до «річової 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 вигадав Монтессорі задля розвитку певних уяв дитини, що також не може обійтися без певного слова назвиська, синтеза. Затримуються теж 3—5 хвилини 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 змішує усі фігури і просить дитину знайти трохкутника кулю, піраміду і т. ін. Далі питає дитину: а що це таке?—і дитина має упевнено, ясно, голосно назвати кожну фігуру. Так само і з кольорами. Велику вагу надаємо ми впливу того, що звється «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 починуть вони було нам розказувати або за давноколішні пригоди, або казку плетуть—росілюють, або малюють картини з мандрів по далеких чужих країнах. Слухав би цілу ніченьку і очей не ступав 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 тих осіб, які чарують їх своїми оповіданнями, тільки забачать їх, кидають 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 Сюлії. 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 цове життя, і дитина порівнює сама себе з другими дітьми і дорослими, про яких оповідання слухає, порівнює свої обставини, своє життя з іншими, чиймись, чужими, але такими виразними, ясними, і прокидається свідомість у дитині, 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 приємний 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 хмариться, то прояснюється; стежучи за подіями, оченятка глибоко заглядають в очі оповідача або замислено дивляться кудись, мов перед ними виривають усі ці постаті і Івасика Телесика, і Горбобоника, і засмученої Снігурочки, що весною журилася, білую холодную зімну згадуючи. Устоньки нічим разом мимохіть проказують за оповідачем той або другий гарний вираз. Свої улюблені оповідання діти можуть слухати по кілька разів і бережяться, оповідаючи, зробити якусь помилку, не перекрутити якісь слова, бо за вами ніяк не стежать такі слухачі, яким кожне слово ваше дороге, вони до нього звикли, воно у них сполучене з загальним суцільним малюнком, 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 схвильована, — ти ж раніше казала, що він сів на сириню. Який там стілець, висі!" Другого разу оповідка, коли розповідали «Краєу і звіра», збули скізати, що як звір дихав, то увесь посуд на столі тремтів і свічки майже гасли. Ува аудиторія обурилась і додала ці ефектні деталі. Крім того, діти зовсім справді не люблять, коли ми додаємо інших звичайних пояснень до художніх оповідань. Не треба цих пояснень, вони лише посяють цільність враження. Хто може з певністю сказати, що саме дітям нікому зрозуміло, зрештою, а що трохи незрозуміло? Дитина завне 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, прованні гуманністю твори, дати їй часи цього оповідання дитині пережити декілька гарних хвилин заохочення красою і змісту, і форми. А для цього musimо навчитися як найкраще оповідати, щоб наш голос доходив до серця дитини і мінив силу і тон відносно до змісту; щоб дитина наше теж грає: то темніше, то світлішало і приваблювало до себе усе увагу дітей. В цьому і краса, і сила живого оповідання, коли його не просто читають з книжки, книжка теж щось пугуче, чуже, а оповідання — своє, близьке. Хай діти оточать нас, як хотять, — чи приставлять свої стільчики до нашого, чи облягають нас долі, на травниці, або тільки утворилася інтимна, тиха атмосфера, серед якої ви спокійно, просто розпочинаєте своє оповідання і пошлу цілком захоплюєте навіть найбільш пустунчиків та вітрогонів, і вони тихо, нерухомо сліdkують за вашою мовою, уважно й щиро слухають вас. Нелегке це діло — вибрати як раз таке оповідання, щоб й дітей захопило, й викликало у них той сутоморальний, гуманний настрій, який більш дуського складається під впливом художнього слова. Це молодша віком аудиторія, то трудніше вибір зробити, бо у малечі дуже обмежені і словесні засоби, й обрій свідомості не широкій. 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 дзвінкий сміх дитини, або розворушить до сліз її жалістю, — в усякому разі допоможе пережити нове почуття, новим змістом освітіть, 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 думкою 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 художньої, — захоплення дітей на якийсь час чарівною красою художнього словесного твору. Французький письмен. Анатоль Франс не дуже гарно висловився: „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 подвір'я було брудне, багнисте, а зраня ось воно уже вкрито білим, що аж очі сліпить, 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 фортеп'яна лише пальчиком доторкнешся, 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 прихиляє дитину до співчуття усім тям 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, Билина, — ці повторювані слова сами лізуть в дитячу голівоньку і зостаються там надовго вони — ці крылаті, музичні слова, які ще щоді в деяких казках навіть співаються, напр., «Ідіт, Лисичко і Півень в казці (Ой, несе мене ліса за далекий ліса, за високі гори! і т. д.) Звісно, з такими 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 навіть казкове, навіть реальне наукове оповідання з життя природи, з якого дитина довідується в гарному словесному малюнку, як вітер підхоплює на рослинах дитяче насіння і розносить його по степах, і т. ин; може розказати щось звичайне, юмористичне, щоб діти щиро поємилися; 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 народньої поезії—південна слав'янська, напр., дасть нам чимало казок, і героїчних оповідань, і пісень. Північна народня література також має чудові поеми, легенди, з ними можна знайомити дітей відразу, 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 своїй нахилі, по своєму життєвому оточенню буде задоволений різним матеріалом. Навіть окремі індивідуальності мають свій особистий смак і цікавість. Але взагалі є й децю спільне, що знайдете взагалі в дитячій психології, і можна через це підібрати й такі твори, що завжди полюбалися 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 до держуючи 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 присутнього. Скінчивши, варто посідіти трохи мовчки, спокійно, нічого не розпитуючи, не виводячи 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. До шкільного виховання мусить як найкраще розвивати мову дітей, щоб вони приходили до школи не недоріками язика, а з певним знанням як найкраще висловлювати свої думки, як найлучше складати не тільки відповіді на запитання учителя, а й цілі оповідання. Треба

авше пам'ятати. що мова дитини то zarazом і вираз її думок, і творення 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 дітей; вони в своїх забавках роблять постійно цілі вистави, удають себе то таких, то других осіб, переймаючи дуже тонко усі рухи, прازی, голос. Кожна дитина має цей природний нахил перевоплотитися цілком в ту постать людську чи звірячу, яка на той час воодіє її уявою. Діти люблять і сами ходити до театру на усякі вистави, хоча б то були прості вистави, так званий „Петрушка“, бо наші український Вертеп Різдвяний, люблять переодягатися в чудні убрання, декорувати свої куточки так, щоб вони уявляли з себе іби те або друге вигадане дитьми місто. Цей драматичний інстинкт мав велике значіння в розвитку вселюдської культури, на його вимогах росли усякі релігійні обряди, оказії, уся драма і драматичні вистави. Він має велику вагу і в справі виховання. Признаючи його безсумніснє існування в душі дитини, педагоги дбають перш за усе про те, щоб усякими засобами його впливати, а саме: 1) в вільній творчій діяльності, в якій, ми бачили, дитина цілком себе впливає, 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 ріжними національними танцями, бо вони утворені драматичним нахилом народів. Національні танці — це ціла поезія, цілий комплекс гарних ритмічних, жвавих рухів, які захоплюють дітей куди більше од якоїсьбудь 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 ніші дуже цікаві й задля педагога: напр., йшла пані Дункан берегом моря, був погожий ранок, невеликий вітерець хвилював море і хвилі набігали на каміння, обмивали їх прозором піною і знов відходили. Невеличка дівчинка стояла на самому березі і з захопленням слідувала за цією грою, расою не самими очима, але якось усією своєю істотою — вона була повністю зачарована. II. Дункан захопилася за скелею і стояла, що буде

далі. Помалу дівчинка почала робити ядсь непевні рухи ніжками і ручкавами, що далі вона ними усе більш захоплювалася, виступала з невимовною грацією, і по ритму цих рухів Дукаєв 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 істинним знаходчи в собі відповідні вирази, чудово створила ритм, і увесь цей танець був якимсь гимном, хвалою морю, сонцю, усій красі їх і проявом того захоплення, яке переживала ця дитина літ 8-ми. II. Дукаєва наче на свої очі побачила той далекий початок усій 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 політичному житті чужого драматичного істинника, ми не можемо не звернути уваги на те значіння, яке він може мати задля розвитку морі. 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 підсумковою, ані примусовою; вона має викликати лише творчі сили дитини, викликати 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 постане жадної думки драматизувати його своїми власними силами. Звісно, з боку учительки може бути деякий ризик, вона може захопити дітей своїм настроєм, зробити на дітей перший зовнішній натиск, але нічого не нав'язуючи дітям, а тільки гуртом, разом з ними обговорюючи усі обставини драматизації, якої гри, драматизації тієї або другої казки, і — вже провадиться засвоєна, перейнята гулянка. Деякі казки вже традиційно ліпляються, 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 екзальтують і драматизація. Тепер вона стала одним з найкращих засобів, щоб навчатися історії, географії (особливо її етнографічній частині), історії письменства і др. наук шкільного та зв. гуманітарного навчання. Як через працю руками дитина найкраще зв'язується з реальними, точіно-конкретними науками, бо що не виробляє самою дитиною,

то нею не вияснене, — так і те, що не пережите і не виявлене таким чином або другим словесним твором або мистецьким виробом: оповіданням, драматизацією, малюнком, ліпкою, різьбярством, співом, навіть танцем, — так те не відчуте дитиною, те не зробило глибокого єдиного в душі дитини, те не збагатило її певним придбанням нової світової думки, нового глибокого почуття. Коли дитина вислухала казку, яка їй дуже любя, вона, без усякого натяку з нашого 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 вставити, а коли добре пам'ятає, то вживає, 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 бажано, щоб діти самі вигадували і утворювали: як і колись, за початкової організації театральних вистав, так мало потрібно зусиль і в справі, щоб довести буйній дитячій уяві, — досить якої-небудь папірової іграшки на голову, або віпочка з квіток, пінки в руки, або палиці, на якій сидять піоні 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 исували тим, що користувалися з неї для публичних вистав, до яких малеча і дорослі готувалися не як до щирої 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 исувало дітей і чимало людей через не зрікалося заводити драматизацію в шкільному житті, бо це деморалізувало товаришній колектив, викликало бажання сценічних ефектів і исувало ширший простір настроїв щоденного дитячого життя. Тепер драматизація стала педагогічним засобом і тому саме державною на цілком педагогічному ґрунті, без жадних зайвих ефектів і публічності, — діти проводять її без сторонніх глядачів, номіж себе і для себе. Далі, коли діти вже трохи підростають, можна робити шкільні вистави, наділяти їм як найбільш кра-

си і в самому творові, і в обставинах декоративних, щоб впливати на естетичне почуття дітей і робить, утворюють враження різними засобами, — надавати цільної художньої краси. Але й на цих виставах глядачами мають бути переважно діти, свої ж такі товариші, та свій дорослий персонал вихователів. На жаль, шкільна драматична література зовсім не розвинена, а на нашій мові 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.

Річeve навчання.

В усіх дитячих садках, охоронках дітям даються деякі знання, яких вимагає їхня цікавість, що, як ми вже бачили, є одним з природних інстинктів 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 першують, 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 їдять миш?“ „куди сонце ховається?“ Надалі стають складнішими: „через що риби не холодно в річках?“ „через що рибки 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, антропоморфічний світогляд на все навкруги, а з другого, й утилітарний: діти завжди 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 сплять усякими запитаннями, не дочекавшись одповіді на одне, турбують вас другим. Це діти легкодухі їх варто зупиняти і одучувати од такого пустого розпиту-

вання, виблукати 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 відмінні, на які ми не вміємо звертати уваги, не можемо пам'ятати, бо маємо в голові вже чималі запаси відомостей більшого значіння і вартості, більше вже звикли до синтезу, а не до дрібязкової індукції. Трохлітній хлопчик помітив добре усі найдрібніші відмінні 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 речами, 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 речами буде мертвим, штучним нав'язуванням такого знання, яке не живе в душі дитини, і усі заходи вчителя, щоб викликати інтерес у дітей, будуть в таким разі зайвими і непродуктивними. Річове навчання мусить охоплювати ті річі, які оточують дитину, якими вона користується в своєму житті, які любі їй своєю безпосередньою рухливістю, живістю, як усе живе, — звірі, птахи, кузки, або ваблять її своєю таємничою красою, — вода, квітки, гай, вітер (повітря) і др. Для ріцевого навчання викликають у дитини приймання усіх зовнішніх чуттів, щоб охопити усі особливості фарби, форми, запаху, щоб в'ясувати, чи річ тверда, чи м'ягка, чи не 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 неї 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;* і 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, лугу і т. ин., поділяє на частини будинок, стіл, стілець, дерево і т. ин. Але це вже одне схоластикою, яка не має нічого спільного з живою дитячою психологією.

Тепер навіть ставиться деяке питання, чи може бути який-небудь сталий програм дошкільного виховання? Адже ми лише задовольняємо цікавість дітей, а матеріал нашому 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, зваючи 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 спостережень, щоб захопити 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, мінерали, звірі, користні і шкідливі, птиці нічні і денні. Він наводить думку дитини на те, щоб одшукувати в ній ознаки, дуже виразно несхожі й загально подібні, щоб ці контрасти яскраво вставали перед дитиною. Але цими категоріями майже не користуються в дошкільному вихованні.

діяльність усіх її зовнішніх чуттів і увагу до усіх окремих речей річі;
3) викликати таку сильну увагу, щоб усі речі затримані були в пам'яті й активно переведені в життя в тій або іншій ручній праці. Пам'ять цілком залежить від уваги і тої сили, з якою дитина вміє її напружити. 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 яскравих асоціацій, то і 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 — все 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 момента: чекання — що то там на лекції буде; сильну 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, доцільний план навчання. До цього її допомагає досягти той найкращий метод, який веде таким шляхом думку дитини, з 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 матеріялом мусить провадитися на живих істотах, на справжніх з'явищах — ніяка модель, ніякий малюнок не може дати гарного початкового знайомства з річчю; діти уневіряються 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] (схема знайомства з свійськими тваринами), бачучи, як вона жує траву, облизує своє теля, як її доять, можна усі ці прийоми поновити, зберігати до якої варті додати добре намальований малюнок корови. На бесіди 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 виготувати 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 річеза лекція тягнеться недовго — 20 — 25 — 30 хвилин, але хай вона весь час провадиться жваво, з напруженням інтересу дитини, хай в неї діти наберуться цікавого відповідного їх розуму знання і, врешті, хай розбуркається цікавість дитини так, щоб вона жагуче ще чекала й надалі такої науки. За увесь час річезої 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 річезої 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. ин., 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 оповіданнячко 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 запалюючими 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 широту і складність. В бельгійських дитячих садках і школах уся річеза наука розбита на три концентри: в молодшій групі, в старшій і в початковій школі студіюють городищу в трох обсягах, свійських тварин, дерево глину, різні рукописи 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 зацікавляють 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 становіщі, 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 її 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 мармур, 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 ріжноманітних умовах, користуючись французьким прислів'ям: *chaque chose a cent visages* (кожна річ має сто обличчів). Тим то Фребель і виставив свій метод ріжоманітного захоплення дитини певною якоюсь темою, щоб, то тема річеза науки перероблюється в ручній праці, приймає особливий художній інтерес через художнє оповідання, зміцнюється 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 павуючої

їдеї навчання, біля якої й гуртуються усі інші роботи, забавки, пісні, екскурсії з метою, щоб як найвиразніше повторювати усі особисті риси, одмінні риси навчання. Користуючись такими різними засобами, часом навчання проводять кілька днів, — 8—10, в залежності від обсягу окремих рис об'єкта і засобів користування ним. Звісно, виноград можна використати для потреб людських і знайти в ньому багато такого цікавого матеріалу, що і за 6—7 днів не викінчиш: так само корова і молочними виробами і багато других тем вимагають багато часу; з другого боку картопля, копалія не вимагають коло себе такої забарної роботи, випечуться в 3-4 дні. Так, напр., хай буде восени центральною ідеєю „городина“.

Розпочинається, звісно, студіювання її екскурсією на який-небудь город, де вже копають картоплю, де ще залишилася морква, буряк, бадилля гороху та квасолі, капуста ще стоїть, мов зелене військо, де ще вистеся огурдина кавунів та динь і де-ні-то повиверталися таї лежать на сонці величезні гарбузи, а поміж ними високо стоять, схиливши додолу свої широчезні голови колісця такі шини стрункі соняшники.

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, квасолі, буряки, брукву, огірки, капусту, картоплю, баклажани, кожен розглядають, всіма почуттями майже зачухують 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 „Баанта“, в „Огірки“, різні забавки, що мають своїм змістом город і городину. Потім учителька дає гарне оповідання про баанта чи про город, щоб в художньому освітленні перед дітьми знову пройшла, промайнула уся картина городу 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 істини, щоб злинали моркву, огірок і т. ин.

На 5-й день треба звернути увагу дітей на шкідливих задля городу комах: принести в клас гусень від хруща і розглянути їх, показати дітям слимака 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 онудала, що ставлять по городах, щоб горобців лякати, про тархтальки, якими їх теж віднажують, потім, разом з дітьми, утворити забавку в город, в онудало, в горобців і т. п. 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, Пекрасова опис города, з такої літератури теж можна знайти децю цікаве і відповідне у М. Вовчка та у І. Левинського. Можна зробити гарні везерунки з різного городнього насіння, — з гарбузового, соєвиного, квасолі і т. п. Можна порівняти город літом і восени (літом має солодкий горох, соєвинишки цвітуть, з землі лізе редиска, восени лише квасоля доцвітає, зате качаються дині, доцвітає уся найкористніша городина). Треба, щоб тема була остільки висчерпана, скільки можна це зробити з дитиною такого або другого віку: щоб кожна річ дитина студіювала усіма чуттями, *) щоб поділюва „тему“, мала до неї підком (відповідно до віку) свідоме відношення. Так само деталізуються теми осінні — опис садова, птиці летять у вирій, листя різнокольорове, павуки з павутинням (баб'яче діто). Кожна доба року повинна багато цікавого матеріалу і коли не можна додержувати в річевій науці того або другого програму, то можна звертати увагу дітей на їх природне оточення, знаходити в ньому різноманітний інтерес. Звісно, не програма тут має значіння, а сама згода, відповідність межі інтересами дитини, її вільним нахилом і тією правдивою, дійсною цікавістю, що мають ті річі і явища, до яких ми прихильяємо увагу дітей. Усе залежить од віку дітей, від тих умов життя, серед яких вони жили до садка. Монтегесорі з своєю малечою трох-чотирохлітньою неспроводить жадинх бесід, не водить їх на пинацір та екскурсії, не читає оповіданнів, а дає вона їм лише формальне виховання думки, логику приймання, обробку мінімальних вражіннів. Американські педагоги кажуть, що їх хлопці за тиждень висчерпали б все, що дає школа Монтегесорі і розбіглись би шукати нових вражіннів. Не треба забувати тої великої різниці, яка справді існує межі дитиною 3—4 літ

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

і дитиною 5—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 з'явища 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 завжди кажемо, відповідати настроя і нахилу дітей і пояснити 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 виробн, 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, пишуть працю, ин-

ну одягу. Напр., діти завжди цікавляться пожежними, комінниками-сажотрусами, шарманщиками. бажано й давати відомости про них дітям. Але складне міське життя далеко не таке просте і близьке дітям, як та природа, що повна живого нештучного життя звірів, птахів, комах, які так захоплюють увагу дітей, тішать 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. Найкраще вивозити дітей міського пролетаріату на усе літо поза місто, щоб вони прожили 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, щоб то навчати дитину логічно 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 багатіється пам'ять, то краще працює ще одна духовна сила, тоб-то уявлення; Ця сила викликає різні постаті, різні образи в глибині нашої свідомості. 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 таке бжолка. 89% дітей не знали, з чого добувають борщівню, 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 повстають 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 ніколи 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 назвиєчко. Напр., рожа — квітка, кішка — звір, хата — будівля (будинок).

Інтуїтивні лекції проф. Баганта з арифметики дають нам вказівки, о скільки ця наука і в дошкільному часу припата задля виховання абстрактної думки. Певно не можна сказати, в які саме роки дитина може починати науку чисел, рахунків і теке инше. 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 ріжними 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 взути 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 рупі 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

доходить 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 невідомий негр, один австралець — Бидер, росіянин Петров і др. Але, звичайно, здібності арифметичні розвиваються поволі, помалу, 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 дикуни 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 так звана 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 людина, так мають вчитися і наші дітки — почасти, навірці, конкретно рахуючи різноманітний матеріал, який подає саме життя. Через дитячу свідомість мусять 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'язове 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'язове чуття цифрою, щоб то символом абстрактної уяви. Так само в руху переходить і абстрактний наказ — поділити, скласти, одняти, помножити. Що більшим запасом конкретних прийманий володіє свідомо дитина, то ясніші стануть перед нею певні абстрактні уяви, дитина буде краще підготовлена до науки в школі, а разом 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 ковалю, — 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 дошкільній початковій 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 навчательки 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 цю підраховане (в розмірі 5—6 чисел, далі і до 10 можна сягати в рахунках, але не в викладках): пішки 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 Монтессорі, а тепер мають самі повирізувати з кольорового картону, щоб паробити гарненької так званої мозаїки, з якої можна розкладувати привабливі, чепурнієнки 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, тройцями, 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 гроті, виробляти марки з цифрами задля лото, з картону або з дерева робити доміно і багато того иншого. 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 играх“. Тут

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

наводяться деякі досить різноманітні і цікаві гри-забавки. Сприяє вивченню чисел і наша гулянка в м'яча, в довгої лози; крім того, як вже було зазначено раніше, корисна в цій справі і ритмічна гімнастика, тому не можна її всю нехтувати: так, під звуки, ритмічної музики піднімаються 2 ручки, пальчинята на них випинаються: 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 гарні гри з піснями — пташині [кубелечка, продавці квіток, є три задля навчання цифр (маленькі фотографії); багато є ігор 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 ріжних 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 попів шклянки, 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 навчателькою, і самими дітьми, кожна малюється, записується (старшими дітьми); складають з трісочок усякі фігури: Δ , $\square$, $+$ і зараз підраховують трісочки, перемальовують в єшитках. Роблять колективно чималий годинник і діти мусять як пайскоріше 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 — пудьга та байдужність. Педагог-математик Герлах дає вказівки, якими працями і забавками можна користуватися задля ріжних викладок: задля додавання (складання) добре грати в збір ягід, вставляння ішибок в вікна, пекти широгі, запалювати свічки, розвішувати ляльчину білизну, садовити дерева, купувати кольорові кульки, підніматися по сходах, купувати та розкладати цвяпки, 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 річима): $2+5=7$; $8-2=6$. 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 н. Монтессорі вважає їх цілком можливими і з дітьми 4 літ. Правда, вона ґрунтує їх на геометрії, даючи конкретні тіла дитям 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 очевидно, 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. Монтессорі 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 Монтессорі показує цифри, які діти завчають досить легко, безпосереднім дотиком до наждачного паперу; це теж провадиться цілком механично, і тільки коли діти знають цифри, Монтессорі 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 не потрібне. Що до Фребеля, то він ставиться до математики в дошкільному вихованні з великою увагою, але вже занадто деталізує працю, щоб то додає рахунок до усієї збірки, то 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 на 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 відповідний їй 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 приймань і вражіння хай більше розвиває свої м'язи, працює коло усяких виробів її ви-

*] «Живые цифры», ч. 1 й 2, вид. Горб-Пос. «Арифметика в детском саду» і т. ин.

являє свою творчу індивідуальну владу. Як би не змагалася керівниця 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 дітей? 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 спотереження над природою, в оповіданнях, іграх, в активній праці. В цей вік розум лише починає себе виявляти, і діти ще мало їм керуються: гаслом дошкільного виховання мусить бути виробка звичок, виробка активності і дисципліна емоцій. Коли розпочинають грамоту занадто рано, то легко затуманити назавше дитині справжнє розуміння писемна й читання; крім того, 4-літній дитині занадто важко тримати як слід перо в маленьких пальчикатах. Але в старшій групі садка, де бувають діти 5—6 літ, а иноді 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 проводять відповідно до психологічних індивідуальних вимог дітей, в згоді з інтересами їх життя і даючи дітям як найбільше родюців й красн. 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.

X.

Моральне виховання.

В дошкільному вихованні моральні і освітні завдання досягаються майже тими ж самими, однаковими 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 емоційні нахили. Але, не вважаючи на ці спільні засоби і спільні наслідки, моральне виховання стає часто перед керівницями дитячих садків, яко гостре і глибоке питання, що викликає чимало сумніву, вимагає від нас певної моральної свідомості в певному питанні, що добро, а що зло? Чого ми

маємо виховати із своїх дітей? Звісно, дошкільне виховання не ставить собі якихось-то агресивних завдань що до самостійності 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 розвитими 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 більше 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 провадиться 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 поділяється на виховання волі, розвиток зовнішніх чуттів і в доброму напрямі емоціональних нахилів; воно має метою розбуркати в маленькій людині не тільки стоїсичні, 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 вияснив німецький філософ Герbart, чи зміцнення волі, вдачі. Цього вольового 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, невиразні. Але як тільки дитина опанувала деякими своїми рухами, вона радісно ними користується, виявляє 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 закріпити 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, гимнастика), в затриманні поганих звірячих нахилів (добре поводження за обідом коло їжки, ласкавість і ввічливість до людей і т. ин.). Щоб давати волі дитини найкращий розвиток, треба знати її емоціональний темперамент, її нервову чутливість, фізичний стан здоров'я, бо усе це міцно зв'язане, сполучене між собою. Не бажано будувати виховання на 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 сконцентрувати увагу на чомусь певному, не передбачаючи шкідливих наслідків. Увага захищає дітей від небажаних вчинків, допомагає 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 кари 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 поспованої попереднім вихованням, більш суворо; тоді лише системи природних кар і може вживатися; напр., у дитини можна забрати усі ляльки і цацьки, як що дитина не дає їм ладу і розкидає по усіх усядах; не чистити її черевиків, як що дитина на-

вмисне їх каляє і т. ин. 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 поведження. 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, лещо 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 шкідливих 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 поведження. 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 самолюбства, в школі заохочують дітей до кооперативного складу усього, не лише економічного, але і освітнього життя, викликають почуття громадянської єдності, широти і щироти, 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. ин. Ці твори і праці використовують менші класи, які теж за своїй 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 пригнічувала 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, меланхоліки, 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, неваче янголи, а другі — шкодливі, мов злі духи. Найпевнішу класифікацію дитячих типів подав відомий професор Лесгафт. Тепер коло цього питання працюють російські психологи Россолимо і Лазурський, у Франції цікаві праці належать Бінне. Де-хто 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 щипаються 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 невідверті, 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 білими — менш шкодливими 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 такому разі більше ваги, аніж наші докори і лайба. На деякі вади треба звертати пильну увагу і добре обмірковувати, яким засобом найкраще побороти її. Ось, напр., сидить перед вами тиха, ідіферентна 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. Драця, гра — 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 іграх, забавках товаришів, а іноді одразу виявляють той або дру-

гній 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 тих родинах, де батьки живуть недообре, де дитина постійно бачить глум, свавілля, жорстокість, або живе самотня на чужих людях, похливно і постійно декаючи 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 світомо від переляку, згордонців, щоб розхвалити себе саму; бреше під впливом тої або другої думки, захоплення, від бажання заробити похвалу або спекатися наслідків поганого вчинку, бреше, випадуючи свої власні оповідання. Перш за все треба придивитися і гаразд з'ясувати, яка причина викликає брехню. Буває перейнятий від батьків нахил до брехні; буває вплив родинного оточення, буває фізична слабкість, яка викликає похливість. 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 якийсь 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, зза 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 користі від її брехні.

Ще одна психологічна риса дуже важить дітям, — це страх, похливість. 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 самоуряткування, при якій приливає кров до первових центрів, вони напружуються заради хоч аби-якої оборони. Почуття страху теж буває в спадщанку 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 присмерку, щоб весело було в темній хаті, щоб приємно було пробігти, що в духу, в темній алеї. З малими треба бути дуже обережним, щоб чимсь не злякати. Руссо раїть привчати дітей по малу до нових вражіннів, напр., до того, щоб самі 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., приходить один випадок страху, а на 74 дівчинки — 4 випадка: 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 підвищеній 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 корисну 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 бельгійський вчений Рума. Усі згодні з тим, що страх така цілком первісна емоція, яку конче потрібно перемогти, бо вона шкодлива. Задля перемоги по- лохливости треба викликати у дитини почуття сміливости, але обережно, щоб не викликати занадто великого напру- ження.
вік:	дівчата:	хлопці:	
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 жорстокости, які незрідка дуже лякають і хвилюють вихователів; вона виявляється нишим 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 Ахілеса!“ Але всяке обурення, під впливом виховання, має підлягати розуму, волі й не приймати занадто жгуче схвильованого виразу, і це досягається почасти через розумні бесіди, через заспокоєння одразу схвильованої дитини і ласкою і авторитетом товариським і, як ми вже казали, пильною увагою самої дитини, її свідомим самозатримуванням, самовихованням. Що жорстається до звичайної жорстокости, то вона в більшості випадків є несвідома. Малі діти не уявляють собі, чи то болюче кошеняті, коли його так сіпати, як вони його сіпають, чи, скажимо, тій мусі та кузці. 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 свідомости дитини, звертати увагу її на те, що такі вчинки неприємні, неможливі ні в якому спільному громадянському житті. утворювати таку атмосферу навколо дитини, яка б не тільки не викликала б інстинкта жорстокости, властолюбія, панування, а цілком його навіть парализувала б. Діти не родяться ані злими, ані брехливими, хіба в виключ-

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 її 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 чулість, на якій вже й виростає далі і свідомо чулість, що зветься добрiстю, як правдиво вказує поет:

„Раз добром налити серце
Ввік не прохолоне!“

Наш обов'язок дати дітям такі умови життя, в яких ця чулість, це добро перетворюється б в активну альтруїстичну діяльність — на оборону усього живого. По англійським початковим школам і по французьким організуються так звані **Ligues de Bonte** — „Добрі товариства“: метою їх стає заплата усього живому. Йде, наприклад, вулицею старенька і падає під тягарем того, що несе, діти мають її допомогти; розсинала сидуха 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 поважне страждання, щоб не дати своєї заплати. 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 чулість 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 „сорадовання“, яке вимагає ще більшої сердечної чулості, бо, коли ми бачимо чуже страждання, нам нікода 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

Тому, що для відчування страждання треба бути лише чужою людиною, а щоб шире переживати чужу радість, маємо стати ангелами. До такого стану ангелом і об'язано вести наших дітей, щоб жили вони не тільки своїм особистим життям, а горем і радощами других людей, переживаючи 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 ріжнорізноцінний зміст життя і захищає від надмірної прозяблості до своєї власної долі і неволі. 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 людина усім дошкільним вихованням виробляє в собі суцільну, незалежну, активну особу з піднесеним почуттям добра і міцною волею задля здійсненя красю познатевого життя. Нічим це дуже гарно висловив, і його слова можуть стати певною радюю в справі сучасного виховання: „пізнай себе, — каже німецький філософ, — усе, що в тобі маєш найкращого, розвивай до високого перфекту (удосконалення); живи задля здійсненя твоєї власної правди. Будь, чим сам хочеш, але будь цілком сам по собі“. До цього можна додати і слова нашого українського письменника Винниченка: „бути щирим; бути чесним самому з собою“. Бути добрим, чесним не лише прилюдно, поверхово, а бути наскрізь пробитим своєю правдою і здійснити її активно в життю. Ось куди маємо прямувати з першого часу дошкільного виховання.

XI.

Морально-соціяльне виховання.

Усяке моральне виховання припускає якийсь соціяльний осередок, в якому людина росте, і той майбутній соціяльний осередок, задля якого вона набирається знання, розуму і волі. Звісно, кожна соціяльна організація і залежить від того, як кожний з нас утворює собі окрему особу і, з другого боку, не можливо уявити собі нормальну і широко розвинену індивідуальність без її відносин до більш

менш широкого кола людей. Вже на 2-му місяці життя дитина і серед темної ночі пізнає свою неню 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 шпиль: я сам і другі люди. Я виникає з уяви про цих других людей, а ці другі люди повстають із уяви про себе самого. Усе, що дитина робить, вона навчилася, дивлючись, як те як 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“ тих рис, тих рухів, що вона вподобала. Ця праця вже свідчить, як зрання розпочинається так звана „соціалізація“ маленької людини, яка по добрій волі єднється 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 менша 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 клімату, раси, географічної зони, фізичного складу її літів, 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 зміцнює 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 зрелася деяких своїх агресивних нахилів, своїх егоцентричних змагань 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 частіш усього або генії, які занадто перемогають суспільний розвиток їх часу, або ідіоти, духовно хворі, що, навпаки, стоять вище культурних вимог їх часу, і громадянство від них одвертається і без жалю каже їм: „маєте загинути ви, фактори мого знесилення, 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 них 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 створити 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, падають понад усяким оточенням силою своєї думки, творчістю свого уявлення. Геній утворює нову еру наукову або моральну, або художню. Але громадянство не завжди 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 по малу, складаючи свої закони соціального пристосування. 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 анархічною, 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 завжди 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, завнаки, 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 вибрикам, своїм творам, мов би кокетують з чужими людьми, які їм чим-небудь приємні. Та полохливість, яка виявлялася у перші періоди знаєми з людьми, не зникає зовсім, а лише перетворюється в соромливість, а жаждоба 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 її задовольнити. Звісно, череа увесь початковий період дитинства егоїстична активність виявляється більш рішуче, ніж 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 снадщина 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 вияснює 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 допомоги, 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 допомогу, і пораду. Діти мають межі себе солідарність і фізичну, і духовну, на ґрунті спільних інтересів навчання, і моральну. І на моральне виховання мають завжди великий вплив усіякі незалежні дитячі товариства. По анкетам Рума, вуличні діти початкових шкіл мають велику сердечну потребу в товаристві, і в Америці він записав скількись окремих дитячих гуртків, які едвались або як земляки — поселенці тієї або другої місцевості, або за якоїсь вигоди-користи, допомоги слабій дитині від товаришів, або ради якої-небудь спільної мети моральної і неморальної, напр. обікрати садок, або організувати свою театральну виставу, свою велику спільну гулянку. Ватажком майже завжди обирають або найстаршого, найдужчого, меткого борця, хитрого, злодійкуватого хлопця, або самого розумного, доброго, владноголюбного, який вміє опанувати цілим дитячим гуртом, або того, хто найкраще забавки, гулянки, мандрівки вигадує, організує; іншим разом ватажкує і самий найбагатчий 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 товаришем, 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 дослідні і спостереження не викликали у злодія ширшої 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 почувать досить самостійними і незалежними робітниками, що вже в 5—6 літ навчаються свідомо ставитися до загального добра і громадянського обов'язку.

ХІІ.

Естетичне виховання.

Задля сучасних педагогів вже цілком в'яснено, 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 Герbart вніс в наукову педагогіку вимогу розвитку в дітях естетичного інтереса, об'єднаним з етичним, науковим і релігійним. Сучасна психологія визнає в естетичному переживанні самостійну душевну діяльність дуже ве-

ликої ваги. До цього ще приєднуються практичні завдання, які панували 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 простує 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 матеріалу 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, різьбярство, 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 безпреміянно 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 поведіння, 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 пробуждалъ“.

бо краса і добро єднаються 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 величавої ідеї, щоб розуміти її потрібне виховання. Яно 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, пеладполовинену особу, як Ібсен каже устами свого героя Бранда: „будь, чим хоч, але не поділяйся на зробишки, будь цільним, неподвійним.“ І життя естетичне мусить бути не ізолованим, не самітним, а звязаним з другими виявами життя і перш за все воно в контактi повинно бути з етичним життям. Краса душі, краса творца, краса поводження, ось та базисна гармонія, яку вищесує в своєму світогляді і наш народ, яка виявляється перед нами в творчій його слова. Шіллер давно сказав: „Та радість, що хвилює нас перед красою, перед добром, перед величним і ніжним, вона зміцняє наше моральне почуття.“ Такий саме вплив бачив Нітше 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 усю брутальність, низькість, навіть звірячими інстинктами і викликають змагання до чогось шляхетного, величавого. Національне виховання обов'язково мусить дати дітям (усім дітям усіх верств) усі ті приймаїня, викликати усі ті емоції, які підносять красу, цїну, вартість життя, зміцняють любов і прихильність до людей-творців мистецтва, постійно примушують шукати чогось прекрасного поза межами свого буденно-егоїстичного життя, як казав Песталюцці: «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 людина ще не стає виродком, почварою; але не мати змоги чути одгукнутися другій людині, не мати симпатичного виявлення, яке дає змогу заглядати і розуміти чужу душу, — це є прозв 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, відодсутності у народних міс естетичних емоцій.

Французький філософ—педагог, автор книжки: *L'education publique et la vie nationale* (Соціальне виховання та національне життя), каже: скількох людей музика вирятувала від простактва і бруду, від egoїзму і беззмістовности життя. Ничим 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 тоб дітей хіба одні звикло добре слухати, добре додивлятися. Музеї занадто мало дають дітям. Треба користуватися чарівним ліхтерем, 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 гідке. Розбуджене почуття краси відвертає від простактва, будить презирство до бридких, огрядних вчинків і викидає почуття краси і готує до етичного життя в усяких обставинах, які накличе 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 пірках сходів театру розсідався увесь люд і бідний, і багатий, усіх однаково захоплювали великі твори Софокла. На народних святах кошицької Греції ліра переходила з одних рук до других, і усі уміли грати на її струнах. Наш народ святкує цілу низку національних свят, місцевих свят, склалися 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 наперет 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 народа, не сміємо забувати його творчих художніх здібностей, вимог, маємо їх як наддужче викликати і певною мірою задовольняти. Це виявиться не лише етичним піднесенням, але і розвитком його промисловости, розвитком його культурі. Естетичне виховання завше викликає творчі сили і утворює цінности духовні, моральні і матеріальні. Без ширшого творчого вогню усі знання залишаються, яко мертві дослідни, яко збудки спостережень та пам'яті, а не дають ніякої вищої цінності.

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 красивих вражіннів, бо вона сама по собі є мистець, бо як всякий мистець вона думає образами, нам же аби лиші допомогти цим мистецьким нахилам виявитися, аби не погубувати 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 замилювання 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 безпосередно, вільно впливати на дитину, викликати у неї ті або другі почуття, не втручаючися в ці великі вражіння, бо вони сами в собі міцніші од наших пояснень. Краще утворити таку вільну, щирю атмосферу, щоб діти сами як найкраще висловили, виявили свою 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 й 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 Вергілія або в лісі, або на полі. На екскурсіях варто декламувати такі вірші, які найкраще вимальовують ту саме природу, серед якої дитина

не або ілюстративне. Темі завше мають бути персональні, або, як тема запропонована садівницею, то виконати, поставитися до неї так або инакше дитина мусить незалежно. Взагалі діти не цікавляться правдою реального свого малюнка чи своєї ліпки, різьбярства: їх слабенькі рученята дуже сміливо ведуть 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. Кершенштейн своїми численними спостереженнями доводить, що з самого початку діти мають людську постать; ця постать що далі виступає виразніше. — хто додає гудзики на убранні, хто рушницю до рук востромяє, хто люльку до рота. Деякі випадки в життю заран виявляються в малюнках. Попід вікнами дитячого сада впала, скажемо, коняка фурмана. Цей випадок відбився в 80 малюнках за нілих 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 прип'ямання 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 і до найпильнішої уваги до кольорів природи, — щоб до птахів, до квіток вона приглядалася і підбирала при малюванні як раз відповідні фарби, хай вміє розпізнати по фарбам пір'ячка жовну, чирвоношиїрку, 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 щонибудь яскраве, пишні кольори. Але потроху вони усе 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 прихистами. Давав він дітям, хлопцям і дівчатам, вибирати попитові 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 дітям, 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 безжадних художніх нахилів, країна, де тумани та хмари не дають блискучих кольорів, не дають високих, багаторих 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 народними масами, розповсюдження естетичного виховання по усіх початкових школах і дитячих садках. Почали складатися гуртки малярів, що ілюстрували дитячі книжки, писали фризидля декорації помешканнів дитячих садків, серії малюнків задля дитячих власних оповіданнів Гурток малярів при Манчестерському Музееві видає чудові репродукції малюнків і статуї всесвітніх майстрів. У німців такий саме рух демократизації мистецтва повів директор Гамбурзького Музею н. Тухтварк. 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 народних 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, в находили в ньому невичерпану, чарівну скарбницю радощів. Хто до неї підійде, знайде красу, молодість 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 завжди найкращий вплив на душу дитини, на розвиток її почуття симпатії і шляхетності усього її поводження.

ХІІІ.

Підготовка садівниці.

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 дійсності, серед якої ми живемо. Ці гасла можна краще пояснити засобом негативним, щоб то показати усі небажані з'явища і умови, які трапляються в практиці дитячого садка і в роботі садівниці; 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 вжити 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 дошку. Тут і звіртка 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, неосвітаєна сонцем, мебель незручна і важка, розставлена без усякого смаку, діти сновигають без цікавої праці, ляльки долі з розбитими головами, по хаті лунають окрики, привази фребелічки з незадоволеним облич-

чям. Трапляються і другі садки, де усе занадто пишне, розкішне, де немає місця ані звірятам, ані вільним дитячим рухам. Межі усіма цими ріжкими обставинами садівниця має вибрати, які їй більш до серця, і вибирати вона повинна не тільки по своєму смаку, а придивляючись до цих обставин дитячими очима, де самі діти почувують себе найкраще, такі обставини їй належить і 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 коштвні 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 поували б їх інтересу. Вона матиме свою широку схему освіти, яку зуміє і перевести в життя, викликаючи в дітях інтерес, цікавість. Але цього замало. Справжнтя 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 утворенні піснi, 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 хибом було б для садівниці занадто близько додержуватися лише дитячого настрою і не розвивати її нахили ріжкоманітними вражіннями. Не треба змінювати прості засоби еволюції а 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 напкранці 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 звязана 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 гуляшками в садку йде невпинна праця, дити непомітно чомусь навчаються і на вулиці, коли вони самі, без „тьоті“, вони не валяються неспівом в піску, не допикають одно другому стусанами, не викрадають по сусідніх городах огірки та ягоди по садках, а якимсь спільно коректно бавляться і ввічливо витаються з дорослими. Свідома садівниця не тільки буде дітям поясняти зйвища природи, вона познайомить їх і з працею людей, поведе їх до козала і до бондаря, пояснить, що то роблять матроси, а що газетарі, і що в кожній праці потрібне не одне знання технічне, а й свої творча думка, потрібна чесність у виконанні. Вона і дітям дасть початкове знання ремесства, 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 вняснити, 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 жеселістю, 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 переконаннів. 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 безпремінно мусить бути високою, бо інакше 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, розумити ріжну вдачу дітей, розбиратися в тих або других методах навчання і виховання, при цьому треба зауважити, що свідома 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, оскільки росте, змінюється і практика дошкільного виховання. Садівниця мусить йти завжди наперед, прислухаючись до нових спостереженнів 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 вартості в загальних незакінчених рисах, ставляться певні питання, на які її спостереження можуть пролити трохи світла, 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 цядьками? Що більше цікавить дитину в природі і т. ин.

Крім свідомости 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 садівниця має думати—гадати, як їй зацікавити справою матір, як ввійти з матері в найміцніший зв'язок. Не те, щоб матері й батьки втручалися в справу, а щоб вони так дею цікавились, що з охотою приходили б в садок, сходилися на зібрання по заклику садівниці і сами 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 віспу;
- 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 повні одужала;
- 10) які в родині були пошесті;
- 11) чим батьки слабували до народження дитини;
- 12) чи не слабувала дитина на якусь особливу хворобу?

садівниця 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 пошесть, батьків закликають на зібрання, садівниця укупі з лікарем пояснює, яке лихо від пошести і як від неї боронити дітей.

Разом з цим садівниця 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'явинці, які дитина може зрозуміти і які піднімуть її етично-соціальну свідомість. Справу дитячого 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 вияснити 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 лугами, широким степом або темним лісом. Треба цю маленьку искорку роздмухати в гаряче щире почуття, хай дитина додивляється 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, Фуйльє, 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 цала вона своїм маленьким вихованцям радість і щастя і щоб допомогла їм виявити усі найкращі людські почуття, які дрімать в їх ніжній дитячій душі, щоб пособила виявитися усім їх творчим силам і захорила їх бажанням 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 наші 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 праць 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-

няшну 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 спостереження 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 столярювали, працювали коло дерева, а коли хотілося спочити, садівниця збирала дітей коло себе біля каміна й оповідала їм (а інколи діти і сами оповідали щось своє) або казки Андерсена чи Гріма, або свої давні пивнічі легенди. Так йшло природно спокійно життя в дитячому садку. Навчалися там чимало дечому 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 річами зховані 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 завжди була зв'язана з життям садка, дітей, а інколи і з життям села, до якого садівниця щільно приглядається і прислухається, ведучи близькі зв'язки з батьками і з матерями. Кожна праця викликає найбільшу творчість дитини. Садівниця розказувала, як вони робили ляльчину хату; усе сами дітки зробили: і хату, і мебель, і завіски по вікнах, бракувало їде невеличкої ковдри коло ліжка лялька; пішли до річки по кошик, почали його збирати, рвати. Повернулися додому, на грифельову дошку понатагували ниток, як основу, і почали перебирати, мов тканину, плести ковдру, а замість лекції рахунків, діти приносили садівниці біленьких кремівців і міняли їх на кошик—купували його ніби 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., розглядають сніг, оповідають казки про злу стару Холло, придивляються до ріжнومانітних 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 вузок, метеликів і роблять свої безпосередні спостереження, помічають, які квітки потребують холодку, а які ростуть і пишляються 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 привлеювали характерну для місяця квітку, або малювали—кузку, метелика, яких найбільше бачили під той час. Додому з поля завше верталися з піснями, в гарному порядку, веселі, але без пустощів, і люди на селі вітали їх сердечно на вулиці і дякували садівниці за ті 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, повал річкою, коло камину в сутіаку 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. Відомості 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, переминають у рибок воду, чистять клітку, поливають квітки, усе чепурять, упорядковують, ідуть в сад, працюють або слухають оповідання.

В Америці зупинимось 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 щільних спостережень над кожною дитиною; задля игр і навчання єдваються діти в невеличкі гуртки не тільки відповідно до свого віку, але й по розвитку, по пахам. 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 здібності. Задля цього діти одержують добрий харч, мають ясні великі хати з свіжим повітрям, кожна має свій маленький стіл і стілець, які може саме 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 ципці. Увесь день поділяється на різні періоди, довгі і короткі, нема розпису задля цих періодів. Діти мають волю робити те, що їм бажано. Але догляд за дітьми ду-

же пильний, садівниця постійно подає справоздання про успіх і розвиток кожної дитини і фізичний, і духовний. Діти вільно бігають, гуляють з цяцьками, скачуть, лазять по апаратах. Така воля індивідуальних розривок триває коло години. Далі садівниця кличе дітей, щоб показати їм який-нібудь цікавий дослід, відповідаючий 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 силлять, 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 години 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 деревляних брусків 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 остронь 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 га слабує!“ Одразу з ґуртка малих хлопчиків виступив

*) Спостереження за 5 літ вповняють садівниця П'єтсбурзького дитячого садка, що діти до 6-7 літ мають невеликий нахил до численних ґуртів і люблять гуляти в трьох-п'ятьох.

один: «я лікар, може я допоможу вашій дитинці», каже він поважно 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 деревляні кольорові кульки. Садівниця тільки придивляється до роботи, декому допоможе, декого ласкаво похвалить, з увагою стежить за самотійними 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 нечerpypні, незграбні, недисципліновані, 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 товариське 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 разом усьому тілові розвиватися. Фребель робить ту помилку, що майже усі його гулянки і роботи вимагають од дітей стояти. Садок Пінсбурга не визнає у Фребеля того, що вважає шкідливим,—напр., гулянки з довгим стоянням, праці, які потребують рухів занадто тонких м'язів—виплітання з папірців, тонке дрібне нанизання намиста, дрібна вишивка і т. ин. Але дечого цей садок не приймає і в матеріалів Монтессорі, напр., вияснення маленької одмінн 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, деревляні кубики, брусики, дошки, деревляні цвяхи й молоток (аби будували, що хочуть), 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 падаються і сами, і разом з садівницею; дають олівці, крейду, фарби, кафлі задля розмальовування, картон, клей, ляльки, звірят, усякі господарські знаряддя. Дають малім і монтессорієвські

вкладання фігур, засцібання гудзиків. Цей садок додержується принципів Дью—усе виховання є переробка, 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 різних виробів, з мистецтвом, з літературою (через оповідання садівниці), щоб знали громадські інституції свої місцевості 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, будування, 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 самостійності, якого ще несміло вимагав і Фребель, і таку індивідуалізацію, яку пропонує і Монтессорі,— щоб поділяти дитячий колектив на кілька гуртів і давати їм різні праці відповідно до їх нахилів, змоги і розвитку. Вона ж висуває якомога більш самовиховання, власного зусилля. Дитині дають лише матеріал і ставлять їй в сприяючі умови. Але за такої вільної

*) Вже в 1901 в Америці раховано було 5107 дитячих садків. Перший оповістив Фребелевські принципи д. Барнард в 1854. Широ відгукнулися на його пропаганду американські жінки. Величезний розвиток міст збільшив злидні і поставив на чергу необхідності благодійних 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 заповомоги, 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 обговарюють, 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 адміністрацією, 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 вчатьсЯ. Педагоги 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 там 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 пливання, 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 дан 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 рощистили гору, внесли усе сміття в річку, обгородилися, посадили і посіяли всяких квіток: вийшло 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 зорганізованих 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 368 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 митінги 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 назалежного 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 5-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 наддаємо їй великої ваги, як ріжноманітному 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 ріжні сили її душі, але в справі виховання не треба педантизму, настирливості, не треба запевно 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 повітасла 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, ніж 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 зміцнювати 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 французьки, 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, схилиються трохи до Фребеля, трохи до Монтессорі, додають й своїх власних веселоців 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 — екскурсій, річового навчання, спостережень, і з перших вже літ — найменша група дитячого садка починає свої перші наукові дослідження по цьому широкому концентру, який в своїй суцільності захоплює всі географічні, економічні, соціальні питання, природознавство, господарство, усе життя, починаючи з свого найближчого оточення, захоплюючи усю Бельгію і переходячи в її далекі африканські колонії, в Конго, пояснюючи значіння промисловості, 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 річового навчання. Центральній ідеї садки додержуються дуже щиро. 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 бивд, крайків плетуть попону коневі; 5) з кубиків будують задля деревляних коней ставлю; 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 кінць вже виявиться з другими рисами—буде обговорена користь від його шкіри, 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., одва 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, небезпечна на вулиці (трамвай, мотори і т. ин.); засоби усякої їзди—як люди їздять; будування стані, малювання, вірші; човен і лови риб (коло моря або річки); робота на полі; свійські звірі; хліб—як його готують; суніця—малювати її тервонною 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 ще там ще й панує занадто багато Фребеліянства, *) то разом з цим там так жваво стежать на усіма повними течіями педагогічної справи, так інтен-

*) Подаємо зразок розпису лекцій по деяким дитячим садкам Бельгії який демонструвався р. 1912 на Всесвітній Брюсельській 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 циганками; організовані забавки.	складання паперу, бесіда; гимнастика; раскладання трісочок, будування з кубиків; організовані забавки; раскладання пачічків, плетіння.	бесіда; організовані забавки; будування; гимнастика; плетіння.
Після обіду:	намисто, вільне малювання; вільні гулянки; праці з користуванням піском; організовані гулянки.	малювання; вільні гулянки, зклеювання з картону або лєпка; 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'явиць та довгих оповідань. Вона думає відокремленими виображеннями й задовольняється враженнями від реальних річей, що не мають між собою логічного ще зв'язку. Тим то велику помилку і пікodu 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, заборонено в Дитячих Хатах вчити оповідання, вірші, деклямації, хіба лише щось коротеньке, на кілька строф, 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 зректися 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 безпосередня 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, живих, 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 зашпінках, на розкладанню кольорових котів ниток, вона лише розвиває пам'ять та увагу, але не дає нічого для уявлення, для розвитку мови (окрім граматики); правда, у малих дітей уявлення ще дуже слабке, воно потребує ще доброго запасу усяких вражіннів, уяв, потребує пам'ятати, щоб їх задержувала як слід, але це усе і має розвиватися поволі, одночасно, бо сили душі не чергуються в своєму розвитку, а разом по trochu пробуджуються і виявляються. Монтессорі звертає велику увагу на те, щоб розвивати зовнішні почуття і дати їм праці, 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 проводяться і улаштовуються по вимогам сучасної педагогіки, — значно поширюють дитячий обрій, виховують почуття краси, бажання висловити свої вражіння, з чого виникає вільне слово дитини, його вільний малюнок, вільна ліпка, праця. А у Монтессорі цього майже немає, та й 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 педагогізму і без системи, аби діти вільно собі робили, що хочуть. Нагадні можна так сказати: Монтессорі не ширить дитячих вражіннів, але виховує дітей в тихому лагідному житті, у неї вони весь час за роботою, звикають спокійно працювати по власному нахилу і настрою, ніхто їх не сіпає, не втручається в їх роботу, в їх гулянку, усе їх здібності і сили сами по волі розвиваються, зміцнюються разом з їх тілом, з їх м'язами, нервами. Від керівниці вимагають тяж спокійного поведіння, як найменше запом'ятати дітям, як найбільше спостережати усі індивідуальні особисті риси 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 (pace).

до своєї творчості діти хай ставляться як можна щирше, 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 керівниці — ані зайвих поцілунків, ані непотрібної допомоги, тільки необхідна поміч, потрібні пояснення і якомога менше слів. Це утворює якусь атмосферу самопошани, спокійної праці. Дитина не відчуває ані того нильного догляду, який має над нею керівниця, ані того примусу, якого необхідно вживати при груповій праці. Тут діти як вдома, хотять збиратися гурточками, хотять — на самоті щось виробляють. Таке усе життя їх має родинну атмосферу: приходять діти до Дитячої Хати, зараз миються, чистять зуби, нігті, інколи купаються в ванні, чистять черевник, одягу, прибирають хату, ідуть до пекарні допомагати куховарці, чистять картоплю, лущать квасолю, готують посуд для обіду, застеляють столи. При кожній Дитячій Хаті є хоч невеличкий садок, де діти сіють, садять, вирощують і квітки, і горючину, 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 забавах дітей: увесь матеріал (чимало цяцьок — ляльки, звірятка, як найкраще зроблені, ціла хата і господарство ляльок) лежить в низеньких шафах, з яких діти самі беруть, що хотять, і бавляться на своїх стільцях, на ковтрах долі, на землі в садку. Уся мебель тут легенька, щоб могли діти її переносити. По стінах висять невисоко шматки лινόліума, 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 зрізаємося від товариських свят, драматизацій, бо це ж виховує і соціальне почуття.

^{**) Ю. Фаусек. „В домах дітей" Монтессорі^а.}

пейзажі, родинні події, коло вікон декоративні рослини і квітки. Хата, де діти працюють, лосить 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 ваз, 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 дрибнячок 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 півка 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 дзвонику в струменті і потім мусить знайти відповідний межи тими, 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 навчаються 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 роставляють в певному ладі гами; потім їм дають дошки з смужками, на яких вони такі ж кружечки анов розкладають по усім п'ятьом смужкам, спочатку втять 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 взаємних відносин. Система Монтессорі може нас дещим незадовольняти, здаватися неповною, але уся вона така суцільна, складена на підставі цільних спостережень над дітьми, через що в ній мало що можна змінити, не покусавши 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.

Українецький дитячий садок.

Ми переглядали 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, одновідаючи 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: „Дітєкий Сад“; в Києві перший садок організували з 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 запомогу виникла разом в Москві і Петербурзі в поступових жі-

ночлих 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. Дубенець, яка заклала для нього Товариство Народних Дітячих Садків. Тепер це товариство має вже 4 дітячих народних садки в різних кутках Києва. З того часу ідея дошкільного виховання в Росії стала на певний демократичний ґрунт і значно поширилася.

Перші вимоги дітячих 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 дітячі садки з харчуванням дітей.

СМЕРТНІСТЬ на 10.000 ДУШ:

вік.	Росія.	Германія.	Франція.	Англія.	Швеція.
0—1	3058	2351	1630	1452	1294
1—2	1109	648	532	571	411
2—3	676	329	262	258	268
3—4	460	228	153	168	205
4—5	358	170	112	125	156
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. Менш родих свіжого повітря здув усю ту Фребеліянщину, яка досі маридала дітей недантизмом і западто сталою систематичністю. Життя, поступ психологічної науки, свідомість організаторів — усе стало проти формалізму, і на перше місце виступили і там зацвіли ганзові справедливі педагогічні погляди, які задовольняються в зв'язку з вимогами життя. Тепер в Росії вже чимало таких гарних дітячих садків, якими справедливо можуть хвалитися їх організатори. По деяких з них приймається система Монтессорі, подекуди

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

Який же має бути український дитячий садок, як маємо його закла-дати? Відома річ, він має організовуватися на підставах науки, від-повідно до сучасних певних принципів психології і педагогії. Разом з цим він має бути весь пропитий національним духом нашого народу, має за-кладатися так, як колись закладалася наша національна школа в XVI в., на цілком демократичному ґрунті. Цей ґрунт—праця, невпинна праця, яку, не покладаючи рук, робить наш народ, споконвіку годуючи своїм хлібом і близьких сусід, і далекі сучасні народи. Ця праця—хлібороб-ство—вимагає, щоб наші діти стояли як найближче до природи, щоб вони знайомилися з нею не по малесеньких садках, обгороджених му-рами, які тіпають бідноту Рима, а серед залитого сонцем простору степу. Тепер і в Західній Європі бере верх такий педагогічний на-прямок, 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 від-різняє наш народ, то його естетична творчість,—вона на протязі вік'в виявлялася і в творах словесних, і в пісні, і в орнаменті, і в будів-ництві. Це такий фактор, який має впливати на розвиток наших ді-тей, щоб найкраще викликати і у них творчі сили в цьому ж напрям-кові. 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 склало-ся і фізичне оточення, і історія. Українець індивідуаліст по своїй природі, юморист не з послідніх: разом з цим він ще мало розвинен-ний в громадському напрямку—у нас, на жаль, склалися такі прислів'я: гуртове—чортине та моя хата з краю. Індивідуалізм має велику красу, в н випещує як найглибше ті здібності, 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 широкого товариства. Цього можна досягнути, коли само гуртування дітей не буде провадитися виключно зовнішніми засобами—по віку дітей, по намірам садивниці, по завданням праці, а будуть гуртки дитачі почасти складатися відносно зносинам дітей між собою, їх розвитку і нахилам. Перегуртування можуть повставати інколи в зв'язку з новими товаришами, з виснаженням здібностей дітей. Такі гуртки будуть задовольняти дитячу потребу в товаристві, в приятельстванні, розворушувати ці почуття і підготують дитину до широкого 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 ланої краси, не порушної величності тиші в своїх довгих мандрівках за часів козакування і чумакування, за часів самотньої хліборобської праці.— українець звик придивлятися до цього без краю далесого обрію, звик прислухатися до мовчазної тиші, повної таємничих звуків, наче вітань (див. казку про Сонілку), наче придушеного стогону з під високих могил. Це все дає українцю настрій релігійний, яку народа-хлібороба, настрій філософський: не теж обов'язує нас в дошкільному вихованні не зрікатися релігійних настроїв наших дітей і не вахтувати ними.

До цього часу ми не зупинялися на питанні, чи давати дітям якесь релігійне виховання, чи обійтися цілком про 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, балазки наймиток, може, межі батьками є й такі позитивисти, що раді приглушити цей настрій, паралізувати його науковим певним поясненням усього світу, усього, що дється навкруги дитини, але вихователі мають ставитися до всіх вимог, потреб, запитань 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 падають 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 таємниче

питання, хто утворив красу зоряного неба, хто вкрив степ чарівними травами і квітками, 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 видатний сучасний педагог, 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 завжди 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 перетворяться в широкі нематеріалістичні змагання — любов до правди, до краси, до рідного краю, до щастя вселюдського... Тамко жити на світі без абсолютної правди і краси! Все одно як будете звати цей абсолют, — хай діти поки що звать 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 виростати із живої душі, а найвищу освіту, найкраще переживання душа одержує від релігії, в тій таємній «Святая Святых», яка зароджується в глибині дитячої душі в ті хвилини, коли дитина самотня ввечері в своєму ліжку навколіпки шепоче якусь свою творчу молитву до невідомого Бога. Тут наче якась кладочка перекидається межі земним буденним існуванням дитини і далеким небом з його таємничими заповідями. А усе наше виховання є лише зусилля зв'язати наше тимчасове, буденне, матеріальне з чимсь вічним, величним, абстрактним. Як же перетворити в життя це велике почуття? Діти реалісти, 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 релігія має свої людськи постановлені звичаї, людськи 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 враження, як служба на дворі на празник Маковія або на Спаса, коли святять воду, овоч, квітки, мак і несуться співи під високе блакитне небо і пахонці кадила еднаються з пахощами материнки, руті-мяти, і маленькі рученята протигають під кропило свої пучечки — букети з усяких трав і городини, і увесь цвितар 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 враження робить ця ніч темна, зоряна, яка обступає пишно осяяну вогнями свічок церкву, де йде величчя одправа свято братолюбія, 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 враження, але завжди ця свята ніч глибоко западає в душу дитини, хвилює її намаганням 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 звичайні 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, по малу, не насилуючи душі дитини, а тільки відповідаючи на її 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 українському садку мають бути найкраще збуджені теж національним матеріалом, щоб то таким, який в тій чи іншій 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 лунаїти наша гарна українська пісня. В ньому буде широко розвиватися рідна мова і в творах словесних самих дітей, і в оповіданнях керівниці. 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 страшную 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. ІХ: „Наука чисел в дошкільному вихованні“.

Вік дитини в місяцях.	Свідомість свідомості зорової м'язневої.	Розуміє словами.	Вивладає словами.
14	Починає розуміти, що з купи річей якась з них зникла (коли візьме її хто з купи).		
15, 16, 17			
18, 19	Перекривляє, як хто покаже два пальці.		Вживає слова «ще», або 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 І».	
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 скількості зорова й м'язцева.	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 3 річі.		
28	Почина спостережати, що 3 більше, аніж 2 та 1. Краще розуміє, яка цукерка більша, а яка менша.		Каже: «ще одну», складаючи 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. Часто 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 різнокольорових намістинок може одбирати тільки по одній.		

Вік дитини в місяцях	Свідомість кількості зорової й м'язневої.	Розуміє словами.	Викладає словами.
33			Частіше вживає один, одна, трошки.
34		На «скільки?» — відповідає, коли у неї не більше 1 або 2 річей.	Вживає слова «трешечки» 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 порахувати, то на перші дві річі 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 річей тої або другої вупи, 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 річей вже розкладає.		Вживає: „майже усе“ та «я тобі ще одну даю».
42	Розкладає купку з 4 річей.		

Вік дитини в місяцях	Свідомість скількості 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 вияснювати число 3. Може сказати: „тут більш, аніж“...
48 і 49			
50			5 й 6 — багато.
51	Нанизує намистина 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 скількості зорової м'язневої	Розуміє словами.	Вигладає словами.
57	Точнісінько ділить на 2 і на 4, але 2 і 4 ділити не може, а тільки може робити деякі порівняння. На пальцях показує усіх чисел. Свідомо розбирається в кубках на 5 і 6 річок. Може, дякуючись по пальцях, одкласти те саме число річок, одповідаючи на питання: „дай 2 кубики, 3, 4, 5“. Не розуміє ще 6. А з 5 — на може додавати й одбирати.	Розуміє, як їй сказати: „розріж на дві“.	Знає 1, 2, 3, 4 і 5 числами. „Скільки“ вживає вже математично.

Показчик літератури по Дошкіль- ному Вихованню.

Блонскій. Общедоступные курсы по дошкольному воспит. Вид. Унив. Шанявського.

Сикорскій. Воспитаніе дѣтства.

Оппенгейм. Развитие дѣтей.

Чемберлен. Дитя.

Лесгафт. Семейное воспитаніе.

Гурлит. Творческое воспитаніе.

Пабст. Практическое воспитаніе.

Кампейре. Умственное и нравственное воспитаніе.

Балдуин. Духовное развитіе с соціологической и этической точки зрѣнія.

Фарстер. Школа и характер.

Штерн. Монографія о развитіи дѣтей.

Фребель. Сочиненія, 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.

Фауссек. Мѣсяц в Римѣ.

С. Холл. Педагогіка в дѣтск. саду.

Морозова и Тихѣва. Современный дѣтскій сад.

Тезавровская. Народный дѣтскій сад.

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

Дауге. Искусство и творчество в воспитаніи.

Дьу. Школа и общество.

Гильдебранд. Родной языкъ.

Чепіга. Проблеми виховання.

Партридж. Что рассказывать детям?

Брайант. Как и что рассказывать детям?

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

Гросс. Игры у животных и у человека.

Колацца. Подвижные игры.

Роума. La pedagogie sociale.

Покажчик літератури для дошкіль- них оповідань.

(Біркою показані твори, придатні для драматизації).

Брат і сестра.

Кривенька пугочка.

* Руханичка.

* Іваник 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. Цилинка.

Дівчина з сирничками.

Кітчик маленької Іди.

Топеліус. Казки.

Пустун Розбишаченко.

Доде. Дідькова воза.

Грінченко. Грицько.

Смілива дівчина.

Україна.

Коцюбинський. Харитя.

* Царівна Шаба.

* Горбунчик.

Глібов. Байдарський дарунок.

Франко. Малий Мирон.

Лебедова. Урагувала.

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 гра-забавка	42—54
VI Ручна праця	54—73
VII Розвиток мови дитини	73—88
VIII Річове навчання	88—97
IX Наука чисел у дошкільному вихованні	97—104
X Моральне виховання	104—113
XI Морально-соціальне виховання	113—118
XII Естетичне виховання	118—126
XIII Підготовка садівниць	126—132
XIV Сучасні читачі садки	132—148
XV Закарпатський дитячий садок	148—154
Додаток до гл. IX: Наука чисел у дошкільному вихованні	154—159
Показник літератури по дошкільному вихованню	160—164
Показник літератури для дошкільних опесідаць	162