

34.1
11.4
Д-Р МАРІЯ МОНТЕСОРІ

МЕТОД НАУКОВОЇ ПЕДАГОГІКИ



ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО.
КИЇВ-1921



Монтесорі на лекції обмацування геометричних вкладок.

Д-р МАРІЯ МОНТЕСОРІ.

37(09)
РЕК М 77

II
80

3711
14-11

МЕТОД НАУКОВОЇ ПЕДАГОГІКИ

ТА ПРАКТИКА ЙОГО
В „ДОМАХ ДЛЯ ДИТИНИ“.

З ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПЕРЕКЛАВ
В. ЩЕРБАНЕНКО.

678490

БІБЛІОТЕКА
Вінницького педуніверситету



не ввєр
Р.Б.Д.

53

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО
КИЇВ—1921.

12038 3954

11
68

Од Видавництва.

Переклад книги М. Монтесорі зроблено з італійського видання 1909 року (*Il Metodo della Pedagogia Scietifica applicato all educatione infàntile nelle Case dei Bambini*).

До перекладу додано ще два розділи, яких не має в італійському оригіналі 1909 року, а саме розділи V і VI українського видання—про систему вправ і про загальну дисципліну. Ці розділи М. Монтесорі написала в 1912 році для англійського та американського видань своєї книги. Окрім того додано передмову професора Київського університету С. Ананьїна.

Київ.
1920. XII. 14.

Педагогічно-Психологічна Секція.

Д. В. Ц. Київ 1921 р.

2 Радянська друкарня Київ, Пушкінська 4. Зам. 2084-1.—5 000.

Передмова до українського видання.

Книга, „Метод наукової педагогіки і практика його в «Домах дитини» — є один із головніших творів відомого італійського педагога, приват-доцента Римського університету Марії Монтесорі. В цій книзі викладено принципи так званого Монтесорієвського методу виховання дітей дошкільного віку. Ім'я автора відоме далеко по-за межами Італії. Її педагогічні погляди та практика мають багато прихильників, але немало й ворогів. Перші гадають, що система виховання Монтесорі може заступити Фребелевський метод виховання, що де в чім розійшовся з поглядами сучасної експериментальної психології й педагогіки, та менше систематизований і не такий гнучкий. Вороги системи вбачають у методі Монтесорі скороминучий педагогічний модернізм.

Але хоч би й як дивитися на педагогіку Монтесорі, проте, одно ясно цілком, а саме, що всякий освічений педагог, що намагається стати в рівень з сучасною педагогічною культурою, повинен знати систему Монтесорі. Те саме треба сказати й про батьків, а особливо про матерів.

В основі педагогічної теорії та практики Монтесорі лежать два чинники, ідеального й матеріального характеру. Перший чинник — це вплив на Монтесорі поглядів де-яких учених, а особливо Серджі, Ігара й Сегенена. Другий чинник — це надзвичайно сприятливі зовнішні обставини, що поставили Монтесорі на чолі виховальних установ для дітей дошкільного віку, надавши їй право широкої ініціативи й повної волі переводити в життя її теоретичні погляди.

Система Монтесорі, як сама вона визнає, є спроба систематизувати на емпіричному ґрунті де-які змгальні принципи експериментальної психології та різних течій сучасної педагогіки разом з дидактичним матеріалом, що зібрали Серджі, Бурневіль, Фребель та інші. Всі принципи й практичні засоби своєї системи Монтесорі перевірила й доповнила сама на практиці. Сама педагогічна система в цілому спирається на такі методичні тези: повна воля й самодіяльність для дитини, пасивність для вихователя. Розвиток дитини повинен бути самовільний і вільний. Вихователька лише організує оточення, вибирає засоби, що ними користується дитина для свого розвитку відповідно до своїх нахилів та інтересів.

Весь виховальний процес у Монтесорі розподіляється на такі частини, що в цілому й становлять усе виховання дітей дошкільного віку:

- а) загальний лікарський догляд;
- б) гігієнічний догляд і привчання дітей до гігієни;
- в) привчання дітей до виконання вимог звичайного практичного життя;
- г) фізичне виховання;
- д) практична гімнастика;
- е) виховальна гімнастика;
- ж) інтелектуальне виховання, що складається з виховання вчуттів і сприймань та початків читання, писання й рахування;
- з) моральне виховання.

Кожний рід виховання спирається на методи та засоби, що влучно підбрано і що можуть зацікавлювати дітей; їх легко перевести в життя й дають вони добрі наслідки. Педагогіка Монтесорі приступна й для кожної хоч трохи освіченої матері та для кожної виховательки. По суті вона не є щось нове. А проте, вона дає справді конкретну систему

виховання, що обіймає всі найголовніші сторони дитячого психо-фізичного організму; а до того вона стоїть у рівні з сучасною психологією й педагогікою та становить корисну й конче потрібну реакцію на педагогічний апіоризм та автоматично-педагогічне пристосування ідей Фребеля.

Найбільші хиби системи Монтесорі це такі:

1) не досить виразно зазначено цілі виховання взагалі й інтелектуального виховання з-окрема;

2) надмірний оптимізм, невиправдана досвідом життя віра в природу дитини, що засуджує виховательку до надмірної пасивності;

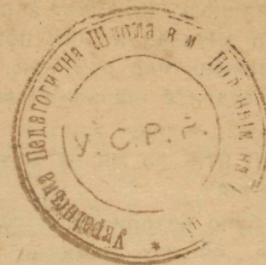
3) розходження між теорією та практикою в де-яких пунктах, а особливо в сфері волі для дитини. З одного боку Монтесорі проповідує широку соціальну волю, а з другого боку, на практиці, ми маємо дитячий автоматизм;

4) іноді оперте на волю та самодіяльності виховання ухиляється вбік, близький до дресури й т. и.

А проте, хоч би як дивитися на всі ці хиби, вони ані трохи не зменшують цінності Монтесорівської системи виховання й тільки висовують потребу поробити в цій системі де-які зміни.

С. Ананьїн.

1920—XI—18.



Критичні uwagi.

Не маю на думці складати трактат наукової педагогіки: ці мої біжучі замітки мають скромне завдання—познайомити з досить цікавими здобутками того педагогічного досвіду, що, здається, прокладає нові шляхи для практичної діяльності на цілком нових принципах, на яких можливо передбачати перебудову всієї педагогіки. Річ відома, і про це вже чуто розмови протягом останніх десяти років, що педагогіка так само, як то вже зробила медицина, має залишити межі суто-абстрактні й обґрунтуватися на певних даних досліду. Фізіологічна або експериментальна психологія, що від часів Вебера й Фехнера аж до Вундта поволи перетворилася в нову науку, на наш погляд, і має дати новій педагогіці той ґрунт підготовки, який старовина метафізична психологія давала для філософської педагогіки. Так само й морфологічна антропологія, пристосована до студій над фізичним розвитком учнів, становить важливий чинник в розвитку нової педагогіки.

До правди ж кажучи, наукова педагогіка не є щось остаточно сформоване або визначене. Вона є щось невизначене, про що ми ведемо розмову, а що в дійсності ще не існує. Можна сказати, що вона є для нашого часу наука, яку ми ще тільки передбачаємо і яка неминуче повстане за допомогою позитивних та експериментальних наук, що відновили наше мислення в XIX столітті, бо людську думку, що збудувала собі новий світ в межах суто-наукової сфери, саму повинна ще виховати нова педагогіка.

В Італії кілька років тому д-р медицини проф. Піцолі заклав—і це був сміливий та гарний почин—так звану „Школу Наукової Педагогіки“, що мала метою підготовку вчителів відповідно до нових педагогічних течій; ця школа протягом двох-трьох років придбала такий великий успіх, що привабила увагу майже всіх учителів Італії, а місто Мілан дало їй увесь потрібний для студій науковий та дидактичний матеріал. Ця школа на самому початку мала великі матеріальні засоби, бо була надія, що таким шляхом і пощастить закласти підвалини для „науки про виховання людини“.

За причину такої широкій підтримки в значній мірі належить визнати натхнену пропаганду відомого антрополога Джузеппе Серджі, що протягом останніх 30 років невтомно поширює по-між італійським учительством принципи нової культури, збудованої на вихованні. „Нині“—каже він:—„відчувається в нашому соціальному устрої пекуча потреба—перетворити методи виховання й навчання. Хто веде боротьбу за цю справу, той веде боротьбу за відродження людськості“.

В педагогічних творах, що подає його збірка „Educatione ed Istruzione (Pensieri*)“ маємо конспект його лекцій та бесід, де він зазначає, що шляхом до цього бажаного відродження є методичне досліджування об'єкту виховання під керуванням педагогічної антропології та експериментальної психології.

*) Frevisini, 1892.

„Вже кілька років я обстоюю ту думку, що здається мені тим кориснішою та правдивішою, чим далі я про це міркую, а саме: щоб знайти природні й доцільні методи виховання, нам потрібно для цього велике число докладних і певних спостережень над людиною, головним чином, в роки дитинства, коли саме й повинні закладатися підвалини виховання та культури“.

„Вимірювати голову, зріст і т. и.—це ще не педагогіка; але це шлях, що ним ми повинні йти, бо ми не можемо виховувати, не знаючи докладно об'єкту нашого виховання“.

І досить було авторитетної думки Серджі, щоб переконати, що на ґрунті такого знання об'єкту виникне неминуче й цілком природно мистецтво виховання; а це й викликало (як трапляється часто й густо) серед його прихильників ту плутанину ідей, що була наслідком дуже дословного, а разом і перебільшеного розуміння ідей учителя. Ось і почали розглядати, як щось тотожне, виховання учнів і експерименти над ними. І тому, що останні, тоб-то експерименти, були шляхом до виховання, що з них неминуче виростало, то й почали розглядати наукову педагогіку, як педагогічну антропологію. Нові оборонці такої школи мали на своєму прапорі, як гасло—„біографічну схему розвитку“, і були переконані, що тільки під цим прапором можна вести шкільну справу до переможного кінця.

Тому, так звані школи наукової педагогіки, радили вчителям робити антропометричні виміри, користуватися з естезіометричних інструментів для виміру чутливості й збирати матеріали до анамнези; таким чином було утворено лави нових учителів з науковою підготовкою.

Що до закордонних держав, то там зроблено значно менше. Франція, Англія, а особливо Америка робили справи експериментів з антропології та педагогічної психології в народних школах, сподіваючися, що антропометрія та психометрія принесуть школі відродження; але ці експерименти роблять там не вчителі, а лікарі, що більше цікавляться своєю наукою, ніж педагогікою; і при цих спробах більш дбають про те, щоб шляхом експерименту збагатити психологію та антропометрію, а зовсім не про те, щоб своїми дослідями збудувати так бажану наукову педагогіку. Взагалі, антрополог і психолог ніколи не мали на думці практичного виховання дітей у школі, а з другого боку, вчителі, знайомі з експериментом, ніколи не підвищувалися на рівень кабінетних учених.

Але в дійсності для практичного успіху школи було б потрібне таке злиття течії наукової з практичною, що при ньому люде науки ставали б у безпосередню близькість до найважливіших галузів шкільного життя, а вчителі ставали вище свого досить низького й звичайного для них нині культурного рівня. Це завдання—дуже важливе з практичного погляду—і є завдання заложених в Італії проф. Кредаро Педагогічних шкіл при університетах. Ці школи мають поширювати межі педагогіки, що до цього часу була другорядним предметом філософського факультету, надаючи їй розміри окремого факультету, який би, на зразок медичного, містив у собі різноманітні науки, прилучаючи сюди педагогічну гігієну, педагогічну антропологію й експериментальну психологію.

Отже, Італія, батьківщина Ломброзо, Де-Джовані й Серджі, може пишатися тим, що вона дала перший початок такому напрямкові. Бо цих трьох вищезазначених учених можна справді іменувати фундаторами нових напрямків в антропології: перший—творець карної антропології, другий—медичної, третій—педагогічної антропології. І на велику для науки користь усі три вони були перші й визнані оборонці—кожний своєї ідеї, і не тільки виховували собі безздатних учнів, але й їй підготували свідомість широких кол до засвоєння ідеї наукового відродження, що вона обстоювала (див. мою працю „Педагогічна антропологія“*).

Зважаючи на організаційний хист Кредаро, ми можемо сподіватися, що наші університети перетворять школу й методи виховання, головним чином за допомогою експериментальних наук, які підготували матеріал, безперечно, дуже корисний для теоретичного відновлення педагогіки, та за допомогою виховальної

праці вчителів-практиків, що їх виховують у педагогічних школах при університетах Італії.

І це є велика заслуга нашої батьківщини.

Але нині у вихованні нас цікавитимуть лише інтереси людськості й культури, а для них існує одна тільки батьківщина—увесь світ. З огляду на таке широке завдання, всі ті люде, що зробили свою внеску в науку, хай це буде лише спроба, що не зазнала успіху, гідні поважання з боку всієї культурної людськості. Для Італії, наприклад, мають велике значіння школа Піцолі й кабінети наукової антропології та педагогіки, що їх заклали в різних містах Італії вчителі початкових шкіл, або шкільні інспектори, і які припинили свою діяльність, ще не встигнувши остаточно організуватися—вони мають, кажу, велике значіння з огляду на ідею, що давала їм натхнення, і з огляду на те, що вони проклали нові шляхи для людської думки.

Не можна казати, що такі спроби були занадто передчасні й виникали з недосить широкого розуміння нових ще наук: кожна велика справа виходить з багатьох невдалих спроб, часто з недосконалої роботи. Коли св. Франціск Асизький мав явлення, що він мусить збудувати церкву, він зрозумів, що це торкається церкви його міста, яка й справді була зруйнована. І він почав був зносити до купи на своїх плечах каміння, щоб відбудувати цю церкву. Тільки потім він зрозумів, що його призначення—відновити католицьку церкву взагалі духом бідности. Але як той св. Франціск, що наївно переносить каміння, так і той, що так блискуче веде до перемоги духу—це одна й та сама істота, тільки в двох різних фазах свого розвитку.

Так само й ми, що працюємо для єдиної мети, ми немов члени або форми одного й того організму; ті, що приходять слідком за нами, приходять тільки тому, що попереду них були ті, що працювали й мали упевненість у своїй ідеї.

Так само ми гадали, що можна перебудувати стару зруйновану школу, коли ми наносили каміння сухого й бездушного кабінетного експерименту. І ми дивилися на допомогу матеріялістичних і механічних наук з такою самою надією, з якою св. Франціск оглядав уламки граніту, якого тягарь добре відчували його плечі.

Тому ми й зайшли на цей помилковий та важкий для нас шлях, і нам треба його перейти, щоб відшукати справді живі засоби виховання майбутніх людських поколінь.

Дати вчителям підготовку що до експериментальних наук—це не така проста річ. Коли б ми знайомили їх найдокладніше навіть з антропометрією та психометрією, то ми виховали б учителів, що їх вартість була б дуже сумнівна. Коли б ми так розуміли експеримент і давали таку підготовку вчителям, ми залишилися б завжди в межах теорії: колишній учитель, вихований на метафізичній філософії, був знайомий з ідеями де-яких людей, яких вважали за авторитетів—і, розмовляючи про них, робив відповідні рухи м'язів мовного апарату, а читаючи про них—м'язів ока. А наші вчителі, знайомі з де-якими приладами, знають, як треба орудувати м'язами рук, щоб користуватися цими приладами; опріч того, вони мають ідею історичного розвитку всіх тих спроб, що вони їх вивчилися бездушно робити.

Але це ріжниця поверхова! По суті ріжниця не може обмежуватися зовнішніми засобами виявлення, вона досягає душі людини. На шляху експерименту ми не виховали нових учителів. Головне те, що ми залишили вихователів на самому початку експериментальних наук, не припускаючи їх до найглибшої та найкращої частини цих наук, а праця над нею тільки може підготувати справжніх учених.

Справді, що таке вчений?

Певно, це не той, хто вміє орудувати всіма приладами фізичного кабінету, або хто в хемічній лабораторії може з певністю поводитися з усіма реактивами,

*) M. Montessori, L'antropologia Pedagogica, Vallardi.

або хто може робити мікроскопічні препарати з біології. Навіть часто буває так, що люде, які стоять на значно нижчому рівні, ніж „учені“, наприклад, асистенти, або й звичайні препаратори, виявляють більше скритності що до експериментальної техніки, ніж самі вчені.

Ми звемо „вченим“ того, хто зрозумів, що експеримент є засіб, який допомагає досліджувати найглибші закони життя, здійснюючи завісу над таємницями цього життя; того, хто в таких дослідах відчуває в собі таку ширю любов до таємниць природи, що забуває про себе самого. Учений—це не той, хто вміє добре орудувати знаряддями,—це той, для кого природа—щось святе. І він має на собі зовнішні одзнаки своєї любови, як і прихильник якої-небудь віри. Ми звемо вченим того, хто живе в атмосфері наукової праці, забуваючи про зовнішній світ, мов середньовічний чернець-трапіст; того, хто може бути навіть неохайним, що до своєї одежі, бо про себе він не дбає; того, хто невтомно працює з мікроскопом, аж доки не стане сліпим; того, хто прищиплює собі туберкульоз, хто вводить у свій шлунок екскременти хворих на холеру, бажаючи дізнатися, яким чином передаються ці хвороби; того, хто знає, що той або цей хемічний препарат має велику вибухову силу, і все ж робить спроби синтетично його виробити й при цьому сам стає жертвою вибуху.

Такі прикмети духу мають учені, що для них природа радо відкриває свої таємниці, даючи їм у нагороду славу відкриття. Справді, існують окремі прикмети „духу“ вченого, що відрізняються від механічного „хисту“ вченого. І тоді вчений досягає до найвищого ступня свого розвитку, коли його дух одержав перемогу над „механічним хистом“. Тоді наука матиме від нього не тільки нові відкриття й з'ясування що до природи, але також і філософський синтез мислення.

Тому я й визнаю, що в наших учителях нам треба буде дужче розвинути цей дух ученого, ніж механічний хист; іншими словами, підготовка вчителів має відбуватися краще в напрямі ідеї, ніж в напрямі механічного хисту.

Коли ще ми, наприклад, вважали за наукову підготовку один лише механічний хист, ми не мали на думці виховати вчителів елементарної школи так, щоб вони були знавці антропології, експериментальної психології, знавці дитячої гігієни й шкільної, ми мали на думці ознайомити їх з методами експериментальної науки, навчаючи їх орудувати тими чи іншими знаряддями. Так само й нині нам треба ознайомити їх з методами наукового досліджу, з духом науки, в межах, що окреслюють їх фахові завдання.

Іншими словами, нам треба розвинути в свідомості вчителя інтерес до явищ природи взагалі, щоб він любив що до природу й розумів той напружений настрій чекання, що буває в людини, коли вона робить експерименти, сподіваючися від нього відкриття таємниці*).

Приладдя складають мов алфавіт, треба вміти ними орудувати, щоб читати у великій книзі природи; і на зразок того, як книга містить у собі найкращі думки письменника і має в літерах тільки засоби й зовнішні символи, так і природа в механічній зовнішності експерименту заховує безліч своїх таємниць.

І той, хто вміє читати по складах, певно прочитає слова граматики, а також і рядки в трагедії Шекспіра—аби тільки в ньому був чіткий друк. Так ось та людина, що вивчилася робити експерименти, нагадує того, хто читає по складах у своїй граматиці, розуміючи дословно це читання; на такому саме рівні ми й залишаємо вчителів, коли обмежуємо їх підготовку тільки механічним хистом.

Замість цього нам треба, щоб вони розуміли й могли б з'ясувати дух природи; вони повинні нагадувати того, хто, починаючи з читання по складах, доходить до того, що в графічних символах може прочитати думки Шекспіра, Гете, Данте.

Як бачимо, різниця велика, й шлях цього розвитку—довгий.

Вже ж перша наша помилка легко з'ясовується: дитина, що скінчила граматику, уявляє собі, що вже вона вміє читати; і вона читає вивіски на крамниціях, назви газет, всяке слово, всяке речення, що його вона випадково запомінить. Зрозуміємо ми й ту помилку, що зробила б дитина, коли, виходячи з біб-

ліотеку, гадала б, що може розуміти всі, які там є, книжки. Але після першої спроби вона побачила б, що механічне читання нічого не варте, й повернула б з бібліотеки знову до школи.

Така сама справа й що до вчителів, яким ми давали підготовку, як нам здавалося до „наукової педагогіки“, викладаючи їм антропометрію та психометрію.

Немає чого й казати про труднощі підготовки таких учителів-учених; ми не будемо навіть робити спроби такої підготовки, бо це було б окремим питанням, що лежить по-за метою цієї книги. Припустимо замість того, що ми шляхом довгої роботи вже підготували вчителів до спостереження над природою й довели їх, наприклад, до рівня тих зоологів, що встають серед ночі, йдуть у ліси, перемагаючи всі перешкоди, щоб побачити, як там прокидаються й починають свою щоденну роботу які-небудь для них цікаві комахи. І ми маємо тоді вченого—хоч він і не виспався й втомлений дорогою, але він бадьорий від настрою чекання; він не звертає уваги на те, що одежа його забруднилася й припорошилася, що дощ намочив його, або що сонце пече—всі думки його про те, щоб його присутність була не помітна, щоб комахи спокійно протягом годин робили те, що їм належить робити, бо він і прийшов для такого спостереження.

Припустимо, що наші вчені досягли до рівня того вченого, що, майже поспіпнувши й добре знаючи, що перетомлює свої очі, все ж додивляється в мікроскопі до рухів яких-небудь інфузорій, і здається йому, що вони мають якусь хоч притьмарену свідомість—що помітно з того, як вони дають місце одна одній, або як вони обирають собі поживу. Ось він порушує їх тихе життя електричним током і бачить, як одні з них гуртуються біля позитивного полюсу, а інші біля негативного; робить спробу з промінем і бачить, як одні інфузорії збігаються до світла, а інші тікають від нього. І він досліджує ці явища полярності, завжди намагаючися розв'язати питання, чи це прихильне й вороже відношення до вражіння від току й проміння має таке саме походження, як обірання поживи й те, що вони дають одна одній місце, тоб-то чи ми маємо тут вибір і притьмарену свідомість, або явище фізичного притягання та відхилення, на зразок тих, що існують між залізом та магнетом. І припустимо, цей учений побачить, що вже третя година, а він ще й не обідав: він відчуває радість тому, що він працював не дома, а в лабораторії, бо дома його прикликали б вже о дванадцятій годині й таким чином перебили б його цікаву роботу, нагадавши про їжу.

Припустимо, кажу, що вчитель, незалежно від своєї наукової освіти, підвищився б до такого приблизно інтересу що до спостережень над природою—і такої підготовки було б замало!

Бо його призначення—робити досліди не над комахами та інфузоріями, а над людиною.

І над людиною не тоді, коли вона виявляє себе в щоденному житті, як було в прикладі з комахами, що починали свою роботу вдосвіта, а над людиною в період пробудження в неї інтелектуального життя.

Інтерес вихователя до людини—це тісніший зв'язок між дослідником і предметом досліджування, ніж той, що має зоолог або ботанік з природою. І цей тісніший зв'язок, звичайно, щиріший. Людина не може любити комаху або хемічну реакцію, не почувавши, що це щось стороннє. В цьому почутті для нефаховця є навіть якесь страждання, страта частки свого я, майже мучеництво.

А любов людини до людини—ніжніше почуття, таке звичайне, що його розуміють не тільки люде з окремо вихованим інтелектом, але й проста юрба. Отже треба, щоб учителі, після доброї підготовки що до „вченості“, зараз же зазнали, яке велике щастя бути дослідником людини.

Щоб зрозуміти цю другу форму підготовки, уявімо собі настрої перших наслідувачів Христа, що чули його промови про царство Боже, вище над усі царства, що можуть бути на землі. І ось одному з учнів спало на думку, якими в цьому царстві будуть найвизначніші люде. І він запитав простодушню: „Учителю, хто буде найвизначніший в царстві небесному?“. Тоді Христос, милуючи

*) Див. мій „Tractato sull'antropologia pedagogica“, розділ про „метод експериментальних наук“.

дитину, що пильно до його придивлялася, відпові: „Найвизначніший у царстві небесному буде той, хто може стати подібним до цієї дитини“.

Припустимо тепер, що перед нами містична людина, яка стежить за життям дитини, відшукуючи собі шлях свого удосконалення, стежить з почуттям щирої любови, обережності, цікавості, туги за надземною досконалістю; і припустимо, що ця людина опиниться, як вихователь, в класі, де повно малих дітей. Що ж, і така людина не буде новим і бажаним для нас вихователем.

Але зробимо спробу сполучити дух соможертви вченої людини та настроїв невимовного екстазу містичної людини—і тоді ми матимемо довершений дух „учителя“.

Бо така людина саме на дітях дізнається можливих засобів і шляхів свого розвитку—і від дитини вона навчиться ставати досконалішою, як вихователь.

Уявімо далі кого-небудь з-поміж наших ботаніків або зоологів, знавця що до техніки спостереження та експерименту, що відбував подорож з метою, наприклад, дослідів над пероноспоровою губкою в її звичайному оточенні,—припустимо, що цей учений робив свої досліді серед поля, а потім за допомогою мікроскопа працював у лабораторії й робив спроби штучної культури й т. и.; або уявімо того, хто бажає досліджувати життя черв'яків-паразитів і для цього йде в стайні й там шукає в кінських кружалках; одно слово, того, хто добре знає, що таке досліді над природою, й володіє всіма засобами сучасної експериментальної науки, щоб досягти бажаної йому мети. І ось, такому вченому, в нагороду за його наукову працю, доручили важливу посаду й дали завдання робити нові досліді над життям лускокрилих. Приїхавши на місце свого призначення, він знаходить там зашклену скриньку, в якій настромлені на шпильках чудові метелики—неживі метелики з розгорнутими крилами. Наш новий учений сказав би, що це іграшка для дітей, а ніяк не матеріал для наукового досліді; що ці зашклені препарати лише доповнення до гімнастичних вправ, що роблять діти в міських садках, коли ловлять метеликів сіткою на дрючку. Учений експериментатор не знав би, що йому робити з таким матеріалом.

Так само почував би себе вчитель-учений, яким ми його змалювали вище, коли б він опинився в сучасній школі, де діти, немов які неживі істоти, так пригнічені що до виявлення свого власного „я“; де вони мають кожний своє призначене місце,—мов метелики, настромлені на шпильках; де вони мов розгортають крила марного й непридатного знання.

Тому, не досить виховати вчителя—ученого: треба для нього підготувати так само й школу.

Треба, щоб в школі була воля й простір для виявлення власного „я“ з боку дітей—і тоді в неї може увійти наукова педагогіка. Це є найголовніша суть шкільної реформи.

Ніхто не наслідиться запевняти, що цей принцип існує в житті педагогіки й школи. Правда, де-які педагоги, з почину Русо, висловлювали фантастичні принципи й невиразні бажання що до волі для дитини; але педагогам зовсім не відома справжня ідея цієї волі. Часто й густо вони мають про неї ту саму ідею, як цілі народи в періоди повстання проти гніту; а іноді розуміють волю, як волю соціальної, — останнє розуміння хоч трохи й вище, але все ж воно досить вузьке, бо соціальна воля є лише досягнення нового щабля на сході св. Якова, то б-то початкове визволення—або країни, або класу, або думки.

Тим часом, та воля, що дає натхнення педагогіці, є щось універсальне: це нам яскраво довели біологічні науки в XIX столітті, коли вони подали нам свої засоби дослідів над життям.

І за старих ще часів педагогіка, хоч і не досить виразно, все-ж передбачала потребу дослідів над об'єктом виховання, а потім і можливість самого виховання. Але ця ледве—ледве окреслена інтуїція могла набути собі практичної сили та здійсності тільки в зв'язку з успіхом експериментальних наук протягом останнього століття. Це факт безсумнівний—досить зробити лише спробу. Той, хто сказав би, що сучасна педагогіка й школа ґрунтуються на принципі волі,

викликав-би в нас тільки усміх, як і та дитина, що запевняла б нас, що ці, настромлені на шпильках метелики, живі й можуть літати. На принципі поневолення ґрунтується вся наша педагогіка, що нині конає; на такому самому принципі ґрунтується й школа.

Подаяу такий доказ, як наші шкільні парти. Це блискучий приклад помилок наукової матеріалістичної педагогіки на початку її розвитку, коли вона задовольнялася тим, що на своїх плечах приносила сьогодні один, а далі другий камінь, щоб поновити невелику й розхитану будівлю школи. На початку робили довгі, незграбні та великі парти, і на них стискувалося разом кілька дітей. Ось приходить наука й починає удосконалювати парту. При цьому вона рахується з усіма придбаннями антропології, звертаючи увагу на вік дитини та на довжину її ніг, щоб вирахувати, як високо треба зробити лаву; з математичною докладністю вираховує одлеглість лави від столу, щоб хребтовий стовп учня не скривлявся до тієї хвороби, що має назву сколіозу; ще далі навіть (яка глибока й доцільна думка!) робить лави окремо, даючи їм таку ширину, що дитина ледве може сидіти, а всякі узбічні рухи неможливі—і це з метою відокремити учня від сусіди; усю парту роблять так, щоб можна було оглядати майже всього учня, що сидить нерухомо, мов закутий; така система відокремлення має запобігти розпусним актам в класі або в дитячому притулку. Але що ж казати тоді про таку обережність у громадському житті, коли вважають за непристойне вести в школі бесіди на тему полові моралі, бо так можна попсувати ще чистих душень учнів?

Наука допомагає цьому лицемірству і виробляє нам машини! Але цього ще занадто мало: наука запобігливо удосконалює шкільні парти до того, що вони забезпечують найбільшу нерухомість дитини, або краще—не припускають можливості яких-небудь рухів взагалі. І все це робиться для того, щоб учень був мов прикутий до парти, щоб парта приневолювала учня до гігієнічного положення—тому й лава, й підніжжя, й стіл зроблені так, що дитина не може підвестися; але коли треба підвестися, то за допомогою відповідного руху лава відкидається, доска підноситься вгору, підніжжя перекидається—і учень має стільки місця, що може стояти у струнку.

Таким чином все більш удосконалювалися парти: прихильники так званої наукової педагогіки вигадували—кожна течія свій взірєць парти; навіть де-які нації пишалися своїми національними партами; в боротьбі конкуренції де-які виробили одержували патент і право виключного продажу.

Певно, що будуючи такі парти, рахувалися з науковими даними різних наук; допомагала антропологія з вимірами тіла й дихання що до віку; і фізіологія при розгляді руху м'язів; і психологія в питаннях передчасного полового розвитку й ненормальностей полового життя, а над усе гігієна, що мала на меті боротьбу з сколіозом.

Парти будували згідно з науковими даними й керувалися при цьому антропологічними даними що до дітей.

Це є гарний приклад того, як наука пристосовується до школи в дуже буквальному розумінні. А я гадаю, що мине недовгий час, і ми всі дивуватимемося з того факту, який нам здаватиметься просто неймовірним—а саме, як це сталося, що головний дефект шкільної парти залишився непомітний для всіх учених-знавців гігієни дитини, антропології, соціології, і це за такого розвитку думки, що виявся на прикінці першого десятиріччя XX століття, і, що дивніше, в усіх країнах, де помічався рух за охорону дитини.

Небагато років мине—і здивовані люде обмацуватимуть наші парти власними руками, читатимуть книжки, де з'ясовується мета цих парт, з відповідними ілюстраціями—в словах і малюнках—мов не довіряючи, щоб це все могло колись бути.

Парта, кажуть, має метою перешкоджувати розвитку сколіозу. Але ж учні підлягають такому режимові, що хоч би вони й були прездорові, все ж їх хребтовий стовп, кривиться й вони горбатіють! Тим часом хребтовий стовп ця перша, головна, найдавніша частина кістяка є найменше рухома з усіх, а кістяк—найгрубіша з усіх. Хребтовий стовп витримує найшаленішу боротьбу першої людини й далі в процесі розвитку, коли доводилося перемагати

левів у пустелі, поневолювати мамонтів, розбивати величезні скелі, пряхити залізо й одержувати перемогу над землею — цей самий хребтовий стовп не витримує й викривляється під гнітом школи!

Дивно, як ця так звана наука працювала, удосконалюючи це знаряддя поневолення в школі, і не відчувала того руху, що набував сили по-за мурами школи, в сфері соціального визволення. Бо доба науково збудованої партії є одночасно й доба визволення трудящих мас від гніту визиску.

Це визволення — річ відома, його вимагають усі: його вимагають пролетаріату й широкі маси пролетаріату; наукові книжки по питаннях соціалізму й незначні щоденні газети. Виснажений робітник не потрібує собі зміцнюючих ліків, а вимагає поліпшення економічного стану, який би не припускав такого виснаження; гірняк, що працює щоденно протягом довгого часу, зігнувшись в дугу, і якому загрожує гила, має потребу не в паску, який би підтримував гилу, а в тому, щоб зменшили число годин праці й поліпшили її умови так, щоб і він жив, як усі інші.

І в цю саму добу соціальних реформ ми помічаємо, що наші діти в школі — це ті самі робітники в таких ненормальних гігієнічних умовах, які до того суперечать нормальному розвитку, що загрожують деформувати кістяк дитини — і ми відповідаємо на цю останню страшну новину — ортопедичною партою. Це те саме, що гірнякові, хворому гилою, давати пас, а виснаженому робітникові мишак.

Не що давно одна добродійка, гадаючи, що я — прихильниця всяких наукових новин у школі, з превеликою радістю демонструвала мені — корсет для учнів, власний її винахід, мета якого доповнити роль шкільної партії. Ми лікарі, справді, при лікуванні деформацій хребтового стовпа користуємося з численних засобів фізичної терапії — з ортопедичних приладдів, корсетів і підвішування, коли ми періодично підвищуємо рахітичну дитину за голову й по-під рамена, так що все тіло своєю вагою розтягає та виправляє хребтовий стовп. Нині в школі має всі права громадянства те ортопедичне приладдя, яким є парта, і де-котрі починають радити корсети, ще трохи далі нам радитимуть періодичне підвішування учнів...

А все це логичний наслідок дуже буквального пристосування науки до школи в період її занепаду. Те саме доводиться сказати й про роль антропології та експериментальної психології в сучасній школі.

Річ зрозуміла, що найкращий засіб боротьби з сколіозом — відмінити характер роботи учнів так, щоб вони не залишалися протягом багатьох годин в ненормальному положенні.

Треба, щоб перемога була на боці волі для учнів, а не на боці механізму партії.

І коли б навіть парта не шкодила б кістякові учня, вона суперечила б гігієні, бо не так легко пересовувати партію, щоб добре прибирати кімнату; а тим часом підніжжя, де учень спірається своїми ногами, має під собою силу порохні, яку заносять що-дня з вулиці всі учні.

Навіть хатні меблі нині виробляють так, щоб вони не були важкі й складні в своїй будові — тоді їх легко можна пересовувати, по змозі що-дня вичищати, навіть вимивати: але школа не відчуває ще того поступу, що помічається в зовнішньому житті.

Треба уявити собі, що робиться з душею дитини, коли їй доводиться розвиватися й рости в таких штучних і ненормальних умовах, що деформують навіть її кістяк. Ми ведемо розмову про визволення робітничого класу, і разом із злиднями, помітними з зовнішнього боку, наприклад, з малокровністю, гилою і т. и., ми маємо на думці й ті глибокі злидні, що виникають для душі людини в стані поневолення. Ці останні ми й маємо на думці, кажучи, що робітник відновить своє життя після визволення. Ми добре розуміємо, що там, де людина виснажила свою кров і де шлунок викидає геть частки організму, там і душа людини затьмарюється, стає нечула, нищиться. Моральний занепад невільника це саме й є великий тягар для нашої культури, що хотіла б розвиватися й далі.

але з таким тягарем не може цього зробити. Гасло визволення значно більше торкається душі, ніж тіла.

Що ж нам сказати, коли виникає питання про виховання дітей?

Всім знайома ця сумна картина: є в класі вчитель-фаховець, а його завдання втокмачити знання в голови учнів. Для успіху такої справи конче потрібна дисципліна й нерухомість учнів, їх примусова увага; а для того, щоб утворити такі умови та приневолити своїх слухачів, учитель володіє такими різнноманітними засобами, як нагороди й карі.

Нині визнали вже за потрібне скасувати березову кашу та штовхани; з меншою урочистістю відбувається також і роздача нагород — ця характерна ознака старої школи, ознака, яку так вихвалювала й радила наука.

А коли ми будемо щирі, то визнаємо, що ці нагороди й карі для душі те саме, що парта для тіла: вони — знаряддя поневолення душі. Ріжниця лише та, що вони не виправляють дефектів, а викликають їх.

Нагорода й кара — це засоби штучно викликати зусилля учнів, а в такому разі хіба можна говорити про натуральний розвиток дитини?

Жокей дає коневі цукру перед тим, як умотитися в сідло; візник теж стьобає коней пугою, щоб вони везли воза, слухаючися його віжок. І все ж ні одна з цих коняк не жене з такою красою, як вільний степовий кінь. Цукор і пуга — це засоби пригнічення, потрібні для того, щоб покарати суперечність гордовитої тварини, а зовсім не для того, щоб приневолити до бігу.

А чи ж можна, щоб у вихованні одна людина приневольовала іншу? Правда, нам кажуть, що соціально вихована людина — це є первісна людина в ярмі громадськості. Але коли ми оглянемо історію соціальної моралі, то помітимо, що це ярмо де далі, то все легшає, помітимо, що природа й життя помалу стають переможцями. Замість ярма невільника, виникло ярмо служника, а нині замість останнього маємо ярмо робітника.

Всі форми поневолення помалу зникають, навіть і полове поневолення жінки. Історія культури є взагалі історія здобутків та визволення. І нині настала вже пора запитати, на якому саме щаблі культури перебуваємо ми й чи справді для дальшого розвитку нам потрібне ярмо нагороди й карі. Бо коли ми в дійсності вже перейшли цей щабель, то залишатися на таких засобах виховання — значило б тягти нові покоління не в поступовому розвитку, а навпаки в регресивному.

Щось подібне до цього становища в школі помічаємо в тих відношеннях, що існують в соціальному устрою між урядом і урядовцями. Урядовці так само працюють пером увесь день на загальне й далеке якесь благо, від якого не відчувають ще ніякої безпосередньої користі для себе. Вони не розуміють, що за допомогою їх держава робить свою велику справу, не розуміють того, що загальне благо всіх людей, які ввійдуть до складу держави, залежить від їх праці. Безпосередня для них користь — це підвищення посади, так само як для учня перехід до вищого класу. Тим часом людина, що не добачає свого високого призначення, нагадує дитину, яку пересунули до нижчого класу, або невільника, якого обдурили: його гідність, як людини, стає гідністю машини, що потрібує собі нафти для роботи, бо сама в собі вона не має движної сили. Всі ці дрібниці, як нагорода медалями то-що, все це штучні засоби заохочування, що освітлюють важкий і темний шлях урядовця. Так само й ми даємо учням медалі. Боючися, що не буде підвищення посади, урядовці не кидають своєї праці й цупко тримаються поденної одноманітної роботи, так само, як і учень тримається своєї книжки, боючися, що його не переведуть до вищого класу. Догана з боку завідача відділом — це те саме, що Grimania вчителя; виправлення роботи урядовця, яке робить завідачель, — це те саме, що низький бал за нескладну роботу учня.

• Порівняння це правдиве навіть в дрібницях.

Але коли урядова праця не посувається з таким успіхом, що відповідав би величності рідного краю; коли часто й густо заводиться там продажність, то це виникає тому, що в свідомості урядовця притьмарена висока гідність людини, тому що урядовець обмежує свій світогляд незначними й близькими для нього фактами, які він розглядає, або як карі, або як нагороди. І влада, що грун-

тується на системі фаворитизму, має велику силу, бо вона має вплив на урядовців — цих учнів держави.

Держава однак існує тому, що чесність більшої частини її урядовців така, що стоїть по-за межами нагород і кар; ця чесність мов постійна й непереможна, яка течія.

Як життя з соціального погляду перемагає всі злидні й смерть і ступінь за ступнем розвивається далі, так само й інстинкт волі руйнує всі перешкоди, прямуючи від перемоги до перемоги.

Це є внутрішня й велика сила життя, сила, що заховується часто в підсвідомості — сама вона є причина культурного поступу.

Людина, що віддає себе якій-небудь справді гуманній роботі, великій та славетній, така людина буде працювати не тому, що її приваблюватиме те, що ми узагальнюємо назвою „нагороди“, і не тому, що боїтиметься якого-небудь лиха, яке ми звемо „карою“. Коли б на війні точилася боротьба між численним військом гігантів, яке боролосся б тільки із-за бажання одержати підвищення чи наплечники, чи медалі, або із-за можливої небезпеки розстрілу, і коли б проти такого війська вийшла купка пігмев, натхнених любов'ю до рідного краю, то перемога була-б на боці останніх. Коли військо стратило свій дух героїзму, тоді нагороди й кари тільки сприятимуть його розкладові й розвиватимуть усякі негарні прикмети. Всі перемоги, вес поступ людськості ґрунтуються на внутрішній силі.

Так, наприклад, студент може зробитися великим ученим, коли він береться за науку зо внутрішнього поклику; коли ж він працює, сподіваючися одержати спадщину, або гадаючи про корисне одруження або про яке-небудь зовнішнє благо, то він ніколи не буде великим учителем, великим ученим, і його праця не посуне ні на один ступінь загального поступу. А коли конче потрібні ще й нагороди та кари, чи з боку школи, чи з боку родини, для того, щоб юнак скінчив університета, то краще б йому зовсім не бути вченим. Кожна людина має свій окремий нахил, свій окремий поклик і призначення, може й скромне, але загально придатне. Нагороди можуть лише завести призначення людини на помилкові шляхи, і тоді вся праця людини порушується або й нищиться.

Ми невтомно запевняємо, що світ розвивається поступово й що, з огляду на цей поступ, треба посовувати людину в напрямку цього розвитку. А поступ виникне від з'явлення нових предметів та умов. І тому, що їх не можна передбачати, не може бути для них і нагороди, навпаки, здебільшого творчість нового дає одні страждання.

Велике лихо було б, коли б поеми складались тільки з огляду на можливу нагороду лавровим вінком на Капітолії, досить було б одній такій думці запасти на серці поета, муза полинула б геть від нього, бо поема виникає з душі поета, коли в нього й думки не має ні про нагороду, ні про себе самого; а коли йому пощастить одержати в нагороду лавровий вінок, він добре почуває всю марність його, — бо справжня нагорода для нього — почуття своєї власної переможної сили.

Але існує для людини зовнішня нагорода: коли, наприклад, промовець помічає на обличчях своїх слухачів, як їх хвилюють ті чи інші вражіння, він переживає таке величезне почуття, що можна порівняти хіба з тією безмежною радістю, яка охоплює нас, коли ми чуємо, що нас люблять. Наша радість — впливати на серця людей, захоплювати їх, і це єдина нагорода, що нас може задовольнити.

Іноді ми переживаємо хвилини, коли нам здається, що ми перші над усіх. Це — хвилина щастя, що дається людині, щоб вона могла й надалі провадити спокійно свою роботу. Наша радість, — що до любови, або в день народин сина, чи в день виходу нашої книги, або в момент великого відкриття — буває такою великою, що нам здається, мов немає людини вище над нас. І коли в такі хвилини до нас наближається яка-небудь урядова особа або людина, що удає з себе мов нашого вчителя й дає нам медаль чи якусь иншу нагороду — в такому разі цей некликаний гість нищить і нашу справжню нагороду. „Хто ти такий?“ — може

запитати наша розбита ілюзія, чи ти маєш право нагадувати мені, що я — не перший серед людей? Хто ж настільки вище від мене, що дає мені нагороду?“ Єдина можлива для людини нагорода — тільки від Бога.

Тепер про кари. Душа нормальної людини розвивається шляхом поширення своїх прикмет та якостей. Навпаки, кара, як її взагалі розуміють, завжди є щось, що пригнічує. Вона буде придатна, коли їй підлягають особи нижчого ступня розвитку, що виявляють своє „я“ в бік усього недоброго; але таких занадто мало й не від них залежить соціальний поступ. Зібрання законів загрожує нам карами, коли б ми були не чесні, в межах, зазначених законом. Ми ж живемо чесно не тому, що боїмося законів; ми не грабуємо й не вбиваємо тому тільки, що поважаємо працю та мир, тому що природний розвиток нашого життя веде нас все вище та все далі від певних небезпек і провин.

Не торкаючися філософського боку цього питання, можна запевняти, що злодій, до моменту злочину, добре знає, що існує та чи инша кара, і почуває, що вона йому загрожує. Він або веде відверту боротьбу з законом, або, припустивши злочин, гадає, що уникне кари. Але все ж в його сумлінні відбувалася боротьба між злочином та карою. Незалежно від питання про доцільність чи недоцільність законів, що мають на меті перешкоджати злочинствам, можна сказати, що такі закони складено для однієї та не дуже численної групи людей — для злодіїв. А більшість громадян живе чесно, незалежно від погрози з боку законів.

Справжня кара для нормальної людини — почувати, що втрачається свідомість своєї сили, своєї величності, які складають унутрішнє „я“. І така кара часто спадає на голову тих людей, що мають занадто так званих нагород. І люде часто не добачають цієї справжньої кари, що їм загрожує.

Саме тут на допомозі стає виховання.

Нині ми затримуємо дітей в школі під гнітом тих засобів, що поневолюють тіло й душу — розумію шкільні парти, нагороди й кари — для того, щоб при звичаї їх до дисципліни, нерухомоти й тиші, щоб вести їх — куди саме? Часто, щоб вести їх — без усякої мети.

Вся справа вчителя — механічно втокмачити в голови учнів матеріал, що подають програми, згідно з шкільними планами, складеними в міністерствах, написаними по закону.

Коли таким чином забувають про життя, що розвивається в наших дітях, нам лишається тільки схилити голови й від сорому затулити долонями зачервоні обличчя!

Влучно каже Серджі:

„Пекуча потреба нашого часу — перетворити методи виховання та навчання. Той, хто веде боротьбу під цим гаслом, веде боротьбу за відродження людини.

678490
БІБЛІОТЕКА
Вінницького педуніверситету

Бібліотека
ПЕДАГОГІЧНИЙ
№ 9 12038

Історія методів.

Як бачимо для того, щоб виробити систему наукової педагогіки, ми повинні йти зовсім іншим шляхом, ніж той, яким йшли до цього часу.

Реформа школи повинна відбуватися одночасно з підготовкою вчителів: коли ми підготували вчителів-дослідувачів і знайомих з експериментом, то треба, щоб вони могли робити в школі свої досліді й експерименти.

Тому ґрунтовним принципом наукової педагогіки має бути воля для учнів, така воля, що припускає вільне виявлення природних властивостей дитини. Коли правда, що нова педагогіка виникає на ґрунті дослідів над індивідуальним розвитком учнів, то ці досліді мають бути спостереженнями, над вільними дітьми. Нема чого й сподіватися для наукової педагогіки від того методичного досліді над учнями, що його роблять нині на підставі вказівок педагогічної антропології та експериментальної психології.

Кожна галузь експериментальної науки розвивається на ґрунті властивого їй методу. Наприклад, бактеріологія має свій зміст за допомогою методу відокремлення мікробів і їх культури; карна, медична й педагогічна антропологія мають свій зміст за допомогою методів антропометрії, з якими робили досліді над різними групами людей: злочинцями, божевільними, хворими в лікарнях, учнями. Так само й експериментальна психологія має на самому початку докладно з'ясувати технічний бік експерименту.

І взагалі дуже важливо з'ясувати метод й технічний бік справи, а від практики вже чекати інших наслідків, що неминує виникнуть з експерименту. Крім цього, головна риса експериментальних наук та, що коли роблять експерименти, то не мають ніяких наперед узятих думок про можливі наслідки. Коли, наприклад, бажають робити досліді що до розміру голови більше розвинених і менше розвинених учнів, то потрібна умова для таких дослідів така, щоб ми, вимірюючи голову, зовсім не знали, які з учнів здатніші, а які відсталі, бо в протилежному разі наперед узята думка, що здатніші повинні мати розвиненішу голову, може впливати, мимо нашої волі, на наслідок наших дослідів.

Тому кожний, хто робить експерименти, повинен при цьому бути вільним від наперед узятих думок, а такі думки мало не завжди сполучені з нашою свідомістю, нашою освітою то що.

І коли ми закладаємо підвалини наукової педагогіки, ми повинні відкинути від себе геть усіякі переконання й шукати істину, маючи в руках єдине знаряддя метод.

Не можна, наприклад, обірати собі яку-небудь догму що до психології дитини, як вихідний пункт нашого досліді; вихідним пунктом повинен для нас бути метод, який не обмежує волі дитини, — і тоді досліджуючи вільні виявлення її „я“, ми матимемо певні дані що до психології дитини. Можливо, що цей метод подарує нам і великі відкриття!

Отже завдання наше з'ясувати метод експериментальної педагогіки.

Він не може бути тотожний з методом інших експериментальних наук. І хоч в наукову педагогіку входять почасти як гігієна, так і антропологія та психологія, із цих наук навіть почасти позичають методологічну їх техніку, та проте, це торкається лише окремих особливостей досліді над об'єктом виховання, досліді, що розвивається поруч з цілком особливим процесом виховання й має дуже обмежене місце й другорядне значіння в педагогіці.

Ось моя книга й торкається саме методу експериментальної педагогіки; а написана вона на підставі мало не двоохрічної праці в „дитячих домах“.

Правду кажучи, я подаю лише початок цього методу, що прикладала його до дітей від 3 до 6 років, але все ж гадаю, що ця моя спроба через несподівані її наслідки буде гарний привод до продовження початої мною праці.

Окрім того, хоч ця видатна, як свідчить практика, система виховання не зовсім ще зроблена, все ж вона така органічно суцільна, що її можна з успіхом додержуватися і в дитячих притулках, і в перших класах початкової школи.

Припускаю де-яку помилку, кажучи, що ця моя робота виникла, як наслідок двоохрічної роботи з дітьми. Гадаю, що мої спроби протягом останніх двох років не дали б усього того матеріалу, який подаю в книзі. Система виховання в дитячих домах має своє походження значно раніш. Мій досвід що до нормальних дітей здається не дуже довгочасним, але він ґрунтується на попередніх педагогічних експериментах над ненормальними дітьми — і з цього погляду мій досвід є досить довгочасний.

Дванадцять років тому, коли я була асистенткою психіатричної клініки при Римському університеті, я часто мала нагоду заглядати до дому божевільних, де я обірала хворих, що були придатні для клінічного демонстрування. І тоді я зацікавилася дітьми-недоумками, що були в цьому домі. За тих часів дуже модним було лікування витяжкою щитової залози, і це звернуло нечувану досі увагу лікарів на дітей-недоумків. І сама я, скінчивши мій практичний курс у шпиталях по внутрішніх хворобах і з педіатрії в амбулаторіях, звернула особливу увагу на дитячі хвороби.

Я зацікавилася ідіотами, ознайомила з тією особливою системою виховання цих нещасливих дітей, що її пропонував Едуард Сеген, і спинилася тоді на думці, яку починали поділяти й медики-практики, що можлива система „педагогічного лікування“ різних хвороб, наприклад, глухоти, параліжу, ідіотизму, рахітизму то-що. Думка, що педагогіка має з'єднатися з медициною в лікуванні де-яких хвороб — це був останній здобуток нашого часу, і в цьому напрямку розвивалася праця інститутів фізичних методів лікування.

Не погожуючися з моїми колегами, я мала внутрішнє переконання, що питання про дефективних дітей є переважно педагогічне питання, а не медичне. І тоді, як на медичних конгресах часто чуно було розмови про медично-педагогічний метод для лікування та виховання дефективних дітей, я висловила мій окремий погляд на Туринському педагогічному конгресі 1898 р. в промові про моральне виховання.

Здається, що я вчасно торкнулася цієї теми, бо цей мій погляд перейшов від лікарів до вчителів народних шкіл і швидко розповсюдився; це було пекуче питання сучасного методу.

І ось відомий міністр освіти й мій учитель Гвідо Бачелі доручає мені прочитати для вчительок міста Риму курс лекцій про виховання дефективних дітей. З цих курсів потім і виникла учительська ортофренична школа, якою я керувала два дальших роки.

При цій школі я заклала клас з годинами навчання то ранком, то після обіду, і взяла до нього з різних римських шкіл тих дітей, яких вважала за без-

надійних що до їх духовного розвитку. Трохи згодом, за допомогою однієї організації, засновано також і медико-педагогічний інститут, у якому ми згуртували як дітей римських шкіл, так і дітей недоумків з римських домів для божевільних.

Таким чином, за допомогою моїх колег протягом двох років я знайомила римських учителів з особливими методами досліду й виховання дефективних дітей; а потім—і це важливіше—ознайомившись в Лондоні та Парижі з практикою виховання дефективних дітей, я сама почала вчити таких дітей і керувала роботою інших учительок, що були в нашому інституті.

Відаючи більше часу, ніж звичайна вчителька, я завжди була з дітьми і невтомно вчила їх від 8-ї години зрання до 7-ї ввечері без перерви. Ці два роки практичної роботи й склали мій перший справжній педагогічний ценз.

На самому початку моєї вчительської діяльності серед дефективних дітей протягом 1898—1900 років мені здавалося, що ці методи не є щось виключно призначене для навчання ідіотів, але, що вони мають у собі принципи доцільніші від тих, що їх вживають взагалі в школі. І я була певна, що такими методами можна розвинути й виплекати всяку нездатну людину. Ця моя перевірена думка зробилася моїм переконанням, коли я покинула школу дефективних дітей; і тоді подалу я переконалася, що коли б такими методами виховувати нормальних дітей, то й це забезпечило б їм дивний і надзвичайний індивідуальний розвиток.

Тоді я почала докладно й глибоко знайомитися з так званою педагогікою виправлювання, наслідком чого були мої студії що до нормальної педагогіки та її принципів, для чого й записалася, як студентка університету, на факультет філософії. Я працювала з великим натхненням. І хоч я не знала напевно, чи мені доведеться коли-небудь на практиці виправити мої ідеї, я все ж залишила всі інші справи, працюючи над однією моєю ідеєю—і мов готовила себе до ще нез'ясованого призначення.

Методи виховання дефективних дітей мають своє походження від часів французької революції. Ми маємо на думці видатні в історії медицини твори одного лікаря, який був основателем окремої галузі медицини, що має нині назву—отіатрії (хвороби уха).

Він перший зробив спроби методичного виховання слуху в інституті глухонімих, який заклав Перейр у Парижі; йому пощастило лікувати глухих так, що вони починали дочувати і потім, лікуючи протягом восьми років одного ідіота, так званого „авейронського дикаря“, він поширив свої методи, що дали такі блискучі наслідки з глухонімими, і на всі інші почуття. Учень Пінеля Ітара (Itard) був перший вихователь, що робив методичні спостереження над своїм вихованцем, на зразок тих спостережень, що роблять у шпиталях, особливо при хворобах нервової системи.

Педагогічні твори Ітара мають у собі силу найцікавіших і докладних описів його педагогічних спроб та експериментів; хто нині знайомиться з ними, визнає, що то були перші спроби з експериментальної психології.

Остаточне ж вироблення системи виховання дефективних дітей належить Едуардові Сегенові, що був спочатку вчителем, а потім лікарем. Грунтуючися на дослідах Ітара, доповнюючи та поширюючи його метод, він робив протягом десяти років досліди над дітьми, яких узяли з дому божевільних і зібрали в невеличкій школі на вулиці Пігаль (rue Pigalle) у Парижі. Сеген у перший раз подав свій метод до відома загалу в книзі, що мала над 600 сторінок і вийшла 1846 р. в Парижі під назвою „*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*“.

Потім Сеген емігрував до Сполучених Штатів Північної Америки, де були закладені численні інститути для дефективних дітей. Після 20 років практичної роботи Сеген видав свою книгу в другому виданні з іншою назвою: „*Idiocy and its treatment by the physiological method*“. Книга ця вийшла в світ у Нью-Йорку 1866 р., і в ній Сеген подав уже виразно свій метод виховання, якому дає назву фізіологічного методу. В назві книги він уже не підкреслює „виховання ідіотів“, як окремої для них призначеної системи, а каже тільки про лікування ідіотизму за допомогою фізіологічного методу. А коли ми пригадаємо собі, що педагогіка завжди ґрунтувалася на психології, і що Вундтові належить

термін „фізіологічна психологія“, то цей збіг ідей повинен зупинити нашу увагу на можливому звязку фізіологічного методу з „фізіологічною психологією“.

Коли я ще працювала, як асистентка в психіатричній клініці, я прочитала з великим зацікавленням французьке видання книги Едуарда Сегена. Англійського ж видання, що вийшло 20 років пізніше в Нью-Йорку, я не могла відшукати ніде по бібліотеках, хоч на нього саме й посилався Бурневіль в своїх творах про окремі питання виховання. І дивна річ, я не знайшла цієї книги навіть у Парижі, де Бурневіль сказав мені, що він знає, що така книга існує, але в Європі вона не з'являлася. Була ще надія відшукати цю книгу в Лондоні, але я переконалася, що й там її не було ні в громадських бібліотеках, ні в приватних; даремне шукала я її навіть мало не у всіх приватних зібраннях тих англійських лікарів, про яких було відомо, що вони цікавляться вихованням дефективних дітей, і які стояли на чолі окремих шкіл.

Факт, що цієї книги, написаної англійською мовою, не знали навіть в Англії, навів мене на ту думку, що може взагалі методу Сегена не зрозуміли. І справді, в цій літературі, що торкалася виховання дефективних дітей, дуже часто посилалися на Сегена, але практичні засоби виховання, що їх при цьому подавали, дуже відрізнялися від систем Сегена. Мало не скрізь вживають у вихованні дефективних дітей тих самих методів, що й для дітей нормальних. Зокрема що до Германії, то там, як повідомляє моя німецька колега, що навмисне їздила туди, щоб допомогти мені в моїх розвідках, там, кажу, існує багатенько дидактичного матеріалу, розкиданого по педагогічних музеях при школах для виховання дефективних дітей, але практика з цим матеріалом дуже обмежена. І там поділяють ту думку, що для відсталих придатний той самий метод, що й для нормальних, при чому засоби виховання в Германії наочніші від італійських.

Так само в Бісетрі, де я працювала довгий час, я помітила, що вживали дидактичного лише механізму, а зовсім не методу Сегена, хоч вихователі й мали французьке видання в своїм розпорядженні. Навчання мало якийсь механічний характер; і мало не кожний учитель мав свою, для нього звичну, систему. Але з боку всіх учителів, як в Лондоні, так і в Парижі, я помітила бажання нових вказівок, нових досвідів; бо хоч Сеген і часто підкреслює, що його система робить можливим виховання ідіотів, практичні спроби були здебільшого невдатні.

Далі я поширювала мій досвід, працюючи з дефективними дітьми в Римі й виховуючи їх протягом двох років. Я додержувалася книги Сегена й користувалася з дивних експериментів Ітара. Керуючись цими двома авторитетами, я підготувала досить різноманітний дидактичний матеріал.

Цей дидактичний матеріал, якого я не бачила в такій повноті ніде в інститутах, був дивний і могутній засіб, коли хто вмів ним орудувати; але сам по собі він не робив ніякого враження на дефективних дітей. І тут я зрозуміла, чому це вихователів охопила така безнадійність, що вони облишали цей метод. Та наперед узята й помилкова думка, що вчитель повинен стати на один рівень із своїм учнем, і викликає якусь безпорадну апатію серед учителів дефективних дітей. Такий учитель запевняє себе, що він виховує нижчу віддаленість—і тому не має успіху; так само й учителі дуже малих дітей гадають, що виховують їх, коли стають на їх рівень, наприклад, в грі, а іноді й в не дуже зміливих бесідах.

Замість цього, треба викликати в душі дитини ту людину, що там спить глибоким сном.

Я передчувала й була певна, що дітей розбуджував не дидактичний матеріал, але мій голос, що закликав їх користуватися з дидактичного матеріалу й таким чином виховуватися. Мені завжди товаришило шире відношення до їх страждань, навіть любов, яку ці нещасні діти викликають у того, хто з ними працює. Але й Сеген був тієї самої думки що до цього питання: читаючи його старані розвідки, я переконалася, що перший дидактичний матеріал, що його він вживав, був матеріал духовний. І тому на прикінці своєї французької книги, даючи загальний її огляд, автор робить той сумний висновок, що праця його піде намарно, коли не буде виховано окремих учителів. Що до цієї підготовки, то погляди Сегена дуже оригінальні: здається, що він дає вказівки людям, завдання яких непереможно до себе приваблювати. Вихователі повинні приваблювати

своїм зовнішнім виглядом, їх голос має мов причаровувати, вони повинні старано дбати про себе, щоб викликати симпатію. Їх руки й голос повинні перейти ту саму школу, що й у драматичних артистів, бо їх призначення захоплювати душі потомлені й ламкі, виховуючи у них високі почуття.

І за допомогою цього погляду про таємний засіб, про вплив на душу, з'ясувалася довга низка дидактичних експериментів, що їх чудово аналізував Сеген, і справді найдоцільніших у вихованні ідіотів. Мені теж пощастило одержати чудові наслідки. Проте, я повинна визнати, що в міру того, як мої учні духовно розвивалися, я почувала якусь психичну перетомленість; здавалося, що я віддавала їм частину своєї психичної сили. Те, що ми зevamo підбадьоренням, моральною підтримкою, любов'ю, повагою—все це підойми для людської душі: той, хто багато дає їм, сприяє відновленню й відродженню життя навкруги себе.

Без цього й найкращий зовнішній стимул не робить ніякого вражіння: як сонце сліпому Саулові, який викликнув: „що це? це... густа юга“.

Таким чином я почала мої власні експерименти, про які я не даватиму тут справоздання, а підкреслю лише, як я в ті часи зробила спробу нової, дуже оригінальної системи в навчанні читання й писання. Саме про це навчання наводимо дуже замало матеріалу, лише в загальних рисах, у творах Ітара й Сегена.

Я навчила де-кілька ідіотів з божевільного дому так добре читати й писати, що вони тримали потім іспит у школі поруч з нормальними дітьми й витримали цей іспит.

Такий успіх для сторонніх глядачів мав у собі щось дивне. Що до мене, то діти з дому божевільних були на іспитах нарівні з дітьми нормальними тільки тому, що вони розвивалися іншим шляхом. А саме—навчання сприяло їх психичному розвитку, тоді як у нормальних дітей воно пригнічувало й перешкоджало цьому розвитку. І тоді виникла в мене думка, що коли б цю особливу педагогічну систему, що так чудово розвивала ідіотів, поширити на нормальних дітей, то тоді зникло б усяке „диво“, і різниця між розвитком нормальних людей та ідіотів залишалася б колосальна. І тоді, як усі дивувалися з успіху моїх ідіотів, я міркувала про ті причини, що задержували розвиток здорових і розумних діточок у міських школах до того, що на іспитах мої ідіоти мсгли з ними так добре змагатися.

Одного разу вчителька з інституту дефективних дітей дала мені прочитати пророцтво Іезекіїля, що зробило на неї глибоке вражіння, бо це було мов пророцтво про виховання дефективних дітей:

„Тими днями була на мені правиця Господа і він повів мене в натхненні й поставив мене серед поля, де було повно кісток. І повів мене навкруги них, і їх було дуже багато на площині, і були вони дуже висхлі, і сказав мені: сину людський, чи гадаєш ти, що ці кістки можуть відродитися до життя? І я відповів: ти, Господи, один лише знаєш це. І він сказав мені: „скажи слово пророцтва цим кісткам і скажи їм так: висхлі кістки, слухайте слово Господа! Господь Бог так каже до цих кісток: я введу в вас дух і відродитесь; наведу на вас м'язи, обгорну вас м'ясом, натягну шкіру й закладу в вас дух—і відродитесь і побачите, що я Господь“. І я сказав слово пророцтва, як він мені наказав і ось, чувається шум, і ось рух між кістками, і вони наближаються одна до відповідного сугаву. І подивився я—коли ось з'являються на них м'язи й м'ясо, і вкрила їх зверху шкіра, але не мали ще вони духу. Тоді він сказав мені: скажи пророцтво духові, скажи пророцтво, сине людський, і скажи так духові: „Так наказує Господь Бог—від чотирьох країн світу—прийди й дмухни на цих забитих“. І я сказав пророцтво, як мені було наказано. І дух увійшов у них, відродилися вони, підвелися на ноги, і була їх сила силенна. І він сказав мені: сине людський—ці кістки, це народ Ізраїля. І вони кажуть: „кістки наші висхлі, надія наша зникла, наша доля—відлучення“.*)

І справді, слова—„я введу в вас дух і відродитесь“—здаються натяком на працю вчителя, що підбадьорює, закликає учня, допомагає йому й сприяє його вихованню.

*) Кн. зав. т. II, Відень, 1903. Іезекіїль, розд. 37, 1—II.

І далі: „наведу на вас м'язи, обгорну вас м'ясом, натягну шкіру“—нагадують тезу Сегена, що охоплює головну суть його системи: „допомагають дитині, переводячи її від виховання м'язової системи до виховання нервової системи та органів почуття“. Бо таким саме шляхом Сеген навчав ідіотів ходити, додержувати рівноваги в складних руках, як, напр., сходячи вгору по сходах, або пристрибання; а далі навчав їх відрізнити вражіння, починаючи від виховання почуттів м'язевих, дотикових і температурних і кінчаючи окремими органами почуття. Але все це придатне не для життя, а для животіння. „Скажи слово пророцтва духові“, каже Іезекіїль—„і дух увійшов у них і відродилися вони“. І Сеген веде ідіотів від животіння до життя, „від виховання почуття до уяв; від уяв до абстрактного мислення; від абстрактного мислення до моральності“. Все ж, коли ця дивна робота завершена й коли, за допомогою докладного фізіологічного аналізу й поступового розвитку в методі, ідіот робиться людиною, він завжди буде нижчим серед інших людей, він буде істотою, що ніколи не пристосовується до свого соціального оточення: „надія наша зникла, наша доля—відлучення“.

З цього саме приводу часто залишали втмну систему Сегена: колосальна витрата енергії не виправдувала наслідків.

І ставало ясным, скільки треба було ще зробити для виховання нормальних дітей.

А я, переконавшись на практиці в доцільності системи Сегена, залишила мою роботу з дефективними дітьми й знову почала поглиблюватися в твори Ітара й Сегена. Я відчувала потребу спинитися над ними глибше. І я зробила те, чого ніколи раніш не робила й що навряд чи зробив би хто інший: я переклала на італійську мову й переписала від першої до останньої літери, твори цих учених, мов складаючи книгу для власного вжитку, як це робили ченці-бенедиктинці за часів, коли ще не було друкованих книжок. Я переписувала старано, з тією метою, щоб завжди мати нагоду зважити кожне слово автора, слідкуючи за самим духом автора. Я вже була переписала шістьсот сторінок французької книги Сегена, коли одержала з Нью-Йорку друге видання, тоб-то англійське, що вийшло 1866 р. Цю подержану книжку випадково найшли серед зайвої завазі приватної бібліотеки одного нью-йорського лікаря; і особа, що прислала мені цю книжку, добула її без усяких труднощів. А я за допомогою однієї англічанки, переклала її. В цій книзі було не дуже багато нових педагогічних досвідів, а проте, там було філософське обґрунтування експериментів, поданих у першій книзі. Автор, що працював 30 років з ненормальними дітьми, висловлював той погляд, що фізіологічний метод, тоб-то метод, що ґрунтується на досліджуванні індивідуальності учнів й на аналізі фізіологічних та психологічних явищ в процесі виховання, має свою силу й для виховання нормальних дітей і, можна сподіватися, переродить усю людськість. І здавалося мені, що заклик Сегена був закликом серед пустелі, і тому я від щирого серця захопилася думкою про цю велику й важливу справу, що мала перетворити школу й виховання.

В цей період, я, як слухачка університету по факультету філософії, слухала курси експериментальної психології, що тоді лише починали заводити в італійських університетах,—а саме в Торіні, Римі та Неаполі; одночасно я робила де-які досліді з педагогічної антропології в міських школах і знайомилася з системами й засобами, яких вживали для виховання нормальних дітей. На підставі цих дослідів я читала потім, як приват-доцент, курс педагогічної антропології в Римському університеті.

Я мала на думці зробити спробу методам для дефективних дітей у першому класі школи, і ніколи до цього не спадало мені на думку робити це в дитячих притулках.

Ця остання ідея виникла в мене зовсім випадково. На прикінці 1906 року я повернулася з Мілану, де я була обрана, як член комітету міжнародної ви-

стави по розподілу нагород за роботи з обсягу наукової педагогіки та експериментальної психології. І тоді інженер Едуард Таламо, голова Римського інституту дешевих помешкань, звернувся до мене з пропозицією, щоб я організувала в його домах школи для дітей наймолодшого віку

Геніяльна думка Таламо була та, щоб з'єднати малих дітей мешканців дому, від 3 до 7 років, в одній залі під керуванням однієї й тієї вчительки, що мала б для себе помешкання в цьому саме домі.

Передбачалося, що кожний будинок матиме свою школу. А тому, що Інститут дешевих помешкань мав у Римі по-над 400 будинків, можна було сподіватися великого розвитку цієї справи. Відкриття першої школи призначали на січень 1907 року в народньому домі, району Сан-Лоренцо, де було біля тисячі мешканців. В цьому районі Інститут мав уже 58 будинків і, по плану Таламо, там передбачали відкрити біля 16 таких „домових шкіл“. Д-ка Ольга Лоді, подруга моя, а також і Таламо, дала цій школі влучну назву: „Дім дитини“. Першу школу під такою назвою відкрили 6 січня 1907 року на вулиці Марсі, ч. 58, і доручили, під мою відповідальність і моїм керуванням, Кандіді Нучітелі. Я швидко збагнула все соціальне й педагогічне значіння такої установи і, як іншим тоді здавалося, перебільшувала навіть це значіння, сподіваючися надмірного успіху. А нині здебільшого починають погоджуватися з тим, що я мала рацію.

7 квітня того саме 1907 року відкрили другий „Дім дитини“ в районі Сан-Лоренцо. А 18 жовтня 1908 р. Гуманітарна Спілка відкрила „Дім дитини“ в робітничому кварталі міста Мілана, а „Дім праці“ цієї ж Спілки почав виробляти потрібний дидактичний матеріал. 4-го листопаду того ж року в Римі відкрили ще один „Дім дитини“, не в робітничому районі, а в одному з звичайних буржуазних домів на вулиці Фамагоста, в районі Праті-ді-Кастело. А в січні 1909 р., коли я пишу ці рядки, італійська Швейцарія також починає перетворювати свої дитячі притулки по системі Фребеля в „Доми дитини“, користуючися нашими засобами й нашим дидактичним матеріалом.

Значіння „Дому дитини“ подвійне: соціальне, як форми школи в родинному оточенні, і суто-педагогічне, з огляду на перевірені мною методи виховання дітей наймолодшого віку.

Як я вище зазначала, пропозиція д. Таламо давала мені щасливу нагоду випробувати на нормальних дітях методи виховання дефективних дітей, зробити це з дітьми не такого віку, як у школах, а такого, як у дитячих притулках. Коли можна порівнювати дефективну дитину й нормальну, то хіба тільки в наймолодшому віці, коли дитина з дефектами розвитку й дитина ще не розвинена мало не тотожні. Дитина в наймолодшому вці ще не має певності що до координації м'язових рухів—і тому вона ще погано розмовляє й не може зробити найзвичайніших річей, як наприклад, застібнути або розтібнути свою одіж. Органи почуття, акомодация ока ще не досить розвинені; розмова нескладна й має дефекти, звичайні для немовляти, що тільки починає висловлюватися. Увага, яку майже неможливо затримати на чому-небудь одному, й загальна непевність—все це ті риси, якими нормальна дитина може нагадувати дефективну.

Прейер в своєму нарисі психології дитинства так само підкреслює аналогію між патологічними дефектами мови та дефектами мови нормальних дітей в їх процесі розвитку.

Отже, ті засоби, що ними можна розвинути індивідуальність дефективної дитини, можуть сприяти розвиткові дітей наймолодшого віку; ці засоби нам і придадуться для того, щоб ми могли виховувати належним чином індивідуальність нормальної людини взагалі. Дитина засвоює собі численні сталі дефекти, напр., дефекти мови, тільки тому, що на неї не звертали уваги в найвживіший період її розвитку, від 3-х до 6-ти років, коли формуються й зміцнюються найголовніші її функції.

Тут саме й полягає вже значіння педагогічного експерименту в „домах дитини“. „Дім дитини“—це наслідок довгої низки експериментів, що їх я робила

над вихованням дітей наймолодшого віку, вживаючи при цьому засобів, випробуваних на дефективних дітях. В моїй діяльності я не обмежувалася безпосередньо методом Сегена, що помітить кожний, хто зазнайомиться з його творами. Але правда, що моя двохрічна робота ґрунтується на тих експериментах, які мають початок в добі французької революції й належать науковій невтомності Ітара й Сегена. Що до себе, то я повинна зазначити, що тридцять років після того, як вийшла друга книга Сегена, я схопила ідеї і, можу сказати, наукову працю цієї великої людини з тим самим запалом, з яким він одержав спадщину думок і наукової праці свого вчителя Ітара. Протягом десяти років я не тільки робила експерименти по їх системі, я духовно втілила в собі наукове придбання цих шляхетних і самовідданих людей, що залишили людськості такий наочний доказ свого непомітного героїзму. Таким чином, моя десятирічна робота є мов підсумок сорокарічної праці Ітара й Сегена. Через це маю рацію, кажучи, що п'ятдесят років невтомної роботи були підготовкою для моїх недовготривалих експериментів протягом двох років; й не помилюся, здається, коли скажу, що ця моя книжка є загальний підрахунок праці трьох медиків, які, починаючи Ітаром і кінчаючи автором цієї книги, проклали майже головні напрямки психіатрії.*)

Як чинник безпосереднього виховання народу, „Дім дитини“ заслуговує окремої ілюстрації й оцінки. „Дім дитини“ справді розв'язує багато таких соціальних та педагогічних проблем, що здавалися утопічними, а поруч з тим сприяє перетворенню сучасного родинного життя, тоб-то торкається найважливішого боку соціального питання—інтимного життя людей.

Але нині досить буде для цього обмежитися моєю промовою при відкритті другого „Дому дитини“ в Римі й подати статут цього дому, складений мною в згоді з д. Таламо. Зазначу, що як і клуб, про який я кажу далі, так і невелика амбулаторна лікарня медична й хірургічна—всі ці установи для мешканців безплатні функціонують, „як і „Дім дитини“ в будинку на Праті ді Кастело, що його було відкрито 4-го листопаду 1908 року за щирою допомогою талановитого інженера Таламо. Цей останній має на думці також улаштувати „Соціалізовану кухню“.

Промова з приводу відкриття „Дому дитини“.

Коли б ми були тепер в одній з тих чудових заль-аудиторій, що нам так радо дає висококультурна столиця Італії і видатний оратор деклямував би нам яку-небудь дію з драми Максима Горького „На дні“, а при кінці подав би й поезію Кардучі „На смерть прекрасної й заможної жінки“, де він малює глибини людського страждання, не те горе, яким є смерть прекрасної жінки...

„Страждання інші знаю я таємні
І лихо інше знаю“...

але страждання життя бідних людей в їх темних халупах, що викликало в геніяльного поета цей лемент:

„Розкрийте
Бездонні людського страждання“.

і коли б якийсь таємний голос залунав, западаючи нам кожним словом у наші жахом охоплені душі: „Ідіть по цих місцях злидених, бо та ростуть оазиси щастя, чистоти й миру! Гідні там здобудуть собі власний добрий будинок; там іде робота морального визволення, там свідомість народу скидає кайдани розпусти і геть жене темряву нещастя. Навіть діти мають свій власний „дім“. Нові покоління йдуть на зустріч новим часам, коли ми не проливаемо сліз з приводу злиднів, а нищимо їх; коли безодні людського страждання зробиляться чимсь минулим й не залишаться між живими ніякої згадки про них, крім тієї, що лунатиме в піснях нестерпних поетів—які ріжнотанітні почуття охопили б нас тоді і як ми раптом метнулися б сюди, на зразок матів, що їх вела небесна зірка та сновиди!“

Я кажу все це для того, щоб ви зрозуміли всю надмірну величність цієї звичайної скромної залі: це мов частина дому, відкрояна рукою матері діточкам цього району. Це вже другий „Дім дитини“, що закладається в цьому лихому кварталі Сан-Лоренцо.

Квартал Сан-Лоренцо має за собою лиху справу, бо майже що-дня газети столиці беруть з нього матеріал для своєї сумної хроніки. Але не всі знають або пригадують собі походження цієї частини міста. Ніколи не мали на думці будувати тут квартал для народу; не хотіли будувати

*) Книга про „Дім дитини“, як школу в родинному оточенні, має вийти після цієї моєї книги.

тут помешкань для народу, і, справді, Сан-Лоренцо—не народний квартал, а квартал бідноти: тут животіє й чесний робітник, що живе на загорьовану-копійчину, а іноді й безробітний,—це звичайне явище для міста, яке не має фабрик,—тут є й гулящі люде, і ті, що після в'язниці перебувають під доглядом—мішанина всякого люду.

Квартал Сан-Лоренцо виник протягом 1884—1888 років під час гарячкової будівельної діяльності. Будуючи нові будинки, зовсім не керувалися хоч будь-якими соціальними або гігієнічними принципами; будували лише з метою вкрити більшу площу землі кам'яними мурами. Що більше забудованого міста, то більше прибутків одержували зацікавлені банки та товариства, без огляду на сумну майбутність, що таким чином готували. Зрозуміла річ, що ніхто не турбувався про дім, який будовано, бо сами будівничі не мали на думці залишати їх собі як власність.

Коли почалася будівельна криза 1888—1890 років, що її можна було заздалегідь передбачати, то ці будинки, на швидку руку закінчені, залишилися на довгий час без мешканців; а потім поволи, за відсутністю помешкань, почали наповнюватися мешканцями. І тому, що справжні власники цих будинків не хотіли або й не могли до витрачених грошей докласти ще нових, то ці будинки, спочатку вже антигігієнічні й попсовані тимчасовими мешканцями, стали притулками для найнезможнішого класу столиці. Помешкання, призначені не для простого люду, були завеликі: 5-6-7 кімнат. І ціна на них була дуже незначна, порівнюючи з їх розміром, але все ж висока для однієї небагатої родини. Звідільці неминучисть здавати частину помешкання в найми.

Наймач, що платить за 6 кімнат 40 лір, віддаючи кімнату за 8-10 лір для заможніших і куток кімнати або коридор для—бідніших, мав чистого прибутку 80, а іноді й більше лір що місяця і в додаток ще й даремне помешкання. Для такої людини остаточно розв'язувалися всі проблеми існування, і навіть її прибутки збільшувалися від усякої спекуляції: наймач заробляє на неможливості своїх сожителів, позичає невеликі грошові суми під такий відсоток, як одна ліра на тиждень на кожні 10 лір позичених грошей, а це складає 500% річних. Іншими словами, здаючи кімнати, ми маємо найгіршу форму гниття, коли бідняк грабує бідняка. До цього додайте згущення мешканців, при якому дівчата й хлопці мають те саме помешкання, додайте розпусту й злочинства. Іноді щоденна хроніка розкриває весь жах цього інтимного життя: велика сім'я спить у одній кімнаті, дорослі сини й дочки вкупі, а куток кімнати здають сторонній жінці, що приймає до себе вночі відвідувачів. І хлопці й дівчата бачуть це, починаються романічні історії, а на прикінці—кровавий злочин—і на хвилину піднімається завіса й ми бачимо незначну частку цієї безодні людського лиха. Хто з нас зазирнув би в такі помешкання, то, хоч раніш його палка фантазія й уявляла собі щось подібне, все ж його охопив би жах та здивування. Це не та картина бідноти, що ми її часто уявляємо, мов на театральній виставі. Ні тут царство темряви. Нас вражає ця темрява, серед якої, навіть о південну пору, не можна розгледіти всієї кімнати, як треба. Ось наші очі трохи при звичаї до темряви й ми помічаємо в кутку ліжку, а в ньому—хворого. Коли, наприклад, ви принесли трохи грошей від якого-небудь благодійного товариства й треба рахувати гроші, одержати розписку, то доводиться засвітити свічку! Як часто говоримо ми про соціальні питання і в думках утворюємо собі фантастичні картини, замість того, щоб ознайомитися з самою дійсністю на власні очі! І ми сперечаємося на тему, чи можуть, чи ні учні наших шкіл учитися дома й виконувати задані роботи, припускаючи, що навіть найбідніший має можливість писати на підлозі біля свого ліжка! І ми маємо на думці утворити рухомі книгозбірні, щоб бідні могли читати в себе дома; і вважаємо за потрібне друкувати брошури на теми гігієни й виховання, щоб розповсюджувати їх для читання серед найбіднішого люду! І все це свідчить, що ми зовсім не знаємо справжніх потреб бідноти. Світла, світла, кажу, не мають вони, щоб читати! І ці пролетарі мають перед собою куди складніше питання, ніж про духовний розвиток, питання—що їсти!

Що до дітей, які тут родяться, то треба відмінити звичайний вислів—бо вони тут не на світ родяться, а починають життя в темряві, ростуть у темряві та отруйному повітрі людського скопища. Зрозуміла річ, що вони всі забруднені, бо вода в цьому помешканні для бідноти розрахована на 3 або 4 душі; а коли її розподіляють між двома чи трьома десятками, то її ледве вистарчає, щоб напиться!

Коли ми пригадаємо собі той поетичний і святий зміст, який ми, італійці, надаємо слову „Casa“, рівняючи його до змісту з священними для англійців „home“, коли ми пригадаємо собі цей храм внутрішнього життя, де душа наша знаходить собі відпочинок у найтендітніших почуттях, де запахи квіток мають вигляд матеріялізованого почуття,—коли ми пригадаємо це святе святих, приступне тільки для дорогих нам істот, і коли ми уявимо собі протилежний стан річей, а разом

ту нашу нечулисть, коли ми маємо на думці використати виховальний вплив родинного оточення й дому для всіх учнів, тоді як значна кількість не має цього дому, а замість нього забруднені стіни, між якими наочно можна бачити фізіологічні акти й розпусту, де ніколи немає інтимності життя й приємності, де часто й часто немає світла, повітря, води, — от тоді ми повинні будемо зробити той висновок, що не можна абстрактно розмовляти про рідну-хату, як про загальний чинник виховання мас, як про ґрунт, на якому побіч з родинним життям, закладаються міцні підвалини соціального устрою. В протилежному разі ми були б не люде-практики, а поети-мрійники.

При таких умовах для бідноти почесніш і здоровіш шукати собі притулку на вулиці, і справді, діти бідноти живуть на вулиці. Але як часто вулиці бувають і місцем кривавих злочинств, суперечок і жадливих сцен, що ми ледве можемо собі уявити! Щоденна хроніка оповідає нам про жінок, за якими женуться їх люті й п'яні чоловіки з ножем у руці, наздоганяють свою жертву й несамовито збивають; про дівчат, що бліді, мов хустка від жаху, тікають від хлопців, що навздогін їм кидають каміння; і можна бачити такі події, що про них хроніка не оповідає, і про які важко навіть оповідати: ось жінка, що вночі її гвалтували п'яки в шинку, а потім кинули знесилену й п'яну в сміття канава. А ранком збігаються сюди діти і, як зграя птиць над стервом, збіраються навколо, галасують і посміхаються з цього брудного тіла жінки, що лежить у смітті, і штовхають ногами цю чорну від бруду людину.

І такі явища здичавіння, глибокого ніж за часів варварства, мають місце на околиці космо-

політичної столиці, матері культури, цариці мистецтва, і це варварство робиться можливим через новий і попереднім вікам незнайомий факт відокремлення бідних мас.

В середні віки відокремлювали прокажених; католики відокремлювали в гето євреїв; але ніколи не вважали бідність за таку небезпеку й страмовище, що треба було б відокремлювати. Навпаки, бідні жили всуєміш з багатими, і звичайною темою для творів красного письменства аж до наших часів, аж до Віктора Гюго, аж до того часу, коли я ходила до школи, був саме цей контраст між багатим та бідним, між палацом і сусідніми халупами, яким він застуге світ, між драмою кімнатки на останньому поверсі та бенкетом першого поверху. Звичайним прикладом для морального виховання було оповідання про те, як багата князівна допомогла своїм бідним сусідам, або як діти заможної жінки врятували бідну жінку з горішнього поверху. Все це для сучасного моменту було б якесь безглуздя. Бідні в наші часи не бачуть прикладів приязні з боку багатих і в лиху годину несподіваються вони, що їм допоможуть їх багаті сусіди. Ми забули навіть про ті крихти, що колись кидали ми бідним. Ми гартуємо їх до купи, там за мурами міста й залишаємо їх самим собі, в самоті, в безпарадності, щоб вони один одному давали приклади лютости й розпусти. Але всякий, хто має ще соціальну свідомість, визнає, що таким чином ми утворили огнища зарази, дуже небезпечні для самого міста, що викинуло з себе геть усе нечисте, тим часом, як тіло його взялося гангреною—через те, що, згідно з аристократичним естетичним ідеалом, хотілося йому бути цілком чепурним та гарним.

Коли я перший раз проходила цими вулицями, де порядні люде бувають тільки тоді, коли їх несуть на кладовище, мені здавалося, що оглядаю якесь місто великої катастрофи. Це околиці міста, і тут, біля кладовища, мали намір збудувати нову частину з великими будинками, з рівними вулицями. І здавалося мені, наче якийсь сум оповивав людей, що блукали тихими вулицями, немов приголомшені й налякані. Мертва тиша мов свідчила, що громадського життя немає, воно припинилося: ні одного візника, ні одного веселого виклику вуличного продавця, ні катеринника, який грає, сподіваючись, що йому кинуть кілька міяків. І все те, що в осередку міста забороняють, як ознаку бідноти й щось протилежне культурі, було тут навч, надаючи життя цій сумній тиші.

Оглядаючи ці вулиці з глибокими канавами, з камінням, що виглядало з розбитого бруку, можна було припустити, що тут пройшла велика повідь, яка знесла геть силу землі, а придивляючись до будинків з пошарпаними входами, облупленими стінами, де повивалювалися багатенько цеглин, можна було думати, що великий землетрус зруйнував цю частину міста.

Далі, не вважаючи на численне населення, тут не має ні однієї з тих народніх крамниць, де можна купити собі речі першої потреби за такі невеликі гроші, що це здається приступним навіть для найбідніших. Ні однієї крамниці, ні однієї ідальні, опріч брудних шинків, що порозкривали свої сморозливі пащі на вулицю... Тепер тільки ми розуміємо, що важке лихо, яке гнітить цих людей,—це бідність та розпуста.

Це сумне й небезпечне становище, на яке звертає увагу хроніка щоденних злочинств і мерзот, викликало співчуття з боку чулих людей та порушило їх серця, і ось ми маємо спроби благодійства. І можна сказати, що окремі форми бідноти знайшли собі відповідні засоби боротьби, робили найрізноманітніші спроби: і гігієнічні притулки для новонароджених, і дитячі притулки й амбулаторії.

Але яке значіння має діяльність благодійних товариств? Трохи більше, ніж словесне жалкування,—це жалкування, перетворення в чинність. За відсутністю постійних матеріяльних засобів та організації, вона може зробити не дуже багато добра, бо доводиться обмежуватися допомогою лише дуже незначній кількості осіб. А розміри лиха та його небезпека, навпаки, вимагають визволення широких мас та енергійної діяльності, без обмеження її з матеріального боку. Справжню користь могла б принести тільки така організація, що, розвиваючи свою благодійну діяльність, сама розвивалася б і росла від цього тут саме в межах цього району.

На цьому принципі й почав широку й геніяльну діяльність Римський Інститут дешевих помешкань. Загальна ідея цього Інституту, ідея цілком сучасна, належить директору цього Інституту, інженерові Е. Таламо. А практичний бік справи, з усією системою засобів, не має собі прикладу ні в Італії, ні за кордоном. За три роки до цього часу закладено в Римі цей Інститут і завдання його було купувати будинки в місті, поліпшувати їх, одержувати з них прибутки й доглядати так, як то робив би найпорядніший власник.

У першу чергу купили великий усяток в кварталі Сан-Лоренцо, де нині Інститут має 58 будинків, загальною площею 30.000 кв. метрів. Там є, не рахуючи першого поверху, 1600 помешкань, де знаходять собі притулок бідні люде. Таким чином, Інститут дешевих помешкань робив добро великій кількості родин, і його діяльність справді—щось грандіозне.

Згідно з своєю програмою, Інститут, як найпорядніший власник, визнає, що не можна вважати за добру та за прибуткову власність ці майже розруйновані й попсовані будинки, які з погляду будівельного та санітарного що-дня втрачали б свою вартість.

Тому й виникла думка перебудувати всі ці будинки на нові, сучасної архітектури, згідно з вимогами санітарії й звертаючи увагу на моральний добробут населення. Таке перебудування з погляду архітектурного забезпечувало б їм на довгий час їх вартість; поліпшення ж боку санітарного й піклування що до порядності мешканців, сприяючи добробуту цих останніх, забезпечувало б сталість прибутку від помешкань. І була складена програма діяльності, щоб поволи досягти означеної вище мети. Перебудування йде поволи тому, що в наші часи, коли помешкань взагалі обмаль, дуже важко було б виселити з будинку всіх мешканців разом. Як бачимо, ті самі принципи гуманності не припускають бажаної швидкості в цьому процесі визволення. До цього часу Інститут перебудував тільки три будинки в кварталі Сан-Лоренцо, згідно з такою постановою:

а) В кожному будинкові знести геть ті частини його, що не збудовані спочатку, як помешкання, а виникли потім з метою збільшення прибутків; іншими словами, зніщити будови в осередку двора, що займають там багато місця, бо вони непридатні з гігієнічного погляду для

помешкань і не дають повітря й сонця головному будинкові. Так зникли вузькі й темні закутки, а на їх місці тепер унутрішні двори; головний будинок тепер має більше світла й повітря, а тому вартість його, як майна, збільшується;

в) Прокласти нові сходи й краще розподілити помешкання, так щоб замість помешкань з 5—6—7 кімнатами були помешкання з 1—2—3 кімнат та кухні.

Доцільність такого перебудування очевидна сама по собі, як з погляду господарчого для власника, так і з погляду матеріального та морального для мешканців. Збільшуючи число сходів, ми зменшуємо число осіб, що проходять по них, а разом і наслідки цього, особливо, коли зашукать їх зближення по-між мешканцями, особливо вночну пору—що має своє моральне значіння. А перебудовуючи великі помешкання на малі, ми відокремлюємо невеличкі родини й ведемо боротьбу з найманням кімнат, а разом з усіма наслідками згущення населення та з його непорядністю. Таким засобом зменшується тягар платні для окремого мешканця й збільшується прибуток власника, який нині одержує ті гроші, що були незаконним здирством спекулянтів кімнатами. Коли, наприклад, власник, що одержував раніш 90 лір що-місяця за помешкання з 6 кімнат, робить з нього три окремих помешкання з 1 кімнати та кухні, то ясно, що прибуток його збільшується.

Моральне ж значіння такого перебудування залежить від того, що тепер немає вже доброго ґрунту для всіх тих негарних нахилів та нагод, що виникають при згущенні населення. І ці люди перший раз за своє життя почули свою власну волю у власній хаті, в родинному оточенні.

Але Інститут має ще ширші завдання. Він не тільки дає гарне помешкання, світле, де є чимало повітря; помешкання оздобне, справне, мов лиску, з атмосферою чистоти й невинності. Цього ще замало! Цей добробут накладає де-яку відповідальність на мешканця—треба дбати про помешкання, доглядати його від широкого серця; мешканець, що одержує чисті кімнати, повинен додержувати їх в чистоті, повинен поважати й дбати про мур помешкання, починаючи від входу й до найнезначнішого закутку. Той, хто найкраще додержуватиме своє помешкання, має щорічну нагороду. Так починається між мешканцями гарна й корисна конкуренція, що до практичної гігієни в такій нескладній та звичайній справі, як зберігання майна. І це, справді, новина! До цього часу тільки великі національні пам'ятники, дивні й видатні твори мистецтва, були під постійною охороною. Нині наші будинки для народу рівняються з такими пам'ятками: догляд за ними доручають сотні робітників—мешканців будинку. І тому цей догляд майже бездоганний; будинок має гарний вигляд, без однієї плями, чистий і блискучий, мов ті історичні мармурові базиліки. Будинку, у якому ми тепер і де відкривається другий „Дім дитини“, протягом двох років перебуває під постійним і виключним доглядом та охороною його мешканців. І тільки небагато з по-між буржуазних домів можуть рівнятися до чистоти й охайності з цим будинком бідного люду!

Як бачите, ми зробили чудову спробу. Разом з любов'ю до рідної хати в людях розвивається охайність й почуття естетичні. І ми допомагаємо цьому, оздоблюючи будинки натуральними орнаментами—різними рослинами, деревами, пальмами в унутрішньому дворі. Таким чином, мешканці, конкуруючи в добрих та корисних справах, знайомляться з почуттям для них новим й вони піднесли себе на вищий шабель культурного життя. Вони не тільки мешкають у будинку, але знають і вміють мешкати добре і вміють поважати свою хату, як порядні й культурні люди.

Це є перший ступінь: далі неминуче виникає охайність індивідуальна. Не можна припустити, щоб в чистому помешканні були брудні меблі; так само, коли помешкання буде чисте, мов на свято, виникає й бажання індивідуальної охайності. Одна з найважливіших гігієнічних реформ Інституту, це кімнати-лазні. Кожний будинок має окремі кімнати з ваннами, або душами, де є вода холодна й гаряча й де мешканці можуть митися по черзі, так, як наприклад, в інших будинках по черзі можна прати білизну на дворі в фонтані. Це велика вигода, яка заохочує до охайності! І це куди краще, ніж народні лазні, або купання вдома в теплій воді, де бере участь невелике число осіб.

Поруч з поліпшенням життя ми робимо кращими також гігієнічні умови. І не тільки соняшний промінь, але й промінь культури летить в ці темні колись безодні людського страждання.

Але дбаючи про таке ідеальне й напів безплатне утримання своїх будинків, Інститут спіткав одну перешкоду. Я кажу про дітей дошкільного віку. Протягом усього дня, залишені батьками, що пішли на роботу, ці діти не розуміють тієї дбайливості й бажання одержати нагороду, які робляться виховальними чинниками для дорослих в їх догляді за будинком. І звичайно, ці діти в своїй невідомості часто виявляють нахили вандалізму.

Від цього мала свій початок друга реформа, а потрібні для неї гроші виходили посередньо в кишені по утриманню будинку. І це є найкраща форма податку, що його коли-небудь вигадувало міське самоврядування. А саме, гроші, потрібні для „Дому дитини“, здобували самі батьки тільки тим, що вони додержували чистоти будинку, а Інститут таким чином був позбавлений від відповідних видатків. Найкращий приклад моральної чинності!

У „Домі дитини“, що призначають виключно для дітей дошкільного віку, матері-робітниці можуть спокійно залишати своїх дітей. Діти мають від цього велику користь, а матері почувують це свідить статут, який бачимо на мурі будинку:

„Матері повинні посилати своїх дітей чистими, а також сприяти виховальній роботі завідувачки школою“.

Два обов'язки: піклування про фізичний і моральний бік своїх дітей. Коли помітно буде чи то з розмови дитини, чи то з її поведінки, що родинне оточення псує виховальну роботу школи, то дитину знову доручають і безворіттю доглядові недбайливих й байдужих до власного

добробуту батьків. Ті батьки, що лаються, що сваряться з одного боку почувують цей тягар виховання малих дітей, які потребують для себе великої уваги, а з другого боку бачать, що їх діти, ця найдорожча частина їх сім'ї, знову залишаються без догляду. Тому батьки повинні бути гідними такого великого шастя, як ця школа для малечі.

Досить тільки, щоб батьки мали ширше відношення. Що ж до практичного боку справи, то про це знайдемо в статуті. А взагалі, що-тижня, принаймні один раз, матері повинні мати бесіду з завідувачкою, подавати потрібні відомості про дитину й одержувати корисні для себе вказівки. І певно, це дуже придатні вказівки що до виховання й здоров'я дитини, бо „Дім дитини“ має не тільки вчительку, але й лікаря.

Матері завжди мають нагоду розмовляти з завідувачкою, бо вона подає тут же постійний приклад того, як повинна жити порядна й культурна людина. Учителька має „неодмінний обов'язок“ мешкати в цьому самому будинку й таким чином вона є сусідка всіх родин своїх учнів. А це дуже важливо! Між цими напів дикими людьми, в будинку, де вночі не всякий наважиться йти без зброї, живе таким самим життям, як і вони, порядна людина, високо освічена, учителька з професії й присвячує весь свій час і все своє життя великій роботі піднесення їх культурного рівня. Це—апостол правди й добра, авторитет моралі. Коли вчителька має ширше серце й відповідний такт поведінки, вона зробить надзвичайно багато доброго на користь народу!

Цей приклад не має собі аналогічного: здається, що це дивний сон, але ні—це дійсність, переведена на практиці. Правда, що були приклади, коли люди з ширим серцем селилися по-між бідного люду, за дитину освіти. Але успіх такої роботи незначний, коли помешкання бідного люду не гігієнічні й коли люди вищого рівня не можуть жити побіч з ними; успіх буде тільки тоді, коли всі мешканці будинку розвиватимуть звички до всього доброго й під впливом нагород чи якої іншої приваби перетворюватимуть своє життя до вищого ступеню.

Наш приклад не має собі аналогічного також і з погляду педагогічної організації „Дому дитини“. Це—не притулок для дітей з його пасивним життям. Це—школа виховання, якої методи ґрунтуються на найдоцільніших принципах наукової педагогіки. Тут сліdkують і керують фізичним розвитком дітей, досліджуючи їх з антропологічного боку; роблять вправи що до розвитку мови, почуттів, що до практичного життя і так утворюють підвалини виховання. Навчання—суто-наочне, за допомогою надзвичайно різноманітного дидактичного матеріалу. Не зупиняючися на подробицях, скажу тільки, що в школі існує окрема зала для купання з гарячою та холодною водою й з умивальниками для дітей, де це можливо, школі належить участок землі, на якому діти мають свій зразковий городчик.

Особливо треба підкреслити той педагогічний успіх, що його добуває „Дім дитини“, як школа. Хто знайомий з школою та з питанням педагогіки взагалі, той знає, скільки нині надають значіння ідейному та важко здійснимому принципу гармонійного співробітництва сім'ї та школи. Мало не завжди сім'я залишається далекою від школи й ворожою; вона мов як недосяжне марево. І часто сім'я неприступна не тільки для педагогічного поступу, а навіть і для поступу життєвого. Нині в перший раз ми спостерігаємо, що можна практично здійснити цей бажаний педагогічний принцип. Школа влаштовує у родинному оточенні; опріч того, ця школа є власністю колективу. І батьки можуть бачити все життя вчительки, увесь процес її виховальної роботи. Ідея ж школи, як колективної власності—це нова, чудова й корисна для виховання ідея.

Батькам відомо, що „Дім дитини“—це їх власність, що на утримання його йде частка від платні за помешкання. Матері можуть у всяку пору дня заходити до школи, дивитися, дивуватися, зупиняти свої думки над питанням школи. Така школа завжди викликає міркування. Вона є джерело добра й удосконалення для батьків і дітей. Можна сказати, що матері від широкого серця люблять „Дім дитини“ й ого завідувачку, і якими чулими робляться ці порядні матері з простого люду що до вчительки їх наймиліших дітей! Часто вони приносять для неї цукерки й квітки й залишають їх на підвіконні школи, як безсловесну ознаку їх мало не святої пошани.

Коли після трьох років такого морального іспиту матері посилатимуть дітей до звичайної школи, то вони вже матимуть належну вмілість, щоб допомогати виховальній роботі школи, а разом з тим і те переконання, що його не завжди можна спостерігати й серед освіченіших людей, що гарного сина треба собі за службу і своїм власним добрим поведінням та своєю власною гідністю.

Другий успіх „Дому дитини“ торкається наукової педагогіки. ґрунтуючися до останнього часу на антропологічному досліджуванні над учнями, наукова педагогіка могла як слід розв'язати лише невелике число питань що до реформи виховання. Бо в людині ми маємо не тільки бік біологічний, а ще й соціальний, і саме сім'я є соціальне оточення дитини в її шкільні роки. І даремне силкуватиметься наукова педагогіка поліпшити нові покоління, коли не буде впливати також і на оточення, в якому виникають та ростуть нові покоління. Вся робота що до педагогічної гігієни йде на марно, коли не підвищуватиметься рівень соціального оточення—сім'ї. Ось ми освітлюючи життя сім'ї промінем нової правди та поступу, остаточно, на мій погляд, розв'язуємо питання про цілковите перетворення соціального оточення для нових поколінь, а через це робиться для нас можливим переводити в практиці шкільного життя найголовніші принципи наукової педагогіки.

Є ще одна гарна прикмета „Дому дитини“—це є перший ступінь до соціалізації сім'ї. Справді „Дім дитини“ дає ту щасливу нагоду, що матері можуть залишати своїх дітей не тільки в місці для них безпечному, але такому, де діти робляться кращі. І всі матері мають цю щасливу нагоду й можуть йти спокійно на свою щоденну працю.

Досі це було можливим тільки для одної класи. Тільки багатійки могли залишати свою сім'ю та йти по своїх справах чи для розваги, а дітей тим часом доручати або вчительці, або боні. Нині матері з простого люду, що живуть у цих будинках, можуть казати, як і багатійки: я залишила моїх дітей з учителькою чи боною. Ва ні! як ясновельможні пані, вони можуть дода-

ти: лікар доглядає їх завжди й стежить за їх належним розвитком. Тільки в Англії в вищих колах жінки мають при собі чепурницький „нотатник матері“, де занотують найголовніші виміри й найвидатніші моменти в історії розвитку своєї дитини. А наші матері мають „біографічні схеми“ розвитку своїх дітей, що їх оброблюють учителі й лікарі. Тільки ці схеми складають на наукових принципах, а тому їх можна назвати зразковим „нотатником матері“.

Всі ми розуміємо велику користь від соціалізації загально-потрібних предметів. Пригадаймо соціалізацію візника-трамваю, соціалізацію смолоскипу й лихтаря—постійне освітлення вулиць, пригадаймо всі форми соціалізації, що полегчують комунікацію і таким чином зберігають нам стільки часу, все це — джерела добробуту. Далі, піднесення виробництва предметів загального вжитку, як наслідок індустріального розвитку, робить для всіх приступними, наприклад, нову одіж, килими, завіси на вікна, ласощі, порцеляновий посуд, металічні ложки й т. и. Все це підносить добробут людей, а разом зменшуються зовнішні різниці між соціальними класами. Все це ми бачимо в дійсності й широко користуємося з усього цього. Але досі ще не було соціалізації „окремої людини“, — соціалізації прислуги та урядовців; тепер ми її маємо на прикладі наших учителів чи бон.

Що до цього, то „Дім дитини“ подає перший і поки що, як для Італії, так і закордонних держав, єдиний приклад. Він має велике значіння, бо відповідає потребам часу. Нині було б помилкою гадати, що можливість залишати дітей звільняє матерей від їх природного й соціального обов'язку — плекати й виховувати нове покоління. Бо розвиток соціально-економічного життя тепер покликав і жінку-робітницю до громадського життя й таким чином вона мусить залишати своїх дітей, хоч і турбується, що вони блукають без догляду. Така установа була б корисна не тільки для просто робітничої класи, але й для буржуазної, де багато жінок працюють своїм інтелектом. Всі вчителки й виховательки, що часто, oprіч школи, мають приватні лекції, доручають своїх дітей доглядові якої-небудь нікчемної й невідомої служниці, яка іноді буває разом з тим покоївкою або кухаркою. Через це, скоро лише було зроблено оголошення про перший „Дім дитини“, Інститут дешевих помешкань одержав велику силу листів від заможніших людей з проханням поширити цю інституцію й на їх помешкання.

Коротко кажучи, ми переводимо соціалізацію матерніх обов'язків, обов'язків жінки в сім'ї. І разом з тим ми практично розв'язуємо де-кілька важливих питань що до визволення жінок, питань, що багатьом здавалися безнадійними. Що ж буде—запитували—в сім'ї, коли жінка-мати піде з неї геть? А те буде, що сама сім'я перетвориться й візьме на себе обов'язки матері.

Я гадаю, що в майбутності виникнуть ще нові форми соціалізації, наприклад, що до догляду за хворими. Жінка з природи — найкраща сестра-жалібниця для своїх рідних. Але всі знають, як часто нині доводиться жінці з відчаєм на серці кидати ліжко, де страждає хто-небудь з кривних, і бігти на роботу. Бо конкуренція—надмірна, і коли обов'язків не виконують, як треба, виникає небезпека втратити ту роботу, що дає хліб щоденний. Ось і було б надзвичайно гарно, коли б хворих можна було б залишати в „домовій лікарні“, куди можна ввійти в години, вільні від праці, де навіть уночі можна доглядати за хворим. Наскільки це було б кращим з погляду гігієничного що до ізоляції та дезинфекції! Бо кому ж незнайомий той клопіт у сім'ї, коли мала дитина занеджує на пошесну хворобу, і батьки не можуть дати собі ради, як ізолювати інших дітей. Бо буває так, що в місті, куди вони не-що давно переїхали на нову посаду, немає в них рідних або знайомих, яким можна було б доручити дітей.

Те саме має силу й що до соціалізації кухні. Це ідеал більше віддалений, але здійснимий, як свідчать блискучі спроби, зроблені в Америці.

Обіди, замовлені ранком, машиною посилали б мешканцєв в його спокійну сімейну їдальню. Це було б дуже придатним, особливо для тих сімей середньої класи, що доручають своє харчування й своє здоров'я якій-небудь несвідомій кухарці, що вміє хіба тільки псувати страви, або беруть собі дешеві обіди з якої-небудь їдальні за три версти від дому.

Взагалі, перетворюючи сім'ю, треба дбати про те, щоб заступити як-небудь ролі жінки-матері, що нині працює в громадянському житті.

І можна було б порівняти дім із каракатицею, що все захоплює та ковтає, кришить й перероблює в нові форми все те, що мало цінності для громади й тому через те колись відокремлювалося від сім'ї—школи, лазні, лікарні.

Є також течія—перетворити місце розпусти й небезпечної розваги в культурні осередки. Поруч з домами дитини могли б виникати клуби й читальні для дорослих людей, особливо для чоловіків, що могли б там розвивати себе увечері. Цей домовий клуб, так само корисний і практично здійснимий, як і „Дім дитини“, викликав би закриття шинків і притановищ, де грають у карти, а це закриття, певно, сприяло б піднесенню моральності населення. І я гадаю, що Інститут дешевих помешкань у недуже віддаленій майбутності організує такі читальні в своїх будинках кварталів Сан-Лоренцо. Мешканці матимуть там газети, відповідні книжки, слухатимуть лекцій—і таким чином поширюватимуться їх світогляд.

Як бачимо, ми зовсім не на передодні тієї небезпеки, що її викликає розклад домового та сімейного життя, коли жінка з огляду на соціальні умови, повинна заробляти собі щоденний хліб. Саме домове життя візьме на себе ролі жінки в устрою сім'ї. І наближаються ті часи, коли мешканці, віддаючи платню власникові будинку, одержуватимуть замість того весь потрібний для життя комфорт, як зразок того, як колись, даючи гроші господині дому, одержували все потрібне для сімейного життя.

Так в розвитку домового життя ми доходимо до ідеї значно вищої, ніж ідея сучасного англійського „home“. Це не тільки одні стіни, хоч хай ці стіни будуть чисті й оберігатимуть інтимне, майже святе життя сім'ї. Це щось більше! Наш дім живий, він мов охоплює своїх мешканців ласками й ніжними руками жінки. Він сприяє моральному устрою життя, добробуту—лікує, виховує, і коли є в ньому соціалізована кухня, годує малечу. І втомлений робітник знайде

в ньому, мов на лоні порядної й ласкавої жінки, відпочинок і силу для нової праці. Наш дім—це інтимне життя, це велике щастя.

І жінка нових часів, немов метелик, що визволився з лялечки, буде вільна від тих примет, що колись приваблювали до неї чоловіка, який шукав у неї джерела матеріального добробуту. Вона буде вільний індивідуум і громадська робітниця. Як і чоловік, вона шукатиме свого щастя та відпочинку в домовому житті, що буде перебудоване й соціалізоване. Вона вимагатиме, щоб її любили за для неї самої, а ніяк не з огляду на власний добробут та мирне життя. І визнаватиме любов, з якою не буде сполучена праця невольниці. Для людини мета любови зовсім не забезпечення власного спокійного життя—значно вища її мета, а саме—розвивати сили вільного духу, удосконалюючи його аж до того ідеалу, яким абсолют і в такому саме напрямку продовжуючи рід свій.

Це—любов, про яку мріяв Фрідріх Ніцше. В його „Так казав Заратустра“ жінка свідомо бажає собі кращого сина, ніж сама вона, й каже: „Чому ти мене бажаєш? Може тому, що самітність лякає тебе?—І ти хочеш забезпечити собі спокій життя? Тоді, геть від мене! Я бажаю чоловіка, що одержав перемогу над самим собою й поширив свій дух. Я бажаю чоловіка, що зберіг собі чисте й міцне тіло; я бажаю чоловіка, що хотів би з'єднатися зо мною тілом та душею для того, щоб утворити сина! Кращого, міцнішого, досконалішого сина, ніж які були!“ Свідомо поліпшувати свій рід, дбаючи про своє здоров'я та моральну частину—ось яке завдання сімейного життя. Величне завдання, про яке ми ще й не гадаємо.

І майбутнє домове соціалізоване життя, активне, дбайливе, інтимне, виховальне, ласкаве—це й буде життя подружжя, що бажатиме розвивати рід і удосконалювати його аж до безмежності!

Статут „Дому дитини“.

Римський Інститут дешевих помешкань засновує в будинку №...., що йому належить, „Дім дитини“, де можуть збиратися діти мешканців дошкільного віку.

Головна мета „Дому дитини“—безплатний догляд і пильнування тих дітей, чиї батьки мусять що-дня йти на працю й таким чином не можуть доглядати за дітьми.

В „Домі дитини“ звертають увагу на виховання, гігієну, фізичний та моральний розвиток за допомогою систематичних вправ, відповідних до їх віку.

В „Домі дитини“ перебувають завідателька, лікар й служниця. Розклад годин в „Домі дитини“ вироблює завідателька; його додано до цього статуту.

В „Домі дитини“ приймають усіх дітей будинку від 3 до 7 років. Батьки, що бажають, щоб їх діти були в „Домі дитини“, не платять за це нічого, але беруть на себе такі неодмінні обов'язки:

а) Посилати в зазначені години в зазначене помешкання своїх дітей чистими, що до тіла й одєжі з фартушиною;

б) виявляти як найбільшу пошану й повагу до завідательки й до всього службового складу „Дому дитини“ та допомагати завідательці в її виховальній діяльності. Що-тижня, принаймні один раз, матері повинні мати бесіду з завідателькою, даючи потрібні відомості, що до життя дитини в оточенні сім'ї й одержуючи від завідательки корисні для дітей вказівки та поради.

Виключатимуть з „Дому дитини“ тих дітей:

а) що приходять немиті й неохайні,

б) що недобре себе поводитимуть,

в) що їхні батьки не виявляють належної поваги до осіб, які працюють в „Домі дитини“, або коли батьки своїм непорядним поведінням псують виховальну роботу „Дому“.

При розподілі щорічних нагород за найкраще утримання свого помешкання звертатимуть увагу на те, в якій мірі батьки допомагали завідательці у вихованні дітей.

Загальна частина.

Педагогічні методи в „Домах дитини“.

Скоро я мала в моєму розпорядженні школу з дітьми наймолодшого віку, я постановила, що вона буде місцем для моїх експериментальних дослідів що до наукової педагогіки та психології дитини. Грунтувалася я на поглядах Вундта, а саме, що ніякої окремої психології дитини немає. Справді, експериментальні досліді над малими дітьми, як, наприклад, досліді Прейера та Болдвіна, роблено лише над двома—трьома дітьми цих дослідувачів. Окрім того, коли ми маємо робити досліді над дітьми, що не є пасивні об'єкти, нам належить обмежитися невеликим числом звичайних приладдів з психометрії; навіть коли діти бувають такі пасивні об'єкти, ми повинні обмежитися зовнішнім досліджуванням і не можемо рахуватися з унутрішнім психичним станом, що з'ясовується тільки через самодосліджування. Взагалі все приладдя що до психометрії в педагогіці довелося обмежити приладдям естезіометричним, тоб-то таким, що дає можливість виміряти чутливість.

Я мала на думці рахуватися також з дослідями інших, але бути незалежною від них. За ґрунтовну я вважала ту тезу, або, краще сказати, означення Вундта, що „всі методи експериментальної психології можуть бути зведені до одного методу, а саме до найдокладнішого спостереження“.

А через те, що я мала справу з дітьми, то відігравав значну роль ще один чинник: дослід над їх фізичним розвитком. І до цього я додержувалася зазначеної вище тези й не залежала від якої-небудь теорії про діяльність дитини відповідно до її віку.

Частина антропологічна.

Що до фізичного розвитку, то в першу чергу я повинна була влаштувати антропометричні досліді й обрати з них найважливіші.

І я замовила собі антропометричну штабу для дітей з метричною скалою від 0,50 до 1,50 метра. На підставу антропометру можна ставити невеликий рухомий стілець, 30 см. заввишки, для вимірів навсидячки. Нині я замовляю антропометри з двома підставами—з одного боку для вимірів навстоячки, з другого—навсидячки. Для останнього виміру 0 уміщено на висоті 30 см., нарівні з площею нерухомого стільця. Рухомі стрілки показчика несполучені між собою, так що можна одержувати разом два виміри, тоб-то вимірювати двох дітей одночасно. Таким чином ми уникаємо незручності й витрати часу, що буває, коли нам доводиться пересовувати стілець і вираховувати різницю на метричній скалі.

Зробивши простішим технічний бік дослідів, я почала вимірювати дітей що місяця, як навстоячки, так і навсидячки. А для того, щоб одержувати докладніші виміри що до розвитку дітей, разом з досконалістю дослідів, я керувалася тим правилом, що виміри треба робити в той день, коли дитині виходить місяць.

Виміри я записувала в таку відомість:

День місяця.	ВЕРЕСЕНЬ.		ЖОВТЕНЬ.	
	Р і с т.		Р і с т.	
	Навстоячки.	Навсидячки.	Навстоячки.	Навсидячки.
1.				
2.				
3.				
4.				

і т. и.

У відповідній графі біля кожного числа зазначають ім'я й прізвище дитини, що народилася цього дня. Таким чином учителька відразу бачить, яких дітей треба виміряти в певний день, і записує наслідок у відповідній графі місяця. Так можна вести найдокладнішу реєстрацію, без якої-будь утоми або клопоту для вчительки.

Що до ваги дітей, то я їх важила що-тижня на вазі, що міститься в роздягальні перед кімнатою, де діти купуються. Кожну дитину виважуєш роздягнутою, перед купанням у той день, коли вона народилася—чи в понеділок, чи у вівторок, чи в середу. Купання дітей в числі, наприклад, 50, розкладаєш на 7 день і що-дня купається 3—5 дітей. Дуже бажано було б купати дітей що-дня, але для того, щоб це можна було робити одночасно для великого числа дітей, школа повинна мати окремий басейн. Бо навіть і щотижневе купання—досить складна справа, так що доводиться часто і його залишати. Але не вважаючи на перешкоди, я важила дітей, як зазначила вище, один раз на тиждень у зв'язку з невідмінним систематичним купанням дітей. *).

Регістрація ваги незвичайно проста. У відомості означаю дні тижня в першій графі, а поруч з ними є відповідне число рядків для прізвищ дітей, що народилися цього дня.

	В Е Р Е С Е Н Ь.			
	1-й тижд. кілогр.	2-й тижд. кілогр.	3-й тижд. кілогр.	4-й тижд. кілогр.
Понеділок.				
Вівторок.				
Серeda.				

і т. д.

*) Я винайшла спосіб одночасно купати дітей навіть, коли немає басейну. Можна б зробити дуже довгі ночви з поперечинами на дні його, на яких ставлять окремі для кожної дитини ванни з відтулиною на дні. Ванни вміщені не дуже цільно в довгих ночвах так, що коли туди пускають воду, вона вільно тече й, по закону рівноваги, наповнює всі ванни через відтулини на дні. Коли

Кожна сторінка містить у собі один місяць дослідів.
Гадаю, що тільки ці антропологічні виміри повинно робити в школі, тоб-то персонал школи.

Але я спинилася й над іншими вимірами, які робив би лікар, фахівець з антропології дитини, або практикант дослідник, що бажав би знайомитися з цією галуззю педагогічної антропології. А поки що й ці досліді робила я сама. Робота лікаря що до цього досить складна. Щоб її полегчити й систематизувати, я користувалася такими друківаними „біографічними картками“:

№ Дата прийому в школу.

Ім'я та прізвище Роки

Ім'я та прізвище батьків роки матері роки батька

Професія

Риси спадкові

Риси індивідуальні

Антропологічні дані.

Ріст навстоячки.	Вага.	Трудний вимір.	Ріст навсидячки.	Показчик росту.	Показчик ваги.	Г о л о в а.			
						Обвід.	Подовж- ний діаметр.	Попе- речний діаметр.	Показ- чик виміру.

Фізичний стан

Стан м'язів

Колір шкіри

Колір волосся

П р и м і т к и.

всюди вода матиме один рівень, вона не переливатиметься більш з однієї ванни до другої, і діти мають кожний свою окрему ванну. Виливаючи воду з ночов, ми спорожняємо разом і ванни. Останні можна робити з легкого металу, щоб їх можна було знімати і вимивати ночви. Можна вигадати також окрему систему затичок для відтулини. Взагалі це є проект для майбутнього часу.

Як бачимо, це досить прості біографічні картки, які я обрала для того, щоб лікар і вчителька могли їх вести самостійно, відповідно до своєї підготовки та умов оточення. Я обмежила антропометричні досліді незначним лише числом найважливіших, що дає можливість додержуватися їх систематично й з бажаною докладністю.

Я радила б робити такі виміри для кожної дитини один раз на рік:

Обвід голови, два найбільших діаметри голови, вимір груди, показчик виміру голови, показчик ваги й росту, а що до потреби в таких дослідях, посилаюся на мою педагогічну антропологію. Добре було б, коли б лікар робив такі досліді в той тиждень, або принаймні в той місяць, коли дитині виходить рік, а краще всього по змозі в самий день народження дитини. Ця система значно полегчує роботу лікаря. А тому, що протягом 365 днів максимум маємо 50 днів народження учнів, лікар робить досліді поволі, без усяких для себе труднощів. Повідомляти ж лікаря про дні народження учнів—це обов'язок учительки.

При такій системі антропометрія набуває також значіння виховального чиннику.

Виходячи з „Дому“, діти можуть дати певну відповідь на такі запитання:

В якій з днів тижня ти народився?

В якій день місяця?

Коли тобі виходить рік?

Разом з цим діти засвоюють звичку справності й добре слідкують за собою. Між іншим скажу, що діти з великою радістю йдуть на ці виміри. Досить учительці скинути очима й вимовити слово „ріст“, як дитина швидко скидає свої черевиків і з радісним успіхом біжить до антропометру, де сама становиться, як треба, так що вчительці доводиться тільки поставити стрілку показчика й прочитати число.

Окрім вимірів, що їх лікар робить за допомогою звичайних приладів (кронциркуль і металічної лінійки), він звертає увагу так само й на колір шкіри, на розвиток м'язів, на стан лімфатичних залоз, крові й т. и., помічає дефекти фізичного розвитку, старано занотовує ті випадки, коли є який-будь патологічний стан (рахітизм, дитячі парези, косоокість і т. и.). Ці об'єктивні досліді допоможуть лікареві в його майбутній бесіді з батьками.

Окрім цього лікар робить і звичайний медичний огляд дітей, констатуючи, наприклад, екземи, ушні хвороби, лихоманські, шлункові недуги й т. и.; це має тим більше значіння, що в домі є домова амбулаторія, так що можна безпосередньо лікувати й постійно доглядати недужу дитину, що роблять вже в будинку Інституту дешевих помешкань на Праті ді Кастело.

Я мала нагоду зробити той висновок, що для „Домів дитини“ не зовсім придатні ті запитання що до анамнези, які звичайно роблять по лікарнях. Бо більшість з мешканців цих домів люде цілком нормальні. Тому я радила вчителькам, в їх бесідах з матерями, збирати більше відомостей побутового практичного характеру, напр., що до освіти батьків, до їх звичок, їх заробітків, їх витрат і т. ин., а це дає можливість скласти історію окремої родини на зразок системи Ле-Плея. Певно, це можна радити тільки тоді, коли вчителька живе в одному домі з родинами своїх учнів, а не де-небудь в іншому місці.

Але завжди велика буде користь, коли вчителька перекаже матері вказівки лікаря що до індивідуальної гігієни дитини, чи до гігієни дитини взагалі. І до цих вказівок учителька може додати й свої поради що до індивідуального виховання дитини. Але на цьому в моїй книзі я не спинятимуся, бо це є окреме питання гігієнично-соціального устрою в „Домах дитини“.

Оточення. Шкільні меблі.

Метод спостереження, звичайно, повинен містити в собі також систематичне спостереження що до морфологічного розвитку дітей. Цей останній повинен бути предметом нашого досліджування, а само наше спостереження ґрунтується на чомусь іншому. А саме, конче потрібною умовою всякого спостере-

ження повинна бути воля для учнів в безпосередньому виявленні їх індивідуальності.

Тому я звернула мою увагу на оточення дитини, і між іншим на „шкільні меблі“.

Коли я кажу, що визнаю за потрібне шматочок землі біля школи для огорожу, а також і відповідну площу для гри на вільному повітрі, я не пропоную нічого нового. Як щось нове, я пропоную, щоб цей шматок землі був у безпосередньому зв'язку з класом (як це я зробила в Міляні, де на місці вікна ми прсрубали двері й зробили сходи прямо в садок). Мета цього та, щоб кожна дитина, коли їй тільки забажається, могла виходити в садок і повертати до класу. Але про це скажемо трохи згодом.

Головна реформа, що до шкільних меблів, це скасування, звичайної лавки. Я замовила столи з широкими й добре приправленими ніжками (октаедричні призами, щоб не було ніякого хитання), столи ці до того легкі, що двоє дітей чотирьох років можуть їх переставляти без усяких труднощів. Вони чотирьохкутні й на них можуть уміститися в довжину двоє дітей — досить вигідно, і троє — трохи тісніше. Окрім того є ще столи меншого розміру для поодиноких дітей. Я замовила була також невеличкі стільці з плетіння, але вони швидко роздиралися, й тому я замовляю нині стільці цілком з дерева, неважкі й по змозі гарно вироблені. Окрім того, на моє замовлення зроблено невеличкі крісла з дерева, з широкими поруччями, а також крісла, плетені з лозини. Нині виробляють ще невеликі столи, квадратні для однієї дитини, і столи різних форм та розмірів, які вкриваються килимчиками й прикрашаються рослинами та квітками.

У Швейцарії в дитячих притулках, що були перетворені в „Доми дитини“, вживають дуже легких столів для однієї лише дитини й гарненьких дерев'яних стільців, що виробляють для таких шкіл в м. Бугдорфі. До шкільних меблів належить також умивальник, такий низький, що придатний навіть для дитини 3–4 років, з білими полицями, які можна вимивати, для мила, щіток та рушників. Є також досить широка плювальниця, куди діти, правду кажучи, не плюють, бо вони взагалі цього не роблять: цей посуд позначається для того, щоб виливати воду при чищенні зубів. Шафочки зроблені низько — горішня, частина їх наприклад, нарівні стола для дорослих; шафочки досить довгі, і в них багато відділів, кожний з котрих замикається своїм окремим замком: дитина може дістати рукою до замка, так що діти самі одмикають свої відділи, кладуть там речі, замикають. Горішня частина шафочок довга й вузька, заслана скатертинкою, а на ній ми ставимо або невеличкі вази з квітками, або клітку з птахами, або вази з живими рибинами. На стінах кімнати навколо вміщено також чорні дошки, так само низько, щоб і малі могли писати на них, а біля дошок — скриньки для крейди та хусток для витирання написаного. Трохи вище по-над дошками — картини з життя дітей, сім'ї, з сільського життя, різні знайомі дитині тварини, прості що до змісту й гарні з естетичного погляду. В „Домах дитини“ в Римі між малюнками, що ілюструють життя сім'ї, ми вмістили малюнок королівської сім'ї. Ще вище над усім цим ми повісили велику картину — копію з Рафаелівської „Божої матері“ в кріслі, і ми обрали собі цю картину, як ознаку й прапор „Дому дитини“. Бо й справді „Доми дитини“ мають у ґрунті не тільки ідеї освітні, але й гуманітарні; вони стоять у найтіснішому зв'язку з питанням про визволення жінки-матері, про майбутню роль жінки, про охорону дитинства. Божа мати в уяві Рафаеля не тільки найкраща й найніжніша мати з своєю любов'ю й кращою, ніж сама мати, дитиною. Біля цього ідеального образу матері, якою вона є, маємо образ Івана Хрестителя, образ людськості. На нього саме натякав, конаючи на хресті, Христос, коли звертався до матері й казав: „Мати, ось син твій“. Цими словами він визначив роль матері для всієї людськості. І в картині Рафаеля ми бачимо цю людськість, що шанує материнство в його найвищій, найшляхетнішій формі; поруч з тим картина свідчить, як ця найвища любов не тільки єднає матір з своїм сином, але й з усією людськістю. Крім того, ця картина належить одному з найкращих мистців Італії, і коли „Доми дитини“ розповсюдяться по світу, ця картина красно оповідатиме історію їх походження, їх батьківщини.

Малі діти, певно, не зрозуміють ідеї цієї „Божої матері в кріслі“. Але помітять, що це щось більше, ніж звичайні інші картини, де є зображення матері, батька, діда або малих дітей. І в їх серці цей малюнок житиме, оповитий серпанком релігійного почуття.

Таке оточення наших дітей. Я знаю, з чим одразу не погодяться прихильники старих методів дисципліни. В цих школах діти, під час гри, звичайно, мовляв, перекидатимуть столи й стільці — від цього буде гармидер та безладдя.

Але це заботони старих часів. Тільки божевільні хіба визнають, що новороджених треба добре повивати, а дітей, що починають ходити, при звичаювати до відомих усім кліток на коліщатках. Визнають, що і в школі потрібні важкі, мов гвіздками прибиті до підлоги, меблі. Але все це виникає з тієї ідеї, що дитина має рости в нерухомості, з того забобону, що для доброго впливу виховання дитина має держати своє тіло в якому-небудь одному положенні, за зразок того, як засвоюють собі одно й те ж положення, коли моляться.

Наші столи, стільці й кріселка, переносні й не важкі, дають дитині можливість обрати найприємнішу для неї позу: дитина може сісти так, як їй зручно, замість того, щоб бути прив'язаною до свого місця. І це буде не тільки зовнішня ознака її волі, але також і виховальний засіб. Коли б дитина незграбним рухом перекинула з грюкотом стілець, це для неї самої була б ознака її незграбності; цей самий незграбний її рух, зроблений під лавкою, залишився б непомічений. Отже, в першому випадку дитина має нагоду виправити себе, і коли це зробить, то матиме найкращий доказ своєї вмілості: столи й стільці вже не перекидатимуться й не буде гармидеру. Іншими словами, дитина навчиться керувати своїми рухами. Навпаки, старий метод бачив найкращий доказ дисципліни в нерухомості дитини та в тиші. А ця нерухомість та „лад“ в дійсності лише перешкоджають вільним та обачним рухам дитини, так що, коли їй доводилося бути в оточенні, де немає нерухомих лавок, вона часто й густо перекидала неважкі меблі. У нас же дитина засвоює собі такі звички та вільність рухів, що припадуть їй в позашкільному житті. Вже з малих літ наші учні поводять себе чемно й порядно, без усякої вимушеності рухів.

Завідателька мілянським „Домом дитини“ зробила біля вікна кляси довгий стіл, а на ньому ставила підставки з залізними фігурами для початкового рисунка (див. далі в розділі: Дидактичний матеріал для підготовки до писання). Тому що цей стіл був вузький, діти, вибираючи фігури, часто перекидали підставки, так що металічні фігури з гуркотом падали на підлогу. Тоді завідателька хотіла переробити стіл. Але тесляр довгий час не приходив, діти навчилися поводитися так обережно, що підставок вже не перекидали, хоч вони й були дуже нестійкі.

Так діти виправили своєю спритністю дефект шкільних меблів.

Отже, дефекти й незграбність зовнішніх предметів можуть розвивати в учнях активність та спритність.

Все це так логічно й так просто. І нині ці наші погляди, перевірені й стверджені життям, повинні бути такі очевидні, як Колумбове яйце.

.....

Педагогічний метод спостереження ґрунтується на волі дитини, а така воля обов'язково сполучена з діяльністю.

Дисципліна при умові волі для дитини.

Знову маємо принцип, що не так то легко зрозуміють оборонці старої школи. Яка може бути дисципліна в такому класі, де діти вільні?

Мабуть в нашій системі ми якось інакше уявляємо собі дисципліну. Коли дисципліна ґрунтується на волі, то вона також мусить бути активна. Бо не можна ж назвати дисциплінованим того, кого штучними засобами прине-

волили до мовчазності німого й нерухомоти паралізованого. Це буде-індивідуум знищений, зовсім не дисциплінований.

Ми ж звемо дисциплінованою ту людину, що добре володіє собою та в різних випадках життя вміє вибрати собі лінію поведіння.

Певно, що не легко засвоїти собі цю ідею активної дисципліни, не легко й довести до неї учнів. Але тут ми маємо перед собою великий виховальний чинник, що, як небо від землі, відрізняється від суворого принципу нерухомоти, що не терпить ніяких заперечень.

Щоб довести дітей до такої дисципліни, вчителька повинна мати особливий хист. А потім діти вже самі підуть цим шляхом, розвиваючи що далі, то більш у собі цю вмілість. Зауважимо, що всяка дитина взагалі привчається до рухів, а не до стану спокою, бо на неї чекає не школа, а саме життя; а вона повинна стати в цьому житті, що до свого поведіння, порядною людиною за допомогою звичок і вправ. Так само й ми при звичаємо дитину до дисципліни, що не обмежується тільки школою, а потрібна й у житті.

Воля дитини обмежується інтересами колективу, а виявляється це в тому, що ми взагалі звемо порядністю звичок та вчинків. Тому ми не можемо припускати нічого такого, що шкодило б іншим або ображало, нічого нечемного й непристойного. Все ж інше, всяке доцільне виявлення свого „я“, будь яке та в будь якій формі, все це вчитель не тільки припускає, але все це повинно давати вчителю матеріяли для спостереження. Це—найголовніше правило. Наукове підготування повинно розвинути в учителях не тільки хист робити спостереження, але й інтерес до явищ природи. В нашій системі вплив учителя не стільки „активний“, скільки „пасивний“. Ця ж „пасивність“ складається з наукової зацікавленості та безумовно обережного відношення до явищ, що спостерігають. І треба, щоб учитель добре розумів і почував свою роль дослідника: активність же повинна бути в самому явищі.

На цьому саме принципі повинно ґрунтувати школу для малих дітей, що тільки-тільки починають виявляти своє психічне життя. Але хіба ж ми можемо заздалегідь передбачити всі можливі наслідки придушеного добровільного вчинку, коли дитина тільки починає виявляти свою активність: можливо, що таким чином ми пригнічуємо, душімо саме життя. Бо в ці надзвичайно ніжні роки починають пролискувати перші проміни духовного життя людини, це мов сонце на світанні, це мов квітка, що розгортає свої пелюстки. І ми повинні шанувати, з релігійним почуттям шанувати пробудження людини. Отже, процес виховання матиме успіх лише тоді, коли сприятиме цьому повному розгортанню пелюсток життя. А для цього треба завжди уникати припинення самовільних рухів дитини й не наві'язувати їй завдань, що походять од сторонньої волі. Звичайно, що це не торкається тих шкідливих або зайвих вчинків, що треба безумовно припиняти й винищувати.

Щоб досягти такої дисципліни, мені довелося підготувати вчительок до методу наукового спостереження, бо з ним вони були незнайомі; замість того, були при звичаєні до старих методів, звичайних для наших шкіл. І тут я помітила, як старі методи відрізняються від нових. Навіть добра вчителька, що зрозуміла принцип цього методу, відчуває великі перешкоди, що до практичної діяльності. Вона все ще не може погодитися з тим, що роль її зовнішнього погляду пасивна, як роль того астронома, що нерухомо сидить перед телескопом, тоді як світи обертаються в безмежності. Взагалі дуже важко засвоїти, асимілювати собі ту ідею, що життя й усе на світі розвивається само собою, і що треба спостерігати це життя й слідкувати за ним, не втручаючись в нього, коли ми бажаємо зрозуміти його таємниці та керуватися ним. Учителки добре засвоїли собі роль єдиного активного вчинку, що має пригнічувати всяку активність учнів. Коли вчителька бачить, що в класі немає звичайної дисципліни—тиші, вона боязко озирається навкруги, мов прохаючи пробащення в присутніх, які певно, розуміють, що в цьому не її провина. А коли доводиться давати їй вказівки, що обов'язок її лише спостерігати, тоді вона запитує, чи не краще й зовсім звільнити її, бо вона вже не вчителька.

І тільки згодом, починаючи помічати різницю між тим, які вчинки вона повинна тільки спостерігати й яких не пропускати, вона, як учителька старої школи, відчуває в собі брак сили й у неї виникає вагання, що до своєї придатності для такої роботи.

Отже, довгий час учителька, без окремого підготування, не відчуває під собою ґрунту, не відчуває в собі сили, тоді як учителька з широкою науковою освітою та експериментальним досвідом відчуватиме гучний інтерес до роботи й дивуватиметься з свого успіху.

Нотарі в своєму романі „Мій дядько мільйонщик“, де він подає критику сучасних звичаїв, яскраво малює, старовинні методи дисципліни. Цього дядька, коли він був ще малий хлопець і до того пустував, що занепокоїв ціле місто,— віддали до школи, бо не могли з ним дати собі ради. Ось тут дядько, хлопчик Фуфу, перший раз зазнає, що таке добре почуття: він сидів біля гарненької дівчинки, Фуфети й помітив, що вона сумна й не має свого сніданка.

Він подивився навколо себе, подивився на Фуфету, підвівся, узяв свій кошук із сніданком і, не кажучи ні слова, поклав його їй на коліна.

Потім відійшов на де кілька ступнів, і не знаючи, чому саме, схилив голову й гірко—гірко заголосив.

З'ясувати собі, чого він власне голосить, мій дядько не міг.

Перший раз у своєму житті він бачив такі лагідні оченята, оповиті сумом, що плакали: і це якось одразу його схвилювало й соромно йому стало їсти поруч з цією дитиною, що не мала чого їсти.

Не знаючи, як виявити ці свої почуття, як з ласкавими словами подарувати їй свій сніданок, як з'ясувати їй цю велику пожертву, він був увесь зворушений цими першими почуттями своєї молоді душі.

Почуваючи ніяковість, Фуфета швидко підбігла до нього.

З надзвичайною ласкою вона відхилила геть його руку, якою він затулював собі обличчя:

— Не треба плакати, Фуфу, сказала вона тихенько, мов благаючи.

Здавалося, що це вона казала до своєї ляльки, стільки уваги та матерньої ласки було в її обличчі, побіч з засмученим обличчям хлопця.

І вона обхопила його, і мій дядько, під впливом почуття, що схвилювало його серце, нахилився на неї і весь час плачучи поцілував її у підборіддя. Тяжко зітнувшись, провів долонями по обличчю, щоб витерти сльози на очах та щоках і увесь просіяв.

Хтось загукав суворим голосом з глибини двора:

— Гей там, двоє... А ну-те, швидко... до класу.

Це була доглядачка. І цими словами вона підтинала „перші почуття“ з такою ж суворістю, з якою б вона гримала на двох дітей, що билися б.

Бо наближалася година повертатися до школи—й всі повинні були вернутися.

Так само робили на початку моєї шкільної пракики й учительки в „Домах дитини“. Якось по звичці вони закликали дітей бути нерухомими, не спостерігати, не аналізувати їх рухів. Було, наприклад, таке дівча, що збирало навколо себе товаришок і про щось оповідало з виразними жестами. Учителка в ту саму мить підбігала, заспокоювала її рухи, казала, щоб сиділа тихенько. А я, спостерігаючи це дівча, помітила, що воно, удаючи з себе матір або вчительку, навчало молитися інших дітей, навчало, як треба звертатися до святих, як треба хреститися—і все це відповідними жестами,—у неї виявлялися вже нахили керувати іншими. Другий учень, що мав звичку робити невиразні рухи, якого вважали за нездатного, майже ненормального учня, одного дня почав з надзвичайною увагою й серйозністю пересовувати столи. Знов таки на нього відразу наскочили, щоб заспокоїти, бо він так стукотів столами. Тим часом це було перше виявлення доцільних та систематичних рухів, тут існувала добра мета, а тому треба було до цього поставитися з увагою.

І справді, до цього часу учень поведився краще, був спокійний, як усі, коли йому доводилося розкладати де-які дрібні речі на своєму столі.

Іноді бувало й так, що коли вчителька складала до скриньки матеріяли

що над ними до того всі працювали, наближалася до неї одна яка-небудь дівчинка й збирала речі, маючи на думці відтворити рухи вчительки. Перше, що вчителька звичайно зробила, заборонила це, кажучи: „Облиш, іди на своє місце“. Тим часом дитина мала гарний намір—зробити щось корисне; це для неї могло б бути вправою що до додержування ладу то-що.

Другого дня учні з галасом скупчилися в залі, біля басейну з водою, де плавали іграшки. І був у нашій школі маленький хлопчик, мало не 2½ років. Він не встиг підбігти до басейну й залишився один, але загальна зацікавленість охопила і його. Я дивилася на нього, стоячи оддалік: ось він підійшов до натовпу, хотів продертися крізь натовп, але для цього мав надто замало сили; це він зрозумів, зупинився й подивився навкруги. Дуже красномовний був вираз на його дитячому обличчі—і коли б у мене був фотографічний апарат, я сфотографувала б цю міміку його думок. Він углядив кріселко й мав уже намір перенести його до натовпу дітей і потім дивитися, стоячи на кріселку. До нього він і наближався з обличчям, осяяним надією. Але в цю хвилину вчителька грубо (а на її погляд—може й з ласкою), схопила малого і через голови інших дітей показала йому басейн, кажучи: „Сюди, любий, дивися й ти також!“

І, певно, хлопчик, коли дивився на іграшки, що плавали в басейні, не почував тієї радості, яка була б у нього, коли б він був переміг усі перешкоди своїми власними силами. А це перемагання розвивало б його душевні сили. Вчителька поставила перешкоди тому, щоб дитина сама себе виховувала, й не дала їй нічого доброго. Дитина була так близько до перемоги, коли її охопили чийсь руки, мов яку безсилу істоту. І на обличчі її одразу зникло сяйво радості, затурбованості й надії—все, що так мене цікавило. Тепер на його обличчі був байдужий вираз дитини, яка знає, що замість неї робитиме хтось інший.

Коли я вже досить надокучила вчителькам моїми вказівками, вони почали давати дітям майже необмежену волю. Я бачила дітей, що ставали на стільцях або колупали у ніздрях—і мої вчительки не передшкочжали; бачила, як діти давали одно одному стусани, з виразом дикої жорстокості на обличчі—і мої вчительки не втручалися. І тоді я обережно прийшла з допомогою, щоб з'ясувати, як безумовно треба перешкоджати й поволі знищувати все те, чого не належить робити, так щоб і діти ясно розуміли, що гарно й що негарно.

Це конче потрібний ґрунтовний принцип дисципліни. Перший період—досить важкий для вчительки. Щоб бути активно дисциплінованими, діти повинні засвоїти собі, що є добро і що—зло; а завдання учительки—не припустити, щоб діти плутали добро з нерухомістю, а зло з активністю, а це саме й буває за старої дисципліни. Наша мета—дисциплінувати для активності, для роботи, для добра, а зовсім не для нерухомості, не для пасивності, не для пасивної слухняності.

Я вважала за клас з високою дисципліною таку кімнату, де діти можуть рухатися доцільно, з розумною метою, з власної охоти, не роблячи нічого непорядного.

Сажати дітей ряд по ряду, як у звичайній школі, даючи кожному своє місце, та вимагати, щоб вони сиділи тихо й були уважні, це вже даліше завдання, це перша умова колективного виховання. В житті також буває потрібно сидіти тихо, наприклад, на концерті або на лекції.

І ми, дорослі, добре знаємо, що це не така легка річ.

Отже, можна сажати дітей, даючи кожному своє місце, ряд по ряду, але так, щоб до цього вони розуміли, що так буде добре для них, що так буде краще для них, що й кімната матиме кращий вигляд, коли вони сидітимуть у такому розпорядку й тихо. І тоді їх добре поведження буде висновком з поданого їм навчання, а не з наказу. Для цього—головна річ—з'ясувати цю ідею, не звертаючи уваги на практичний бік справи, так щоб діти засвоїли та вивчили це ґрунтовне правило колективного ладу.

І коли, засвоївши собі цю ідею, вони все ж підводяться, розмовляють, пересовуються з одного місця на друге, то роблять це не так, як передніше—несвідомо й не звертаючи на це уваги, а роблять так тому, що хочуть під

вестися, розмовляти; іншими словами, вони порушають цей свій свідомий стан спокою та ладу для якогось добровільного вчинку. А як вони знають, що існують вчинки заборонені, той мають неминучу нагоду пригадувати собі, що гарно, а що негарно.

З часом рухи дітей, коли вони облишають стан спокою, робляться що далі доцільніші й відповідніші: діти починають міркувати про свої вчинки. Ось досліджування того, як виявляють себе діти, переходячи від перших несистематичних рухів до рухів доцільних та добровільних, і дає величезний матеріал для вчительки. Цей матеріал подасть учительці потрібні вказівки що до практичної діяльності, цей матеріал треба добре засвоїти собі, щоб бути гарною вихователю. Бо дитина в цих вправах мов обирає собі ті чи інші нахили, що спочатку ще для неї не відрізняються в усій складності та плутанині рухів.

Варто зазначити, що при такій системі яскраво виявляються індивідуальні особливості: цілком свідомо й вільно дитина виявляє себе перед нашими очима.

Є такі діти, що залишаються на своїх місцях, апатичні, сонливі; є інші, що підводяться, галасують, роблять гармидер, перекидають меблі; є такі, що мають на думці якесь певне завдання—покласти стілець на підлозі й так на ньому вмотитися, пересунити стіл, розглядати малюнки і т. и.; можна їх поділити на групи—дуже ще малих або задержаних у своєму душевному розвитку, на задержаних що до розвитку характеру, не проникливих, таких, що дадуть собі раду в новому оточенні, таких, що можуть виявити свої нахили, свої потяги, свою волю до уважності, що можуть розраховувати свої сили.

Наша ідея волі для дитини не така проста, як та ідея волі, що дають нам наші спостереження над рослинами, комахами, то-що. Бо дитина, з огляду на її природню безпорадність і на соціальне оточення, завжди лишається обмежена в своїй діяльності.

Метод виховання, що ґрунтується на волі для дитини, повинен допомогти їй здобути собі цю волю, тоб-то по змозі зменшити тягар соціальних кайданів, що обмежують діяльність дитини. І поруч з тим, як дитина розвивається на цих принципах, її добровільні вчинки де-далі більш виразно виявляють її власну природу. З огляду на все це, всяке втручання вихователя повинно мати на меті тільки розвиток самостійності у дитини.

Самостійність.

Людина може бути вільна тільки тоді, коли вона до того ще й незалежна, самостійна. А через те треба, щоб з наймолодшого віку активне виявлення волі дитини мало своїм об'єктом цю самостійність. Вже дуже малі діти з того моменту, як вони відлучені, починають розвиватися, йдучи цим корисним шляхом самостійності.

Справді, що таке відлучена дитина? Це та дитина, що зробилася незалежна від грудей своєї матері. Замість цього єдиного джерела свого відживлення, дитина має—тепер різні його форми; тоб-то засоби її існування збільшилися, вона може обіратити собі страву, а спочатку вона була обмежена однією лише формою страви.

І проте, дитина ще не самостійна, бо не вміє ходити, зодягатися, умиватися й виразно висловлювати, чого їй треба, це ще—невільник, що залежить від усіх інших.

Але коли починається четвертий рік життя, дитина вже може бути досить самостійна та вільна.

Ми ще не засвоїли собі, як слід, високу ідею незалежності, бо форма соціального оточення, в якому живемо,—все ще неволя. На нашому ступні культури, коли ще існують служники, не може розквітати та форма життя, якою є самостійність, так само, як у часи невілля не була цілком зрозуміла ідея волі.

До правди ж кажучи, не наші служники залежать від нас, а навпаки—ми від них. І не можна визнавати того соціального устрою, що ґрунтується на такому помилковому принципі, не чуваючи від цього прикрих наслідків його, а саме

моральної пригніченості. Часто й густо нам здається, що ми самостійні, бо ніхто нам нічого не наказує, а наказуємо ми самі. Але пан мусить покликати до себе служника, пан не самостійний, він залежить від свого безсилля. Параліжний, що не може скинути з себе чобіт, з огляду на свій хворобливий стан—хіба він чим відрізняється від якогось князя, що не може скинути з себе чобіт з огляду на своє соціальне становище?—Суть справи в них однаковісінка.

Народ, що припускає неволю, що визнає за гарне поневолення людини людиною, такий народ має в собі інстинкти невільника. Справді, хіба ми не завжди готові до послуг, коли виявляємо свою чемність, свою услужність, свою щирість відданість?

А в дійсності, та людина, що для неї працює невільник, обмежується в своїй самостійності. Принципом гідності для майбутньої людини буде теза: „не хочу, щоб мені служили тому, що я не безсила якась істота“. Цю ідею треба зробити своєю власністю, щоб почувати себе цілком вільним.

Ось і виходить, що всякий гарний педагогічний вплив повинен допомагати малим дітям розвинути в собі цю самостійність. Треба допомагати їм, щоб вони вчилися ходити власними силами, щоб вони бігали, сходили по східцях, підбирали речі, що лежать на підлозі, зодягалися, роздягалися, умивалися, висловлювалися з ясністю про свої потреби й самі робили спроби задовольнити свої бажання—це саме й є виховання самостійності.

Взагалі ж ми мов служимо дітям. Тоді ці наші послуги мають такі саме недобрі прикмети, як і ті наші вчинки, що ними ми пригнічуємо виявлення їх придатної чи доцільної діяльності.

Взагалі, дивляться на дітей, мов на неживих яких ляльок: ми їх миємо, годуємо, мов це були б ляльки. І ніколи нам і на думку не спадає, що дитина, яка не робить чого-небудь, і не навчиться цього робити. Але ж треба, щоб вона це робила, засоби фізичні та психологічні для цього вона має. Тому наш обов'язок що до дитини—допомогти їй робити те, що для неї корисно. Мати, яка годує свою дитину, й не турбується, щоб навчити її, як треба держати ложку та шукати рота, мати, що принаймні не показує, на собі як треба їсти—зовсім нещира мати. Вона псує гідність свого сина, поводить з ним, як з неживою лялькою, а це ж—не лялька, а людина, доручена її вихованню. Легко зрозуміти, що навчити дитину їсти, умиватися, одягатися, це значно складніша справа, довша, яка вимагає більш терпливості, ніж нагодувати дитину, вмити або зодягти її.

Перше—це завдання вихователя, друге—це робота невільника, робота легка, нижчої якості.

І не тільки легка робота та нижчої якості, а навіть небезпечна, бо вона гальмує, перешкоджає розвитку життя й, опріч безпосередніх наслідків, має ще й гірші наслідки для будучини. Пан у якого занадто багато служників, не тільки завжди від них залежить і є їх невільник. Його м'язи, лишаючися недіяльні, слабшають і наприкінці втрачають свою працездатність. А поруч з цим і душа людини, що не працює для задоволення своїх потреб, а тільки іншим загадує, робиться млявою, недіяльною.

І коли б одного дня, зрозумівши цю істину, людина, що користувалася з праці інших, хотіла б зробитися незалежною, то їй довелося б констатувати, що для цього в неї занадто вже мало сили. Це завжди треба мати на увазі батькам з заможних класів!

Всяка зайва допомога є разом з тим і перешкода для розвитку природних сил. Жінки на сході зодягаються в штани, європейські жінки носять спідниці. І для перших ще важливіша умова виховання, ніж для других—відсутність руху.

А з цього виникає, що чоловік працює також і замість жінки, що не має де прикласти свою діяльність та нудиться в неволі. Таку жінку не тільки утримує її чоловік, а й її служник. Її не визнають, як індивідуум, вона не має значіння в соціальному житті, вона позбавлена всіх сил, що потрібні для життя.

Наведу один приклад.

Їдуть польовою дорогою на возі батько, мати й дитина. Озброєний грабіжник, з рушницею в руці, робить напад і каже, як звичайно: „Давайте гроші, а то

повбиваю“. Поводження трьох осіб, що сидять на возі, неоднакове. Чоловік, що вміє стріляти й має з собою револьвер, сміливо цілиться на грабіжника; дитина, що має тільки одну зброю—волю та прудкі ноженята, кричить пробі й тікає що-духу. Жінка, що не має ніякої зброї, ні природної, ні штучної (бо її непризвичаєні до бігання ноги можуть лише заплутатися в спідниці) кричить від переляку й зомліває.

Ці три різних форми поведінки мають зв'язок з ступнем волі та незалежності кожної особи. Жінка, що зомліла,—це та, якій лицарі подавали шати, для якої нахилилися за річчю, що вона впустила,—запобігливо звільняючи її від усякого клопоту.

Небезпека невільництва та залежності не тільки стоїть у зв'язку з „марнотратством життя“, що має своїм наслідком стан безсилля, але поруч з цим розвиваються й характерні риси виродження та безсилля, що я їх порівняла б з плачем істеричних або з корчами епілептиків.

Маю на думці деспотизм. Він розвивається поруч з безсиллям. Це є активне виявлення почуттів тієї людини, що користується з роботи інших: пан завжди деспот свого невільника.

Уявіть собі гарного та спритного робітника, що має хист не тільки до довгочасної й бездоганної роботи, але який може бути й керовником у майстерні, бо має ясний розум, що охоплює процес усієї роботи. І він часто виявлятиме себе, як істота тихомирна, та всміхатиметься, тоді як інші гнівалися б. І не було б нічого дивного, коли б у родинному житті цей робітник лаяв свою жінку за те, що юшка не готова, або не така смачна, і був би взагалі дуже сварлива людина. Бо в сім'ї він перестає бути гарним робітником, в сім'ї гарна робітниця—його жінка, вона йому служить, вона його береже. Він там лагідний—де сила в його руках; він там деспотичний—де йому служать. І можливо, що коли б він навчився варити собі кашу, зробився б бездоганною людиною.

Людина, що сама працює, розвиває свої сили в живій діяльності, сама перемагає себе, збільшує свої здібності, ушляхетнює себе.

А наші майбутні покоління—це міцні люде, тоб-то самостійні та вільні.

Скасування нагород і кар в їх зовнішніх формах.

Коли ми переведемо в життя ці принципи, то само собою виникне й скасування нагород та кар в їх зовнішніх формах. Людина почуває вже єдину, правдиву й певну нагороду: майбутній розквіт людської сили та волі що до внутрішнього свого життя.

І часто на велике диво мені доводилося переконуватися, що це свята правда.

Протягом першого місяця роботи в „Домах дитини“ вчительки не мали ще хисту до практичного переведення в життя вищезазначених принципів виховання. Одна з учительок особливо дбала про те, щоб в години, коли мене не бувало, вводити поправки до моїх принципів за допомогою звичайних методів старої школи. І ось одного дня прийшла я, коли на мене не чекали, і бачу—один з найкращих учнів сидить посеред кімнати в кріселку, а в другого на грудях красується великий грецький хрест із срібла, на гарній білій стрічці.

Перший учень—то покараний, другий—має нагороду. Учителка, принаймні в моїй присутності, не втручалася в справу—і я бачила речі, якими їх знайшла. Я нічого не сказала й почала спостерігати. Дитина з хрестом снувала то туди, то сюди, перекладаючи речі з столу вчительки на свій і навпаки, і робила це з превеликою пильністю та уважністю. Проходила дитина повз кріселку, де сидів покараний. В цю хвилину хрест якось одчепився й упав на підлогу. Дитина, що сиділа в кріселку, підняла хрест, подивилася на нього з усіх боків і сказала товаришovi: „Бач, ось ти загубив!“ Той обернувся, подивився досить байдуже на хрест, і вираз на обличчі в нього був такий, мов він хотів сказати: „не перешкоджайте мені“. Справді ж він сказав—„Байдуже!“ „Тобі байдуже?“ вимовив серйозно покараний і додав:—„Тоді я візьму його собі“. Той відповів: „Ну то й бери“—таким тоном, мов хотів сказати: „Та одчепися геть од мене!“ Дитина, що сиділа в кріселку, обережно причепила собі хреста, добре оглянула його й ще

вигідніше вместилися на кріселку, поклавши руки на поруччя. Ми не перешкоджали, бо це було справедливо. Таке брязкальце, як цей хрест, задовольняв ту дитину, що була покарана, і зовсім не задовольняв ту активну дитину, що почувала радість від роботи.

Другого разу я привела з собою до другого „Дому дитини“ одну пані. Їй були дуже до вподоби наші діти, і ось після огляду школи вона розкрила в присутності дітей скриньку й показала багато мідяних медалів, що так і блищали, на червоних стрічках. „Учителька даватиме ці медалі найкращим, найстаранішим дітям“—сказала пані. Я нічого не відповіла на це, бо не почувала обов'язку з'ясовувати цій пані мої методи. Учителька взяла скриньку з медалями, і тоді один дуже розвинений хлопчик, років чотирьох, що сидів тихесенько на першому ослоні, зморщив своє чоло й, протестуючи де-кілька разів, голосно сказав: „Тільки не хлопцям, тільки не хлопцям!“

Ось і маємо! Цей хлопчик вже розумів, що він найкращий та найстараніший у школі, хоч цього йому ніхто й не казав—і він не хотів нагороди, що була б, певно, образою для нього. Не знаючи, як урятувати себе, він послався на те, що він хлопець.

Що до кар, то нам часто доводилося спостерігати дітей, що перешкоджали іншим, не звертаючи найменшої уваги на наші слова. Таких дітей ми відразу посилали до лікаря, щоб він їх оглянув, але здебільш це були нормальні діти. Тоді ми ставили стіл у кутку кімнати, відокремлювали дитину: вона тепер сиділа на кріселку перед усім класом і мала в себе на столі всі предмети, що їх бажала. І мало не завжди таким чином можна було заспокоїти дитину: вона з свого місця бачила увесь клас, робота товаришів була для неї наочним навчанням, що більше впливало на її поведінку, ніж слова вчительки. Але подалу дитина помічала, що краще бути в гурті з іншими, й починала робити все те, що інші робили. Так нам щастило дисциплінувати тих дітей, що спочатку здавалися нам зовсім неслухняні. І завжди ми звертали найбільшу увагу на цих відокремлених дітей, мов це були недужі й слабкі. Входячи до кімнати, я наближалася безпосередньо до токої дитини й милувала її, мов це було немовля; а потім вже я зверталася до інших і зацікавлювалася їх роботою, поводячися з ними, як з дорослими. Не можу сказати, які саме почуття хвилювали тоді цих відокремлених дітей, але ці діти остаточно й до ґрунту мінялися. Вони навіть пишалися тим, що вміють працювати, вміють добре поводитися, й на майбутні часи мали щирі любов і до вчительки, й до мене.

Біологічне розуміння волі в педагогіці.

З біологічного погляду ми повинні розуміти волю у вихованні дітей наймолодшого віку, як умову, потрібну для найкращого розвитку індивідуальності. А для цього, як з погляду фізіологічного, так і з погляду психичного, треба давати вільний розвиток інтелекту. Вихователь повинен ставитися мов з релігійною пошаною до життя і через те слідувати від щирого серця та обережно за розвитком життя дитини. Нині життя дитини не є щось абстрактне, це є життя кожної окремої дитини. Ми маємо один лише реальний факт: маємо живу окрему істоту. І в вихованні ми повинні звертатися до окремих істот, спостерігаючи їх одну по одній та активно допомагаючи нормальному розвитку життя. Дитина складається з тіла, що росте, та душі, що розвивається, а джерело цієї подвійної форми—фізіологічної та психичної, завжди єдине, а саме—життя. Його таємничих сил не можемо ми нівечити або пригнічувати, нам належить тільки чекати на їх поступове виявлення.

Оточення є лише другорядний чинник для явищ життя: він може відмінати, допомагати, руйнувати, але він ніколи не будує, не творить. Сучасні революційні теорії від Гегелі до де-Вріза вважають, що розвиток цієї подвійної біологічної галузі—тварин та рослин і є внутрішній та головний чинник в процесі перетворення підроду та окремого індивідууму. Джерело розвитку, як для підроду, так і для індивідууму, закладене в середині них. Дитина розвивається не тому, що вона годується, пробує в певних умовах температурних та повіт-

ряного тиснення; а росте вона тому, що в неї розвивається потенціальна енергія життя, що й набуває собі реальних форм; тому, що розвивається самий зародок, від якого й починається життя, і розвивається на підставі певних непохитних законів спадковості. Подивіться на дорослу людину:—вона годується, дихає, перебуває в таких самих умовах температурних та повітряного тиснення, але вже не росте далі. І настає пора, дитина робиться доросла не тому, що вона сміється, танцює, робить гімнастичні вправи або годується краще, ніж звичайно, а тільки тому, що прийшов час для цього фізіологічного ступня розвитку. Життя виявляє себе, життя творить, життя дає свої подарунки—і все ж воно залишається в межах, через які не можна переступити, й підлягає своїм непорушним законам. Риси, характерні для всього підроду, залишаються завжди, набуваючи собі тільки різних форм.

Ця теорія, яку так гарно збудував де-Вріз в своєму досліді „Mutations theorie“, освітлює також питання що до меж виховання.

Ми можемо впливати на такі відмінні, що мають відношення до оточення й бувають ріжні в ріжних підродах та індивідуумах. Але ми не можемо впливати на зміни (мутації). Ці останні мають зв'язок з самими джерелами життя й вони міцніші над усякі впливи оточення.

Наприклад, не можна змінити один підрид на другий шляхом пристосування. Так само, як наприклад, ніякі забобони, ніякі хибні форми виховання не можуть заглушити геніяльності в людині.

Вплив оточення на життя організму буває тим дужчий, чим життя млявіше й хисткіше.

Оточення може впливати подвійно: воно або сприяє або пригнічує життя. Так, наприклад, де-які чудові підроди пальм бучно ростуть у сухому підсонні, бо воно сприяє їх розвитку, і навпаки багато підродів тварин та рослин зникли в тих місцевостях, де вони не могли пристосуватися до оточення.

Життя—це гордовита богиня, що поступово прямує далі й валить додолу перешкоди, що ставить оточення на її всепереможному шляхові. Ми маємо ґрунтовний закон: існують підроди та окремі одиниці, але поступовий розвиток життя матимуть завжди ті переможці, що втіляють в собі життя.

А тому для всієї людськості й громадянського життя нам потрібно плекати, навіть культивувати життя людини.

Як вести лекцію.

„Хай будуть пороховані твої слова!“
Данте, Пекло, X.

Коли ми маємо в школі цю атмосферу волі для учнів, так що вони можуть виявляти свої природні нахили,—а для цього ми вже подбали й про оточення і про дидактичний матеріал,—тоді вчителька повинна, не обмежуючися тільки досліджуванням, перейти також і до експерименту.

Ось наша лекція й повинна бути експериментом. Вчителька тим краще вестиме лекцію, чим більше вона буде знайома з експериментальною психологією. Взагалі з технічним боком справи вчителька повинна ознайомитися в „Домах дитини“, бо це питання складніше, ніж питання про дисципліну.

На початку діти ще не розуміють колективної дисципліни, що виникає потім, як наслідок вправ, що за їх допомогою дитина відрізняє добро від зла. А в такому разі ясно, що вчителька не може вести колективної лекції. Таких лекцій буде завжди обмаль, бо діти—вільні, їх не примушують сидіти нерухомо на своїх місцях, уважно слухати вчительку або дивитися, що вона робить.

І справді, колективні лекції мають другорядне значіння, їх у нас майже немає.

Прикмети індивідуальних лекцій: стислість, простота, об'єктивність. Наші лекції індивідуальні. Їх характерна риса—невеликий розмір. Добру пораду дає вчителям Данте, кажучи: „Хай будуть пороховані твої слова“.

Та краща буде лекція, що менше матиме зайвих слів. І треба звертати особливу увагу, готуючись до лекції,—добре розраховувати, мов важити, що доведеться сказати.

Друга прикмета лекції—це її простота: в ній не може бути нічого, окрім щирої правди. Що вчителька не повинна вживати марних розмов, це ясно з попереднього. Остання ж примета пояснює першу—а саме: ці добре пораховані слова повинні бути звичайні, в них повинна бути тільки правда.

Третя прикмета лекції—її об'єктивність. Особа вчительки повинна кудись зникнути, перед очима дітей повинен залишитися один тільки об'єкт, на який треба звернути увагу класу. Коротка й проста лекція здебільш дає з'ясування об'єкту й того, як з ним діти повинні поводитися.

На таких лекціях учителька повинна керуватися методом спостереження, що містить у собі потрібну умову—волю для дитини. Учителька помічатиме, чи цікавить об'єкт дитину, як цікавить, протягом якого часу, і до того звертатиме увагу на вираз на обличчях, завжди дбаючи, щоб не порушити принципу волі. Бо коли б було хоч трохи примусу, вчительці буде важко з'ясувати собі, де саме виявляється добровільна діяльність дитини. І коли лекція, добре оброблена що до короткості, простоти й правдивості, лишилася для дитини не зрозуміла що до об'єктивності, то вчителька повинна керуватися двома дальшими правилами: 1. Не можна уперто вимагати повторення лекції. 2. Не можна з'ясовувати дитині, що вона або помилилася, або не зрозуміла, бо це викликало б у неї напруження сил, щоб зрозуміти, і таким чином порушило б її природний стан, а саме за ним і слідкує вчителька.

Де-які приклади з'ясувань цю справу.

Уявім собі, що вчителька має на меті ознайомити дитину з двома колірами—червоним та блакитним. Вона звертає увагу дитини на об'єкт і каже: „Ось, дивися!“ І тоді, щоб навчити відрізняти два коліри, показує червоний колір, каже: це—червоне (і підкреслює наголосом та виразною вимовою слово червоне), а далі показує інший колір і каже: „це—блакитне“. А щоб перевірити, чи дитина зрозуміла її, учителька каже: „дай сюди червоне, дай блакитне!“ Коли б дитина помилилася, вчителька не перевіряє знову, не настоює вперто; усміхається, милує дитину й ховає геть зразки колірив.

Учительки взагалі дивуються, кажучи, що це дуже просто, „це всі могли б зробити!“ Так і тут ми маємо ту саму історію з Колумбовим яйцем. А правду кажучи, не всі вміють так робити. Бо на практиці дуже важко розраховувати свою діяльність, особливо для вчительок наших шкіл, вихованих на старих методах: мов горохом сиплють вони перед дітьми зайвими, навіть неправдивими словами.

Наприклад, учителька звичайної школи у вище наведений лекції звернулася б до всього класу. Цим вона надавала б непомірне значіння тій звичайній справі, що її вона має з'ясувати, примушуючи всіх дітей стежити за нею, тоді як може не всі мають охоту до цього. Вона почала б приблизно так: „А відгадайте, діти, що в мені в руці?“ А знає вона, що діти не можуть відгадати й звертає їх увагу за допомогою неправди. Потім вона сказала б: „А подивіться, діти, на небо! Бачили ви його коли-небудь? Може дивилися на нього вночі, коли на ньому зіроньки сяють? Ні? А гляньте на мою фартушину! Знаєте, який це колір? Чи не такий самий, як небо? Ну, добре, дивіться на цей колір—він такий самий, як небо, як моя фартушина, це—блакитний. А тепер подивіться навколо себе, чи є тут який предмет блакитного коліру? А який колір мають вишні? Якого коліру жарини? й т. и. т. и.“

І ось ми маємо в душі дитини, після спроби вгадати, що має вчителька, таку мішанину уявлень: неба, фартушини, вишні й т. и. З цієї плутанини дуже важко перейти до синтезу, що має на меті лекція, а саме до того, щоб відрізняти два коліри—червоний та блакитний. Навіть цей процес і неможливий для дитини, тим паче, що вона не може стежити уважно за такою довгою промовою.

Пригадую собі, як я була колись на лекції арифметики, де дітей вчили, що два й три буде п'ять. Для цього вчителька користувалася дошкою, на якій у відповідних заглибинах можна було вміщати кульки. Наприклад, учителька клала

в одному ряді дві кульки, нижче—три, ще нижче—п'ять. Не пригадую собі в подробицях усього розвитку лекції. Але добре згадую, що вчителька побіч з двома кульками чомусь причепила танцюристку з паперу у блакитній спідничці. Цій танцюристці вчителька дала ім'я однієї з учениць класу й сказала: „Це-Марієта“. А поруч з трьома кульками була інша танцюристка, в іншому убранні. І вона звалася „Джиджіна“. Не уявляю собі докладно, як учителька одержала підсумок, але вона страшенно довго промовляла до цих танцюристок, пересовувала їх і т. и. Коли вже я більше пригадую собі танцюристок, ніж процес складання, то можна уявити собі, що почували діти... І коли вони засвоїли таким чином, що $2+3=5$, то для цього їм довелося б страшенно напружувати всі свої сили, а вчителька витратила чимало часу на розмову про танцюристок.

На другій лекції вчителька хотіла з'ясувати дітям різницю між шумом та згуком. І вона почала якесь довге для дітей оповідання. Раптом, хтось по згоді з нею, стукнув з усієї сили в двері. Учителька перестала оповідати й заволатала: „Що це? Що таке сталося? Що там робиться? Що це, діти? Я згубила мої думки, я не можу далі оповідати, я забула все, треба залишити оповідання. А що ж це таке? Ви чули? Ви розумієте? Це—шум, це—шум! Краще вже я колісатиму цю дитину (бере мандоліну, оповиту, як дитина). Любий мій, краще з тобою гулятися! Бачите ви його, бачите ви цю дитину, що я держу?“ Де-які з-поміж дітей: „це—не дитина“, інші: „це—мандоліна“. Учителька: „ні, це дитина, це дитина, я її дуже люблю, це дитина. Хочете я доведу вам, що це дитина? Ось слухайте, здається вона плаче, вона кричить—чуєте? зараз може скаже „мамо“, „тато“. Доторкується непомітно до струн. „А що, чули? чули? дитина плаче, дитина кличе“. Діти: „це мандоліна, там є струни... вони забреніли“. Учителька: „ось слухайте, діти, слухайте, що я роблю“—розгортає мандоліну й, не кричачись, доторкається до струн: „це—згук!“.

На Божу ласку, неможливо й вимагати від дитини, щоб вона зрозуміла на підставі цієї лекції наміри вчительки й навчилася відрізняти шум від згуку. Дитина зрозуміє всю цю справу так, що вчителька мабуть хотіла пожартувати, а може трохи й з глузду з'їхала, бо забула, про що оповідала, коли хтось стукнув у двері, й на мандоліну казала, що це дитина. Взагалі на першому плані в уяві дітей тут вчителька, а зовсім не об'єкт лекції.

Дуже складна справа зробити так, щоб учителька, вихована на старих методах, давала ці прості лекції. Пригадую собі, що після численних моїх пояснень я запропонувала одній з моїх учительок з'ясувати на дерев'яних фігурах різницю між квадратом та трьохкутником. Треба було втиснути зроблений з дерева квадрат у відповідну заглибину, дати дитині, щоб вона обвела пучками боки фігури й рямці, а потім зазначити—„це квадрат“, „це трьохкутник“. І ось, коли вчителька давала дітям обмацувати боки фігури, почала казати так: „це лінія, потім друга, ще одна й ще одна—їх чотири; перелічи пальцем—скільки ліній? а скільки кутів? перелічи, обмацай пальцем, обведи, їх також чотири. Ось дивися, це є квадрат“. Я зробила поправку, кажучи вчительці, що таким чином вона не вчить пізнавати форму, але знайомить з боками, з кутами, з числом—а це зовсім не те, чого вона повинна навчити.

„Але це те саме“,—виправдувала себе вчителька. Та ні, це—щось інше, це—геометричний і математичний аналіз предмету. Бо зрозуміти, що таке квадрат, можна, невміючи навіть рахувати до чотирьох, тоб-то не беручи на увагу ні числа боків, ні числа кутів. До того ж, ці боки й кути—абстракція, що сама вона окремо від предмету навіть не існує. Існує тільки кусок дерева, певної форми. Детальні пояснення вчительки не тільки викликали плутанину в душі дитини, але й не рахувалися з тією безоднею, що існує між наочним та абстрактним, між формою предмету й математичним змістом цієї форми.

Уявіть собі, казала я вчительці, що який-небудь будівничий показував вам баню церкви, для вас цікаву з архітектурного погляду. Він має можливість зробити це двома шляхами: звернути увагу на красу ліній, на гармонію форм, повести на дзвіницю та оглянути ближче будівлю, щоб ви могли зрозуміти взаємні відносини окремих частин. На підставі всього цього, за допомогою пам'яті у вас і склалася б загальна ідея про всю будівлю. Другий метод може бути такий: ар-

хітєктор запропонував би вам перелічити вікна, вузькі й широкі карнизи, зробити нарис усієї будівлі, й з'ясував би тут закони статички, додаючи до цього ще й алгебричні формули, що ілюструють ці закони. В першому разі ви матимете ідею церковної бані, а в другому — ви нічого не зрозумієте й такого вражіння не одержите: на першому плані у вас буде особа цього будівничого, який, мабуть, уявляє, що веде бесіду з своїми товаришами фаховцями, а не з вами, що відбуваєте подорож для своєї розваги. Так само буває, коли ми, замість того, щоб сказати дитині „це — квадрат“ і запросити обмацати й обвести його фізичні боки, робимо спробу геометричного аналізу фігури. Тому ми вважаємо навіть за передчасне знайомити дітей з геометричними фігурами, бо для цього вже буде потрібний математичний аналіз. Але дитина чудово може зрозуміти форму: без усяких зусиль дитина помічає форму чотирикутника, таку, яку маємо у вікні або в столі. Дитина ставиться зовсім не байдуже до форм, що її оточують. А коли ми звертаємо її увагу на яку-небудь окрему форму, то цим ми з'ясовуємо та зміцнюємо ідею цієї форми. Те, саме трапляється й з нами, дорослими: ось ми розглядаємо без особливої уваги береги якого-небудь озера, коли до нас наближається художник і каже: „який чудовий закрут робить цей беріг, ось там під скелями!“ І ми чуємо тоді, як, спочатку не досить виразний краєвид, набирає собі сили в нашої свідомості, мов осяяний несподіваним промінем сонця — і нам робиться приємно, бо ми тепер зрозуміли те, що раніш ледве-ледве чували.

Так і наше завдання — кинути промінь світла та йти далі.

Вплив, який мають ці перші лекції, можна б порівняти з вражіннями людини, що на самоті, в хвилини тихої задуми, йде собі лісом, даючи волю життю свого внутрішнього „я“. Коли ось десь близько задзвонили в дзвони й нагадали людині про життя, про її власне „я“, і тоді вона ще більше почуватиме всю лагідну красу життя своєї душі, що може розбуджуватися, що може заховуватися.

Викликати життя, даючи йому вільний розвиток — це перше завдання вихователя.

І в цій делікатній роботі ми повинні бути великими мистцями, щоб влучно обірати відповідну хвилину, щоб знати межі нашого впливу. Цей вплив повинен не турбувати, не збивати з певного шляху, а тільки допомагати душі, що починає своє життя, допомагати душі, що має жити своїми власними силами.

Поруч з таким мистецтвом хай нам товаришить науковий метод, що за допомогою його наші прості лекції так нагадують психологічні експерименти.

І тільки тоді, коли вчителька таким чином обмацає одну по одній душі своїх учнів, викликаючи й розбуджуючи в них життя, мов якась чудова чарівниця, тільки тоді вона володітиме душами, й досить буде одного слова, одного мигу — і всі будуть любити її, визнавати її, слухатися її. І настане день, коли вчителька, дивуючись, помітить, що всі учні слухаються її, мов ягнятка, що вони не тільки слухняні, а й уважно слідкують за кожним її рухом і словом. Вони дивляться на неї, бо вона дає їм життя, і ненажерні, бажають і надалі пити з цього джерела життя.

Все це з'ясувала нам практика нашої школи, і з цього дуже дивуються ті, хто заглядає до „Домів дитини“ — там панує колективна дисципліна, мов викликана чарівними якимись силами. П'ятдесят або шістдесят дітей від двох з половиною років до шости — одразу, всі, на один знак, уміють додержувати такої тиші, що скидається на тишу серед пустелі. І коли вчителька, ласкавим і тихим голосом, скаже дітям: „підведіться, походіть трохи по кімнаті дибки й повертайтеся тихо на свої місця, тоді всі, як один, підводяться й роблять, що їм сказано зовсім безшумно. Знайомий голос учительки звертається до кожного з них, і кожний чекає від нього нового світла, нової внутрішньої радості. І тому кожний кориться цьому голосові уважно й без сумніву, як цікавий дослідувач, що йде своїм шляхом.

І знову ми маємо історію з Колумбовим яйцем. Той, хто орудує оркестром, спочатку підготує своїх учнів, одного по одному, щоб потім з їх колективною роботою утворити величню гармонію; і кожний музикант повинен добре попрацювати над собою, доки він навчиться коритися знакам орудуєчого оркестру.

А в наших звичайних школах що ми маємо? Маємо вчителя, що орудує оркестром: цей учитель одночасно, без підготовчої роботи, виконує на різних інструментах і на різних голосах одну й ту саму музику — і завжди виходить какофонія!

Також і в житті ми бачимо, що люде найкраще дисципліновані — це люде найбільше удосконалені. І ясна річ, що не можна рівняти дисциплінованого поводження, наприклад, англійських громадян з зовнішньою бездушною дисципліною салдатів.

Що до психології дитини, то ми маємо чимало забобонів у науці. До останніх часів ми мали на думці держати дітей, мов на віжках, зовнішнім примусом, і не гадали про внутрішню перемогу над ними, за допомогою якої ми керуємо їх душею. Так діти проходили повз нас і ми їх не знали. Але коли ми здіймемо геть ті штучні повивала, в які ми їх сповили, та скасуємо той примус, що ним ми хотіли їх дисциплінувати — тоді тільки ми й побачимо дітей, які вони є.

Їх слухняність до того безмежна й ніжна, що ми можемо тепер пізнати в ній ті перші ступні життя людськості, коли так легко одержували перемогу всякий гніт, усяка кривда; їх любов до знання така велика, що перевищує всяку иншу любов і мов каже нам, що справді в людині закладені велитенські сили, які поступово одержують нові перемоги й протягом століть нищать усі форми гніту й неволі.



Спеціальна частина.

Розклад годин в „Домах дитини“.

З і м о ю.

Початок о 9-й годині.

Кінець о 4-й год.

9—10. Діти виходять. Привітання. Огляд що до охайності; вправи практичного життя (діти роздягають одно одного, підв'язують фартушини; огляд кімнати що до чистоти її та меблів). Мова: діти оповідають про те, що робили вчора. Моральне навчання. Спільна молитва.

10—11. Інтелектуальні вправи (наочні лекції з невеликими перервами— назви предметів— вправи почуттів).

11—11½. Початки гімнастики. (Звичайні рухи, рухи чемності; нормальне положення тіла; хода; хода всім класом; вітання; рухи уважності, хист зручно подавати предмети).

11½—12. Сніданок. Невеличка молитва.

12—1. Вільні ігри.

1—2. Гра під керіванням учительки, по змозі на дворі. По черзі старші роблять вправи практичного життя: прибирають кімнату, вимітають. Загальний огляд що до охайності. Бесіда.

2—3. Ручна праця. Формування з глини. Малювання й т. и.

3—4. Колективна гімнастика й співи, по змозі на дворі. Вправи що до спостережливості: стараний огляд рослин та тварин.

З самого початку існування школи виникає питання про розклад годин.

Це питання подвійне: що до довготи періоду навчання й що до розкладу лекцій і вправ.

І на початку я повинна підкреслити, що в „Домах дитини“, як і в школах для дефективних дітей, робота повинна провадитися протягом багатьох годин, мало не протягом усього дня. Я радила б для дітей бідних і для тих „Домів дитини“, що виникли в будинках, де мешкають робітники, вести навчання—зімою від 9 до 5, а влітку від 8 до 6.

Цей, досить довгий період щоденного навчання, є конче потрібний, коли ми бажаємо мати гарний виховальний вплив на дітей. Звичайно, що в цьому періоді щоденного навчання, коли учні дуже малі діти, має бути одна довга перерва, протягом однієї години, з відпочинком у ліжку. З практичного погляду тут виникають великі труднощі. Поки що наші діти засипають на партах, поклавши голову на руку. Але сподіваюся, що будуть часи—і вони недалеко—коли діти спатимуть в гарній залі, де рослини даватимуть сутінь присмерку, на простих ліжках (підголовки в чистих пошивках на невисокому ліжку з сіткою).

Було б ще краще, коли б весною та влітку діти спали на дворі, на траві або на сіні в холодку під деревами, або в недуже високо підвішених гамаках.

Поки що в римських „Домах дитини“ ми даємо дітям час піти попоїсти та відпочити в себе дома—і це вони роблять, не виходячи з будинку.

Підкреслимо, що цей довгий щоденний період навчання містить у собі також сніданок у школі та відпочинок. І так повинно бути в „Домах дитини“, бо мета їх—керувати й допомагати розвиткові дітей в такий важливий для них період, як від 3 до 6 років.

„Дім дитини“—це місце культури дитини, і певно, коли ми так довго затримуємо дітей у школі, то не для того, щоб зробити з них учених.

Вправи практичного життя.

Перший ступінь, що ми робимо в нашій системі—це заклик до душі дитини: іноді ми звертаємося до уваги дитини, іноді до її внутрішнього життя, іноді до життя дитини, як спільного з життям інших дітей. Можу порівняти це, не у вузькому звичайно розумінні, а в широкому,—з тим, що ми робимо в експериментальній психології або в антропології, коли починаємо експеримент, або робимо виміри. Тоді нам треба, підготовивши всі знаряддя (а в нашій справі—оточення), підготувати осіб, що підлягають експериментові. Стоячи взагалі на ґрунті нашого методу, ми маємо почати нашу роботу, підготовляючи дитину до певних форм громадського життя,—і на них звертати увагу дітей.

В розкладі годин, виробленому для першого „Дому дитини“ (цього розкладу на практиці ніколи не вживали цілком, що свідчить, що він не погоджувався з принципами волі для дитини), наш день починався вправами практичного життя. Визнаю, що ці тільки вправи й залишилися з того розкладу годин і ще досі з них і починають що-дня в „Домах дитини“.

Чистота.—Лад.—Витриманість.—Бесіда.

Коли діти приходять до школи, ми оглядаємо їх з боку охайності, по змозі в присутності матерей (але не роблячи їм безпосередніх вказівок). Ми оглядаємо волосся, уші, нігті, руки, шия, обличчя, зуби. Дивимось, чи не розірвана одіж, чи не розпоролася вона, чи взагалі вона чиста, чи є гудзики, чи не забруднена одіж, чи вичещені черевики. Доручаємо також і дітям оглядати один одного. Так вони звикають доглядати самі себе й додержувати охайність. Дітей, що до них дійшла черга, ми купаємо.

Тим часом учителька в класі вчить дітей над невеликим умивальником, як треба мити собі окремі частини тіла, наприклад, руки та нігті, ноги, уші, обличчя й особливо очі, як полоскати в роті й т. и. Це—так зване частинне умивання. Учителька звертає увагу на анатомичну структуру частин тіла й на різні засоби, щоб додержувати чистоти: воду, мило, щітки, то-що. Вона ж вчить більших, щоб вони допомагали малим добре вмиватися, дбаючи проте, щоб ці малі вмивалися по змозі й самі.

Після фізичного огляду робимо огляд фартушин; діти підв'язують їх або самі, або допомагають один одному.

Тоді починається огляд кімнати. Ми дивимось, чи всі предмети на своїх місцях, чи всі вони чисті. Учителька звертає увагу на ті місця, де збирається пил, і на потрібні для вимітання речі (ганчірки, мітли, мітелки). І це вимітання робиться досить швидко, скоро лише діти навчаться самі прибирати.

Далі діти сідають на своїх місцях. Учителька зазначає, що їх звичайний стан такий, коли кожний сидить на своєму місці, тихо, рівно, поставивши ноги на підлозі, поклавши руки на парту, дивлячися просто; так вона вчить їх витриманості. Потім учителька каже підвестися та співати молитву, при чому зазначає, що підводиться й сідати треба по змозі тихо. Так діти вчаться робити рухи серед різних предметів обережно й певно.

Далі йдуть вправи що до рухів, які вимагають граціозності:

вони вчаться виходити, ввійти, вітати, подавати предмети й брати їх з звичайними актами чемності.

Учителька робить біжучі уваги, кажучи, наприклад, як гарно, коли дитина чиста, коли кімнату добре виметено, коли клас сидить добре, коли діти поведуться чемно та граціозно й т. и.

Тільки після цього всього вчителька переходить до вільного навчання. І при цьому вона не звертатиме уваги, коли б діти підводилися з своїх місць, а тільки зазначає їм їх непоряді рухи, як що такі бувають.

.....

Після таких розмов і невеликих вказівок—все це треба казати співучим голосом,—починається бесіда. Учителька запитує їх, що вони робили на передодні, але ставить запитання так, щоб у відповіді не було мови про які-небудь інтимні події з сімейного життя, а краще про відношення дітей до своїх батьків то-що. Запитує, чи вони навчилися вже ходити по сходах, не забруднюючи їх, чи вітали кого-небудь на вулиці, чи допомагали матері, чи розмовляли дома про те, як їх вчать у школі, чи гуляли на вулиці й т. и. Особливо довгі бесіди бувають що-понеделка, тоб-то після свята. Тоді пропонують дітям оповідати, що вони робили з батьками, де гостювали. Коли ж з'ясується, що вони пили вино, а це буває часто, треба довести, що це річ шкідлива для дітей.

Ці бесіди розвивають у дитині хист до розмови й мають також виховальне значіння, бо вчителька не дозволяє розмов про сімейні незгоди або сварки з сусідами та обирає добрі теми для бесід, що навчать дитину розрізняти, про що пристойно розмовляти й що пристойно робити в житті. Темати для бесід можуть бути так само пригоди з громадського життя, що мали місце в будинку і що мають переважне відношення до дитини, наприклад, хрестини, нещасний випадок з хлопцем і т. и. Про все це діти повинні оповідати самі.

Після бесіди починається навчання.

Харчування й дієта дитини.

В розділі про вправи практичного життя до речі буде сказати кілька слів про харчування дитини.

Щоб забезпечити розвиток дітей, особливо там, де батьки не ознайомлені з принципами дитячої гігієни, було б дуже корисно доручати харчування дітей, хоч почасти, школі. Відома річ, що це харчування повинно бути в згоді з фізіологією дитини. І так само, як медицина дітей—це не медицина дорослих з меншою тільки дозою ліків, так і харчування дітей—це не харчування дорослих, пропорційно тільки зменшене. Тому я вважаю за потрібне, щоб навіть в „Домах дитини“, що містяться в будинках для робітників, так що діти можуть ходити їсти в їх родини, все ж улаштовано було б харчування в школі.

Навіть для дітей з аможніх можна було б від щирого серця радити шкільне харчування, доки науковий розвиток куховарення не завів би гарного звичаю в заможних родині—харчувати дітей окремо від дорослих.

В стравах для дітей бажане велике число жиру та цукру. Жир це матеріал до запасу, а цукор—формуючий чинник, бо він сприяє процесові утворення органічних тканин.

Що до форми, в якій готують страву, то добре, щоб всі харчові продукти було покрито, подроблено, бо діти ще не вміють, як треба, пережовувати, а їх шлунок ще не має сили дробити тверді частини страви. Тому найзвичайніші для дітей страви—це юшка, пюре та рубане м'ясо.

Що до азотного харчування дитини від 2 до 3 років, то для нього найпридатніші яйця та молоко, а від 3-го року можна давати також і юшку. Після 3½ років можна давати м'ясо, або—у бідній сім'ї—овочі. Можна також радити дітям і фрукти.

Гадаю, що придасться, особливо для матерів, нижчеподаний огляд дитячих страв з усіма подробицями.

Як варити бульйон для малих дітей. (Від 3 до 6 років; після 6 років дитина може їсти звичайну юшку, як і дорослі). М'ясо треба класти 1 грам на кожний кубичний сантиметр бульйону в холодну воду—без ароматичних коріннів, з єдиною доброю приправою—сіллю. Варити м'ясо дві години. Замість того, щоб знімати геть жир, краще додати трохи масла, або коли сім'я бідна, ложку олії, і ніколи не треба додавати подроблених жирів, як наприклад, маргарину та інших. Бульйон треба давати свіжий, а для цього треба варити м'ясо за дві години до обіду, бо коли бульйон прохолоне, то в ньому починають формуватися такі хемічні матерії, що можуть пошкодити дитині й викликати навіть бігунку.

Юшки. Дуже просту юшку, що її можна завжди радити дітям, роблять з булки, яку варять у солоній воді, або в бульйоні та добре приправляють олією. Це звичайна юшка для бідних дітей, а разом з тим вона дуже ситна.

Її нагадує трохи юшка з хлібних сухарів, підсмажених на маслі й покладених у бульйон, що зроблено також на маслі. Сюди ж належить і юшка на тертих сухарях.

Локшина, особлива, не клейка, дуже придатна до юшок і краще переварюється, але що до ціни, то вона приступна не для кожного.

Між иншим, хай бідні люди знають, що звичайна юшка на сухарях куди корисніша для здоров'я, ніж юшка на жирній локшині, або сама локшина з різними підлевами, яких діти зовсім не переварюють.

Гарні також ті юшки, що роблять з усяких овочевих пюре (квасолі, бобів, горіхів): у продажі є тепер сушена городина й чищена й цілком придатна до таких юшок. Овочі треба варити в присоленій воді, потім очистити їх від лущиння, протерти на ситко (а як їх було вже почищено, розтовкти більше), додати масло і це тісто покласти в окріп, де воно потроху розпускається.

Юшки з овочів можна також приправляти салом. А замість води можна готувати ці пюре на молоці з додатком грудочки цукру.

Дуже добра для дітей юшка з вареного на воді або на молоці рису; а також юшка на кукурузі, аби тільки вона була добре приправлена маслом чи салом, а не сиром.

Таким чином бідні люди, що не мають грошей на м'ясний бульйон, можуть так само добре годувати своїх дітей, даючи їм юшки з булки або кукурузи, приправлені салом чи олією.

Молоко та яйця. Ці продукти не тільки мають азотні матерії в дуже стравних формах, але ще й так звані ензими, квасні елементи, які сприяють тому, що органічні тканини засвоюють potravу. Тому саме вони дуже впливають на ріст дитини. І то більше впливатимуть на нього, як вони свіжіші: вони мов зберігають у собі ще частку життя, енергію життя тих тварин, що нам дають їх.

Молоко з-під корови та яйце ось-ось знесене—найситніші над усе. Коли ж ми їх варимо, то вони значно витрачають свої властивості легкого засвоєння й стають звичайною азотною матерією.

За останні роки починають улаштовувати окремі молочарні для дітей, де молоко стерелізують. У коровнику додержують ідеальної чистоти, вим'я, руки того, хто доїть, посуд до молока—все це старано стерелізують перед дійвом; посуд з молоком закривають герметично й кладуть до льоху (коли треба везти куди-небудь далеко, коли ж ні, то добре пити його й тепле). Таким чином одержують молоко, в якому не має бактерій; його не треба варити й воно не витрачає своїх природніх тривних властивостей.

Те саме можна сказати й про яйця: найкраще давати дитині яйця безпосередньо з-під куриці, щоб дитина випивала їх сирими, а потім трохи погуляла на дворі. Коли ж таких яєць не можна роздобути, тоді треба давати найсвіжіші яйця, ледве-ледве зварені, як кажуть намярко. Всі інші potravи, як, наприклад, юшка на яйцях, яєшні тривні potravи, їх можна завжди радити більш, ніж інші, але вони вже не мають тієї властивості до засвоєння, як свіжі продукти.

М'ясо. Не всі м'ясні potravи придатні для дітей, і не однаково треба готувати м'ясо для дітей різного віку. Наприклад, від 3 до 5 років треба, щоб діти

Іли дуже добре порублене та покритене м'ясо. А від 5 років діти вже можуть добре його пережовувати. А в ці роки саме пора навчити дитину, як треба жувати, бо діти мають нахил швидко ковтати потрави, а це може утруднити переварення та викликати бігунку.

І з цього погляду було б добре влаштувати шкільне харчування в „Домах дитини“, так щоб можна було повести його ідеально в зв'язку з усією системою виховання.

Найкраще для дітей м'ясо—це так зване біле м'ясо, тоб-то головним чином курятина й телятина, а також легке до переварення м'ясо риб (камбула чи односточка, судак, тріска).

Від чотирьох років можна давати філей з яловичини, але ніяк не можна давати жирного й важкого до переварення м'яса—свинини, каплуна, угрів і т. и., що треба безумовно виключити з дитячих потрав разом з м'якунами та скаралупинками (устрицями та омарами). Найкраща потрава—це січеники з м'яса, тертих сухарів, масла, молока й збитого яйця—смажені на маслі. Друга добра страва товченики, а до них підлева з фруктів та яйця, збитого з цукром.

Від п'ятого року можна давати дитині смажену курячу грудинку, іноді січеники з телятини або яловичини.

Одвареного м'яса ніколи не треба давати дітям, бо воно зовсім нетривале, а крім того в ньому немає вже його стимулюючих елементів.

Нервові тканини. Крім м'яса можна давати дитині, починаючи з 4-х років, жарений мозок та вим'я, як приправу до січеників з курятини.

Молочні продукти й масло. Для харчування дітей цілком не придатні всі сири, а особливо такі важкі сири, як овечий, масляний і т. и.

Єдиний молочний продукт, придатний для дитини від 3 до 6 років—це свіже масло.

Крем. Можна дуже радити крем, аби тільки його було зроблено безпосередньо перед їжею і на всьому свіжому (молоко, яйця). Коли страва не задовольняє цим умовам, краще не давати крему, бо він не є конче потрібний.

Хліб. З того, що ми вище казали про юшки, зрозуміло, що біла булка найкраща харч для дітей. Але її треба вміти вибирати; м'якушка переважається важче. Хліб чорний, що й коштує дешевше, ситніший, ніж хліб вищого сорту, білий. Тому, коли мають на думці годувати дитину переважно хлібом, краще вибирати хліб другого сорту.

М'якушка може придатися на сухарі, а потім на юшку, і коли ж доводиться давати дитині просто шматок хліба, та краще давати скоринку—окраєць хліба. Для заможніших гарні сухі бісквіти.

Хліб має в собі багато азотних елементів, в ньому дуже багато крохмалю й зовсім немає жиру. А тому що для харчування потрібні три групи матерії—азотна, крохмалева й жирова, то можна сказати, що хліб ще не дає всього потрібного для покорму людини; тому краще давати дітям хліб з маслом, що має в собі всі три групи потрібного покорму. Це є гарний і тривалий сніданок.

Городина. Дітям не можна давати сирої зелені, а завжди варену. Не дуже радимо ми, як сиру, так і варену зелень, окрім шпинату, що можна поволі вводити в дитячу їжу.

Що ж до картоплі, приготовленої, як пюре з великим числом масла, то ця страва може добре поповнити покорм дитини.

Фрукти. Між фруктами є дуже придатні для харчування дітей; так само, як яйця та молоко, коли вони тільки що з дерева, вони мають в собі частку життя, частку енергії та допомагають засвоєнню.

Але зреште, що по великих містах не завжди можна мати фрукти з дерева, ми припускаємо, як добрий покорм і не свіжі фрукти, які можна радити готувати та варити різнотипними засобами; проте не всі фрукти для дітей.

Завжди треба дивитися, щоб фрукти були свіжі, щоб їх м'якоть була ніжна й солодка, щоб вони мали й де-яку кислість. Брусковини, жерделі, виноград, порічки, померанці й мандарини можна з великою користю давати дітям у натуральному вигляді. Інші ж фрукти, як груші, яблука, сливи—треба так чи інакше готувати, або варити, або робити з них сиропи.

Є такі фрукти, що їх треба, з різних причин, виключити з дитячого вжитку:—фіґи (инжир), ананаси, фініки, дині, вишні, миндаль, горіхи грецькі й звичайні та каштани.

Коли треба приготувати фрукти, то спочатку відкидають геть усі частини, що їх важко переварювати, як напр., шкурку, а потім і всі ті частини, що їх дитина могла б проковтнути з небезпекою для себе, напр., зернятка й т. и.

Дітей від 4—5 років треба вже вчити, як вони повинні викидати зернята з фруктів і як треба знімати шкурку. І коли дитина навчиться робити це, їй можна буде подарувати який-небудь цілий фрукт, і вона дасть з ним собі раду.

Для всіх страв, що роблять з фруктів, треба фрукти варити, а потім приправляти цукром.

Коли маємо варені фрукти, тоді їх можна протерти й зробити або повидло, або драґлі. Все це дуже смачне, але ціною приступне тільки для заможніших.

Зацукровані ж усякі фрукти, а також і каштани ми безумовно виключаємо.

Для бідних дітей кетяг винограду або печене яблуко будуть і найпростіші і найсмачніші з фруктів.

Приправи. Велику увагу треба звертати в гігієні дитячого харчування на приправи, що їх безумовно треба виключити. Як ми вище зазначали, цукор, де-які жири та звичайна сіль—ось складові частини дитячих приправ.

Можна до цього додавати ще й органічного квасу (оцтового квасу, цитринового квасу)—тоб-то оцту й соку з цитрини. Цей останній—добра приправа до риби, до січеників, до шпинату й т. и.

З інших приправ не пошкодять дітям де-які запашні зілля—як часник та рута. Окрім того, що вони роблять дезинфекцію шлунку та легенів, вони є добрі ліки проти глистів.

Ніяк не можна припускати до таких приправ, як перець, мушкатний горіх, гвоздика й особливо гірчиця.

Напитки. Тіло дитини, що росте, має в собі значне число води й завжди вимагає поповнення водяного запасу.

Між усіма напитками—найкращий, а разом і єдиний, що ми його завжди радимо, є чиста й свіжа вода. Для дітей з заможних сімей можна б ще припустити так звані столові води, не дуже лугуваті, як напр., вода Санджеміні, вода Клавдія, додаючи до них трохи якого-небудь сиропу, напр., вишневого.

Нині, здається, всі вже розуміють, що квасні напитки, які зворушують нервову систему, безумовно, шкідливі для дітей. Тому саме треба виключити такі напитки, як алкогольні та кофеїнові.

Не кажучи вже про лікери, для дітей було б найкраще не пити ні вина, ні пива, ні кави, ні чаю. Вважаємо за зайве докладно з'ясовувати руйнуючий вплив алкоголю на організм дитини. Але тому, що ця справа дуже важлива, не пошкодить трохи на ній ще раз спинитися. Алкоголь—це страшна отрута для організму в період його формації і він не тільки припиняє натуральний розвиток (звідси походять інфантізм та ідіотизм), але утворює сприятливі умови для майбутніх нервових хвороб (падучої, менінгіту), для хвороб шлунку й порушення органічного виміну (хвороба печінки, диспепсія, блідниці).

Коли б „Доми дитини“ розповсюдили цю ідею в широких народніх колах, то вони зробили б велике діло на користь майбутніх поколінь.

Замість справжньої кави, дитині можна давати ячмінну, або солодову каву, а краще шоколад. Останній, коли його давати з молоком, найтриваліший напиток для дитини.

Коли давати їсти дітям? Ще є важливе питання в харчуванні дітей, а саме, коли треба давати дітям їсти. Насамперед усі матері повинні б знати й керуватися тим правилом, що треба годувати дітей в раз на завжди призначені години, бо це забезпечує їм здоровий стан взагалі й добре травлення їжі. А в дійсності, особливо між простого люду ми маємо такі, наприклад, забобони, що діти добре ростимуть, коли їстимуть мало не повсякчасно, без перерви—і бувають, справді, діти, що мають звичку завжди гризти скоринку хліба. Ці забобони, ця несвідомість матерей, як найгірше впливає на дітей. Бо

дитина, більш ніж дорослий, потребує системи в травленні, через те що органи травлення дитини дуже ще ніжні.—І з цього погляду я вважала за ідеальне місце для розвитку дітей наші „Доми дитини“ з довгим часом навчання, бо ми маємо нагоду вести харчування дітей згідно з певною системою. Головне правило: окрім призначеного для їжі часу, діти не повинні їсти.

У „Домі дитини“ з довгим щоденним періодом ми радили б давати їсти двічі: добрий обід біля півдня та підвечірок біля четвертої години.

Обід мають складати: юшка, м'ясна страва й хліб, з додатком, для заможніших дітей, фруктів, сметанки або масла до хлібу.

Підвечірок — це легка перекуска: шматок звичайного хліба з маслом, з повидлом, шоколадом, медом, сметанкою і т. и. Придатні для підвечірку також свіжі бісквіти й варені фрукти. Добре також давати для підвечірку юшку на хлібі та молоці, або одно яйце, зварене намягко з бісквітами; або чашку молока, що в ньому розведено трохи мелінзфуду. Я дуже раджу мелінзфуд не тільки для дуже малих дітей, але й надалі, бо цей препарат добре переварюється, дуже тривкий і завжди прийнятний для дітей.

Мелінз-Фуд — це мучний препарат з ячменю та пшениці. Він має в собі в концентрованому й чистому виді всі тривні елементи цих рослин. Препарат розводять так, щоб було трохи гарячої води, а потім додають свіжого молока.

Також двічі треба було б їсти дітям і дома, де вони мали б сніданок та вечерю. Остання повинна бути дуже легка, так щоб швидко після вечері можна було б лягати спати. Про все це треба було б знайомити матерів, щоб вони допомагали гігієнічним заходам наших „Домів дитини“ на користь своїх дітей.

Для сніданку добре давати — в заможних родин — шоколад з молоком, або молоко з солодом та свіжими бісквітами, або ще краще, з грінками, що їх трохи намащують маслом або медом; а в родинх незаможних — молоко з хлібом.

Для вечері можна робити юшку (що-дня діти повинні їсти дві юшки) і одно яйце, зварене намягко, або чашку молока; можна давати також юшку з рису на молоці й хліб з повидлом й т. и.

Що до того, скільки треба давати страви, то я посилаюся на окремі досліді з гігієни. Але, вказівки, що їх там подають, не мають особливого практичного значіння.

В „Домах дитини“, особливо коли ми маємо дітей з незаможних родин, я дуже радила б юшки з городини — і для цього я пропоную садити городину, що може зробитися; і діти мають можливість потім збирати свіжі овочі, давати їх до кухні й куштувати їх. Те саме я сказала б і про фрукти і, в зв'язку з доглядом за скотиною та тваринами, про яйця та молоко. Старші діти могли б доїти кіз, старано вимивши собі до цього руки.

Шкільне харчування в „Домах дитини“ мало б ще й з іншого погляду добрий виховальний вплив, а саме що до „практики життя“: діти вчилися б, як накривати стіл до їжі, як розкладати потрібні для їжі предмети, засвоювали б їх назви й т. и. Далі я з'ясує, як ці вправи можуть поволі ускладнитися й ставати гарним дидактичним чинником. Поки що ми не маємо в наших „Домах дитини“ шкільного харчування, але є в нас усі предмети, потрібні для того, щоб накривати стіл, і ми робимо з цими предметами вправи, що дуже зацікавлюють дітей.

Додамо, що дуже важливо також навчити дітей їсти з охайністю — як що до самих себе, так і що до оточення (не плямити та не ялозити скатертини й т. и.), добре орудувати столовим накриттям (малі діти можуть обмежитися ложкою, доросліші — ложкою та виделкою, а ножів їм зовсім не треба давати).

Виховання м'язів.

Гімнастичні вправи.

Погляди, що існують нині на гімнастичні вправи, дуже різноманітні та неповні. Звичайно в школах звуть гімнастикою колективні вправи розвитку м'язів, при чому виконують гуртові рухи з наказу вчителя. Керуючий принцип такої гімнастики є примус. Він пригнічує всякі добровільні рухи, вимагаючи замість них інших рухів, на підставі може дуже непевного фізіологічного критерія. Такі самі рухи знає медична гімнастика, коли треба відновити нормальну діяльність органу, що задубів у гіпсовій перев'язці або став млявий від параліжу. Де-які рухи тулубу, звичайні по школах, придатні в медицині для хворих, що мають млявість шлунку. А взагалі не можна зрозуміти, яку мету мають ці рухи, що їх виконують гуртки цілком здорових дітей. Далі є ще гімнастика на приладдях, що нагадує початки акробатизму. А проте, я не маю на думці подавати критичний огляд гімнастики по звичайних школах.

Певно, що не про таку гімнастику гадаємо ми для наших шкіл. Хто почув би від мене розмови про конечну потребу гімнастики для дитячих притулків, той, певне, не похвалив би мене. А що казати вже про гімнастичні залі з приладдями? І коли б ми пропонували таку гімнастику й такі гімнастичні залі, як у звичайних школах, то я сама від щирого серця була б на боці ворогів гімнастики.

Ми ж, кажучи про гімнастику або виховання м'язів, розуміємо систему вправ, що допомагають нормальному розвитку фізіологічних рухів (хода, дихання, мова); 2) забезпечують цей розвиток у тих випадках, коли ми маємо відсталість або дефективності і 3) привчають до тих рухів, що конче потрібні в щоденному житті (одягання, роздягання, застібання гудзиків, зав'язування об'єму, перенесення й поводження з такими предметами, як олука, тачка й т. и.).

Існує період, коли для дітей потрібне окреме виховання що до гімнастики, і цей період від 3 до 6 років. Окрема гімнастика — для цього періоду потрібна навіть з гігієнічного погляду — торкається хисту ходи. Для дитини з морфологічного погляду дуже характерна ознака — надзвичайний розвиток тулубу, порівнюючи його з ногами. У новонародженого довжина тулубу, рахуючи від тімени до пахви, складає 68% довжини всього тіла. Таким чином ноги мають біля 32% довжини тіла. Коли дитина більшає, то це відношення значно відмінюється. Наприклад, у дорослої людини тулуб рівняється мало не половині всієї статури, а саме 51—52% усієї статури.

Ця морфологічна різниця між новонародженим та дорослим де-далі зменшується, таким проте чином, що протягом перших років тулуб переважає ноги своїм розвитком. Для дітей одного року довжина тулубу складає 65% усієї статури, двох років — 63%, трьох — 62%.

Отже, коли дитина починає ходити до школи, вона ще має слабо розвинені ноги в порівнянні розміру тулубу: довжина ніг складає ледве 38% усієї статури. Між 6—7 роками відношення тулубу до статури стає 57—56%. А це значить, що дитина не тільки швидко росте у вишину (для трьох років біля 0,85 метр., а для 6—1,05 м.), але що відмінюється взаємне відношення між тулубом та ногами, тоб-то, що ростуть насамперед ноги. Цей процес має зв'язок з формуванням хрящів на довгих кістках і взагалі з неповним закріпленням кісткяку. І ще нижні кістки дуже коротких ніг мають видержувати вагу непропорційально розвиненого тулубу. А тому й не можна ставитися до ходи малих дітей, як до ходи дорослих.

Коли дитина квола, то їй дуже важко стояти на ногах або ходити, і часто буває, що під тягарем тулубу довгі кістки деформуються, а саме — викривляються.

Найчастіш це трапляється серед дітей простого люду, через погане харчування, або серед тих дітей, що в їх розвиток кістяку хоч і не має ознак рахітизму, все ж відбувається дуже мляво.

Отже, помиляються в цьому питанні, коли дивляться на дітей, як на малих ще людей. Навпаки, діти мають свої окремі ознаки, свої характерні риси. Діти радо лягають на землю, лазять рачки, роблять потягушки та молотять ноженятами—все це є вираз фізіологічних потреб, що стоять у зв'язку з розвитком організму. Діти радо лазять рачки саме тому, що, як і чотириногі тварини, мають ноги значно менші від тулубу, і коли діти раблять потягушки й молотять ногами, то це буває тому, що вони відчують потребу дати відпочинок ногам, потомленим вагою тулубу, після того, як вони стояли, ходили або бігали, і хочуть розтягти кісти й хрящі.

А ми дивимося на ці природні явища, як на погані звички, ми забороняємо дитині лягати на землю, лазити рачки й т. и. а іноді навіть силуємо її ходити нарівні з дорослими, „щоб вона забувала свої капризи!“ А це страшна помилка! Ось і маєте наслідком її покривлені ноги в дітей! Було б добре, коли б і матері ознайомилися з цим важливим питанням дитячої гігієни.

Так ось ми й можемо, краще повинні зрабити так, щоб наша гімнастика допомагала розвитку дитини, щоб вона задовольняла потребу рухів, а разом з тим необов'язувала ніг дитини.

Я вигадала один дуже простий засіб, керуючися моїми дослідями над дітьми. Учителька водила дітей гуляти й вони ходили в дворі між мурами будинків і садком, що є серед двора. Садок має навколо тин, де через палі, закопані в землю, протягнуті дротини. У дворі були й сходи, що на них потомлені діти могли сидати; крім того ми завжди приносили стільці й розставляли їх біля мурів. І ось іноді малі діти 2½—3 років виходили від гуртків інших дітей,—вони почували себе потомленими,—але замість того, щоб лягати на землю або сидати, вони йшли до тину й, тримаючися руками за горішній дріт, ставили ноги на дріт, що був коло землі, й таким чином ходили й пересовувалися. Вони робили це з великою радістю, їх оченята сяяли, дивлячися на своїх дорослих товаришів, що ходили з такою певністю на дворі. І справді ці діти розв'язали дуже важливе питання: вони ходили, виконуючи потрібні для цього рухи тулубу й ніг, не обтяжуючи ніг тягарем тулубу. І ось у нашому гімнастичному залі є таке

приладдя, що за його допомогою дітям нема чого лягати на землю й молотити ногами: воно чудово задовольняє ці потреби. Тому я раджу робити для гімнастичної залі насамперед такі тини. Це рівнобіжні бруси, на міцних палях. Бруси можуть бути й досить довгі, на зразок справжнього тину, що оточує навколо увесь зал, крім входу; цей тин відокремлював би малих дітей, що гралися б на ньому й одночасно дивилися б на те, що там у середині кімнати роблять дорослі.

Для цього ж придатні ще й інші приладдя. Між ними зазначу вигаданий Сегеном трамплін, що за допомогою нього можна зміцнити ноги й колінні сугласти в кволих дітей. Такий трамплін можна б назвати активною гойдалкою: він складається з крісла з дуже довгим днищем, так

що на ньому сидить дитина, поклавши вздовж ноги аж до стопи. Це крісло висить на мотузці й може вільно гойдатися, а перед ним стрімка дошка, щоб дитина могла в неї упертися та відштовхнутися. Дитина, що сидить у кріслі, упирається ногами в дошку та відштовхує крісло й таким чином розвиває ноги. Дошку треба ставити низько, щоб дитина все бачила перед собою. Так можна добре розвивати ноги, не обважуючи їх вагою тулубу.

Є ще інші засоби, що мають менше значіння з гігієнічного погляду, але

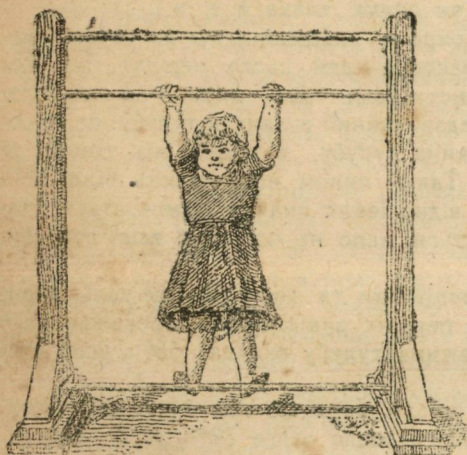
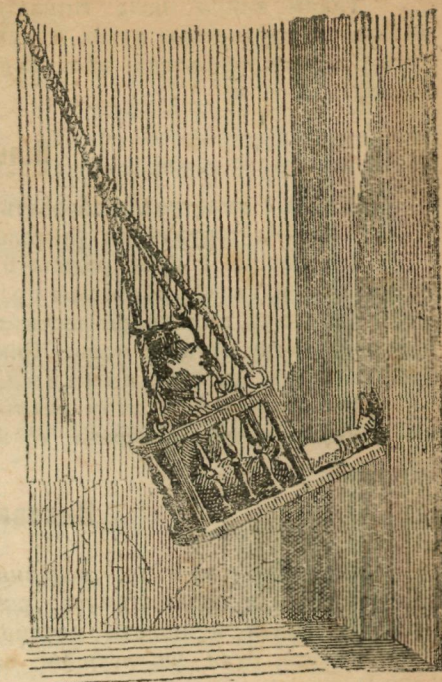
дуже бувають до вподоби дітям, наприклад, маятник. Коли грають у маятника—це можливо й одному й гуртом—підвішують на мотузці до столі опуку. Діти сидять на своїх ослончиках (значить, їх тулуб ні в що не впірається) і кидають опуку одне одному. Це добра вправа для розвитку рук і хребтового стовпа. Також і очі привчаються знаходити віддалення до предмету, що рухається.

Кордон. На землі проводять рівно лінію крейдою чи вуглиною, або кладуть довгу дошку. Коли діти ходять вздовж такої лінії, то вчаться ходити вільно в певному папрямку. Дуже до вподоби буває ця гра взімку, на снігу, тому що на снігу залишаються сліди, навіть можна бачити, наскільки діти ходили рівно, і тут вже вони наперебій силкуються йти рівно.

Круглі сходи. Роблять сходи з дерева так, щоб сходи були не рівні, а закруглені, з одного боку є поруччя, за яке можна триматися, з другого боку поруччя немає, щоб не було за що вхопитися; рубці сходів закруглені, щоб діти, іноді падаючи, не покалічили себе як-небудь. Діти навчаються при цьому йти по сходах і сходити, не тримаючися за поруччя, і роблять це досить певно, навіть граціозно. Сходи треба робити низенькі й вузькі. Ця вправа призначена для засвоєння тих рухів, що для дітей занадто важкі, бо сходи в наших будинках розраховані на дорослу людину.

Поміст до стрибання; плетені драбинки. Поміст призначають для стрибання вгору, наперед і вниз. На ньому зроблено скалю в фарбах, щоб можна було виміряти стрибок, і є сходи: діти стрибають з них або на них. Взагалі діти дуже люблять стрибати.

Гадаю, що для дитячих притулків добре мати й плетені драбини з рівнобіжними мотузками. З ними діти граються, як видно з малюнку, й виконують



різноманітні рухи: нахилиються, підводяться, випинаються, згинають корпус назад і т. и., тоб-то виконують ті рухи, що без драбинки їм дуже важко зробити, бо вони втрачають рівновагу. Ці рухи стають у пригоді через те, що вони привчають додержувати рівновагу, тоб-то координувати потрібні для неї рухи м'язів. Кінець кінцем вони сприяють розвитку грудей і легенів. Що до рук, то ці вправи зміцнюють їх, а саме їхню головну й найпростішу прикмету—хапання. Цей рух попереджує всі дальші й складніші рухи руки.

Ще Сеген з успіхом користувався таким засобом для розвитку сили й руху хапання в ненормальних дітей.

Таким чином наша гімнастика має різноманітні вправи, що їх завдання виховати координацію рухів, придатних для щоденного життя—для того, щоб ходити, ходити по сходах або сходити, кидати геть яку-небудь річ, нахилиятися, стрибати й т. и.

Вільна гімнастика.

Вільна гімнастика відбувається без усяких приладдів. Вона складається з гімнастики під керуванням учительки та з вільної гри дітей.

Для першої я дуже радила б марширування, тут треба звертати увагу не на ритм, а на рівновагу рухів.

На початку добре вести супровідні співи: це гарна вправа для дихання й для розвитку органів мови. Крім цього, я радила б де-які ігри Фребеля, також з співами (на зразок звичайних дитячих ігор, напр., гра в зайчика та інші).

Для вільних ігор дітям дають опуки, обручі, відерця, лопатки й т. и. А тому, що в наших дворах є дерева, то можна гратися в піжмурки й т. и.

Виховальна гімнастика.

Цю назву має в нас подвійна низка вправ, що входить у яке-небудь інше навчання. Сюди належатимуть: роботи на городі, догляд за рослинами й тваринами (полювати й полоти рослини, годувати курчат). Тут дітям з'ясовують ті різні складні рухи, що потрібні, щоб копати землю; показують, як треба присідати й підводитися, як переносити різні предмети, маючи певну для цього мету, як розкидати такі дрібненькі речі, як зерна, як зачиняти й відчиняти хвіртку й т. и. Звичайно, що всі ці вправи роблять на дворі. Існують далі вправи для складних рухів пучок. Роблять їх в класі й мають на меті практичне життя, а саме такі процеси, як зодягання та роздягання. Для цього ми маємо дуже простий дидактичний матеріал. Це рами, де прибиті два клапти тканини або шкіри. Ці два клапти треба або з'єднати або роз'єднати, чи то застібаючи гудзики або зав'язуючи шнурками, чи застібаючи на гаплички або на автоматичні гудзики. В наших „Домах дитини“ існує десять рам:

1. Для застібання — з великими гудзиками на шерстяній тканині (одежа).
2. Для застібання — з невеличкими гудзиками з перламуту на полотні (білизна).
3. Для застібання — з круглими нерухомими гудзиками на шкірі, з застіжками так само з шкіри (черевики); щоб допомогти дітям в цій роботі, ми даємо їм гачок до застібання.
4. Для шнурування на тканині, де є кісточки з китового вусу (корсети).
5. Для шнурування на шкірі (черевики).
6. Для застібання — з великими гапличками й застіжками.
7. Для застібання — з маленькими металічними гапличками й петельками.
8. Для зав'язування — з широкими різного коліру стрічками (зав'язування бантом, метеликом).
9. Для зав'язування — білими поворозками (білизна).
10. Для застібання автоматичними гудзиками нашого часу.

При таких вправах діти можуть на практиці аналізувати рухи, потрібні для одягання й удосконалювати їх шляхом повторення. І ми доходимо до того, що наші діти навчаються, непомітно для них, зодягатися без допомоги дорослих; кажу, непомітно, бо тут немає ні безпосереднього навчання, ні наказу з боку вчительки. Коли дитина дає собі раду з цими справами, вона зараз же шукає, щоб практично прикласти свій хист і через де-який час вона радітиме й почуватиме себе гордо, що може зробити це самостійно й не залежить від сторонньої допомоги. Разом з тим ці діти виховують у собі приналежність та активність, що дуже запізно розвивається в інших дітей, незнайомих з такою системою.

Ця „гра в застібання“ дуже до вподоби малечі. І коли в повній тиші та з великою увагою десяток діток працює біля столів над цими рамами, то здається, що бачиш якусь майстерню з манісенькими-робітниками.

Гімнастика дихання.

Вона має на меті упорядкувати рухи дихання й навчити, як треба дихати, а тому добре впливає й на розвиток мови. Вправи, що в нас заведено, запропонував у педагогічній літературі професор Сала, і наші вчительки беруть вправи, що радить цей автор у своєму досліді *), додаючи до де-яких вправ гімнастики дихання ще вправи м'язів, наприклад:

Тримати рот широко розкритим.
Язик рівно й нерухомо.

} — Тримати руки вниз у струнку.

Дихати до себе глибоко.

— Підвести плечі, швидко випинаючи груди та опускаючи діафрагму.

Поволі дихати від себе.

— Поволі опускати плечі, повертаючися до нормального стану.

Учителька або бере ці вправи, або може вигадувати складні з них вправи дихання від себе й до себе з рухами рук і т. и.

Гімнастика губ, зубів та язика.

Мета цих вправ — навчити рухів губ та язика, потрібних для вимови де-яких найголовніших шелестівок, а також зміцнити й розвинути придатні для цих рухів м'язи. Таким чином, ця гімнастика сприяє розвитку органів мови.

Спочатку вправи колективні, а далі індивідуальні. Дітям пропонують вимовляти з наголосом і як найвиразніше перший склад слова. Коли діти вимовлятимуть уже цей склад досить виразно, ми викликаємо дітей по одному, кожний повторює нам слово — і як що вимова гарна — іде праворуч, негарна — ліворуч. Потім ті, хто вимовляють недобре, повторюють вправу кілька разів, а вчителька занотує вік дитини та дефекти що до рухів, артикуляції й тим чи іншим засобом допомагає належній артикуляції. Наприклад, можна доторкнутися до тих м'язів, що відіграють роль у вимові, до луковатого м'яза на губі, або вхопити язик дитини й притиснути його до зубів, або показати належні рухи на власній вимові. Для цих вправ ми даємо такі слова: *pa ne, fa me, ta na, zi na, stella, ra na, gatto* **).

У вимові *pa ne*, повторюючи склад *pa*, маємо вправу для скорочення луковатого м'яза.

У вимові *fa me*, повторюючи склад *fa*, маємо вправу для руху долішньої губи до горішніх зубів.

У вимові *ta na* повторюємо склад *ta*, маємо вправу для руху язика до горішніх зубів.

У вимові *zi na* маємо вправу дотик долішніх зубів з горішніми.

У вимові *stella* (вимовляти все слово) маємо вправу руху дотику горішніх зубів з долішніми. Разом з цим треба залишати язик біля горішніх зубів, тим часом як він уперто лягає біля долішніх зубів.

У вимові *ra na*, повторюючи *r*, маємо вправу рухів вібрації язика.

У вимові *gatto* маємо вправу для горлового *g*.

*) Prof Sala „Cura della Balbuzie e dei Diffetti della Pronunzia, Ediz Ulrico Hoepli, Milano; стор. 118—123.

**) В нашій мові фонетично відповідали б такі слова: пані, фарба, тато, Зіна, стеля, ранок, газа. Прим. перекл.

Природа у вихованні.

Сільсько-господарчі роботи. Плекання рослин і тварин.

Ітар у своєму геніяльному педагогічному досліді „Des premiers developements du jeune sauvage de l'Aveyron“ з великою докладністю з'ясовує перед нашими очима всю драму виховання надзвичайних велетенських зусиль, якими Ітар намагався одержати перемогу над психичною темрявою ідіота й урятувати дику первісну людину.

Дика людина з Авейрону — це хлопець, що виріс в оточенні первісної людини, серед природи. Після злочину, убивці кинули його серед лісу, гадаючи, що він неживий; його рани помалу загоїлися й протягом довгого часу він жив у лісі голий і вільний; мисливці спіймали його й привезли до Парижу. І ті шрами, що вкривали все його тіло, красномовно розповіли всю історію, як він витримував боротьбу з дикими звірями, як він падав з скель і ранив собі тіло.

Хлопець цей був німий і залишився німий. Що до інтелекту, то Пінель визнав його за ідіота, і в нього не помічалось майже ніякого розвитку під впливом виховання.

Але через цього хлопця позитивна педагогіка обґрунтувала свій початок і зробила свої перші ступні. Ітар, лікар глухо-німих, а разом знавець філософії, почав виховувати хлопця за допомогою тих методів, що їх почасті він практично випробував при лікуванні глухоти. Спочатку Ітар гадав, що ненормальність хлопця залежить не від виродження, а від того, що хлопця не виховували в людському оточенні. Він поділяв той погляд Гельвеція, що „людина—ніщо без впливу на неї інших людей“, був переконаний, що виховання — всесильне. Він не поділяв педагогічного погляду Русо на передодні революції, що „все виходить гарне з рук творця, але все вироджується в руках людини“, що виховання шкодить людині, псує її.

І ось, як спершу помилково гадав Ітар, перший погляд був правдивий—про це свідчили експерименти над особливими характерними рисами хлопця. Коли ж Ітар, за допомогою Пінеля, переконався, що цей хлопець ідіот, то він обличив свої філософські теорії, переходячи до дуже цікавої роботи в межах експериментальної педагогіки.

Ітар поділяє виховання хлопця на дві частини: з одного боку він ставить собі завдання—повернути хлопця від дикого життя до життя громадського; з другого боку він виховує його розум. Хлопець, що жив у жахливій самоті, відшукав і там собі трохи щастя: він жив серед природи, серед справжньої природи, що була для нього вся втіха: дощі, сніги, хуртовини, безмежний простір—були для нього постійні явища, товаришами йому, і він їх любив. Громадянське ж життя віддалене від усього цього, але воно є неминуче придбання для поступу людини. На сторінках книги Ітара ми находимо мальовниче зображення того виховального впливу, що повернув дику людину до громадського життя; ми читаємо там, як потреби хлопця поволі поширювалися, як старано про нього дбали. Подаємо нижче зразок цієї надзвичайно терпеливої роботи Ітара, що досліджував вільні виявлення в житті свого вихованця. Для вчителів, що готуються до експериментального методу, цей зразок є найкращий приклад терпеливості та безумовної об'єктивності, що потрібні для спостереження дослідувачів.

„Коли я зазірав у його кімнату, то завжди бачив, як він ходив своєю одманітною ногою, весь час дивлячись на вікно, й погляд його блукав десь далеко, далеко. Коли ж раптом починалася буря, або сонце виходило з-за хмар і освітлювало все навколо, хлопець у весь голос реготався і радість його була шалена. Але іноді, замість такої радості, він одразу страшенно розлютовувався: ламав собі руки, притискував сціплені кулаки до очей, скреготав зубами так, що виникала небезпека й для присутніх.

„Одного ранку, коли падав великий сніг, — хлопець був ще в своєму ліжку. Він прокинувся, з криком радості схопився з ліжка, підскочив до вікна, потім до дверей. Потім почав швидко бігати від дверей до вікна й навпаки, і наприкінці вискочив голий у сад. Там з вигуками найшаленішої радості бігав він, качався у снігу, набірав повні жмені снігу й ковтав його з якоюсь зажерливістю.

„Але не завжди його почуття виявлялися в таких галасливих — шалених формах, коли він був свідком великих явищ природи. Треба зазначити, що іноді ці почуття набірали собі спокійних форм суму й меланхолії. Так, наприклад, коли під час негоди всі залишали садок, саме тоді хлопець виходив туди, обходив його кілька разів і сідав біля фонтану.

„Іноді протягом цілих годин я стежив за ним і з великою втіхою слідував за його переживаннями. І я бачив, як його обличчя, майже без виразу, або викривлене судорогою, набувало поволі якогось виразу журливої задуми, мов він згадував щось сумне, а нерухомі очі були мов прикуті до води в басейні, куди він іноді кидав зів'яле листя.

„А вночі, коли саяв місяць у повні, і тихий промінь його заглядав у кімнату, він мало не завжди прокидався й сідав біля вікна, там він сидів сливе всю ніч, нерухомо, витягнувши шию й дивлячись на поле, в сяйві місяця. Здавалося—це був якийсь мовчазний захват душі. Коли не-коли тільки цю нерухомість, цю тишу порушало його глибоке дихання, таке глибоке, мов зітхання,—і воно переходило потім в якесь журливе скигління“.

Ітар оповідає в іншому місці, як цей хлопець не вмів ходити так, як ми ходимо, а замість цього бігав, і як одного дня автору довелося бігти слідком за ним, коли він повів його погуляти на вулиці Парижу й не хотів силоміць при-держувати його.

Як поволі й обережно Ітар знайомив хлопця з усіма явищами нашого життя, як здебільшого вчитель пристосовувався до учня, а не навпаки, як життя поволі приваблювало до себе хлопця своєю красою, а не нав'язувала його йому стороння сила; і він не відчував життя, як щось важке й гнітуче—все це становить дуже цікавий матеріал, що на підставі його можна вивести загальні закони, придатні взагалі до виховання дитини.

Я гадаю, що немає на світі іншої книги, що так красномовно змальовувала б ту безодню, що поділяє людське культурне життя від життя дикого, немає книги, яка краще з'ясовувала б, що перше можливе тільки з умовою, що люде себе стримують, ставлять межі своїм власним нахилам. Досить пригадати це стрибання, що ми втихомирили, перетворюючи його в нашу ходу, і про ці галасливі вигуки, що вгамувалися до ступіню звичайної людської розмови.

І все ж, без якого-будь примусу, Ітар одержав перемогу своїми методами виховання, утворюючи лише такі умови, щоб життя само поволі приваблювало до себе хлопця. Правда, культурне життя — це обмеження волі, коли порівнювати його з життям диким: доводиться неначе відривати людину від лона матері. землі, на зразок того, як відлучають немовля від грудей матері. Але все це є нове життя.

І можна помітити в книзі Ітара, як любов до людей перемагає любов до природи: дикий хлопець з Авейрону наприкінці почуває щире відношення Ітара, його ласкавість, його сльози, над ним проліті. Все це стає йому дорожче, ніж поринати в снігу, або дивитися ясної ночі в безмежну просторінь неба. Одного дня він утік був у поле, але повернувся з власної охоти, з покорою та каяттям до-дому, до теплого ліжка та доброї юшки.

Не може бути ніякого сумніву, що людина утворила собі багато приємного в культурному житті й викликала в себе, як активний чинник, почуття любови, прихильності. Але все ж людина належить до природи й відчуває в ній потребу, особливо перші роки, щоб узяти від неї ті сили, що потрібні для розвитку тіла й духу. Ми маємо найтісніші зв'язки з природою, що впливає навіть матеріально на процес нашого фізичного розвитку. (Один фізіолог, наприклад, виховував морських свинків, позбавивши їх, за допомогою ізоляторів, впливів земного магнетизму, і помітив, що вони виростають рахітичні).

У вихованні малих дітей ми маємо ту саму виховальну драму Ітара: людину,

тоб-то живу істоту, що належить до природи, ми повинні виховати для культурного життя, таким проте чином, щоб це життя, утворене самою людиною, сприяло розвиткові її природної діяльності.

Всі добрі прикмети культурного життя, до яких ми йдемо, залишаються для дитини ще не помітні, бо вона на початку свого існування живе переважно рослинним життям.

Зробити непомітним цей перехідний ступінь так, щоб здебільшого сама природа виховувала, це головніша умова виховання. Не робити цього — це значило б відлучити дитину раптом, силоміць від матері та вести її до школи. Ми в „Домах дитини“ цього не робимо: наші школи містяться в тому ж будинку, де мешкають батьки, мати може чути голос своєї дитини, а також і навпаки.

Нині починають звертати належну увагу й на цей бік виховання, даючи йому назву, гігієни дитини. Діти ростуть на вільному повітрі, в садках, або їх залишають напіводягнених на березі моря, де протягом цілих годин вони гріються на сонці. Поширення дитячих морських або гірських колоній свідчить, як зрозуміли вже, що найкращий засіб зміцнити дитину — це утворити для неї умови життя серед природи.

Короткі й просторі убрання дітей, сандалі замість черевиків, оголені руки — це все свідчить про звільнення від ланцюгів культури.

Ясно, що у вихованні треба обмежувати нашу природну волю лише настільки, наскільки це потрібно для того, щоб здобути найкращі блага культурного життя, іншими словами, треба робити це без зайвих жертв.

Але не вважаючи на всі успіхи сучасного виховання дитини, ми все ж поділяємо досить хибні погляди, що немов у дитини немає ніяких почуттів і потреб духовних, і дивимося на дитину, як на дорогу нам річ, що росте собі, мов та рослина, що її треба плекати, цілувати, водити гуляти. Хіба ж це можна назвати вихованням, коли сучасна мати або сучасна вчителька кажуть дитині, що бігає в квітнику, щоб вона не торкала квіток та не бігала по травичці? Мов досить дитині задовольняти свої фізіологічні потреби, бігати й дихати вільним повітрям!

Коли вже для фізичного життя дитини потрібно, щоб на неї впливали оживляючі сили природи, то й для психичного життя її потрібно, щоб душа ставала в близькі стосунки до природи, беручи безпосередньо з неї скарби виховальних сил.

А для цього найкращий засіб — привчити дитину до сільсько-господарчої роботи, до плекання рослин і догляду за тваринами, тоб-то привчити її уважними очима слідкувати за явищами природи.

В Англії пані Лєтер обрала, як ґрунт для виховання дітей, роботи по садівництву та городництву.

На її погляд, картини розвитку життя утворюють початки релігійного почуття, бо душа дитини неминує піде шляхом, що веде від тварини до Творця; ці ж картини життя дають ґрунт і для розвитку інтелекту; цьому сприяє, згідно з системою Лєтер, малювання з натури, як перший ступінь до мистецтва; подають також головні відомості про рослини, комах, про чотири доби року — в зв'язку з сільсько-господарчими роботами; про хатне господарство в зв'язку з плеканням рослин і готуванням найзвичайніших страв, що їх самі діти потім і подають на обід та тут же вчать, як треба мити посуд.

Але система пані Лєтер дуже однобока. Все ж її школи, що мають широке розповсюдження в Англії, доповнюють природне виховання.

Що до дефективних дітей, то в Парижі мені довелося бачити, як широко можна поставити виховання цих дітей, а саме при допомозі сільсько-господарчих работ. Там це роблять на підставі тієї геніальної системи, що її хотів завести в нас у початкових школах Вачелі, коли пропонував так звані „Шкільні садки“. В кожному садку сіють різні сільсько-господарчі рослини, так що діти на практиці вчать, коли їх треба сіяти, коли відбуваються жнива, скільки часу потрібно кожній рослині для дозрівання, як треба обробляти землю, угноювати її або давати їй штучне угноіння й т. и. Так само роблять і що до декоративних рослин і квіток. Добрий наслідок такої системи той, що дефективні діти мають собі з цього й добрий заробіток, стаючи дорослими.

Проте, на мій погляд виховуючи дітей, не можна ніяк обмежуватися та-

кою системою, хоч вона й дає ґрунт для розвитку дитини, а також і підготовку до майбутньої професії. На мій погляд, завдання виховання, для наймолодшого віку, допомогти психичному та фізичному розвитку дитини; ось тут сільсько-господарські роботи та плекання тварин і дають нам ґрунт для морального виховання в значно ширшому розумінні, ніж це ми бачимо у пані Лєтер. Вона розглядає ці роботи, як засіб до викликання релігійного почуття. А справді, на цьому довгому шляхові розвитку можна відрізняти кілька періодів, з яких наведу найголовніші:

1. Дитина починає слідкувати за явищем життя. Відносини дитини до рослин та тварин можна б порівняти тоді з відносинами вчителя-дослідника до дітей. Поволі дитина росте, поволі збільшується її інтерес до досліджування — і разом з тим робиться вона взагалі уважна до всякої живої істоти. А за таких умов все можна зробити так, що дитина зрозуміє, як про неї саму піклуються вчителька й мати.

2. Дитина привчається до дбайливості та обачності, а це чинники самовиховання. Коли вона знає, що життя посіяних рослин залежить від тієї стараності, з якою вона їх поливатиме, а життя тварин від стараності в годуванні їх, — бо без цього рослина в'яне, а тварина голодує — тоді дитина робиться дбайлива, як усяка людина, бо має яку-небудь мету в житті.

І тут не голос учительки або матері промовляє до дитини, нагадуючи їй про її обов'язки, про те, що треба невтомно доглядати за рослиною чи твариною. Ні, до неї красномовно промовляють самі ці беззахисні істоти, що потребують собі догляду. Так утворюється якийсь таємний зв'язок між дитиною й рослинами та тваринами, що за ними вона доглядає. Через цей зв'язок дитина з власної охоти робить де-що навіть без усяких вказівок з боку вчительки, тоб-то тут відбувається й процес самовиховання.

Задоволення, що його відчуває дитина при таких роботах, належить їй та життю й нікому іншому. Одного ранку, після того, як дитина довгий час годувала голубів і приносила їм соломи на сідало, — вилупилися малі голуб'ята. Ось ціла купа курчат навколо квочки, що вчора ще сиділа собі так тихенько. Або одного дня бачить дитина малих трусиків у загороді, де досі були тільки самець з самицею; туди вона радо носила зайву зелень з маминої кухні. Поки що в Римі ми не зорганізували ще виховання й розплоду тварин, але в Міланському „Домі дитини“ ми маємо кілька різноманітних тварин, між іншим чудових білих американських курей, для яких збудована окрема хатка, що нагадує своєю будівлею китайську пагоду. А перед нею невелика загорожена плсща. Двері хатки на ніч замикають і діти по черзі слідкують за цим. Як радісно що ранку йдуть вони й випускають курей на волю, приносять їм води або зерна! як старано доглядають з ними протягом усього дня! А ввечері вони дивляться, чи все є в курей, що треба, і замикають хатку. Як повідомляє вчителька, між усіма виховальними справами, ця справа для дітей найприємніша, а може й найважливіша. Часто, коли діти старано працюють у класі, де-які з них потихеньку підводяться й виходять поливитися на курей, чи не треба чого їм. Буває й так, що довго немає дитини, учителька йде по неї — й бачить, що та стоїть, мов зачарована й дивиться на рибин, що плавають у басейні, вилискуючи золотом проти сонця.

Одного дня я одержала листа від учительки з Мілану. Там вона оповідала мені з превеликою радістю про дуже цікаву останню новину: вилупилися голуб'ята! Для дітей це було мов якесь свято! Вони почували себе, як батьки цих пташенят, і ніяка шкільна нагорода, що промовляє до їх чванливості, ніколи не викликала б такого шляхетного почуття.

Так само діти люблять доглядати за рослинами. В одному з „Домів дитини“ в Римі не було окремого шматочка землі, і тоді за допомогою з боку пані Таламо ми поставили довгий ряд горщиків для квіток біля підмурів величезної тераси, так що рослини оповили всі стіни. Діти старано поливали рослини своїми поливальничками.

Іду я одного разу, аж ось бачу, дітки сидять на землі навколо троянди, що розцвіла вночі, і мовчки, захоплені милуються її красою.

3. Діти навчаються бути терпеливими й чекати на те, чому ймуть віри; а це є, можна-б сказати, релігія та філософія життя.

Коли діти сажають зерно в землю й чекають, що воно дасть овочі; помічають перші невиразні паростки й терпляче чекають, доки вони зростуть і перетворяться в квітку та овоч; бачать, як одні рослини проростають передніше, а другі пізніше; спостерігають, як швидко розвиваються рослини однолітні та як помалу ростуть плодові дерева, — то при цьому всьому вони здобувають собі тихомирну душевну рівновагу й початки того мудрого й спокійного знання, що було характерною рисою хліборобів за часів первісного простого життя.

4. Діти навчаються почувати природу, і це почуття ще зміцнюється почуттям подиву: бо природа так безмежно щедро обдаровує людину, і ця щедрість значно більше, ніж праця людей, що її вони витрачають, щоб допомогти розвитку рослин чи тварин. І тут за допомогою цієї роботи між душею дитини та життям, що розвивається під її впливом, утворюється тісний зв'язок. Дитина починає любити ці виявлення життя. Пані Петер оповідає нам, що діти цікавляться навіть земляними черв'яками і тим, як розвивається в купі гною лялька якої-небудь комахи. І тут вони не відчувають тієї огиди, як ми до деяких тварин, — бо ми виростили в інших умовах. І дуже бажано розвивати в дітях це почуття довіри, звички до живих тварин, що потім перетворюється в любов, у злиття з усією природою.

Це почуття природи найвиразніше формується в час плекання рослин, бо вони в своєму розвитку дають нам куди більше, ніж ми їм даємо, а разом з тим виявляють мало не безмежну різноманітність прекрасних форм. Дитина, що виростила лілею, троянду або гіяцінт — повинна була посіяти в землі зерно або посадити цибульку й потім належно поливати. Так само й що до плодів дерев. І коли розквітає квітка, або дерево дає фрукти, то це для дитини — мов щедрий подарунок від матері природи, мов велика нагорода, що її одержують, витрачаючи так мало сили. І здається, що природа більше дбає, щоб подарунки її відповідали любові та стараним піклуванням людини, що працює, ніж самій цій праці, розуміючи її, як витрату фізичної сили.

Щось цілком інше буває для дитини, коли вона одержує предмети свого виробу — неживі речі, досить одноманітні, що псуються та знищуються, а не ростуть і не збільшуються в числі.

Це головна різниця між продуктами природи й виробами техніки, між працею природи й працею людини. І така думка виникне в свідомості дітей сама собою, безпосередньо на підставі наочних фактів. І друга думка виникне — а саме, що як рослина дає свої плоди, так і людина повинна давати свою працю.

5. Дитина розвивається історичним шляхом розвитку всієї людськості. При такій системі виховання розвиток окремої людини відбувається гармонійно з розвитком людськості. Людина перейшла від життя дикого до культурного, шляхом сільсько-господарчої роботи, відкриваючи таємниці того, як можна збільшити здобутки з землі, і в нагороду за це вона мала вищі ступні культури.

Цим самим шляхом повинен відбуватися й розвиток дитини, що повинна бути культурною людиною.

З практичного погляду легко скласти умови для того, щоб природа мала такий виховальний вплив. Навіть коли немає доброго клатку землі або просторого двору для фізичного виховання дітей, завжди є можливість відшукати якийсь квадратний метр землі для рослин або якийсь закуток для голубів — і цього вже досить для духовного виховання. В останньому разі можна обмежитися навіть горщиком для квіток на підвіконні.

В першому римському „Домі дитини“ маємо просторий двір, у якому ми зробили собі садок, де діти можуть гуляти на свіжому повітрі, а потім є ще великий шматок землі: з одного боку він засаджений деревами, по середині — стежки, а з другого боку грядки для рослин, так що кожна дитина має собі окрему грядку.

В той час, як зовсім малі діти бігають собі по стежах або відпочивають у холодку під деревами, землевласники (діти від 4-х років) сіють, копають

землю, поливають рослини або додивляються на грядках, чи не починають вже рости їх рослини. Варто зауважати, що ці грядки покопані біля мурів будинку, у пустці (будинок стоїть у топому закутку); отже, мешканці будинку мали звичку викидати з вікна всяке сміття — так що спочатку засмічували й цей наш садок.

Але помалу без усякого втручання з нашого боку, вони перестали це робити, бо праця дітей викликала в них, як і завжди, повагу: мов замиловані виглядали з вікон матері й з ласкавим усміхом дивилися на ці, такі любі для їх дітей, грядки.

Ручна праця.

Гончарство й будівельні роботи.

Між гімнастикою рук і ручною працею існує та різниця, що перша розвиває руку, а друга має на меті виконання такої роботи, що є, або здається, що є, загально корисна. Ручна гімнастика — це розвиток окремої людини; ручна праця — це збагачення нашого оточення. Але між ними існує той зв'язок, що взагалі тільки тоді ми можемо виробити щось загально-корисне, коли маємо відповідно розвинені руки.

Після де-яких спроб, я визнала за потрібне цілком виключити роботи системи Фребеля, бо ткацтва та вишивання на кардоні зовсім не відповідають фізіологічному станові очей дитини, тому що акомодация очей не досягає ще в дітей свого повного розвитку. Ці роботи викликають напруження зорового нерву, що іноді дуже недобре відбивається на розвитку зору. Інші роботи системи Фребеля, як складання з паперу, не робота, а лише вправи для рук.

Залишаються ще пластичні роботи — найдоцільніші з усіх, що їх пропонує Фребель — а саме: формування різних предметів з глини. Але я, маючи на меті мій принцип волі для дитини, не примушую дітей копіювати з глини різні предмети, а даю їм глину, щоб вони ліпили з неї, що хочуть, не роблячи їм вказівок, що вони мають зробити щось загально-корисне. Я дивилася на це не як на виховальний процес, бо з нижченаведеного з'ясується, що вільне формування придатне нам не для якої-небудь певної виховальної мети, а лише знайомить нас з психичним, вільно виявленим життям дитини.

Мій намір був — випробувати в „Домах дитини“ ті роботи, дуже цікаві, що я бачила в професора Рандоне в закладеній ним „Школі мистецтва й виховання“. Цю школу закладено одночасово і в зв'язку з організацією юнацтва, що мала назву „Шляхетна молодь“. Завдання школи й організація — виховувати в молоді обережне відношення до предметів оточення, до будинків та пам'ятників. Це важливе питання громадського виховання зацікавило й мене, бо така установа, як „Дім дитини“, також має на меті привчити обережно відноситися до оточення, до будинків, до стін їх.

Професор Рандоне цілком слушно гадав, що організація „шляхетної молоді“ не може ґрунтуватися на абстрактних принципах культурного життя або на моральному навчанні молоді. Ґрунтом для цього повинно бути художнє виховання, через яке хлопець починає цнувати, любити, а тому й поважати предмети оточення взагалі й пам'ятники нації зокрема. Таким чином, „Школа мистецтва й виховання“, ґрунтуючись на цьому художньому вихованні, відтворює найзвичайніші художні предмети оточення, з'ясовує їх історію й до-історичну добу існування та ілюструє найголовніші національні пам'ятники, що в Римі складаються здебільшого з археологічних пам'ятників. Щоб найкраще досягти мети, проф. Рандоне заклавав свою чудову школу в самому осередку художнього Риму, серед мурів Велизарія, просто перед віллою Умберта І. Урядові інституції занехали ці мурі, громадяне відносяться до них цілком байдуже. І Рандоне звернув на них свою дбайливу увагу, оздобив їх з боку вулиці рослинами й заклавав серед цих мурів школу мистецтва, що має виховувати художні почуття молоді.

І тут Рандоне зробив добру спробу перетворити й відновити ту форму мистецтва, що нею колись пишалася Італія взагалі, а Флоренція зокрема—гончарство, а точніше виробництво ваз.

Історичне, археологічне та художнє значіння вази дуже й дуже велике. Його можна рівняти хіба тільки з значінням нумізматики.

І справді, мало не перша річ, що в ній людина відчула потребу, це був посуд, який винайшли одночасно з утилізацією вогню, эле передніше, ніж навчилися здобувати самий вогонь. Першу страву, що її зварила собі людина, було зварено в посуді.

В етнології далі ми робили наші висновки про культурний стан народу на підставі досконалості у виробництві посуду. Бо для хатнього життя посуд мав таке саме значіння, як сокира для громадського—це перші святі символи доісторичної доби, це релігійні символи, з'єднані з храмами богів і з культом мерців. Ще й досі сучасні релігії мають святий посуд в глибині своїх храмів.

Культурні народи виявляють свої художні та естетичні здібності у виробництві посуду; існують найрізноманітніші форми посуду, як про це свідчить єгиптське мистецтво, етрусське або грецьке.

Таким чином посуд має свій початок, розвивається що до кількості та якості, в зв'язку з розвитком культури. Історія посуду—це історія людини. Крім такого громадського й культурного значіння, посуд має й значіння практичне: йому дуже легко надавати різноманітних форм, його поверхня придатна для різних орнаментів, іншими словами, він дає волю індивідуальній творчості мистця.

Отже, коли ми засвоїмо собі технічний бік виробництва посуду (а для цього треба поступово виконувати ту чи іншу роботу під безпосереднім керуванням учителя), кожний може утворювати відміни в своїй роботі, згідно з своїми естетичними почуттями (індивідуальна, художня частина роботи). Окрім того, в школі Рандоне навчають виробляти посуд на гончарному колесі, промивати майоліковий посуд, випалювати в печі—а це вже така форма ручної праці, що належить власне індустрії.

Друга робота виховального значіння в художній школі,—це вироблювання цеглин невеликого розміру й випалювання їх у печі; будівництва мурів з цих цеглин тими самими технічними засобами, як і в справжніх мулярів, так що цеглини скріплюють вапном, накладаючи її за допомогою шпатель. Окрім простого будівництва мурів, а діти будують їх дуже радо, чим раз, то вище накладаючи один ряд цеглин на другий,—діти переходять до справжніх будинків, спочатку на землі, а потім підмурах. Для останніх викопують заступцями та мотиками належної ширини канавки. Ці будинки мають на місці вікон та дверей відповідні відтулини, а на чолі їх прикрашено майоліковими цеглинами різних кольорів; ці цеглини виробляють також самі діти.

Через це діти навчаються цінувати предмети й будівлі, що їх оточують, і ця ручна, а разом і художня праця є добра права для них.

Таку саме ручну працю завела й я в „Домах дитини“. Після перших двох чи трьох лекцій малі діти починають старано працювати над різним посудом, старано зберігають свої вироби та при нагоді показують їх з почуттям гордості. Вони роблять також де-які речі з глини, яєчка або фрукти й кладуть їх у свій посуд. Одна з початкових робіт—це звичайної форми ваза червоної глини, де покладено яєчка з білої глини; далі йде ваза на кілька шийок, ваза з вузькою шийкою, з ручкою, з двома чи трьома ручками, а насамкінець—триніжок і амфора.

Для дітей від 5—6 років починаються роботи з гончарним колесом. А найбільше люблять діти будувати мур з невеличких цеглин, бо вони бачать, як тут же, поруч з їх клаптиком землі, де ростуть посажені ними рослини, красується й будинок їх власної роботи. Таким чином діти переживають у скороченому вигляді головні форми людської праці, протягом того часу, коли люде переходили від кочового життя до осілого, щоб взяти від землі її дари, почали будувати собі оселі та винайшли, як робити посуд, щоб варити все те, що дає нам щедра мати земля.

Виховання почуттів.

На першому плані в системі експериментальної педагогіки повинно бути, безперечно, виховання почуттів. Навіть і експериментальна психологія набула собі здебільшого форму науки, що досліджує почуття.

Але педагогіка, хоча вона й користується психометрією, повинна не вимірювати почуття дитини, а виховувати їх: це річ ясна, але тут саме дуже часто й помічається плутанина ідей. Правда, що здебільшого важко користуватися з науки естезіометрії, коли наші об'єкти малі діти, а проте можливо виховувати почуття.

Ми не керуємося тим висновком експериментальної психології, що треба знати стан почуттів для кожного віку дитини, а потім залежно від цього вести так чи інакше виховання почуттів. Ми керуємося нашою системою й можливо, що психологія обґрунтовуватиме свої висновки на педагогіці, як ми її розуміємо, а не навпаки.

А що до системи, що ми її додержуємося, то вона складається з того, що ми робимо педагогічний експеримент за допомогою якого-небудь дидактичного матеріалу й спостерігаємо далі вражіння дитини, її реакцію. Це—система цілком подібна до засобів експериментальної психології. Я обираю такий дидактичний матеріал, який можна-б, з першого погляду, визнати за матеріал для психометрії: міланські вчительки, що прослухали курс лекцій Піцолі, розглядаючи мій дидактичний матеріал, пізнали його (були тут приладдя для досліду вчутливості до кольору, тиснення та форми) і були переконані, що це не новина в педагогіці:—все це було давно вже їм відомо.

Але ж найголовніша різниця між цими двома дидактичними матеріалами така: звичайні естезіометри дають можливість вимірювати почуття, мій же матеріал не завжди до цього придатний, а призначено його для того, щоб виховувати почуття. А для цього треба, щоб дидактичний матеріал не втомлював дітей, а навпаки розважав їх. Із цього погляду обірати дидактичний матеріал—не така проста справа. Зрозуміла річ, що всяке приладдя для психометрії потребує великої витрати енергії. Тому, коли Піцолі хотів за допомогою таких приладдів також виховувати й почуття, не мав ніякого успіху: діти нудилися, а це значить, що вони втомлювалися.

Мета виховання—розвивати сили.

Приладдя для психометрії, краще сказати, для естезіометрії, зроблено на підставі закону Вебера, тоб-то з диференційною шкалою. Але-ж закон Вебера є висновок з дослідів над дорослими!

А що до малих дітей, то нам треба робити спроби й обірати той дидактичний матеріал, що їх цікавить. Це саме я й зробила протягом першого року в „Домах дитини“, перевіряючи на практиці найрізноманітніші засоби, між іншим і ті, що я їх випробувала вже в школі з дефективними дітьми.

Для нормальних дітей мені довелося залишити значну частину матеріалу, придатного для дефективних дітей, і де-який матеріал значно відмінити. Але я гадаю, що мені пощастило влучно вибрати ті предмети (не називаю їх тут психологічним терміном-стимули), які неодмінно потрібні для практики виховання почуттів. Ці предмети складають систематизований дидактичний матеріал, заведений у нас; їх виробляють у майстернях Гуманітарної Спільки в Мілані.

Описуватиму ці предмети в зв'язку з їх призначенням в процесі виховання, а поки що подам де-які загальні висновки.

1. Різниця реакції дефективних та нормальних дітей на дидактичний матеріал, складений з системи, або скали стимулів.

Цю різницю виразно з'ясовує той факт, що один дидактичний матеріал для дефективних дітей є чинник виховання, а для нормальних чинник самовиховання.

Це одне з найцікавіших явищ, що я його спіткала в моїх дослідках, і через нього й виникла моя ідея, яку я втілила потім у методі спостереження вільного вияву психичного життя. Візьмемо найпростіший матеріал — підставу, куди вставляють різні геометричні тіла. На цій підставі в призначені місця встановлено 10 невеликих циліндрів з дерева, що їх поперечник поступово зменшується на 2 міліметри. Вправу роблять так: виймають циліндри з їх місць, кладуть на стіл, перемішують і кладуть знову на їх місце. Мета гри — виховати очі, щоб добре схоплювати й відрізняти розміри.

І ось для дефективних дітей треба було починати з таких вправ, де різниці розмірів були б виразніші, а вищеописану вправу можна було зробити тільки після довгої низки попередніх вправ.

А для нормальних дітей це є перший предмет, що їм треба його дати, — і між рештою дидактичного матеріалу це — найулюблений предмет для дітей від $2\frac{1}{2}$ — $3\frac{1}{2}$ років.

Коли ми, роблячи вправи з дефективною дитиною, дійшли вже до цього предмету, що нам треба було невпинно та настирливо звертати увагу дитини, настоювати, щоб вона придивлялася та порівнювала. І коли дитина влучила й поставила всі циліндри, як треба, вона задовольнялася й далі вже не гралася. А коли вона робила помилки, доводилося виправляти або настоювати, щоб вона сама себе виправила — і хоч іноді вона й сама примічала свою помилку, а проте, здебільшого вона лишалася до цього байдужою.

Інша справа з нормальною дитиною: вона сама страшенно зацікавлюється грою, жене від себе геть усіх, хто хоче втручатися та допомогти їй, одно слово — бажає розв'язати завдання самостійно.

Відомо, що найбільша втіха для дітей 2—3 років перекладати дрібні речі з місця на місце: нині експеримент в „Домах дитини“ стверджує це спостереження психологів.

Заслугує великої нашої уваги, що нормальна дитина добре розглядає та порівнює розмір відтулини й поперечник циліндра, що його треба туди вставити, і дуже цікавиться цією грою, що можна помітити навіть з виразу дитини.

Коли дитина помиляється й кладе завеликий циліндр у малу відтулину, вона починає шукати собі іншого шляху, робить спроби знайти відповідну відтулину; коли ж зроблено помилку, малий циліндр стоїть у великій відтулині й усі інші циліндри покладено в завелики для них відтулини, тоді в руці дитини залишається один великий циліндр, а одна відтулина буде без циліндру. Отже, наш дидактичний матеріал є контроль всякої помилки. Тоді дитина виправляє себе різними засобами, здебільшого вона обмацує вміщені циліндри або легенько потрусить підставу, щоб дізнатися, які стоять у широких відтулинах, а то й одразу помітить, де саме помилка, вийме циліндра-самозванця, а той, що в руці держала, покладе на належне місце й відповідно пересуне всі інші. Але завжди дитина повторює цю гру, все більше й більше зацікавлюючися нею.

Отже, виховальне значіння нашого дидактичного матеріалу полягає саме в цих помилках. Коли дитина певною рукою покладе циліндри на їх місця, вона вже переросла цю вправу — цей дидактичний матеріал для неї не має ніякого значіння.

Виправляючи сама себе, дитина розвиває свою увагу, відрізняє розміри, порівнює їх — і це є вправа психосензорна.

Отже, наше завдання зовсім — не навчання розмірів на різних предметах; і не та наша мета, щоб дитина навчилася без помилки поводитися з цим матеріалом, виконуючи добре цю справу.

Бо тоді наш матеріал не відрізнявся б від якого-небудь іншого, наприклад,

від фребелевського, і тоді була б потрібна допомога вчительки, що навчала й швидко виправляла б усі помилки, з тією метою, щоб дитина навчилася бездоганно виконувати вправу.

У нас, навпаки, дитина сама робить вправи, сама себе виправляє, це — самовиховання. І тому вчителька не повинна зовсім втручатися в вправу. Бо ніякий учитель не може дати дитині того хисту, що його, наприклад, розвивають гімнастичні вправи, а треба, щоб дитина сама працювала, розвиваючи в собі цей хист. Те саме належить сказати й про виховання почуттів.

Те саме можна б сказати й про всяке виховання взагалі: ступінь розвитку учня залежить не від тих учителів, що були в нього, а від його власної праці.

Дуже важко додержуватися, як треба, цієї системи, коли ми маємо вчительок старої школи: вони завжди втручаються з своєю допомогою, скоро лише побачать, що дитина не може собі дати ради й сидить, наморщивши чоло й стиснувши губенята та раз-по-раз перекладає циліндри. І коли ви забороняєте вчителькам втручатися, то вони кажуть, що жаліють дитину. Але почекаймо хвилину, і ось дитина вже всміхається, радіючи, що перемогла труднощі.

Нормальні діти повторюють де-кілька разів такі вправи, залежно від їх характеру: інші, зробивши добре вправу разів 5—6, починають вже нудитися; інші разів принаймні двадцять скидають геть циліндри й знову починають ставити їх і завжди ви помітите на їх обличчі виразу зацікавлення. Одного разу, коли я дивилася на дівча, що повторювало гру вже шістнадцятий раз, я сказала іншим дітям, щоб вони заспівали свої пісні, і хотіла розважити, перешкодити вправам. Але дитина й надалі, не звертаючи уваги на співи, скидала циліндри, перемішувала їх і знову ставила на місця.

Для досвідченої вчительки ці вправи можуть дати цікавий матеріал що до індивідуальної психології, і тут можна також вимірювати, протягом якого часу звертається увагу на різні стимули.

Взагалі, коли дитина сама себе виховує, коли дидактичний матеріал має в собі також і контроль й дає можливість виправляти помилки, тоді для вчительки залишається тільки спостерігати. І тому вона повинна бути не тільки вчителька, а ще й психолог. З одного погляду дуже бажана наукова підготовка вчительського персоналу.

Ясно, що в моїй системі вчителька навчає мало, а досліджує багато й oprіч того повинна давати певний напрямок психичній діяльності дитини та її фізичному розвитку. Тому я даю нашим учителькам назву директрис, тобто керівниць.

Спочатку трохи сміялися з цієї назви й запитували, що це за директриса, коли в школі немає залежних від неї вчительок і коли діти мають необмежену майже волю. Але керування нашої директриси значно глибше й значніше, ніж звичайно: вона керує життям та душею.

2. Виховання почуттів має на меті розвинути чутливість до різних стимулів шляхом повторення вправ.

Виховання почуттів — це факт, що на його взагалі не звертають належної уваги, факт дуже важливий для дослідів естезіометрії.

Наприклад, між різними засобами вимірювання чутливості в Франції, і в тій системі, що пропонує Де-Санктне для аналізу психичного розвитку, мені часто доводилося бачити куби різного розміру на неодиначній віддаленості один від одного, з яких дитина повинна пізнати найменший і найбільший. Хронометр вимірює разом з цим і час на реакцію від хвилини, коли поставили завдання до його виконання. Занотовували також помилки.

А я запевняла, що при таких вправах забувають про виховання почуття.

Наші діти серед дидактичного матеріалу для виховання почуттів мають серію з 10 кубів. Перший з них має поперечник бази — 10 см., інші — поступово на 1 см. менше, так що найменший куб має поперечник 1 см. Вправу роблять

так: кидають куби (блідо-рожевого коліру) на зелений килим і пропонують збудувати башту, так щоб нижчий куб був найбільший, а далі менші по їх розміру й останнім—найменший.

І ось дитина має що-разу обірати на зеленому килимі найбільший куб. Ця гра дуже цікавить дітей 2—2½ років: збудувавши башту, вони одним махом руйнують її, дивляться на рожеві фігури, розкидані на зеленому полі, й знов починають будувати—і так безліч разів.

Коли б подати цю вправу для одного з моїх дітей 3—4 років і разом для учня з першого класу, 6—7 років, то без сумніву мій вихованець не зробить помилки й реакція в нього буде швидка. Те саме можна сказати й про вправи над відрізненням колірів і т. и.

Цей виховальний метод має значіння й для експериментальної психології.

Роблячи висновок, можна сказати, що наш дидактичний матеріал має на меті самовиховання й разом з тим поступове виховання почуттів. Не від хисту вчительки залежить у нас виховання, а від системи нашого дидактичного матеріалу, що 1) викликає добровільну увагу дитини й 2) має в собі послідовність різноманітних стимулів.

Не можна плутати між собою двох річей: виховання почуттів і тих наочних уявлень, що ми їх здобуваємо собі в нашому оточенні за допомогою почуттів. Ще менш можна плутати виховання почуттів і відповідні їм назви з нашої мови або складні та абстрактні ідеї.

Пригадаємо собі, як робить учитель музики: він показує учневі, як треба сидіти, знайомить його з нотними знаками, з тим, які відповідають цим знакам клавіші, з тим, як треба держати пучки—і потім залишає його, щоб він робив самостійно вправи. А щоб з учня вийшов гарний піяніст, для цього вже треба, щоб від моменту ознайомлення з теорією проминуло дуже багато часу, присвяченого стараним вправам, що розвивають особливу спритність пучок та сухих жил, автоматично координують де-які рухи м'язів і зміцнюють м'язи руки й усю руку взагалі через постійне повторення.

Отже, піяніст повинен сам працювати й то більший успіх він зробить, що більший у нього був нахил до вчення, що більше сталості в його вправах. Проте з нього не вийшов би добрий піяніст, коли б він робив сам ці вправи, без вказівок учителя.

Завідателі „Домами дитини“ повинні добре відрізняти два окремих чинники керування й вправи самого учня.

І тільки з'ясувавши собі добре цю різницю, вони можуть з успіхом переводити на практиці мою систему, керуючи самовихованням дитини й даючи потрібні вказівки.

Виховальний хист вчительки виявляється в тому, наскільки влучно та своєчасно вона втручається в справу та як саме вона це робить.

Наприклад, в „Домі дитини“ на Праті-ді-Кастело, де учні належать до не дуже заможного класу, через місяць після відкриття школи я помітила, що одно хлоп'я 5 років уміє вже складати всі слова з літер, знає азбуку (вивчив її за два тижні) і добре пише на класній дошці. В своїх вільних малюнках він виявляв не тільки хист спостереження, але й інтуїцію, що до перспективи—це можна було бачити з того, як він намалював будинок та стіл; що ж до вправ розрізнення колірів, то він перемішував на столі вісім відтінків восьми колірів, що ми маємо в школі, тобто змішував до купи 64 таблички, обмотаних шовковими нитками різних колірів і різних відтінків. Потім він швидко вибирав вісім груп і в кожній розкладав таблички по їх послідовності, так що вкривав ними, мов яким різнобарвним килимом з найніжнішими відтінками, увесь свій стіл. Я зробила тоді таку спробу: показала хлопцеві біля вінка в саяві сонця одну табличку певного відтінку, попросила його добре до неї придивитися, щоб потім знайти таку саму. Після цього я сказала йому, щоб він пішов до столу, де були розкладені всі відтінки й там розшукав таку саму табличку. Він робив дуже незначні помилки, часто потрапляв, частіш обірав сусідній відтінок і дуже рідко—відтінок, що відрізнявся на два ступні. А це значить, що він мав пречудову пам'ять на

коліри й надзвичайний хист розрізнення їх. І цей хлопець, як майже і всі інші, дуже любив робити вправи з колірами.

Коли в нього запитали, як зветься білий колір, він довгий час вагався і через кілька хвилин, і не досить певно, відповів „білий“. Отже, це розумне хлоп'я вже й без допомоги з боку вчительки завчило назву цього коліру де-небудь у сім'ї.

Завідателька сказала мені, що помітивши, як цей хлопчик важко засвоює назви колірів, мало не перестала давати йому вправи що до розрізнення колірів. Проте, цей хлопець дуже швидко засвоїв собі графічну мову (дивись метод читання й писання), для якої ми маємо низку вправ на зразок вправ для розвитку почуттів. Отже, це була дуже талановита дитина; її хист до розрізнення розвивався на рівні з іншими здібностями—увагою, присудом. Тільки пам'ять на назви була розвинена менше.

Проте, завідателька визнавала за краще поки що не втручатися в цю справу.

Ясна річ, що виховання цієї дитини не могло бути дуже систематичне, виявам психичного життя давали майже необмежену волю.

Все ж, хоч і дуже бажано, щоб виховання почуттів складало попередній ґрунт для розвитку наших ідей, проте ми повинні в належний час сполучати наші вражіння з відповідними назвами.

І для цього я визнала за найкраще, згідно з думками Сегена, на кожній лекції вести також і нормальних дітей через три таких стадії.

1-а стадія. Сполучення чуттьового вражіння з назвою. Ми показуємо дитині два коліри—червоний і блакитний. Показуючи червоний, ми вимовляємо „червоний“; показуючи блакитний, кажемо—„блакитний“. А потім кладемо обидва предмети на стіл, щоб дитина на них дивилася.

2-а стадія. Розпізнавання предмету, що відповідає назві. Дитині кажуть: „Дай мені червоне“, „дай мені блакитне“.

3-я стадія. Згадування назви, що відповідає предметові. Показуючи дитині предмет, запитують—„який він“ і дитина повинна відповідати—червоний, блакитний.

Сеген дуже підкреслює ці три стадії й радить на де-який час залишати перед очима дитини різні коліри; він зазначає, що не треба ніколи показувати один який колір, але завжди два, бо цей контраст допомагає нашій пам'яті. І я на практиці переконалася, що це найкращий засіб для дітей дефективних, що взагалі навчаються краще розрізняти коліри, ніж учні наших шкіл, що не роблять цих вправ, для виховання почуттів. А для нормальних дітей існує ще одна попередня стадія, крім трьох стадій Сегена, стадія виховання почуття, коли ми розвиваємо хист до розрізнення відтінків—і це тільки шляхом самовиховання. Це свідчить, наскільки нормальні діти перевищують дефективних і наскільки більший успіх має їх психичний розвиток при таких засобах виховання.

Сполучення назви й чуттьового вражіння здебільшого викликає велику втіху в нормальних дітей. Пригадую, що одного дня я показувала три коліри дівчинці, років трьох, що трохи відставала що до мови.

Я сказала дітям, щоб вони поставили стіл біля вікна, сіла сама у кріселко для дітей і посадила дівчинку побіч на такому ж кріселку.

На столі було шість табличок, трьох колірів, кожного коліру по дві таблички—червоних, блакитних і жовтих. Для першої стадії я давала дівчинці одну табличку й прохала знайти другу таку саму. Так я робила з усіма трьома колірами, кажучи, щоб дівчинка складала до пари ці три групи. Потім я переходила до трьох стадій Сегена.

Дівчинка навчилася відрізняти коліри й вимовляла їх назви.

Вона здавалася такою щасливою, що довгий час дивилася на мене, а потім почала танцювати. А я, дивлячися на цю танцюристку, запитувала її: „Тепер знаєш коліри?“ І вона весь час, підстрибуючи, відповідала: „Знаю, знаю“. Її радість здавалася безмежна. Вона поверталася кілька разів до мене, я запитувала, як і раніш, а вона так само радісно відповідала: „знаю, знаю“.

Друга важлива технічна особливість у вихованні почуттів, це як найбільша ізоляція почуття. Так, наприклад, виховання слуху може з успіхом відбу-

ватися не тільки в такому оточенні; де тихо, але крім того, де ще й темно. При вправах для розвитку почуттів дотику, температурного тиснення й форми доводиться зав'язувати очі. Експериментальна психологія з'ясовує причини цього й вимагає цього завжди, а ми обмежимося тут лише тією вказівкою, що при цьому збільшується зацікавлення у нормальних дітей. Проте, треба так робити, щоб ці вправи не викликали галасливої радості дітей, щоб діти звертали найбільшу увагу не на пов'язку, але на стимули—останні мають осередок їхньої уваги.

Наприклад, для перевірки, чи добре дочувають діти (а це вчителька завжди повинна знати), я роблю експеримент, досить відомий на практиці медичних оглядів, експеримент—тихої розмови. Дитині зав'язують очі, або вчителька стає позаду й тихим голосом окликає її з різного віддалення. Я утворюю в класі урочисту тишу, завішую вікна, щоб було поночі, кажу дітям, щоб вони схилили голови на руки, заплющуючи таким чином очі, й одного по одному окликаю, при чому ім'я тих, що стоять ближче, вимовляю тихше, а тих, що далі, виразніше. Кожна дитина чекає в пільмі та прислухається, поки не почує свого ім'я, а тоді радісно біжить до вчительки на цей таємничий голос.

Коли треба, наприклад, навчитися розрізняти вагу різних річей, і дитині зав'язують очі, то через це її увага до стимулів збільшується, й дитина дуже радіє, коли потрапить одгадати. А дефективні діти або засипають у пільмі, або починають пустувати; а коли їм зав'язують очі, то вся їх увага звертається на пов'язку й вони роблять гру з цієї вправи, а це шкодить меті виховання. І ми маємо ігри, що виховують, але ці ігри—вільна діяльність дитини з якою-небудь метою, а зовсім не галасливе пустування, коли неможливо бути уважним.

Подаю нижче де-кілька сторінок з книги Ітара, що свідчать про невтомні досліди цього видатного педагога, а разом і про невдачу цих дослідів. Невдача їх залежала здебільшого од помилок, що довелося виправити в дальших експериментах, а почасти від розвитку учня.

„§ IV. В останньому експерименті я не вимагав, як у попередніх, щоб мій вихованець повтворював згуки, що почув. Ця подвійна робота розривала його увагу й перешкоджала моїй меті—виховувати кожний орган з'окрема. Я обмежувався лише тим, що вимагав, щоб вихованець визначав мені, що він справді чув згук. Для найбільшої певності я посадив його просто перед собою, зав'язав йому очі, стулив його пальці до купи в кулак, кажучи, щоб він виставляв один палець, коли почує згук. Він швидко це зрозумів. Скоро лише він чув згук, він швидко виставляв палець, іноді навіть при цьому радів, так що можна було без сумніву сказати, що йому до вподоби це незвичайне навчання. Може тому, що йому приємно було чути розмову людини, а може й тому, що він уже не нудився, залишаючися протягом цілих годин з зав'язаними очима; але часто було так, що у вільні від вправ години він приходив до мене, приносив пов'язку, зав'язував собі очі та притупував ногами й радів, почувачи, що я зав'язую йому пов'язку. І тільки в таких вправах, так виразно виявляв він свою радість.

„§ V. Переконавшись у вищезазначених вправах, що Вікторій відчуває всі згуки мого голосу, незалежно від сили їх, я перейшов до вправ порівняння звуків. Тепер йому треба було не тільки визначати, що він чує згук, але схоплювати різниці між звуками, порівнювати й засвоювати всі відтінки, що складають музику людської мови. Між цією вправою та попередніми була страшна безодня, особливо для істоти, що розвивалася шляхом поступових стараних вправ і ставала людиною тільки тому, що я непомітно керував нею протягом усього довгого розвитку. Розуміючи всі можливі труднощі, я озброїв себе, як ніколи раніш, терпінням та ласкавістю; піддержувала мене також надія, що коли ми й це переможемо, то зробимо все, що треба, для розвитку слуху.

Ми почали порівнювати голосові згуки, а руки, як і раніш, були нам у допомозі для перевірки наслідків наших вправ. Кожний палець відповідав голосовому згукові, кожний згук перевіряв він рухом відповідного пальця. Так, наприклад, великий палець відповідав згукові А, і його треба було виставляти, почувши цей згук; указуючий відповідав згукові Е, середній—І і т. и.

„§ VI. І тільки з превеликими труднощами та за довгий час навчився він розрізняти ці голосові згуки. Перший, що він почав відрізняти, був згук О, потім А.

Три останні були для нього ще важчі—довгий час він їх плував між собою. Наприкінці його уші вже виразно відрізняли ці згуки, й тоді він знову почав так шалено виявляти свою радість, про яку я вже вище казав, що вона була навіть перешкодою для наших вправ, тоді як раніш від неї нам було тільки веселіше. Він плував згуки, виставляв пальці не так певно. Іноді він починав так страшенно реготатися, що й мені уривався терпець. Досить було мені зав'язати очі, як ось він уже реготався й радів“.

Тоді Ітар, не маючи можливості вести процес виховання, постановив не зав'язувати очей. І справді, відразу хлопець перестав сміятися й радіти, але замість того його увага розбивалася, зверталася на оточення, на найменший рух у ньому. Ні, не можна було скидати пов'язки, а треба було з'ясувати хлопцеві, що немає чого сміятися, бо це є серйозна справа, лекція. Заслужують уваги за собою, що їх винайшов Ітар, і варто побачити, які цікаві та повчачі були їх наслідки.

„Не можна було заспокоїти його одним моїм поглядом, і я хотів зробити це моїм поведженням. Я взяв невеличке бильце до барабану, що був потрібний для цих вправ, і тихенько вдаряв хлопця по руці, коли він помилявся. Але хлопець, не розуміючи, що я хочу його виправити, гадав, немов я жартую, і його радість з цього приводу стала ще галасливіша. Очевидно, потрібно було поводитися ще гірше для того, щоб хлопець зрозумів, в чому сила. І він зрозумів мене, і я з задоволенням, а разом і жалем помітив на обличчі хлопця, що почуття образи перевищує в ньому фізичне страждання. З-під пов'язки закапали сльози, і я зараз же скинув пов'язку. Але хлопець вже й без пов'язки все сидів, заплющивши очі—може йому було ніяково, може він був наляканий, може був глибоко зворушений—то невідома річ. Не можна описати того виразу смутку, що був у нього на обличчі з заплющеними очима, з яких часом ще котилися сльози. В цю хвилину, як і в інші подібні, мені здавалося краще кинути цю справу, вважати за марно витрачений увесь час для цього. І я жалкував, що спіткав цього хлопця й засуджував ту зайву й жорстоку цікавість людей, ради якої вони одірвали його від дикого й щасливого життя“.

Цей приклад знову стверджує, які важливі методи наукової педагогіки, коли доводиться працювати з нормальними дітьми.

Є кінець кінцем ще технічне питання, що торкається послідовності стимулів. Але про це ми скажемо докладніше в розділі про дидактичний матеріал і виховання почуттів. Поки що зазначу, що треба починати з обмеженого числа стимулів, які б мали між собою контраст, і збільшувати число стимулів поволі, переходячи до найдрібніших і ледве помітних різниць та відтінків.

Спочатку, наприклад, треба показувати разом червоний колір і блакитний; найбільший брусок разом з найменшим, найтовщий разом з тоненьким, а потім переходити до дрібніших різниць відтінків або розмірів і т. и.

Виховання почуттів. Вправи з дидактичним матеріалом.

Виховання загальної чутливості: почуття дотику, температурне почуття, тиснення форми.

Виховання почуття дотику й температурного йдуть одно поруч з одним, бо купання в теплій воді й взагалі тепло—розвивають і почуття дотику. А тому, що для розвитку почуття дотику конче потрібно торкатися до предметів, то дуже добре, щоб діти мили собі руки в теплій воді. Це привчає дітей бути охайними й не торкатися до річей немитими руками.

І я сполучаю загальні вимоги практичного життя що до чистоти рук, нігтів і т. и., з підготовчими вправами розрізнення що до почуття дотику.

І коли ми обмежуємо вправи дотику тільки пучками, то робимо це з огляду на практичну необхідність, що є разом і необхідність виховальна. Це є підготовка до практичного життя, де для людини потрібно мати почуття дотику тільки в пучках.

Я кажу дітям, щоб вони добре з милом вимили собі руки в умивальнику й потім сполоснули їх трохи в другому умивальнику з теплою водою. Далі я кажу, щоб діти витерли собі руки, і цей масаж разом з умиванням складає підготовчий процес до вправи. Далі я показую дітям, як треба торкатися й обмацувати поверхню річей. Для цього конче потрібно взяти пучки дитини й без найменшого натиску провести їх по предмету.

Друга особливість технічного боку; треба навчити дитину, щоб вона запліщувала очі, коли торкається, кажучи, що так вона почуватиме краще й, не дивлячись, добре помітить різниці дотику. Діти швидко все це засвоюють і радо роблять вправи. Після них часто буває так, що вихожу я, в „Дім дитини“ й бачу, як діти з запліщеними оченятами злегенька дотикаються до мене, до моїх рук, шукають, в яких місцях вони найрівніші, доторкуються до одержі, особливо до лиштви з шовку, оксамиту й т. и. Так вони самі роблять вправи дотику, їм страшенно до вподоби обмацувати гладенькі поверхні, напр., едвоб, і вони добре відрізняють одніи шаршавости на шмергелевому папері.

Дидактичний матеріал такий:

- 1) довга дошка в формі прямокутника поділена на два однакових прямокутники, один вкритий дуже гладким кардоном, другий—папером до полірування;
- 2) дошка на зразок попередньої, але на ній усуміш—стрічки гладкого паперу й паперу до полірування;
- 3) дошка на зразок попередніх, де стрічка паперу до полірування і шмергелевого паперу розкладені поступово по їх шершавости;
- 4) дошка, на якій покладені стрічки одного розміру, але різної шершавости, від пергаментного паперу до гладкого кардону першої дошки.

Потім маємо три збірки матеріалів, а саме:

зразків гладкого паперу
„ шмергелевого паперу
„ тканин.

Зразки тканин зібрано й уміщено в скринці з кардоном, на зразок тих, що в них ми ховаємо наші фігури-вкладки (див. далі).

Ми маємо в них: два сорти оксамиту, два сорти едвобу; зразки шовку, починаючи від грубого шовку й кінчаючи тафтою (китайкою) та фулярком; зразки шерстяних тканин від грубих до найніжніших; зразки бавовняних і льняних виробів.

Що до почуття температурного, то є в нас сковорідки, що в них ми наливаемо воду різної температури; останню можна приблизно вимірювати термометром. Я маю також на думці замовити металічні гладкі посудини з металічними покриттями та з термометрами.

Я кажу дітям, щоб вони торкнулися до сковорідки зовні—і вони мають температурне вражіння; потім я даю їм воду холодну, теплу й досить гарячу та кажу, щоб вони вмочили туди руки. Цю вправу,—яка між иншим дуже до вподоби дітям, бажано було б робити й для ніг, але досі не було нагоди для цього.

Для виховання почуття ваги ми беремо—і це з великим успіхом—брусочки з дерева ($6 \times 8 \times 1\frac{1}{2}$ см.), а саме: з оації, ліщини та ялини. Вага їх—24, 18, 12 грамів, так що різниця між ними—6 грамів. Вони мусять бути гладкі, шліфовані, без ніякої шершавости і з натуральним для кожного дерева відтінком. Дивлячись на колір їх, дитина вже знає, що вони мають не однакову вагу й у неї є контролю для вправи. Дитина бере два брусочки, кладе їх на пальці коло самої долоні, розгинає пальці і робить рух рукою знизу вверху, щоб їх зважити. Що далі, цей рух має ставати майже непомітним. Ми радимо, щоб порівнюючи

вагу, діти запліщували очі, бо тоді вони роблять вправу самостійно та з великим зацікавленням— вони „відгадують“.

Ця гра звертає увагу инших дітей, що становляться навколо й один за одним „відгадують“. Іноді вони самі зав'язують собі очі, роблять вправу всі по черзі, і часто серед цих вправ лунає їх веселий сміх.

Виховання та почуття форми.

Виховання цього почуття має на меті розпізнавати предмети за допомогою обмацування, тоб-то за одночасною допомогою почуття дотику й почуття м'язевого.

Що до цього, ми маємо такі дивні експерименти виховального значіння, що вони заслуговують того, щоб їх навести тут, бо вони припадуться й учителям.

Перший дидактичний матеріал, що з нього ми починали—це були кубики та брусочки згідно з системою Фребеля. Звернувши увагу дитини на форму двох предметів, ми давали обмацувати їх, як найстаранніше й не запліщуючи очей. Іноді при цьому ми робили де-які вказівки, щоб звертати пильну увагу на особливости раніш з'ясованих форм. Потім ми казали дитині, щоб вона поклала кубики—праворуч, а брусочки ліворуч, весь час обмацуючи їх і „навіть не дивлячись на них“. Потім дитина повторювала вправу, але вже з зав'язаними очима. Мало не всі потрапляли, а через кілька вправ не помічалось й помилок. Усіх предметів було 24, так що доводилося затримувати увагу в цій „грі“ досить довго. Але увага збільшувалася, коли дитина знала, що за нею „слідкують“ инші діти, які цікавляться грою й сміятимуться, як од помилок, так і з того, що вона пишатиметься коли „відгадає“.

Колись одна з учительок показала мені дівчинку трьох років, тоб-то з наймолодших, що робила цю вправу бездоганно. Ми сказали, щоб вона сіла, як найвигідніше й усталилася в кріселку біля столу. На столі ми поклали двадцять чотирі предмети, перемішали їх і, звернувши увагу на їх форми, сказали покласти кубики праворуч, а брусочки ліворуч. З зав'язаними очима дитина почала вправу так, як її учили, тоб-то одночасно вона брала в обидві руки два предмети, обмацувала їх і клала на свої місця. Іноді вона брала два кубики, або два брусочки, або в правиці був брусочок, а в лівиці—кубик. Протягом усієї вправи дитина має пізнати форму предмета, і крім того пригадати, де належне для кожного місце. І мені здавалось, що це дуже важка справа для дитини трьох років.

Проте, слідкуючи за нею, я переконалася, що вона не тільки робить вправу без труднощів, але що для неї цілком зайві рухи обмацування. В дійсності вона брала два предмети легким рухом своїх ручень—бо це була дитина, вихована й граціозна в своїх рухах—і коли брусочок був у неї в правиці, а кубик у лівиці, вона зараз же перекладала їх навпаки, а потім починала старано обмацувати, як ми вчили, бо може вважала це за свій святий обов'язок. Але ж річ у тому, що вона пізнавала предмети при першому легкому дотику, иншими словами, розпізнавала в самий момент дотику. Слідкуючи далі за дитиною, я помітила, що обидві руки в неї однаково добре розвинені (це званий амбіденстрим), що буває часто в дітей 3—4 років. Цей факт заслуговує того, щоб його старано досліджували в зв'язку з питанням про можливість однакового розвитку обох рук. Я повторювала вправу з дітьми й помічала, що вони пізнають предмети до обмацування. Це частіш бувало з малими дітьми. Таким чином, наші виховальні засоби були й прегарною гімнастикою для асоціацій, розвивали надзвичайну швидкість присуду й дуже надавалися для дітей цього віку.

Можна також поширювати ці вправи виховання почуття форми, що дуже цікавлять дітей, бо тут не тільки доводиться відрізняти один стимул, як в температурних вправах, але збудувати в уяві весь предмет. Можна обмацувати олив'яні фігурки салдатів, кульки, а особливо грошини. І діти навчаються відрізняти дуже дрібні й подібні речі, як, напр., просо й рис.

Вони дуже задоволені тим, що „бачать і без очей“. І простягаючи рученята, вони голосно кажуть: „Ось мої очі! я бачу руками! навіть мені очі!“.

часто, відповідаючи на ці галасливі заяви, я кажу: „Ну то й добре! Викиньмо геть очі! Навіщо вони тепер нам!“ І діти плещуть у долоні й сміються.

До правди кажучи, діти роблять успіхи, що їх ми навіть і не передбачали, дивують нас своїми несподіваними здобутками. І коли вони мов шаленіють від радості, багатенько питань виникає у наших думках.

Виховання почуттів смаку й нюху.

У вихованні почуттів—це найскладніша галузь, і поки що я не можу подати тут задовольняючих наслідків.

Можу сказати лише, що принаймні для малих дітей я не визнаю за придатні й доцільні ті звичайні вправи, що нам радить психометрія.

Робили ми спроби з осмоскопом Піцолі,^{*)} але для практики вони не мають значіння. Нюх у дітей дуже слабо розвинений, і тому важко звернути їх увагу на нюхові почуття.

Ми зробили один щасливий експеримент, але не мали можливості перевірити його настільки, щоб на ньому ґрунтуватися надалі. Експеримент був такий: ми давали нюхати дітям фіялки та ясмин, або в травні приносили з горщиками культивовані троянди. Потім зав'язували дитині очі й казали: „тепер тобі дадуть подарунок, тобі дадуть квітки“. А яка-небудь друга дитина давала нюхати фіялки, і треба було їх розпізнати. Для зміцнення запаху ми давали не одну квітку, а кілька.

Але це виховання, як і виховання смаку, можна вести належно тільки тоді, коли для вправ є шкільне харчування. Тоді можна було б навчити пізнавати різні запахи: свіжого хліба, масла, олії, оцту, приправ, кави й т. и., що в зв'язку з запашними квітками в садку—складало б добрий матеріал для доцільного виховання. Що до смородливих запахів, то для цього придалися б негодящі харчові продукти—перекисле молоко, перепарене й т. и.

Переходячи до смаку, ми повинні визнати з практичного погляду за придатну таку систему, щоб діти розкуштовували язиком розбавлені в воді тіла гіркі, кислі, солодкі, солоні й т. и. Дітям це дуже до вподоби, а крім того вони навчаються прополіскувати собі рота. Граючись в таке пізнання смаку, діти одержують звичку брати собі шклянку з теплою водою й старанно виполіскувати рот. Таким чином, це—вправа до розвитку смаку, а разом і гігієнічна звичка.

Розрізнення смаку може бути гарна та доцільна вправа самовиховання для дітей 4—5 років. В невеличких скляних посудинах насипають усяких білих порошоків, що складаються з хініну, цукру, соли. Дитина, бажаючи пізнати смак, бере трохи порошку на язик—бо знає вже попередні вправи з плинними тілами—і потім прополіскує рот. В Мілані вчителька Макероні й лікар Ферарі заможляють такі порошки й цукерки в кооперативній аптеці Гуманітарної Спілки, при чому в цих препаратах додержуються також різних градацій.

Ясна річ, що таке виховання могло б бути куди краще, коли б в школі було шкільне харчування, бо обід—найпрактичніше виховання смаку.

Виховання почуття зору.

І. Зорове розрізнення розмірів за допомогою зору.

І. Тверді вкладні тіла. Це три підстави з дерева, завдовжки 55 см., завширшки 8 і 6 см. заввишки. На кожній є десять вставних предметів, 10 невеличких циліндрів, з металічним гудзиком зверху, за який беруть, коли треба перекласти фігуру. Взагалі все нагадує підставу з гирями для ваги. На першій підставі всі циліндри мають однакову височину (55 мм.), але різні поперечники—від 1 см. до 55 мм. з різницею на $\frac{1}{2}$ см.

На другій підставі всі циліндри мають однаковий поперечник, а саме він такий, як половина поперечника найбільшого циліндра з першої підстави (27 мм.),

^{*)} Приладдя для виміру чутливості нюху. (Прим. перекл.).

але височина фігур не однакова—перший—1 см., останній 55 мм., з різницею 5 мм.

На третій підставі фігури різні й що до поперечнику й що до височини. Перший циліндр має 1 см. височини, 1 см. поперечника, а потім як височина, так і поперечник поступово збільшуються на 5 мм.

Маючи такі вкладні фігури, дитина самостійно вчиться розрізняти предмети що до їх товщини, височини та всього обсягу.

Одночасно троє дітей можуть вести три різних гри, при чому можна грати по черзі.

Дитина виймає циліндри, перемишує їх на столі, а потім вкладає кожний у свою відтулину.

Предмети зроблено з ялин, шліфовано й лаковано.

II. Великі бруски різних розмірів в їх послідовності. Тут ми маємо чотири різних системи, а для школи потрібно було б для кожного класу зробити принаймні подвійне число для кожної серії.

а) Товщина. Серія складається з предметів різної товщини, від тонких до товстих. Маємо 10 чотирьохгранних призм, з них найбільша має руб бази 10 см., а потім зменшується поступово на 1 см., тоді як височина всіх фігур однакова—20 см. Призми лаковано й мають темно-рудавий колір.

Дитина перемишує фігури на столі, а потім ставить їх на свої місця відповідно до їх товщини і при цьому помічає, що вони всі мають однакову височину. Таким чином від першої до останньої фігури утворюються мов сходи, на яких східці поступово ширшають. Дитина може починати як з найменшої, так і з найбільшої фігури.

Контроля цієї вправи не така певна, як з циліндрами. Там великий циліндр не вміщується в маленькій відтулині, високий—помітно відрізняється від інших. Але й тут дитина може сама помітити свою помилку, бо тоді сходи виходять неправильні, тоб-то іноді трапляються дуже високі східці, а після них дальші східці замість того, щоб йти вгору, йдуть до-низу.

в) Довжина. Серія складається з предметів різної довжини, від коротких до довгих. Ми маємо 10 брусків, чотирьохкутня база їх—3 см. квадратних; найбільший брусок має метр довжини, найменший—дециметр; так що довжина поступово зменшується на 1 дециметр. На кожному бруску ці дециметри визначаються тим, що вони різно пофарбовані, а саме: вони в переміжку червоного й блакитного кольору. Коли бруски вставлено на свої місця, то кольори стануть рядами, буде де-кілька поперечних стрічок, а все нагадуватиме прямокутній трьохкутник, який складають, наприклад, сурми органу, що поступово зменшуються по гіпотенузі.

Дитина перемишує ці бруски, а потім кладе їх на місце відповідно до довжини, й також додержуючись послідовності кольорів. І тут ми маємо контролю помилок, що відразу стають помітні, бо тоді зменшення брусків по гіпотенузі йде неправильно.

Як побачимо, ця важлива гра дуже придається для арифметики, бо тут можна рахувати від 1 до 10, одержувати підсумок і т. и. Цю вправу також можна розглядати, як початок для ознайомлення з метричною системою.

с) Височина. Серія предметів різної височини, від низьких до високих. Маємо 10 призм з базою 20×5 см., а височина поступово зменшується від 10 см. до 1 см. Призми жовтого кольору й мають одну грань, а саме: розміром 20×5 білого кольору. Вона завжди має бути вгорі, і коли призми стоять на місцях, утворює сходи. Тут ми маємо східці, що ведуть усі вгору й усі однакового розміру.

а) Обсяг. Серія предметів різного обсягу, від малих до великих. Ми маємо десять кубів з лакованого дерева, колір їх блідорожевий. Найбільший куб має базу 10 см., а далі розмір його поступово зменшується, так що найменший має 10 см. До цих фігур належить і зелений килимчик, замість нього можна брати також церату або кардон.

Вправу роблять так, що складають один на другий ці кубики відповідно до їх розмірів і таким чином будують башту, починаючи від великого кубу, що лежить унизу, і аж до найменшого, що кладуть на самий верх.

Контроль можлива й тут,—коли куби йдуть неправильно доверху. Кубик, покладений не на своє місце, помітно випинається. Головна помилка, що її роблять діти, та, що вони кладуть, як базу для башти, другий по розміру куб, а на нього перший, тоб-то плутають два найбільших куби. Заслужує уваги, що таку саме помилку робили, як я бачила, й дефективні діти, коли я робила числені спроби з психометричними приладами Де-Санктіса. Коли я запитувала: „Який кубик найбільший?“, дитина здебільшого обирала не найбільший, а найближчий до нього куб меншого розміру.

Ці чотири вправи можна робити також переносючи предмети з одного місця на друге, тоб-то так; що перемішують предмети на одному столі, а складають на другому, не дуже близько коло першого. Маючи обрати нову фігуру, дитина повинна йти за нею, весь час уявляючи собі той розмір, що його треба відшукати серед перемішаних предметів. Такі вправи особливо розважають дітей від 4 до 5 років, тоді як перший спосіб гри на одному столі придатніший для дітей 3—4 років. Будівання башти на довгий час може зацікавлювати навіть дітей, яким ще немає трьох років: вони будують башту, руйнують її, знов будують і так гуляються довгий час.

II. Зорове відрізнєння форми в зв'язку з прийняттями зору, дотику й м'язів.

1. Дидактичний матеріал: плоскі вкладки з дерева. Вигадав ці вкладки Ітар, а спроби з ними робив також і Сеген.

В школі для дефективних дітей у мене були такі самі вкладки, як у моїх видатних попередників. Дві дошки накладали одну поверх одної: першу цілу, а в горішній було зроблено вирізи геометричних фігур. В ці вирізи щільно входять відповідні геометричні фігури, які мають мідяний гудзик, щоб їх краще було брати.

Сеген мав такі форми: зірка, прямокутник, квадрат, трикутник різного коліру: форма сполучалася з коліром, що допомагав знаходити належне місце для фігури.

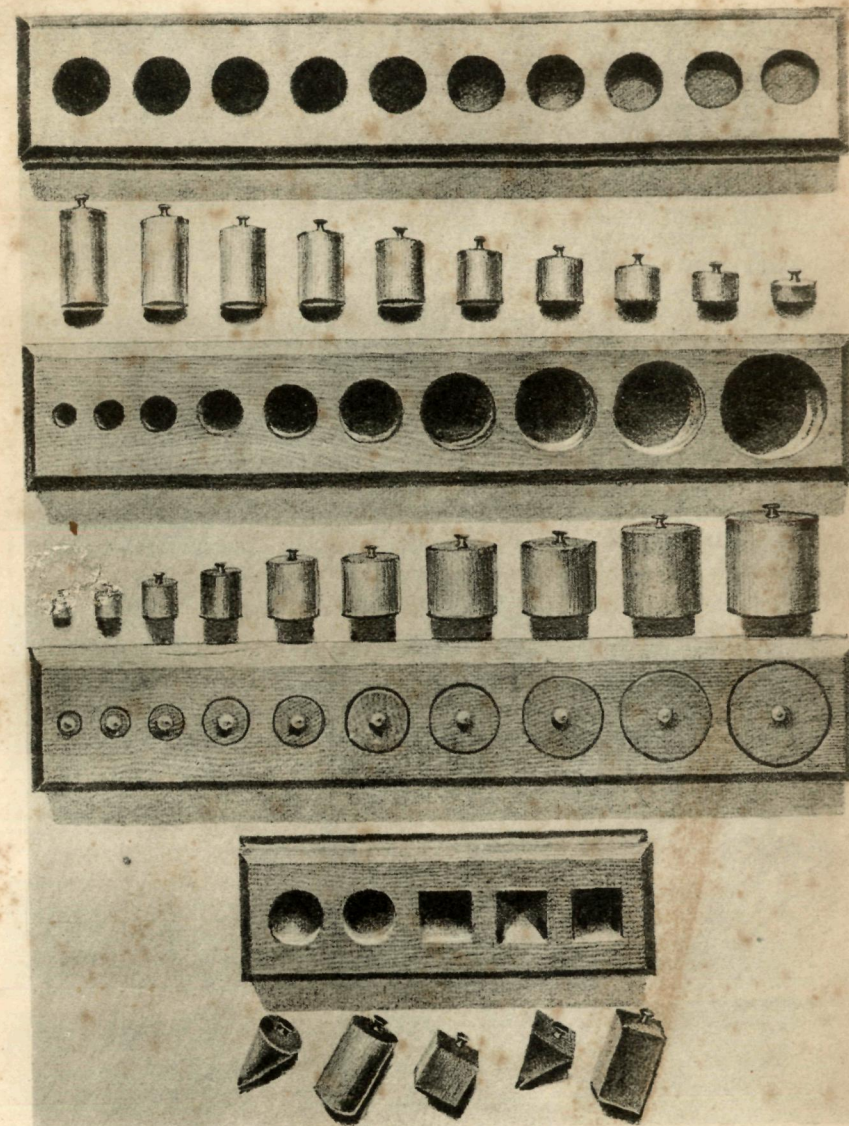
В моїй школі для дефективних дітей я відміняла ці дві системи—одну для вправ форми, другу для вправ з колірами. Усі вкладки для вправ з колірами мали одну форму—це були кружки; а вкладки для вправ форми всі були блакитні. І таких вкладок у мене було дуже багато, з різноманітними формами і з послідовністю колірів. Цей матеріал був не дешевий, особливо кружки з гамою колірів, і досить невкладистий.

А що до моїх останніх дослідів над нормальними дітьми, то зробивши кілька спроб, я цілком виключила вкладки для вправ в колірах, бо цей матеріал не припускає можливості контролю, тому що дитина закриває кружок.

Але я залишила собі плоскі вкладки, даючи їм цілком нову й оригінальну форму. Останню я вигадала під впливом виробів, що мені довелося бачити в чудовій школі ручної праці в дитячій колонії Сан-Міхеле в Римі. Я бачила, як учні виробляли геометричні плоскі фігури, що їх можна було накладати на відповідні фігури, або вкладати в належні вирізи. Мета цих робіт була—розвинути досконалість у виробленні геометричних фігур, як з боку форми, так і всіх її розмірів. Таким чином, вирізи контролювали досконалість роботи.

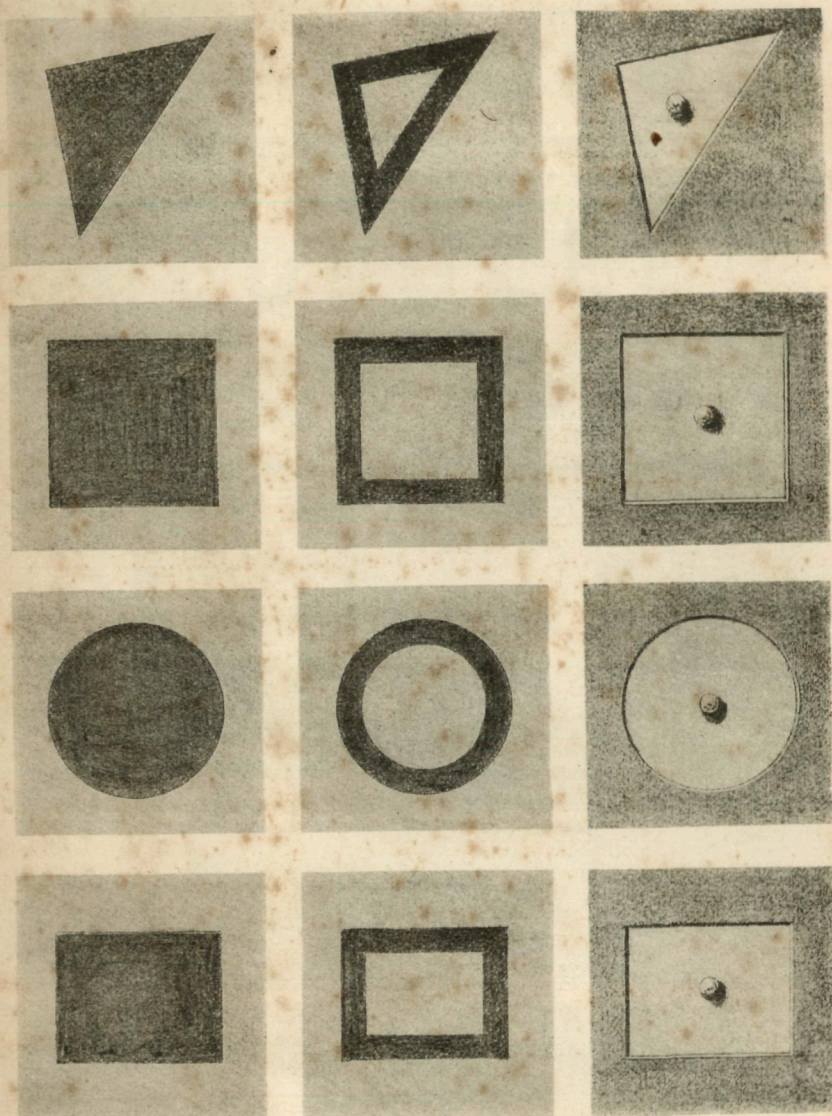
Тоді в мене виникла думка, що можна зробити ці плоскі фігури трохи инакше. Було замовлено підставу, форми прямокутнику, розміром 30×20 см., з берегами біля півсантиметра заввишки (6 мм.) і 2 см. завтовшки. Днище підстави було синього коліру. Ця підстава мала поверх раму—перепліт з брусків 2 см. завтовшки, що відповідала розмірам підстави. Два поперечних бруски й один подовжній утворювали перепліт, на шість рівних квадратів. Ця рама рухома, але її можна закріпити на підставі за допомогою окремого цвяшка.

На синьому днищі добре вміщаються шість квадратів розміру 10 см. кожний, 6 мм. завтовшки. Вони закріплюються рамою, коли вона закрита, бо кожний з брусків притискує сусідні боки квадратів, так що всі вкладки лишаються на своїх місцях: підстава, вкладки й рама складають мов один суцільний предмет.



Циліндричні вкладки: конус, куб, призма, піраміда





Геометричні вкладки.

Гарна особливість цієї підстави та, що ми можемо обірати різноманітні комбінації геометричних фігур; учителька може робити вправи з різними вкладками, на свій смак.

Береги, зовнішні та внутрішні частини—блакитні, так само й квадрати, а плоскі геометричні фігури сині, як і днище підстави. І це днище дитина бачить, бо їй доводиться виймати квадрати, вміщені на підставі.

Ми маємо ще чотири плоскі квадрати такого самого блакитного коліру, щоб замість шести фігур можна було обірати одну, дві, три, чотири або п'ять фігур. При перших вправах добре давати тільки дві або три дуже різних фігури з неподібними формами (напр., кружок і квадрат, або кружок, квадрат і рівнобокий трикутник).

Таким чином ми маємо можливість обмежити матеріал, що до числа вкладок, і одержувати велике число комбінацій.

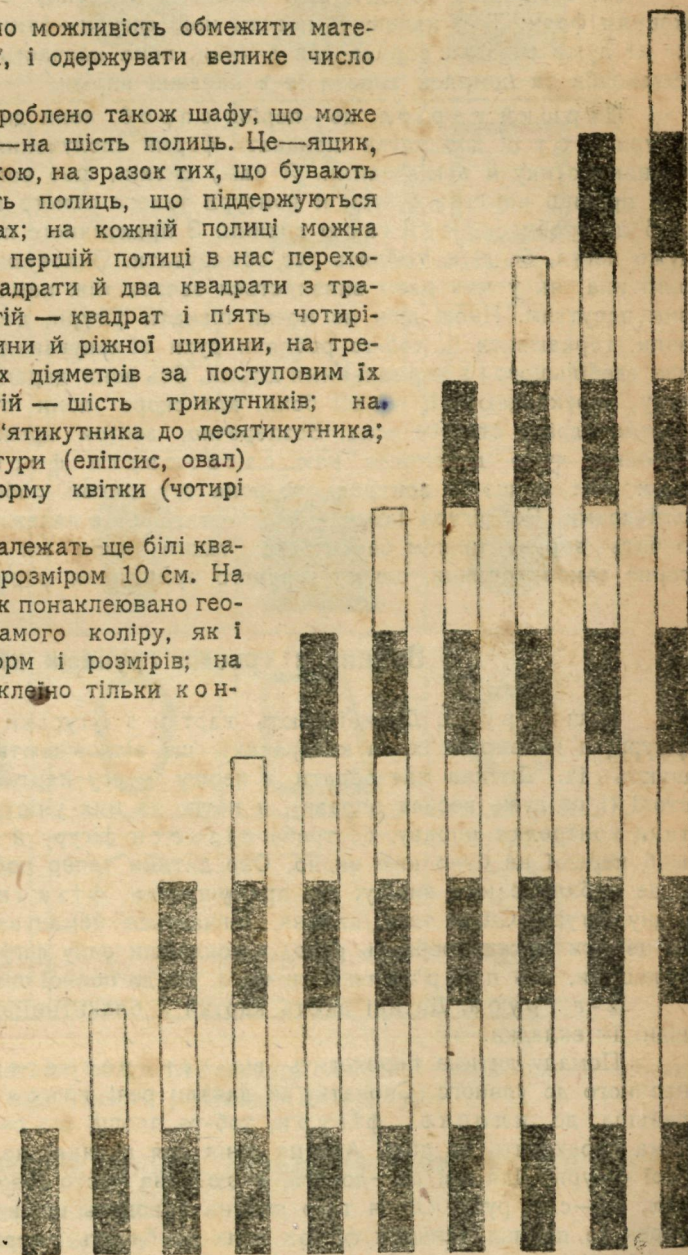
На моє замовлення зроблено також шафу, що може бути з дерева або картону,—на шість полиць. Це—ящик, з рухомою передньою дошкою, на зразок тих, що бувають у адвокатів. У ньому шість полиць, що піддержуються вирізами на бокових стінках; на кожній полиці можна вмістити шість фігур. На першій полиці в нас переходять чотири плоских квадрати й два квадрати з трапецією та ромбом; на другій — квадрат і п'ять чотирікутників однакової височини й різної ширини, на третій—шість кружків різних діаметрів за поступовим їх зменшенням; на четвертій — шість трикутників; на п'ятій—многокутники, від п'ятикутника до десятикутника; на шостій—різні криві фігури (еліпсис, овал) і одна фігура, що має форму квітки (чотири дуги навхрест).

До цього матеріалу належать ще білі квадратні картки з картону, розміром 10 см. На першій групі цих карток понаклеювано геометричні фігури такого самого коліру, як і вкладки, таких самих форм і розмірів; на другій групі карток наклеєно тільки контури тих самих геометричних фігур, блакитного коліру, 1 см. завтовшки; на третій групі контур тих самих фігур, зроблений однією лише чорною лінією. Таким чином ми маємо: підставу, збірку квадратів у відповідній шафі та три групи білих карток.

Вправи з вкладками.

Дитині дають підставу з різними фігурами, виймають їх, кладуть на стіл, перемішують і кажуть покласти фігури на належні місця.

Ця гра придатна навіть для дітей молодших, яким немає ще трьох років, і зацікавлює дітей на довгий час, але менше, ніж вправи з циліндрами. Мені не доводилося бачити, щоб діти повторювали цю вправу більш, ніж 5—6 разів підряд.



Палочки довгі й короткі (II—в, стор. 79).

Річ у тому, що для цієї вправи треба витратити багатенько психичної енергії: дитина має пізнати форму й де-який час придивлятися до неї. Спочатку діти дуже помиляються й силкуються, наприклад, умістити трикутник у трапецію, або в чотирикутник і т. и. Або вибирають прямокутник, знаходять і місце, де його треба покласти, але кладуть його широким боком на менший бік і тільки після довгих спроб влучають, як треба. Після трьох—чотирьох вправ дитина навчається дуже легко пізнавати геометричні форми й кладе фігури з такою певністю, що скидається на байдужність та зневажливе відношення до такої занадто легкої вправи.

Це є влучний момент, щоб ознайомити дитину з систематичним спостереженням форм. Тоді належить подати нові фігури—замість неподібних—подібні. І це не дуже складна справа для дитини, вона навчається пізнавати фігури й без труднощів та помилок класти їх в належні вирізи.

Перший період, це—період спроб, коли дитині дають дуже неподібні фігури й тут їй допомагає пізнавати форми сполучення здорового вражіння з вражінням дотику й з м'язевими. Я кажу дитині, щоб вона обвела указуючим пальцем правиці контури фігури й контури такого самого вирізу на квадраті. Бажано, щоб це зробилося звичкою дитини. З практичного погляду розвинути цю звичку дуже легко, бо діти люблять усе обмацувати. Виховуючи дефективних дітей, я вже помітила, як у них рано виявляється зв'язок між пам'яттю на вражіння й м'язевим почуттям. Іноді діти не могли пізнати фігури, дивлячись на неї, а пізнавали, торкаючись її, тоб-то роблячи рухи обмацування її контурів. Те саме буває здебільшого і з нормальними дітьми. Ось вони даремно силкуються вкласти фігуру, перекладають її на всі боки, але скоро вони обмацують фігуру й виріз, справа одразу стає їм ясна. Безперечно, зв'язок вражіння дотику й м'язевого з зоровим дуже допомагає нам засвоювати форму й зміцняє її в нашій пам'яті. А що до контролю, то вона тут цілком забезпечена, як і в вправах з циліндрами. Бо фігура може вміститися тільки в належному вирізі, так що дитина робить вправу цілком самостійно; таким чином ми й тут маємо справжнє й гарне самовиховання, що до зорового приймання форм.

Вправи з трьома групами карток.

1-ша група. Дитині дають картки з фігурами та вкладки (геометричні фігури, а не вирізи їх на квадратах), що відповідають цим карткам, і перемішують їх. Дитина має обрати в першу чергу картки й покласти їх рядком на столі (і це дуже весела справа), а потім на них умістити вкладки. Око самої дитини контролює вправу, бо треба пізнати фігуру й умістити на ній іншу так, щоб першої не було вже видно. Око дитини тепер робить те саме, що й передніше робили рамки вирізу, які примушували фізично обірати належно відповідну фігуру. Окрім того, дитина навчається обмацувати контури плоскої фігури (а це діти завжди роблять радо) і, поклавши одну фігуру на іншу, знов обводити пальцями, мов поправляючи його, аж до повної щільності.

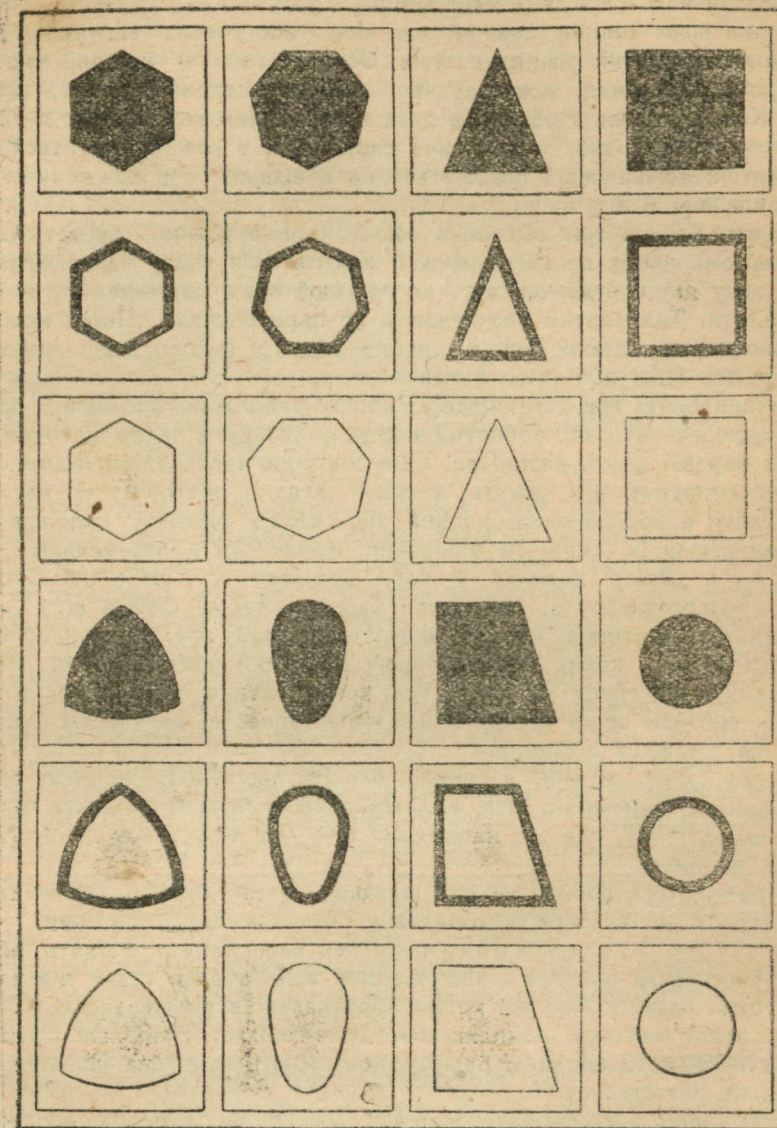
2-а група. Дитині дають картки з блакитними контурами фігур і відповідні їм вкладки.

Помалу дитина переходить від конкретного до абстрактного, від наочного до уявного. Спочатку їй давали речі трьох вимірів; потім вона перейшла до плоскої фігури, тоб-то площі, що сама по собі не існує; тепер вона переходить до лінії. Але ця лінія для дитини не абстрактний контур плоскої фігури. Для неї це—дорога, якою вона часто обводила своїм указуючим пальцем, це—слід руху. Окрім того дитина обводить ще контур фігури й на картці, і через те, що під пальцем фігури вона не бачить, одержує таке вражіння, мов це є слід від руху пальця; а коли-б дитина зробила помилковий рух, то зараз же його виправить око. І ці рухи підготовлено вже заздалегідь, коли дитина обмацувала та обводила руби й боки дерев'яних фігур.

3-я група. Дитині дають картки з чорними контурами та відповідні їм вкладки. Тут ми вже справді переходимо до лінії, тоб-то абстракції, що, проте,

має в собі ще ідею виконаного руху. Це вже не слід від пальця, що обводив контури, а слід від олівця, що повторює той самий рух, як і передніше.

Ці фігури, таким чином, виникають для дитини з попередніх, поступово розкладених вражіннь зорових та моторних. Ці саме вражіння згадує собі дитина, коли робить останню вправу, накладаючи фігури на відповідні контури.



Картки 3-х груп.

Так дитина навчається розуміти контури плоскої нарисованої фігури та вправляє собі руку до майбутнього рисунка цих фігур.

III. Зорове розрізнення колірів: виховання хроматичного почуття.

Дидактичний матеріал такий:

а) тканини різних колірів, у стрічках, картаті (шотландські), в квітках, у крапках і т. и.

б) німецькі ляльки з тканин, з волоссям з шерsti, одягнені в убрання різноманітних колірів;

с) опуки з шерsti, кожна одного ясного коліру.

Цей матеріал особливо придатний для лекції про розрізнення колірів.

Для виховання хроматичного почуття ми маємо інший матеріал, що його я обрала після довгих експериментів над нормальними дітьми. (В школі для дефективних дітей я користувалася, як зазначала вище, вкладками).

Нині ми маємо картки або таблички, що на них намотано шерстяні або шовкові нитки. З двох боків на картках є поперечники, щоб нитки не черкалися об стіл. За ці поперечини також і беруть картку, не торкаючися до ниток. Тоді нитки на довгий час зберігають свій колір.

Я обрала вісім колірів, кожний має вісім поступових відтінків. Таким чином ми маємо 64 картки різних колірів. Ось які головні коліри: чорний (до сірого й білого), червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, синій, фіялковий і рудуватий. Кожна картка зроблена в двох примірниках, так що всього 128 карток.

Переховують їх у двох металічних скриньках, у кожній міститься одна серія з 64 карток; кожна серія поділяється на 8 відділів, а в кожному відділі поступово розкладено 8 відтінків.

Вправи. Беруть три картки, з ясних колірів (напр., червоний, синій і жовтий), кожного коліру по дві картки й сідають біля столу перед дитиною. Показуючи їй одну яку-небудь картку, кажуть, щоб вона відшукала таку саму серед інших п'яти. Так картки розкладають до пари рядками. Потім можна збільшувати число карток, даючи всі 8 колірів, або 16 карток. Далі, замість ясних колірів, обирають бліді або темні відтінки.

Наприкінці дають три картки одного коліру, але різних відтінків, і кажуть розкласти їх у послідовності; так роблять і надалі, збільшуючи число відтінків аж до 8.

По цій вправі дають дитині всі вісім відтінків двох колірів (напр., червоний та синій), перемішують їх і кажуть вибрати окремо відтінки на дві групи, й кожну розкласти в послідовності колірів. Далі дають відтінки подібних колірів, завжди перемішуючи їх (синій та фіялковий, жовтий та жовтогарячий і т. и.).

В одному з „Домів дитини“ я бачила цікаву гру, що в неї діти грали з надзвичайною спритністю. На столі, навколо якого стоять діти, вчителька кладе стільки груп відтінків, скільки дітей, наприклад, три. Каже, щоб кожна дитина примітила собі колір, який обере, або який призначать їй. Потім вчителька перемішує всі групи на столі. Тоді кожна дитина повинна швидко вибрати з усієї групи відтінки свого коліру й потім поступово їх розкласти, так що виходить стрічка з нижніх відтінків.

У другому „Домі дитини“ я бачила, як діти взяли всю скриньку з 64 колірами, висипали всі картки на стіл, а потім швидко почали складати групи й розкласти їх по відтінках, так що наприкінці стіл мов був увесь укритий барвистим ніжним килимом.

І діти навчаються робити це так швидко, що ми, дорослі, тільки дивуємося. Навіть діти трьох років добре й послідовно розкладають усі відтінки.

Що до пам'яті на коліри, то цей експеримент роблять так: дитині показують який-небудь відтінок і кажуть, щоб вона обрала такий же на другому столі, що стоїть оддалік і де всі коліри розкладені в послідовності. Діти добре вибирають належні відтінки, помиляючися дуже зрідка. Найбільш цікавить така вправа дітей 5 років. З великою радістю порівнюють вони два відтінки, щоб подивитися, чи не помилилися.

Спочатку, щоб досліджувати пам'ять на коліри, я робила експеримент з приладами Піцолі. Це чорний кружок з вирізом угорі в формі півмісяця. За цим вирізом є другий кружок, що обертається, а на ньому по радіусах стрічка різних колірів. Дитина вибирає собі який-небудь один колір, а потім, коли другий кружок почне обертатися, має найти на ньому такий самий колір. Але дитина залишається тут пасивна, контролю для експерименту немає ніякого, а тому для виховання зору такий засіб не має значіння.

Вправа для розрізнення звуків.

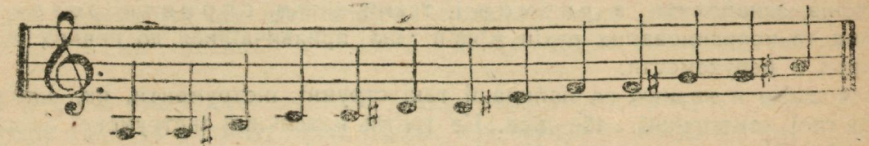
Дуже було-б бажано, щоб для цих вправ школи мали той дидактичний матеріал, що існує у інститутах глухонімих в Америці та Германії для виховання слуху. Ці вправи мають бути підготовкою до розвитку мови; і мета їх ознайо-

мити й навчити відрізняти модуляції голосу людини. І коли вправи роблять з дуже малими дітьми, то резвоток мови має бути головним завданням цих вправ. Друга мета—ознайомити вухо дитини з шелестами, так щоб діти почували незначні шелести, порівнювали їх з звуками, та як наслідок такого порівняння,—уникали всякого галасу й гаміру. Таке виховання розвиває естетичний смак і дуже добре відбивається на шкільній дисципліні. Бо відомо, що малі діти часто порушують тишу, галасують й роблять шум, пересовуючи речі або кидаючи їх і т. и.

Систематичне наукове виховання слуху—навіть чи може мати місце при вихованні дітей, бо немає чого й гадати про самостійні вправи дитини, на зразок вищенаведених. З другого боку, коли-б кожна дитина робила самостійні вправи на окремому інструменті, то ми мали-б дуже неприємну музику, що оглушала-б і роздратовувала.

Тим часом, щоб навчитися відрізняти звуки, потрібна повна тиша.

Учителька Макероні, що керує „Домом дитини“ в Мілані, вигадала систему дзвонів, що й було її зроблено в Ліворно. Це 13 дзвонів на дерев'яній підставі. З зовнішнього погляду вони не відрізняються нічим. Коли ж ударити по них молоточком, то вони дають 13 таких ладів:



Весь дидактичний матеріал складається з двох серій, по 13 дзвоників у кожній, і з чотирьох молоточків. Вдаряють перший дзвоник першої серії й кажуть найти відповідний звук у другій серії. Але виникають великі труднощі для таких вправ, а саме: діти не завжди однаково ударяють молоточком, а це впливає на силу звуків. Далі дітям дуже важко відрізняти звуки навіть і тоді, коли вчителька ударяє молоточком і, доторкнувшись рукою до дзвоника, своєчасно заглушає звук. Здається, поки що це приладдя не дуже придатне з практичного погляду.

Окрім цього, ми маємо в „Домах дитини“ для розрізнення звуків серію свищиків Піцолі та камертонів; а для відтінків шелестів ми маємо скриньки з різними, досить дрібними тілами (від піску починаючи й кінчаючи камінцями-кругляками). Порушуючи ці скриньки, ми одержуємо той чи інший шум.

Що до практики, то я роблю таким чином: прошу керовницю заспокоїти дітей звичайними засобами, а потім утворюю ще більшу тишу таким засобом: я вимовляю „Тс! тс!“ на різних лади, поступово, від тону досить виразного до тихого, як шелестіння. На дітей це потроху впливає. Іноді я додаю: „Ще тихше, ще тихше“—і кажу їм моє „тс“ ще тихше. І повторюю „ще тихше“ так, що ледве-ледве чути. Потім тоном мало не драматичним, мов хтось у дзвоні ударив серед тиші на морі, я кажу, неначе мліючи: „Ось я чую, як цокає годинник (він вісить на стіні); ось я чую, як літають мухи та комахи“.

Мов зачаровані, діти додержують повної тиші, такої, що здається, ми не в школі, а десь у пустелі. Тоді я кажу: „Заплющмо очі!“

Додам, що коли цю вправу зробити кілька разів, то діти добре привчаються до нерухомості, до повної тиші. А коли її й порушують, то мені досить лише кинути оком або сказати слово—і знов панує тиша.

І тоді ми переходимо до звуків і шумів, спочатку різних, а далі подібних. На мій погляд, найдоцільніший засіб, що пропонував ще 1805 року Ітар, користуватися барабаном і дзвонами. Серія барабанів дає шуми, або краще глухі звуки, але гармонійні, бо й барабани належать до музичних інструментів; а для звуків серія дзвонів, від великих до малих. Камертони, свищики й скриньки не дуже зацікавляють дітей і не виховують слуху так, як барабани й дзвоник. Не випадково мабуть ці інструменти обрали такі людські об'єднання, як об'єднання любови (релігії) й об'єднання ненависти (війна).

Після чарівного впливу, що зробила на дітей тиша, я гадаю, що добре буде зачарувати їх музикою дзвонів: вона може заспокоїти їх своїми тонами, низькими й густими, передаючи тілу дітей широкі вібрації, і може вона зворушити їх своїми

високими й ясними згуками. Коли, таким чином, поруч з ухом ми виховуємо, шляхом вібрацій, усе тіло, всі внутрішні органи, всі м'язи, даючи старано обрані згуки дзвонів, тоді настає відпочинок для всіх фібр тіла дитини. Тому їх дуже вражатимуть усякі шуми та шелести: вони почуватимуть, що це щось грубіше. Тоді й у житті вони не любитимуть таких шумів. Так само буває з людиною, що має музичне й виховане вухо: вона не любить негармонійних або дуже пронизливих згуків, бо вони викликають мало не фізичний біль. За зайве вважаю доводити всю важливість таких вправ для виховання дітей. Майбутні покоління виростатимуть спокійніше, їх неприємно вражатимуть той галас і гармидер, що приголомшують нас, коли ми виходимо в ті огидні будинки, де мешкають бідні, неосвічені, напівдикі й забуті нами люде.

2. Музичне виховання. Належить звернути велику увагу на музичне виховання дітей. Взагалі часто можна бачити, що діти, чуючи гарну музику, лишаються до неї байдужі, на зразок якоїсь нерозумної звірини: на них не робить вражіння гармонія згуків. Натовп дітей на вулиці біля катеринки невинно галасує, і вони мов радіють саме з цього галасу, а не з музики.

Для музичного виховання треба було-б виробити низку інструментів і скласти окрему музику. Мета цього виховання, окрім розрізнення згуків за допомогою дзвонів, ознайомити з ритмом і, таким чином, сприяти розвиткові спокійних та координованих рухів м'язів, що призвичаїлися до певних вібрацій серед тиші й нерухомості.

Для цього я визнаю за найкращі такі струнні інструменти, як, наприклад, арфа простої конструкції, або ліра. Це третій класичний інструмент людськості поруч з барабаном та дзвоном. Це—інструмент „інтимного життя“. На ньому грає Орфей в легенді, чарівниці в казках, на ньому грає царівна, приваблюючи до себе вродливого лицаря—так кажуть нам оповідання з старих часів, коли життя людей було тихомірне й нагадувало життя дитини. А вчителька, що повертається спиною до дітей, щоб зачарувати нас зовсім недоскональними згуками росяло, ніколи не виховає музичного почуття в дітях.

Дитину треба зачаровувати всякими засобами—і поглядом і рухами. Тільки тоді вчителька матиме зв'язок з душею дитини, коли вона нахилиться до них, поставити їх навколо себе, дасть їм волю виявляти свої природні почуття—і при таких умовах заграє їм яку-небудь не дуже складну мелодію. Вплив буде більший, коли до того вона ще й співатиме, не забороняючи дітям також приспівувати, але не примушуючи їх робити це. І тоді вчителька обере, як „придатні для виховання“ ті пісні, що робили вражіння на всіх дітей, або відмінятиме ритм що до його складності, відповідно до віку дітей, коли помітить, що іноді їй приспівують тільки старші, а іноді тільки молодші, так що кожний бере участь в залежності від своїх сил. А взагалі я визнаю за придатні найпростіші інструменти, напр., сопілка, або струнні. Вони викликати у дітей ніжні почуття, промовлятимуть до серця.

А духові інструменти, як сурма, або дуда, мають властивість викликати ритмічні рухи м'язів і ту звичайну гімнастику виховального значіння, що ми з'являємо танцями. І краще, коли-б танці наших дітей були на зразок веселих, вільних і наївних танців наших селян, ніж на зразок складних танців наших салонів.

Я запропонувала вчительці, що керує „Домом дитини“ в Мілані та добре знає музику, зробити досліди що до музичних здатностей дитини. Вона робила спроби з піаніно й переконалася, що діти нечули до тону, але добре почували ритм. Грунтуючися на цьому, вона влаштувала танці, щоб слідувати за тим впливом, що має ритм на координацію м'язевих рухів. І тут вона помітила, з великим здивуванням, що ця музика має виховальний вплив і на дисципліну. Діти її школи (а виховувала вона їх старано й обережно, без примусу, привчаючи самостійно слідувати за своїми вчинками та рухами), вирости без догляду, на вулицях та дворах і мали іноді дуже виразну звичку підстрибувати. Але вчителька нічого їм на це не казала, додержуючися принципу волі в вихованні й добре розуміючи, що ці стрибки не є щось погане. І ось вона помітила, що діти, звикаючи до різноманітних ритмічних вправ, забували про стрибки й поволі залишили цю звичку. Тоді вона запитала дітей, чому саме

вони більше не стрибають: де-які малі дивилися на неї, нічого не відповідаючи, а старші відповідали неоднаково, але зміст усіх їх відповідей був один: „Не личить стрибати“.—„Стрибати негарно!“—„це погана звичка!“ І це була блискуча перемога нашого методу! А разом це свідчить, як і попередні експерименти, що можна виховати м'язеве почуття дитини, виховати мало не до досконалості. І це залежить від того, що пам'ять м'язевих рухів розвивається раніш ніж інші форми чуттєвої пам'яті.

Спроба розвитку слуху.

Єдиний гарний експеримент, який ми зробили що до слуху в „Домах дитини“—це експеримент з годинником і з розмовою пошепки. Цей експеримент краще можна назвати спробою, бо вимірювати результати при ньому неможливо. Але, проте, він, хоч і приблизно, знайомить нас з тим, як чують діти.

Серед повної тиші робиться ця спроба: ми закликаємо дітей слухати, як цокає годинник, прислухуватися до найменших шумів, що на їх ми взагалі не звертаємо уваги; ми з'являємо дітей, одного по одному, з другої кімнати, вимовляючи пошепки їх імена.

Щоб підготувати до цієї вправи, потрібно, щоб діти розуміли, що таке тиша. І ось ми граємося в тишу, і ці гри дивно впливають на дисципліну дітей.

Я звертаю увагу дітей на себе й кажу, що я додержую тиші.

Буває так, що я сижу, іноді—стою, але завжди я нерухомо, я додержую тиші. Навіть коли-б я пальцем заворушила, то й це могло би викликати шум, дедве помітний, але шум; дихати можна так, що це буде чутно. Але ні, я додержую повної тиші. І це не легка справа. Я викликаю до себе одну дитину й прошу зробити те, що я роблю: ось вона пересунула ноженятами—і ми маємо шум; посунула ледве помітно рукою на поруччі свого кріселка—знову шум; і дихання дитини, не таке спокійне й помітне, як у мене, це так само—шум.

Тим часом, поки я так роблю, даючи іноді нашвидку пояснення та енергійні вказівки, панує повна тиша, й діти, мов зачаровані, сидять нерухомо, слухають та дивляться. Багатьох цікавить факт, що про його досі вони не помічали, а саме, що існує велика сила шумів, яких вони раніш не відрізняли; бачать вони також, що існують різні ступні тиші. Є повна, абсолютна тиша, коли немає ніякого, найменшого руху. Діти дивуються, коли я стою серед кімнати так тихенько, „мов мене немає“. Вони всі хочуть зробити так само, як і я. А я звертаю увагу, коли, наприклад, то в одного, то в другого помічаю який-небудь, може й несвідомий рух ноги. Діти сліdkують за всіма частинами свого тіла, бажаючи бути цілком нерухомими. І в той час, коли вони це роблять, панує тиша, але вона зовсім не нагадує того, що ми звичайно з'являємо тишою: здається, що життя поволі замирає, що кімната помалу робиться мов би пустеля, в якій немає нікого. Тоді ми починаємо добре чути, як цокає годинник на стіні: цей звук стає де-далі виразніший в міру того, як збільшується тиша. І чутно різні шуми з надвору, з садка, де, здавалося, було так тихо—ми чуємо пташиний спів, ми чуємо, як іде дитина. Ця тиша зачаровує дітей, бо це їх новий здобуток. А керівниця каже: „Ось тепер у кімнаті немає нікого—діти вийшли з кімнати“.

Коли ми маємо такий ступінь тиші, тоді завішуємо вікна, щоб було повноч, й кажемо дітям: „Заплющіть очі—похиліть тихенько голову на руки й притуліться очима до долонів“. Вони роблять це, й знов серед дітей панує тиша. „Тепер слухайте: тихий голос викликати кожного з вас“.

Тоді з другої кімнати, позаду, через розкриті двері я викликаю дітей. Мій голос глухий, я вимовляю виразно по складах; інтонація голосу така, мов я окликала-б товариство серед гір. Здається, що такий таємний голос промовляє до серця дитини, промовляє до душі дитини. Почувши своє ім'я, можна дитина мов прокидається, підводить голову, розкриває очі й, почувачи себе щасливою, тихенько, щоб не зачепитися як-небудь за стіл, іде дибки, так що її зовсім майже не чутно. Але все-ж серед абсолютної не поруш-

ної тиші й нерухомості і цю обережну ходу можна чути. Дитина наближається до дверей, з радісним обличчям, починає стрибати в другій кімнаті, ледве вдержуючись, щоб не сміятися; або обхоплює мене й ховає обличчя в моєму вбранні; або слідує за іншими, що тихенько чекають, доки я їх не покличу. Та дитина, що я її викликала, почувала себе щасливою—це для неї якийсь подарунок, якась нагорода. Вона знає, що покличу всіх, починаючи від „найтихшого в кімнаті“. Тому кожна дитина додержує як-найбільшу тишу, і вона певна, що я її покличу. Одного разу довелося мені бачити дівчинку трьох років, якій треба було чхнути, але вона не хотіла порушити тишу й перемогла себе. Вона задержувала дихання у своїх маленьких грудях, змагалася й перемогла! Уявіть лише її боротьбу!

Ця гра захоплює дітей. Їх уважні обличчя, їх нерухомість протягом довгого часу свідчать, що все це для них дуже приємно. Спочатку, не знаючи, що таке душа дитини, я показувала їм ласощі та іграшки й обіцяла давати їх тим, кого викличуть. Я гадала, що ці подарунки будуть заохочувати дітей до такої напруженої уваги. Але я швидко переконалася, що все це—зайве.

Після перемоги над самими собою, діти почували втіху та насолоду в тиші, мов кораблі в пристані. Вони були щасливі тому, що навчилися почувати щось нове, й тому, що самі себе перемогли. І це була для них найкраща нагорода. Вони забували навіть про ласощі, не звертали уваги на іграшки, що, на мій погляд, могли би їх зацікавити. І я залишила ці зайві допоміжні засоби. Дивна річ, але й без них наші вправи робилися де-далі такими бездоганними, що діти трьох років сиділи нерухомо й тихо протягом довгого часу, поки я викликала й поки виходило біля чотирьох десятків інших дітей. На цьому я переконалася, що душа дитини має свої нагороди в собі, має свої втіхи. Після таких вправ діти ставали до мене, здавалося, ще прихильніші: можу запевнити, що вони ставали лагідніші, слухняніші. А це тому, що ми відокремили себе від зовнішнього оточення й де-який час перебули в тісному взаємному зв'язку:—я бажала їх бачити й викликала їх, вони в повній тиші чекали, що їх викличе голос людини, яка визнає їх в цей момент за кращих над усіх.

Лекція тиші.

Подаю нижче лекцію, що була дуже придатна, щоб ознайомити дітей з повною тишою. Одного дня, йдучи до „Дому дитини“, я спіткала в дворі матір з немовлям, місяців чотирьох. Воно було сповите, як нині сповивають немовлят у Римі (сповитих дітей і загорнутих так, що виразно помічаються всі їх форми, без усякого іншого покриття, ми зовемо ляльками). Лагідна й спокійна дитина здавалася втіленням тиші.

Я взяла її до себе, й вона лежала тихо-тихо. Так я й пішла до школи. Діти вибігли мені на зустріч, як звичайно, обхоплюючи мені коліна, іноді з таким захватом, що, здавалося, ось-ось повалять мене. Я всміхнулася їм і скинула оком на ляльку—вони зрозуміли й почали підстрибувати коло мене з радісними оченятами, але вже не торкали мене з огляду на ляльку, що була в мене на руках. Так я ввійшла в кімнату, а за мною увесь натовп дітей. Ми посідали; я сіла проти дітей на великому кріслі, а не на їхньому, як я роблю звичайно. Іншими словами, я сіла якось урочисто. Вони дивилися на ляльку з почуттями радості й любови. Ні я, ні вони досі не вимовили ні одного слова. „Я принесла вам маленьку вчительку“.—Вони здивовані, де-які сміються. „Так, це ваша маленька вчителька. Ще ніхто з вас не вмів так додержувати тиші, як вона“. Діти починають сидіти тихо. „Все-ж ніхто з вас не держить ноженят так нерухомо, як вона“. Всі старано поправляють свої ноженята. Я дивлюся на них, усміхаюся. „Добре, проте, у вас вони не так нерухомі, як у неї, ви трохи соваєте ними, а вона ні. Ніхто так не зробить, як вона“. Обличчя дітей стають серйозні,—здається, вони зрозуміли, що ця вчителька вище їх. Де-котрі всміхаються й мов кажуть красномовним виразом очей, що вся справа не в ляльці, а в сповитку. „Ніхто не мовчить так, як вона“. Усі замовкли. „Ні, не можна додержати так тиші, як вона, бо... ось послушайте, як вона дихає, ледве чути... Ось підійдіть сюди тихенько, дибки“. Де-які підводяться й дибки підходять, витягують шийку й зазирають на

немовляtko. Тиша. „Ніхто не може дихати так тихо, як вона“. Діти здивовано переглядаються; їм ніколи й на думку не спадало, що можна стояти тихо й усе-ж це не буде тиша, як не думали й про те, що тиша в поведженні немовляти більша, ніж тиша в поведженні дорослих людей. І вони мало не перестали дихати. Тоді я підвожусь. „Ось я тихенько йду“ (я йду тихенько дибки). І все-ж ви чуєте де-який шум, хоч я йду тихо. А вона—вона йде за мною—і цього не чути. Ось вона виходить і цього ви не чуєте“. Діти всміхаються, розуміють правдивість і жарт моїх розмов, а я вертаю ляльку матері через вікно.

І це немовля мов залишило по собі чари свої, бо хіба є в світі що ніжніше від дихання новонародженого! Є щось величне в цій тиші нового життя. І здаються заслабі слова Вордеварта, коли він описує тишу в природі—„який спокій, яка тиша! Єдиний звук, це звук краплин, що падають з весла“.

І діти також можуть почувати всю поезію тиші нового людського життя.

Загальні уваги що до виховання почуттів.

Вище подана система виховання почуттів у дітей від 3 до 7 років має, на мій погляд, систему ідеальну. А проте, я гадаю, що вона зазначає нові шляхи для психологічних дослідів, на яких можна сподіватися дуже цінних відкриттів.

До останнього часу експериментальна психологія звертала свою головну увагу на удосконалення приладдів до вимірів, на утворення скали стимулів. Але ніхто не робив ще спроби систематично підготувати наших учнів до одержання вражень.

Я принаймні гадаю, що психометрія розвиватиметься саме за допомогою підготовки індивідумів, а не приладдів.

Не кажучи вже про суто-науковий інтерес, виховання почуттів має великий інтерес з педагогічного погляду.

Взагалі виховання має дві мети: біологічну та соціальну. Перша мета—допомагати природньому розвитку людини, друга мета—підготувати людину до оточення (сюди входить також і професійне виховання, що навчає окрему людину користуватися з оточення).

Як для першого, так і для другого, виховання почуттів має велике значіння, бо розвиток почуттів попереджує розвиток вищої духовної діяльності й ці почуття формуються в дитини від 3 до 7 років.

Ось ми й маємо можливість допомагати розвитку почуттів саме в цей період життя, подаючи скалу відповідних стимулів, так само, як треба допомагати що до мови раніш, ніж цей розвиток уже відбувся.

Все виховання малих дітей повинно ґрунтуватися на одній вимозі: треба допомагати природньому психо-фізичному розвитку дитини.

А друга мета виховання—підготовка людини до оточення—набуває собі переважного значіння трохи згодом, коли скінчиться період енергійного розвитку почуттів.

Ці дві мети мають завжди зв'язок між собою, а яке з них має переважне значіння—це залежить від віку.

Отже, період життя від 3 до 7 років, це—період швидкого фізичного росту, а також період, коли формується психічна діяльність почуттів. Дитина протягом цих років виховує своє почуття, вона цікавиться оточенням, але це—пасивна цікавість.

Дитина звертає увагу не на причини речей, а на речі, як стимули. Тому цей період найбільше придатний для того, щоб систематично подавати такі стимули—й таким чином доцільно розвивати почуття. Ці почуття й підготовляють ґрунт, на якому має збудуватися потім психічне й інтелектуальне життя.

Окрім того, виховуючи почуття, ми можемо іноді спіткати випадкові дефекти й виправити їх. Школа їх не помічає, принаймні до того часу, як вони стають такі виразні, що їх не можна виправити, а людина робиться непридатна до оточення (напр., глухота, короткозорість).

Отже, виховання фізіологічне безпосередньо підготовляє виховання

психичне, бо удосконалює органи почуття й нервову систему, як посередній чинник асоціацій та проєкцій.

Але в де-якій мірі виховання фізіологічне важливе й з огляду на іншу загальну мету—підготовку людини до оточення. Наша система підготовляє всю людськість у перші роки її життя.—В сучасний нам період культури відношення людей до оточення—це відношення того, хто робить спостереження, бо люде хочуть, як найбільш використати всі здобутки культури.

Навіть і мистецтво наших часів ґрунтується, як у греків, на досліджуванні правди. Позитивна наука розвивається також шляхом спостереження, й усі винаходи та відкриття, які разом з їх пристосуванням до життя так відмінили умови нашого оточення—всі вони зроблені тим самим шляхом. Тому й молоді покоління мусять мати відповідну підготовку до спостереження, що є неминучий чинник нашого життя й потрібний засіб для нашого майбутнього поступового розвитку.

Ми бачимо, як на ґрунті спостережень людина одержала такі перемоги, як проміні Рентгена, хвилі Герца, вібрації радія, і можна чекати практичного пристосування цих відкриттів, такого величнього, як телеграф Марконі.

І проте, ні в які інші часи думка людини, ґрунтуючися на позитивних дослідках, не намагалася так з'ясувати питання теоретичної філософії та спиритуалізму. Навіть теорії матерії, після відкриття радія, привели нас до метафізичних висновків.

Отже, можна сказати, що підготовляючи спостереження, ми підготовляємо й ті шляхи, що ведуть до нових відкриттів суто-духовних.

.....

Виховуючи почуття й розвиваючи спостереження, ми не тільки підготовляємо людину до сучасного нам культурного рівня, але безпосередньо й до практичного життя.

До останніх часів ми не уявляли собі досить докладно й виразно, що саме потрібно для практичного життя. Ми починали завжди ідеєю, а потім обмірковували практику життя. Наприклад, виховання завжди складалося з навчання й дальшої діяльності. При навчанні, взагалі, ми ведемо бесіду про все те, що нам цікаве, й маємо на меті, щоб учень, зрозумівши справу, виявив свою діяльність у зв'язку з предметом бесіди. Але часто буває, що учень добре зрозумів ідею, але практична діяльність для нього має ще занадто багато труднощів, бо в процесі виховання в нас не бере участі один найважливіший чинник—удосконалення почуттів.

Наведу один приклад для найкращого з'ясування справи. Ось ми кажемо нашій куховарці, щоб вона купила свіжої риби. Нашу думку вона розуміє й бажає здійснити її. Але, коли очі її та нюх не розвинено так добре, щоб пізнавати свіжу рибу, куховарка не виконає нашого наказу, як треба.

І наслідки цієї нерозвиненості почуттів виявляються найвиразніше саме на практиці, в процесі куховарення. Припустімо навіть, що наша куховарка освічена особа, знає добре, що треба класти в страву та доки треба варити, знає все куховарство; знає все, що треба робити, щоб страва мала добрий вигляд і т. н. А коли їй доведеться понюхати страву, щоб дізнатися, чи вона готова, або за допомогою зору чи дотику вибрати найвлучніший момент, щоб покласти приправу, вона зробить помилку, маючи не досить для цього розвинені почуття. А такий хист вона має здобути собі тільки шляхом практичної діяльності, що є ніщо інше, як запізнiле виховання почуттів. А для дорослих людей це важка справа. Ось чому так рідко трапляються знавці куховарства.

Те саме можна сказати й про лікарів. Студент медичного факультету вивчив у теорії характерні ознаки пульсу і ось він сідає на ліжку хворого з ширим бажанням відшукати ці ознаки. Але коли його пальці не призвичаїлися до таких спостережень, то намарно йде вся його наука, все його бажання. Для того, щоб бути добрим лікарем, йому бракує одного—хисту відрізнєння стимулів.

Те саме можна сказати й про стукання серця, його тони. Все це студент в

теорії вивчив, але ухо його не відрізняє стимулів на практиці. Те саме можна сказати й про дуже ніжні рухи та вібрації, що їх лікар часто не може помітити за допомогою дотику. І для нього тим більше значіння матиме термометр, чим менше буде чутливість його нервової системи до температурних стимулів.

Усім відома річ, що бувають лікарі вчені й талановиті, але в практиці лікування вони мають другорядне значіння. І потрібні практичні вправи протягом довгого часу, щоб бути знавцем-практиком. Так само ці вправи лише запізнiле виховання почуттів, і виховання не завжди щасливе. Засвоївши собі чудові теорії, лікар повинен віддавати свій час досить нудній роботі, вивчаючи семіотику та збираючи до купи ознаки хвороб, бо тільки в такому разі припадуть йому теорії. І він, мов розпочинаючи науку, систематично робить вправи що до обмацування, вистукування, вислукування—він має навчитися відрізняти всі вібрації, тони, шуми, відгуки й свисти—бо тільки тоді його діагноз буде бездоганний. Тому то лікарі-новачки зазнають спочатку такого прикрого розчарування! А пригадаймо, скільки витрачено часу, скільки років учення пішло намарно. А до того ще й сумління каже, що негарно вибирати собі професію таку відповідальну й бути таким непевним що до збирання ознак хвороби. Увесь хист лікаря залежить від розвитку його почуттів, а наші школи навпаки підготовляють лікарів на грецьких та латинських письменниках! От ми й маємо високо освічених лікарів, що для них виникають непереможні труднощі в практиці саме тому, що почуття їх замало розвинені.

Якось довелося мені чути поради, що давав хірург матерям, щоб вони слідували за першими ознаками рахітизму й зверталися до лікаря на самому початку хвороби, коли можна ще вдіяти що-небудь. Матері зрозуміли його думку, але не вміли одріжнати початкових ознак, бо не мали нагоди порівнювати хворобливий стан з нормальним. А тому всі ці поради пішли намарно.

Пригадаймо собі далі, скільки нині підроблюють харчових продуктів. І це можливе тільки тому, що відповідні органи почуття в нас здебільшого нерозвинені. Промисловість може ошукувати широкі маси народу, бо його почуття не виховано; взагалі всяке ошукування ґрунтується на несвідомості того, кого ошукують. Ми бачимо в дійсності, що той, хто купує, вибираючи собі крам, покладається або на щирі запевнення крамаря, або на фірму. Так робить людина, бо безпосередньо вона, як кажуть, не знавець у цих справах—і за допомогою своїх почуттів вона не відрізняє характерних примет краму.

Навіть у багатьох випадках ми кажемо, що один розум нічого не вдіє, коли немає практики, а ця практика мало не завжди є виховання почуттів. Отже, для кожної людини в щоденному житті конче потрібно розвивати в собі хист відрізнєння стимулів.

Але дуже часто буває важко виховати почуття в дорослої людини, так само як, наприклад, важко розвинути техніку руки для гри на піяніно. Починати виховання почуттів треба в період їх формації, коли ми маємо на меті дальше їх удосконалення. І його треба починати систематично в наймолодші роки й продовжувати далі в період шкільного життя, коли відбувається підготовка людини до оточення.

Навіть естетичне й моральне виховання мають зв'язок з вихованням почуттів. Бо коли ми збільшуємо вражіння й розвиваємо хист до спостереження найменших ріжниць між стимулами, ми поширюємо чутливість людини, збільшуємо щастя її.

Краса в гармонії, а не в контрасті, а гармонія—це удосконаленість. Тому, щоб зрозуміти її, потрібні також удосконалені почуття. Людина з грубими почуттями майже не помічає естетичної гармонії в природі, в мистецтві увесь світ здається тоді чимсь обмеженим та жорстоким. В щоденному житті ми маємо багаті джерела естетичної насолоди, але люде проходять повз них, не помічаючи їх, байдужі, мов яка скотина—і шукають собі грубої насолоди, що тільки й може їх задовольнити.

Тим часом ці форми грубої насолоди робляться иноді й ганебними звич

ками. Це тому, що міцні стимули не розвивають почуттів, а притуплюють їх, а через це робляться потрібні де-далі ще міцніші стимули.

Онанизм дуже звичайний серед нормальних дітей, що росли без догляду, алкоголізм, насолода з розглядання соромітьких актів між дорослими—все це є втіха для тих істот, яким неприступна вища духовна радість; і вони нищать у собі все людське й викликають у собі звірячі інстинкти,—бо їх почуття мовчать.

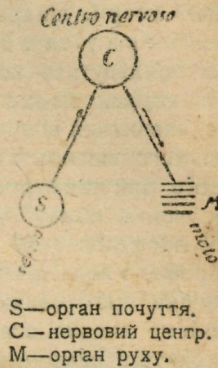
Кінець кінцем з фізіологічного погляду ми зрозуміємо всю важливість виховання почуттів, коли подивимося на схему, що змальовує нам функції нервових систем. Зовнішній стимул впливає на орган почуття—звідсіля враження передається до нервового центру (центротяжна сила), там утворюється відповідний нахил, імпульс до руху, що передається відповідному органу (відбіжна сила). Так виникає всякий рух.

Хоч ця схема безпосередньо має відношення до рефлексорних рухів спинного мозку, але вона з'ясовує також і найскладніші процеси в механізмі нервової системи.

Людина одержує враження з зовнішнього світу за допомогою органів почуття, коли стає в безпосередній зв'язок з оточенням; потім відбувається процес психичний, процес сполучення з нервовим центром. А діяльність людини, що переважно є діяльність соціального характеру, виявляється зовні в тих чи інших вчинках за допомогою психомоторних органів (так виникає ручна праця, писання, мова й т. и.).

Ось виховання й має на меті удосконалювати ці три складні елементи: два елементи периферичних і один центральний; а тому, що наші вчинки залежать переважно від нервових центрів, то краще б сказати, що виховання повинно звертати однакову увагу на вправи почуття, як і на вправи психомоторні.

А коли виховання не робить цього, то людина стає відокремлена від оточення. Бо обмежуючи виховання поширенням розвитку інтелекту, ми вироблюємо мислителів, які придатні для якогось надземного життя, а зовсім не людей практичного щоденного життя. А коли ми звертаємо в вихованні увагу у на практичний бік, тоді знов таки обмежуємося розвитком елементу психомоторного й зовсім облишаємо найголовніший чинник практичного виховання: ми забуваємо про той чинник, що утворює зв'язок між людиною й зовнішнім оточенням. Тому й буває, що в професійній діяльності, де треба вміти використати оточення, людина сама розуміє потребу доповнити своє виховання і, скінчивши школу, починає виховувати почуття для того, щоб мати безпосередній зв'язок з оточенням.



Виховання інтелекту.

„...вести... від виховання почуттів до ідей“.

Е. Сеген.

Виховання почуттів—це самовиховання за допомогою низки вправ і, коли дитина робитиме ці останні протягом довгого часу, то її психо-сензорна діяльність удосконалиється. Тоді починається допомога з боку вчителя для того, щоб вести дитину від вражень до ідей—наочних чи абстрактних—і до асоціацій ідей. Для цього стає в пригоді така система, що могла б зосереджувати всю внутрішню увагу дитини на враженнях, на зразок того, як передніше вся зовнішня увага зосереджувалася на окремих стимулах.

Іншими словами, під час лекції вчитель повинен обмежити поле свідомості дитини, звертаючи її увагу на головний предмет чи тему лекції, на зразок того, як раніш ми обмежувалися яким-небудь одним почуттям і для нього давали вправи в період вивчення почуттів.

Тут потрібно ознайомитися з де-якими технічними засобами, що їх на практиці визнано за найдоцільніші. Учителька „повинна як найменше втручатися в справу і однак не припускати, щоб дитина занадто втомлювалася, витрачаючи дуже багато зусиль в процесі самовиховання“. Це—межі, в яких має удосконалюватися хист учительки, її мистецтво виховання.

Безпосереднє завдання й обов'язок учительки—докладно навчити назвам речей, номенклатурі.

Для цього вона має тільки називати іменники та потрібні прикметники—й нічого більше. Вимовляти слова треба дуже виразно, голосно, таким чином, щоб усі згуки, що складають слово, чути було добре, ясно.

Наприклад, даючи дітям торкати гладкий папір і шмергелевий на перших вправах почуття, вчителька скаже: „Це гладке!“—„Це шаршаве!“ і де-кілька разів повторить ці слова на різних голосах, але завжди підкреслюючи голосом й виразно вимовляючи слово—„гладке, гладке, гладке“,—шаршаве, шаршаве, шаршаве“.

Так само на вправах температурних вона скаже—„це холодне“, „це гаряче“, а потім—„це холодне“, „це тепле“, „це пекуче“.

Потім різні ступні теплового—„це тепле“, „це тепліше“, „це менш тепле“, й т. и.

1. Лекції назв мають на меті викликати зв'язок між ім'ям і предметом, або абстрактною ідеєю, що має це ім'я. Це значить, що тільки предмет та ім'я повинні робити враження на свідомість дитини, а для цього потрібно, щоб, опріч назви предмету, не вимовлялося іншого слова.

2. Учителька повинна завжди перевіряти, чи вона на лекції досягла своєї мети, але цю перевірку треба робити тільки в вузьких межах того матеріалу номенклатури, що саме подається.

Спершу вчителька повинна перевірити, чи сполучаються між собою назви й предмет в свідомості дитини. А для цього треба дати де-який час, іншими словами—між лекцією та перевіркою має бути невелика перерва тиші. Потім треба запитати дитину, вимовляючи поволі й дуже виразно те ім'я (або прикметник), що його показували раніш—„котре гладке?“—„котре шаршаве?“.

Дитина покаже пальцем—і тут можна буде бачити, чи відбулася асоціація. А коли б вона не відбулася, тоб-то коли б дитина помилилася, то вчительці не треба виправляти, а треба облишити лекцію, щоб відновити її другого дня, іншим разом. Бо, справді, навіщо виправляти? Коли дитина ще не навчилася сполучати назву з предметом, то існує єдиний лише засіб навчити, а саме повторювати враження від чуттєвого стимулу й разом повторювати ім'я, тоб-то повторювати лекцію. А коли ж дитина помилилася, це значить, що в даний момент у неї не було настрою повторювати ту психичну асоціацію, що ми її бажали викликати. Тоді доводиться зробити це іншим разом.

Далі, коли б ми, виправляючи помилку, сказали „ні, ти помилився“, то в свідомості дитини залишилися б саме ці слова, бо вони мають значіння догани й враження їх більше від інших (напр., гладке, шаршаве). А це затримує ватиме засвоєння назв.

Навпаки, не кажучи нічого з приводу помилки, ми залишаємо поле свідомості дитини таким, яким воно було, і наступну лекцію буде добре сполучено з першою. Іноді ж, підкреслюючи помилку, ми можемо приневолити дитину до напруженого згадування або до відчаю, тоді як треба по змозі не допускати напружень, ні пригніченого настрою.

3. Коли дитина не робить помилок, учителька має викликати моторну діяльність, що відповідає ідеї предмету, тоб-то вимові назви. Наприклад, учителька запитує—„це яке?“ і дитина відповідає—„це гладке“. Тут учителька повинна допомогти, навчити вимовляти виразно це слово, голосно, набіраючи духу, і помітити собі хибі або особливості дитячої вимови.

А що до поширення засвоєння ідей на різних предметах оточення, то я не радила б цього для початкового періоду, іноді протягом кількох місяців.

Буває так, що діти, знаючи вже добре на дотик оксамит або шовк, папір

гладкий і шаршавий, сами починають торкати різні предмети й казати: „гладке! шаршаве! оксамит!“ і т. и. Коли ми навчаємо нормальних дітей, то нам саме треба чекати, щоб вони з власної охоти почали досліджувати оточення, або, як я кажу, робити розвідки в оточенні. І тоді, при кожному новому відкритті, вони почувають радість: почуття задоволення, почуття, що вони вміють щось, дуже заохочує їх шукати нових вражень в оточенні, і з власної волі стають дослідниками.

А вчителька повинна старано слідкувати, чи не наблизилася пора саме для такого узагальнення ідей. Було якось, наприклад, що один из наших малих учнів, років чотирьох, бігав собі на терасі, а потім одразу зупинився й скрикнув: „Ва! небо блакитне!“. І довгий час стояв, дивлячися в безмежні простори неба.

Одного дня, коли я виходила в „Дім дитини“, кілька діток підійшли до мене й мовчки почали обережно обмацувати моє вбрання, торкалися до рук і казали: „це гладке“, „це оксамит“, „це шаршаве“. Тоді ще інші діти наблизилися до нас і всі з дуже серйозними личками та виразом уваги почали робити так само й казали ті самі слова. Підійшла вчителька й хотіла вже визволити мене: я кивнула їй, щоб вона не втручалася, і сама стояла, як раніш нерухомо й мовчки, дивлячися на таке добровільне виявлення розумової діяльності в діток. Отже, найкращий здобуток нашої системи той, що ми маємо добровільний поступовий розвиток дитини.

Якось один з наших учнів сидів і малював, зарисовуючи олівцями різних колірив готові контури фігур. І треба було йому зарисувати дерево. Для цього він обрав червоний олівець. Вчителька хотіла виправити дитину й запитала: „Хіба ти бачив, що дерево було червоне?“. Але я перешкодила їй і дала дитині волю малювати червоним олівцем. Цей малюнок був для нас важливим документом, бо свідчив, що дитина ще не навчилася спостерігати в оточенні. А я дбала про те, щоб викликати в дитині самостійні вправи що до відріжнення колірив. Цей учень ходив що-раз з товаришами гуляти в садку й бачив, якого коліру бувають дерева. І ось коли б вправи почуття дійшли до того ступня, що він сам почав помічати коліри в оточенні, тоді одного разу він як-небудь переконався б, що дерево не червоне, на зразок того, як дитина, бігаючи на терасі, помітила, що небо блакитне. Так воно й сталося: вчителька уперто давала для розмальовування контури дерев, і ось одного дня дитина взяла рудуватий олівець, зарисувала ним стовбур дерева, а листя й віти зробила зелені. Через де-який час дитина обірала рудуватий олівець також і для гілок, і тільки листя зарисовувала зеленим олівцем.

Так перевіряємо ми поступовий розвиток дитини.

Не можна виховати дослідників одним словом наказу: „досліджуй“. Ні, треба дати засоби для досліджування, а ці засоби—виховання почуття. Коли нам пощастило викликати діяльність почуттів—самовиховання забезпечене. Удосконалені почуття дають можливість докладніше досліджувати оточення, що своєю різноманітністю приваблює до себе увагу й продовжує, таким чином, процес психо-сенсорного виховання.

Навпаки, коли ми не звертаємо уваги на виховання почуттів, то пізнання якості предметів зовнішнього оточення, відбуваючися шляхом навчання, обмежується матеріалом, що його ми завчили та потім пригадуємо; а такий матеріал нічого не вартий. Уявіть собі, наприклад, що вчитель старої школи ознайомив дітей з назвами колірив і з якостями їх, але разом з тим він ще не виховував у них почуття відріжнення колірив. Дитина знає назви колірив, іноді забуватиме їх, в найкращому разі вона залишить у своїй пам'яті всю лекцію. І коли потім учитель, згідно з звичкою старої школи, захоче перейти до узагальнення ідей й запитає, наприклад, якого коліру ця квітка, ця хустка, й т. и., то учні звернуть здебільшого свою увагу на предмети й лишаться пасивні.

Порівнюючи дитину з годинником, або яким іншим складним механізмом, ми можемо сказати, що старий спосіб виховання—це такий спосіб, коли ми, цупко держачися пальцями за зубці внутрішніх колішат, починаємо їх крутити й

вони справді крутяться в залежності від движної сили наших пальців (зовнішній вплив учителя на учня); а новий спосіб виховання можна порівняти з вагою, що за допомогою її весь механізм починає сам жити своїм власним життям, і рух його безпосередньо залежить від його власної будови, а не від впливу того, хто повісив вагу (самостійний психичний розвиток дитини відбувається, завжди поширюючися, й безпосередньо залежить від психичного складу дитини, а не від впливу вчителя).

Так і в нашій системі, рух, тоб-то активна психична діяльність залежить від виховання почуттів і від хисту спостереження, що цю діяльність і надалі підтримує. Ще другий приклад: мислівський пес має особливий хист до полювання не тому, що хазяїн навчив його, а тому, що його власні почуття дуже добре розвинені. І коли пес випробував ці свої фізіологічні якості в оточенні, на вправах полювання, він і надалі починає їх розвивати з великою власною втіхою. Полювання стає його улюбленою справою. Те саме можна сказати й про піяніста, який розвиваючи поступово музичне почуття й техніку рук, з великою насолодою для себе робить все нові й нові вправи, що в свою чергу розвивають як почуття, так і техніку; а що до меж цього удосконалення, то вони залежать від його психичного складу. В протилежність до цього, знавець фізики може чудово уявляти собі всі закони гармонії,—і це буде його науковий скарб,—але не завжди він може виконати найпростіший музичний твір. Фізик може бути дуже освічена людина, але його музичне виховання обмежується лише тим, що потрібно для акустики.

Виховуючи малих дітей, ми керуємося не тим завданням, що нам треба передати знання, а тим, що нам треба допомагати самостійному психо-фізичному розвитку. І після того, як ми дали до рук дитини дидактичний матеріал для розвитку почуттів, ми повинні чекати, доки виявиться в неї активне спостереження.

Виховничий хист наш залежить від того, оскільки ми вміємо належно допомагати психичному розвитку дитини. Ми помічаємо з самого початку велику силу індивідуальних різниць—і залежно від них справа виховання має в кожному разі відмінитися, переходячи всі ступні від неутручання до справжнього навчання. Проте, при цьому навчанні так само треба керуватися тим правилом, що обмежує, як найбільше, активний вплив вихователя. Подаємо нижче де-які гри, де-які вправи, що мали в нас великий успіх на практиці.

Гра в сліпця.

Здебільшого ця гра придатна, як вправа для загального розвитку почуттів.

Тканини. Серед іншого дидактичного матеріалу ми маємо невеличку шафу з кардону; в якій міститься колекція найрізноманітніших тканин: оксамитових, едабних, шовкових, шерстяних, бавовняних, лняних і т. и. Діти торкають їх, ознайомлюючися з назвами тканин і з їх якостями—напр., груба, ніжна, ворсата, м'ягка. Потім викликаємо кого-небудь з учнів, сажаємо його біля столу спереду інших дітей, щоб його бачили, зав'язуємо йому очі й даємо зразки тканин, один по одному: дитина торкається до них, розправляє, обмацує й каже: це оксамит, це тонке полотно, це грубе сукно й т. и. Вправа дуже цікавить усіх дітей; радісний сміх викликають помилки; а коли дитині підсовують який-небудь незнайомий предмет, напр., зразок крейдяного паперу або серпанку, то діти аж тремтять, чекаючи відповіді.

Вага. Дитина сідає коло столу, як і раніш. Ми даємо їй ті бруски, на яких виховуємо почуття ваги, звертаємо знову увагу на знайому вже різницю в вазі цих предметів і кажемо покласти всі темніші бруски (важчі) праворуч, а світліші (легчі) ліворуч. Потім дитина робить те саме, але з зав'язаними очима, беручи кожного разу два бруски. Іноді візьме два бруски одного коліру, іноді різних, але світліший у правиці, а темніший у лівиці. Ці вправи захоплюють дітей. Коли дитина взяла, наприклад, обидва чорні бруски, перекладає їх з однієї руки в другу й наприкінці кладе їх обидва в правицю, інші діти з вели-

кою увагою сліdkують за всім цим процесом, і коли дитина потрапила, то почувается якесь загальне задоволення, а іноді й нестримані виклики радості, бо здається, що дитина бачить руками, якого коліру предмети.

Розмір та форма. Ці вправи нагадують попередні, але для них ми беремо грошини, кубики й брусокки з системи Фребеля, сухі зерна рослин, як напр., горох, боби й т. и. Однак під час цих вправ не помічається такого напруженого інтересу, як у попередніх вправах, хоч і вони так само придатні для вивчення зовнішніх форм предметів та їх назв.

Виховання почуття зору й спостереження над оточенням. Назви предметів.

Це найважливіша частина у вихованні.

Вправи що до назв розвивають докладність у вислові, яку не завжди дає дітям школа. Дуже часто, наприклад, плутають діти такі слова, як „великий“ і „товстий“, „високий“ і „довгий“.

А в нас за допомогою вищеописаних засобів і відповідного дидактичного матеріалу вчителька формує ясні й докладні ідеї, сполучаючи їх з належними назвами.

Як користуватися з дидактичного матеріалу.

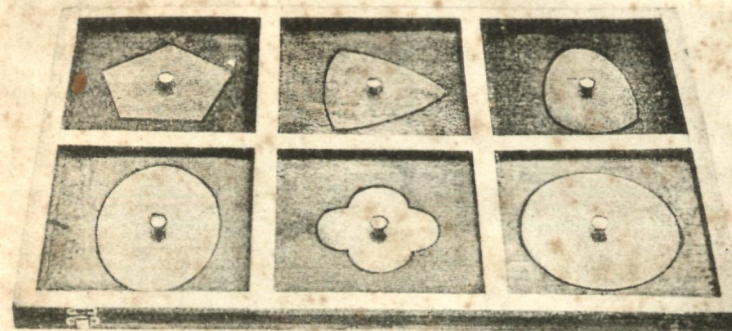
Розміри. Після того, як дитина зробила досить багато вправ з трьома серіями геометричних тіл, так що може робити ці вправи бездоганно, вчителька бере всі циліндри однакової височини й ставить їх рядком на столі, потім обірає два крайні й каже: „це—товстий, це—тонкий“, ставлячи їх рядком, щоб дитина порівнювала їх найкраще. Далі, беручи їх за металічні гудзики, вчителька прикладає їх базами, щоб з'ясувати їх ріжницю, а після цього знову ставить їх рядком, щоб показати їх однакову височину. Де-кілька разів можна повторити слова: „товстий, тонкий“. Що-разу треба перевіряти, як дитина все це засвоїла, й казати: дай мені товстий, дай мені тонкий, а потім перевірити засвоєння цих назв, запитуючи: „який це циліндр?“. В дальших лекціях вчителька має залишити два крайні циліндри, роблячи вправу на сусідніх з ними, а наприкінці бере для вправи всі предмети. Наприклад, обірає який-небудь один циліндр і каже: „дай мені трохи товстий“—„трохи тонший“. Те саме роблять і що до предметів другої серії. Вчителька ставить ці предмети рядком на столі, бо вони мають досить велику базу й стоятимуть добре, і зазначає: „це—високий“, „це—низький“. Потім ставить два крайні предмети рядком, окремо від інших, а після цього прикладає їх базами щоб з'ясувати, що ці бази однакові. Від крайніх, як і раніш, переходить до сусідніх і т. и.

Далі йдуть вправи з третьою серією предметів. Розклавши їх рядком, учителька показує перший, кажучи—„це—великий“, і останній, кажучи—„це—малий“. Ставить їх рядком з'ясовуючи, що вони відрізняються й своїми базами й височиною. І далі так само, як у попередніх вправах.

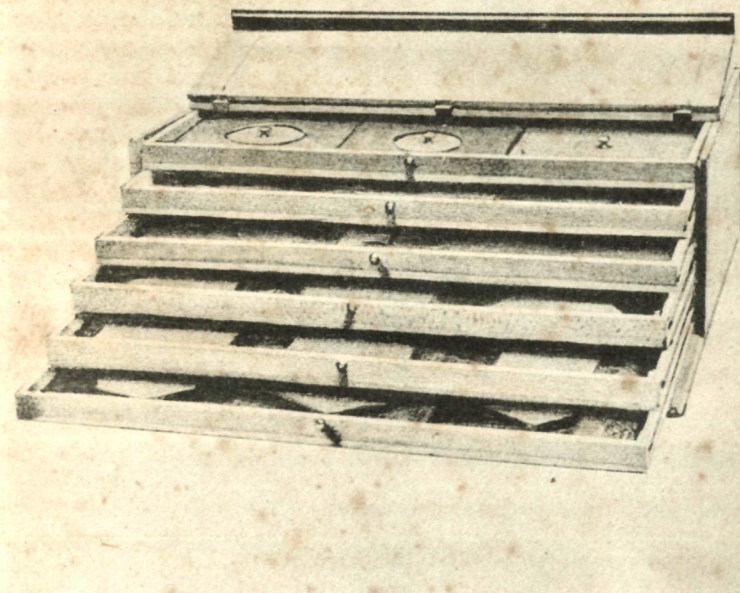
Такі самі вправи й що до серії призм, брусків та кубів: призми беруть товсті й тонкі в одній серії, високі й низькі, але однієї довжини в другій; бруски будуть довгі й короткі та однакової товщини; куби будуть великі й малі й відрізнятимуться не тільки товщиною, але й височиною.

Все це придається й до практичного життя, коли роблять антропометричні виміри. Діти самі починають порівнювати себе й кажуть: „я—вищий“, „ти—товстіший“ і т. и. Те саме буває, коли діти простягають свої рученята до вчительки, щоб показати, що вони чисті, а вчителька показує свої руки, щоб діти бачили, що й у неї чисті руки. І часто контраст розмірів викликає веселий сміх.

Діти на всі боки вимірюють себе, становляться в ряд, розглядають і порівнюють себе; часто становляться побіч з дорослими людьми, з великим зацікавленням помічають ріжницю зросту.

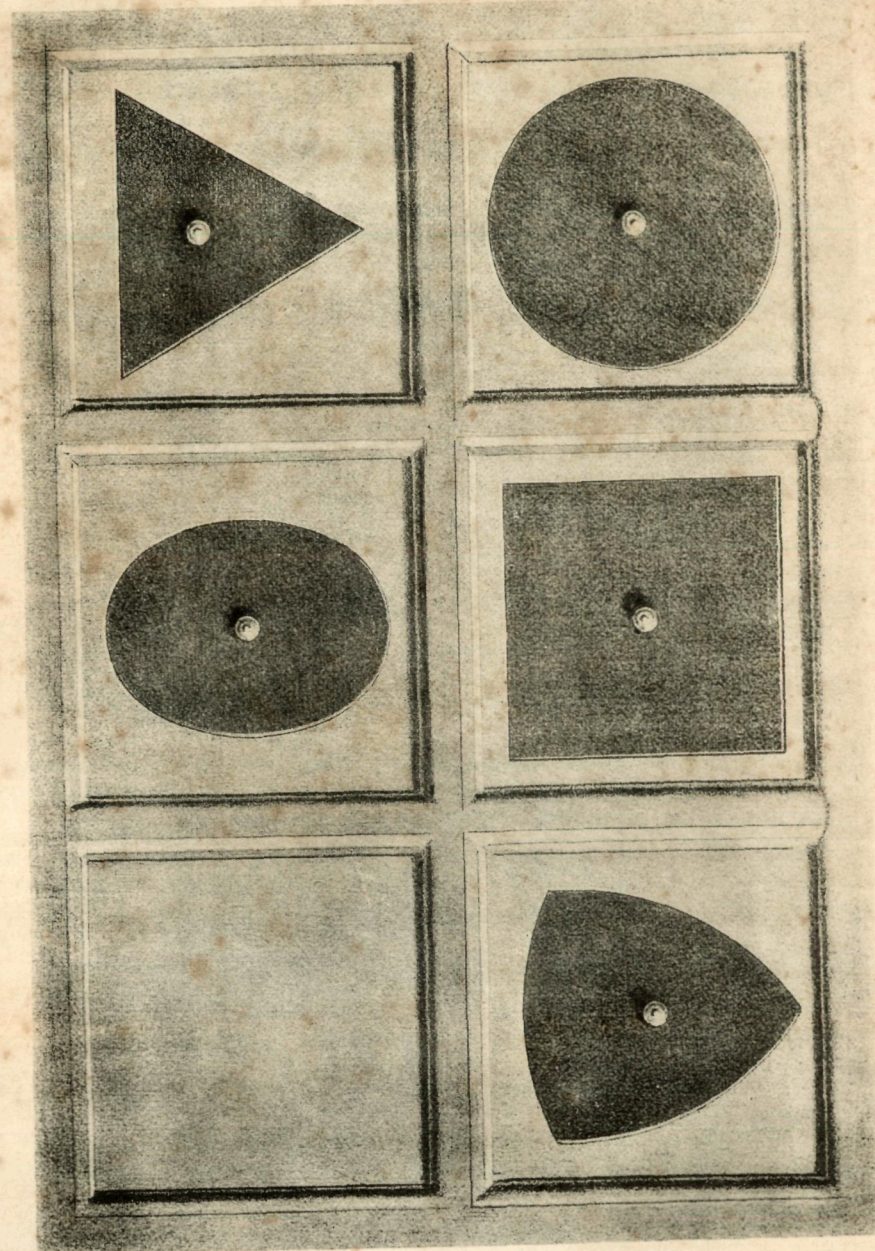


Рямці з вкладками.



Скринька з висувними ящиками.





Форми геометричних вкладок.

Форми. Коли дитина відрізняє досить певно плоскі геометричні фігури, вчителька починає навчати назв і дає дві дуже протилежних форми—квадрат і кружок, йдучи тим самим шляхом, що й раніш. Не треба подавати назв всіх геометричних фігур, а тільки де-які найголовніші, як, наприклад: квадрат, кружок, прямокутник, трикутник, овал. При цьому потрібно звернути увагу на те, що прямокутники бувають вузькі та довгі, широкі й короткі, тоді як квадрати однакові на всі боки й можуть бути або великі, або малі. На вкладках це дуже легко довести: квадрат завжди вміщається в належній рамці, яким би його боком ми не ставили; навпаки, прямокутник не вміститься, коли ми його покладемо впоперек. Діти радо роблять ці вправи порівняння, для якого ми беремо підставу з одним квадратом і п'ятьома прямокутниками, у яких більший бік такий самий, як і бік квадрата, а другий поступово зменшується.

Так само робимо ми, щоб з'ясувати різницю між овалом, еліпсом і кружком. Кружок уміститься в належній рамці, яким би чином ми не вставляли; еліпс не вміститься впоперек, але тільки вповдовж, і навіть коли ми перевернемо фігуру на другий бік; а овал не тільки не вміщається впоперек, але й тоді, коли ми його перевертаємо на другий бік; його можна вмістити тільки так, щоб широка дуга вміщалася на широкій частині рамки, а вузька на вузькій. А кружки, як великі, так і малі, вміщаються у відповідних рамках, яким би їх боком ми не клали. Проте, я знайомлю дітей з різницею між овалом та еліпсом значно пізніше, і то не всіх дітей, а лише тих, що особливо цікавляться формами, часто обирають собі ці вправи й звертаються до мене з запитаннями. Краще було б, щоб діти ознайомлювалися з цією різницею пізніше й самостійно її відкривали, напр., у перші роки школи.

Де-хто гадає, що, ознайомлюючи дітей з формами, ми даємо початки геометрії, і визнають це запередчасне в школі для малих дітей. Інші кажуть, що коли ми бажаємо знайомити з геометричними фігурами, то краще було б обірати тіла, як наочніші.

Вважаю за потрібне сказати кілька слів з приводу цього помилкового погляду. Коли ми спостерігаємо геометричні форми, це не значить, що ми аналізуємо їх. А геометрія починається саме з аналізу. Коли, наприклад, кажемо дитині про боки, про кути й з'ясовуємо, хоч й дуже наочно, як це пропонує Фребель, що квадрат має чотири боки, що його можна скласти з чотирьох шпичок рівної довжини—то це справді є геометрія. І я гадаю, що вона передчасна для малих дітей. А що до спостереження форми, то воно не може бути передчасне для малих дітей: дошка стола, де дитина обідає, здебільшого має форму прямокутника; тарілка, в якій йому подають страву, має форму кружка. Невже ми запевнятимемо, що для дитини передчасно розглядати форми стола й тарілки?

Плоскі вкладки, що ми даємо, звертають увагу дітей тільки своєю формою. А що до назв, то вони не відрізняються від інших назв. Чому ж передчасно давати такі назви, як коло, квадрат, овал, коли дитина й дома чує, як дорослі кажуть „кругле блюдо“, і в цьому ми не бачимо ніякої небезпеки; часто дитина почує й про квадратний стіл і про овальний стілець, і ці звичайні назви на довгий час залишаються в її свідомості невиразні, коли не допоможе хто-небудь, на зразок того, як ми це робимо, ознайомлюючи з формами.

Треба зауважити, що дитина, залишена своїм силам, часто робить занадто великі зусилля, щоб зрозуміти, що кажуть дорослі й про які саме предмети оточення. Завчасне ж і доцільне навчання зберігає ці зусилля, не втомлює дитини, дає їй належний відпочинок і разом з усім цим задовольняє її бажання. А що діти задовольняються при цьому, про те свідчить їхня радість, що її вони виявляють на всі лади. Так само буває, коли дитина сама звертає увагу на розмову дорослих і почуває іноді помилкову вимову: вона силкується відтворити те, що чує, і засвоює собі хибні форми. А що до нашої системи, то вчителька виразно вимовляє назву й предмету, який зацікавив дитину, а дитина не має робити зусиль і помилок, що їх виправляти довелося б потім за допомогою нових зусиль. І тут ми маємо помилковий погляд: кажуть, що найкращий відпочинок для дітей буває, коли ми залишаємо їх самих. Коли б це було так, то вони виростали б сторонні для зовнішнього світу. А ми бачимо, як вони погано здо-

бувають собі й слова для розмови та знайомляться з своїм оточенням. Їх можна порівняти з подорожніми, які придивляються до всього нового, що бачать навколо, й силкуються зрозуміти невідому їм мову чужинців, серед яких перебувають; і вони самі силкуються зрозуміти й відтворювати. А навчання малих дітей має на меті саме зменшити ці їх зусилля, даючи замість них радість з приводу цілковитої й остаточної перемоги. Ми мов провідники для цих подорожніх: вони починають робити перші ступні в світі людської думки й їм треба аміло допомагати.

Гарні й розумні провідники не ведуть безмістовних і зайвих балачок, а дають суто-потрібні пояснення тих творів мистецтва, що цікаві подорожньому, щоб він далі розглядав їх самостійно; і вони ведуть подорожнього дивитися тільки на все найважливіше й найкраще, щоб, не витрачаючи даремно сил і часу на зайві речі, подорожній завжди відчував насолоду й задоволення з свого огляду.

Другий хибний погляд, що я зазначила вище,—мов краще давати дітям замість плоских фігур, геометричні тіла—кулю, куб, призму й т. ін.

Не розглядаючи цього питання з фізіологічного погляду й не кажучи вже про те, що вражіння від тіл складніше, ніж від плоских фігур, звернемо увагу тільки на педагогічний бік, а саме на практичне життя.

Ті предмети, що дитина здебільшого бачить у зовнішньому оточенні, можна порівняти з нашими плоскими вкладками. Двері, рами на вікнах, карнизи вікон, рами малюнків, верхня дерев'яна або мармурова дошка на столі—все це тіла трьох вимірів, але один з вимірів дуже незначний і переважають два інших. Звідси вони роблять вражіння тіл двох вимірів і ми, дорослі, кажемо, що вікно чотириохкутне, що карниз—овальний, стіл—квадратовий.

Ми помічаємо в першу чергу такі тіла, що в них переважає двохи́рна форма. Саме з такими тілами знайомлять наші плоскі геометричні фігури.

Тому дитини потім легко пізнавати в оточенні ці знайомі вже їй форми. Що до форм геометричних тіл, то діти пізнають їх дуже рідко.

Що довга ніжка стола має форму призми, а кругла ніжка є зрізаний конус, або довгий та вузький циліндр—це дитина помітить значно пізніше, ніж чотириохкутну форму стола, де вона кладе свої речі, на який вона часто дивиться. Немає чого й казати, щоб діти дивилися на шафу, або—що складніш—на будинок, як на геометричні форми призми або кубу. В дійсності в предметах зовнішнього оточення ніколи немає простих геометричних форм, а завжди тільки сполучення різних форм; і тому, не кажучи вже про те, що дитині важко з одного погляду зрозуміти складну форму шафи, можна тільки припустити, що дитина помітить не тотожність форми, але її схожість.

Плоскі геометричні форми, дитина пізнаватиме що-разу, дивлячися на вікна, двері, на зовнішні боки звичайних предметів у хаті, на малюнки, що вісять на стінах, на самі стіни, на підлогу, на цеглини й т. ін.

Таким чином, ознайомлюючи дитину з плоскими фігурами, ми даємо їй мов якийсь таємничий ключ для розуміння мало не всіх предметів оточення. І дитина з задоволенням почуватиме все, мов добре їй знайоме.

Одного дня я взяла з собою погуляти на Пінчію учня елементарної школи, що уже був знайомий з геометричним рисунням і з аналізом плоских геометричних фігур. Милуючися з краєвиду на високій терасі, звідкіля можна бачити всю народню площу, усе місто, я сказала йому: „дивися, все що людина збудувала, це—мішанина різних геометричних фігур!“. І справді прямокутники, еліпси, триохкутники й півкола у великому числі складали різноманітну окрасу сірих прямокутників-будинків. Здавалося, що ця одноманітність будівлі численної сили кам'яних будинків свідчила про обмеженість людського розуму. І тут же біля нас звичайна грядка з квітками та травицею виявляла всю безмежну різноманітність форм, що творить природа.

Ніколи раніш учень не звертав на це уваги. Він учив про кути, боки та склад плоских геометричних фігур, не гадав про щось інше й чув усю нудьгу від примусової й нецікавої роботи. Спочатку він засміявся з того, що людина

наважила до-купи таку силу геометричних фігур, потім зацікавився й почав приглядатися пильніше. І в нього був вираз людини, що почала міркувати.

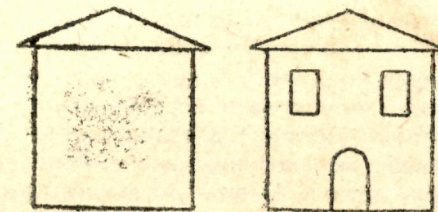
Праворуч від мосту Маргарити будували фабрику, і знову помітно було нагромадження чотириохкутних форм. „Як це важко“, промовив хлопець, гадаючи про працю мулярів. Потім ми підійшли до грядки, де-кілька хвилин мовчки милувалися з рослин, що розцвітали собі на волі. „Як чудово“, сказав хлопець, і це „чудово“ свідчило про глибокі почуття його душі.

І тоді в мене виникла думка про те, що спостереження над плоскими геометричними фігурами й над розвитком рослин, що їх плекають сами діти в своїх садках, можуть бути дорогішими джерелами і для духовного виховання.

Грунтуючися на цьому, я й маю на думці поширити справу виховання та за допомогою низки вправ і трудових процесів не тільки навчити дітей відрізняти форми в оточенні, але й відрізняти те, що зроблено силами людини, від того, що зроблено силами природи, і належно цінувати працю людини.

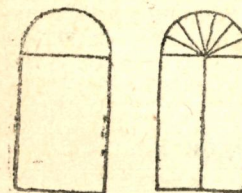
Фігури з кардону. Я викраю геометричні фігури різних розмірів і навчаю дітей складати з них нові фігури. Іншими словами, я не чекаю, доки вони складуть сами, але чекаю на їх власні спостереження над оточенням або, коли треба їм допомогти в цьому спостереженні, роблю так, щоб вони зацікавилися цим і надалі спостерігали вже з власної охоти.

На самому початку я показую, як треба складати. Не кажучи ні слова, я беру мій запас краєного кардону, сідаю в дитячому кріселку й чекаю, доки не збереться купка зацікавлених діток. Потім я беру, наприклад, квадрат і рівно-раменний триохкутник з базою більшою, ніж бік квадрату, склеюю їх трохи—і ось ми маємо хатинку.



Далі беру півкола, що його поперечник такий самий, як менший бік чотириохкутника, склеюю їх—і в нас готові двері.

Коли все трохи висохне, досить буде зарисувати їх для більшої виразності.



Червоним олівцем я замальовую триохкутник першої фігури, жовтим—квадрат, а зеленим—вікно та двері. Ці фігури мої досить великого розміру так, що з ними дитина легко дасть собі раду.

Поки що їх вирізують учительки, але було б значно краще, коли б їх виробляли в необмеженому числі.

Показавши, як треба робити, я залишаю дітей, даючи їм волю робити далі, як їм здається краще, і тільки іноді даю їм практичні вказівки, щоб у будівлі не було помилок.

Рисуння.

Вільне рисуння. Я даю дітям аркуш білого паперу та олівець, — щоб вони рисували все, що захочуть.

Цей спосіб давно вже відомий всім прихильникам експериментальної психології. Він має те значіння, що з'ясовує нам хист спостереження в дітей та їх особливі індивідуальні нахили. Звичайна річ, що перші малюнки дуже незграбні, так що вчителі доводиться запитувати дитину, що власне вона хотіла нарисувати, й записувати це під малюнком.

Але поволі малюнки стають виразніші та свідчать про поступовий розвиток спостереження: дитина відрізняє форми, що її оточують. Часто трапляється, що малюнок подає дуже непомітні подробиці, що їх дитина помітила в пред-

меті і, хоч і не влучно, зафіксувала олівцем. А тому, що дитина рисує те, що їй хочеться, можна бачити, на які предмети в оточенні вона звертає свою найбільшу увагу.

Рисування на фігурах з картону. Ми даємо розрисовувати двері, вікна будинків з картону, грати воріт і т. и.

Здебільшого кожна дитина розрисовує те, що вона сама склеїла, після того, як усе добре висохло, день або два після склеїння.

Зарисовування готових контурів. Ці дуже важливі вправи складають „підготовку до писання“ й відповідають вільному малюванню що до почуття колірів, бо в вільному малюванні виявляється хист спостереження форми, а в цих вправах — хист спостереження кольору предметів оточення. Докладніше ми їх аналізуємо в розділі про писання. Олівцями різних колірів діти зарисовують контури, що їх дають їм готові, зроблені чорним олівцем. Ми даємо прості геометричні фігури, дидактичний матеріал для розвитку почуттів, різні предмети оточення й малюнки з живої природи (квітки, тварини).

Дитина має обрати собі колір олівця, і тут можна помітити, чи вона виявляє вже хист спостереження відтінків в оточенні.

Ліпка. Ці вправи нагадують вільне рисування й зарисовування контурів різними олівцями. Тут дитина виліплює, що хоче, з глини, формує предмети, що згадує та що зробили на неї враження. Дитині дають дошку з дерева з грудкою глини й чекають, що з цього буде. А бувають іноді й чудові роботи: інші діти виліплюють різні предмети з дуже дрібними деталями і, що дивніше, не тільки згадують форму предметів, що вони колись тримали в себе в руках, але й розміри їх.

Часто діти ліплять предмети, що бачили їх в себе дома, головним чином кухонний посуд, горщики, глечики, колоски. Спочатку доводиться часто підписувати під моделями пояснення, так само, як це роблять з вільним рисуванням. Трохи згодом діти починають виліплювати й геометричні тіла. Зрозуміла річ, що ці роботи дають нам важливий матеріал для з'ясування індивідуального складу дітей, і що для нас має особливе значіння, — знайомлять з розвитком психічного життя в залежності від віку дитини. Навіть учителька може з великим успіхом керуватися цими роботами й тоді знатиме, чи потрібна їй допомога дитині. Можна сказати, що діти, які виявили вже в цих роботах хист спостереження, й надалі, в житті, спостерігатимуть усе з власної охоти. А тому їм можна допомогти в цьому такими шкільними вправами, що зміцнюють та удосконалюють почуття й мислення. Бувають і такі діти, що самостійно доходять до вільного писання. А ті діти, що їхні роботи залишаються весь час незграбні, мають одного разу одержати безпосередні вказівки від учительки, яка звертатиме сама їх увагу на предмети оточення.

Іграшки Равіці, геометричні тіла та їх відбитки.

Олександріна Равіца в Мілані вигадала художні іграшки; де-яку частину їх я прилучила до мого дидактичного матеріалу. Одна з серій іграшок — це дощечка з дерева з вирізаними контурами якого-небудь предмету. Фігури можуть стояти, бо мають підпірку. На дощечках різними колірими зроблено малюнок з ліній й зарисованих контурів, що зображає схематично ту чи іншу фігуру. Так, наприклад, є дерева, що їх віти складають округлу крону, інші ж трьохкутні. Ці дощечки вирізані по контурах і розмальовані, напр., віти зелені, стовбур — рудуватий і т. и. Інші іграшки дають зображення хатини в лісі або замку; є також фігури людей і тварин. Один розмальований контур подано й на другому боці дощечки.

Ці іграшки нагадують дві речі, вже знайомі дітям: плоскі геометричні вкладки, що подають ту чи іншу фігуру певного кольору, і вирізки з картону, що їх потім діти зарисовують та розмальовують. Ці дощечки нагадують і плоскі вкладки, бо їх так само вирізано згідно з контурами відповідно до фігури й розмальовано так, що малюнок доповнює ідею контурів. Дітям показують, що така-

на іграшка намальовано, та вчать, щоб вони й сами пізнавали малюнок. А добра прикмета цих іграшок, що коли їх показують, то їх видно також і тим дітям, що стоять спереду, і тим, що ззаду — тоб-то всім дітям, які зібралися навколо. Діти радо беруть іграшки, розглядають їх з усіх боків, ставлять їх на підпірку, повертають. Ці художні іграшки, так, як я їх вживаю, мають завдання допомогти дитині з'ясувати собі малюнки, що їх доведеться бачити в кінці, на стінах кімнати то-що. Вдома річ, що дітям дуже важко розуміти малюнки, що вони довгий час зацікавлено дивляться на них, силкуючися зрозуміти, що там намальовано; відомо також, як зацікавлюють їх пізніше ілюстровані книжки-подарунки.

Ось іграшки Равіци й стають для нас, тим мостом, що непомітно веде дитину до розуміння фігури й малюнків. Пізніше діти розглядатимуть і картини, що висять у кімнаті, трохи вище над їх головою, і будуть відчувати задоволення, що вони все розуміють, все знають, легко відрізнятимуть фігури, розумітимуть і зміст. Навіть чотирьохкутна рамка, і та не буде щось стороннє для їх розуму. Пригадую, один з наших учнів дивився довго-довго на малюнок, а потім сам собі промовив: „я все знаю“.

Друга, обрана мною серія іграшок Равіци — це карикатури на людей, зроблені з геометричного погляду. Наприклад, фігура дитини складається з кулі — голова, зрізаного конуса — тулуб, два циліндри — ноги й т. и. Ці геометричні тіла подані не в їх чистій формі, але приблизно. Іграшки розмальовано: так, напр., розмальовано частини обличчя, на убранні — фартушина й т. и. Є далі лялька (так само зроблена), що несе велику скриньку від швачки. Скринька має форму зрізаного циліндру; вона рудуватого кольору й прив'язана ремінцем через плечі ляльки. Ці іграшки завжди дають яснє й приємне на погляд зображення фігури. І дуже легко навчаються діти пізнавати в різних складних частинах фігури, геометричні форми. Тому ми маємо ці геометричні тіла досить великих розмірів: куля й база інших тіл мають поперечник або бік — 7 сантиметрів. Всі фігури лаковані, ясно-блакитного кольору. Маємо сім тіл: кулю, овал, циліндр, конус, чотирьохгранну піраміду й призму з прямокутною базою. Перші два тіла діти звуть — „опука“, „яйце“.

Для дітей старшого віку велика буває насолода розшукувати геометричні форми в дрібних предметах оточення: в кухні (іграшки), де є циліндричні мідниці; в ніжках столів, у пляшках, в олівцях.

На тілах, що мають плоскі грані, я наклеїла картки, а на них наведені відбитки різних граней, ясно-блакитною лінією, тоб-то такого кольору, як і саме тіло. Таким чином, можна бачити, до яких граней можна щільно притулити тіло. Наприклад, для піраміди маємо квадрат і трьохкутник; куб має тільки квадрат; для призми — два чотирьохкутники; для конуса й циліндра — коло.

Діти помічають, що ці відбитки, сліди різних геометричних тіл, їм добре знайомі, що це ті самі плоскі геометричні фігури. І ось вони починають обводити крейдою на підлозі ніжки стола, потім пересовують стіл і бачать, що вони нарисували квадрат; роблять те саме з ніжками стільців і одержують невеличкі кружки; обводять олівцем дно чорнильниці, що стоїть на столі вчительки і, пересунувши предмет геть, знаходять велике коло; обводять скриньку — і ось у них прямокутник. Для багатьох дітей велика втіха — знаходити відбитки предметів і помічати, що всі ці фігури їм знайомі. А для нас це має не тільки значіння, як спостереження. Це є аналіз, розклад предметів, що має привести й до того синтезу, що видима різноманітність форм справді одноманітна, або, кажучи краще, досить обмежена.

Геометричний аналіз фігур: боки, кути, центр, ребра. Геометричний аналіз фігур не відповідає вікові дитини. Але я зробила спробу підготувати аналіз, обмежуючи його на прямокутнику. Для цього я вигадала гру, що в ній відбувається цей аналіз, так що увага дитини не звертається безпосередньо на аналіз, а тим часом докладно з'ясовуються всі прикмети фігури.

Прямокутник, що я обіраю, це один з столів нашої кімнати. І треба нам накрити стіл для обіду. У кожному „Домі дитини“ є відповідний посуд, що його можна набувати в продажі іграшок: тарілки, миски, миски до страви,

сільниці, шклянки, пляшки, ножі, виделки й ложки, серветки й т. и. Я кажу накрити стіл моїм дітям, для двох на кожному з довгих боків, і для одного на кожному короткому. Дитина бере предмети й кладе їх, як кажу. Постав миску в центрі, а цю серветку поклади у кутку; постав тарілку по середині меншого боку. Потім кажу дітям, щоб вони оглянули стіл: чогось немає в цьому кутку; немає шклянки на довгому боці. Подивіться, чи все є на двох довгих боках? і на двох коротких? чи все є в чотирьох кутках?

Я гадаю, що більше цього не можна подати дітям до шости років включно. Хто припускає, що це можливо, повинен був би припустити, що одного дня дитина, беручи плоску геометричну фігуру, почне з власної охоти рахувати боки та кути. Шляхом навчання вона засвоїла б і цей поширений матеріал, але це було б щось механічно вивчене, а не виведене з власного спостереження.

Вправи для почуття колірів.

Про ці вправи ми мали нагоду казати де-що й передніше в цій книзі, а нині потрібно докладніше з'ясувати зміст та послідовність вправ.

І. Вправи для розвитку спостережень над оточенням.

а) Тканини й німецькі ляльки. Що до виховання почуття колірів, нам доводилося вже зазначати, що в нас є шафа з різними тканинами, які розкладено окремими серіями. Є тканини дуже яскравих колірів, є також і ті, що в продажу мають назву колірів півтону; є оксамити, шовкові тканини, шерстяні, бавовняні. Багато тканин з розводами, у крапках, у стрічках різного коліру, картатих, на зразок шотландських. Діти мають навчитися відрізняти колір тканин. Це допоможе їм помічати, якого коліру мають убрання людей, й відрізняти відтінки однієї тканини.

Далі, для цього саме придатні німецькі ляльки з в'язаної шерсті різних колірів. Вони м'які, ніжні, небагато коштують, бо їх легко зробити (лице в'язаної роботи біле; ніс і очі означено цятками з чорної шерсті, а рот з червоної. Убрання з розв'язаної панчохи, при цьому залишається різного коліру матеріал для кучерів). Нарешті з ними можна гратися й не дуже обережно: ними можна перекидатися, мов опукками.

в) Рисунки й малюнки. Ми даємо дітям рисунки—контури, а вони зафарбовують їх спочатку олівцями, а потім пензликом, при чому сами розводять у воді відповідні фарби в скриньці до малювання. Перші малюнки — квітки з розгорнутими пелюстками (Іван та Маруся) і метелики з розгорнутими крилами; далі дерева, всякі квітки й тварини; далі краєвиди з зеленою травицею, курами, хатинами й небом; людські постаті й т. и. Коли діти навчаться більше так розмальовувати, їм дають листівки з малюнками. Ці листівки—друковані з одного боку, мають звичайні написи, а з другого—рисунок, зроблений тільки лініями. Діти дуже добре розмальовують і, коли вмітимуть писати, матимуть готові й добре розмальовані листівки.

Таке малювання допомагає нам слідкувати за природним розвитком хисту спостереження в дитині що до відрізнення колірів. Бо ми даємо дітям не обмежену волю обірати коліри й малювати, як їм здається краще. Коли, наприклад, вони намалюють рожеву курицю або зелену корову, то це свідчить, що вони ще не навчилися спостерігати. Але про це ми казали вже в загальній частині. Поступовий розвиток почуття колірів помічається ще й на тому, що дитина починає обірати ніжні та гармонійні відтінки, уникаючи міцних бар та контрастних.

Тому, що треба пригадувати собі колір предметів, які доводиться малювати, дитина починає придивлятися до всього, що є навколо. Діти вважають для себе великим щастям, коли доходять до вищого ступня малювання—до листівок. А цю почесну роботу доручають лише тим дітям, що вміють додержуватися в межах контурів і правдиво передають відтінки. Це не важкі роботи, а разом вони роблять таке враження, що іноді здаються художні. Ми подарували два малюнки завідателі дитячими школами Мексики (довгий час вона знайомила з цим пи-

танням у нас): на одному малюнку—скеля, з гармонійно розмальованими каміннями—фіалкового, рудуватого й каштанового відтінків, дерева з двома відтінками зеленої барви і блакитне небо; на другому малюнку—кінь карої масти, з чорними очима, копитами й усім упряжом.

Одна з наших учительок дала дітям розмальовувати рисунки з старої книги. Ці рисунки, зроблені легкими штрихами, чудово припадали для розмальовування; так що я вважаю за можливе давати не тільки рисунки з одних ліній, але й ілюстрації в чорних тонах. В такому разі діти краще розумітимуть фігури, що їх треба розмальовувати, і їх робота матиме кращий вигляд.

Однак й прості контурні рисунки потрібні, як вправи для підготовки до писання (див. нижче). Розмальовуючи олівцями різних колірів, діти привчаються тримати їх, як ручку до писання.

II. Ігри для розвитку почуття колірів. Пізнавання колірів та їх назви.

За допомогою трьох вищезазначених періодів ми навчилися пізнавати й називати коліри й для цього ми брали дидактичний матеріал, що складається з табличок, обмотаних шерстяними або шовковими нитками, яких є дві серії по 64 відтінки в кожній. Не будемо повторювати, як саме роблять вправи, бо вище ми вже казали про це. Тут ми подаємо лише дві гри, в яких діти дуже радо беруть найширшу участь.

а) Гра Нучителі для відрізнення колірів. Керуюча першим „Домом дитини“ вчителька Нучителі виграла таку граціозну гру. Утворивши в класі спокій (вправи витриманості), вона роздає дітям картки різних колірів; показуючи дітям картку, вона запитує: „який це колір?“ Діти гуртом відповідають, напр., „червоний“. Керуюча додає тоді, напр., так: „червоний колір даю Ернестові“ і кладе картку на стіл цього хлопчика. Так робить з усіма картками. Розподіливши всі картки, вчителька зазначає, що треба тримати в лівій близько грудей так, щоб картка була по середині грудей.

Потім учителька сідає і викликає на осліп—„зелений колір до мене, —“ блакитний до мене“. Діти підводяться, йдуть до вчительки, кланяються й чекають. Тоді вчителька розміщує їх різними способами, кажучи, напр., „зелений праворуч — червоний ліворуч“. Таким чином діти стають або в два ряди, один проти одного, або в формі квадрату, залежно від складності гри. Коли діти стануть добре на своїх місцях, починається гра, що нагадує кадрили. Учителка проголошує: зелений їде до жовто-гарячого, кланяється, другий колір відповідає, потім вони вітаються за руки (правиця у них вільна) і стають рядком. Так утворюються різні фігури. Ця гра одночасно є вправа вітання та граціозних рухів. Її виховальне значіння ще збільшується тим, що діти засвоюють собі значіння таких слів, як праворуч, ліворуч, уперед, назад.

в) Гра з назвами колірів та їх відтінків. Учителка обирає таблички з блідими відтінками та розподіляє їх, кажучи: тепер я даю всі відтінки бліді. І коли вона дає картку, діти гуртом повторюють назву коліру, як це робилося в попередній грі. Я даю Інесь і т. и. Потім таким самим чином розподіляє всі ясні коліри. Далі вчителька зазначає, що бліді відтінки треба держати лівицею, а ясні правицею. Сідає серед кімнати й каже: „Бліді відтінки йдуть до мене“. Діти підходять до неї, й вона запитує кожного: „ти який?“ Дитина кланяється й виразно та голосно відповідає, називаючи колір, що тримає: „я рожевий!“, „я синій!“ Учителка ставить їх у один ряд, а потім те саме робить з ясними колірами. Коли діти стали у два ряди один проти одного, вчителька каже: „вітайтеся!“—і діти вітаються. Потім каже, щоб усі коліри й відтінки добре перемішалися. „Усі коліри до купи!“ А коли діти трохи розмістилися інакше, вчителька каже: „Ясні коліри, відшукайте відповідний собі відтінок і візьміться за руки до пари“. Діти шукають і стають до пари. Тоді вчителька ставить їх колоною, вони мовчки муштруються, а вона оглядає їх, мов на параді; кожна пара, наблизившись до неї, має піднести вгору руку з карткою, оголосити назву коліру чи відтінку й зараз же покласти руку, як раніш, щоб картка була на грудях.

Можна ускладняти ці гри, розподіляючи, наприклад, одні коліри або від-

тінки одного коліру й додаючи до гри різні вирази муштрування або фігурних танців, як зазначалося вище. Ці гри дуже до вподоби дітям. Вони грають з них з надзвичайною увагою, бо треба влучно обірати коліри, треба бути готовими, коли покличуть. І до цієї уваги прилучається якась гоноровитість.

Коли такі ігри повторювати кілька разів, то діти обірають кожний собі який-небудь колір, відтінок або сполучення кількох колірів. І часто можна помітити в дитини на хустці, або на фартушині цей обраний нею колір, як свою окрему відзнаку.

Метод навчання, читання та писання.

Самостійний розвиток графічної мови.

Ще в ті часи, коли я керувала в Римі ортофреничною школою, я робила експерименти з де-якими методами, цілком новими що до навчання, читання й писання.

Ні Ітар, ні Сеген не подають в своїх педагогічних творах яких-небудь доцільних методів що до науки писання. У вищенаведених уривках з книги Ітара ми вже бачили, як він знайомив свого хлопця з алфавітом. Нижче подаю те, що каже Сеген з приводу науки писання. „...від рисування до безпосередньо з ним звязаного писання перехід роблять таким чином, що вчитель звертає увагу, наприклад, на літеру D і каже, що це пів кружка і вертикальна лінія; A—це дві похилених ліній, що сходяться вгорі і мають поперечну й т. и.

Не виникає питання, як дитина навчиться писати—вона рисує і через те має писати. Додам, що літери треба подавати по закону різниці й подібності: O поруч з—I; B в звязку з P, T в звязку з Z і т. и.

На погляд Сегена не треба навчати писанню, бо дитина, що рисує, має писати. Але Сеген, має на увазі тільки друковані великі літери й не каже нам далі про те, чи писатиме його ненормальний учень ще як-небудь інше. Але він подає багато подробиць про навчання рисуванню, що підготовляє до писання й має в собі елементи писання. Цей досить складний метод ґрунтується на спробах, що їх робили Ітар і Сеген.

„Розділ XI. Рисування. Перше, що треба засвоїти учневі в науці рисування—ідея площі, на якій доведеться рисувати; друге—ідея штриху чи лінії.

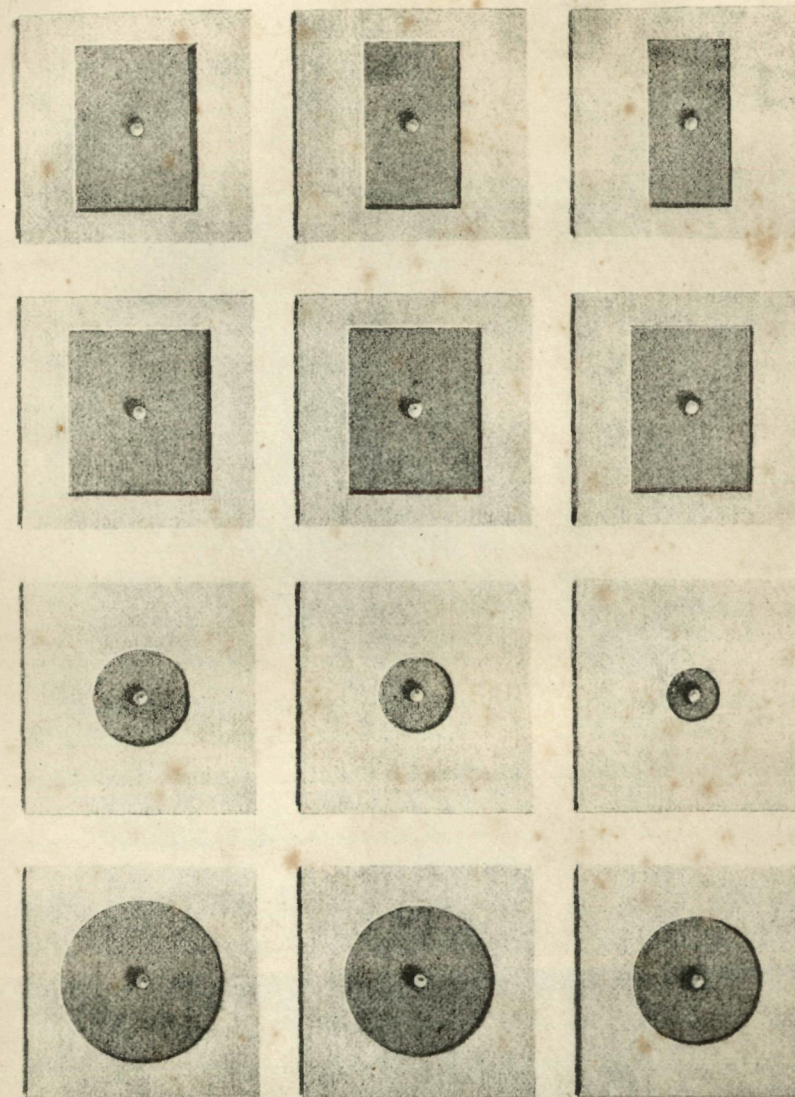
Для всякого писання, всякого рисування, для всякої творчости в лініях потрібні ці дві ідеї.

Вони стоять між собою в тісному звязку, а цей звязок дає нам можливість накреслити лінії в тому чи іншому напрямку; ці лінії ми зовемо лініями тільки тоді, коли вони мають певну правильність свого напрямку. Штрих без певного напрямку ще не є лінія, штрих, накреслений випадково, не може називатися лінією.

А штрих, зроблений доцільно, має, навпаки, свою окрему назву, бо в ньому є певний напрямок. І всяке писання, як і всякий рисунок, є лише складна комбінація різних напрямків ліній. А тому раніш, ніж почати писання у властивому його розумінні, треба добре й протягом довгого часу знайомити дитину з площею та лінією. Ці речі дитина розуміє інтуїтивним шляхом, але коли маємо справу з дітьми дефективними, то треба докладно з'ясувати ці дві ідеї та їх практичне значіння. А через рисування діти зрозуміють усі властивості площі й шляхом відтворення навчатися рисувати лінії, спочатку прості, а далі й складні.

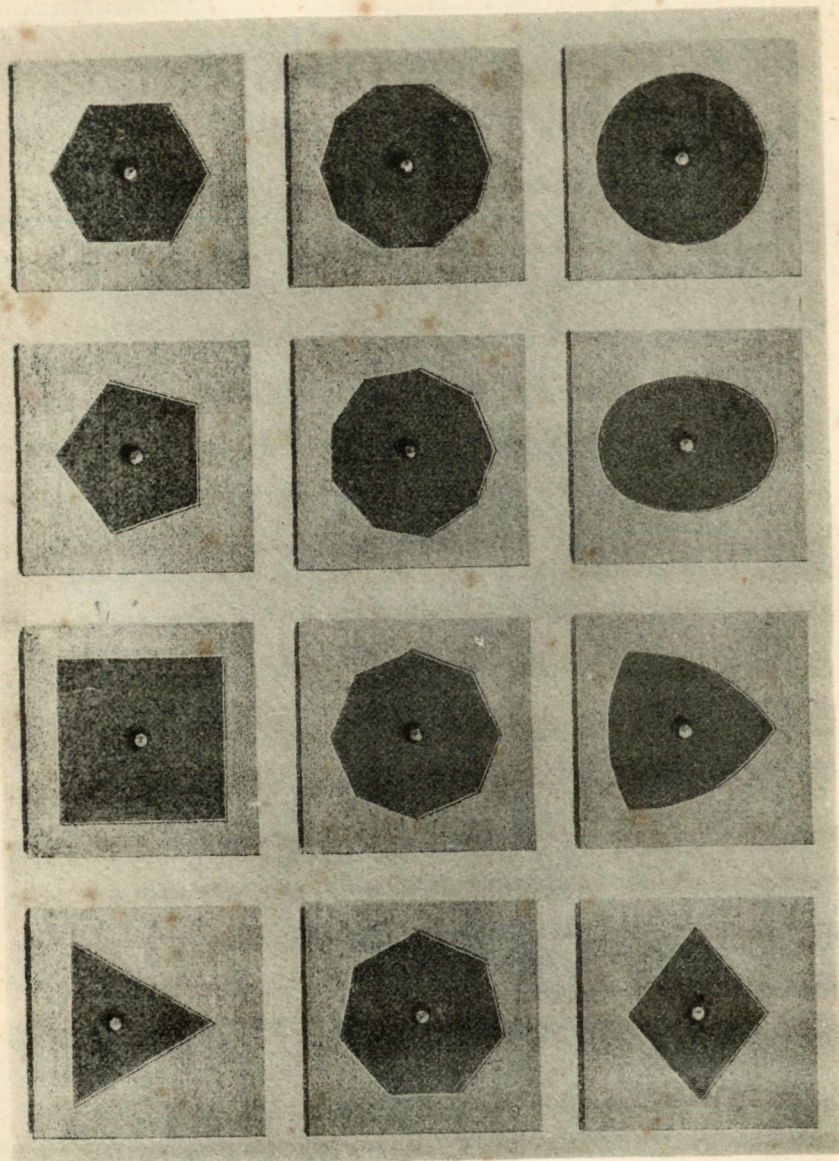
Ми повинні навчити їх: 1) рисувати різні типи ліній, 2) рисувати їх в різних напрямках і положеннях на площі, 3) гуртувати ці лінії так, щоб вони складали фігури, спочатку простіші, а надалі складніші. Тому спочатку треба давати лінії прямі, а потім криві; навчити відрізняти лінії прямовісні й поземні й безліній похилих; наприкінці треба ознайомити з тим, як дві або й більше ліній можуть з'єднуватися й утворювати фігури.

Цей аналіз рисування, з якого має виникати писання, такий важливий і



Геометричні вкладки.





Форма геометричних фігур і накладок.

складний в усіх своїх частинах, що поручений мені хлопець, хоч і вмів писати вже де-кілька літер, повинен був витратити шість днів, щоб навчитися проводити поземну й прямовісну лінію. І п'ятнадцять днів, доки навчився відтворювати криву або похилу лінію. І більшість моїх учнів протягом довгого часу не могли відтворити рухи моєї руки на папері, доки не навчилися проводити лінії в певних напрямках.

Ті, що мають хист до відтворення, розумніші, проводять лінію, цілком протилежну тій, що я їм показую, й не відрізняють найголовніших пунктів з'єднання ліній, таких ясних, здавалося б, як верхня частина, спідня, середина. Правда, через те, що я ознайомив їх добре з площею, з лініями та їх сполученнями, вони можуть зрозуміти ті взаємовідносини, що мають бути між площею й різними штрихами на ній. Але через те, що мої учні були ненормальні, доводилося їм дуже поволі, ознайомлюючи їх з прямовісною, поземною, похилою та кривою лініями. Бо зрозуміти кожну з них, потім відтворити—це важка річ для тих, у кого розум відсталий, а рука дуже рухлива й неслухняна. Головна річ не в тому, що учні мають перемогти щось важке з цілої низки труднощів, що я їх передбачав. Мені спало на думку, що може ці труднощі—одні менше, а другі більше виникають одні з одних на зразок теорем. Висловлюючися конкретно, виникла в мене така низка думок:

Лінія прямовісна—це така, що нею прямує і око, й рука, піднімаючися вгору й опускаючися долу. Поземна лінія є щось стороннє й для ока, й для руки: як перше, так і друге мають свій рух по кривій лінії, (що нагадує поземність обрїю), відходячи від центру до бокових меж площі. Це—природний рух для ока й руки, коли ми не контролюємо їх та не виправляємо в міру того, як вони віддаляються від центру.

Щоб зрозуміти похилу лінію, треба порівнювати речі ще складніші. А що до кривих ліній, то для них треба додержувати такого тісного зв'язку з площею (цей зв'язок несталий і його трудно вивчити), що ми витрачали б марно на це наші сили, коли б почали навчати з цих ліній. Найпростіша з-поміж ліній—це прямовісна. Ідею її я з'ясовую таким чином.

Перша геометрична аксіома свідчить, що з однієї точки до другої можна провести тільки одну лінію. На підставі цієї аксіоми, про яку нам каже й сама рука, я обрав ці точки на дошці й з'єднав їх прямовісною лінією. Мої учні хотіли зробити те саме—бо я зазначив у них на папері дві точки, але в них лінія відхилялася або праворуч, або ліворуч від нижньої точки. Були й такі, в яких рука блукала собі по паперу в усіх напрямках. Щоб уникати цих ухилень, що більш залежать від розуму та ока, ніж від руки, я вигадав такий спосіб. Треба обмежити площу й провести дві прямовісних рівнобіжних ліній праворуч і ліворуч від точок, що їх має сполучити дитина, проводячи посередині також рівнобіжну лінію. Ці дві лінії—немов береги. Коли й цього було замало, я прикріплював на папері дві лінійки. Проте й з такими матеріальними загородами рисуємо ми не дуже довго: облишаючи геть лінійки, ми повертаємося до двох рівнобіжних, між якими ненормальна дитина навчається проводити третю рівнобіжну. Потім ми даємо тільки одну прямовісну лінію, іноді праворуч, іноді ліворуч, щоб не припускати відхилення нікуди, й наприкінці ми облишаємо й цю лінію, й самі точки. Першу облишаємо ми горішню, звідкіль починається лінія й відповідний рух руки. Так діти навчаються проводити прямовісну лінію без допоміжних засобів і без точок порівняння.

Така сама система, ті самі труднощі й ті самі допоміжні засоби для поземних ліній. Іноді буває, що лінія починається добре, але почекайте трохи, й вона відхилиться, відходячи далі від центру, бо це, як я вище зазначив, згідно з природою речей. Коли не досить буде одних точок, щоб рука додержувалася належного напрямку, тоді допоможуть рівнобіжні поземні, нарисовані на папері, або ті самі лінійки.

Далі ми даємо рисувати поземну лінію й за допомогою косинця проводити й прямовісну лінію так, щоб вони утворювали прямий кут. Дитина тоді починає розуміти, що таке саме поземна й прямовісна лінії й які їх взаємовідносини в процесі рисунку фігур.

Коли ми уявляємо собі походження ліній, то нам здається, що ознайомлювати з похилими лініями треба було б зараз після прямовисних і поземних. На практиці це зовсім не так. Похила лінія, що нагадує прямовисну своїм напрямком, що містить у собі й ту, й другу лінію—бо вона ліній проста—має дуже багатий зміст що до взаємовідносин з другими лініями та площею, й тому дитина не може її зразу зрозуміти“.

І далі Сеген присвячує кілька сторінок тим спробам, що він їх робив, даючи дітям рисувати похилі лінії в різних напрямках і між двома рівнобіжними. Потім він каже про чотири кривих лінії, що він давав їх рисувати праворуч і ліворуч од прямовисної лінії та зверху й знизу від поземної, і робить такий висновок: „Тепер ми розв'язали питання, що цікавить нас: лінії прямовисні, поземні, похилі й чотири кривих, що утворюють між собою коло.—складають усі головні лінії, потрібні для писання.“

Коли ми, Ітар і я, дійшли до цих вправ, то довгий час ми не робили майже ніякого дальшого успіху. Тому що лінії були відомі, треба було давати дітям рисувати правильні фігури, починаючи від найпростіших. Ітар радив мені почати з такої фігури, що здається найпростішою—з квадрату. І я почав робити спроби й робив їх протягом трьох місяців. Але діти не розуміли мене“. Потім уже після довгих експериментів, а також аналізуючи походження геометричних фігур, Сеген переконався, що найпростіша до рисунку фігура—трикутник.

„Коли три лінії сполучаються таким чином, вони завжди утворюють трикутник, тоді як чотири лінії можуть зустрітися в різноманітних напрямках, можуть не бути взаємно рівнобіжними й не утворять бездоганного квадрату.“

Грунтуючися на цих моїх дослідах та спостереженнях, що їх стверджують численні інші мої досліди, яких я не вважаю за потрібне подавати тут, я висновував головні закони що до писання й рисунку в ненормальних дітей. Саме переведення цих принципів на практиці таке просте, що на ньому я не зупинятимуся“.

Такої системи додержувалися мої попередники, навчаючи писати ненормальних дітей. Що до читання, то Ітар робив так: він забивав гвіздки в стіні, вішав на них такі геометричні фігури, як трикутники, квадрати, кола, потім на стіні обрисовував їх відбитки. Потім, знявши геть фігури, давав учневі, дикому хлопцеві з Авейрону, щоб він повісив їх на належні місця, керуючися відбитком на стіні. Під час таких вправ у Ітара виникла думка про плоскі геометричні вкладки. Далі Ітар зробив великі друковані літери й з ними робив ті самі вправи, що й з геометричними фігурами, тоб-то обрисовував їх на стіні, забивши гвіздки так, щоб хлопець міг вішати на них літери. Потім замість стіни Сеген перейшов до поземної площі, обрисовував літери на поземній дошці й давав учневі вкладали туди літери.

Протягом двадцяти років Сеген не відминив своєї системи.

Не будемо розбірати критично систему Ітара й Сегена. Вона має дві величезні помилки, й тому вона гірша, ніж система для нормальних дітей. Її дефект писання великими друкованими літерами й підготовка шляхом геометрії. З останньою ми ще погодилися б, наприклад, для учнів середніх шкіл. Заслугує уваги, що Сеген плутає ідеї: він робить ненатуральний стрибок од психічних спостережень дитини й від її взаємовідносин з оточенням, до теорії походження ліній, фігур і їх взаємовідносин з площею.

Він каже, що дитина легко може накреслити правильну прямовисну лінію, та що поземна лінія, згідно з природою речей, перетворюється в криву. І цю природню неминучість він з'ясовує, посилаючися на те, що ми бачимо обрій у формі кривої лінії!

Приклад Сегена з'ясовує потребу відповідного виховання, що навчало б людину спостерігати й робити висновки на підставі логіки. Спостереження має бути об'єктивне, без усяких наперед узятих думок. А в Сегена ми маємо таку наперед узяту думку, а саме, що геометричне рисування повинно бути підготовкою до писання. Ця думка й перешкодила йому знайти природний шлях такої підготовки. Окрім того, він має також і ту наперед узяту думку про відхилення ліній, мов їх неправильність залежить більше від розуму та ока, ніж

від руки“. І тому він витрачає тижні й місяці, щоб з'ясувати учневі напрямки ліній і виховати його око.

Сеген гадає, що кожна придатна система повинна ґрунтуватися на найвищих ідеях. Ось він і обрав собі, як єдине придатне для цього, геометрію та розуміння найвищих абстрактних взаємовідносин.

Такі помилки взагалі ми часто робимо.

Згадаймо хоч людей середньої освіти: вони дуже поважно ставляться до суто-наукових питань і не звертають уваги на найпростіші речі. А подивімося на мислення людей, що їх ми звемо геніальними. Ось сидить у садку Н'ютон. З дерева впала груша. Він бачить це й запитує себе: „чому вона впала“. Усі явища однаково важливі: груша, що падає з дерева, й світове тяження стоять одно поруч з другим у мисленні генія.

Коли б Н'ютон був учителем, він безпосередньо звернув би увагу дітей на всю красу вкритого зірками неба. А фахівець науки вважав би за потрібне спочатку ознайомити дітей з найвищою математикою, від якої залежить розуміння астрономії. Галілео Галілей дивився, як хиталася люстра, й винайшов закони маятника. І завжди в духовному житті, коли не мають наперед узятих думок й дивляться на речі просто, роблять нові відкриття, на зразок того, як і в житті нормальному—лагідність і матеріальна скрута допомагають нам у найвищих досягненнях в сфері духу.

Коли ми придивляємося до того, як виникли відкриття, ми помічаємо, що вони залежать від суто-об'єктивного спостереження та логічного мислення. А це такі звичайні речі! І проте, вони рідко бувають у людей. Після відкриття, зробленого Лавераном, а саме, що малярійні паразити проходять у червоні кульки нашої крові, здавалося б логічним припустити, що ці паразити може прищепити яка-небудь комаха, укусивши до крові. Бо з анатомії було добре відомо, що наша кровеносна система є система закритих жил. А в дійсності довгий час визнавали теорії м'язів, африканських вітрів та болотяних місцевостей. Це були досить невіразні ідеї, тим часом, як паразит був найвиразніша біологічна дійсність.

І коли пощастило знайти малярійну комаху й таким чином логічно було доповнено відкриття Лаверана, то це здавалося чимсь „дивовижним, надзвичайним“. Тим часом біологія каже, що розмноження одноклітних організмів—рослин відбувається шляхом розділення їх з дальшим періодом з'явлення спор; а розмноження одноклітних тварин відбувається так само розділенням їх з дальшим періодом кон'югації. Це значить, що через де-який час після того, як головна клітка розділилася на нові, рівні між собою клітки, утворюється пара різних кліток, одна чоловіча, друга жіноча. Їх взаємне злиття має почати новий період життя клітки з дальшим розмноженням. І все це було добре відомо за часів Лаверана. Знали, що малярійний паразит належить до протозоїв (первісних тварин). Тому логічним було б припустити, що період сегментації паразита в крові є період розділення, й чекати з'явлення форми полового життя, що має відбуватися після розділення. Замість цього припустили, що це розділення є утворення спорів, а того, чому виникли чоловічі й жіночі форми, не могли з'ясувати ні Лаверан, ні численні вчені, що йшли його шляхом. Один тільки Лаверан висловив гіпотезу, яку всі одразу ухвалили, а саме, що ці дві форми тварин були виродженням малярійного паразиту й що ці форми не можуть утворити хворобливого стану. І справді, малярія мов проходить, бо кон'югація квіток не може відбуватися в крові людини. На такому з'ясуванні Лаверана відбувалися сучасні теорії Мореля що до виродження людини, виродження, що завжди сполучається з деформаціями та кволістю. І всім здавалася геніальною гіпотеза відомого патолога, бо вона ґрунтувалася на найвищих висновках теорії Мореля.

Логічний розвиток міркувань був би в цьому прикладі такий: організм малярійної хвороби—це протозой. Він має розмноження в формі розділення, як ми це бачимо на власні очі. Після розділення ми бачимо дві різних клітки, одна має форму півмісяця, а друга з наростками. Це—жіноча й чоловіча клітки. Їх кон'югація має відбуватися після розділення. І тоді ми були б дійшли до відкриття. Але цих дуже простих міркувань не було зроблено. Ось на цьому прикладі

й можна уявити собі, який був би широкий поступовий розвиток людськості, коли б ми шляхом належного виховання підготовляли людей до суто-об'єктивного спостереження та логичного мислення.

Уявіть тільки, як багато витрачається в людей часу та духовних сил через те, що неправдиве здається значним, а правдиве—незначним.

Все це я кажу для того, щоб підкреслити, що треба доцільно підготувати й виховати нові покоління, від яких залежить поступовий розвиток майбутнього життя. Досі ми вчилися, як користуватися з сил природнього оточення, тепер настала пора, шляхом наукового виховання, покликати до життя сили людини.

Придивляючися до системи Сегена, бачимо, що вона гарний приклад і для другого звичайного явища, а саме, що в навчанні ми йдемо поплутаними стежками тому, що маємо нахил до всього складного й тільки складне вважаємо за важливе. І ось ми маємо Сегена, що навчає геометрії для того, щоб навчити писати. Дитина витрачає дуже багато сили, щоб зрозуміти абстрактну геометрію,—проте, вона повинна перемагати звичайні труднощі, коли писатиме друковане D. А до того ще й інша річ, варта уваги: дитині доведеться зробити нові зусилля, щоб забути друковану форму літери, коли треба буде переходити до писаної форми. Чи не краще було б починати безпосередньо з писаної форми?

Взагалі визнають, що спочатку, щоб навчити писати, треба писати окремі рисочки. Це вважають за безсумнівну річ. Визнають за звичайне починати з прямих рисок. І це для того, щоб писати літери, що справді мають округлені форми. Потім пишуть рисочки з похилою лінією й з гострим кутом. І ми ще дивуємося, чому учень виводить такі вугласті закарлючки, коли треба написати чудовий овал літери O. Тим часом, ми витрачали з ним стільки сили, коли протягом довгого часу писали рисочки та вугласті лінії!

Але хто зробив нам це відкриття, що перша лінія, що її треба писати, повинна бути проста? І чому так уперто ми пишемо вугласті лінії.

Хоч на хвилинку обличимо наперед узяті думки та підемо простішим шляхом. І можемо помітити з великою радістю, як за допомогою нашої роботи майбутні покоління без усяких труднощів та зусиль навчатимуться писати.

Чи справді треба починати з простих рисок? Досить поміркувати логично, щоб дати негативну відповідь. Дитина витрачає в цих вправах забагато зусиль, бо проста риса не є лінія найлегча.

Навіть добре поміркувавши, ми визнаємо, що проста риса є досить важка вправа. Тільки фахівець каліграфії може вкрити одну сторінку бездоганними рисами, а всяка інша людина, що вміє писати, дасть лише задовольняючу роботу. Бо проста лінія, це—особлива лінія, це—найменша з ліній між двома точками; всяке відхилення від цього напрямку дасть нам не просту лінію. Тому ці нечисленні відхилення подибуються частіше, вони легчі, ніж ця особлива, досконала лінія. Хай нам скажуть провести на дошці просту лінію: кожний з нас нарисуватиме довгу лінію, в різних напрямках, один—з одного боку, другий—з другого, але всі проведуть її досить добре. Хай нам потім скажуть накреслити просту лінію певного напрямку й починаючи її від зазначеного місця, то це ми зробимо вже не так добре, лінії будуть відхилятися від належного напрямку, буде досить помилок.

Мало не всі лінії будуть у нас довгі, бо просту легше нарисувати з розгону.

Тепер припустимо, що нам треба накреслити короткі лінії означеного розміру. Тут число помилок буде ще більше, бо в нас не було розгону, що допомагав креслити просту лінію. Додамо до цього, що ми держимо приладдя до писання так, як того вимагає звичай, а не індивідуальний інстинкт.

Помалу тепер з'ясовується, чого власне ми вимагаємо від дітей на початкових вправах писання. Крім того ми вимагаємо, щоб рисочки були рівнобіжні. Це дуже важкі, безмістовні й недоцільні вправи, що їх значіння дитина не може зрозуміти.

Розглядаючи зшитки дефективних дітей у Франції, я помітила, що сторінки рисочок, спочатку бездоганних, кінчаються рядками C. Це явище, що мігив тау кож Вуаген, свідчить, що дефективна дитина, увага якої значно менша, ніж

нормальної, поволі позбавляється сили відтворення й починає робити, замість штучних рухів, рухи природні. Таким чином прямі лінії нагадують додалі все більше лінії криві на зразок C. У зшитках нормальних дітей ми цього не бачимо: напруження уваги в них те саме на початку сторінки й наприкінці. А тому, як це часто буває, ми й не помічаємо помилки нашого дидактичного методу. Подивімося на вільні рисунки нормальних дітей, коли вони, наприклад, проводять гілкою, що впала з дерева, різні лінії на піску в садку: ми ніколи не побачимо там простих невеликих ліній, але завжди довгі криві лінії, що переплутуються між собою. Це помітив також Сеген, коли давав накреслювати поземні лінії. Вони перетворювалися відразу в криві, які Сеген з'ясовував, посилаючися на криву лінію обрїю!

З другого боку занадто нелогічно припускати, що проста риса може підготувати до писання літер: алфавіт складають криві лінії, отже, вправи з простими лініями його не підготовляють.

Тоді мені скажуть, що в багатьох літерах ми маємо просту рису. Я відповім, що це має значіння не для всіх літер. Каліграфія вчить нас писати O та до його подібні літери без найменшого натяку на просту лінію. Тому й не можна починати писання від особливих нехарактерних ознак його.

А ми, навпаки, аналізуючи літери, помічаємо як прямі, так і криві; так само, як аналізуючи нашу мову, відкриваємо граматичні правила. Але ж ми розмовляємо, не знаючи цих правил. Отже, хіба не можна писати, не роблячи аналізу й не розкладаючи літер на їх складові частини? Навпаки, велике було б лихо, коли б ми починали розмовляти після засвоєння граматики! Це те саме, що спочатку вивчити теорію безмежно малих чисел, а потім дивитися на зорі в небі. Це те саме, що знайомити ненормальну дитину з абстрактним походженням ліній і з геометричними проблемами, а потім переходити до писання!

Отже, лихо було б для людськості, коли б нам треба було аналізувати складові частини літер.

А що найважливіше, самі зусилля, що їх ми вважаємо за потрібні, щоб навчитися писати, залежать не від писання, а від системи навчання.

Залишимо на де-який час старі догматичні погляди. Не будемо згадувати й історії культури. Для нас не цікаво знати, як почали писати, або яке було походження, який був розвиток писання. Відкиньмо геть і ту наперед узятую й застарілу думку, мов потрібно починати з простих рисочок. Хай наша думка буде вільна, як і та істина, що її ми дошукуємося.

«Пригляньмося до людини, що пише, та аналізуймо її рухи в письмі», рухи, потрібні для самого процесу писання.

Іншими словами, ми маємо зробити психофізіологічний аналіз писання, тобто аналіз людини, що пише, а не її писання, аналіз суб'єкту, а не об'єкту.

До цього часу завжди починали з об'єкту аналізували писання й на цьому аналізі обґрунтовували той чи інший метод.

Навпаки, метод, що ґрунтується на аналізі суб'єкту, буде цілком новий метод, що дуже відрізнятиметься від усіх попередніх. І це був би новий шлях у науці писання—шлях антропологічний.

Коли б треба було дати цьому методу яку-небудь назву, тоді, як я робила спроби над нормальними дітьми й не знала ще, які будуть практичні наслідки, то я дала б йому назву антропологічного методу, бо він ґрунтувався на антропології. Але сама практика дала мені, як несподіване відкриття й чудовий подарунок, іншу назву: я називаю його „методом самостійного писання“.

Коли я навчала дефективних дітей, я помітила таке явище.

Одна недоумкувата дівчинка одинадцяти років, з нормальною рухливістю та силою руки, не могла навчитися шити, не вміла зробити першого ступня—промикування, беручи кілька ниток.

Тоді я дала дівчинці вправи з плетінням згідно з системою Фребеля. Тут треба було просувувати стрічку з паперу поверх і під стрічками з паперу, і ці останні стрічки придержувалися рамою. Я звернула увагу на те, що ці дві ро

боти подібні й зацікавилася, що з цього буде. А коли дівчинка навчилася плести згідно з системою Фребеля, я перевела її до шиття й з великою радістю побачила, що тепер вона добре орудує голкою.

Від того часу навчання шиття починалося в нас з плетіння згідно з системою Фребеля.

Я зробила той висновок, що ми розвинули потрібний для життя рух руки без усяких вправ шиття; і другий, що нам треба навчити, як дитина має роботи, а потім давати роботу; потрібно підготувати рухи, що можна зробити шляхом відповідних вправ, з їх повторенням, але незалежно від роботи, до якої ці вправи готують. А після таких вправ можна починати й саму роботу й для виконання її буде належний хист, хоч практично досі її зовсім не виконували. І вже перші спроби роботи бувають мало не досконалі.

І тоді в мене виникла думка, що так само можна підготувати до писання. Я дуже зацікавилася цим питанням, дивувалася з того, що це така проста річ, а також із того, як це мені раніш не спадало на думку зробити такий легкий висновок з моїх спостережень над дівчинкою, що ніяк не могла навчитися шити.

І я пригадала, як я давала дітям обмацувати контури геометричних фігур. Ясна річ, що треба було тепер давати їм фігури літер.

Я замовила чудовий алфавіт з писаних літер, 8 сантиметрів заввишки, і з великих літер, що були пропорціонально трохи більші. Товщина літер була $\frac{1}{2}$ сантим. Усі вони були лаковані (шелестівки блакитного коліру, голосівки — червоного), а спідня частина їх була вкрита міддю. На зразок цього алфавіту, що був у нас один, були ще такі самі що до розміру й коліру літери, викраєні з бристольського кардону. Ці останні літери можна було групувати, відповідно до їх форми, на подібні й несхожі.

Кожній літері відповідав окремий малюнок, зроблений від руки акварелею: на ньому було зображення писаної літери, а під нею, але значно менша, друкована маленька літера. Далі був нарисований який-небудь предмет, що його назва починалася з тієї самої літери: малюнок молотка для літери М, kota для літери К і т. н. Ці малюнки допомагали засвоювати згук літери, а маленька друкована літера, що її ми додаємо до писаної, була перехідний ступень до читання в книзі. Ці малюнки не були якесь новина, але вони тільки доповнювали цілком нову систему. Ясна річ, що такий алфавіт був дуже дорогий і в ручному втірленні коштував 250 лір.

Найголовніша частина моїх вправ така: діти мають покласти рухомі літери на відповідні літери малюнку й потім обмацувати їх ден-кілька разів, роблячи рухи в такому напрямку, як під час писання. Багато таких вправ робилося потім і на літерах, що були намальовані на кардоні. Таким чином діти виконували систему рухів, потрібних до писання, хоч і не писали. І тут у мене виникла в перший раз щаслива й нова думка, а саме, що процес писання складається з двох різних форм рухів: крім рухів, потрібних для вітворення форми, існують рухи, потрібні для того, щоб орудувати тим приладдям, що ним пишуть. Я помітила, що після того, як дефективні діти добре ознайомилися з усіма літерами на дотик, вони всеж не вміли тримати олівця. Бо для того, щоб певною рукою тримати олівець і добре ним орудувати, треба розвинути окрему навичку м'язів, що не залежить від рухів писання і потрібна для вітворення всіх літер. Цю окрему систему рухів повинно розвивати разом з моторною пам'яттю графічних знаків. Коли я викликала в дефективних дітей рухи писання, і вони обводили пальцями літери на кардоні, то я розвивали психомоторну діяльність їх, і вони засвоювали літери моторною пам'яттю. Значить, тепер треба було підготувати навичку м'язів, щоб можна було добре тримати й орудувати олівцем. Це саме я зробила, додаючи до першої серії вправ ще дві серії: 2-а, треба обводити літери не тільки вказуючим пальцем правиці, як у вправах першої серії, щоб засвоїти форму моторною пам'яттю, а відразу двома пальцями — вказуючим та середнім; 3-я треба обводити літери дерев'яною шпичкою, тримаючи її, як звичайне перо.

Іншими словами, дитина робила ті самі рухи, тільки спочатку без приладдя, а потім з ним.

Підкреслюю, що дитина обводила пальцем зоровий образ намальованої літери. Цей палець було вже передніше виховано: вона обводила геометричні фігури. Але цього не завжди було досить надалі. Ми, наприклад, переводячи який-небудь малюнок на просвітчастий папер, не завжди бездоганно ведемо по тій лінії, яку бачимо й на якій треба провести рису. Або малюнок повинен мати якусь властивість магнету, щоб притягувати до себе вістря нашого олівця, або якась механічна сила повинна керувати олівцем, який би рисуючи точно додержувався лінії, що в дійсності існує тільки для нашого зору. І ось дефективні діти не завжди додержувалися ліній, що їх мав малюнок, незалежно від того, чи обводили вони пальцем чи шпичкою. Крім цього, дидактичний матеріал не давав ніякої контролю для виконаної вже роботи. Контролювати, хоч і досить непевно, могло лише око дитини, бо тільки вона могла помічати, чи обводить лінію пальцем, чи ні. Тоді я вигадала окремий засіб для того, щоб належно виконувати рухи писання, щоб надати їм більш певності й принаймні забезпечити добре виконання. Я визнала за потрібне зробити вдавлені, витеснені літери так, щоб була одна тільки борозна, в якій можна було б креслити належну лінію. Я зробила розрахунок, але ця робота так багато коштувала б, що довелося залишити її.

Після довгих спроб, я докладно з'ясувала цю мою систему в моїх лекціях з дидактики в ортофреничній школі для підготовки вчителів, як про це свідчать і літографовані лекції другого курсу. І в числі біля ста примірників я зберігаю їх, як документ минулих років.

Навожу уривок з моєї публічної лекції, що я її читала ще десять років тому, та що потім в літографованому виданні було в руках більш, ніж у двох сотень вчителів, при чому ніхто з них, як це з великим подивом зазначив у своїй останній статті проф. Ферері*), не використав цих щасливих ідей. В курсі моїх лекцій (Riassunto delle lezioni di didattica, 1900, Roma, Stabilimento Litografico Frattina, 62) в VI розділі „самостійне читання й писання“ ми на сторінці 46-й читаємо: „Тоді ми даємо дитині таблицю з голосовими літерами червоного коліру. Дитина бачить різні неправильні червоні фігури. Потім ми даємо голосові літери з дерева, так само червоні, й дитина має покласти їх на відповідні літери таблиці. Далі ми кажемо дитині, щоб вона обводила голосові літери з дерева, роблячи рухи в напрямку писання, і вимовляємо назви літер. Голосові згруповані по схожості їх форми.

o — e — a
i — u.

Після цього ми кажемо, наприклад: „відшукай О!“ „поклади його на місце“. А далі запитуємо: „яка це літера?“. І ми помітимо, що багато дітей робитимуть помилки, коли тільки оглядатимуть літеру, але завжди вони відповідатимуть влучно, обводячи її пальцями. І можна при цьому зробити цікаві спостереження що до різних форм пам'яті — зорової та моторної.

Ще далі дитині кажуть обводити літеру на таблиці, спочатку тільки вказуючим пальцем, потім вказуючим і середнім і наприкінці — шпичкою з дерева, яку тримають, як перо. Всі рухи роблять в напрямку писання.

Шелестівки блакитного коліру розміщено на різних таблицях по схожості форми. До них належить і рухомий алфавіт, з дерев'яними літерами, також блакитними, які накладають на таблиці, так само як і голосівки. Сюди ж належить де-кілька таблиць, на яких, поруч з шелестівкою, такого розміру, як і дерев'яні, є малюнок одного або двох предметів, що їх назви починаються з тієї самої літери. Перед писаною літерою є невеличка друкована літера такого самого коліру.

Учителька називає голосівки згідно з фонетичним методом, показує на літеру, потім на таблицю, вимовляючи назву предметів, що там намальовано, й

*) S. Ferreri. „Per l'insegnamento della scrittura (Sistema della Dott. M. Montessori). Bollettino dell'associazione Romana per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormali e deficienti poveri, anno I, n. 4. ottobre 1907, Roma.

особливо підкреслюючи перший згук, наприклад, Г—груша: „Дай мені шелестуку Г, поклади її на місце, обведи її“ і т. и. При цьому вчителька систематично помічає й занотовує собі хиби в розмові дитини.

Обводячи літеру в напрямку, як вона пишеться, дитина виховує потрібні для писання м'язи. Одна з наших дівчат з моторним типом пам'яті, що вчилася на підставі цієї системи, могла писати всі літери пером, в розмірі 8 см., навіть ще не вміючи їх відріжнити, і писала їх на подив бездоганно. Ця сама дівчинка виявила великий хист і до ручної роботи.

Коли дитина розглядає, відріжляє та обводить літери, роблячи рухи в напрямку писання, то вона одночасно навчається й читати, й писати.

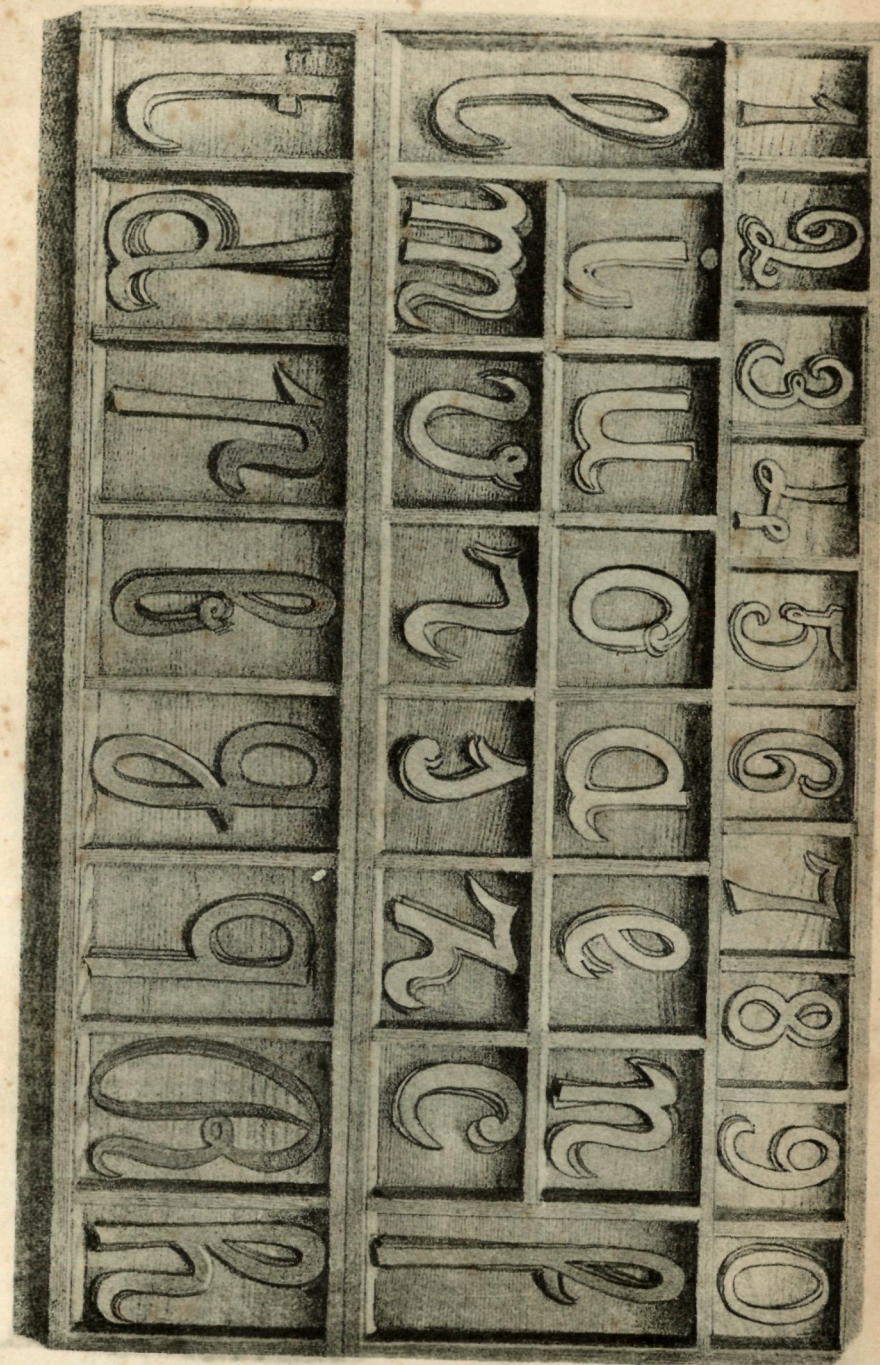
Літери краще засвоювати, коли ми не тільки дивимося на них, а ще й обводимо, тоді нам допомагають два почуття. Потім ці два акти роз'єднуються: акти зору (читання) й дотику (писання) існують окремо. Залежно від типів пам'яті, одні починають з читання, інші з писання.

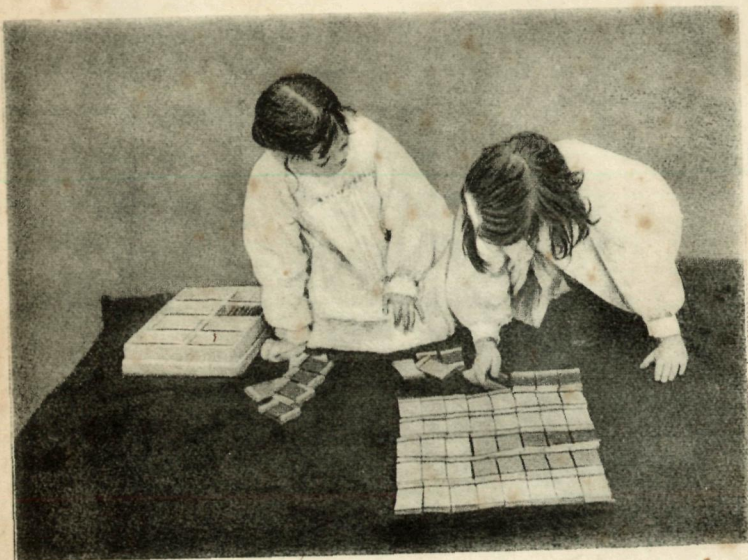
Таким чином ще десять років тому я в загальних рисах подала мій метод писання й читання. Ще тоді мені здавалося дивним чимсь, коли дефективна дитина, маючи крейду в руці, починала одного дня самостійно й з першого разу надзвичайно легко, певно й каліграфічно виводити всі літери алфавіту. І діти робили це значно раніш, ніж я сподівалася. Як я зазначаю в лекціях, діти вміли писати пером і каліграфічно всі літери, навіть ще не відріжнюючи їх. Те саме було з дітьми нормальних. М'язеве почуття дуже добре розвинено в дитячі роки й тому дітям дуже легко писати. Не можна сказати того самого про читання, для якого потрібні окремі навчання й більший розвиток дитини, бо в читанні доводиться розуміти зміст символів, давати належний наголос, від якого залежить значіння слова. Все це суто духовна робота, тоді як у писанні дитина матеріально переводить згук на літери й виконує різноманітні рухи, що для неї завжди легко та приємно. Взагалі в малих дітей писання розвивається з такою легкістю й самовільністю, що його можна б порівняти з розвитком мови, що також є моторне відтворення згуків. А читання, навпаки, є частина уявної духовної культури, передає думки в граничних символах і починається пізніше.

Перші мої спроби з нормальними дітьми почалися в першій половині листопаду 1907 року.

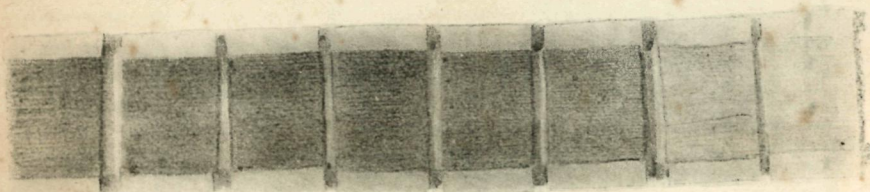
В двох „Домах Дитини“ району Сан-Лоренцо я вела з 6 січня в першому і з 7 березня в другому, тоб-то з часу їх відкриття тільки ігри щоденного життя та вправи для розвитку почуттів, протягом усього часу аж до кінця липня, коли навчання в школі припинялося на один місяць вакацій. Як усі взагалі, я поділяла ще тоді той помилковий погляд, що читання та писання треба починати по змозі пізніше й у всякому разі не раніш 6 років. Але здавалося, що протягом цих місяців навчання діти сами вимагали практичного висновку з тих вправ, що так дивно впливали на їх духовний розвиток. Діти вже вміли одягатися й роздягатися, вмиватися, замітати в кімнатах, чистити меблі, прибирати кімнати, замикати й відчиняти шафи, замикати на замок; вони красиво розкладали речі на полицях, поливали квітки, вміли розглядати предмети, розглядали їх руками. Де-які безпосередньо зверталися до нас, прохаючи, щоб ми навчили їх читати й писати. І хоч ми не хотіли їх вчити, де-які з них приходили до школи, рисували на дошці літеру О, мов кажучи, що й без нас вміють писати. Потім зверталися до нас часто й матері, прохаючи, щоб ми зробили таку ласку й навчили їх писати, „бо“, казали вони: „діти у вас мов просипаються й добре навчаються, так що вони швидко навчилися б читати й писати й почували б себе краще в школі“. Мене дуже здивувало, що матері були переконані в тому, що їх діти швидко навчилися б читати й писати. І тоді, маючи на увазі мої спроби в школі для дефективних дітей, я вже в серпні була певна, що треба буде почати навчання з вересня, тоб-то як тільки відчиниться знову наша школа. Обміркувавши цю справу, я визнала проте за краще продовжувати з вересня навчання, розпочате торік, а до читання й писання перейти лише в жовтні, коли в усіх школах починається навчання. Бо тоді була б добра нагода порівнювати успіхи дітей з першого класу шкіл і наших, що починали б, таким чином, навчання одночасно.

Вирізані літери й цифри.





Вправи для розвитку хроматичного чуття.



Мотушки кольорового шовку.

У вересні я розшукувала людину, що змогла б зробити мені потрібний дидактичний матеріал, але в цьому мені не пощастило. Один з професорів порадив мені звернутися в Мілан, а це значило для нас велику витрату часу. Мені хотілося, щоб наш алфавіт був так само гарно зроблений, як і той, що був у школі для дефективних дітей, з лакованого дерева й металу. Я погодилася б також і на емалеві літери, що з них складають рекламні написи в крамницях, але й таких не було. А що до металичних, то ніде не можна було замовити їх. В одній професійній школі погодилися були зробити мені дерев'яні літери з борошною (щоб обводити шпичкою), але потім відмовилися від цієї занадто важкої роботи.

Тим часом минав і жовтень; діти першого класу вкривали вже сторінки своїх зшитків рисочками, а мої все чекали. Тоді я з учительками вирішили викраяти величезного розміру літери з білого паперу. Одна з учительок розмалювала чільний бік літер, так що вони були блакитні. А щоб можна було обмацувати літери, ми їх вирізали з шмергелевого паперу й понаклеювали на крейдяний папер. Таким чином цей дидактичний матеріал дуже нагадував той, що був у нас для розвитку почуття дотику.

Тільки після того, як ми зробили ці дуже прості речі, я помітила, наскільки такий алфавіт кращий від того, що був у школі для дефективних дітей. А я ще шукала його протягом двох місяців. І коли б я мала гроші, то в нашій школі був би назавжди цей старий, дорогий, але й непридатний алфавіт. Так і завжди ми бажемо старого, бо нове нам ще невідоме. І шукаємо ми чогось величезного, а воно завжди в минулому, і не помічаємо нового в звичайних щоденних речах, не помічаємо паростків, в яких виросте могутнє дерево майбутности.

І тепер нам стало ясно, що такий алфавіт з паперу можна було викроювати в багатьох примірниках, давати його одночасно значному числу дітей, не тільки для навчання літер, але й для складання слів.

Крім того, алфавіт з шмергелевих літер мав ту добру прикмету, що можна було обмацувати літери, так що діти засвоювали їх не тільки зоровою пам'яттю, але й на дотик, при чому виконували рухи, потрібні для писання, з досить доброю їх контролею. Сподіваючися найкращого успіху, я та ще дві вчительки сіли ввечері, щоб викраяти силу літер з звичайного паперу. Ми наклеювали літери з шмергелевого паперу, розмольовували в блакитне літери з звичайного паперу й розкладали їх на всіх столах, щоб вони протряхли на завтра. І під час цієї роботи, для мене все виразніше робилося увесь метод, такий простий, що я дивувалася, як не винайшла його передніше. Наші початкові спроби дуже цікаві.

Одного дня занедужала одна з наших учительок. Її тимчасово заступила моя учениця, Ганна Феделі, що нині викладає педагогіку в нормальній школі. І коли ввечері я пішла до Феделі, то вона показала мені дві відміни, зроблені нею в алфавіті.

Під кожною літерою, а також і на спідньому боці внизу вона наклеїла невеличку стрічку з білого паперу для того, щоб діти не клали літер догори ногами, що й справді бувало, бо діти повертали літери на всі боки і oprіч того вчителька зробила скриньку з картону, з відділами на зразок каси, щоб складати в кожній касі однакові літери, що передніше всі були вкупі. Ще й досі зберігаю цю скриньку, зроблену з якогось старого паперу, що був у двірні, та нашвидко сшиту білими нитками. Феделі показала мені її з усміхом і мов просила пробачити їй цю незграбну роботу, але я зустріла її з великим захопленням. Ясна річ, що така літерна каса дуже допомагала дитині: можна було, скинувши очима, порівнювати всі літери та обірати належні з них.

Така історія методу й дидактичного матеріалу, що до їх розгляду ми переходимо далі.

Між иншим додаю, що на Різдвяні свята, тоб-то в грудні того самого року, через півтора місяці, коли діти звичайних шкіл вели боротьбу, щоб забути речки й вугласті лінії, засвоїні з такими труднощами, та починали робити вправи з О та иншими голосовими,—в цей самий час, кажу, двоє з моїх малих хлоп'ят

написали, кожне від імени своїх товаришів, листа до інженера Едоардо Таламо. висловлюючи йому ширю поляку й найкращі побажання з приводу свята. Ці листи було написано на звичайних аркушах до листування, каліграфічно, без якої-небудь плями або підчистки. І з каліграфічного погляду ці листи, як визнали пізніше, відповідали хіба третьому класові школи.

Опис методу й дидактичного матеріалу.

1-й період. Вправи розвитку м'язів, потрібних, щоб держати й орудувати приладдям до писання.

Рисуння як підготовчий ступінь до писання.

Дидактичний матеріал: підстави. Металічні фігури—Контурні фігури—Різноколірні олівці.

Я замовила дві однакових підстави, в яких дошка була трохи похилена, на чотирьох ніжках—уся робота з дерева. На краю дошок знизу—поперечка, щоб предмети не зсовувалися й не падали до-долу. Дошку пофарбовано блідою блакитною фарбою, а поперечку й ніжки—гарячою червоною. Що до розміру дошок, то на кожній з них добре вміщаються чотирі квадратних підстави з заліза, розміру 10×10 см. Підстави пофарбовано рудуватою фарбою. В кожній підставі лежить металічна вкладка, такого самого коліру, як і дошка підстави, а на вкладці—металічний гудзик.

Вправи. Коли дві таких підстави стоять рядком, то ми маємо мов одну підставу, а на ній вісім фігур. Все це можна поставити на столі дитини, або на столі вчительки, або на полиці.

Підстава гарно зроблена й приваблює до себе увагу дитини, що може обірати одну, або й дві фігури, або брати рамку й відповідну вкладку.

Все це дуже нагадує дитині плоскі геометричні фігури. Тільки тут дитина може обірати фігури, які захоче; ці фігури не дуже товсті, але досить важкі. Спочатку дитина бере рамку, кладе її на білому папері та обводить олівцем контур, викраїний в середині рамки. Потім скидає геть рамку і ось—на папері геометрична фігура.

Так дитина в перший раз рисує геометричну фігуру—бо досі доводилося лише закривати геометричними вкладками фігури 1, 2 та 3-ї серій.

Далі на цю нарисовану фігуру дитина кладе металічну фігуру, як це робила з плоскими геометричними вкладками й фігурами 3-ї серії. Потім обводить металічну фігуру олівцем іншого коліру—на папері тепер одна фігура з подвійним контуром різних кольорів.

Тут виникає в перший раз абстрактна ідея геометричної фігури—бо два таких різних залізних предмети, як рама та вкладка, дали однаковий контур, тоб-то лінію, що окреслює фігуру.

Діти звертають на це найпильнішу увагу: часто дивуються, що два різних предмети дали однаковий контур, розглядають з задоволенням цей подвійний контур, мов свою власну роботу, накреслену за допомогою предметів.

Окрім того, дитина навчається рисувати лінії, що окреслюють фігури. І настане пора, коли вона ще з більшим задоволенням рисуватиме графічні символи, що окреслюють слово.

Після цього починаються вправи для безпосереднього розвитку м'язів, потрібних для того, щоб держати й добре орудувати приладдям до писання.

Обравши олівець якого-небудь коліру, дитина тримає його як, перо, й зарисовує контурну фігуру.

Учителька зазначає, що не можна переходити олівцем по-за межі контуру, увага дитини звертається на це й тим більше зміцнюється в неї та думка, що лінія окреслює фігуру.

Вправи, що робить дитина, зарисовуючи контури однієї фігури, вимагають

мало не такого числа рухів, як коли б вона посписувала десять сторінок рисочками. З другого боку ці вправи не втомлюють дитини, бо хоч тут і мають місце всі потрібні скорочення м'язів, але вони робляться вільно, і в тих напрямках, що їх обірає дитина, а як наслідок цієї роботи—перед очима її велика фігура гарного коліру.

Спочатку діти рисують на великих аркушах паперу великі квадрати, трьохкутники, овали, трапеції-червоні, жовто-гарячі, зелені, блакитні, сині, рожеві.

Потім ми обмежуємо відтинки, даючи синій та блакитний, як для контурів, так і для зарисовування—і таким чином нагадуємо вправи з картками 1-ї серії. Де-котрі з дітей сами рисують у осередку фігури невеличке коло жовто-гарячим олівцем, передаючи таким чином мідяний гудзик на фігурі; інші зарисовують рудуватим олівцем ще й контур самої рами—так що малюнок відповідає всьому предметові з рамою.

І вони дуже радіють, що так докладно, як справжні художники, відтворили ті гарні предмети, що красуються на червоних підставах.

Розглядаючи поступово всі малюнки, що робить дитина, ми помічаємо подвійний успіх: 1. Де-далі штрихи олівця все менше виходять по-за межі контурів, аж нарешті починають завжди додержуватися в контурах: де-далі робиться досконалішим і зарисовування, що стає рівним і однаковим біля контурів і в середині фігури. 2. Внутрішні штрихи, що на початку були короткі й мали різні напрямки, де-далі стають довші та рівнобіжні.

Іноді полибуються фігури, мов укріті сіткою чудової правильності, від одного краю фігури аж до другого. Це свідчить, що дитина вже добре орудує олівцем і що потрібні до писання рухи м'язів вже досить розвинені. На підставі такого розгляду завжди можна сказати напевно, чи прийшов уже час, коли дитині можна дати перо.

Бажаючи зробити ці вправи різноманітними, даємо ми контурні малюнки квіток, тварин, краєвидів, дітей і т. и., а також листівки з малюнками. Ці вправи ще більше удосконалюють роботу, бо тут треба проводити лінії різних розмірів—і діти навчаються добре й певно орудувати олівцем.

І ось, коли б ми робили підрахунок усім рисам та штрихам, що їх зробила дитина, зарисовуючи ці фігури, і як-небудь перевести його на графічні знаки писання, то нам треба було б цілі десятки зшитків. Тому то певність і витриманість лінії наших дітей ставить їх на один рівень з учнями третього класу, де навчають звичайними методами.

Наші діти, беручи в перший раз перо до рук, орудують ним так добре, як люде, що вже багато писали.

І я гадаю, що немає інших доцільних і кращих засобів, щоб досягти таких успіхів протягом короткого часу й з великою для дітей втіхою.

Мій старий метод для дефективних дітей—коли ми обводимо шпичкою контури літери на таблиці—порівнюючи його з новим, здавався, такий нікчемний.

Навіть після того, як діти почали писати, я все ще даю їм ці вправи. Їх можна робити дуже різноманітними, відмінювати й ускладняти, а через те можливо досягти поступового найкращого виконання. А діти, роблячи ці вправи, бачуть, як збірається ціла купа малюнків, які де-далі поступово кращають. І вони ними пишаються. Річ у тому, що я не тільки підготовляю до писання, але цими підготовчими вправами удосконалюю писання. Напр., що до вищеподаних вправ, то можна сказати, що дитина певніше держатиме перо в руці не тому, що робить вправи писання, а тому, що повторює вправи зарисовування фігур. Отже, мої діти удосконалюються в писанні, хоч і не пишуть.

2-й період. Вправи для засвоєння графічних символів за допомогою зорової та м'язової пам'яті. Засвоєння потрібних для писання рухів за допомогою м'язової пам'яті.

Дидактичний матеріал:

Невеликі картки, де наклеїні літери з шматочка шматочка паперу й великі таблиці з літерами по групах.

Дидактичний матеріал складається з літер, вирізаних з шмергелевого паперу. Кожна літера наклеїна на картку відповідного розміру; картка зеленого кольору, а шмергелевий папер—шарий; або замість карток, дощечка лакованого світлого дерева, з чорними літерами.

Такі самі літери є на великих таблицях або дошках з дерева, і розміщені вони по групах їх схожості й несхожості.

Треба, щоб літери були каліграфічні, з відтінками кольору. Вони прямовісні, тоб-то відповідають сучасному характерові писання в школі.

Вправи. Дітей знайомлять з літерами алфавіту, починають з голосівок, далі дають шелестівки, завжди вимовляють звук літери, але не її назву. Зараз же звук шелестівки з'єднують з голосівкою і повторюють цей склад згідно з відомим фонетично-складовим методом.

Навчання складається в трьох вищез'ясованих періодів:

I. Зорове вражіння й дотику сполучаються з алфавітним згуком. Учителька дає дитині дві зелених картки, або дві білих дощечки, залежно від дидактичного матеріалу, де вміщені, наприклад, *І* та *О*, і каже: „це—*І*“, „це—*О*!“ (так само й що до інших літер). Потім каже дитині, щоб вона обвела їх пальцем: „Обведи“. Без словесних пояснень учителька показує, як треба обводити, а в разі потреби, може взятися за вказуючий палець дитини, провести ним по шмергелевому паперу в напрямку руху при писанні.

Дитина „вміє“ обводити, коли навчилася обводити в напрямку руху при писанні.

Дитина відразу розуміє, як це треба робити, бо пальці її вже добре знайомі з вправами дотику, і вказуючий палець обводитиме літеру, слухняно йдучи по шаршовому паперу. Таким чином дитина сама може повторювати цю справу безліч разів, відтворювати всі літери, не роблячи помилок і додержуючися каліграфічних форм. А коли б дитина припустила помилку, то відразу це помітила б, почувавши під пальцем рівний папер.

Скоро лише діти привчаються так обводити літери, вони радо повторюють вправи, заплуштивши очі. І тому, що літери шершаві, діти добре обводять їх, навіть не дивлячися на них. Таким чином діти засвоюють літеру тут через безпосереднє дотиково-м'язеве почуття.

Тепер рукою дитини керує не зорове вражіння, але почуття дотику і за допомогою його виконують рухи, що їх потім зафіксує м'язева пам'ять.

Отже, коли вчителька показує й дає обводити літеру, беруть участь три почуття: зорове, дотикове й м'язеве. Тому графічний символ засвоюють значно швидче, ніж при звичайних методах, що в них бере участь лише зорове вражіння.

До цього треба додати, що в дітей м'язева пам'ять дуже міцна й завжди добре працює. На практиці буває так, що діти дивляться на літеру й не пізнають її, а скоро обведуть її пальцями, пізнають одразу. Окрім того, всі ці вражіння одночасно сполучаються ще й з звуковим вражінням од літери.

II. Засвоєння. Дитина має порівнювати й пізнавати фігури тоді, як уже чує відповідні їм звуки.

Маючи на увазі ті літери, що ми їх вище обрали (і так само з іншими) учителька каже дитині: „дай мені *О*! Дай мені *І*!“ Коли дитина ще не пізнає літер, дивлячися на них, то треба дати їй обмацати; якщо й тоді дитина не пізнає, навчання має скінчитися й розпочатися іншим разом (ми звертали вище увагу на те, що не треба зазначати помилок і не повторювати запитання, коли дитина не відповідає відразу).

III. Мова. Після того, як дитина подивиться протягом деякого часу на літери, що покладено на столі, її запитують: „що це? Вона повинна відповісти—*О*, *І*“.

Показуючи шелестівки, вчителька вимовляє тільки відповідний звук, а після цього додає до неї голосівку, вимовляє цілий склад або де-кілька складів, відмінюючи голосівку й завжди підкреслюючи звук шелестівки,—а наприкінці пов-

торює шелестівку окремо; наприклад: *м, м, м, ма, мі, ме, м, м*. Коли дитина повторюватиме звук, то має вимовляти його як без голосівки, так і з нею.

Переходити до шелестівок можна й без попереднього ознайомлення з усіма голосівками. Скоро лише буде засвоєно хоч одну шелестівку, треба починати складати слова. Від хисту вчительки залежатимуть ті чи інші відміни що до подробиць методу.

Гадаю, що, ознайомлюючи з шелестівками, можна й не додержуватися тієї чи іншої системи їх послідовності. Часто буває, що дитина зацікавилася якою-небудь шелестівкою, і ми повинні показати її. Часто дитина почує яке-небудь ім'я й побажає знати шелестівки, що потрібні для того, щоб його скласти. А бажання самої дитини для нас має більше практичне значіння, ніж усякі правила що до послідовності й системи шелестівок.

Для дитини велика втіха вимовляти звук шелестівки. Для неї велика новина, що ці різні й знайомі їй звуки мов ховаються за графічними символами алфавіту. Для дитини тут є щось таємне, й це викликає її інтерес. Якось стояла я на терасі, а діти гралися собі навколо. Саме біля мене було мале хлоп'я 2½ років—мати залишила його мені на хвилину. На стільцях були порозкидані літери, де-кілька алфавітів, і я складала їх у відповідні відділи літерної каси. Я склала всі літери, як треба, й поставила каси на стільці. Мале дивилося на це. Наблизилося й узяло собі літеру *Ф*. В цю саму хвилину діти, що бігали рядками, пробігали повз нас і, побачивши літеру, всі проголосили відповідний звук та побігли собі далі. Мале не звернуло на це уваги, поклато *Ф* і узяло *р*. Діти, що знову пробігали, з усміхом дивилися на малого й почали кричати йому *р, р, р, р, р, р*. Помалу хлоп'я зрозуміло, що коли воно бере літеру, то діти, що повз пробігають, вимовляють звук. Це була уже цікава річ для дитини. А я хотіла подивитися, скільки часу так гратиметься мале, не втомлюючися, й довелося мені чекати три чверти години! Зацікавилися цим і мої діти, зібралися купками навколо хлоп'яти й хором вимовляли відповідні звуки. І було їм весело, що мале дивується. Наприкінці хлоп'я, що часто вибирало літеру *ф* і завжди чуло при цьому звук *ф*, відшукало цю літеру й, показуючи її мені, само вимовило *ф, ф, ф*. Воно засвоїло цей звук, серед мішанини інших звуків, що чуло: на нього зробила вражіння ця довгов'язка літера, яка мов наказувала дітям, що пробігали біля нього, так виразно й уперто форкати. Немає чого й казати, що при окремій вимові кожного звуку відразу виявляється стан розвитку мови в дитини. Тут помічаються дефекти, що мало не всі залежать від неповного розвитку мовного органу. Всі ці дефекти вчителька повинна помічати собі, один по одному. І слідкуючи за ними, можна завжди сказати, чи розвивається мова дитини, і чи робить дитина успіх у навчанні.

Коли доводиться виправляти дефекти мови, потрібно керуватися фізіологічними законами її розвитку й залежно від цього давати складніший або простіший матеріал. А коли мова дитини вже досить розвинена й вона всі звуки вимовляє, тоді цілком однаково, яку ми літеру вибираємо для навчання графічної мови, для читання символів.

Більшість дефектів, що залишається назавжди в дорослих, залежать від функціональних дефектів у розвитку мови в період дитинства. Коли б ми замість того, щоб виправляти вимову старших дітей, керували розвитком мови в дітей, то не помічалось б таких дефектів. Є далі такі дефекти вимови, що залежать од говірки—їх виправляти їх пізніше майже неможливо. Але їх можна було б не допускати, коли б ми в вихованні звертали увагу на розвиток мови.

Тут ми не маємо на думці справжніх дефектів мови, сполучених з анатомічними чи фізіологічними неправильностями; залишаємо ми також і патологічні випадки, що мають свій вплив на нервову систему. Ми обмежуємося лише такими неправильностями, що виникають від звички й засвоєння помилкової вимови, від неадекватного відтворення вимови дорослих. Сюди так саме належать і особливості говірки. Всі ці дефекти, насамперед шепелявість та гаркавість, можуть розвиватися в вимові всякої шелестівки. І ось тут найкращий засіб ви-

Дидактичний матеріал складається з літер, вирізаних з шмергелевого паперу. Кожна літера наклеїна на картку відповідного розміру; картка зеленого кольору, а шмергелевий папер—шарий; або замість карток, дощечка лакованого світлого дерева, з чорними літерами.

Такі самі літери є на великих таблицях або дошках з дерева, і розміщені вони по групах їх схожості й несхожості.

Треба, щоб літери були каліграфічні, з відтінками кольору. Вони прямовісні, тоб-то відповідають сучасному характерові писання в школі.

Вправи. Дітей знайомлять з літерами алфавіту, починають з голосівок, далі дають шелестівки, завжди вимовляють звук літери, але не її назву. Зараз же звук шелестівки з'єднують з голосівкою і повторюють цей склад згідно з відомим фонетично-складовим методом.

Навчання складається в трьох вищез'ясованих періодах:

I. Зорове вражіння й дотику сполучаються з алфавітним згукком. Учителька дає дитині дві зелених картки, або дві білих дощечки, залежно від дидактичного матеріалу, де вміщені, наприклад, *І* та *О*, і каже: „це—*І*“, „це—*О*!“ (так само й що до інших літер). Потім каже дитині, щоб вона обвела їх пальцем: „Обведи“. Без словесних пояснень учителька показує, як треба обводити, а в разі потреби, може взятися за вказуючий палець дитини, провести ним по шмергелевому паперу в напрямку руху при писанні.

Дитина „вміє“ обводити, коли навчилася обводити в напрямку руху при писанні.

Дитина відразу розуміє, як це треба робити, бо пальці її вже добре знайомі з вправами дотику, і вказуючий палець обводитиме літеру, слухняно йдучи по шаршавому паперу. Таким чином дитина сама може повторювати цю справу безліч разів, відтворювати всі літери, не роблячи помилок і додержуючися каліграфічних форм. А коли б дитина припустила помилку, то відразу це помітила б, почувавши під пальцем рівний папер.

Скоро лише діти привчаються так обводити літери, вони радо повторюють вправи, заплуштивши очі. І тому, що літери шершаві, діти добре обводять їх, навіть не дивлячися на них. Таким чином діти засвоюють літеру тут через безпосереднє дотиково-м'язеве почуття.

Тепер рукою дитини керує не зорове вражіння, але почуття дотику, і за допомогою його виконують рухи, що їх потім зафіксує м'язева пам'ять.

Отже, коли вчителька показує й дає обводити літеру, беруть участь три почуття: зорове, дотикове й м'язеве. Тому графічний символ засвоюють значно швидше, ніж при звичайних методах, що в них бере участь лише зорове вражіння.

До цього треба додати, що в дітей м'язева пам'ять дуже міцна й завжди добре працює. На практиці буває так, що діти дивляться на літеру й не пізнають її, а скоро обведуть її пальцями, пізнають одразу. Окрім того, всі ці вражіння одночасно сполучаються ще й з звуковим вражінням од літери.

II. Засвоєння. Дитина має порівнювати й пізнавати фігури тоді, як уже чує відповідні їм звуки.

Маючи на увазі ті літери, що ми їх вище обрали (і так само з іншими) учителька каже дитині: „дай мені *О*! Дай мені *І*!“ Коли дитина ще не пізнає літер, дивлячися на них, то треба дати їй обмацати; якщо ж тоді дитина не пізнає, навчання має скінчитися й розпочатися іншим разом (ми звертали вище увагу на те, що не треба зазначати помилок і не повторювати запитання, коли дитина не відповідає відразу).

III. Мова. Після того, як дитина подивиться протягом деякого часу на літери, що покладено на столі, її запитують: „що це? Вона повинна відповісти—*О*, *І*“.

Показуючи шелестівки, вчителька вимовляє тільки відповідний звук, а після цього додає до неї голосівку, вимовляє цілий склад або де-кілька складів, відмінюючи голосівку й завжди підкреслюючи звук шелестівки,—а наприкінці пов-

торює шелестівку окремо; наприклад: *м, м, м, ма, мі, ме, м, м*. Коли дитина повторюватиме звук, то має вимовляти його як без голосівки, так і з нею.

Переходити до шелестівок можна й без попереднього ознайомлення з усіма голосівками. Скоро лише буде засвоєно хоч одну шелестівку, треба починати складати слова. Від хисту вчительки залежатимуть ті чи інші відміни що до подробиць методу.

Гадаю, що, ознайомлюючи з шелестівками, можна й не додержуватися тієї чи іншої системи їх послідовності. Часто буває, що дитина зацікавилася якою-небудь шелестівкою, і ми повинні показати її. Часто дитина почує яке-небудь ім'я й побажає знати шелестівки, що потрібні для того, щоб його скласти. А бажання самої дитини для нас має більше практичне значіння, ніж усякі правила що до послідовності й системи шелестівок.

Для дитини велика втіха вимовляти звук шелестівки. Для неї велика новина, що ці різні й знайомі їй звуки мов ховаються за графічними символами алфавіту. Для дитини тут є щось таємне, й це викликає її інтерес. Якось стояла я на терасі, а діти гралися собі навколо. Саме біля мене було мале хлоп'я 2½ років—мати залишила його мені на хвилину. На стільцях були порозкидані літери, де-кілька алфавітів, і я складала їх у відповідні відділи літерної каси. Я склала всі літери, як треба, й поставила каси на стільці. Мале дивилося на це. Наблизилося й узяло собі літеру *Ф*. В цю саму хвилину діти, що бігали рядками, пробігали повз нас і, побачивши літеру, всі проголосили відповідний звук та побігли собі далі. Мале не звернуло на це уваги, поклато *Ф* і узяло *р*. Діти, що знову пробігали, з усміхом дивилися на малого й почали кричати йому *р, р, р, р, р, р*. Помалу хлоп'я зрозуміло, що коли воно бере літеру, то діти, що повз пробігають, вимовляють звук. Це була уже цікава річ для дитини. А я хотіла подивитися, скільки часу так гратиметься, мале, не втомлюючися, й довелося мені чекати три чверти години! Зацікавилися цим і мої діти, зібралися купками навколо хлоп'яти й хором вимовляли відповідні звуки. І було їм весело, що мале дивується. Наприкінці хлоп'я, що часто вибирало літеру *ф* і завжди чуло при цьому звук *ф*, відшукало цю літеру й, показуючи її мені, само вимовило *ф, ф, ф*. Воно засвоїло цей звук, серед мішанини інших звуків, що чуло: на нього зробила вражіння ця довгов'яза літера, яка мов наказувала дітям, що пробігали біля нього, так виразно й уперто форкати. Немає чого й казати, що при окремій вимові кожного звуку відразу виявляється стан розвитку мови в дитини. Тут помічаються дефекти, що мало не всі залежать від неповного розвитку мовного органу. Всі ці дефекти вчителька повинна помічати собі, один по одному. І слідкуючи за ними, можна завжди сказати, чи розвивається мова дитини, і чи робить дитина успіх у навчанні.

Коли доводиться виправляти дефекти мови, потрібно керуватися фізіологічними законами її розвитку й залежно від цього давати складніший або простіший матеріал. А коли мова дитини вже досить розвинена й вона всі звуки вимовляє, тоді цілком однаково, яку ми літеру вибираємо для навчання графічної мови, для читання символів.

Більшість дефектів, що залишається назавжди в дорослих, залежать від функціональних дефектів у розвитку мови в період дитинства. Коли б ми замість того, щоб виправляти вимову старших дітей, керували розвитком мови в дітей, то не помічалось б таких дефектів. Є далі такі дефекти вимови, що залежать од говірки—і виправляти їх пізніше майже неможливо. Але їх можна було б не допускати, коли б ми в вихованні звертали увагу на розвиток мови.

Тут ми не маємо на думці справжніх дефектів мови, сполучених з анатомічними чи фізіологічними неправильностями; залишаємо ми також і патологічні випадки, що мають свій вплив на нервову систему. Ми обмежуємося лише такими неправильностями, що виникають від звички й засвоєння помилкової вимови, від недоладного відтворення вимови дорослих. Сюди так само належать і особливості говірки. Всі ці дефекти, насамперед шепелявість та гаркавість, можуть розвиватися в вимові всякої шелестівки. І ось тут найкращий засіб ви-

правити ці дефекти,—робити вправи вимови, знайомлячи дітей з графічною мовою на підставі мого методу.

Це дуже важливе питання заслуговує окремого розгляду.

Повертаючися знову до методу писання, бачимо, що він уже виявився в двох перших періодах, бо за допомогою таких вправ дитина має можливість засвоїти й розвинути систему м'язевих рухів, потрібних для того, щоб тримати перо й писати графічні символи. І після довгих вправ дитина „потенційно“ вміє писати всі літери алфавіту, всі прості склади, хоч ніколи до цього не держала в руці ні пера, ні крейди.

Далі цей метод одночасно з писанням підготовляє й до читання. Коли ми даємо дитині яку-небудь літеру й вимовляємо її звук, то дитина одержує зорове враження від літери разом з дотиково-м'язевим враженням. А таке сполучення звуку з символом—це саме є ознайомлення з графічною мовою. Коли дитина розглядає й пізнає літери, вона в цей час читає; коли обмацує—пише. Іншими словами, дитина одночасно знайомиться разом з двома процесами, що потім відокремлюються: з процесом читання й процесом писання.

Через цю одночасність процесів, або краще—злиття їх, дитині подають нову форму мови, що в ній ще не визначається, який з двох процесів має переважати.

Для нас байдуже, чи почне дитина, в розвитку всього процесу, з читання, чи з писання; не дуже повинно турбувати нас і питання, що саме для неї буде легше—читати чи писати. Без усяких наперед узятих думок повинні ми чекати, що буде з наших вправ, передбачаючи можливі індивідуальні різниці що до розвитку цих двох процесів. І тут ми можемо робити цікаві досліді індивідуальної психології та прокладати практичні шляхи для нашого методу, що ґрунтується на вільному індивідуальному розвитку.

3-й період. Вправи в складанні слів.

Дидактичний матеріал. Складається він, головним чином, з алфавітів. Це—літери, такої самої форми та розміру, як літери з шмергелевого паперу. Тільки вони вирізані з картону (відповідають зеленим карткам), або з шкури (відповідають дерев'яним дощечкам).

Ці літери—рухомі, тоб-то вони не наклеїні на картки й кожну можна брати окремо.

Зроблені вони, як і попередні,—ті, що вирізані з картону,—з шкури, але не блакитні, а чорні, тоб-то нагадують колір чорнила.

Кожна літера має чотири примірники. Для них існує окрема літерна каса: це невисока скринька з різними відділами, по 4 літери в кожному. Відділи не однакового розміру—а відповідають розмірові літери, яку там уміщують.

На дні кожного відділу наклеїно літеру з шмергелевого паперу, світлого відтінку для літер з картону й чорну—для літер з шкури. Тому дуже легко складати літери в касу, бо дитина керується при цьому тим, яка саме літера наклеїна в скриньці. Самі скриньки зроблено, або з картону або з дерева, залежно від того, для яких літер вони призначаються.

Окрім того, ми маємо ще один алфавіт, з літерами трохи більшого розміру, з картону. Літери покладено в два відділи, так проте, що в кожному є всі голосівки. Шелестівки вирізані з блакитного картону, а голосівки з червоного. На кожній літері впоперек на спідньому боці наклеїно стрічку з білого паперу: вона показує, як треба класти літеру й на якому рівні що до інших літер (відповідає лінії, на якій пишемо). Це останній алфавіт має значіння для початкових вправ. Є також картки з шмергелевого паперу й каси з великими літерами та числами.

Вправи. Коли дитина знає кілька голосівок та шелестівок, дають їй один з відділів скриньки з великими літерами, де є всі голосівки й відомі шелестівки поруч з невідомими і де всі літери мають білу стрічку. Вчителька вимовляє дуже виразно яке-небудь слово, напр., „мати“, так щоб добре чути було шелестівки *м* та *т*, можна повторювати ці звуки, коли треба, навіть де-кілька

разів. І мало не завжди дитина відразу вибірає *м* і кладе літеру на стіл. Вчителька знову повторює: *ма-ма-ти*. Дитина вибірає *а* й кладе біля *м*. Таким самим чином і досить легко складає вони *ти*. Але прочитати це слово, що вона сама склала, дитині не завжди так легко. Це взагалі робиться з де-яким напруженням. Тому я допомагаю дитині, кажу, щоб вона читала й сама читаю з нею двічі, або й більш разів, читаю, вимовляючи завжди виразно: *мати, мати*. Скоро лише дитина зрозуміла цей процес, вона далі читає самостійно й з великим зацікавленням. І тоді досить вимовити яке-небудь слово, так щоб в ньому дитина відрізняла окремі й знайомі вже звуки, вона починає вибирати відповідні літери й складати слово.

Дуже цікава річ розглядати дітей під час цієї вправи: дивлячися з великою увагою в літерну касу й тихенько та ледве помітно вимовляючи собі слово, вони вибірають відповідні літери й складають їх без яких-небудь помилок правопису. Дитина невпинно ворухить своїми губенятами, бо повторює безліч разів те слово, що його звуки має перекласти на символи. Ми дікували нашим дітям німецькі слова, як, напр., *Дармштадт*, *Петерман*, що їх вони до того ніколи не чули—і, проте, вони їх складали легко й не дивуючися новині, добре перекладали всі звуки, не залишали ні однієї літери, тоб-то не робили помилок правопису. А взагалі ми даємо дітям звичайні слова, так щоб складене слово мало свій зміст. Тоді дитина починає де-кілька разів перечитувати слово, добре його засвоюючи.

Ці вправи мають надзвичайно велике значіння. Дитина аналізує, удосконалює, зміцнює свою мову, сполучає предмет з його назвою і наочно навчається вимовляти добре й виразно всі звуки.

Окрім того ця вправа, в якій дитина сполучає звуки з графічними символами, забезпечує надалі добрий та бездоганний правопис.

Ці вправи сприяють також і загальному розумовому розвитку дитини. Вимовлене вчителькою слово складає для дитини якусь задачу: її треба розв'язати, пригадуючи собі символи, обираючи придатні серед великого числа їх, і належно складаючи—як складають математики свої рівняння. І дитина може сама *бачити*, чи розв'язала вона добре своє завдання,—скоро лише прочитає слово, що має свій зміст для того, хто вміє читати.

Коли дитина чує, як хто інший читає складене нею слово, вона почуває велике задоволення протягом довгого часу, вона радіє й дивується. Вона почуває цей зв'язок, що утворився за допомогою символів між нею та іншими, за допомогою мови; в цей момент для неї здається її власне духовне досягнення ознакою її духовної вищости.

Після того, як дитина скінчила складання та читання, вона має покласти на місце всі літери, кожну до свого відділу: це привчає її до акуратності в кожній справі. Складаючи слова, дитина робить одночасно ще дві вправи—порівняння та вибирання графічних символів. Порівняння робить дитина, коли вибірає належну літеру між іншими літерами, а вправу вибирання належної літери,—коли вибірає відповідний для кожної літери відділ.

Таким чином поруч відбуваються три вправи, що всі сприяють зміцненню в пам'яті відповідного граматичного символу. Отже, дитина засвоює потрібний матеріал потрійними силами, а тому й витрачає лише третю частину часу, що був би потрібний при інших методах. І настане пора, коли дитина, почуваючи слово або гадаючи про нього, *бачитиме*, як перед очима її стають рядком усі потрібні літери, і відтворюватиме слова надзвичайно швидко.

Один хлопчик чотирьох років ходив собі на терасі в самоті й повторював багато разів: „щоб скласти заїра, треба взяти з-а-ї-ра“.

Проф. Ді-Донато завітав якось до „Дому дитини“ й одному з хлопців, чотирьох років, дав скласти своє прізвище, вимовляючи Ді-Донато. Хлопець почав складати з малих літер усе прізвище й складав так дітон. Тоді професор вимовив виразніше своє прізвище—дідонато. Хлопець тихесенько висунав геть то, і поклав цей склад осторонь, а на місце його всунув склад до; потім додав *а* до *н* і узяв склад *то*, що був відкладений осторонь, і умістив

його на кінці слова. Це значить, що дитина, після виразнішої вимови привітання, зрозуміла, що склад то, не підходячи до першого місця, виходить у слово в іншому місці, і тому покляла остронь, щоб у свій час узяти його готовий. Всі присутні дуже дивувалися, що так зробила дитина чотирьох років. А причина була в тому, що дитина навч та одразу бачила всі графічні символи, потрібні для перекладу привітання, яке вимовили. Відігравало при цьому роль ще й те, що в попередніх вправах дитина розвинула вже свій хист мислення.

Таким чином ці три періоди й складають усю систему навчання графічної мови. А зміст її—підготувати окремо й докладно ті психофізіологічні процеси, від яких залежить писання й читання.

Так ми окремо розвиваємо м'язеві рухи, що потрібні для писання і також окремо рухи, потрібні для того, щоб добре тримати й орудувати приладдям до писання. З другого боку й складання слів є вправа в утворенні зв'язку між зоровими та слуховими враженнями. Наближається час—і дитина, сама того не помічаючи, зарисовує геометричні фігури певними й гарними штрихами; обмацує літери, заплуштивши очі; відтворює форму літер указуючим пальцем; наближається час, коли для дитини стає психичною потребою складати слова—і ось ми бачимо, як вона на самоті повторює: „щоб скласти заїра, треба взяти з-а-ї-р-а“.

Поки що дитина не пише. Але потенційно вона розвила в собі всі чинники до писання.

Бо, певно, вміє писати та дитина, що не тільки складає слова, що їх чує, але може в одну мить аналізувати їх складові частини. Вона вміє відтворювати форми літер, навіть не дивлячися, й непомітно для самої себе вже добре орудує приладдям до писання.

Всі ці розвинені здібності, що кожна з них може впливати на чинність, мають злитися в слушний час до купи—й тоді раптом виникає писання. Це гідне подиву, явище ми й помічаємо, працюючи з нормальними дітьми.

В одному з „Домів дитини“, що ним керує вчителька Бетині, я звернула особливу увагу на писання. І в цьому домі ми одержали такі чудові зразки писання, що надіслали їх згідно з офіційною заявою до міністерства освіти в Швейцарії та Мексиці.

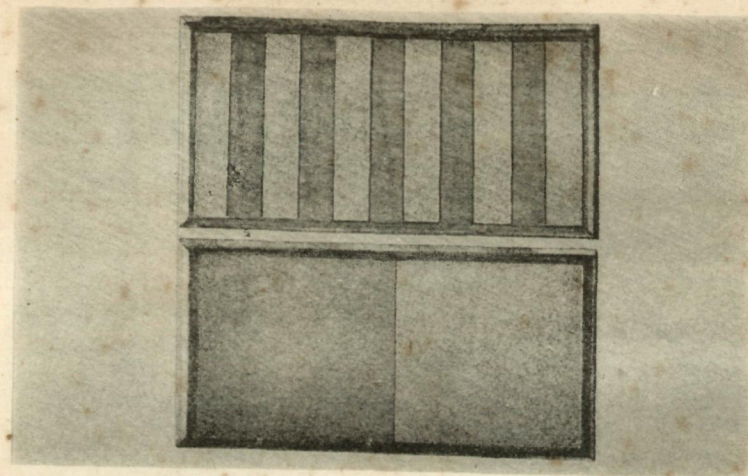
Одного чудового соняшного ранку в грудні вийшли ми з дітьми на терасу. Діти почали гратися, де-які стояли біля мене. Я сиділа біля димаря й, узявши грудочку крейди, дала її одному з хлопчаків, років майже п'яти, кажучи: нарисуй мені димаря! Дитина послухалася, вмостилася на терасі й нарисувала на ній щось справді подібне до димаря. Як звичайно я роблю з малими дітьми, я ухвалювала рисунок дитини.

Мале пильно подивилося на мене, всміхнулося, мов зацікавлено в якимсь тремтінні радості, й закричало: „Я вмію писати, я вмію писати!“ І справді нахилившись долу, воно написало на асфальті тераси: рука, потім ще з більшим захопленням—димарь, потім тераса. І пишучи, кричало увесь час! „Я пишу! Я вмію писати!“ Чуючи ці виклики, збіглися інші діти, стали навколо, дивилися, що таке робиться. Кілька схвильованих звернулися до мене: „Дайте крейди: я також писатиму“—і вони справді почали писати різні слова: мама, рука, комін, їжа.

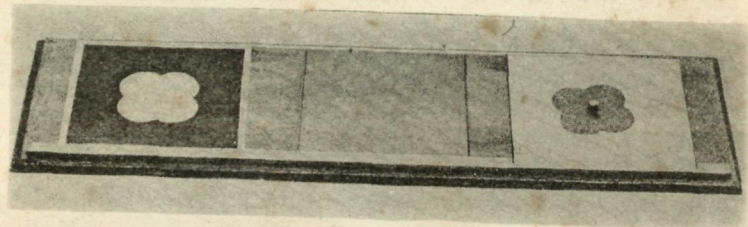
Тим часом досі ніхто з них не держав ще в руці крейди або якого-небудь приладдя до писання: вони писали вперше й виводили все слово на зразок того, як, починаючи розмовляти, вони проказують усе слово.

Перше слово, що дитина вимовляє, викликає надзвичайну радість у матері. Перше слово дітей—мама, це мов належна нагорода матері. А в нас перше слово, що його діти пишуть, викликає в них самих таке задоволення, що його ледве можна висловити. На їх думку, цей їхній хист здається їм якийсь подарунком природи, бо не уявляють ще собі того зв'язку, що існує між писанням та підготовчими до нього вправами.

Їм здається, що одного дня, коли вони ще трохи виростуть, самі собі почнуть писати. І так воно справді й буває. Дитина, що починає вимовляти слова, до того розвинула вже, сама того не помічаючи, психом'язевий механізм, від якого залежить вимова слова. Те саме помічаємо ми й при читанні. Але без-



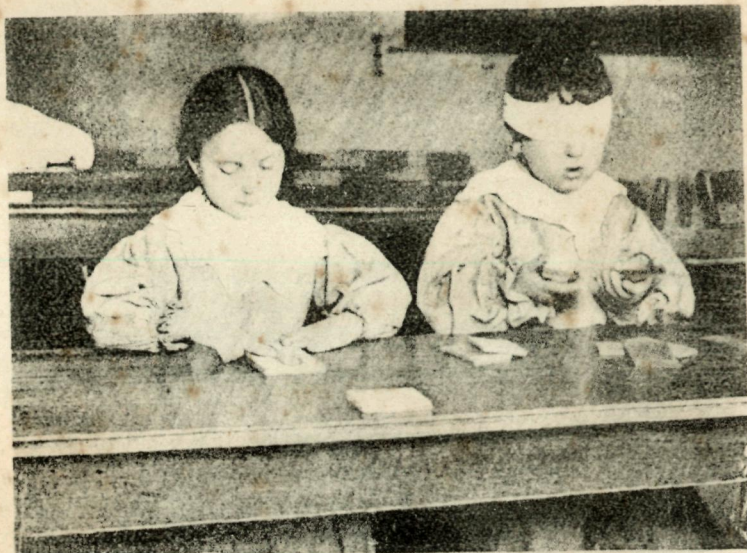
Гладенькі й шаршаві поверхні.



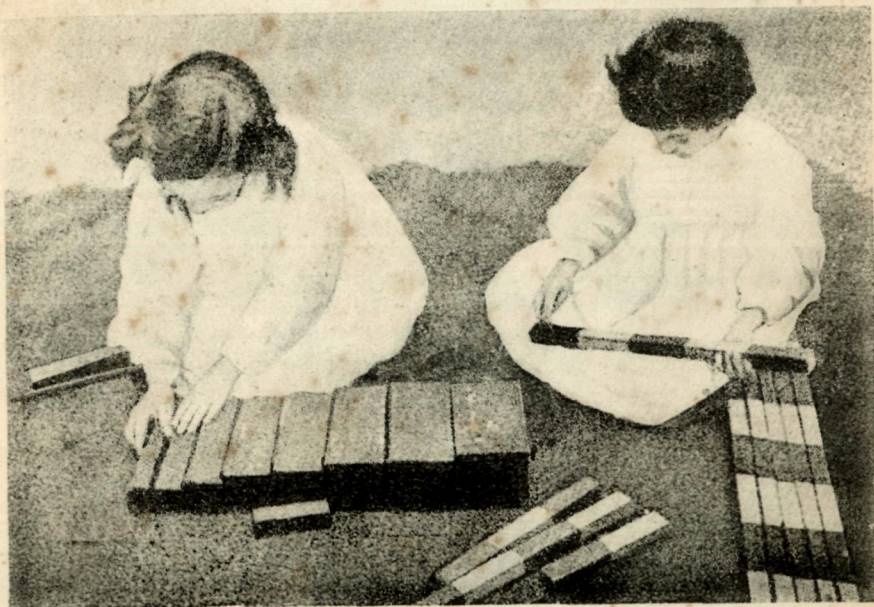
Матеріали для розвитку тактильного чуття й розпізнавання форми.



Праця над вкладками.



Вправи для розвитку тактильного й баричного чуття.



Будування сходів.

посередня допомога вихователя, можливість зовнішніми засобами розвинути систему рухів, потрібних до писання, й простота цих рухів, порівнюючи їх з артикуляцією вимови—все це впливає на те, що графічна мова розвивається швидше й виразніше. І тому, що ми не даємо підготовки якій-небудь одній системі рухів, а підготовляємо всі їх разом, так що дитина володіє всіма потрібними для писання рухами, графічна мова розвивається в нас не поступово й поволі, але мов вибухає раптом: дитина пише всі слова.

Таким чином з радісним хвилюванням стежили ми за розвитком графічної мови наших дітей. У перші дні, під впливом цих надзвичайних вражень, здавалося нам, що все це якийсь сон або якесь диво. Дитина, написавши перше слово, так раділа, що я відразу могла порівняти її тільки з курицею, що знесла яйце. І дитина хотіла, щоб всі бачили цю радість, кликала всіх, щоб ішли та подивилися, а коли хто не хотів, то, вчепившись рученятами за одіжку, тягла до себе, приневолювала. Всі конче мусили йти, дивитися на слово, що склала дитина, разом з нею дивувалися й радіти. Здебільшого це перше слово писалося на землі й тоді дитина ставала навколішки, щоб бути ближче до свого витвору—щоб милуватися в безпосередній з ним близькості.

Після першого слова дитина писала по всіх усядах здебільшого на дошці з якимсь незвичайним запалом. Доводилося бачити цілі гуртки дітей біля дошок: по-за першою лінією, що писала навстоячки, ставала друга лінія дітей—на стільцях; ці писали по-над першими. Те саме було й по той бік дошки. Можна було бачити й дітей, що їм тут не залишилося вже місця,—вони робилися нечемні, гнівалися, перекидали стільці, де стояли їх товариші, всякими правдами й неправдами хотіли здобути собі хоч трохи місця для писання—аж в кінець, не в силі нічого вдіяти, лягали долі й писали на підлозі, або робили наступ на підвіконня та двері й вкривали їх своєю писаниною. Протягом цих перших днів наші кімнати були мов укриті килимами й арабесками з їх писання. Так само діти робили й дома. Тоді де-які матері, щоб врятувати свою підлогу, іноді навіть хліб, (слова писали на скориньці), давали дітям трохи паперу та олівця. На другий день один з таких письменників приніс у школу зшиточок, пописаний увесь, а мати його сказала, що хлоп'я писало увесь день, увесь вечір, аж поки заснуло в ліжку, тримаючи папер та олівець.

Це гарячкове й протягом перших днів невпинне писання викликало в мене ту думку, що природа добре робить, коли розвиває мову поступово й одночасно з розвитком свідомості. А коли б природа зробила так само необережно, як я, тоб-то спочатку збрала б увесь потрібний чуттєвий матеріал, дала б вільний розвиток свідомості, а потім підготувала органи мови й сказала б досі німій дитині: „от тепер заговори“, то ми були б свідками якоїсь божевільної балаканини, діти почали б одразу невпинно й без угаву балакати, знесли б собі легені й голосові струни й вимовляли б найважчі й пречудові слова.

А проте, я гадаю, що між цими двома крайніми випадками є середній шлях, що залишається для нас, а саме: ми повинні поступово вести дитину до графічної мови, але підготовляючи її поволі, маємо викликати її, як щось самовільне, в формах майже досконалих.

Пристосування методу. Протягом дальшої нашої роботи ми переконалися, що розвиток графічної мови може мати й лагідніший характер, під умовою, що діти бачать, як пишуть їх товариші.

Бачучи, як інші пишуть, вони й самі починають писати, скоро лише мають можливість зробити це. А коли дитина пише перше слово, вона ще не володіє всім алфавітом, число слів, що дитина може написати, обмежене, а дитина сама не може утворити всіх можливих комбінацій на підставі знайомих їй літер. Перше написане слово—це завжди велика радість для дитини, але це вже не так дивує її, бо вона бачить, що такі дива трапляються щодня, й добре знає, що колись так само буде й з нею. При такій умові писання відбувається лагідно, має характер упорядкованості й не втрачає прикмет чогось дивного, прекрасного.

Коли дводиться бувати в „Домах дитини“, завжди можна спіткати в них

яку-небудь новину, хоч би останній раз ви були там навіть учора. Ось, наприклад, двоє дітей лагідненько, але й з великою радістю пишуть собі й пишуться, а вчора вони ще не писали. Керуюча повідомляє, що перше почало писати вчора о 11-й годині ранком, а друге о 3-й після обіду.

І ці явища мають характер чогось звичайного—до них ставляться спокійно, як до нормальної форми в розвитку дитини.

Виховальний хист учительки скаже, чи треба й коли саме—заохочувати дитину до писання. А саме, треба заохочувати, коли дитина відбула вже всі підготовчі вправи трьох періодів і все ще не починає писати. І тому треба заохочувати, щоб через таке запізнення не сталося раптового вибуху в писанні, а це неминуче настане, бо дитина засвоїла всі літери алфавіту.

Ознаки, на підставі яких можна сказати, що дитині вже настала пора для вільного писання, такі: рівнобіжність і правильність ліній в штрихуванні геометричних фігур; пізнавання шмергелевих літер на дотик з зав'язаними очима, й кінець кінцем швидкість та певність в складанні слів. Але раніш, ніж самі утручатися, вчителька краще зробить, коли, маючи на увазі вищенаведені ознаки, ще почекає принаймні тиждень, доки дитина почне сама писати. А коли вже це сталося, тоді потрібна допомога з боку вчительки, що має керувати поступовим розвитком графічної мови.

Перше, що вчителька повинна зробити,—полінувати дошку, щоб діти додержували однаковий розмір літер та їх рівень.

І друге—коли дитина пише не досить певно, треба дати їй знову обмацати шмергелеві літери й не робити безпосередніх поправок у написанню. Іншими словами, удосконалення відбувається не тому, що дитина пише у другий чи у третій раз, а тому, що повторює підготовчі до писання вправи. Пригадую собі одне мале, що починало писати. Воно хотіло каліграфічно вивести букви на лінованій дошці, зверталось до таблиць з шмергелевими літерами, обмацувало двічі або й трічі потрібні для писання літери й потім вже починало писати. А скоро яка літера здавалася негарна, воно витирало її, обмацувало цю літеру на таблиці й тоді вже писало вдруге.

Наші діти, навіть ті, що вже рік, як почали писати, роблять постійні підготовчі вправи трьох періодів: ці вправи викликали розвиток графічної мови, й вони ж її удосконалюють. Отже, й виходить, що діти в нас навчаються писати й розвивають що-далі все більший хист, хоч одночасно й не пишуть. Писання є лише іспит, задоволення внутрішньої потреби, радість з власного хисту, а не вправа. Як для людини містичного настрою душа очищається молитвами, так і для наших дітей, графічна мова, це найвище досягнення людської культури, здобувається й удосконалюється шляхом одних вправ, які не є тотожні самому писанню.

На мій погляд, має велику виховальну вартість та думка, що спочатку треба підготувати, а потім робити спробу, спочатку удосконалити себе, а потім творити. Коли ми працюємо й одночасно виправляємо наші помилки, то вже виникає звичка сміливо розпочинати справу, що виходить потім незграбна або перевищує наші сили—і ми робимося нечулі до власних помилок. Виховальний принцип мого методу той, що ми навчаємо дитину бути обережною, й не припускаючи помилок, бути вдумливою та передбачити дальший успіх, бути лагідною й не пишатися своїм успіхом. Бо ця лагідність і триматиме дитину біля самих джерел правди, а від них походять усі постійні духовні здобутки й біля них не відчувається того самозадоволення своїм успіхом, що завжди є гальма для дальшого розвитку.

Далі, той факт, що всі діти, як ті, що починають три періоди вправ, так і ті, що від давнього часу пишуть, мають одну роботу—цей факт об'єднує та споріднює їх на одному, як їм здається, рівні. Тут немає поділу на касту новачків та знавців—усі вони заштриховують фігури різноколірними олівцями, всі обмацують шмергелеві літери, всі складають слова з літер. Малі сідають коло старших, ці їм допомагають, і всім здається, що вони роблять одно. А в дійсності є діти, що роблять підготовчі вправи, а є між ними й такі, що удосконалюють

свій хист, але всі вони йдуть одним шляхом. І як у житті, рівність та братерство мають для себе більше ґрунту, ніж усякі соціальні різниці, так само і в духовному житті—усі, новачки й знавці, йдуть шляхом однакових вправ.

І діти так швидко навчаються писати тому, що коли ми даємо вказівки тим з них, які дуже зацікавлені, —інші починають звертати увагу й слухати лекції для других дітей або приглядатися до їх вправ. Де-які навчаються писати навіть без нашої допомоги: вони чули те, що вчителька казала іншим дітям.

Взагалі всі діти від чотирьох років цікавляться писанням. А де-які з наших дітей почали писати в три з половиною роки, особливо надзвичайна для них втіха—обмацувати шмергелеві літери. Під час перших моїх спроб, тобто коли діти в перший раз бачили літери, я попросила пані керуючу Ветині принести на терасу, де гуляли діти, різні, її власного виробу, таблиці. Оскільки діти побачили ці таблиці, вони оточили й мене й керуючу: виїнявши палиці, почали обмацувати літери, а навколо був страшенний натовп тих, що чекали на свою чергу.

Де-котрі з старших заволоділи таблицями, їм здавалося, що це мов їх власні, але натовп цікавої малечі перешкоджував їх вправам. І пригадую, з яким запалом ці старші, міцно тримаючи в руках таблиці, піднесли їх вгору, мов прапори, та почали врочистий похід, тоді як уся юрба маршувала слідком і плескала в долоні з радісним галасом.

Вони пройшли повз нас і всі, великі й малі, галасували й сміялися, тоді як матері, зацікавлені цим галасом, дивилися з вікон на такий урочистий похід.

Середній період, тобто час перших підготовчих вправ до першого писаного слова, тягнеться для дітей чотирьох років півтора місяця, для дітей п'яти років він значно коротший, біля місяця. Але було в нас одно хлоп'я, що навчився писати, вживаючи всіх літер протягом двадцяти лише днів. Діти чотирьох років після двох з половиною місяців можуть писати всі слова під диктуру, так що їм можна дати перо, чорнило й зшиток. А взагалі, після трьох місяців наші учні пишуть дуже добре; а тих, що пишуть шостий місяць, можна порівняти хіба з учнями третього класу.

Взагалі писання—одно з найлегших досягнень і наймиліших для дітей.

Коли б дорослі так само швидко навчалися, як і діти до шости років, то можна було б подолати всю неписьменність протягом одного місяця. Але тут для такого блискучого успіху спіткали б ми дві перешкоди: загублення м'язевого почуття й застарілі дефекти мови, що відбувалися б у писанні. Я не робила з цього приводу окремих дослідів, але гадаю, що протягом року можна було б навчити дорослу неписьменну людину не тільки писати в безпосередньому значінні цього слова, але й висловлювати свої думки для звичайних потреб щоденного життя (форма листування).

Ми з'ясували, протягом якого часу діти навчаються писати. А що до самого виконання, з боку якості, то всі діти з самого початку пишуть гарно. Варто зауважити й форму літер, як округлих, так і довгастих—усі вони дуже нагадують зразки шмергелевих літер. Майже ніхто з учнів звичайних шкіл, коли він не робив окремих каліграфічних вправ, не писатиме так гарно, як наші діти. Я присвячувала багато часу каліграфії й знаю, як важко навчити дітей від 12 до 13 років писати слова, не підводячи пера з паперу (я виключаю літеру O); і знаю, як страшенно важко учням писати одним махом літери з довгими рисами та як при цьому порушується рівнобіжність рис у цих літерах.

А наші діти, з дивною певністю руки, виводять одним махом цілі слова, додержуючи рівнобіжність рис і рівні переміжки між літерами. Коли хто-небудь сторонній приходив у нашу школу, то мало не завжди казав дивуючися: „Ніколи б не повірив, коли б сам не бачив навч“.

Звичайна каліграфія—це додаткове навчання, що має своїм завданням виправити застарілі та засвоєні дефекти. Це—окрема й важка робота, бо дитина бачить зразок і має зробити відповідні для його відтворення рухи, тоді як безпосереднього зв'язку між таким враженням і таким рухом у неї не існує.

Крім того, каліграфії навчають у такі роки, коли вже всі дефекти вкорінилися та коли скінчився той фізіологічний період, що функціонує добре м'язева пам'ять. Нема чого й казати про головну помилку, про те, що каліграфія йде тим самим шляхом, що й писання, тоб-то починає з рисок та всього іншого подібного.

Що до нас, то ми підготовляємо дитину безпосередньо не тільки до писання, але й до каліграфічного писання, з його двома головними прикметами — красою форми (обмацування каліграфічних літер) і розгоном штрихів (вправи штрихування фігур).

Ч и т а н н я .

Дидактичний матеріал. Таблиці з каліграфічними взірцями до писання (курсив) з літерами 1 см. заввишки й найрізноманітніші іграшки.

На досвіді я переконалася, що існує глибока різниця між писанням та читанням і помітила, що ці два процеси не виникають одночасно, а (наперекір звичайному поглядові) писання попереджає. Я не називаю читанням тієї перевірки, що робить дитина з писаними словами, перекладаючи символи на звуки, на зразок того, як раніш звуки перекладали на символи. Бо при цій перевірці дитина вже добре знає слово, що де-кілька разів вона повторила, коли писала його.

На мій погляд, читання це є розуміння думки, ідеї на підставі графічних символів.

Та дитина читає, яка, не чувши вимови слова, пізнає це слово, коли воно складене з літер на столі, й може зрозуміти його значіння (назва дитини, міста, якої-небудь речі то-що).

В графічній мові слово, що ми прочитали, має таке саме значіння, як і слово, що ми чуємо в розмові — це є засіб та чинник передачі думок інших людей.

І ми кажемо, що дитина не вміє читати, коли за допомогою писаних слів вона не одержує думок, ідей іншої людини.

Можна б сказати, що писання, як ми бачили вище, є діяльність, у якій переважають психо-моторні процеси. А читання це суто-духовна діяльність. Але безперечно, наш метод писання підготовляє також і до читання, так що труднощі останнього процесу стають майже непомітні. Писання підготовляє дитину розуміти з зовнішнього боку сполучення звуків, що складають слово — і дитина вміє читати звуки слова. Але в ті хвилини, коли вона складає слова з літер, або лише, вона має де-який час, щоб спинитися своєю думкою над символами, які вибирає або пише, бо писання слова потребує значно більш часу, ніж його читання.

Уявіть собі дитину, що вміє писати, й дайте їй слово, щоб вона його прочитала й зрозуміла. Довгий час вона мовчатиме і взагалі почне читати його, але робитиме це так нешвидко, мов писала б це слово. А значіння слова можна схопити не тільки при умові, що його читаємо швидко, але й при умові, що ми кладемо-належний наголос. А для того, щоб класти належні наголоси, дитині треба пізнати слово, тоб-то ідею або його значіння. Для цього потрібна суто-розумова діяльність вищого ступня.

Нижче подаю мій метод читання й важаю за зайве старе читання по складах. Я роблю картки з звичайного паперу, на кожному написано курсивними літерами 1 см. заввишки яке-небудь слово, знайоме дітям, що вони його часто вимовляли та що означає або предмети з оточення, або щось взагалі їм відоме (напр., „мама“). Коли слово означає предмет, що є в кімнаті, то я кладу цей предмет так, щоб діти його бачили — і таким чином полегчую процес розуміння. Додам, що здебільшого ми беремо іграшки. В „Домах дитини“ ми маємо не тільки посуд, кухню, опуки та ляльки, як я казала вже вище, але є в нас шафи, кани, ліжка, тоб-то всі меблі, потрібні для дитячого ляльчиного дому; є будинки, дерева, отари — овець, тварини, ляльки, гусочки з целулоїду, що плавають на воді; човники з салдатами, салдати, потяги, фабрики, коровники з за-

городами й т. и. В одному з „Домів дитини“ ми маємо гарну колекцію овочів — з глини — подарунок одного художника.

Коли можна сказати, що писання виправляє або краще керує розвитком мови в дитини та удосконалює мову, то про читання ми повинні сказати, що воно допомагає розвиткові ідей, сполучаючи цей останній з розвитком мови. Коротко кажучи писання виховує фізіологічний бік, а читання — соціальний бік мови.

Перші вправи, що про них я згадувала вже вище, — це вправи з назвами предметів, тоб-то читання назв предметів, відомих і таких, що, по змозі, є в кімнаті.

Я не починаю з слів легких, або важких, бо діти вже вміють читати кожне слово, передаючи його звуки. Ось я й кажу дитині, щоб вона поволі вимовляла звуками написане слово. Коли дитина не помилилася, я кажу тільки одне слово „швидче“. За другим разом дитина читає швидче, але часто, проте, не розуміє. Я повторюю: „швидче, швидче“. Дитина читає ще швидче, повторюючи те саме сполучення звуків, аж нарешті відгадує загадку. І тоді вона дивиться на мене, мов дякуючи, і почуває те задоволення, що часто освітлює мов промінем обличчя наших дітей. Ось і вся вправа читання. Для неї треба дуже мало часу, і коли дитина вміє вже писати, це річ дуже легка.

Так разом з писанням рисок поховали ми навіки й читання по складах з усією його нудотою.

Коли дитина прочитала слово, я кладу картку біля відповідного предмету й наша вправа скінчилася. А після того, як усі діти навчаться, не скажу, щоб читати, а краще — розуміти, що саме вони мають робити в цій вправі, я веду з ними гру, що описую її далі. Мета цієї гри — зробити ці вправи приємними, подати значне число слів і викликати швидке й виразне читання.

Гра в читання слів. Розкладаю на великому столі безліч цікавих для дітей іграшок. Для кожної є окрема картка з назвою іграшки. Я згортаю ці картки, перемішую їх у скриньці й даю брати жеребки тим дітям, що вміють читати. Кожна дитина бере по черзі жеребок, іде на своє місце, обережно розгортає жеребок, тихенько читає, що там написано, не показуючи іншим, так що для решти учнів зміст картки лишається таємний, потім підходить до столу, тримаючи картку в руці. Тоді виразно вимовляє назву предмету й дає вчительці картку на перевірку. Ця картка, мов грошовий знак, що за його одержують іграшку. Коли дитина добре вимовляє назву, показуючи рукою предмет, і вчителька перевірить справу, подивившись на картку, тоді дитина бере собі іграшку й грається нею, доки схоче.

Після того, як черга обійде всіх, учителька викликає першу дитину, а за нею й всіх інших, у тій самій послідовності, як вони одержували іграшки. І на цей раз діти беруть жеребки, але вже читають їх тут таки біля столу. На жеребку написано ім'я одного з тих товаришів, що ще не вміють читати й через це не одержали іграшки. Прочитавши картку, дитина подає ту іграшку, що належить їй по праву, своєму неписьменному товаришеві й робить це чемно, з граціозним вітанням. Таким чином, ми не припускаємо ніяких класових різниць та привчаємо до цієї думки, що треба бути щедрими й до тих, що по праву не мають нічого; а так само до тієї думки, що всі повинні відчувати радість життя, незалежно від своїх особливих заслуг. Той, хто одержує по праву, прочитав картку один раз, той, хто дає, читає двічі й двічі виявляє свій хист: цим самим він мов заохочує свого неписьменного товариша робити те, що й він.

Ця гра була дуже до вподоби, й для дітей з бідних семей була велика радість, що в них є такі гарні іграшки та що вони можуть ними довго-довго гратися.

Але було чого дивуватися й мені, коли діти, навчившись читати мої картки, відмовлялися від іграшок і не хотіли витратити часу, граючися ними, а замість цього з якимсь запалом знову й знов бажали витягати картки й читати їх! Я дивувалася на них, шукаючи розгадки дитячої душі, душу, що їй ми так мало знаємо. І тоді, як я замислилася над цим питанням, виникла в мене така думка, а саме, що діти починають любити знання, що до нього завжди прямує дух людини, а не гру, в якій не дуже багато змісту — і тоді я уявила собі всю величню красу людського духу.

І ми залишили іграшки й почали писати сотні карток: імена дітей, назви предметів, міст, колірив і прикметники, знайомі дітям з вправ до розвитку почуттів. Ці картки ми поклали в різні скриньки й давала дітям вибирати. Я гадала, що діти переходитимуть від однієї скриньки до другої. Марна надія! Кожна дитина прочитувала всі картки одного відділу й тільки тоді переходила до іншого, виявляючи якусь ненажерливість у читанні. Одного дня пішла я на терасу й бачу, що діти перенесли туди столи й стільці та зробили собі школу на вільному повітрі. Де-які гралися проти сонця, інші гуртувалися біля столів, де були купи карток і таблиць з шмергелевими літерами. У затінку сиділа керуюча з довгою й вузькою скринькою, де було безліч карток. І вдовж усієї скриньки десятки рученят витягали картки. Друга купка дітей розгортала картки й читала: „Не повірите може“, сказала мені керуюча: „оттак уже більше години граються та ще їм мало!“ За для спроби ми сказали служниці принести сюди опуки та ляльки. Але діти не звернули на них ніякісенької уваги: яке значіння могли мати на них іграшки, порівнюючи з великою радістю знання!

Помічаючи цей дивний успіх, я гадала, що вже можна дати дітям друкований матеріал. І я запропонувала вчительці написати на де-яких картках одне слово—курсивом і друкованими літерами. Але діти попередили мене: в кімнаті у нас був календарь, де було багато слів друкованих звичайним друком, а іноді навіть готичним. Де котрі з учнів встигли вже додивитися до цього календарю—й дивна річ, уміли вже читати не тільки звичайний латинський друк, але й готичний.

Нам залишалися хіба тільки книжки. Діти читали вже окремі слова в книжках. Але для „Домів дитини“ я погодилася б на таку початкову книгу, в якій під фігурами й малюнками знайомих предметів були б надруковані слова—назви цих предметів.

Успіх дітей одразу пішов на користь матерям: часто знаходили ми в кишенях дітей клаптики паперу з замітками, що купити: хліб, макарони, сіль і т. и. Отже, де-котрі з наших дітей ходили вже до крамниці з писаними замітками. І батьки оповідали нам, як їхні діти не бігали вже по вулицях, а ходили поволі, читаючи вивіски крамниць.

Отже, мале років чотирьох з половиною виховували дома згідно з нашою системою. Батько, маркіз і депутат, мав велике листування. Він знав, що син його вже протягом двох місяців робить вправи, що сприяють читанню й писанню в наймолодші роки, але не звертає на це особливої уваги, не покладаючи великої надії на мій метод. Якось батко читав, а син грався коло нього, коли в цей момент звійшов льокай і поклав на столі купу тільки що одержаних листів. Дитина звернула на це свою увагу, почала брати листи й виразно читала всі адреси, а батко дивом дивувався.

А що до того, скільки треба часу, щоб навчитися читати, то практика нашого методу дає нам такий висновок: від того дня, коли дитина почала писати, тоб-то від нижчого ступня мови—графічного й до вищого ступня—читання проходить біля двох тижнів пересічно. І мало не завжди діти раніш починають добре писати, а потім певно читати. Здебільшого дитина вміє писати дуже добре, а читає тільки так собі.

Не всі діти однієї роблять однаковий успіх; нікого з дітей не тільки не приневолюють, але й не за прошують та ніяким чином не притягають до такої роботи, якої дитина не бажає, тому часто буває так, що де-які діти, що не виявили своєї волі та бажання навчитися, не підлягаючи нашому безпосередньому впливові, досить довгий час не вміють ні читати, ні писати.

Навіть стара школа, що поводить деспотично з волею дитини та пригнічує всяку вільну виявленню цієї волі, і та не визнає за обов'язкову графічну мову раніш шости років. А про нас нема чого й казати.

Поки що, на підставі моїх дослідів не можна ще напевно сказати, чи найвлучніший момент для розвитку графічної мови треба обирати в кожному віці тоді саме, коли ми маємо цілком розвинену мову.

А взагалі можна сказати, що мало не всі діти, яких навчають на підставі нашого методу, починають писати в чотирі роки, а в п'ять років уміють читати

й писати, як учні, що вчилися один рік у школі. Отже, наші діти могли б перейти до другого класу школи, ще маючи на один рік менше, ніж треба для прийому в школу.

Гра в читання речень. Де-які сторонні особи, що завітали до нашої школи, побачивши, що діти читають друковані слова, прислали нам чудових книжок з малюнками. Ці гарні книжки були за початок нашої бібліотеки. Переглядаючи ці звичайні дитячі картки, я побачила, що наші діти їх не зрозуміли б. Але вчительки були дуже задоволені й хотіли довести мені, що я помиляюся, а тому давали їх читати де-яким дітям і запевняли мене, що вони читають і до того краще й швидче, ніж учні, що скінчили другий клас школи. Але це мені не доводило нічого, і я зробила дві спроби. Перша спроба була така: я попросила вчительку розказувати дітям ці казки й помічати, скільки дітей зацікавиться її оповіданням. Мало не з перших речень увага дітей почала слабшати. А як я заборонила вчительці приневолювати дітей, щоб вони слухали з увагою, то поволі в кімнаті почався гамір та рух, ніхто вже не слухав, кожний робив те, що йому було приємно.

Це свідчило, що діти, які, здавалося, так радо читали книжки, не зрозуміли ще їх змісту. А задовольняв їх самий процес читання, переклад графічних символів у згуки слова, їм знайомого. Це можна довести й тим фактом, що діти виявляли менший нахил до книжок, ніж до карток, бо в книжках було досить незнайомих слів.

Для другої спроби я давала дитині книжку, щоб вона читала, а сама не атручалася з своїми поясненнями, як це робила вчителька. Вона давала безліч пояснень в суміш із різними запитаннями, вказівками й т. и., наприклад—„ти розумієш?“ Про що ти читав? Що дитина їхала в кареті? Чи так? Може ні? Так читай же далі й слідує“ й т. и.

Так ось я давала дитині книжку, сідала біля неї по-товариському й запитувала її так само, просто й щиро, як запитувала б свого приятеля: „чи ти зрозумів те, що прочитав?“ Дитина відповіла:—„ні“. І вираз у неї був такий, мов вона хотіла зрозуміти, чому я питаю її. Тим часом думка, що при читанні низки слів можна зрозуміти думки іншої людини, яка нам їх передає за допомогою слів—ця думка залишалася на майбутні часи нашим дітям, як найкраще з досягнень і як нове джерело несподіванок і радості.

Книгу призначають не для механічного читання, а для логічної мови, а тому розумітиме книгу лише та дитина, у якої вже розвилася ця логічна мова.

І є велика різниця між читанням книги й розумінням її змісту, на зразок тієї, що існує між вимовою слів та розмовою.

Вважаючи на все це, нам довелося залишити читання книжок і чекати далі.

Одного дня, під час бесіди, четверо дітей одночасно повставали з своїх місць, підійшли до дошки й з великою для себе радістю написали речення такого приблизно змісту: „Як ми раді, що в садку розкітли квітки“. Для мене також була велика втіха, що діти сами зрозуміли, як можна складати з слів речення, на зразок складання й писання слів з окремих літер. Процес розвитку дітей відбувався так само, як і раніш, в тій самій логічній послідовності, від логічної мови—розмови до самостійного вибуху мови писаної.

От тепер й зрозуміло, що настала пора перейти до читання речень, і я зробила те саме, що й вони.

„Чи ви мене любите?“—написала я на дошці. Діти поволі й виразно читали, де-кілька хвилин мов обмірковували, а потім на весь голос відповідали—„так, так!“ Я писала далі: „тоді не робіть галасу й поведітьесь добре“. Діти прочитали знов такі голосно це речення, потім одразу запанувала тиша—тільки іноді хіба чути було гуркіт стільців, бо діти почали знов сидати на свої місця.

Так було утворено мовчазний зв'язок між мною та дітьми за допомогою писаної мови—і це дуже зацікавило дітей. Поволі починали розуміти вони, яке значіння має писання, що воно передає думку людини. І коли я починала писати, діти мало не тремтіли від нетерплячки, бажаючи знати, що я хочу сказати, хоч і не вимовляю ні одного слова.

Бо для графічної мови не треба вимовляти слів. Її значіння ми зрозуміємо лише тоді, коли цілком відокремимо її від розмови.

Протягом останнього часу, саме коли друкували цю мою книгу, в „Домах дитини“ ми вже перейшли до такої дуже приємної для дітей гри.

На окремих клаптиках паперу я писала досить довгі речення, зазначаючи, що треба було дитині зробити. Напр., „Причини віконниці й одчини двері, потім почекай трохи й зроби все так, як воно було раніш“. „Звернися до восьми з твоїх товаришів, щоб вони повставали з своїх місць і стали до пари серед кімнати; потім скажи їм, щоб вони маршували по кімнаті дибки, тихо, тихо“. „Скажи трьом твоїм старшим товаришам, що гарно співають, щоб вони вийшли на середину кімнати, постав їх рядком і заспівай з ними яку-небудь гарну пісню“ й т. и. й т. и.

Діти стояли наготові, нетерпляче чекаючи, поки я закінчувапа писання. Потім мов виривали із рук ці картки, клали їх у себе на столах, щоб просохло чорнило, й там з великою увагою сами читали, не вимовляючи ні одного слова. Я спитала їх—„зрозуміли?“—„Так, так!“ „Ну тоді робіть, що треба“. І я з радістю побачила, що діти почали швидко робити те, що я їм зазначила у картках. Цілком нова робота почалася в нас у кімнаті: один причиняв і відчиняв віконниці, той повів тваринів маршувати, той співав з гуртком товаришів, одні починали писати, інші вибирали зазначені мною предмети на полицях. Всім це було так цікаво, так дивно, що утворилася надзвичайна тиша—і всі з увагою слідували за тим, що робилося. Здавалося, якась таємна сила виходила від мене й викликала всю цю діяльність. Ця таємна сила—графічна мова—одна з найвищих досягнень культури.

І діти зрозуміли її значіння. Коли я виходила з кімнати, вони оточили мене з виразами щирої любови та подяки й казали; „Дякуємо, дякуємо за лекцію!“

Це був для них великий успіх—вони перейшли від механичного читання до логичного.

Нині цю найулюблену для дітей гру ми ведемо так: спочатку утворюємо повну тишу, потім даємо скриньку, де містяться згорнуті картки, а на кожній в одному довгому реченні зазначено, що треба робити.

Усі діти, що вміють читати, беруть собі жеребок, читають мовчки раз, а той й більше, поки не будуть певні, що зрозуміли написане, повертають картку, керуючий—і починають робити, що наказано. А як у цій роботі беруть участь і ті, що ще не вміють читати, то доводиться переносити або пересовувати предмети, то починається загальний рух—але все це робиться в повній тиші, що й порушує хіба тільки тупотіння ноженят, коли діти метушаться, або іноді співи. Чудовий зразок самодисципліни!

Як свідчать наші експерименти, складання речень з слів має попереджати логичне читання, так само, як писання попереджає читання слів. І щоб зрозуміти зміст, читати треба мовчки.

Бо коли ми читаємо голосно, то в цьому процесі беруть участь два чинник—вимова й графічний елемент, а це ускладняє справу. Річ відома, що навіть дорослі люди, коли їм треба в прилюдному зібранні прочитати де-що, мають підготуватися й мовчки перечитати собі, обмірковуючи кожне речення. І відомо також, що виразне читання досить важка справа. Тому саме діти повинні читати мовчки, коли вони починають знайомитися з логичним читанням. Графічну мову, коли вона підвищується до ступня логичного мислення, повинно відокремлювати від вимови. Цей вищий ступінь призначається для передачі думок на далечину, а при цьому почуття та м'язеві процеси не відіграють вже такої ролі, як раніш. Ця мова—мова логичного мислення, що утворює зв'язок між людьми на всій земній кулі.

Грунтуючися на успіхах, що їх досягло виховання в „Домах дитини“, можна сказати, що настала пора вже й для реформи школи першого ступня.

І тут виникає складне для нас питання, яким чином перетворити перші

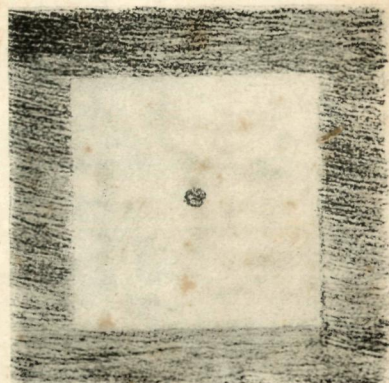
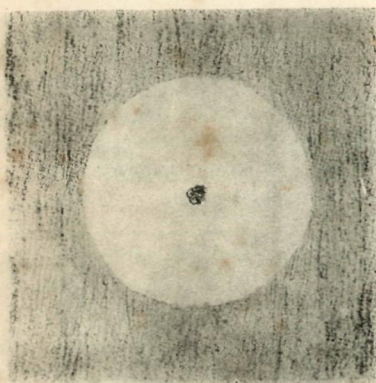
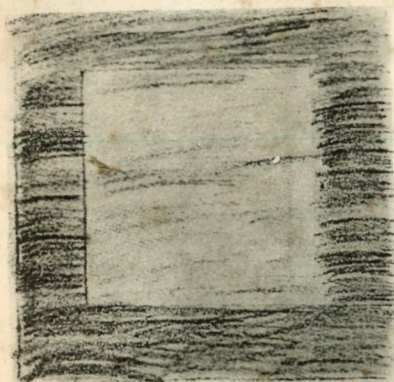


Діти працюють.



Діти працюють.





Поступові стадії шриховки.

класи школи так, щоб у них можна було продовжувати виховання на підставі нашого методу. Ближче ми не розглядатимемо цього питання, і поки що зазначимо, що перший клас школи стає зайвий, бо наша система виховання вже включає його в собі.

У майбутні школи прийматимуть таких дітей, як наші, тобто дітей, що вже не потребують догляду, а сами вміють одягатися, роздягатися, вмиватися, вміють добре та чемно поводитися, дітей цілком дисциплінованих, хоч панує в нас система волі для дитини, або краще через цю саму систему. Ці діти, володіючи розмовою без дефектів, добре орудують і графічною мовою, з початками дальшого переходу—до мови логічної.

Ці діти виразно й добре вимовляють слова в розмові, каліграфічно пишуть, дисципліновані та граціозні в своїх руках,—бо вони виховані також і з погляду естетичного.

Ці діти—майбутня переможна людськість у її ніжні роки: вони добре й старанно спостерігають та досліджують своє оточення й мають власну волю думки й самостійного мислення.

Для таких дітей треба було б закласти школу, що їм відповідає б і керувала б їхнім культурним розвитком на підставі того самого принципу—поважання волі дитини в її виявленнях, за допомогою якого сформувалася індивідуальність цих малих людей.

Мова дитини.

Графічна мова, що складається з диктури та читання, має в собі всі елементи й складники розмови (слухові нерви, центральна нервова система, моторна система) і ґрунтується в моєму методі головним чином на розмові.

Тому графічну мову можна розглядати з двох поглядів:

1) Вона є насамперед окрема мова дуже великого соціального значіння, як доповнення до розмови первісної людини. Це велике культурне значіння взагалі й визнають за графічною мовою, і тому її навчають у школах, незалежно від зв'язку її з розмовою, щоб дати людині можливість мати ті чи інші зносини в соціальному оточенні.

2) Вона має також зв'язок з розмовою й тому стає можливою за допомогою графічної мови впливати на розмову людини. Підкреслюю окремо це останнє значіння графічної мови з погляду фізіологічного.

Окрім того, як розмова—одночасно є і натуральна функція людини і засіб, дуже придатний в соціальному житті, так само ми можемо розглядати й графічну мову з усіма її складовими частинами, як сполучення нових звичок нервової системи і як засіб, вельми придатний у громадському житті.

Належно цінуючи фізіологічне значіння графічної мови, ми повинні визнати для неї й потрібний період її розвитку, незалежно від того високого призначення, що вона матиме пізніше в дорослої людини.

Мені здається, що спочатку графічна мова важка не тільки тому, що досі навчали старими методами, але головним чином тому, що вже при першому виявленні графічної мови ми користувалися з неї, щоб навчити літературної писаної мови, тоді як остання є наслідок довгого культурного розвитку народу.

Уявіть собі всю недоцільність нашої школи; ми аналізували графічні символи, не аналізуючи фізіологічних процесів, потрібних для їх відтворення. Ми не уявляли собі, як важко відтворити всякий графічний символ, тому що зорові враження не мають такого засвоєного зв'язку з моторними процесами, потрібними для їх відтворення, зв'язку, що, наприклад, існує між слуховим враженням від слова з моторними процесами розмови. Тому нам завжди важко викликати моторні процеси, коли до того ми не засвоїли собі відповідних рухів. Бо одна ідея безпосередньо не впливає на моторні нерви, і тим менше впливає, що сама вона ще не добре окреслена й не викликає до життя нашу волю.

І тому сталося так, що після аналізу графічних символів та розвитку їх на прямі та криві, ми починали давати дітям символи без ніякого змісту, сим-

воли для них нецікаві: зорове вражіння від них ще не може викликати самостійного моторного процесу. Ми вимагали, таким чином, напруження волі, а звідсіля вже швидко виникала в дітей утома, в формі нудьги й фізичного страждання. До цього напруження волі додавалося ще друге, бо треба було одночасно з писанням утворювати м'язеві асоціації, від яких залежали рухи, потрібні для того, щоб тримати приладдя до писання й орудувати ним.

Поруч з цим напруженням утворювався стан психичної депресії, а наслідком усього цього було те, що писали негарно, з помилками. Вчителі виправляли ці помилки й пригнічували ще більше почуття дитини, постійно підкреслюючи помилки й недосконалість виконаної роботи. Таким чином, з одного боку дитину примушували до напруження, з другого боку вчитель пригнічував її психичні сили, замість того, щоб їх розвивати.

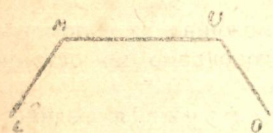
Не вважаючи на цей дуже помилковий шлях, тільки що засвоєна з перевертаними труднощами графічна мова, відразу ставала засобом для досягнення тих чи інших соціальних завдань. Ця графічна мова ще не вихована й не досконала, повинна була формувати синтактичний бік мови й допомагати, як найкраще, в роботі вищих психичних центрів.

Треба проте завжди мати на увазі, що наша мова має свій поступовий розвиток; вона доходить до того ступня, коли вимовляють слова, а вищі психичні центри починають, за допомогою того, що Кусмауль називає дикторіумом, орудувати цими словами, формується синтактичний бік мови, потрібний для вислову різних думок. Це є—мова логичного розумового елементу.

Таким чином, механічні процеси мови попереджують вищі процеси розумової діяльності, й ці останні відбуваються за допомогою перших.

Отже, існують два періоди розвитку мови: перший—нижчий, коли підготовляються нервові шляхи та центральні механізми, що сполучатимуть чутьові шляхи з моторними; і другий—вищий, що складається з вищих форм психичної діяльності, які виявляються зовнішнім чином за допомогою гогового вже механізму мови.

В схемі механізму мови,—цю схему дає нам Кусмауль—ми бачимо мозгову дугу—механізм передачі слова, що утворюється протягом першого періоду розвитку мови.



Сх. I.

якостів: звуки (Su), склади (Si) і слова (P).

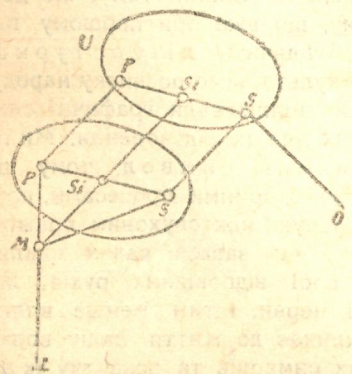
Що в дійсності можуть утворюватися окремі центри для звуків та складів, це нам доводять різні патологічні форми мови, коли, наприклад, хворі на центрочуттєву

дисфазію можуть вимовляти тільки звуки або тільки звуки й склади.

Навіть дуже малі діти особливо чулі до простих звуків: матері часто звертають увагу дитини, або утихомирюють її, вимовляючи звук С ш-ш; пізніше діти стають уже чулі й до складів, що їми так само розважають дітей—ба, ба, п у ф. т у ф.

А далі вже й слово, здебільш двохскладове, починає звертати увагу дітей (сх. III).

Те саме можна сказати й про моторні центри. Спочатку дитина вимовляє прості або подвійні звуки,—як, напр., бл, гл, х—і це викликає велику ра-



Сх. III.

дість у матері. Потім починаються згуки виразно двохскладові—ба, ба і нарешті двохскладове слово, здебільшого з губними шелестівками—мама, баба.

Ми кажемо, що дитина починає говорити тоді, коли слово, проказане дитиною, має якесь значіння: тоб-то коли, напр., бачучи матір, дитина пізнає її та вимовляє мама; бачить собаку й каже тете; хоче їстоники й кричить папа.

Іншими словами, ми кажемо, що дитина почала говорити, коли її слова стають в зв'язку з якими-небудь прийняттями. А що до мови в її власному розумінні, то тут ми маємо лише початки психомоторної діяльності.

А ми вважаємо за початок мови той момент, коли по-над мозговою дугою (сх. IV) суто-механічно й без свідомости, стає можливе розпізнання слова, що нині почувается й сплучається з відповідним предметом.

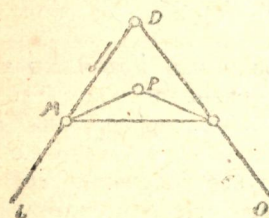
На цьому вже рівні мова де далі, все більше удосконалюється: дитина краще відрізняє склад згука слів, а психомоторні шляхи стають все придатніші для вимови.

Це є перший період мови, він має свій початок і свій розвиток і за допомогою вражіння веде до удосконалення первісного механізму мови. В цьому періоді складається й так звана членоподільна мова, що потім має для людини бути за засіб для передачі її власних думок. Ось її саме й буває надзвичайно важко удосконалювати або виправляти, скоро лише вона сформувалася. І ми бачимо часто людей з високою освітою, що недобре орудують мовою, а це перешкоджає їм висловлювати свої думки в гарній з естетичного погляду формі.

Розвиток цієї членороздільної мови відбувається від 2 до 7 років. Це період, коли збираються прийняття, коли увага дитини сама собою звертається на предмети зовнішнього оточення й пам'ять дуже міцно схоплює все. Це також період рухливості, коли всі психомоторні шляхи бувають легко прохідні та коли складаються м'язеві механізми. В цей період життя, через таємні зв'язки між слуховими шляхами й моторними шляхами мови, слухові вражіння, здається, мають особливу силу викликати складенькі рухи повного органу, так що ці рухи виникають мало не механічно з скарбів, захованих у лоні спадщини. Відома річ, що тільки протягом цього періоду можна засвоїти характерні відтінки мови, яких пізніше вже не можна прищепити ніяким чином. Тільки в рідній м'ві, що складається протягом цього періоду, людина має добру вимову; а доросла людина, що засвоює нову мову, завжди має дефекти вимови, характерні для чужинця. Тільки діти в наймолодші роки, а саме, кінчаючи сьомим роком, можуть одночасно вчитися різних мов, добре відрізняти відтінки наголосу й вимови й бездоганно їх відтворювати.

Так само дефекти, що розвивалися в молоді роки і що залежать від гогірки або від негарних звичок, стають неоправні в дорослої людини.

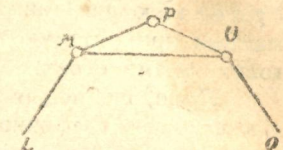
Вища форма мови дикторіум має походження не в механізмі мови, а в розумовому розвитку, для якого й призначається механізм мови. Ми вже ка-



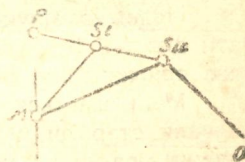
Сх. V.

гається поволі, поруч з розвитком людини, а досконалюється за допомогою вивчення мови з синтактичного боку.

До останнього часу існував наперед узятий погляд, що писана мова впливає на розвиток дикторіуму, лише як допоміжний засіб освіти, що робить можливим граматичний аналіз та ознайомлення з усією будовою мови. А як „слова мають крила“, то й припустили що розвиток людини може відбуватися тільки за допомогою мови сталої, об'єктивної, що підлягає аналізу,—а така є графічна мова.



Сх. IV.



Сх. II.

Отже, ми визнаємо, що графічна мова є конче потрібний і дуже важливий засіб для розумового розвитку людини, бо графічна мова виразно втілює думки людини, робить можливим їх аналіз, їх поширення за допомогою книги, де вони залишаються навіки незмінні. Ми бачимо слова навіч, можемо робити аналіз мови з її синтактичного боку. І чому тоді не визнати графічну мову за придатну для такої простої справи, як засвоєння слів, в зв'язку з одержаними прийняттями та втіленням їх у такі форми, що припускають аналіз складових частин слова.

Люде, що поділяють помилкові педагогічні погляди, не вміють ще добре відрізнити ідею графічної мови від ідеї однієї з функцій її, яку досі графічна мова виконувала. Тому й здається нам, мов ми робимо страшенну якусь помилку—психологічну й педагогічну, навчаючи дітей графічної мови протягом років вражіння та рухливості.

Але час позабутися нам забобонів, час розглядати графічну мову з'особна та розвивати її психофізіологічний механізм. Що до останнього, то він значно простіший від механізму усної мови й безпосереднє підлягає впливові виховальних процесів.

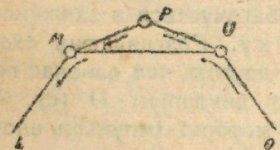
І безумовно найлегча річ у світі—писання. Уявіть собі писання з дикту—і ви матимете повну аналогію з усною мовою, бо слово, що ми чули, відбивається шляхом відповідного моторного процесу. Правда, тут немає таємничого зв'язку послідовності між словом, що його дитина чує, а потім вимовляє. Але з другого боку й рухи при писанні, куди простіші від рухів при вимові. Для цих рухів призначено незграбні м'язи на поверхні тіла. Ми можемо безпосередньо на них впливати, робити так, щоб моторні шляхи були легко прохідні, й розвивати психо-м'язеві механізми.

Це саме й робить мій метод, безпосереднє підготовляючи руки. Через це для імпульсу від слухового вражіння ми вже маємо готові шляхи, так що писання вибухає відразу.

Виникають, правда, труднощі розуміння графічних символів. Але не треба забувати, що ми маємо перед собою вік дитини, вік вражіння, коли переважне значіння в процесі розвитку мають почуття, пам'ять та найпростіші асоціації. Окрім того наших дітей вже підготовлено до зрозуміння графічних символів—підготовлено різними вправами для розвитку почуттів, поступовим поширенням їх світогляду та збагаченням їхніх психичних асоціацій. Всі ці скарги й дають потрібний матеріал для мови в процесі розвитку. Дитина, що бачить трьохкутник і називає його трьохкутником, може так само пізнати літеру С і дати їй належну назву. Про це не може бути двох різних поглядів.

Помилуються, коли кажуть, що ми передчасно починаємо навчання. Залишаючи наперед узяті думки, подивимося на практику наших „Домів“ і тоді побачимо, що діти роблять успіхи без ніякого напруження; навпаки, виявляють велику радість, коли пізнають графічні символи, що ми даємо їм, як предмети.

Маючи це на увазі, подивимося, які взаємовідносини існують між механізмами графічної мови та усної.



Сх. VI.

Дитина трьох-чотирьох років уже з де-якого часу почала говорити, але вже членоподільною мовою (сх. VI). Дитина перебуває в тому періоді, коли механізм членоподільної мови удосконалюється; цей період тягнеться поруч із другим, коли дитина збагачує свою мову словами, маючи вже великі скарги вражіння.

Дитина втворює слова, але можливо, що вона не добре чула їх складові частини, або коли й чула добре, то слова ці вимовляла помилково, і тому вони залишили хибне слухове прийняття. Було б значно краще, коли б у дитини під час розвитку моторних шляхів усної мови утворювалися відповідні рухи, потрібні для бездоганної вимови, раніш, ніж такі дефекти, при помилковому засвоєнні рухів, зробляться вже застарілі й непоправні, що й буває в старші літа, коли вже важко керувати моторними шляхами.

Ось тут і припадає аналіз слова. На зразок того, як ми, бажаючи

навчити дітей мови, спочатку даємо їм писати твори, а потім робимо граматичний аналіз; або бажаючи удосконалити стиль, спочатку навчаємо писати граматично, а потім робимо аналіз що до синтактичного боку,—так і в нащій справі: бажаючи удосконалити слово, ми повинні робити його наочним, а потім вже переходити до його аналізу. Отже, коли дитина розмовляє, нам треба не чекати, доки скінчиться період розвитку мови й утвориться старий механізм її, а відразу аналізувати слово, щоб його удосконалити.

І не може бути граматичного або стилістичного навчання усною мовою, а потрібна мова писана, така, де навіть можна бачити матеріал аналізу, так само це правдиво й що до слова.

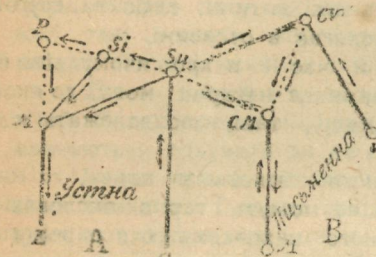
Не можна аналізувати чогось біжучого.

Нам треба матеріалізувати мову, зробити її чимсь сталим. А для цього потрібна мова писана, втілена в графічні символи.

В третьому періоді мого методу пасання, коли ми складаємо слова, ми вміщаємо аналіз слова не тільки що до символів, а також і що до звуків, бо символи є лише переклад звуків. Іншими словами, дитина розкладає на склади та звуки слово, що його вона чула, що його вона одержує, як щось суцільне і що для неї має свій зміст (сх. VII).

Подаємо до уваги читача схему ч. VIII, що з'ясовує зв'язок між механізмами писаної мови та усної.

При розвитку усної мови можливі були такі випадки, що складні частини слова, окремі звуки, почувалися недосконало, а нині, при навчанні символів, що відповідають звукам (а це навчання складається з того, що дають шмергелеву літеру, виразно вимовляють, і кажуть дивитися на неї та обмацувати), не тільки засвоюється виразний звук, кожний зокрема, але прийняття звуку сполучається крім того, ще з двома прийняттями: центро-моторним і центро-зоровим прийняттям писаного символу.

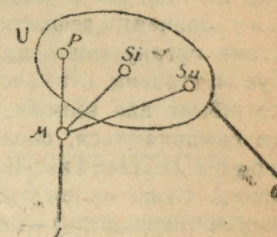


Сх. VIII.

Периферичні шляхи означено товстими лініями; центральні шляхи асоціацій пунктиром, а звичайною лінією—шляхи асоціації що до розвитку мови, як слухового вражіння. O—вухо; Su—слуховий центр для звуків; Si—слуховий центр для складів; P—слуховий центр для слова, M—моторний центр слова в вимові; L—зовнішні органи мови (язик); M—зовнішні органи писання (руки); CM—моторний центр писання; CV—зоровий центр графічних символів; V—око.

мент вимови, що її викликає зоровий стимул і при повторних рухах мовного органу, слуховий стимул бере участь у всьому процесі й допомагає виправляти вимову окремих звуків чи складів, що утворюють вимовлене слово.

Коли пізніше дитина писатиме з диктури, нерекладаючи звуки слова на символи, вона аналізуватиме й розкладатиме вимовлене слово на окремі звуки та перекладатиме їх на графічні рухи за допомогою тих пляхів, що тепер зробилися прохідні через відповідне м'язеве вчуття.

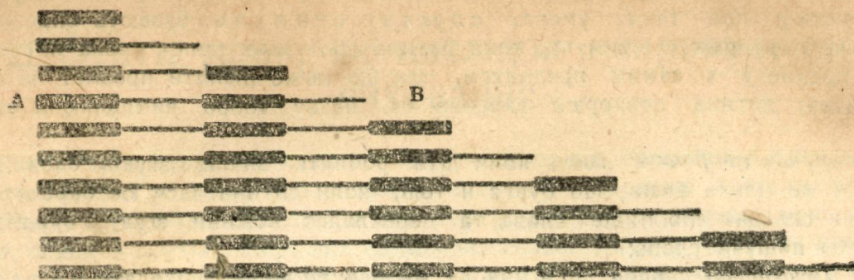


Сх. VII.

Трьохкутник CV, CM, Su. дає нам сполучення трьох вчуттів у зв'язку з аналізом слова.

Коли ми даємо дитині літеру й кажемо дивитися на неї та обмацувати, а сами в той час подаємо назву літери, то відбуваються процеси в центротяжних шляхах OSu; Ma, CM, Su, V, CV, Su. Коли дитина вимовляє звук літери, окремо або з голосівкою, тоді зовнішній стимул впливає на V, і процес відбувається шляхами V, CV, Su, M, L, а для складу—V, CV, Su, Si, M, L.

Коли ми утворили зв'язок між цими шляхами, даючи зорові стимули в графічному символі, то можна викликати відповідні рухи мови та один по одному аналізувати їх і помічати їх дефекти; даючи весь час зоровий стимул графічного символу, що викликає відповідну вимову, і додаючи слуховий стимул-звук, що його вимовляє вихователь, ми можемо удосконалювати вимову. Цю вимову сполучено фізіологічно з словом, як слуховим стимулом, так що в момент вимови, що її викликає зоровий стимул і при повторних рухах мовного органу, слуховий стимул бере участь у всьому процесі й допомагає виправляти вимову окремих звуків чи складів, що утворюють вимовлене слово.



1										
1	2									
1	2	3								
1	2	3	4							
1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5	6					
1	2	3	4	5	6	7				
1	2	3	4	5	6	7	8			
1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

після цього каже лічити дециметри. Дитини перелічила, напр., 5. Тоді вчителька каже обрати найближчий довжині брусок. Дитина обирає не рахуючи, з першого погляду, і має перевірити чи це так, але робить це, рахуючи дециметри, а не порівнюючи їх довжину. Ці вправи можна часто повторювати й за їх допомогою дитина засвоює числову назву для кожного з дециметрів і з того часу називатиме їх—дециметр один, дециметр два, дециметр три, дециметр чотири, й т. и., а потім, скорочуючи—1, 2, 3, 4 й т. и.

Графічні символи чисел.

Коли дитина вміє так лічити та вже пише, їй дають числа з шмергелевого паперу, і процес, як і раніш, складається з трьох відомих періодів: „це—один!“—„це—два!“—„дай мені один!“—„дай мені два!“—„яке це число?“. Дитина обирає цифри, як раніш обиравала літери.

Вправи з числами. Асоціація графічного символу з кількістю.

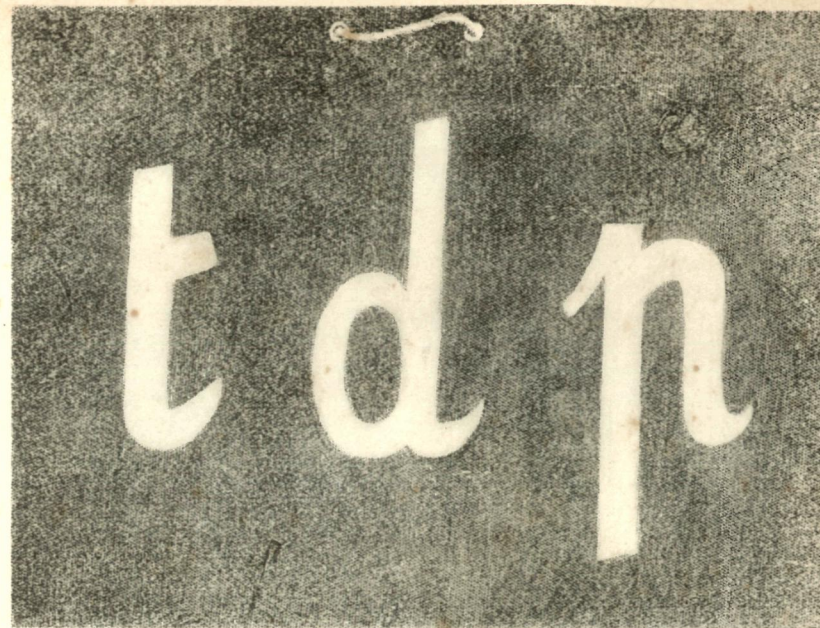
Ми маємо дві каси для цифер. Кожна з них має поземне днище, з п'ятьма відділами й відповідними поперечинами, так що в кожному відділі можна класти предмети. Крім того ця каса має прямовісну дошку, що утворює прямий кут з першою; прямовісними лініями її поділено на п'ять частин і в кожній накреслено цифру. Перша каса має цифри—0, 1, 2, 3, 4, а друга 5, 6, 7, 8, 9.

Легко зрозуміти, як роблять цю вправу: у відділі поземних дощок треба покласти число предметів, що відповідало б цифрі, зазначеній на прямовісній дошці. Дітям дають усілякі дрібні речі, так щоб вправа не була одноманітна. Для цього в мене є зроблені на замовлення брусочки, кубики Фребеля та шашки. Я кладу купу цих речей біля дитини, і вона має розкласти їх на належні місця, тобто покласти одну шашку там, де є цифра 1, дві шашки там, де цифра 2 і т. и. Коли дитина гадає, що скінчила вправу, кличе вчительку, щоб перевірила.

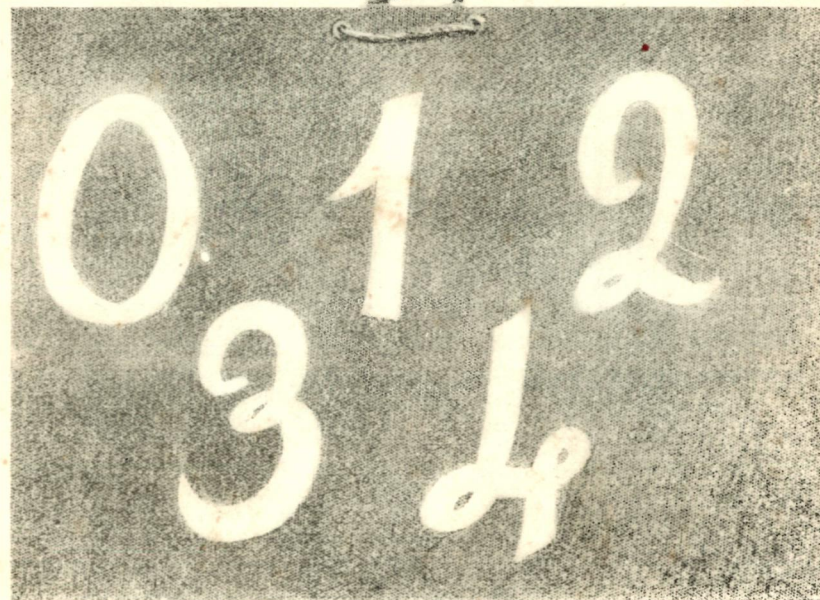
Ознайомлення з нулем.

Ми чекаємо, доки дитина, показуючи відділ, над яким красується нуль, запитає нас: „А сюди, що треба класти?“ і тоді відповідаємо: „Нічого! Нуль—це значить нічого“.

Але цього ще замало: треба, щоб діти добре почували, що таке нуль.

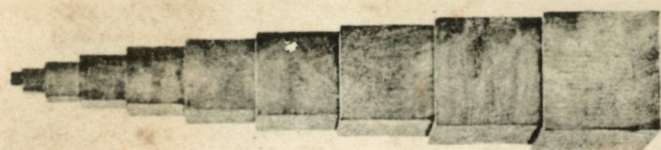


Шмергелеві літери.

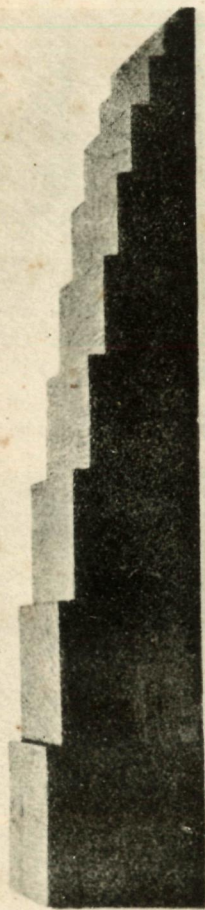


Шмергелеві цифри.

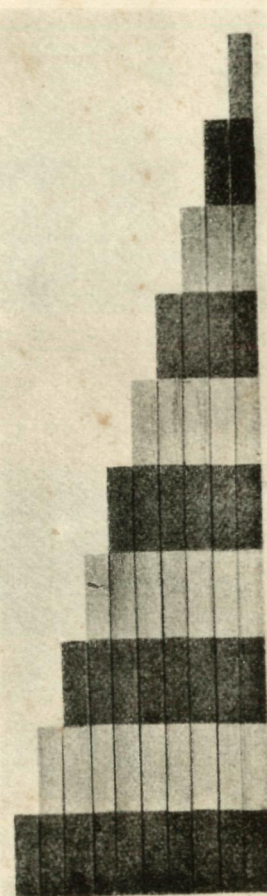




Башта.



Широкі сходи.



Довгі сходи.

І для цього ми маємо дуже цікаві для дітей вправи. Діти сидять у своїх кріслах, а я стою серед них, звертаюся до кого-небудь, хто вже робив вправи з цифрами, й кажу йому: „Іди до мене, йди сюди нуль разів“. Мало незазвичайно дитина підходить до мене, а потім повертається й сідає на своє місце. „Але ти прийшов до мене один раз, а треба було нуль разів“. Дитина замислюється, але ще не тямить і питає: „А що ж мені треба було робити?“ „Нічого, нуль—це нічого“. — „Як же можна робити нічого?“ „А так і не роблять нічого!“ Тоді треба було залишатися на місці, не підводитися. Ні одного разу не треба було підходити до мене. Нуль разів—це ні ні одного разу“.

Робимо вправу вдруге. „Пошли мені рученятами нуль поцілунків!“ Дитина здригається сміється—й нічого не робить. „Хіба ти не зрозумів?“ запитую я ласково-ласково: „я хочу від тебе нуль поцілунків!“ Дитина сидить нерухомо. Всі сміються, мій голос стає суворіший, мені мов ніяково від їх сміху—і я наказую рішучим тоном—а ну до мене нуль разів! Іди ж бо сюди нуль разів! Чуєш? Це тобі я кажу—іди нуль разів!“ Але дитина сидить і не поворухнеться. Діти починають сміятися ще більше, помічаючи, як я від ласкового тону перейшла мало не до погрози, „Та що ж це таке?“ запитую я жалібно жалібно:—„Чому ви мене не хочете цілувати, чому не йдете до мене?“ І тоді всі кричать мені, сміючися аж до сліз і з веселими оченятами—„нуль—це ніщо! нуль—це нічого!“.

„Так он як!“—кажу я, всміхаючися. „Ну тоді йдіть усі до мене один раз!“ І вону відразу кидаються до мене.

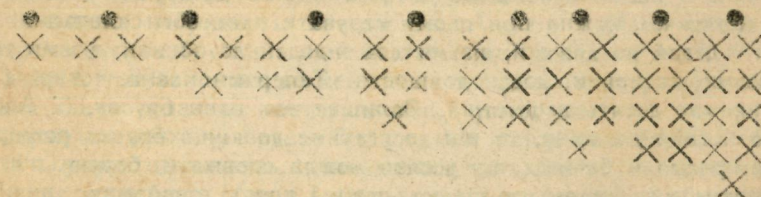
Коли доводиться потім писати числа й дійде черга до нуля, то я запитую, чи не нагадує вам нуль літери О? може це О?—„Ні!“—відповідають мені—„це не О, нуль—це нічого“.

Вправи над згадуванням чисел.

Коли діти вміють уже відрізняти писані цифри й знають їх числове значення, ми робимо таку вправу.

Ми маємо багато карток, що на них надруковано або написано цифри від 0 до 9. Часто я обираю для цього листки відривних календарів, обрізуючи їх так, щоб залишалася тільки цифра, та вибираючи по змозі чергові цифри. Згортаємо ці картки, кладемо їх у скриньку й починаємо „ловити рибу“. Дитина витягає картку, несе її з собою на місце й дивиться, яка там цифра, але так, щоб ніхто інший цієї цифри не знав. Потім по одному, іноді й гуртками, ті діти, що мають картки (старші діти, що знають цифри підходять до столу вчительки. А на столі ціла купа всяких предметів: є кубики, брусочки Фребеля, мої фігури для вправ. Кожна дитина бере собі таке число предметів, що відповідає цифрі на картці, а картка тимчасом лежить собі на столі дитини й невідомо, що там написано. Тому дитині доводиться пригадувати собі цифру не тільки йдучи з товаришами до столу, але й вибираючи собі та рахуючи предмети. І тут вчителька може зробити цікаві спостереження над кожною дитиною що до пам'яті на цифри.

Кожна дитина, вибравши собі предмети, розкладає їх до пари на своєму столі. Кожне число непаристе, то один предмет кладеться трохи нижче після останньої пари. Маємо такий розклад предметів, де хрестик означає предмет, а цяточка—згорнуту картку.



Після того, як діти розкладуть свої предмети, чекають на перевірку: підходить вчителька, розгортає картки, дивиться, і коли помилок немає, хвалить дитину.

В цій грі часто буває, особливо спочатку, що діти беруть собі більшіх предметів, ніж треба було б відповідно до цифри. І це не тому, що не зга-

дують цифри, а через те, що бажають мати більше предметів. Вони сами себе обманюють, як це роблять і темні та некультурні дорослі люди. Тоді вчителька з'ясовує дітям, що не варто загарбувати собі стільки предметів і що суть гри та, щоб ви брати саме таке число предметів, яке треба.

Помалу вони звикають до цього, але не так легко, як здавалося б.

Дитина має зробити де-яке напруження волі, щоб не переступити через зазначенну грань, коли треба наприклад, узяти тільки два предмети з цілої купи, що лежать на столі, і це тоді, як товариші беруть більше.

Тому я вважаю, що ця вправа не стільки вправа нумерації, скільки вправа волі.

А що до дитини, що має на картці нуль, то вона сидить на своєму місці й бачить, що інші діти підводяться, йдуть до столу, беруть собі предмети з великої й для неї неприступної купи. І буває так, що витягне нуль така дитина, що вміє добре лічити, що з великою віткою взяла б собі належне число предметів, розклала б їх до пари на столі й упевнено чекала б, доки прийде вчителька перевіряти.

Цікавий вираз на обличчі мають діти, що витягли нуль: різні діти різно поведуться при цьому, й тут можна ясно помітити їх „характер“. Де-які це мов байдуже, вони тримаються поважно, але ця повага покриває їх внутрішнє розчарування; інші відразу ж своїми рухами виявляють усе своє прикре розчарування; де-які даремно силкуються, щоб не сміятися, бо почувають усю незвичайність свого становища, дуже цікавого для інших; де-які сліdkують з заздрістю за кожними рухом товаришів, аж до самого кінця вправи, і з виразу на їхньому обличчі можна бачити, що вони хотіли б робити так само, як і ті; де-які дуже швидко звикають до такого становища, мов коряться й погоджуються.

Цікаво також слідкувати за виразом на обличчі в дітей, коли вони приносять й кажуть вчительці при перевірці, що в них нуль. „А чому ти не взяв собі нічого?“—„У мене—нуль“—„нуль“—„я витяг нуль“. Ці відповіді формою одноманітні, але вираз, тон голосу—подають нам найрізноманітніші відтінки. Рідко помічала я дітей, які вдають себе за бадьорих та мов не звертають уваги на своє особливе становище, а здебільшого діти або почувають велике незадоволення, або погоджуються з фактом, проти якого нічого не вдієш.

І тут до речі дати практичне навчання що до поводження. „Бачите, як важко сховати нуль—його видно прямо з обличчя. Але будьте бадьорі, наче б то у вас і не було нуля“. А через де-який час, повага до себе переважає: діти привчаються одержувати нуль та малі числа з великою витриманістю й вони задоволені, що володіють тими почуттями, які раніш володіли ними.

Додавання й віднімання від 1 до 20. Множення й ділення.

Дидактичний матеріал для початків арифметики той самий, що був раніш для нумерації, тоб-то бруски різного розміру,— з поділами на дециметри. Цей матеріал надається також для ознайомлення з метричною системою.

Як я вже зазначала, кожний брусок має свою числову назву—1, 2, 3 й т. и. Ми кладемо їх в послідовності довжини, тоб-то в послідовності нумерації.

Перша вправа: знайти й скласти бруски коротші від 10, так щоб вони склали десять. Найкраще це можна зробити, беручи послідовно бруски короткі, тоб-то починаючи від одного й вище та прикладати їх до брусків довгих, починаючи від дев'яти й нижче. Можна при цьому керувати процесом складання, напр. так: візьми один і додай до дев'яти; візьми два й додай до восьми; візьми три й додай до семи; візьми чотири й додай до шости. Тепер ми маємо чотири бруски, всі рівні, кожний має десять дециметрів. Залишається один брусок, 5. Але коли ми перевернемо його в довжину, то він досягатиме до кінця бруска розміром 10 дециметрів. Вибираємо й бачимо, що десять можна одержати, беручи п'ять двічі.

Так вправу ми робимо де-кілька разів і поволі знайомимо дитину з технічною мовою:

Дев'ять та один буде десять; вісім та два буде десять; сім та три буде десять; шість та чотири буде десять; п'ять повторене двічі буде десять. Далі ми даємо дитині записувати все це, знайомлячи, які існують знаки замість слів

буде повторене. І тоді ми маємо в чистеньких зшитках наших дітей цю вправу в такому вигляді:

$$9 + 1 = 10$$

$$8 + 2 = 10$$

$$7 + 3 = 10$$

$$6 + 4 = 10$$

$$5 \times 2 = 10$$

Коли діти добре все це завчили й з великою радістю записали собі в зшитках, ми звертаємо їх увагу на те, що виникатиме, коли ми будемо класти всі раніш додані бруски на св'ятого місця. Відніmemo від останнього бруска чотири, лишається тільки шість і відніmemo від другого три, лишається сім; від третього два—лишається вісім; від четвертого—один—лишається дев'ять. Або краще: десять без чотирьох буде шість; десять без трьох буде сім; десять без двох буде вісім; десять без одного буде дев'ять.

Що до останнього бруска, 5, то він є половина бруска 10, і коли б пере-різати цей останній на два рівних, то ми одержали б цей брусок 5, або іншими словами, десять, поділене на два буде п'ять.

Записуємо це так:

$$10 - 4 = 6$$

$$10 - 3 = 7$$

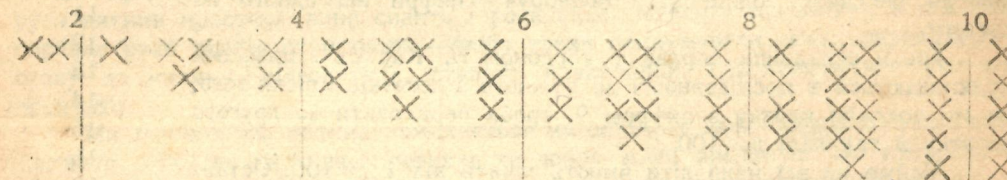
$$10 - 2 = 8$$

$$10 - 1 = 9$$

$$10 : 2 = 5$$

Коли діти подужали ці вправи, їм можна давати інші. Сами діти часто вигадують нові вправи. Як скласти брусок 3? Беремо один і додаємо до двох, а щоб не забули, записуємо цю вправу: $2 + 1 = 3$. Чи можна скласти два бруски, щоб було чотири дециметри? $3 + 1 = 4$ і потім $4 - 3 = 1$; $4 - 1 = 3$.

Брусок у два дециметри що до бруска в чотири дециметри дає нам те саме, що брусок у п'ять дециметрів, що до бруска в десять—він уміщається двічі: $4 : 2 = 2$; $2 \times 2 = 4$. Подивимось з якими брусками ще можна зробити те саме—можна взяти 3 і 6; 4 і 8, тоб-то $2 \times 2 = 4$; $3 \times 2 = 6$; $4 \times 2 = 8$; $5 \times 2 = 10$ і $10 : 2 = 5$; $8 : 2 = 4$; $6 : 2 = 3$; $4 : 2 = 2$. Тут нам стає в допомозі й розклад предметів, що маємо в грі в згадування чисел, а саме:



З розкладу предметів одразу можна бачити, які числа можна поділити на два рівних: ті, де немає внизу одного додаткового. Це числа паристі, бо їх можна покласти до пари, купками по два. Так само легко ділити на два: досить розділити їх на два рядки. Лічимо кубики в кожному рядку, одержуємо частку, а щоб одержати попереднє число, треба лише присунути один рядок до другого, наприклад, $2 \times 3 = 6$.

Для дітей п'яти років все це—не важка справа.

Навіть швидко набридають повторення. Але ми можемо завжди відмінити вправи. Беремо десять брусків і замість того, щоб додавати один до дев'яти, додаємо до десяти; так само два до дев'яти, а не до восьми; три до восьми, а не до семи. Можна також додавати два до десяти, три до дев'яти, чотири до восьми. Тоді ми одержуємо довжину бруска більшу, ніж десять дециметрів, і треба навчити називати ці бруски: одинадцять, дванадцять, тринадцять і т. и. аж до двадцяти. Так само й що до кубиків. Але в наших вправах ми надалі не обмежуємось таким невеликим їх числом, беремо й більше дев'яти.

Дії, засвоєні до десятка, надаються нам і далі до двадцяти, без яких-будь труднощів. Складніша справа що до чисел десятків, а тому ми присвячуємо їм де-кілька лекцій.

двома іншими серіями, минає досить довгий час, доки вони навчаться складати як треба бруски першої серії. Це нам доводить, що серія довгих брусків є найскладніша з цих вправ.

Одолавши її, дитина зацікавлюється вправами, що до стимулів температурних та дотикових.

Отже, послідовність розвитку почуттів на практиці не є та теоретична послідовність, що її нам радить психометрія, в справі навчання; не є вона й та послідовність, що її засвоїла собі фізіологія з анатомією, описуючи взаємини між органами почуттів.

Почуття дотику є первісне: орган дотику — найпростіший і не зосередкований. І ясна річ, що на найпростіші почуття, та органи треба звертати найменшу нашу увагу, коли ми в процесі виховання робимо вправи з різними стимулами.

Скоро лише ми почали виховувати увагу, можна давати дітям шаршаві та гладенькі предмети (після де яких температурних вищеописаних вправ).

Ці вправи, як що ми обрали влучний для них момент, дуже зацікавляють дітей. Треба мати на увазі, що ці вправи мають величезне значіння в методі, бо на них, як і на вправах для рук, що роблять трохи пізніше, ми обґрунтовуємо навчання писання.

Одночасно з цими двома серіями вправ, ми можемо почати й вправи відрізнєння колірів, даючи сусідні відтінки одного коліру.

Тут так само, як і в вправах відрізнєння розмірів, перевірку робить тільки око дитини. Перша вправа з колірами досить легка, але вона буде цікава лише тоді, коли попередні вправи вже розвинули увагу дитини.

На цьому ступні дитині доводилося слухати музику, маршувати під музику; навчилася дитина також координувати свої рухи з музикою. Але всі ці вправи треба повторювати, бо для розвитку почуття ритму конче потрібно повторювати одні вправи, як і при всіх тих процесах виховання, де бере участь самостійна діяльність учнів.

Повторюють і вправи що до тиші.

Третій ступінь.

Вправи щоденного життя. — Діти сами вмиваються, зодягаються, роздягаються, витирають столи, вчаться тримати предмети й т. и.

Вправи для розвитку почуттів. — Ми навчаємо дітей відрізняти стимули (дотикові й колірні), і вони роблять ці вправи, скільки хочуть.

Переходимо до стимулів слухових (згуки, шуми) та ваги (предмети різної ваги).

Одночасно з цим даємо плоскі геометричні вкладки, а як доводиться обводити контури фігури, то ці вправи виховують рухи руки, і, побіч з вправами дотику, підготовлять дітей до писання.

Картки з геометричними фігурами даємо ми лише тоді, коли дитина навчається добре відрізняти ці фігури на вкладках.

Ці картки знайомлять з тими символами, що з них складається писання. Дитина починає відрізняти плоскі фігури, а тому що попередні вправи розвинули вже в дитині мислення, то тепер і починається перехідна стадія від вправ почуття до писання, від підготовчого періоду до самого навчання.

Четвертий ступінь.

Вправи щоденного життя. — Діти вчаться накривати стіл та убирати. Привчаються прибирати кімнату. Вправи охайности (вчаться чистити зуби, нігті й т. и).

Через ритмічні вправи вони можуть тепер ходити вільно й рухи їх певнішають.

Вони можуть координувати свої рухи, належно керуючи ними (вміють додержувати тишу, переносити різні предмети, не випускаючи їх, не ламаючи та без ніякого шуму).

Вправи для розвитку почуттів. — На цьому ступні ми повторюємо всі вправи для розвитку почуттів. Крім того знайомимо з нотами й навчаємо відрізняти їх за допомогою двох серій дзвоників.

Вправи що до писання. — Рисування. — Діти переходять до плоских металічних геометричних фігур і можуть тепер координувати рухи, потрібні для того, щоб обвести їх контури. Обводять не пальцем, але олівцем, одержуючи подвійний контур. Цей контур зарисовують олівцем якого небудь коліру й тримають олівець так, як перо при писанні.

Одночасно навчають дитину обмацувати й відрізняти літери з шмергелевого паперу.

Арифметичні вправи. — Після повторення вправ для розвитку почуттів, ми даємо серію довгих брусків, але тепер мета наша інша. Ми кажемо, щоб дитина лічила червоні й сині дециметри, починаючи з бруска в один дециметр, і поволі переходячи до останнього бруска в десять дециметрів. Ці вправи можна повторювати й робити їх різноманітні.

Що до рисування, то від контурів плоских геометричних вкладок ми переходимо до інших фігур, що були в нас у дидактичному матеріалі протягом чотирьох років.

Ці фігури мають свою виховальну вартість, свій зміст і ту частину методу, що належить сюди, найбільш досліджено.

Ці фігури доповняють виховання почуттів, привчають дитину до спостережень над оточенням і підготовляють до писання. Після цих вправ дитині легко буде писати великі й малі літери, і тому зайві будуть ліновані зшитки, звичайні для наших шкіл.

Що до графічної мови, то ми починаємо знайомити з літерами алфавіту й даємо складати слова з рухомих літер.

В арифметиці ознайомлюємо з цифрами. Дитина кладе цифри, відповідно до числа червоних та синіх дециметрів на довгих брусках.

Починаються також вправи з складання брусочків та ігри, розкладання на столі різноколірних карток до пари. Ця вправа знайомить з паристими й непаристими числами (радив її ще Сеген).

П'ятий ступінь.

Роблять попередні вправи й починають складніші вправи.

Що до рисування, то діти починають 1) малювати акварелею і 2) вільно малюють з натури (квітки й т. и.)

Продовжуємо складання слів та речень з рухомих літер. Починається

1) Самостійне писання слів та речень.

2) Читання карток з словами, написаними вчителькою.

Що до арифметики, то продовжуємо чотири дії за допомогою серії довгих брусків.

Цікаво на цьому ступні помічати індивідуальні різниці в розвитку дітей, що тепер виявляють велику жадобу до знання й якимось чудово вміють керувати своїм розвитком.

І дивлячися тепер на них, помічаючи їх зріст, їх розвиток, згідний з законами розвитку людського духу, ми відчуваємо велику насолоду. Тільки та людина, що робила такі експерименти з дітьми, може уявити собі, які великі будуть наслідки від такого виховання.

Загальний огляд нашої дисципліни.

Практичний досвід наш від часу, коли вийшло перше італійське видання цієї книги, яскраво свідчить, що в наших класах з чотирма-п'ятьма десятками дітей, дисципліна куди краще, ніж в звичайних школах. І мені здається, що буде добре ознайомити читачів цього видання*) з аналізом дисципліни, що ми маємо за допомогою нашого методу, який ґрунтується на волі для дітей.

Всяка людина, що хоч раз завігала до якої-небудь нашої добре організованої школи (напр., римської школи, що нею керує моя учениця Ганна Макероні) не може досить надивуватися з нашої дисципліни. Ось сидять у класі сорок малих дітей, від трьох до семи років, кожне старанно робить свою справу: тут роблять вправи для розвитку почуття, тут арифметичні, тут з літерами, тут рисують, тут застібають тканини на рамі, тут витирають меблі. Одні з дітей сидять біля столів, інші на килимах, на підлозі. Почувається лише незначний шум від предметів, коли їх пересовують, іноді хто-небудь з дітей побіжить дибки, іноді хто-небудь радісно, але не дуже голосно, кличе — „пані вчителько! пані вчителько!“ Або яка-небудь дитина схвильованим голосом скаже — „Он ба, що я зробила!“ Взагалі кожна дитина цілком захоплена своєю роботою.

Учителька тихо походить між дітьми, підходить до тих, хто її кличе, й дивлячись за процесом роботи так, щоб в разі потреби зараз же допомогти, і мов не помічаючи тих, для кого її допомога зайва. Іноді протягом години ніхто й слова не вимовить. Діти нагадують дорослих людей, тільки зменшеного розміру, як порівнюють одні з наших одвідувачів, або як кажуть інші, скидаються на суддів, що обмірковують важливу справу.

Дарма, що такий великий інтерес до роботи, а ніколи не помічалось, щоб діти посварилися між собою за який-небудь предмет. Коли дитина зробить свою вправу дуже гарно, то інші діти радіють з її успіху, з захватом розглядають роботу. Але ніхто не чуває заздрости, успіх одного — радість для всіх. Дитина трьох років тихенько працює собі поруч з дитиною семи років, так само, наприклад, коли вона не задрить, що інші діти вирости вищі від неї, а задовольняється своїм ростом. Так працюємо ми в згоді та злагоді.

Коли вчительці треба, щоб всі діти зробили що-небудь, напр., щоб усі залишили свої вправи, їй досить тихенько сказати одно слово або зазначити рухом, і всі вони вже наготові й уважно слухають, чого від них бажають. Наші відвідувачі бачили часто, як учителька, замість, щоб звертатися безпосередньо до дітей, писала на дошці, й усі діти радо слухалися її. І не тільки своєї вчительки слухаються діти; усякий, хто звертається до наших дітей, помічає, з якою ввічливістю й ласкою роблять вони те, що їм кажуть. Іноді, наприклад, одвідувач прохає дитину заспівати, а вона в цей час рисує. Дитина відразу залишає рисування, але зараз же, як зробить те, чого бажали від неї, повертається до своєї роботи. З дуже малими дітьми буває трохи інакше: вони попередку кінчають свою вправу, а потім вже роблять, що ви їм казали.

Чудовий зразок цієї дисципліни мали ми якось на іспиті для вчительок, що прослухали курс моїх лекцій. Ці іспити були практичні: кожній учительці давали гурток дітей, вона брала жеребок і робила з дітьми зазначені вправи. А як дітям доводилося чекати, доки черга дійде до їх гуртка, їм було дозволено робити, що схочуть. І ось у перервах, коли вчительки складали іспити, діти невтомно

працювали, повертаючися до своїх вправ. Іноді діти підходили до нас і показували нам свої малюнки. Все це бачила міс Джордж з Чикаго й д. Пюжоль, що заклала перший „Дім дитини“ в Парижі. Останній чимсь дивним здавалися терпеливість, старанність та надзвичайна ласкавість наших дітей.

Можна було б сказати, що вони вимуштровані, так ні: не помічається в них ніякої боязкості, оченята їх блищать, усі мають такий задоволений вигляд, без якої будь примушеності; вони так щиро прохають вас подивитися на їх роботи, сміливо поводяться в присутності сторонніх одвідувачів і радо відповідають на їх питання. А з яким захватом охоплюють вони своїми рученятами коліна вчительки, обнімають її та цілують. Все це свідчить, що у нас немає ніякого гніту почуттів.

А подивіться, як чудово накривають вони стіл, з спритністю фаховця чотирьохлітня дитина бере ножі, виделка, ложки й розкладає їх, як треба; приносить на підносі п'ять склянок з водою, переходить від одного столу до іншого з величезною мискою юшки.

І ні однієї помилки, ні однієї розбитої склянки, ні однієї краплини вихлюпнутої юшки! І протягом усього обіду ці малі служники невпинно слідкують за тими, хто їдає, але роблять це без усякої настирливості. Ось дитина ззіла одну таріль супу — їй пропонують другу; скінчила дитина їсти, служник зараз убірає геть посуд. Не буває в нас так, щоб дитині доводилося просити ще юшки або оголошувати, що вона вже поїла.

І все це скидається на диво для відвідувачів, що пригадують собі звичайних дітей чотирьох років, які завжди плачуть, тріщать усі предмети та потребують особливого догляду. Але цей наш успіх залежить від того, що ми розвиваємо сили, що сплять у таємних глибинах душі людської.

І мені не один раз доводилося бачити сльози на очах наших відвідувачів під час таких дитячих банкетів.

Ніякі накази, ніякі нагани, ніякі дисциплінарні засоби не дадуть нам такої дисципліни. І не тільки все, що роблять діти, але й усе їх життя взагалі набуває собі якогось глибокого й широкого змісту. І це тому, що між іншими вправами існують у нас і вправи дисципліни, що їх інші діти не роблять; і не від учительки залежить ця дисципліна, а від якогось дивного процесу перетворення, що відбувається в душі дітей.

Коли б ми хотіли відшукати яке-небудь порівняння з життям дорослих людей, то нам треба було б пригадати хіба лише подвиги мучеників та апостолів, витриманість місіонерів, слухняність ченців. Тільки тут ми знайдемо той рівень духу, що відповідає цій дисципліні в „Домах дитини“.

Ясна річ, що такої дисципліни не можна досягти ніякими карами й словесними наказами. Можливо, що спочатку ці засоби й здаватимуться комусь придатні, але міне трохи часу, утвориться справжня дисципліна — і ось вони не мають для нас ніякого значіння: саме життя виправить наші помилки.

Спочатку справжня дисципліна помічається в процесі роботи. Одного дня робота надзвичайно зацікавлює дитину — це можна помітити з її виразу, уваги та стараності. Отже дитина зробила перший ступінь до справжньої дисципліни. І все одно, яка саме це робота — чи вправи почуття, чи застібання гудзиків, чи шнуровання одягу, чи миття кухонного посуду.

Ми маємо тільки зміцнити ці початки дисципліни за допомогою частих „лекцій тиші“. Повна нерухомість, надзвичайна увага, коли діти чують те, що їм кажуть пошепки, координування рухів, щоб як-небудь не зачепитися за стілець або стіл та пройти тихенько дибки, — все це сприяє дисципліні окремої дитини, мов упорядковує її фізичні та психічні сили.

Скоро лише дитина починає працювати, нам треба тільки за нею стежити й давати їй відповідні вправи в їх послідовності. Виховуючи дисципліну, треба неухильно додержуватися правил нашої системи, бо словами тут неможна нічого вдіяти. Щоб підготувати цю дисципліну, потрібна окрема система засобів та окремі виховальні процеси. Дисципліни не можна досягти безпосередньо й мета її не та, щоб обурюватися на помилки та вести з ними боротьбу — треба тільки розвивати самодіяльність.

*) Це М. Монтесорі писала для англійського видання в 1912 році.

Ми не можемо давати дитині яку-небудь роботу з нашої власної волі. В цьому саме й полягає особливість нашої системи. Ми даємо роботу, що її сама дитина бажає, до якої вона має природний, невідомий ще нам нахил і до якої вона наближається не відразу, а поступово.

Тільки така робота дисциплінує людину й дає необмежений простір її розвитку. Ось, наприклад, дитина, що не добре поводить себе. По суті справи, це в брак м'язової дисципліни. Дитина має нахил до найрізноманітніших некоординованих рухів: то вона навмисно падає на землю, то вона робить незграбні якісь рухи, то плаче. Все це тому, що дитина інстинктом відшукує собі ту координацію рухів, що утвориться тільки пізніше. Дитина це людина, що ще не оволоділа ні рухами своїх численних м'язів, ні органами мови. Настає день і вона оволодіє як тими, так і іншими, а поки що вона робить спроби—в них є багато помилок, але досить також і зусиль, бажання досягнути мети, що її дитина ще не знає, але почуває інстинктом. Коли ми скажемо дитині: „Свій нерухомо, як я“, то цим ми не освітлюємо її свідомості. Накіз не допоможе ще дитині оволодіти рухами складної психом'язової системи в процесі розвитку всього організму. А помиляємося ми через те, що маємо на думці самих себе, дорослих людей: дорослі люди, залежно від своїх негарних нахилів, вважають іноді за краще недисциплінованість та безладдя, але коли їх усовістити добре й скерувати їх волю на що інше, на дисципліну та лад, який вони розуміють і до якого здатні, тоді вони послухають і скоряться. А що до дитини, то ми маємо лише сприяти розвитку її діяльності, але діяльності, що походить з власної волі дитини. Тому треба привчати дитину до всіх координованих рухів, по змозі аналізувати їх та розвивати поступово.

Наприклад, треба знайомити дитину з різними ступнями нерухомоти, щоб помалу дійти до справжньої тиші; з тими рухами, що їх треба робити, щоб підвестися з стільця й сісти знову; з тим, як можна ходити з гуркотом і тихенько на дибках, або додержуватися одного напрямку й ходити рівно по кардону на землі. Навчають дитину обережненько переносити різні предмети, знайомлять кінець кінцем з головними рухами, потрібними для одягання та роздягання (ці рухи можна аналізувати на окремих рамах). При кожній з цих вправ треба аналізувати всі рухи. Замість того, щоб закликати „тихше! тихше!“, ми робимо вправи тиші, поступово привчаючи до повної нерухомоти. І немає нічого дивовижного, а, навпаки, цілком природно, що цими вправами ми поволі виховуємо в дітях самовитриманість, принаймні ту, що залежить від м'язової, ще слабо розвиненої в дітей системи. Дитина завжди має нахил до рухів, згідно з потребами її організму; але ці рухи мають якусь мету, вони набувають собі форму роботи, а не безладдя. Це—дисципліна, що її мету дитина розуміє, а досягає її вона шляхом перемог над собою. І дитина дисциплінована так, як ми це розуміємо, це не та дитина, як раніш; вона не тільки пасивно порядна: це людина, що сама виправила свої дефекти, що пересягнула за межі свого зросту, зробила великий успіх і здобула свою майбутність уже в свої дитячі роки.

Така дитина значно відрізняється від інших дітей такого самого віку. Тепер уже не треба, щоб завжди коло неї був хто-небудь сторонній і, вимагаючи неможливого, казав: „Тихше! поведь себе краще!“ Дисципліна, що її тепер виховала собі дитина, не є пасивність,—вона вся складається з діяльності. Так і взагалі ми кажемо, що добре поведуться ті люди, які прямують до всього найкращого, до всього доброго, а все це й складається з самовиховання та зовнішньої діяльності, безумовно, придатної та порядної.

Зовнішня діяльність в нашій системі є тільки засіб для внутрішнього розвитку й виявлення цього розвитку. Ці елементи міцно між собою сполучені. Всяка робота сприяє духовному розвитку дитини; а з другого боку, поширюючи свій духовний розвиток, дитина дедалі працює все краще, робота стає для неї за джерело втіхи, а це знову не може не сприяти духовному розвитку. Отже, дисципліна бажана не сама по собі, а як шлях, на якому дитина може засвоїти собі ідеї добра й порядності мало не з науковою докладністю.

Але найбільшої втіхи зазнає дитина від вищої духовної насолоди, яку дають їй перемоги, що одержує вона, досягаючи певних завдань. Протягом цієї

довгої підготовки дитина переживає внутрішню радість, насолоду, відродження—що складають її внутрішній скарб. А до цього скарбу додає вона що-дня свою міць та лагідність, це джерело майбутньої справедливості.

Таким чином дитина в нас не тільки навчилася ходити й робити, що треба; вона засвоїла собі особливу красу в усякій роботі, її рухи стали доцільніші, кращі; все тіло її тепер свідчить нам про певність та рівновагу; навіть ця краса помітна й на обличчі дитини, і блискучі оченята кажуть нам, що в цій істоті вже запав вогонь духовного життя.

Зрозуміла річ, що діяльність з координованими рухами, діяльність, що її дитина сама собі вибирає, вимагає меншої витрати сил, ніж безсистемні рухи дитини, що її облишають на самоті без усякої роботи. Бо наші м'язи призначено для роботи і ця робота, коли її вести систематично, є найкращий відпочинок для м'язів. Так само, наприклад, для легенів найкращий відпочинок нормальне дихання на вільному повітрі. Позбавити м'язів діяльності це—те саме, що позбавити їх живої сили; для них це не тільки втома, але й виродження. Так само, коли б ми припинили діяльність легенів, то це викликало б замірання їх, а з ним і смерть усього організму.

Треба пам'ятати, що найкращий відпочинок для органів—це їх властива діяльність.

Бо виявляти діяльність згідно з таємними законами природи—це саме й значить відпочивати. Що до людини, то коли ми вважаємо її за розумну істоту, діяльність даватиме тим кращий відпочинок, чим розумніша вона буде. Коли дитина виявляє свою енергію в незграбних та недоцільних рухах, нервова система її надзвичайно напружується; з другого боку, нормальна психічна енергія дитини поступово зростає через розумну діяльність, що задовольняє дитину, викликає почуття сили та думку, що вона одержала тепер ще нову перемогу й перебуває в новому світі, вище та по-за межами, що були для неї раніш, здавалося, потрібні, а також і ту думку, що її поважає та, мов не помітна, людина, яка керує її розвитком.

Це збільшення нервової енергії є процес, що його можна аналізувати з фізіологічного погляду та що залежить від розвитку органів під час відповідних вправ, від гарного кровообігу, від підвищеної діяльності, а все це сприяє розвитку організму й забезпечує здоровий стан його. Дух допомагає тілові в рості; серце, нерви та м'язи розвиваються за допомогою діяльності духу, бо шлях поступового розвитку як для тіла, так і для духу той самий.

І можна сказати, що розум дитини, хоч і не систематизований, є „засіб для досягнення певної мети“—і цієї мети дитина досягає часто шляхом значної витрати сили, особливо коли дитина росте на самоті, а так само й тоді, коло якої відчуває на собі гніт у вихованні. Одного дня я звернула увагу в римському міському суді Пінчіо на дитину, майже півтора років; це була гарна жвава дитина; вона дуже старанно накладала лопаткою пісок у відерце. Біля дитини була чепурна нянька, що, як видно, дуже любила дитину, але належала до тих няньок, які переконані, що вони вмють як найкраще поводитися з малими. Прийшов час додому йти й нянька хотіла урезонити дитину, щоб вона залишила роботу й сіла в колясочку. Мале не хотіло залишити піску й відерця. Тоді нянька сама наклала піску в відерце й поклала в коляску і дитину і відерце. Їй здавалося, що вона зробила саме те, чого дитина бажала.

Але уявіть собі, як дитина почала лементувати. На обличчі її ясно помічався вираз протесту проти гніту й несправедливості. І хто знає, скільки вже разів доводилося відчувати таку образу цій молодій душі. Суть вправи для дитини була не в тому, щоб відерце було вщерть повне піску: головне для неї було робити потрібні для цього рухи й цим задовольняти справжню потребу нормального організму. Тут була, хоч і несвідома для дитини мета,—розвиток своїх сил, а зовнішній факт, що відерце наповнювали піском—це було щось другорядне. Блискучі камінці та пісок це була лише омана зовнішнього світу, реальність була для дитини одна тільки—задоволення своєї внутрішньої потреби. І певна річ, що дитина наклала б піску вщерть, але потім висипала б його геть, щоб розпочати знову ту саму роботу, і так було б, аж доки вона не

задовольнила б себе. Обличчя дитини було таке радісне, рожеве—бо вона відчувала радість у роботі. Душевна радість, вправа й сонце—в сяйві цього потрійного проміння розквітало її нове життя.

Ця звичайна історія з життя дитини дуже характерна—так буває з усіма дітьми, навіть з найкращими, і з тими, за якими дбайливо доглядають. Дорослі не розуміють дитини, розглядаючи її потреби з власного свого погляду. Доросла людина гадає, що дитина хоче взяти який-небудь предмет, і ось запобігливо дають їй у руки цей предмет. Але це не так. Згідно з загальним законом дитина хоче задовольняти свої потреби що до власного розвитку: все, чого вона досягла, набридає їй, вона завжди бажає чогось нового, того, чого треба ще досягти. Так, наприклад, дитині більше до вподоби процес зодягання, ніж самий факт, що вона зодягнена, хай у найкраще вбрання; для неї приємніш умиватися власними силами, ніж бути вмитою; їй більш подобається будувати башту власними рученятами, ніж одержати готову вже будівлю. Розвивати свої сили—ось справжня та мало не єдина втіха дитини; протягом першого року розвиток власних сил майже обмежується тільки процесом їжі. А далі дитина допомагає розвиткові психофізіологічних функцій організму.

Чепурненька дитина на Пінчію для мене є символ усього, що я вище казала: дитина бажала координувати свої вольові процеси; робити вправи м'язів, насипаючи лопаткою пісок; розвивати орган зору, навчаючися відрізняти розміри й віддалення; робити суто-розумові вправи міркування в зв'язку з роботою; вправляти волю свою, керуючи її на досягнення зазначеної мети. А що до няньки, яка щиро любила дитину, то вона зробила тільки лихо, бо гадала, що вся мета дитини... накласти вщерт піску в відерце.

Так само помиляємося й ми, коли гадаємо, що учні хочуть одержати те чи інше знання. Ми допомагаємо їм схопити й засвоїти розумовим шляхом де-які частини науки, а робимо тільки лихо, не даючи їм можливості розвивати свої сили. В сучасній школі гадають, що найкращий засіб виховання—це „засвоєння пам'яттю“. А ми в наших школах давали дітям волю й таким чином спостерігали увесь процес їх самостійного розвитку.

„Засвоєння пам'яттю“—це для дитини лише вихідний пункт. Зрозумівши значіння вправи, дитина дуже радо повторює її й робить це безліч разів. І це повторення стає приємне тому, що розвиває психічні сили її.

З цього погляду треба безумовно визнати за помилкові сучасні методи навчання в школах. Часто учитель питає учнів і каже тому, хто бажає дати відповідь: „Ні, не ти, бо ти знаєш!“ І звертається далі з запитанням до тих учнів, що на його погляд, не дуже великі знавці. Таким чином, приневолюють висловлюватися тих, хто не знає, і примушують мовчати тих, хто знає! І роблять так, бо звикли вважати знання за останню мету навчання.

А хіба ми самі, дорослі, в нашому житті не повторюємо того, що добре знаємо, про що найбільш дбаємо, що зворушує наші живі сили? Іноді ми виспівуємо знайомі нам мелодії, вони приємні для нас, вони складають частку нашого життя. І дуже часто ми оповідаємо про речі, для нас приємні, але дуже знайомі і ми робимо це, добре знаючи, що не подаємо нічого нового. Молитву „Отче наш“ можна повторювати безліч разів, але вона завжди лишається, як щось нове для людини. Або уявіть собі двох взаємно закоханих істот: вони добре переконані, що кохають один одного, проте, безперестанку повторюють свої запевнення й визнання.

Конечною умовою для всякого повторення мусить бути об'єкт цього повторення. До всякого повторення треба засвоїти собі об'єкт його. І ось, вправа, що розвиває наші сили, є не тільки засвоєння якоїсь ідеї, але повторення засвоєного матеріалу. І коли дитина дійшла до цієї стадії повторення вправ, вона почала вже розвивати свої сили, а, як зовнішня ознака, виникає при цьому й самодисципліна.

Проте це помічається не завжди. Не можна сподіватися, щоб діти різного віку повторювали одну вправу, бо всяке повторення відповідає тій чи іншій потребі. І тут нам допомагає експериментальний метод виховання: треба давати ті вправи, які відповідають певним потребам розвитку, що їх організм в

цей час відчуває. Коли дитина переросла, стала вище по-над певною потребою, ніколи вже не можна надолужити відповідного розвитку бо минув придатний для цього час. Тому саме багато дітей залишається, на великий жаль і неоправно, нерозвиненими.

Друге дуже цікаве спостереження торкається обсягу часу, потрібного для виконання роботи. Діти, що в перший раз що-небудь роблять, виявляють надзвичайну млявість. Закони життя їхні не такі, як у дорослих. Малі діти дуже мляво, але й дуже старанно виконують складеньку для них і приємну роботу, як, наприклад, зодягання, роздягання, убрання кімнати, умивання, накривання столу й т. и. При всіх таких роботах діти дуже терпеливі,—вони силкуються одержати перемогу над усіма перешкодами, що виникають для їх організму, який перебуває в процесі розвитку. І тоді ми, дорослі, помічаючи, де діти „гають час“, і „даремно силкуються“, там, де ми зробили б усе в одну мить без усякого клопоту, беремо собі до рук роботу й сами виконуємо те, чого бажала дитина. Ми поділяємо помилковий погляд, що бажана дитині мета є досягнення, як факт, і тому ми вмиваємо дітей, зодягаємо їх, відбіраємо в них предмети, над якими вони довгий час морочилися, насипаємо їм юшки в тарілку, годуємо їх, накриваємо для них стіл. А виховавши дитину на підставі такої системи послуг, ми як деспоти, хоч з найкращими може намірами, урочисто визнаємо дитину за нездатну, нерозумну. Часто ми кажемо, що діти „нетерплячі“, тільки тому, що ми самі нетерплячі й не можемо дочекатися, доки дитина зробить що-небудь: тим часом, закон часу не однаковий для нас і для дітей; і часто ми кажемо, що дитина деспотична тільки тому, що ми самі поводитися з нею деспотично. Такий наклеп, така обмова—це нерозуміння дитячої природи, справді, такої лагідної та терпеливої.

Дитина, як усяка нормальна здорова істота, що обстоє своє право на життя, обурюється проти всього того, що ображає її таємні природні інстинкти, що суперечать наказам природи, яким підлягає життя. Своім галасом, лементом та незграбними рухами дитина означає нам, що її силкують, що їй перешкоджають відбувати нормальний процес розвитку. І дитина повстає проти цього, і повстає проти тих людей, що не розуміють її та, бажаючи допомогти, в дійсності лише затримують її розвиток. Звідсіля походить і другий поклеп дорослих людей, навіть таких, що люблять дітей—а саме, коли обурення дитини проти порушення її прав дорослі люди звуть упертістю й кажуть, що це характерна прикмета дитячого віку.

Як ми, дорослі, почували б себе серед товариства штукарів та трансформаторів? Ми робили б усе з властивою нам швидкістю, або краще млявістю, а знавці штукарства обурилися б на нас. Нас почали б одягати й годувати так швидко, що ми ледве встигли б ковтати; ми починали б робити що-небудь, а інші виривали б з рук нашу роботу, виконували б її в одну мить, а ми безсилі залишалися б недіяльні. Щоб як-небудь виявити своє обурення проти такого поводження, ми захищали б себе від наступу цих божевільних людей плачем, навіть силою. А вони, гадаючи, що нам допомагають та роблять як найкраще, називали б нас за це зухвалими, бунтівниками, ні на що нездатними людьми. Тоді ми, знаючи добре свій світ, відповіли б: „завітайте, будь ласка, до нашого краю й побачите всю нашу величю культуру і наші дивовижні успіхи“. І трансформатори були б дуже здивовані й не вірили б очам своїм, коли б побачили наш світ, де є стільки краси, стільки діяльності, дисципліни, координації, гуманності, але де немає такої прудкості, що до неї вони звикли.

Такі приблизно відносини й між дітьми та дорослими.

Для виховування почуттів треба повторювати вправи. А мета цих вправ не та, щоб дитина відрізняла колір, форму й різні прикмети предметів, а щоб вона удосконалювала свої почуття вправами уваги, порівняння, присуду. Ці вправи—гімнастика розуму. Коли їх вести доцільними засобами, вони виховують інтелект, так само, як фізичні вправи зміцнюють фізичне здоров'я та прискорюють ріст організму. Коли дитина за допомогою зовнішніх стимулів робить окремі для кожного почуття вправи, вона зосереджує свою увагу й помалу розвиває свою психічну діяльність, так само, як системою відповідних рухів розвиває силу своїх м'язів. І ця гімнастика м'язів не тільки психосенсорна: вона підготовлює

до самостійної асоціації ідей, до мислення, що виникає з знання, до виховання гармонійно розвиненого інтелекту. Це той гніт, через який виникають розумові вибухи, що так цікавлять дитину, коли вона починає робити відкриття з зовнішньому оточенні; коли вона одночасно міркує з приводу нових речей і пишається тим, що вже знає їх, ці нові речі з оточення, як і тим, що може так глибоко почувати; коли, нарешті, через якісь таємні процеси досягання, що їх можна порівняти з процесами росту, виникає у неї зовнішній хист читання та писання.

Пригадую собі хлопчика двох років, сича одного мого товариша з професії. Мати принесла показати його, а він, силоміць визволившись від її обіймів, почав з великим задоволенням розглядати всі речі, що були в його батька на столі в кабінеті—і чотирьохкутний бювар, і чорнильницю з круглою накришкою. Я милувалася дивлячись, як розумне мале робило ті самі вправи, що їх невпинно роблять наші діти, доки не засвоять їх, як треба. Батько й мати відтягли дитину від столу, пожурили її, а мені сказали, що вони не можуть нічого вдіяти, щоб дитина не торкала річей на столі до писання. „Така непосидюча, така неслухняна дитина!“ І дуже часто докоряють дитині, що вона торкає й бере за все, хоч їй і було сказано не робити цього. А ми, навпаки, керуємо й розвиваємо цей природний у дітей нахил торкати й обмацувати все; даючи їм геометричні фігури, підготовляємо наших дітей чотирьох років до великої перемоги й радості, яких вони зазнають, коли починають писати.

Дитина, що обмацує бювар, накришку на чорнильницю то-що, силкується задоволювати свої природні нахили, але дорослі, міцніші від неї, ставлять цьому перешкоди. І ось дитина лементує плаче через те, що не може задовольнити свої нахили, завжди роздратовується—а це значить на марно витрачає свою психичну енергію. Помиляються батьки, коли гадають, що дитина втихомириться; помиляються й тоді, коли звуть „неслухняним“ хлопця, що силкується скласти підвалини свого світогляду. А в наших школах навчання—це відпочинок для дітей, їм дається воля виймати або вміщати геометричні фігури,—і це задоволення їх природні нахили самостійно розвивати свої сили. Перебуваючи в стані духовної рівноваги, наші діти непомітно для себе, за допомогою ручень та очень, ознайомлюються з таємницями нової для них мови.

Після цих вправ більшість дітей лагіднішають, бо нервова система їх відпочиває й не роздратовується. Тоді ми кажемо, що це гарні й чемні діточки. І ми маємо зовнішню дисципліну без великого клопоту. А скільки для цього даремних засобів живає звичайна школа!

Але не є те саме—людина лагідна й людина дисциплінована. Так і тут ця лагідність має суто-фізіологічне походження, що трохи скидається на витриманість і на самодисципліну, що поволі розвивається в них.

Роблять ще іншу помилку. Гадають, що можна викликати вольовий процес у дитини, коли наказувати їй зробити що-небудь. Ми визнаємо, що можуть існувати добровільні акти, але виконані дитиною з примусу. І тоді кажуть, що „дитина слухняна“. Що до малих дітей, то їх неслухняність дуже відома, їх опір біля чотирьох років стає такий міцний, що ми ледве маємо сили приневолити їх і часто готові вже стратити надію. „Слухняність“ вважають за найкращу прикмету дітей, але це наперед узятя думка: тільки тому ми підкреслюємо значіння цієї прикмети, що бачимо на своєму досвіді, як важко приневолити дітей бути слухняними.

Тут ми дуже помиляємося, коли починаємо прохати, благати дітей, наказувати й приневолювати їх, тоді як цими засобами майже нічого або дуже замало можна вдіяти. Так ми прохаємо дітей, щоб вони були слухняні, а вони в свою чергу прохають нас, щоб ми дали їм у руки місяць з неба. Треба завжди мати на увазі, що та „слухняність“, з якою ми так необачно поводимося, виникає в дітей пізніше, як природний нахил, а в дорослих, як інстинкт. Ми бачимо, що виникає вона сама собою, як найміцніший інстинкт людини. Бо все громадське життя ґрунтується на безумовній „слухняності“; і культура розвивається шляхом слухняності. Є ще й такі організації людей, що можливі тільки при умові надмірної слухняності; всякі організації злочинців—ґрунтуються саме на такій слухняності.

І розв'язуючи соціальні питання, ми помічаємо, що настала пора визволити людину з тієї застарілої форми слухняності, що викликала такі наслідки, як визисок та здичавіння!

Певна річ, що слухняність є жертва. Ми вже так звикли до всяких форм слухняності, до саможертви, до самовіддання, що вважаємо, наприклад, за щастя одруження, тоді як життя подружжя складається з слухняності та саможертви. Ми вважаємо за героя вояка, що має завжди коритися наказу, хоч би це загрожувало йому смертю, тих же, що повстають проти нього, ми маємо за людей з слабкою волею, а то й зовсім за божевільних. А пригадайте собі, яка сила людей має потребу коритися ідеї або людині, яка зазначала б їх життєвий шлях, і коритися навіть до саможертви.

Отже, натурально, коли ми, щиро люблячи свою дитину, кажемо їй про слухняність, як про закон життя, і легко зрозуміти, чому так турбуються батьки мало не завжди, коли помічають характерні ознаки неслухняності в дітей. Але ця наша слухняність виникає лише після того, як відбудуться складні процеси психичного розвитку. Занадто мало одного бажання бути слухняним, треба вміти слухатися. І ось коли ми що-небудь наказуємо, ми уявляємо собі, що дитина має в собі якісь діяльні або стримуючі сили; а для цього потрібно одночасно виховання розуму та волі. І коли ми полегчуємо процес цього виховання різними вправами, то цим самим підготовляємо дитину й до слухняності. Метод, що подали ми в цій книзі, в кожній своїй окремій частині має вправи розвитку волі, бо дитина виконує ту чи іншу роботу для досягнення якої-небудь визначеної мети: дитина робить те, що сама вигадала, старанно повторює вправи—і тим часом виховує свою волю. Так само за допомогою складної серії вправ виховують і стримуючі сили. Напр., для „лекції тиші“ треба стримувати різні форми діяльності (коли дитина чекає, що її покличуть), а пізніше потрібна й велика витриманість: дитину кличуть, їй хотілося відгукнутися й побігти до вчительки, а замість цього треба додержувати тиші, йти тихенько, щоб як-небудь не зачепитися об стіл або стілець і не наробити гуркоту.

Арифметичні вправи так само розвивають стримуючі сили. Дитина взяла жеребок з цифрою і з-поміж великого числа предметів, що дають їй, має вибрати стільки, скільки відповідає цифрі на картці. Тим часом, як свідчить практика, дитині хотілося б узяти як найбільше предметів. А коли дитині трапляється нуль, вона має сидіти спокійно й нічого не брати собі. За гарну також вправу для розвитку стримуючих сил визнаємо ми „лекцію з нулем“: дитину прохають наблизитися до вчительки нуль разів, або поцілувати її нуль разів—і дитина сидить нерухомо, але помітно, що в глибині її душі точиться боротьба між нулем та бажанням виконати наказ. Під час наших обідів дитина, що розносить юшку у великій мисці, відокремлює себе від усіх зовнішніх стимулів, які могли б її розважити, стримує свої нахили бігти й стрибати, витримує спокус, не зганяючи мухи з обличчя, і звертає як найпильнішу увагу, щоб не кинути миски й не зачепитися за що-небудь. Дитина років чотирьох-п'яти, скоро поставити миску на стіл, доконче хоч раз підстрибне, а потім уже візьме знову миску, щоб нести її поважненько до другого столу. І може дуже хочеться їй погулятися, але вона ніколи не залишить справи, доки не рознесе юшки на всі двадцять столів, слідкуючи за кожним своїм ступнем.

Сила волі, як усі інші здатності, зміцнюється та розвивається за допомогою систематичних вправ. Але всі вправи для розвитку волі одночасно є вправи розумового розвитку а також практичні. Стороння людина гадатиме, що діти роблять вправи що до достепенности та грації своїх рухів, що дитина удосконалює свої почуття та навчається читати й писати. Але в нас є де-що більше: дитина навчається володіти собою й бути людиною з живою та міцною волею.

Доводиться часто чути, що дитину треба „переламати“, що найкраще виховання волі, коли дитина підлягає волі дорослих. Не будемо ще раз підкреслювати тієї неправди, що є ґрунт усякого поневолення, а звернемо увагу лише на те, що дитина не може дати того, чим вона ще не володіє. Ми, дорослі, тільки перешкоджуємо дитині розвивати в собі силу волі й робимо величезну й непростиму помилку. У дитини ніколи немає ні часу, ні нагоди перевірити себе, зро-

бити іспит своїм силам, бо на кожному ступні ми перешкоджуємо їй, тиранічно приневолюємо робити те, що ми хочемо—і ось дитина нудьгує, а дорослі що хвили докоряють її за відсутність у неї того, що сами руйнують.

А наслідок цього ми маємо навч: боязкість дитини. Це є хвороба нерозвинутої волі. Ми ж з нещирістю деспотів, свідомо чи несвідомо затуляючи очі на свої помилки, вважаємо цю боязкість за властиву прикмету дитячого віку. А що до наших шкіл, то дітям не відома ця боязкість. Щиро й відверто йдуть діти назустріч незнайомим людям, спокійно працюють у присутності сторонніх, з довірою дають їм дивитися на свою роботу й чекають на їх ухвалу. В наших школах немає тих морально покалічених істот, нерозвинених та заляканих дітей, що почувають себе добре тільки серед дітей свого віку або на вулиці, тому що сила їх волі виховувалася без догляду. Ці діти—найкращий приклад нашого дикунства, що порівняти можна хіба з тим, як колись штучними засобами стискували тіло дітей, готуючи їх бути блазнями й карликами в королів, або на подив юрби в кунсткамерах. От так мало не всіх дітей сучасності виховують у подібних умовах що до відношення з боку дорослих людей.

На всіх педагогічних конгресах виступають промовці, що зазначають, як характерну хворобу нашого часу, брак індивідуальності в дітей. Але ці палкі промовці ні слова не кажуть про те, що причина цього явища—характер нашого виховання, схоластична система поневолення, яка утискає й характер, і волю. А так легко запобігти цьому лихові—треба тільки, щоб у вихованні не було поневолення.

Крім вправ для розвитку волі, є ще один чинник слухняності, а саме умілість виконати зазначене завдання. Моя учениця Ганна Макероні (спочатку в Мілані, а потім в римській школі на вулиці Джусті) зробила дуже цікаві спостереження щодо зв'язку між „слухняністю“ дітей і їх „умілістю бути слухняними“. Слухняність виявляється в дитини, як її природний інстинкт, скоро лише утворюється індивідуальний склад дитини. Так, напр., дитина починає робити іспит своїм силам на якій-небудь вправі, а там собі одного дня дивиться—цю вправу виконує бездоганно. Дитина захоплюється, хоче ще раз повторити, але де-який час вправи не виходять гарно. Потім настає такий період, коли дитина добре виконує вправу, майже всякий раз, як сама цього захоче, але помиляється, коли хто-небудь інший попрохає зробити цю вправу. Зовнішній наказ не викликає ще вольового акту. А коли вправа виходить гарно й бездоганно за кожним разом, тоді й сторонній наказ викликає відповідний вольовий акт, тоб-то дитина має силу виконати цей наказ в усякий час. Ці факти, з де-якими індивідуальними відмінностями, є закони психічного розвитку, як у цьому може переконався всякий вихователь, що працював з дітьми в школі або дома.

Часто буває, що дитина каже: „я зробив це от так, а зараз не можу“. І вчитель з смутком на серці мов виправдує себе: „Ось же робила все, як треба, а зараз нічого не виходить“.

Потім починається період повного розвитку, коли дитина засвоює собі певність у виконанні якої-небудь чинності. Таким чином ми відрізняємо три періоди: перший, підсвідомий, коли в присмерковому світлі розуму, сам собою, з якоїсь таємної внутрішньої причини, виникає лад з безладдя й дає, як свій зовнішній наслідок—виконану роботу, але так, що повторити її вдруге майже не можливо, бо вона є по-за межами свідомості; другий період свідомості, коли бере участь і воля в процесі розвитку й виконання роботи; і третій період, коли воля, відповідаючи на зовнішні накази, може керувати відповідними чинностями та викликати їх дисципліни й розумового розвитку, які поволі виникають перед очима вихователя. Душа переповнена різноманітними, часто несподіваними емоціями, вона має силу виявляти себе у величній чинності, що нагадують нам біблійну історію походження світу. В цій дитячій душі знаходяться не тільки ті скарби, що вона їх придбала собі з такими труднощами, але й вільні придбання, що виникають з духовного життя—перші квітки прихильності, лагідності, щирості, якими пахтять уся душа, бо, згідно з словами апостола Павла, вона має дати „придбання духу“. „Придбання духу—це любов, радість, мир, терпелива лагідність, добрість, віра, покірливість“. Діти добродійні, бо розвивають в собі терпеливість, роблячи

вправи; вони терпеливі, коли коряться наказам і бажанням інших; вони ласкаві, бо радіють з успіху інших без усякої заздрости й суперництва; і живуть вони лагідним життям, і від щирого серця роблять добро; а над усе це—вони надзвичайно трудящі. Але в них немає ніякої пики, бо на ці свої прикмети вони не дивляться, як на щось таке, що їх підвищує. Так почали вони прямувати шляхом добра тільки тому, що це був єдиний шлях до розвитку й знання; і з чистим щирим серцем вони зазнають усіх розкошів, що на них чекають на цьому шляху.

Такий загальний нарис нашого експерименту, що свідчить про можливість досягти дисципліни посередне, в якому замість буркотливого та уїдливого вчителя ми маємо доцільну систему трудових процесів у зв'язку з волею для дитини. Цей експеримент є мов окремий світогляд, що більше наближається до релігійного мислення, ніж до академічної педагогіки, оскільки ми маємо працювати з духовними силами людськості. А ґрунтується цей світогляд на праці та волі, цих двох головних чинниках людського розвитку.

Висновки та враження.

Система, що подаю я в цій книзі, заохотить, як я гадаю, вчителів випробувати її на практиці.

Той, хто зрозумів ґрунтові ідеї системи, помітить, що з практичного погляду вона дуже легко здійснюється.

Що до вихователя, то нам тепер не треба вже вчительок старої школи, що ледве-ледве дотримують дисципліни непорушності й насаджують свої легені в постійній розмові та доганах.

Замість учительки ми маємо дидактичний матеріал, що сам контролює помилки й припускає можливість самовиховання. Учителька тільки керує вільними вправами дітей: вона—чинник пасивний, мовчазний дослідник.

Кожна дитина робить свою вправу, а керуюча слідує за всіма й робить психологічні спостереження. Останні, коли їх систематично робити й збирати на суто-наукових принципах, складатимуть чудовий матеріал для психології дитини й для експериментальної психології взагалі. І я гадаю, що моя система зазначила головні напрямки для наукової педагогіки. Так що всякий, хто працюватиме на підставі цього мого методу, матиме в школі й у кожному класі кабінет експериментальної педагогіки.

Тільки цим шляхом можна сподіватися практичного розв'язання всіх педагогічних проблем сучасності. А де-які з проблем можна вважати вже й вирішеними, як напр., питання про волю для дитини, про самовиховання, про гармонійну співучасть сім'ї та школи на користь найкращого виховання молодого покоління.

Позитивна педагогіка має вирішити також питання про релігійне виховання, питання таке пекуче для нашого часу. А як усяка релігія сполучається з культурою, то можна гадати, що початки її заховуються десь в самій природі людській. Ми бачили в нашій школі навч найкращий довід любові дітей до знання, тоді як раніш ми поділяли ту наперед узятую думку, що діти можуть тільки бавитися й розважати себе безмістовними іграми. Але ми помітили, що дитина ворує й з призом дивиться на гру-забавку, вважаючи за краще знання. Таким чином ми пізнаємо в цих малих дітях синів людськості, що протягом століть утворила науку й культуру. А ми зводили цих дітей на ніщо, накладаючи на них кайдани іграшок, байдкування та приголомшуючи їх нашою славнозвісною дисципліною. Ось нині самі діти, виростаючи в вільній школі, доведуть нам, чи в дійсності людині властиве релігійне почуття.

Коли б ми а priori не визнавали релігійного почуття й позбавляли б виховання цього важливого чинника, то припускали б велику педагогічну помилку, на зразок тієї, що робили раніш, коли ми а priori не визнавали в дітей любові до знання, і через те поневолювали їх, щоб зробити їх з зовнішнього

погляду дисциплінованими. Коли б далі ми припускали, що релігійне виховання можливе тільки для дітей старшого віку, то ми робили б другу велику помилку, що скидається на ту, що ми її робимо тепер, занехаючи виховання почуттів в тому віці, коли їх можна ще виховати,—в молодші роки, тоді як старші роки—це тільки практика почуттів на різних вражіннях з оточення. Як наслідок усієї помилки, ми маємо непридатність до практичного життя, відсутність рівноваги й надмірну втрату психичних індивідуальних сил. Я не підкреслюю можливого порівняння виховання почуттів для практичного життя з одного боку й виховання релігійного для життя з другого боку, а лише вибираю цю аналогію, щоб тим краще зазначити те спостереження, що саме в людей нерелігійних часто бувають трагедії етичного життя й у них часто витрачається намарне безліч індивідуальних дороговартісних сил. Багато людей помічало це в своєму власному житті. І коли пізніше іноді просипається релігійне почуття, чи з плином років, чи під впливом якого-небудь великого лиха, тоді вже не може утворитися душевна рівновага, бо людина дуже довго виховувалася в атмосфері суто-матеріальній. І тоді ми маємо сумні приклади, як людину охоплює якийсь фанатизм зовнішньої релігії, релігії нижчого ступня; або починається трагічна боротьба між почуттям, що шукає собі відпочинку від злиднів, та розумом, що завжди поринає в бурхливому морі хвилювання. Варті нашої уваги всі ці переживання людської душі, тут заховані найважливіші проблеми людського життя.

Ми так звані культурні народи Європи, а особливо ми, італійці, поділяємо стільки наперед узятих поглядів, маємо ще стільки забобонів у цих питаннях. Ми—невільники чужої думки. Що таке, наприклад, наша воля свідомості та думок?—Це—невизнання де-яких принципів, що торкаються почуттів—наприклад почуття релігійного. Але ж немає волі там, де відверто панує гніт; воля буває там, де є можливість безмежного виявлення життя. Коли дитина належить до тих, хто не вірить, вона не боїтиметься того, чого не визнає, і не обурюватиметься проти того, що на її погляд не існує. А коли людина вірить і веде боротьбу—вона стає тоді ворог волі.

Ми бачимо в Америці Джемса, ученого-позитивіста, який визнає фізіологічну теорію почуттів і підкреслює психологічне значіння „релігійної свідомості“.

Ми не знаємо, яким шляхом розвиватиметься далі мислення. Ось же ми маємо в „Домах дитини“ блискучий приклад дисципліни, що ми досягли її шляхом волі та самодіяльності,—і це свідчить нам про великий прогрес в методах педагогіки та про можливість надзвичайного відродження людини в вихованні.

Можливо, що таким самим шляхом нових досягнень у сфері мислення та свідомості ми дійдемо також і до великих здобутків, у сфері релігії.

Відповідь на це дасть нам практика. А поки що ми маємо дуже цікаві спостереження, зроблені в „Домах дитини“.

Я гадаю, що після цієї моєї книги, яка подає систему та складена однією людиною, з'являться ще інші, що на підставах індивідуальних дослідів над дітьми зроблять останні висновки з експериментів. Саме такі досліді з педагогіки потрібні для майбутнього часу. З практичного погляду наша система дає можливість вести в одному помешканні навчання для дітей різного віку й підготовки. В наших перших „Домах дитини“ ми маємо малих дітей двох з половиною років, що ще не можуть робити найпростіших вправ для розвитку почуттів і поруч з ними—дітей п'яти років, що відповідно до свого розвитку через декілька місяців навчання могли б перейти до третього класу. Кожна дитина розвивається самостійно й робить той чи інший успіх, залежно від своїх сил. Через це система наша була б дуже придатна для сільських шкіл і шкіл по невеликих містах, де з одного боку небагато дітей, а з другого немає матеріальних засобів на відкриття різних класів та на утримання більш, ніж одного вчителя. Практика нашої системи свідчить, що одна вчителька може добре керувати такою різноманітною своїм складом групою, куди ввійдуть і трьохлітні діти і учні майже третього класу. Крім цього практичного значіння, є ще друге—надзвичайна легкість засвоєння графічної мови. А це є могутній засіб для боротьби з неписьменністю й для розвитку рідної мови.

Далі, що до вчительки, то вона може залишатися увесь день з дітьми таких

різних віків і не втомлюватися так само, як залишається увесь день з своїми дітьми мати.

Діти працюють сами—і виховують у собі активну дисципліну, самодіяльність і незалежність у практичному житті та поступово розвивають свій світогляд. За допомогою керування освіченої вчительки, що спількує за розвитком фізичним, розумовим та етичним; діти, виховані згідно з цією системою, не тільки відрізняються від інших фізичним розвитком, але мають гарне найкраще виховане серце.

Ми помилялися до останнього часу, коли визнавали, мов виховання дітей молодшого віку є тільки фізичне виховання. Але й душа має свою власну природу, і для кожного віку переважне значіння має душевне життя.

Ось наша система й звертає увагу на самостійний психичний розвиток дитини й допомагає йому засобами, перевіреними на практиці.

Через фізичне виховання діти почувають себе гарно що до здоров'я, так само, як виховання інтелектуальне та етичне дає їм можливість почувати всі духовні радощі; і дитина невпинно робить нові відкриття як у зовнішньому оточенні, так і в глибинах власної душі.

Ці радісні засоби виховують нам людину й тільки вони одні придатні для виховання молодого покоління людськості.

Наші діти значно відрізняються від усіх інших дітей звичайних шкіл: вони мають бадьорий вигляд істот, що почувують себе щасливими, що поводяться без усякої боязкості й знають, що вони роблять. Коли діти вибігають на зустріч стороннім особам, сміливо розмовляють з ними серйозно, простягають свої рученята й щиро вітаються, коли вони висловлюють свою подяку за відвідини не стільки словами, скільки виразом блискучих очей, тоді здається, що бачиш якихось дорослих людей. А коли потім вони відверто й щиро знайомлять вас і з своїми роботами, мов сподіваючися матерньої ухвали з боку відвідувачів; коли біля двох сторонніх, що стоять і розмовляють між собою, вони тихенько виводять крейдою на підлозі їх прізвіща та декілька слів від щирого серця, немов висловлюючи свою подяку тим людям, що завітали до їх школи; коли виявляють свою повагу до гостей і додержують надзвичайну тишу,—тоді вони зворушують нас аж до глибини серця.

Можна сказати, що „Дім дитини“ зачаровує всіх відвідувачів: мені доводилося бачити людей практичного життя, політичних діячів, людей, захоплених своєю працею, людей, що почувують себе за соціально вищих—і обличчя всіх їх яснішали, освітлювалися, облишали свою скам'янілість—і вони забували про самих себе. Таке вражіння робить на людей природний розвиток дитячої душі. Через нього наших дітей звуть чудовими дітьми, щасливими дітьми, молодим поколінням роду людського, вищого по культурі, ніж ми.

Я цілком розумію англійського поета Вордсворта, що замилювався, закохався в природі й чув, як вона промовляла до нього своїми барвами, своєю тишою. І він запитав у природи, де заховані таємниці життя. І як ясновидець він довідався цих таємниць: всі таємниці життя заховані в душі дитини.

І він дає нам синтез усього життя, усього духу людськості. Але цей дух, що „осіняє наші дитячі роки“, надалі притамарюється в „темряві тієї в'язниці, що її мури виростають по мірі того, як виростає дитина“, а дорослій людині доводиться „бачити, як цей дух деє далеко конає й згасає в світлі нашого щоденного життя“. І справді часто наше життя є ні що інше, як згасання та конання нашого природного власного життя. Ось наша система має на меті зберігти цей вогонь духу людського; зберігти властиву людську природу чистою серед усякого гніту громадського життя. І ґрунтується вона на глибокій думці Канта: „справжнє мистецтво повертається до природи“.

Зміст.

	стор.
Од Видавництва	3
Передмова до укр. видання	6
Критичні uwagi	7
Історія методів	18
Промова з приводу відкриття „Дому Дитини“	25
Статут „Дому Дитини“	31
Загальна частина	32-49
Педагогічні методи в „Домах дитини“—32. Частина антропологічна—32. Антропологічні дані—34. Оточення. Шкільні меблі—35. Дисципліна при умові волі для дитини—37. Самостійність—41. Скасування нагород і кар в їх зовнішніх формах—43. Біологічні розуміння волі в педагогіці—44. Як вести лекцію—45.	
Спеціальна частина	50-143
Розклад годин в „Домах дитини“—50. Вправи практичного життя (Чистота. Лад. Витриманість. Бесіда. Харчування й дієта дитини)—51. Виховання м'язів (Гімнастичні вправи. Вільна гімнастика. Виховальна гімнастика. Гімнастика дихання. Гімнастика губ, зубів та язика)—57. Природа у вихованні (Сільсько-господарські роботи)—62. Ручна праця (Гончарство й будівельні роботи)—67. Виховання почуттів (Мета виховання—розвивати сили. Різниця реакції дефективних та нормальних дітей на дидактичний матеріал, складений з системи або скали стимулів.—Виховання почуттів має на меті розвинути чутливість до різних стимулів шляхом повторення вправ)—69. Виховання почуттів. Вправи з дидактичним матеріалом (Виховання загальної чутливості: почуття дотику, температурне почуття, тиснення форми.—Виховання та почуття форми.—Виховання почуттів смаку й нюху.—Виховання почуття зору)—75. Вправи для розрізнення звуків (Спроба розвитку слуху.—Лекції тиші)—84. Загальні uwagi що до виховання почуттів—89. Виховання інтелекту (Гра в сліпця.—Виховання почуття зору й спостереження над оточенням. Назви предметів.—Як користуватися з дидактичного матеріалу.—Рисування.—Іграшки Равіці, геометричні тіла та їх відбитки.—Вправи для почуттів колірів)—92. Метод навчання читання та писання (Самостійний розвиток графічної мови)—104. Опис методу й дидактичного матеріалу (1-й період. Вправи розвитку м'язів, потрібних, щоб держати й орудувати приладдям до писання.—2-й період Вправи для засвоєння графічних символів за допомогою зорової та м'язевої пам'яті. Засвоєння потрібних для писання рухів за допомогою м'язевої пам'яті.—3-й період. Вправи в складанні слів.—Читання)—114. Мова дитини—129. Дефекти мови, як наслідок неправильного виховання—134. Навчання нумерації та початки арифметики (Графічні символи чисел.—Вправи з числами. Асоціація графічного символу з кількістю.—(Ознайомлення з нулем.—Вправи над загадуванням чисел.—Додавання й віднімання від 1 до 20. Множення й ділення.—Вправи з числами десятків. Нумерація від 10 й вище.—Система вправ)—135. Розклад і послідовність вправ і ознайомлення з дидактичним матеріалом (Перший ступінь.—Другий ступінь.—Третій ступінь.—Четвертий ступінь.—П'ятий ступінь)—141.	
Загальний огляд нашої дисципліни	144
Висновки та враження	153

