



**«УЧИТЕЛЬ,
ЯКИЙ ВИПЕРЕДЖАВ
ПЕДАГОГІКУ»**

Наталія САЛИГА

Наталія Салига

**«УЧИТЕЛЬ,
ЯКИЙ ВИПЕРЕДЖАВ ПЕДАГОГІКУ»**

*(до 120-річчя від дня народження
Михайла Яковича Базника –
педагога, громадсько-культурного діяча, науковця)*



Івано-Франківськ,
«Лілея-НВ»,
2010

ББК 63.3 (4 УКР)6
С 16

Підготована книжка є першим кроком на шляху повернення Україні педагогічних надбань Михайла Базника – непересічної особистості: висококваліфікованого вчителя, досвідченого методиста, засновника і директора української приватної чотирикласної школи в Копичинцях, довголітнього вчителя середньої школи в Косові, громадсько-культурного діяча, науковця, співробітника науково-педагогічних видань у Львові.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради
Педагогічного інституту Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника
(протокол № 1 від 22 жовтня 2009 р.)

Рецензенти:

доктор історичних наук, професор **Б. П. Савчук**
кандидат педагогічних наук, доцент **О. С. Рега**

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Лише українська школа і українське учительство
виховає українських дітей на правдивих і свідомих
громадян українського народу.

Михайло Базник

Серед видатних українських педагогів початку ХХ ст. особливе місце посідає Михайло Базник (1889–1976) – авторитетний у Галичині педагог, громадський діяч, член багатьох українських інституцій. Михайло Базник – автор численних наукових розвідок, статей. Одним із перших в українській науковій думці він розробляв нові методики викладання дисциплін у школі, насамперед гуманітарних, теоретично й експериментально досліджував питання вибору учнями професій, пов'язаних із розкриттям їх фізичних, розумових і психічних задатків та здібностей, реферував праці визначних зарубіжних педагогів, деякі перекладав українською мовою, пристосовуючи до потреб української народної школи.

Діяльність і погляди М. Базника до цього часу з відомих причин не були предметом наукового дослідження, хоча його заслуги перед педагогічною наукою сягають далеко за межі сфери шкільництва.

На жаль, більшість праць М. Базника до цього часу так і залишилася неопублікованою. В цій книжці вперше друкуються такі праці, як «Вибираємо професію», «Проби етично-інтелектуального експерименту в класі», «Схема типів урока», «Культура характеру – головне завдання школи», «Дещо з практичної педології», «Експериментальні досліді» (Тестові досліді в школі. Педологічні досліді), «Професійне самовизначення випускника школи», «Українська читанка в народніх школах», «І батьки допомагають випускникові», «Наука рахунків у всіх клясах всенародньої школи», «Леся Українка – національний співець», «Промова до Шевченківського Свята», «Франко – виховник нації».

Ім'я заслуженого педагога та громадського діяча повернулося до нас завдяки публікаціям С. Балея, В. Вериги, В. Олійника, І. Пелипейка, Ф. Погребенника, Я. Погребенник, С. Раковського

та інших дослідників історії національної педагогіки. Оцінюючи внесок Михайла Базника в розвиток української педагогічної науки, І. Пелипейко заслужено і справедливо називає його вчителем, який випереджав педагогіку.

Збирати матеріали про Михайла Базника ми розпочали ще 2003 року, які потім опублікували у працях [10, 11,12]. До дослідницької роботи залучили і студентів Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. І як результат пошукової роботи – захищена 2005 року магістерська робота «Педагогічні погляди та просвітницька діяльність М. Я. Базника».

А 2008 року педагогічна громадськість України познайомилася з постаттю Михайла Яковича Базника завдяки виданій кафедрою педагогіки імені Б. Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника «Антології педагогічної думки Східної Галичини та українського зарубіжжя ХХ століття», де вміщені коротка біографічна довідка про М. Базника та дві опубліковані свого часу в українських часописах праці «Під Новий Рік» (1922) і «Вибір звання» (1943).

Науковий пошук у цьому напрямі триває, тому ми сподіваємося, що прийдешні дослідники ще спричиняться до цієї педагогічної персоналії, та плекаємо надію, що в майбутньому вийде зібрання праць М. Я. Базника.

А наразі у 120-ту річницю від дня народження Михайла Базника ми зробили спробу показати його подвижницьку працю для української науки, яка є яскравим прикладом самовідданого служіння рідному народові.

Книжка «Учитель, який випереджав педагогіку» містить низку праць ученого, які друкуються вперше, а також світлини й інші матеріали, надані Юрієм Угорчаком – директором Музею освіти Прикарпаття та родиною Погребенників: Ярославою – донькою М. Базника та Федором – його зятем.

На увагу заслуговує багата епістолярна спадщина М. Базника, ретельно зібрана й упорядкована Я. Погребенник. Із цих сторінок постає М. Базник – люблячий батько, мудрий порадник, досвідчений наставник, якому, приміром, до снаги ретельно проаналізувати відгук офіційного опонента С. Шаховського на дисертаційне дослідження доньки Я. Погребенник, тепло відгукнутися на наукові пошуки зятя Ф. Погребенника, розгледіти в юному внукові Володимирові майбутнього талановитого вченого-філолога і т. д. Вражає також постійне природне бажання

пізнавати нове, вчитися й удосконалюватися впродовж життя. Читаючи листи Михайла Базника, дивуєшся широті зацікавлень адресанта, його обізнаності у всіх ділянках життя. Відзначмо і досконале володіння українською мовою, знання інших іноземних мов (німецької, польської).

Слід зазначити, що однією з перших солідних спроб узагальнити життєдіяльність М. Я. Базника є стаття (1994) знаного українського вченого, доктора філологічних наук, лауреата Шевченківської премії Ф. Погребенника. Його надбання ми вважаємо за потрібне подати на початку нашої розвідки, позаяк воно у сконцентрованому вигляді окреслює основні напрями життєтворчості педагога, орієнтує читача на вузлові віхи біографії М. Базника, що власне й позначилося на структурі книжки «Учитель, який випереджав педагогіку».

Ф. Погребенник

У час відбудови незалежної України важливого значення набувають впровадження в життя школи широкої національно-освітньої програми, використання надбань педагогічної думки 20–30-х років, що розвивалася на західноукраїнських землях і була вільна від догматичної радянської методології. Одним із відомих педагогів цього періоду був Михайло Базник – висококваліфікований учитель, активний член Українського Педагогічного товариства у Львові, автор багатьох праць з питань навчання і виховання молоді, досвідчений методист, засновник і директор української приватної чотирикласової народної школи в Копичинцях, співробітник науково-педагогічних видань у Львові («Учительське слово», «Шлях навчання і виховання», «Життя і знання») та ін.

Учасник національно-визвольної боротьби за незалежну Україну, хорунжий Української галицької армії, він, пройшовши через табори інтернованих у Тухолі, на початку 20-х років уже не зброєю, а словом педагога утверджував право українців на рідну школу, на духовний і культурний розвиток. Навіть в умовах польсько-шляхетського поневолення західних земель України готував шкільну молодь до самовідданної праці на користь народу. Одночасно займався науково-педагогічною працею: опублікував десятки статей і досліджень у спеціальних виданнях, підготував декілька поважних посібників, які, на жаль, не були видані.

Зазнав репресій з боку польських властей: 1921 р. був заарештований у Копичинцях, згодом разом з дружиною висланий на корінні польські землі, через деякий час став безробітним.

Протягом 1942–43 рр. працював науковим співробітником експериментального Львівського психотехнічного інституту, опублікував цикл науково-педагогічних статей на тему вибору професії.

1944 року, коли мадярські війська стояли в Косові, разом з багатьма іншими громадянами був узятий заручником: над ним нависла смертельна небезпека.

У післявоєнні роки вчителював, був шкільним інспектором, завідував райпедкабінетом м. Косова, передавав свій досвід молодим учителям, виступав з доповідями на січневих і серпневих районних нарадах учителів. 1948 року разом із делегацією вчителів Косівщини здійснив поїздку по Україні, відвідавши Київ, Канів, Запоріжжя та інші міста.

Далі продовжував працювати в галузі педагогіки та психології, проте його праці не приймали до друку, оскільки вони не вкладалися в прокрустове ложе офіційної школи.

Останні роки М. Базник прожив у сім'ї дочки Ярослави Погребенник у Києві, якій залишив свій невеликий архів.

Впевнений, що більшість праць М. Базника, відбиваючи різні аспекти розвитку педагогічної думки на Західній Україні, й сьогодні зберігає науково-прикладне значення.

Безперечною заслугою вченого-педагога є те, що він, опанувавши найновіші досягнення західноєвропейської педагогічної науки, зокрема німецької, в галузі реорганізації школи, навчання і виховання молоді, обрання нею професії, методики викладання різних дисциплін, прагнув прищепити їх на українському ґрунті, підпорядкувати справі національно-патріотичного виховання молоді. Цій меті служила його конкретна педагогічна діяльність на посаді директора народної школи в Копичинцях, як і наукові публікації в періодичній пресі 20–30-х років.

Вособі М. Базника українська школа мала педагога-методиста, який свої наукові концепції прагнув утілити на практиці, створивши десятки різноманітних рекомендацій щодо вдосконалення навчального процесу, його ефективності.

Наукові погляди М. Базника в галузі педагогіки і психології, втілені у друкованих і не опублікованих свого часу працях, знайшли визнання у визначних вчених (С. Балей, І. Раковський та ін.). Вони повинні зайняти належне місце в історії педагогічної думки в Україні.

Київ, 15 серпня 1994

«УЧИТЕЛЬ, ЯКИЙ ВИПЕРЕДЖАВ ПЕДАГОГІКУ»

Гуманіст, вихований на високих
патріотичних ідеалах свого народу
Ярослава Погребенник

У час розбудови національної системи освіти та виховання погляди дослідників дедалі частіше звертаються до вивчення творчості роками замовчуваних з ідеологічних причин педагогів та освітніх діячів Галичини, надбань педагогічної думки 20–30-х років, що розвивалася на західноукраїнських землях, незважаючи на шовіністичну політику австрійської і польської влади.

Початок ХХ ст. характеризується тим, що в українському національно-культурному русі на першому місці були питання освіти, розроблялися її теоретичні основи. Це час своєрідного національного ренесансу, і заслуга в цьому полягає в першу чергу таких особистостей, які своєю працею сприяли національному поступові, як О. Барвінський, В. Ільницький, Й. Кобринський, І. Устиянович, І. Юцишин та ін.

До покоління українців, котрим довелося пережити складні життєві обставини на чужині, важкі воєнні й повоєнні роки, примножувати багатівкову спадщину в царині національного виховання дітей і молоді, належить і Михайло Базник.

Учитель дискримінованої української школи, активний член Українського педагогічного товариства у Львові, учасник



*Михайло Якович Базник
(1889–1976) – український
педагог, громадський
і культурний діяч, науковець*

визвольних змагань, автор багатьох праць із проблем виховання і навчання, досвідчений методист, а загалом непересічна постать на обріїх української освіти.

В «Енциклопедії Українознавства» йому присвячено такі рядки: «Михайло Базник – педагогічний діяч у Галичині 20–30-х рр., автор низки розвідок і статей з педології, педагогіки, психології та методики навчання» [2, 82]. На жаль, просвітницька діяльність і педагогічні погляди Михайла Базника досі не досліджені. До постаті М. Базника за різних часів зверталися В. Верига, В. Олійник, І. Пелипейко, Я. Погребенник та ін., проте вони лише коротко характеризували життєпис та педагогічний здобуток науковця.

Отож спочатку звернімося до витоків – родини, що дала Україні яскраву постать освітянина. Життя Михайла Базника – це шлях більшості непересічних особистостей, педагогів початку ХХ ст. Його можна назвати гілкою з вічнозеленого дерева народу, роду, споконвіків селянського. З'явився на світ галицький просвітянин 3 червня 1889 р. в с. Целієві Гусятинського району Тернопільської області в родині рільників-хліборобів, де, крім Михайла, зростали сестри Олена і Марія. Мати Анна Базник (дівооче прізвище Безкоровайна) та батько Яків Базник заклали в серце хлопчика зерна любові до людей, християнські чесноти й бажання вчитися.

Навчався Михайло в Тернопільській гімназії, а впродовж 1908–1912 рр. – в українській учительській семінарії в м. Заліщиках, директором якої був письменник, учений, освітянин Осип Маковей і з котрої вийшло багато відомих педагогів.

Документ про закінчення семінарії М. Базникові видали 2 жовтня 1912 р. Освітянські дороги молодого випускника пролягли через школу – в с. Верволинцях, а згодом – і в Лисівцях Заліщицького повіту (1913–1914 рр.). Він добровільно взяв на себе важкий хрест народного апостола-вчителя.

Перша світова війна перервала його працю на освітянській ниві. Михайла Базника мобілізували до австрійської армії. Доба національно-визвольних змагань – окрема яскрава сторінка в його життєдіяльності. Одразу після проголошення ЗУНР він – хорунжий Української галицької армії. «Двигнувся народ. Кинувся в бій, великими тисячами клав свої голови, щоб не вмерти в неволі», – згадував про цей час Михайло Базник.

Довелося бути командиром сотні скорострільів, яка входила до II корпусу УГА. В серпні 1919 р. II корпус УГА брав участь у боротьбі з більшовиками за звільнення м. Житомира. Потрапивши в полон, він зазнав злигоднів і морального приниження в таборі інтернованих частин УГА в Тухолі (1920 р., Польща). Лист старости м. Слупце від 10 червня 1926 р., виданий на підставі документів Міністерства внутрішніх справ Польщі, повідомляє про те, що М. Базник прибув до табору інтернованих воїнів УГА в Тухолі 6 червня 1920 р., а вибув з нього 10 листопада 1921 р.

В освітній праці йому допомагала дружина Євгенія Іванівна. Разом із нею він став засновником і директором української приватної чотирикласної народної школи в Копичинцях, де навчалось понад 100 дітей.

Навіть за умов іноземного поневолення подружжя вчило дітей не лише шкільних премудростей, а виховувало їх у душі патріотизму, любові до народу, національних традицій. 1923 року в пристрасній промові, виголошеній з нагоди закінчення навчального року, Михайло Базник зазначав: «Лише українська школа, українське вчительство виховує українських дітей на



Українська приватна чотирикласна народна школа в Копичинцях. Шкільний рік 1922/23. Михайло Базник – керівник школи і господар другого класу, Євгенія Базник – учителька і господарка першого класу. 24 травня 1923 р., Копичинці



*Освітняни Копичинців – подвижники рідношкільної справи.
Сидять: третя зліва Євгенія Базник, поруч – Михайло Базник.
1923 р.*

справжніх і свідомих громадян українського народу». Такими вчителями були освітяни, котрі гуртувалися в тамтешньому осередку УТ «Рідна школа».

За цього часу він заявляє про себе як сумлінний учений. Збагачуючись педагогічним досвідом, очевидно, відчував потребу ділитися знаннями з іншими педагогами, широкою громадськістю, що реалізувалося низкою наукових публікацій. Це десятки статей і досліджень у педагогічних часописах «Учительське слово» (1922), «Шлях навчання і виховання» (1924–1928), «Життя і знання», «Добробут» (1930). Тепер його зброєю стає потужне слово вчителя. Воно звучить у боротьбі за українську школу, обстоює духовно-культурний поступ нації, ним, словом, Михайло Базник творить педагогіку, гуманістичну за метою і змістом, у якій превалює національна ідея.

Вільнодумство й радикальність суджень не сподобалися шкільній владі, і Михайла Базника позбавили можливості працювати в школі на теренах Галичини. Сім'я Базників змушена

була виїхати до с. Вронува на Познаньщину (1925–1930). Михайло працював директором початкової школи, а дружина – вчителькою.

Як згадує їхня донька Ярослава, «скривджені польсько-шляхетською владою, відірвані від України, батько і мати любили своїх учнів, у приязні жили з їх батьками-селянами: вони були не винні в тому, що українці в польській державі, на своїй споконвічній землі зазнавали утисків і приниження. Так мої батьки ділили своє серце між українськими і польськими дітьми. Вони були гуманістами, вихованими на високих патріотичних ідеалах свого народу, за волю якого мій батько воював у лавах Української Галицької Армії» [8, 394].

У 20–30-х роках ХХ ст. Михайло Базник опублікував десятки досліджень у львівських виданнях («Кіно на услугах шкільного навчання» (1927), «Нові модерні шляхи сучасного виховання і навчання» (1927), «Самодіагноз вчителя», «Педологія – основа виховання і навчання» (1928), «Кершенштейнерівське розуміння творчої школи» (1928), «Народня школа і вибір звання» (1930)). За всім цим – титанічна праця вченого, болісні роздуми патріота. Михайло Базник підтримував наукові контакти з такими



Михайло Базник – директор початкової школи у Вроніві (Познаньщина), 1928



Євгенія Базник



Євгенія Базник (дівоче прізвище Моклович), уродженка м. Коломиї /1890–1963/ – дружина М. Базника, вчителька народних шкіл на Поділлі, на Познаньщині, активна громадсько-культурна діячка, членка «Союзу українок», 1923



Євгенія та Михайло Базники з польською дітворою. Вронув, 1926

діячами на ниві освіти і культури, як Іван Стронський, Степан Балей, Олена Степанів-Дашкевич та ін.

Підготував до друку ґрунтовні наукові праці «Методи педагогічних досліджень» та «Вибір звання. Практичний підручник для школи і дому», який прийняла до друку львівська

Літературно-методичний збірник

№.	Тема праці	Форми праці	№. і назв. публікації	№. і назв. журналу	№. і назв. журналу	Замітка
1	Методи вивчення історії	методичні збірники	Ужгород, 1921			
2	Державне управління	завдання і методи вчителів, 1921	Ужгород, 1921	Журнал, квітень, 1921		
3	Методи вивчення історії	методичні збірники	Ужгород, 1921	Журнал, квітень, 1921		Бувають інші?
4	Методи вивчення історії	методичні збірники	Ужгород, 1921	Журнал, квітень, 1921		
5	Методи вивчення історії	методичні збірники	Ужгород, 1922	Журнал, квітень, 1922		
6	Методи вивчення історії	методичні збірники	Ужгород, 1922	Журнал, квітень, 1922		
7	Методи вивчення історії	методичні збірники	Ужгород, 1922	Журнал, квітень, 1922		
8	Методи вивчення історії	методичні збірники	Ужгород, 1923	Журнал, квітень, 1923		
9	Методи вивчення історії	методичні збірники	Ужгород, 1923	Журнал, квітень, 1923		
10	Методи вивчення історії	методичні збірники	Ужгород, 1923	Журнал, квітень, 1923		



*М. Базник. Копичинці,
1923*

Окрім педагогічної діяльності Михайло Базник активно займався громадською працею, просвітництвом. За міжвоєнної доби ХХ сторіччя він – член Українського педагогічного товариства, «Рідної школи», «Взаємної помочі українського вчителства», діяльність яких була спрямована на утвердження ідеї української національної школи в Галичині.

Польська влада пильно стежила за діяльністю вчителя-українця, який дбав про рідну школу, своїми науковими розвідками утверджував першорядне значення національної школи для духовного відродження народу, і в 1934 році Михайло Базник змушений був залишити посаду директора у Вронові та з двома малими дітьми Любою і Ярославом виїхати до Косова на Гуцульщину.



*Михайло Базник з доньками
Любою (зліва) та Ярославом
(справа), 1934*

Там він купив малу хатину, посадив сад. Сім'я жила на платню дружини, яка залишилася у Вронові, та доходів від невеликого саду. «Згадую, мов кризь сон, переїзд на Україну, дитячі роки, проведені разом із сестрою без матері. Батько був добрий для своїх дітей, але не міг замінити ніжну, делікатну матір, яка відчувала себе морально пригніченою. Задля добра родини вона змушена була жити і працювати далеко від родини, в польському середовищі, хоча її завжди тягнуло на Україну» [8, 393].

Навіть скупа на похвали для українців польська влада відзначила її, опікунку народної

школи у Вронові, «Дипломом визнання за громадську працю на ниві господарчого виховання молоді», а кураторія Львівського шкільного округу 2 травня 1938 року нагородила Євгенію Іванівну Базник бронзовою медаллю за багаторічну працю.

Особа М. Базника цікава і багатогранна. Так, відомо, що він займався садівництвом на науковій основі, виписуючи саджанці із зарубіжних шкілок і прагнучи їх «прищепити» на Косівщині, обмінювався досвідом із відомим у Косові лікарем, власником лікувального неврологічного закладу др. Тарнавським. Попри те, долаючи матеріальні негаразди, продовжував співпрацювати з періодичними виданнями Львова.

Любив поезію Лесі Українки, про що свідчать рідкісні видання збірок поетеси, висловлювання про неї в доповідях, статтях, що збереглися в його бібліотеці («Свято Лесі Українки (1938), «Леся Українка – національний співець» (1943)). Особливо глибоко відчував він національний нерв її творчості. У статті «Свято Лесі Українки» автор писав: «Національна ідеологія Лесі Українки – це у нас зовсім щось нове. На місце пасифізму поставила вона ідею войовничого націоналізму. Цей націоналізм був для неї самоціллю, він не шукав жодного виправдання» [17, 38]

До кола наукових інтересів Михайла Базника входять дослідження творчості Т. Шевченка та І. Франка. Працюючи вчителем української мови і літератури, він прагнув прищепити вихованцям любов до рідної літератури, сформувати почуття національної гордості. Часто розповідав учням про Лесю Українку, Т. Шевченка, І. Франка, цитував напам'ять їх поезію. У промові на Шевченковому святі 1922/1923 навчального року в Копичинцях закликав молодь: «Шевченко домагається від нас праці над власною освітою і освітою всього народу, бо тільки освічений народ може постояти за своє право на життя. Українські діти і українська молодь мусять слухати цього голосу і здобувати знання, щоб знанням послужити народові у слушний час. Через освіту український народ поставить себе у ряди інших культурних народів і прискорить хвилину, щоб виконати останню частину Заповіту – у великій, вольній, новій сім'ї пом'янути Тараса добрим і грімким на весь світ словом».

А про національного генія І. Франка писав: «Франко не був офіційним учителем-вихователем, а проте про ніякого з наших

національних велетнів не зможемо з таким правом сказати, як про нього: “Великий учитель”».

Як прихильник національної системи освіти, Михайло Базник прагнув відповісти на запитання: якою має бути українська школа, якими засобами і шляхами її будувати? Він довів, що в процесі навчання і виховання в національній школі має формуватися національна свідомість, без якої неможливий повноцінний внутрішній світ людини-громадянина: «Теперішня школа повинна в руках українського учительства перемінитися з навчаючої інституції в школу виховання характеру й національної свідомості»

Актуальними у наш час є міркування Михайла Базника щодо формування людини-громадянина: «Школа повинна покинути пасивну роль у вихованні та односторонність інтелектуальної освіти, а поставити учня серед пульсуючого життя і формувати його самостійно діючою і розумно працюючою людиною. Реорганізація йде в напрямі застосування шкільної праці до сучасних потреб, виходячи з вимог сучасної психології» [1, 214]

Домінуючою ідеєю педагогічної системи Михайла Базника була народність. Педагог-гуманіст був переконаний, що єдиний шлях до національного добробуту і культури веде через рідну школу. [13, 4] Аналізуючи виховання в різних країнах, він акцентував на організації народного виховання в Україні. Такі порівняння дали йому змогу розуміти вітчизняну педагогіку як складову частину європейської педагогічної думки, помітити подібність і взаємозв'язок української та європейської освітніх систем. «Необхідно поставити школу практично так, зазначав учений, щоб вона з крові й кости була нашою рідною, не відбігала далеко від нашої національної традиції, а при цьому стояла на відповідному високому рівні новітньої школи сучасних культурних народів, щоб наша педагогіка, не нехтуючи скарбами національної душі і культури, могла вільно і з користю асимілювати великі здобутки модерної наукової педагогіки освіченого людства» [13, 4]. Однак він був проти сліпого запозичення іноземних систем, бо «модерні шляхи виховання і навчання – органічна частина культури Заходу. Він витворив їх

тільки для себе, вони є його внутрішньою потребою і необхідністю» [9, 13].

На основі аналізу виховної практики досліджень українських і зарубіжних учених М. Базник утверджується в думці, що національні цінності формуються в процесі розвитку особистості, набуття нею соціального досвіду, а успіхи школи у вихованні забезпечуються єдністю народної і наукової педагогіки, вітчизняної та світової. Національне виховання він розглядав як природну потребу нації, а мету і завдання бачив у «витворенні найзагальніших виховних ідеалів» [9, 12].

Як просвітитель він вірив у всемогутність людського розуму, вважав, що саме від освіти залежить економічний, культурний розвиток народу, його матеріальний добробут. У своїй промові, виголошеній 22 грудня 1922 р. в Копичинцях на дитячому вечорі з нагоди свята товариства «Просвіта», М. Базник наголошував: «Освіченою людиною називаємо тільки того, хто докладно знає, пощо він живе на світі, які його обов'язки по відношенню до себе, родини, цілого народу. І народ, який має багато освічених одиниць, буде освіченим або, інакше кажучи, культурним народом» [11, 13].

Михайло Базник дбав про методичне забезпечення школи, його хвилювала відсутність серйозної педагогічної літератури: «Коли самі не подбаємо про нашу національну педагогічну літературу, коли самі не закладемо педагогічно-наукових основ під нашу рідну школу, то нами ніхто не стане журитися» [13, 4].

Турбуючись про відсутність посібників з психології, Михайло Базник у передньому слові до «Педологічних дослідів в школі» на початку 20-х років минулого сторіччя писав: «Маючи на увазі багату педагогічну літературу в галузі експериментальної психології на Заході і ті проблеми виховання, що їх там уже вирішила шкільна практика, з одного боку, і вбогість української педагогічної літератури – з другого, та обстоюючи точку зору, що кожна, навіть найдрібніша праця українською мовою в галузі експериментальної психології є певним надбанням для української педагогічної літератури і рідного шкільництва – я не завагався видати цю працю друком» [10, 130]. На жаль, ця праця не вийшла друком, хоч її високо оцінили С. Балей, П. Кривоносок та І. Ющипин.

Чільне місце у творчих надбаннях педагога посідає образ народного вчителя, який повинен бути високоосвіченою людиною, майстром своєї справи, свідомим своєї національно-культурної місії, інтелектуалом, носієм, подвижником національної ідеї, пропагандистом рідної та найкращих здобутків зарубіжної культур, засобами рідної мови, історії, мистецтва, народних звичаїв і традицій готувати дітей до засвоєння культури свого народу [12, 130]. Водночас М. Базник з розпачем писав про вкрай важке матеріальне становище українських учителів, а також про ту зневагу, яка панує в суспільстві до них.

На його думку, педагог повинен займатися активною громадською роботою, оскільки поза школою на нього чекає багато праці: «...читальня “Просвіти”, фінансова інституція, кооперативна спілка, кадри неграмотних, “Січі” й “Соколи”, читальні й церковні хори і т. д. виглядають допомоги свого вчителя, щоб рятуватися від смерті» [13,3].

Естетичне виховання є складовим елементом його педагогічної системи. «Маючи своїм об'єктом пересічного учня, естетичне виховання ставить своєю метою передусім закласти в його душі найелементарніші поняття краси, навчити його душу з чуттям ставитися до краси і поезії, природи, коротко кажучи, зробити світ краси і поезії доступним його душі, а через нього і пересічній людині, членові майбутнього суспільства» [9, 13]. Важливим засобом педагогічного впливу на формування дитини, за словами М. Базника, є мистецтво, яке допомагає їй глибше пізнати себе, виховує естетичний смак, впливає на моральні почуття та світогляд. Особливо виокремлював педагог такий вид мистецтва, як кіно, називаючи його «найкращою культурною зброею».

Михайло Базник виступав проникливим психологом, невтомним шукачем істини, глибоким знавцем людей, що дало йому можливість сказати нове, світле слово стосовно цілої низки психологічних знань, наблизити своє вчення до педагогічної практики. За роки вчителювання він набув великого досвіду, глибоко вивчив психологію, світ думок і почуттів вихованців. Будучи тонким психологом, писав про необхідність вивчення психології дитини. «На наших очах твориться нова наука про дитину, педологія, що ставить собі за мету обстежити дитину у її фізичних, розумових і моральних виявах. Вона, ця наука, разом з тим стверджує, що лише точне вивчення вихованця може дати в

результаті раціональне виховання і навчання», – зазначав М. Базник у статті «Тестові проби в школі» [19, 12]. Про колосальну роботу над цією працею свідчать експериментальна таблиця тестів і список використаної літератури польських авторів 20-х років минулого сторіччя з питань педології, експериментальної психології, педагогіки, психологічної педагогіки, шкільництва [19, 12]. За словами вченого, вчитель, який втрачає психологічний контакт з дітьми, не має морального права працювати з ними.

Як і інші українські просвітителі, М. Базник акцентував на психологічній підготовці дітей до трудової діяльності. На його переконання, саме в праці людина має найбільше можливостей реалізувати себе, тим самим принести користь народові. Винятково важливим є положення про те, що праця є джерелом морального становлення дитини, а вчитель повинен так організувати роботу, щоб «особистою працею дитини виховувати і розвивати в ній самостійність, силу волі, енергію, фізичні і моральні сили» [9, 14]. Цікаво, що ці міркування М. Базник висловлював ще 1927 року, в той час, коли лише згодом, аж на початку 60-х років, у педагогіці жваво обговорювалось питання вибору професії, профорієнтаційної роботи.

Блискучий викладач і вдумливий учитель, він одночасно готував методичні рекомендації, схеми уроків з літератури та іноземної мови, влаштовував літературно-музичні вечори, писав навіть драматичні образки, сценарії, реферати.

Одним із перших в українській науковій думці М. Базник розробляв методи викладання дисциплін у школі, досліджував праці визначних зарубіжних педагогів. Ксерокопія листа Центрального інституту виховання в Берліні від 21 лютого 1927 р. свідчить, що М. Базник замовляв у німецьких книгарнях наукові праці з питань педагогіки, а також цікавився адресами відомих учених того часу – Вільяма Штерна, Кершенштейнера, твори яких він перекладав українською мовою і досліджував. Так, у листі від 7 травня 1928 р. проф. Штерн висловлював задоволення від наміру педагога перекласти його працю «Авторитет і виховання» українською мовою. Наукові здобутки зарубіжних учених педагог намагався пристосувати до потреб української народної школи. Власне творчому пошукові в галузі теорії і практики виховання з опорою на національні традиції та передову педагогічну думку він і присвятив своє життя.



Михайло Базник (сидить четвертий справа) з-поміж учнів та науковців Львівського психотехнічного інституту

Упродовж 1942–1943 рр. М. Базник працював науковим співробітником експериментального Львівського психотехнічного інституту, опублікував цикл науково-педагогічних статей.

За цього періоду в Кракові виходив часопис «Українська школа». Тут друкувалися і праці Михайла Базника – активного його дописувача.

Плідною була освітня діяльність Михайла Базника за післявоєнних років: учитель, шкільний інспектор, завідувач Косівського райметодкабінету на Станіславщині. Він, досвідчений педагог, активно ділиться досвідом з молодими колегами.

У своїй косівській оселі М. Базник мав нагоду вітати лікаря і педагога П. Кривоносюка, Тараса Франка та його дочку Зіновію, скульптора-лікаря Опанаса Шевчукевича з дружиною Ольгою, письменників з Києва Олексу Засенка, Петра Колесника та ін.

Ось яким він запам'ятався Ігореві Пелипейку: «Михайло Базник був взірцем учителя дорадянської школи: бездоганно ввічливий, акуратний, витриманий, точний до педантичності. Не пам'ятаю випадку, коли б він підвищив голос, дозволив собі піддатися емоціям. Це була людина високої культури».

Обставини життя склалися так, що Михайло Базник змушений був переїхати до Києва. Тут він замешкав в оселі доньки Ярослави Погребенник.

Незважаючи на похилий вік, він уважно стежив за громадсько-культурним життям України. Знаючи чотири мови, читав не лише українську, але й зарубіжну періодику, цікавився станом шкільництва, методичними новинками, плекав надію, що тоталітарна система врешті-решт розвалиться, а український народ відродиться і матиме свою державу.

Педагог-громадянин не покидав думки про наукову працю, переглядав і вносив поправки в раніше написані статті, готував нові розробки в галузі педагогіки та методики навчання, прагнув деякі з них опублікувати. Педагогічні переконання Михайла Базника значно випереджали свій час. Тому його широкий, новаторський погляд на проблеми виховання молоді, реформування школи, запровадження нових критеріїв щодо вибору професії не знаходив підтримки в офіційних установах, тодішніх виданнях.

За тоталітаризму вся найкраща українська педагогічна спадщина, як і зрештою найважливіші пласти національної культури, була під офіційною забороною. Жодної зі своїх праць за післявоєнного періоду Михайло Базник не зміг опублікувати, не зміг оприлюднити власного бачення шляхів розвитку школи. На перешкоді цьому стояли і політичні мотиви – репутація неблагонадійного.



*Михайло Базник (сидить перший справа)
серед освітян Косівщини, 1950*



*Михайло Базник за свого
побутування в Києві (на
світлинці донька Ярослава
та зять Федір Погребенник),
1970-ті*

Михайло Базник часто переглядав і перечитував книжки із своєї бібліотеки, яку зберіг у важкі післявоєнні роки. Там були рідкісні видання, зокрема примірники Літературно-наукового вісника, педагогічні часописи 20–30-х років, де друкувалися його статті, видання «Червоної калини», література про національно-визвольний рух в Україні тощо. Ось що згадує його дочка Ярослава: «Не раз линув думкою у рідний край на Поділля, де жила його родина, яка постраждала в часи сталінського терору, розповідав про події Першої світової війни, визвольні змагання в лавах УГА. Перед очима проходили роки

вимушеного перебування на чужині, учителювання на Гуцульщині, якій віддав стільки років самовідданої праці і щирої любові. З кожним роком і днем усвідомлював, що вічний спочинок знайде на берегах Дніпра біля своєї дружини» [8, 395].



*Михайло Базник з донькою Євгенією
та онуком Володимиром (крайній зліва), 1970-ті*

Помер Михайло Якович Базник 6 жовтня 1976 року в Києві. Похований на Байковому кладовищі.

Наукові переконання Михайла Базника в галузі педагогіки та психології, його плідна й невтомна праця донині не поціновані належним чином. Ті погляди, які він висловлював ще на початку ХХ ст., й досі залишаються актуальними. Більшість його ідей щодо реалізації питань національної школи перекликаються із запитамі сучасних освітян.

Праці Михайла Базника в галузі педагогіки заслуговують на докладне вивчення, а ім'я його мусить посісти належне місце серед відомих вітчизняних учених-педагогів.



На 78-му році життя перестало битися серце педагога



Тематична виставка, присвячена 120-річчю Михайла Базника в Музеї освіти Прикарпаття Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ХРОНІКА ОСНОВНИХ ДАТ І ПОДІЙ ЖИТТЯ МИХАЙЛА БАЗНИКА

З червня 1889 року – народився в с. Целіві Копичинецького (Гусятинського) району Тернопільської області.

1908–1912 – закінчив учительську семінарію в м. Заліщиках.

З 1.X.1912 по 31.VIII.1913 – учитель народної школи у Ворвулинцях (Поділля)?

З 1.I.1913–1914 – вчитель народної школи в с. Лисівцях (Тернопільщина).

1914–1920 – вояк австрійської армії, хорунжий у лавах Українських січових стрільців.

З 1920 по 1921 – перебував у таборі інтернованих частин УГА в Тухолі (Польща).

З 1.IX.1921 по 31. VII.1925 – директор народної школи в Копичинцях. Виконував обов'язки інспектора шкіл товариства «Рідна школа» в повітах Копичинці, Борщів. Викладав педагогічні дисципліни на однорічному семінарійному курсі для вчителів у Копичинцях.

З 1.VIII.1925 по 31.VIII.1934 – директор народної школи у Громовій (село Вронув Конінського повіту, воеводство Лодзь).

З 1.XI.1939 по 30.XI.1940 – викладач української мови та літератури в СШ №2 м. Косова.

З 1.XII.1940 по 21.VI.1941 – інспектор методичного кабінету при РВНО в м. Косові.

З 22.VI.1941 по 30.IX. 1941 – завідувач методичного кабінету в м. Косова. Викладав педагогічні дисципліни на курсах для некваліфікованих місцевих учителів.

З 1.X.1941 по 31.VIII.1942 – викладач німецької мови в народних школах сс. Старого Косова і Вербівця.

З 1.IX.1942 по 3.X.1943 – викладач педагогічної психології в психотехнічному інституті м. Львова.

З 1.XI.1943 по 14.XII.1943 – викладач методики та шкільної практики в державній учительській семінарії в Золочеві.

З 15.XII.1943 – викладач української та німецької мов у народній школі м. Косова.

З 1.V.1944 по 31.VIII.1945 – завідувач Косівського райпедкабінету.

1.IX.1945 – інспектор шкіл Косівського району.

З 1.X.1945 по 1951 – учитель німецької мови VIII–X класів середньої школи №1 м. Косова (за сумісництвом).

6 жовтня 1976 року – помер, похований у Києві на Байковому цвинтарі.

З НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СКАРБНИЦІ МИХАЙЛА БАЗНИКА*

ДЕЩО ПРО ПЕДОЛЬОГІЮ

Педольогія, себто наука о дитині, молода галузь знання, бо повстала доперва перед кільканадцятьма літами. Саму назву «педольогія» подав вперве Хрісман О. в Америці 1896. Поставила она собі за ціль пізнати дитину в її фізичних, моральних і умових проявах, поки зачнеться її виховання і навчання. В той отже спосіб дає она підставу раціональному вихованню, котре зміряє до фізичного, морального і умового видосконалення молодого покоління.

Просліджування моральної, фізичної і умової природи дитини переводить педольогія за помочію досвіду, експеріменту. Сучасна шкільна система унеможливає учителеви в великій мірі обсервацію дітей, робить її поверховною, неточною і ділетантською. Буває, що учитель замітить в ученика лиху память, слабу інтелігенцію – не може одначе найти причини ні лихови зарадити. Лучається і так що ученики не раз закривають брак розуміння річи знаменитою памятю та великою пильністю і доперва пізнійше оказується цілковита недостача самовільности, та брак елементарних основ до дальшої науки. Можна стрінуги дуже добру память ученика, спосіб легкого вислову, скорі відповіді, що можуть спричинити ошибочну оцінку його інтелігенції. Певно, наведені прикмети се додатні ціхи, одначе вони не становлять еще ества інтелігенції. Принагідна обсервація мусить уступити місця систематичній, методичній, а та з огляду на точність мусить опертися на експеріменті. Досвіди з обсягу фізіольогії і психольогії дитини переводяться в осібних педольогічних робітнях, закладених при університетах або педольогічних товариствах. Фізичний і духовий образ дитини, одержаний при помочи методично експеріментальної обсервації, складається 1. зі знання фізичного розвою дитини 2. ствердження сили вразливости змислів 3. рода і сили пізнання, вражіння і виображіння 4. степеня і сили уваги 5. здібности до праці, умового

*Всі праці Михайла Базника подано зі збереженням тодішнього правопису

перемучення 6. степеня і рода інтелігенції 7. характеру дитини 8. будуччини дитини, виснутої з повищих даних 9. вибору відповідного звання 10. соціології дитячого віку.

В своїх дослідах послугується педологія аналітичною методою, т. з. зібравши потрібні дані дорогою обсервації й досвіду, випроваджує закони. Память, уява, інтелігенція та інші духові прояви можуть бути предметом аналізу; тому то іменно може подати педологія вірний образ психологічної аналізу кожного індивідуа і образ кожної психологічної індивідуальности. До найцікавіших належить досліджування кореляції, себто взаємин спільному діланню всіх сил душі через порівняння одної сили з другою, взаємі відношення сил, точне обчислення, що кожній з них припадає в уділі надавання таких або інших прикмет душі.

Крім індивідуально-обсерваційних метод уживає педологія також статичних. На основі великого числа експериментальних досвідів випроваджує загальне заключення. Обі ці методи взаємно себе доповняють. Для статистичних чисел треба досліджувати групу дітей але кожного індивідуа з осібно, звертаючи увагу на те, щоби ця група була зложена з одиниць як найбільше однородних, о дуже схожих душевних обявах. При індивідуальному досліджуванню неможливо подавати статистичних чисел, не находячи тут середньої норми, котру можемо одержати з висліду статистичних дослідів.

Прояви внутрішнього життя можемо спостерігати будьто на собі самих, будьто на інших особах, принагідно або нарочно спричиняти певні стани душі в тій ціли, щоби можна їх обсервувати. Можемо пр. досліджувати прикмети нашої памяти, слідячи її в тому напрямі, як богато вона може заховати научного матеріалу, як довго вона його задержує в памяти, чи вірно переховує те, що я хочу, що мені говорено, що я читав; чи краще запам'ятує осібні слова, чи цілі звороти, як ділають на мене перешкоди підчас науки, як повторюю найлекше вивчений матеріал. Такі самі проби можна поширити на цілі кляси і цілі школи.

Педологія послугується двома способами дослідів 1) лабораторійним, 2) тестовим. Для декотрих з тих дослідів, як приміром для ствердження, як то, що спостерігаємо впливає на наш віддих, на обіг крови, сконструовано дуже складні апарати. Тому що при

тих дослідів переводиться зовсім подібні експерименти, як при науці фізиці, прозвано цю науку дослідною, експериментальною психологією. В багатьох університетах уряджено, в цілі роблення тих дослідів, особні лабораторії. Найбільше заслуг на цьому полі поклав недавно померший професор університету в Липську Вільгельм Вундт.

Тести тривають коротко, не вимагають лабораторійних приладів і мають на цілі порішення певної справи о практичному значінню.

Якщо тест не в силі часом точно означити психологічної якості індивідуа, то всеж таки він дає зовсім певну оцінку, а та дозволяє знова на витворення скалі, на верху котрої найдуться діти психологічно найбогатше вивіновані. Метода дослідю запомочію тестів легка і скоро здобула собі велике поводження, даючи основу до витворення експериментальної педагогії. Розріжняємо тести для памяти, уваги інтелігенції і інші. Щоби можна пізнати здібности дитини, а в консеквенції в відповідний спосіб їх розвивати, щоби можна індивідуально поступати з кожною дитиною з особна – прослідження інтелігенції дитини являється неминучою передумовою. Клясифікація інтелігенції дитини після її поступів в школі невірна і далеко не вистарчаюча, бо багато вкрадається тут ілюзій та ошибок, котрі дають нам невірний осуд о дитині. При оцінці шкільних поступів дитини не можна точно означити, о скільки причиняються до її поступів певні прикмети інтелекта і волі, о скільки ділає тут домова поміч, вплив окруження, підготовання в іншій школі, до котрої ученик досі вчащав. Хотячи одначе пізнати правдиву інтелігенцію дитини, треба пізнати його питомі здібности, спосібности і нахилити з виключенням названих чужих впливів.

Тестова метода до просліджування інтелігенції дитини, винайдена французьким психологом Бінетом, найшла найширше примінення і росповсюдження. Переводячи численні і довголітні проби своєю методою на дітях ріжного віку, удосконалив її при помочи лікаря Сімона, звідки методу цю звать також Бінет-Сімонівською.

Та метода обосновується на цьому, що винайдено на кождий вік дитини цілий ряд задач-питань до розв'язання. Дану задачу призначено відповідною для певного віку тоді, якщо розв'язало її 75%

дітей нормально розвинених. Десяти-літня дитина, що розв'язала задачу, призначену для групи девятилітніх дітей, має після тестового дослідження однорічне опізнення в розвою інтелігенції. Якщо однак та сама дитина зуміє розв'язати задачу, призначену для дванадцятьлітніх дітей, то має дворічну надвишку інтелігенції.

[Учительське слово. – 1922. – жовтень. – С. 8–9]

ПІД НОВИЙ РІК

Вступаємо в пороги Нового Року.

Перед нами, українськими учителями, стають знова великі обов'язки, важка праця, відвічальна робота.

Чогож домагається від нас народ під теперішню пору?

Як що у нас була би своя національна школа, відповідь звучала би: праці. Але такої школи покищо в нас нема; тому й суспільність ставить до нас бажання, які далеко переходять звичайний круг діяльності народної школи, офіційної школи й учителя. А цьому бажанню не вільно нам відмовити, лише йти йому скорим кроком на зустріч.

Світова війна побільшила кадри анальфabetів, томуж народня школа мусить перш усього поборотися з анальфabetизмом і темнотою. Звідси випливає перший і найсвятіший обов'язок кожного учителя Українця: не зважаючи на мольби, просьби і грозьби родичів стягнути до школи всі діти у шкільному віці. Не вільно нам руководитися фальшивими чувствами милосердя; нашу совість виправдає найвищий ідеал нашої національної просвіти й поступу.

Другий, незмірно важний обов'язок кожного учителя Українця, це зберігання й протиставлення ідеалу нашого національного індивідуалізму теперішній системі виховання й навчання. Теперішня школа повинна в руках українського учительства перемінитися з навчаючої інституції в школу виховання характеру й національної свідомости. Не зважаючи на науковий плян і офіційну систему виховання, може кожний учитель Українець дуже багато зробити для національного освідомлення нашої молодіжи; треба тільки знати як, де й коли братися за це діло.

Народня школа стоїть дуже далеко від реального життя; вона опинилася майже поза ним. Нашим обов'язком зблизити її до того життя.

Українське учительство мусить взяти на себе обов'язок освідомлювання родичів з питаннями шкільного й домашнього виховання. Найліпший вплив найкращої школи й учителя не вдіє нічого, коли його ослаблюватимуть позашкільні, домашні й родинні впливи. В ім'я доброго виховання молодіжи конечно погодити дім і школу, а це мусить зробити свідомий український учитель. І нічого боятися. Використати кожду найменшу нагоду до своїх цілей, для добра виховання. Розмова в школі, поза школою, дома, на вулиці, в читальні, в кооперативі, на забаві – дуже багато причиниться до розбуження симпатій школі й учителеві.

Громадянська діяльність народнього учителя не може кінчитися у шкільних стінах. Поза школою чекає його багато праці: читальня «Просвіти», фінансова інституція, кооперативна спілка, кадри неграмотних, «Січи» й «Соколи», читальні й церковні хори і т. д. визирають помочі свого учителя, щоби ратуватися від смерти.

Не забуваймо також на наше становище в громаді. Памятаймо, що ми народні учителі. Стараймося бути ними не лише з назви. Наше особисте й родинне життя повинно бути взором для нашого оточення. Нашій роботі повинна присвічувати вища ідея, посвята й любов. Наші громадські товариські відносини повинні будити признання й пошану не лише у приятелів, але й у ворогів. Тоді наш авторитет стане незрушимим, пошана громади твердою скалою, о яку розіб'ються негодовання явних і скритих ворогів.

Вступаємо на поріг Нового Року в хвилині, коли широкі народні маси більше чим досі зачинають розуміти вагу й потребу школи. Вони дають на це доказ у формі заснування численних приватних українських народніх шкіл. Коли отже український народ ставить ідею української народньої школи на чолі своєї національної політики й самоохорони, та вважає її питанням народньої чести й амбіції – ми не сміємо закривати очей на дальші пекучі потреби нашого шкільництва, а головно на недостачу вироблених у нас і ясно скристалізованих теоретичних дисциплін рідньої педагогії, які в нас не йдуть рівномірно ні з поступенним розвитком школи, ні національно політичним; бо як далеко вперед пішли ми політично від 1914. р. до нині, а розвій рідньої педагогії не зробив від того

часу ні кроку. Нині ніхто з нас не сумнівається, що ми, Українці, стаємо кожного дня ближче своєї остаточної цілі на всіх етнографічних областях. Ми порядкуватимемо нашу школу по своїй волі й розумінні.

Розумінні? Щиро побоюємося, чи будемо ми, учителі, до того часу відповідно теоретично підготовані. Чи зуміємо на основі ясно скристалізованих принципів теоретичної педагогії поставити в практиці свою школу так, щоби вона з крові й кости була нашою рідною, не відбігала далеко від нашої національної традиції, а при цьому стояла на відповідній висоті новітньої школи сучасних культурних народів; щоби наша рідна педагогія, не нехтуючи скарбів національної душі й культури, могла свobodно й корисно асимілювати великі здобутки модерної, наукової педагогії освіченого людства.

Історичний досвід навчає, що сильніший літературно-науковий рух, теоретичне очищення сфери впертих думок і поглядів, випереджає звичайно кладення основ під будівлю нових вартостей життєвих потреб. Ця незаперечна правда виступає перед нами із зведеною силою, коли приложимо її до справ педагогії й виховання. Історичні епохальні реформи шкільництва, публичного навчання й виховання випереджав з правила могутній, педагогічно-літературний рух, а великі педагоги середніх і нових віків зачинали свої епохальні діла реформ теоретично-літературними працями.

У нас не положено ще навіть перших елементарних основ під теоретичну, рідну педагогію. А це може фатально відбитися на недалекій будучности нашого шкільництва. Теперішній шкільний рух, який захопив наше громадянство, може тільки скріпляти віру в кращу будучність нашої шкільної справи. Нам одначе бажалобся оперти цей рух – поки ще час – на трівкій теоретично-науковій підставі. Теорію переводити зараз у практику, бо маємо своє рідне поле для поширювання теоретично-педагогічних ідей.

Маємо своїх педагогів-письменників, маємо своїх педагогів-читачів, маємо свої приватні українські народні школи, де можна поширювати теоретично педагогічні ідеї; не достає нам одначе найголовнішого услів'я: уваги і більшого інтересу з боку нашого громадянства, з боку загалу наших учителів і вихователів та ширшого громадянства. Не достає іменно громадянської

піддержки. Несвідоме недооцінювання значіння теорії в вихованню, здержує у нас силою факту всякий розвій педагогічної преси, котра в нинішній добі у всіх народів являється одиноким і найважнішим розсадником педагогічних ідей, виховних проблемів. Отсе найважніша причина, що в нас животіють ледви два журнальчики, котрі далеко не можуть рівнатися хочби й зі слабшими того рода видавництвами прочих культурних народів. З тої причини великий український народ ніколи нічим замітнішим не визначався на полі наукової педагогії. А чому це так? Бо ми не маємо матеріяльно забезпеченої і добре зорганізованої педагогічної преси, коло котрої могли би гуртуватися наші найвизнатніші педагоги-письменники і котра – це найважніше – достарчалаб їм моральних і матеріяльних засобів для дальшого розвою їхніх здібностей.

Деж шукати причини гарного розвою педагогічної преси у других народів? Певно, у них або державна самостійність, або широка автономія, своя школа, свідоме і ідейне учительство, вища культура. Численні круги читаючої громади тих народів піддержують рідну педагогічну пресу своїм грошем. А звісно, фінансова безпека – це одинокє невідкличне услівє істновання всякого рода преси.

У нас читаюча публіка не дуже ласа на педагогічну літературу. В ній не находить вона нічого «цікавого та інтересного». Кождий пересічний батько, мати, – також інтелігент – хотяй мусить виховувати своїх дітей, не відчуває потреби познакомитися бодай з основними потребами раціонального, культурного виховання. Читачі педагогічної літератури рекрутуються в нас виключно з самого ідейного учительства. Нічого дивного, що самі вони не в силі дати забезпеченого істновання педагогічній пресі.

Чому ж загал учительства і загал читаючої публіки других народів піддержує свою рідну педагогічну пресу, і причиняється до розвою рідної педагогічної літератури? Учитель, перш усього, вірить в свою святу місію і велике післанництво в народі. Знає, що одинокий шлях до національного добробуту і культури веде через свою рідну школу. Загал читаючої публіки фінансово піддержує педагогічну пресу тому, бо історичний досвід і сумна правда вчать його, що народ, котрий не має своєї доброї педагогічної преси, не може мати своєї доброї школи, не випродукує ідейного

учительства, образованого на рідній, національній педагогії. Такий народ не знайде для себе місця на всесвітньому базарі шкільного, політичного і культурного життя. Ця іменно елементарна освіта, яку вщиплює ідейне і культурне учительство в найширші маси свого народу, витворила з малих незнатних народів першорядних борців, котрі поскидали з себе пута вікової національно-державної неволі і дали йому змогу сміло ставити певні кроки на шляху вселюдського поступу поруч з другими державно й політично могутнішими народами. Таке ідейне і культурне учительство продукують ті народи, на своїй рідній педагогічній літературі, котру може поширити і культивувати тільки своя рідна педагогічна преса. І от стає нам зрозуміло, чому то учительство інших народів так запопадливо журиться її розвоєм, дорожить нею, як найбільшим скарбом становим, національним талісманом. Не зважаючи на свою фінансову неможливість, не жахається воно ніяких матеріяльних жертв, щоби лише втримати свою педагогічну пресу на високім науковім розвою на свою власну честь і славу, добро й користь рідного народу і його школи. О скільки всесвітня педагогічна література поглиблює загально станове й фахове формування учителя, та своя рідна педагогія, своя педагогічна преса розкриває перед цим широкі горизонти національного виховання й шкільної освіти і дає йому безпосередньо в руки практичні засоби методики й дидактики для скоршого й успішного досягнення цілі своєї важкої праці. Коли самі не подбаємо про нашу національну педагогічну літературу, коли самі не покладемо педагогічно-наукових основ під нашу рідну школу, то нами ніхто не стане журитися.

Хочемо вірити однак в ідейність нашого учительства і на тій вірі опираємо кращу будучність нашої школи, нашої національно-педагогічної преси і літератури.

*[Під Новий Рік // Учительське слово. – 1922. – №11. –
Листопад – грудень. – С. 3–4]*

КІНО НА УСЛУГАХ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Фільм зачисляється сьогодні до найкращої культурної зброї, при помочи котрої добувається поступ. Більшого значіння додає ще ця обставина, що фільм, як середник формування – в найширшому змислі цього слова — став широко популярний. Розвій кінового промислу довів саме до того, що можемо урядити собі

в кожній хаті — кого на це стати — кіноапарат, та віддаватися насолоді дуже займаючих фільмів без найменших труднощів.

Те саме відноситься і до шкільного кіна, котре добуло собі вже повне право горожанства в шкільництві таких держав як Америка, Англія, Франція та Німеччина. З причин, що мають своє жерело в останній програній та її наслідках, припізналось дещо німецьке шкільне кіно в порівнянні з західними сусідами — так що до самого часу, як і виконання підготовчої праці. В Німеччині знаходиться шкільне кіно щойно в сильно розгоновій стадії, в генеральній підготовці; цей рух ця всестороння та дуже інтензивна акція дає певність, що Німеччина скоро осягне те, що й її соперниці на тому полі вже досягнули.

Ще до недавня звертав фільмовий промисл мало уваги на научні фільми для школи, мало що ними цікавився. Сьогодні не те. Кілька найкращих німецьких фільмових підприємств дуже інтензивно і в прискішеному темпі продукують научні фільми найкращої якості так, що німецькі школи диспонують вже й сьогодні величезною кількістю першорядних научних фільмів. Покликані до того чинники завели велику, пляномірну і систематичну метушню, щоби придбати для шкільних цілей шкільні кіна. Пруське правительство підпирає оці змагання після усіх своїх сил. Переведенням цього діла зайнявся особливо Берлінський Центральний Інститут Виховання і Навчання, що стоїть в якнайтіснішій лучбі з міністерством освіти. При сьому інституті зорганізовано під проводом професора університету д-ра Лямпе оціночну комісію для перевірки педагогічної вартости фільмів, призначених для шкільних цілей. Для школи передаються тільки такі фільми, що перейшли «цензуру» оціночної комісії. Баварське кінематографічне підприємство в Мінхені дбає про те щоби опрацювання научних фільмів було солідне і бездоганне та строго педагогічне; кураторія цього підприємства складається з найкращих сил наукового німецького світа. В Австрії сповняє те саме завдання Віденський Інститут Досліді Культури, що видав недавно декілька — одиноких в своєму роді — культурно політичних фільмів. Пруське міністерство освіти обмірковує справу вандрівних кін. Вони мають служити не лише для шкільних цілей, а повинні обслуговувати також і всьо населення даного повіту, говорячи до нього найбільш вимовною і переконуючою

мовою. Кождий повіт матиме таке кіно. Научний фільм цього вандрівного кіна повчатиме о інтензивних і раціональних способах управи землі, ознакомлюватиме з рільничими машинами і їх ужиточністю, а через те причиниться до піднесення господарської культури кождого повіту і загального добробуту. Немає такої царини, для котрої фільм не віддавби величезних услуг, де не мігби вести культурної праці.

Перегляньмо тільки поверховно надбання німецького кінового промислу в обсягу научного фільму. Научні фільми природописного змісту найчисленніше заступлені; також і інші області багаті високовартними під педагогічним оглядом фільмами. Краєвиди і міста, культура та історія культури, спорт, промисл, торгівля, ремесло, техніка, військо, господарство – коротко: все, що можна педагогічно перетворити і використати, що має виховуючу і навчаючу вартість; то все дає нам научний фільм в найбільш майстерній і артистичній формі.

Але також і абстрактні обсяги науки як математика, доступні фільмовій техніці. Научний фільм вводить нас пр. в пляніметрію і стереометрію; фізика заступлена фільмом о практичній метеорології, о ділянню електричної струї, оптичною злудою, тощо. З обсягу хемії витворено научні фільми о газах, о значінню воздуха для віддыхання, як також хемотехнічну студію про алькоголь. Дуже займаючий фільм про повстання і ріст кристалів. Найбогатше – як було сказано – заступлена фільмова техніка в обсягу природознавства, бо якраз тут найбогатше і найцінніше має ділання. В першій мірі звіриний і ростинний світ гідних подиву образів. В обсяг ботаніки входять такі научні фільми як пр. взірцеві шкільні городи, плісні гриби, мясоїдні ростини. Також ріст і запилення ростин, з усіми подробицями якнайвірніше представлене. Геологія достарчає чимало захоплюючих і цінних фільмів. Дива мікроскопного світа відтворюються перед нашими очима на кіновому фільмі точно передані нам мікроскопом. Захоплені несподіваною дивовижою — глядимо на закриті нам досі тайни природи. Перед нашими очима розвивається на полотні життя цікавого мікроба. Бачимо життя-буття та звички амеги, повзуна, отвірниць та інших одноклітинних звіряток. Видимо, як вони рухаються, ловляться, зідають одно одного, ростуть і множаться. Маємо можність придивитися процесови травлення

цих дрібновидів. Також життя бактерій доступне нашому зорови. І пчола обдарувала нас прегарним фільмом, що сповняє величне завдання не тільки в школі, але й чимало приносить хісна в господарстві взагалі, а пчільній і пасічній культурі зокрема. В господарських зимових школах відіграє цей фільм не маловажну роль. Научний фільм впроваджує нас на дно моря і у морські глибини, пересуваючи перед нашими очима усі таємниці водяного світа. Не менш цікавого й займаючого дає нам научний фільм зі світа птахів. Ссавці дають нам не раз таке видовище, що проймає жахом ціле наше ество. Полювання на ідовитих великанів вужів в африканських степах пустарах, або на африканські зебри (зебри), чи яких інших мешканців диких степів оживляють зоологічний світ в уяві молоді і дають без порівняння кращі результати, чим довготривалі усні виклади. З домових звірят пес удостоївся своєї фільми. Собачі раси, ховання і тресура вівчарських псів доповняють фільму. Також зоологічні городи-звіринці Німеччини бачимо в научних фільмах. Вони мають особливіше значіння для сільських і маломісточкових шкіл, котрих дівтора без труду пізнати може ці багаті звіринці.

Неперечислене багатство образів дає научний фільм під географічним оглядом. В першій мірі найбагатше вивінувана в фільмі численними і величавими знімками наука рідної землі. В кожній стороні німецької держави, на сході і заході, півдні і півночі є спеціальні фільмові співробітники, що своїми географічними знімками картинами дійсно плястично передають географію рідної країни. Наука географії при помочи научних фільмів – це правдиве добродійство. На першому місці між географічними фільмами стоїть вісімсот метровий фільм професора університету д-ра Лямпе, що представляє в невимовно гарних картинах цілі Альпи. В фільмі переживаємо їзду каналом кайзер Вільгельма, перелітаємо цепеліном понад море домів Берліна, переїздимо пароплавом через величезний порт Гамбурга. Представлений в фільмі альпейський світ стало матиме ненасичених глядачів. Географічні фільми обслуговують рівночасно також область культури, представляючи в більшій або меншій мірі народні типи. Більш виразно виступає педагогічний бік научних фільмів при таких фільмах, що трактують позаєвропейську географію. З них пізнає шкільна дівтора світ Азії,

Африки, Америки та інших частей світа так виразно і плястично, що жаден географічний підручник рішучо їм не дорівнає, найвище може їх тільки доповнити. Немає кращої і доцільнішої ілюстрації св. письма згл. науки релігії, чим при помочи научного фільму, котрий пересуває перед очима глядачів найвірнійші картини св. місць, як пр. Єрусалиму, Палестини; по тисячу разів повторювані імена з біблїї стають живими, розвиваючи панораму св. місць. Треба признати велику педагогічну вагу так званим культурним фільмам. В них бачимо своєрідну культуру в найріжнорідніших її виявах краях і околицях; цей фільм подає також і позаєвропейську культуру народів і держав; чи це життя індійського села в полудневій Америці, чи населення на Молюкійських островах – всеодно передає нам з найбільшою вірністю.

Спорт, гри і забави – це також вдячне поле для шкільного научного фільму. Особливо альпейський спорт багато заступлений: лещатарство в Чорному Лісі, осягання верху гори зимові змагання спортових дружин. Жіноча руханка, гри і забави заступлені також. Такий фільм учить шкільну дівтору руханки і спортів, котрі тут бездоганно і вірцево виведені.

Научні фільми з обсягу промислу, торгівлі і ремесла призначені головню для фахових шкіл, котрим стали незаступними середниками навчання. Так званий желізний фільм розвиває перед очима глядачів добування желіза в усіх фазах і подробицях. Тут бачимо добування руди, печі до її перетоплювання, внутрішнє урядження гуті, виріб гатунків желіза, його склади, пакування і висилка. Техніка богата образами. Фільм веде нас через фабрику льокомотив, літаків, автомобілів — то що, даючи чимало цікавих картин та вдоволення навіть не фаховій людині. Научний фільм представляє виріб жарівки, відливарню дзвонів, виріб фортепянів — річи, котрих повстання закриті для нас звичайно тайною. Фільм навчає, як з дерева виробляють папір, як повстає часопис і приносить милу несподіванку не одному, під тим оглядом, невіжому. Також переріб середників поживи переходить через фільм до широких мас публики. Тут бачимо фільми, що представляють перерібку молока на ріжні роди сирів, масла; броварі, цукроварні, великі пекарні представлені також.

Богаго уваги присвячує научний фільм сільському господарству. В управі рілі займає новітний моторовий плуг перше

місце. Фільм представляє вишколювання машиністів до обслуговування моторових плугів. Культура виноградарства, управа винограду, добування вина, його торгівля, управа ярини на широку скалю не пропущені в научному фільмі. Рибна культура узгляднена.

З вище сказаного виходить, що Німеччина диспонує вже сьогодні величезною кількістю научних фільмів, призначених для шкільного навчання. Ці фільми обіймають всі області людського знання, а своєю кількістю можуть обслужити всі школи в державі. Вироблювання нових фільмів іде в повному ході. Можна сподіватися і бути певним, що научний фільм зробить пролом в методах навчання.

Досвід учить, що ученики в першій чвертьгодині репродукції наукового фільму – вважають з великою напругою; по слідує 15 хвилин слідне у них перемучення; після дальших 15 мінут наступає повна перевтома. На основі цього досвіду виходить, що час тривання продукції наукового фільму не повинен переходити пів години.

Сприяючою обставиною для розвою промислу наукового фільму це те, що недавно винайдено спосіб, який уможливає відтворення фільму і при денному світлі.

Коли научний фільм пробив собі вже раз дорогу до шкільної салі, усадовився в ній, набув право горожанства – то, річ певна, що поширюватиме свої права чимраз більше, видосконалюватиме під кожним оглядом, віддаючи тим робом культурним націям і державам неоцінені услуги в тяжкій і важкій царині виховання і навчання так шкільної дітвори, як молоді і старих дідуганів.

[Шлях навчання і виховання. – Львів, 1927. – С. 5–8]

ВИБІР ЗВАННЯ

1. Школа і вибір звання

У тісному зв'язку з великим розвитком господарського життя на Заході – зародилась ідея поради у виборі звання. Нечисленні ще тоді філантропи піклувались нею, приватна ініціатива її спомагала й пропагувала, а несумлінні одиниці зачали використовувати її для своїх цілей. Одначе велика ідея щасливо перетривала найважчі часи в своєму розвиткові, покликуючи до

життя свій виконний орган: фахову пораду для правильного вибору звання.

Діставши правну основу й законну охорону, набрала порада вибору звання загального значення. Сьогодні пишається вона своєю величчю, щаслива, що стала необхідною установою для модерної людини й сучасного господарського життя.

Бо й справді нею пильно цікавиться той, що безрадний супроти сильно зрізничкованого життя, звань і багатогранно розвинених господарських ділянок, які в своєму процесі все далі розвиваються; той – хто не визнається в різnorodності вимог поодиноких звань; той, що веде завзяту конкуренційну боротьбу, або стоїть супроти труднощів об'єктивної оцінки своїх особистих прикмет. І не лише вони. Порадою вибору звання інтересується сьогодні модерний вчитель-виховник, сучасна школа, дбайливий батько, народний провідник, політик, економіст, кожна професійна організація, словом – всі. То ж і не дивно, що порада для вибору звання стала тепер на Заході чи не найважливішою установою для загального вжитку, головню для молоді, яка стоїть віч-на-віч перед рішенням правильного вибору фаху.

Сам професійний дорадник, душа званевої поради, ледве повністю сповнив би своє важке й дуже відповідальне завдання. Тому ж пораду вибору звання тісно пов'язано зі школою, головню народною. Західно-європейському вчителю припало дуже почесне й відповідальне завдання: перебрати в свої руки званеве виховання і навчання та підготовку шкільної молоді до правильного вибору звання. Це тимбільше почесне завдання, бо ж без співпраці вчителя і школи правильна порада вибору звання трохи утруднена, а цієї праці в школі ніхто інший виконати не може.

З причини введення по школах підготовки до вибору звання не поширився там круг її діяння, тільки поглибився. Виховання шкільної молоді до правильного вибору звання не стало для школи новим тягарем, бо вона ж все одно виховує. Нове тільки те, що деяку частину загального виховання призначено на доцільну й систематичну обсервацію виховання, на званеве освідомлення й підготовку до правильного вибору звання. Ця нова вимога до школи їй не пошкодила, а навпаки, заокруглила її виховну діяльність, поглиблюючи вагу і значення школи та більше достосовуючи її до дійсного й живого життя.

Перед школою Заходу розкрилося нове поле праці для добра її вихованців і суспільности. І правильно. Школа мусить підготовляти до життя, тому не може бути байдужою для неї справа найближчої майбутности її вихованців. Модерна школа не може допустити до того, щоб її молодь наосліп шукала місця в соціальному муравлищі життя та з різних причин рідко попадала на властиве їй місце. Це було б великою невідповідальністю супроти молоді, яка має повне право домагатися пізнання й означення її здібностей, вказання засобів та шляхів, якими слід їй пуститися в життя. Яка велика шкода для загалу повстала б з того, якщо б найздібніші одиниці залишити при виборі звання сліпому випадкові. Вони, не потрапивши на своє місце в житті, здебільша змарнувалися б, пропадаючи для суспільности. Не менша шкода була б і тоді, коли малоздібні або нездібні попали б на невластиві їм місця і з тієї причини не могли б відповісти вимогам, які ставить до них невідповідно підібране звання. Коли ж школа займається дослідом уздібнення свого вихованця весь час шкільного навчання, то ці дослідження здебільша й систематизує в найвищій класі народної і середньої школи, саме в моменті, коли справа вибору звання стала на весь ріст перед вихованцем. Тоді вона здвоє дбайливість над вихованцем, доцільніше його обсервує, а з закінчення школи, випускаючи у нове життя, вкаже званеву порадню й заведе до неї.

Оці рядки та дальший цикл статей мають на меті поінформувати про існування поради вибору звання, про працю школи і вчителя та професійного дорадника над правильним вибором звання, переципити ідею порадиництва на український ґрунт, заінтересувати нею вчительство, дати йому змогу підготувитись* до сповнення нового обов'язку, який воно добровільно візьме на себе, наслідуючи добрий приклад своїх товаришів праці з Заходу. За відсутністю на наших землях більшої кількості порадень для вибору звання – завдання українського вчителя значно поширяться. Хоч порада вибору звання в нормальних умовах до вчителя не належить, то у нас він мусітиме частинно сповняти пораду на власну руку, змагаючи водночас до прискорення організації порадень щонайменше по наших більших

* На властивому місці подамо список найважливішої літератури предмету

містах. Якщо вчительство само перейматиметься цією справою, пропагуватиме її у своїй фаховій пресі, заінтересує нею власну суспільність, її провід та зокрема господарські круги, то прискорить момент організації фахових порадень для вибору звання.

Хоч ці рядки звертаються головню до вчителя, то вони не забувають і про батьків, опікунів, старшу молодь обох статей, господарські чинники та взагалі всіх тих, які стоять в якомунебудь позитивному відношенні до молоді. Дальші статті будуть одних освідомляти, другим пригадувати великий обов'язок супроти рідних дітей, а третім заявлять, що хоч порада вибору звання орієнтується на господарське життя і має визначні соціально-господарські цілі, то її повністю можна досягнути тільки з допомогою планомерно, доцільно й систематично веденої педагогічно-психологічної обсервації вихованця в школі – обсервації, без якої і фахова порадня не виконає повністю свого, зрештою дуже важкого й відповідального, завдання.

2. Проблема вибору звання

Звання – фах – професія не належали до тих питань, якими займалась людина з самого зарання. На те складались різні причини. Поперше – звання і приналежна до цього праця не були предметом роздумування людини так довго, доки їх порядкували звичай і традиція, як довго праця давала їм достатній заробіток і прожиток. Подруге – звання й виконувана в ньому праця не були гідною уваги справою для суспільности, як довго людина виконувала роботу у себе і для себе, в релятивній самовистарчальності та господарській незалежності від товаришів звання; як довго не витворилися в господарському житті суперечності й ворогування, не виступило як окрема проблема звання і виконувана при цьому праця в свідомості людини і суспільности. Сталося це щойно тоді, як в господарському житті настала повна переміна, до якої не могла пристосуватися так легко і окрема людина, і ціла суспільність. Недостача скорої орієнтації та негайного достосування окремої людини й суспільности до нововитворених умов життя – мусіла призвести до потрясення укладу господарського життя, витворюючи проблему праці і звання.

Поява машини і переміна дотеперішнього верстату праці у фабрику – ще більше змінює уклад господарського життя. Робітник-творець, який виконував досі роботу самостійно, перетворюючи сировину у викінчений виріб, перестав бути самостійним творцем, а зачав сповняти у фабриці тільки дрібну частину досі виконуваної праці.

Машина розложила процес праці на велике число дрібних частинок. Що більше роздроблювалась праця, то довше людина виконувала тільки маленьку її частину, повторюючи сотні й тисячі разів денно один і той самий рух, то менше була задоволена, тимбільш автоматизувалася, затрачуючи всякий внутрішній зв'язок із виконуваною працею. Праця ставала позаособовою. Людина виконувала її лише для заробітку і прожитку. Задовілля вона не давала. А що менше людина була задоволена роботою, то частіше насувалося їй питання: чи не могла б найти його більше в іншій роботі, в іншому званні.

Фабрикант дбав про те, що робітник працював кількісно якнайбільше і якісно якнайкраще, бо існування його підприємства залежало від кількості і якості витворених фабрикантів. Він, застановляючись над раціональним вихиснуванням робочої сили робітника, міркував так: тому що робітник постійно виконує тільки одну якусь частину праці, найкраще виконуватиме якраз ту, яку постійно виконує. В тісному зв'язку з такою тезою виринули в нього інші питання: 1) чи кожна людина може однаково добре виконувати одну і ту саму працю і 2) як можна пізнати, що даний робітник найкраще надається до виконання саме даної роботи.

Так витворилася потрійна спроба теоретичної розв'язки проблеми звання: одна з боку праці, друга – людини, третя – з загальногосподарських потреб, а саме розв'язки правильного розподілу робочої сили в рамках цілого процесу продукції.

Соціолог Тайльор поставив собі теоретичне завдання: побільшити кількість витворів праці та піднести рентовність підприємства по змозі до найвищого рівня. Це думав він досягнути з допомогою більшого ніж досі зрічничкування і поділу процесу праці та цілковитого змеханізування людини. Роздумуючи над тією проблемою, переконався Тайльор, що саме зрічничкування і поділ процесу праці не розв'яже справи, якщо не натрапиться на

такі високі здібності людини, які дали б їй змогу виконувати дану працю так докладно, як це робить машина. Він, далі, перевірів, що різні чинності, які виступають у даному процесі творення, ставлять до психологічного боку людини різні вимоги, що людина, виконуючи якусь працю, зуживає лише частину свого «я», а решта її особовости не бере участі в поєднанні творення; що корисність людини залежить також і від кількості часу, потрібного на її вишкіл.

Але Тайлор, мабуть, не добачував психологічних моментів цієї проблеми. Їх завважив щойно психолог. Він поставив питання: як можна застосувати психологію людини до раціоналізації господарського життя. В зв'язку з цим інші соціологи зайнялися цією проблемою, намагаючись прослідити, чи у фізичній праці виступають такі психічні чинності, які дають одній людині змогу виконувати якусь працю взагалі, а другій ні, або: щоб одна людина виконувала її краще, а друга гірше. Один з них досліджував, чи справді вимагана праця з одного, – а до диспозиції поставлена людина – з другого боку, можуть бути такі різні, що аж треба б підшукувати для людини відповідальну працю, а для даної праці здатну людину, добираючи таким чином двобічно. По якомусь часі вдалось йому не тільки позитивно вирішити всі ці питання, але навіть виробити методи пізнання придатности людини.

Цими методами почали користуватися підприємці США. Вони, вибираючи тільки найліпший людський матеріал, однобічно використовували досліди над здатністю людини та визискували її здібності і силу праці. В цьому саме й крилася небезпека використання самої ідеї, бо таке використання людської здібности немає здорового соціально-етичного підкладу, тобто одного з найважливіших чинників господарського життя. Щойно згодом деякі соціологи виступили проти цих грабіжницьких метод. Вони ввели соціально-етичний підклад, нормуючи таким чином раціональне вживання людської сили.

До першої світової війни мало користали з дослідів, проведених над здатністю людини. Щойно світова війна видвигнула справу раціонального використання здібности людини, використовуючи її для спеціальних родів зброї, окремих воєнних завдань, вибраних функцій у багатогранній і спеціальній праці, яка мусіла бути

достосована до окремих воєнних цілей, спрямованих у цілому на позитивний для себе вислід війни.

Повоєнна доба поставила справу вибору звання на чільне місце господарського життя. Ця справа звернула на себе виняткову увагу, розбудила зацікавлення широких кіл. Досліджування придатності людини з одного боку і досліджування психології звань із другого боку набирало великого розгону. Думка Тайльора, що різні звання ставлять до людини різні вимоги, і що кожна людина психічно різно уконституована, а психологічний тип праці є сталий та що його годі змінити під зовнішнім впливом – увійшла в основу науки про звання.

Досліди над здатністю людини пішли по лінії негативного добору звання, ставлячи собі завдання не допустити людину до такого звання, до якого вона не надається. Але життєва практика показала, що сам негативний добір не вистачає. Іде про позитивний. Він має вказати звання, якому людина з уваги на свої здібності повинна посвятитися.

Завершуючи і використовуючи практично наукові дослідження, пороблені над здатністю людини і над пізнанням званевих вимог, покликано до життя окрему установу, фахову пораду для вибору звання з професійним дорадником на чолі. Він дає пораду вибору звання, спираючись на досліджуванні замилювання, нахилів і здібностей людини з одного, і на вимогах, які ставить звання до людини, з другого боку. Помагають дорадникові в тому учитель, шкільний лікар і фаховий психолог.

[Українська школа. Часопис українського вчителства. – 1942. – Ч. 5–6. – листопад – грудень. – С. 119–124]

**НЕОПУБЛІКОВАНА СПАДЩИНА ВЧЕНОГО
ВИБИРАЄМО ПРОФЕСІЮ**
Спроба вивчення фахової придатності випускника школи

Опрацював Михайло Базник Варіант перший

ВИБІР ПРОФЕСІЇ

Практичний poradnik для школи і дому

Зладив Михайло Базник Варіант другий

Зміст

I. Вступ. Фронтом до педагогічної психології	1
II. Психологічна характеристика учня	3
1. Сприймання	3
2. Спостереження	3
3. Увага	5
4. Пам'ять	6
5. Уява	8
6. Почуття	9
7. Афекти	13
8. Настрої	14
9. Воля	15
10. Інтереси й нахили	17
11. Здібності, обдарованість, майстерність, талант	19
12. Темперамент	21
13. Характер	23
III. Як проводити психологічну характеристику учня	24
IV. Дослідження професійної придатності учня довільним опитуванням і анкетним методом	27
V. Активна допомога батьків випускника школи	29
VI. Фізична характеристика випускника школи	31
VII. Закінчення	32

Примітка. Для можливо вибіркового використання цієї роботи друком (часопис, журнал, окрема відбитка) подаю подвійну назву теми, їхній ідентичний зміст, єдину мету, різно оформлені підтеми, різні адресати при одноособовому авторові.

ВСТУП 1.

Фронтом до педагогічної психології!

Чому ж саме «фронтом?»

А тому, бо серед наук, що вивчають людину, вона, психологія, займає одне з перших місць; тому, бо вивчення психології, розуміння фізіологічних основ психіки, необхідне для сучасної людини; тому, бо психологія увійшла і далі нестримно входить у щораз численніші ділянки суспільного життя. Вона, ця прикладна психологія, застосовується – як відомо – в різних психологічних товариствах, у шкільництві, в освіті, медицині, організації праці, в правосудді, військовій справі, суспільній опіці, промислі, торгівлі, комунікації, зв'язку і т. д., тобто всюди там, де люди постійно між собою стикаються в своїй діяльності, і де внаслідок цього виникає необхідність взаємного розуміння психічного стану та індивідуальних його особливостей; там, де виникає потреба розуміння людини людиною; там, де одній людині необхідно розбиратися в словах, думках, діях другої людини або цілого колективу, керувати ними, впливати на них.

А тому «фронтом», бо вивчення законів психічного життя допомагає визнаватися у власному психічному житті, дає можливість знати і розуміти самого себе, пізнати свої сильні і слабкі сторони, самовиховуюче впливати на себе, правильно організувати розумову, а зокрема навчальну роботу. Вивчення психічних функцій та їх особливостей дає можливість молодій людині, а зокрема кожному випускникові школи, пізнати самого себе для того, щоб він свідомо і безпомилково, відповідно до своїх психофізичних і моральних даних, міг обрати таку професію, яка дала б йому змогу принести найбільше користі суспільству, а собі задоволення і радість.

Находимо це «фронтом до психології» і в житті радянської школи? Так, находимо.

Українська Радянська Соціалістична Республіка перебудовує роботу школи відповідно до вимог періоду розгорнутого будівництва комунізму. Провідну роль в перебудові системи народної освіти має педагогічна наука. Серед усіх дисциплін, які застосовуються в педагогіці, психологія займає перше місце.

Центральна психологічна проблема у перебудові роботи школи це, по-перше, проблема всебічного розвитку особистості учня в процесі навчання і праці; це, по-друге, поєднання розумової і

фізичної праці учнів, поєднання навчання і виховання із суспільно корисною продуктивною працею; це, нарешті, підготовка випускників школи до правильного вибору професії.

Наші вчені внесли і далі вноситимуть свій гідний вклад у перебудову роботи школи, а величезна армія вчителів втілюватиме у щоденній творчій роботі теоретичні положення науковців.

Велике, відповідальне і почесне завдання народного вчителя в процесі перебудови роботи школи. Він, приступаючи до навчання і виховання, повинен добре визнаватися в психічному житті учня, всебічно пізнавати цей людський матеріал, з якого має творити розвинену особистість людини в процесі навчання і праці; повинен добре пізнати цей людський матеріал, якщо має поєднати розумову працю з фізичною, якщо має погодити навчання і виховання з продуктивною працею; повинен планово, систематично, всебічно, по дослідницьки вивчати, пізнавати й формувати особистість учня з метою встановити його психофізичну й моральну придатність випускника школи до намченого вибору професії, професійно його освідомити, подати йому раду й можливу допомогу при виборі професії, перевести його без шкідливих потрясінь з шкільної парти у правильно підібрану професію, забезпечити йому професійну освіту, виконуючи, таким чином, високогуманне й політичне завдання.

II. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА УЧНЯ

1. Сприймання

Сприйманням називаємо відображення речей, предметів або явищ, що діють в даний момент на наші органи чуття.

Характерні риси акту сприймання учня:

1. Сприймає учень предмети, речі, явища?
2. Виникає в його свідомості їх образ?
3. Легко й швидко сприймає він їх, пізнає, називає, розуміє і осмислює?
4. Правильно діють сприймання: зорові, слухові, рухові, шкірні, смакові, нюхові?
5. Легко виділяє учень з даного фону певний об'єкт сприймання?
6. Допомагає в сприйманні теж і минулий досвід?
7. Трапляються учневі неправильні, викривлені, спотворені сприймання (ілюзії)?

2. Спостереження

Спостереження – це цілеспрямоване планомірне сприймання, що проводиться з певною метою. Це вивчення, дослідження об'єкта, виділеного з даного фону. Спостереження здійснюється в процесі сприймання.

Характерні риси процесу спостерігання:

1. Вміє учень спостерігати?
2. Є в процесі його спостерігання певна система і планомірність?
3. Спостерігаючи, ставить собі ясне завдання і певну мету, чи спостерігає «взагалі»?
4. Підпорядковує своє сприймання завданню і меті, які собі поставив?
5. Характеризуються спостереження учня повнотою, точністю, детальністю?
6. Зводиться повнота спостережень тільки до математичної кількості зібраних відомостей?
7. Спостерігаючи, може учень зауважувати все істотне з точки зору поставленого завдання?
8. Спостерігає він і дрібні деталі?
9. Чи це «взагалі» деталі, чи тільки ті, які мають істотне значення для мети і завдання даного спостереження?
10. Пов'язує учень процес спостереження з активним мисленням?
11. Виявляється в процесі спостереження діяльність мислення, наприклад, у порівнюванні об'єктів?
12. Закінчивши спостереження, зуміє усно чи письмово формулювати наслідки виконаної роботи?
13. Яке порядкове місце між учнями класу займає даний школяр своєю здібністю спостерігання?
14. Сприймаючи і спостерігаючи, звертає увагу головню на факти, цікавлячись їх описом?
15. Займається він, головним чином, значенням цих фактів, цікавиться їх поясненням?
16. Вміє учень об'єктивно сприймати і спостерігати факти такими, якими вони є в дійсності, нічого не додаючи від себе і мало вдаючись до здогадів?
17. Схильний він до суб'єктивного сприймання і спостереження, будучи під впливом упередження, хвилих настроїв, різних припущень, під впливом бажання бачити речі такими, якими йому хочеться їх бачити?
18. Має здатність завжди і всюди бачити в речах і явищах ознаки й риси істотно важливі, цікаві й цінні, але мало помітні?

3. Увага

Увага – це спрямування свідомості на певний об'єкт. Розрізняємо мимовільну увагу, яка виникає без свідомого наміру і без зусиль з боку людини, та довільну, коли ставимо собі свідому мету, а для її здійснення застосовуємо певні зусилля.

Характерні риси уваги:

1. Багато зусиль потрібно учневі, щоб спрямувати увагу в бажаному напрямі?
2. Легко зосереджує і підтримує він її протягом довшого часу?
3. Може при сильних відвертаючих подразниках, наприклад, при наявності різких звуків, свистів, дзвінків, радіо і т. д. виконувати складну розумову роботу так само швидко і добре, як і в спокійній обстановці?
4. Як довго зберігає цілковиту стійкість уваги (10–20 хвилин)?
5. Вистачає йому для відпочинку кілька секунд часу?
6. Скільки об'єктів може відразу охопити увага учня?
7. Може він сприйняти і цілу групу предметів як одне ціле?
8. Розподіляється увага учня одночасно між двома різними видами діяльності?
9. Виконуючи яку-небудь роботу, може він в той же час уважно стежити за іншими об'єктами?
10. Може швидко, гнучко чи сповільнено переключати увагу з одного об'єкта на інший?
11. Зуміє учень примушувати себе довільно зосереджувати увагу у всякий момент і на всякому предметі?
12. Зможе він привчити себе працювати в несприятливих умовах?
13. Чи може учень завжди уважно, зосереджено працювати?

4. Пам'ять

Пам'яттю називається відображення минулого досвіду, яке полягає в запам'ятовуванні, збереженні і наступному відтворенні або пізнаванні того, що ми раніше сприймали, переживали або робили.

Чим характеризується пам'ять учня?

1. Ставить учень перед собою мету, завдання: «треба запам'ятати» і відповідно організує роботу?
2. Ставить він мету: запам'ятати тільки «дозавтра», чи «назавжди»?

3. Переходячи від заучування одного матеріалу, до заучування другого, робить він 5-10-хвилинну перерву?

4. Виходячи з точки зору продуктивності засвоєння, організує учень роботу над заучуваним матеріалом протягом даного вечора так, щоб порядок заучуваних предметів був у безпосередньому сусідстві якнайменш схожий? (отже не так: 1) історія, 2) література, 3) алгебра; а ось як: 1) історія, 2) алгебра, 3) література; або: 1) література, 2) алгебра, 3) історія.

5. Повторює учень вивчене тоді, коли воно вже забулось, чи тоді, коли забування ще не почалось?

6. Експериментальні дослідження довели, що вивчений матеріал повинен деякий час «відлежатися». То ж правильно думає учень, що найкраще можна відповісти на уроці або на екзамені тоді, коли він вивчав або вивчив матеріал безпосередньо перед самою відповіддю, в той же ранок, або на перерві, перед уроком?

7. Який тип пам'яті даного учня?

а) спирається він головним чином на високорозвинені зорові уявлення (зоровий тип пам'яті, зорове сприймання того, що запам'ятовується)?

б) спирається він в основному на переважаючі слухові уявлення (слуховий тип пам'яті; відтворювання слухових уявлень: музика, співи, іноземна мова)?

в) спирається учень головню на рухи, що переважають всі інші види уявлень (руховий тип пам'яті; запам'ятовування і відтворювання рухів: ковзання, їзди на велосипеді, на лижах, у плаванні, фізкультурі, спорті)?

8. Виступають зоровий, слуховий, руховий види пам'яті як чисті типи чи мішані?

9. Користується учень переважно двома із трьох названих типів пам'яті (слухово-руховий або зорово-слуховий тип)?

10. Користується він всіма трьома видами пам'яті в рівній мірі (мішаний тип)?

11. Може «бачити» перед собою, мислено, в думці уявно, наприклад, образи предметів, подій, дійових осіб, картини природи, окремі сцени оповідання (образний тип пам'яті)?

12. Запам'ятовує і відтворює учень словно виражені думки, основні питання книжки, цікаві словесні формулювання, внутрішній зв'язок подій (словесно-логічний тип пам'яті)?

13. Може він бліднути, згадавши давно пережитий страх, або червоніти, пригадавши вчинок, який свого часу викликав у нього гостре почуття сорому (емоціональна пам'ять)?

14. Багато часу й труду витрачає він, запам'ятовуючи який-небудь матеріал, чи справляється з ним дуже, або порівняно швидко?

15. Надовго зберігає в пам'яті швидкозаучений матеріал, чи теж швидко його забуває?

16. Поєднується швидкість запам'ятовування матеріалу з міцністю його збереження і відтворення?

17. Швидко запам'ятовує і пам'ятає довго, чи повільно заучує і теж довго пам'ятає?

18. Якими якостями характеризується точність пам'яті даного учня:

а) відсутністю спотворень?

б) відсутністю пропусків?

в) відсутністю суб'єктивних доповнень?

г) відсутністю здогадів?

д) критичним ставленням до власних здогадів?

19. Вміє учень швидко пригадувати те, що потрібно в даний момент (готовність пам'яті)?

20. «Довга» чи «коротка», «добра» чи «погана» пам'ять учня?

21. Яке порядкове місце займає пам'ять даного учня на фоні цілого класу?

5. Уява

Уява – це процес створення нових образів на основі матеріалу минулих сприймань.

Уявлення – це образи відтворених предметів і явищ, що ми їх в даний момент не сприймаємо.

Уявлення ж таких речей, яких ніколи раніше ми не сприймали, називаються уявленнями фантазії.

Характерні риси уяви учня:

1. Спираючись на опис, рисунок, переказ, схему якого-небудь об'єкта, зможе учень побудувати, відтворити в своїй уяві його образ (відтворююча уява)?

2. Якими прикметами характеризується вона: ясністю, багатством, гнучкістю, емоційністю, правдивістю, точністю?

3. Помітні в учня спроби самостійного, оригінального творення нових образів (творча уява)?

4. Яскраво і жваво відтворюються в нього уявлення:

а) зорові – може він внутрішньо, в думці «бачити», наприклад, знайому картину?

б) слухові – може в думці, внутрішньо «чути», наприклад, голос знайомої людини?

в) нюхові – може в думці «занюхати», наприклад, сіно, нафту, дим?

г) дотикові – зуміє уявити собі дотик до цегли, до мармуру, до оксамиту?

5. Яка сила уявлень учня:

– бліді вони чи яскраві, жваві чи повільні, чіткі чи не ясні, точні чи не точні, сталі чи змінні?

6. Почуття

Почуттям або емоцією називається переживання людиною свого ставлення до того, що вона пізнає й робить: до речей і явищ, до людей та їх вчинків, до своєї роботи, до самої себе.

Почуття залежить від свідомості людини. Змінюється її свідомість, її погляди, переконання, світогляд, оцінка явищ, подій, вчинків, її ставлення до даного об'єкта матеріального чи духовного – змінюються й її почуття. Через те один і той самий об'єкт, явище, подія, особа може викликати в різних періодах життя даної особи, а так само і в різних людей, цілком відмінні, а то й суперечливі почуття. Вони – індивідуальні, змінні, кінетичні, отже нестатичні, а динамічні, як і сама свідомість, що їх породила.

Всяке почуття впливає на діяльність організму і виявляється в різноманітних фізичних симптомах.

Щоб зрозуміти учня, треба знати не тільки те, як він мислить, як він діє, але й що він відчуває.

Не плутати термінів: почуття з відчуттям. Запах – це відчуття, неспокій – почуття.

1. Якими якостями характеризується почуття учня:

а) збудливістю – знечуленням?

б) хвилюванням – спокоем?

в) байдужністю – заінтересуванням, діяльністю, творчістю?

г) напруженням – охлялістю?

д) багатством – бідністю?

е) яскравістю – безбарвністю?

є) задоволенням – незадоволенням?

- ж) веселістю – смутком?
- з) радістю – горем?
- и) любов'ю – ненавистю?
- і) активністю – пасивністю?
- ї) бойовим збудженням – боязню, страхом?
- й) динамікою – статикою?
- к) пристрастю – байдужістю?
- л) ентузіазмом – незацікавленістю?
- м) шуканням істини – погодженням з неправдою?

2. В яких тілесних ознаках виявляються почуття учня?

- а) у зміненій роботі органів дихання й кровообігу?
- б) у зблідненні або червонінні?
- в) у стисканні кулаків?
- г) у зціплюванні зубів?
- д) у важкому віддиху?
- е) у сміхові або плачу?
- є) у нахмурюванні брів?
- ж) у ледве помітній посмішці?
- з) у легкому знизуванні плечима?
- и) в інтонації і тембрі голосу?
- і) у міміці й жестах (виразні рухи обличчя, особливо очей)?
- ї) у пантоміміці (виразі, гострі рухи всього тіла)?

3. Виникають в учня почуття, зв'язані з процесом мислення як:

- а) почуття подиву?
- б) почуття сумніву?
- в) почуття впевненості?

4. У чому виявляються моральні почуття учня:

- а) у ставленні до свого народу?
- б) у ставленні до народів СРСР?
- в) у ставленні до всіх народів світу?
- г) у ставленні до Комуністичної партії?
- д) у ставленні до комсомолу, колгоспу, заводу, школи, сім'ї, товаришів і т. д.?

5. Підкорюється думка почуттю і втрачає при тому свою самостійність, чи не піддається? Чому не піддається?

6. Вміє учень зважувати всі «за» і всі «проти» якої-небудь гіпотези?

7. Упереджено добирає він докази на користь того рішення, на яке його штовхає почуття?

8. Уступає мислення, як засіб пізнання, під напором почуття?
9. Як ставиться учень до труднощів:
- а) відчуває невпевненість?
 - б) відчуває розгубленість?
 - в) відчуває безпорадність?
 - г) відчуває досаду?
- чи може:
- д) впевненість в себе?
 - е) усвідомлення своєї сили?
 - є) своєрідну бадьорість?
 - ж) емоційне збудження?
 - з) радісне і горде переконання у величчі тієї мети, яку треба досягти, поборюючи труднощі?
10. Породжує невдача у досягненні мети:
- а) пригнічений настрій?
 - б) сум?
 - в) журбу?
 - г) підвищене почуття напруження?
 - д) характерне почуття гніву на себе?
 - е) мобілізацію всіх сил на досягнення мети?
11. Які почуття викликає успіх?
- а) задоволення?
 - б) радість?
 - в) гордість?
 - г) полегшення?
 - д) як заслужений і належний відпочинок після напружених зусиль?
12. Ставиться учень до почуття обов'язку чисто розумово?
13. Розцінює він обов'язок як моральне начало?
14. Стає виконання обов'язку важкою повинністю, чи радісною справою?
15. Є в учня розсудкова й емоційна оцінка своїх добрих і поганих вчинків?
16. Чи поганий вчинок учня викликає в нього докори совісті?
17. Ухиляється він від виправлення поганих вчинків?
18. Одверто визнає свої помилки?
19. Свідомість правоти своїх вчинків дає учневі задоволення, радість, насолоду?
20. Впливають почуття учня з переконань, чи з вражень даної хвилини?

21. Появляється почуття злоби і заздрості до співучня, який випереджує в навчанні і змаганні?

22. Вміє учень прикрити внутрішню бурю зовнішнім спокоєм?

23. Здатне почуття спонукати учня до дії?

24. Може переродитись стійке і глибоке почуття учня в пристрасть?

25. Здатний учень до пристрасної любові якої-небудь справи?

26. Здатний він вчинити подвиг, коли ставиться пристрасно до справи?

7. Афекти

Афектами називаємо емоційні процеси, які навально й бурхливо оволодівають людиною і мають характер короткочасних спалахів, наприклад, вибухи гніву, розпачу, страху.

1. Чим характеризується зовнішній вплив афекту учня:

а) навальним припливом особливо глибокої емоції?

б) наглим спалахом?

в) особливою тілесною яскравістю?

г) надмірною руховою збудливістю?

д) бурхливими рухами?

е) неперекірливими словами?

є) невгамованими діями?

ж) повною відсутністю самовладання? – або протилежними виявами, як:

з) затримкою всіх рухів?

и) цілковитим припиненням всякої активності?

і) «заціпенінням», «несвідомістю того, що робить», від страху, гніву, розпачу?

2. Має учень силу подолати афект в самому зародку, не дозволивши йому початися?

3. Може він силою волі перешкодити афективному спалахові?

4. Може «взяти себе в руки» й володіти собою?

8. Настрої

Настроєм називається загальний емоційний стан, який забарвлює протягом певного часу всю поведінку і всі переживання людини.

1. Який може бути настрій учня:

а) радісний – сумний?

- б) сердитий – лагідний?
- в) бадьорий – млявий?
- г) піднесений – підупалий?
- д) спокійний – тривожний?

2. Усвідомлює учень, які саме причини викликають в нього піднесений, «гарний» настрій:

- а) фізична бадьорість?
 - б) здоровий відпочинок?
 - в) міцний сон?
 - г) вплив природи в даний час?
 - д) пора року в даний час?
 - е) стан погоди в даний час?
 - є) похвала в даний час?
 - ж) який-небудь «безпричинний» факт?
3. Що створює в нього «поганий» настрій:

- а) сильна втома?
- б) недосипання?
- в) нездужання?
- г) вплив природи в даний час?
- д) неприємне зауваження?
- е) похмурий погляд?
- є) глузлива усмішка?
- ж) часто «безпричинний» факт?

9. Воля

Воля – це та сторона психічного життя, яка виявляється у свідомих, цілеспрямованих діях людини.

Дія – це окремий акт поведінки, яка впливає з певних мотивів і спрямована на певну мету.

Мотив – це те, що спонукає людину до дії.

Мета – те, чого людина прагне досягти внаслідок цієї дії.

Основною спонукою діяльності є потреба. Вона викликає прагнення до її задоволення. Прагнення може виявлятися в потягу або бажанні.

Потяг – це неясне прагнення до неясної мети.

Бажання – це свідоме прагнення досягти намічену мету.

1. В чому виявляється воля учня:

- а) у владі над собою?
- б) у керуванні своїми діями?
- в) у свідомому регулюванні своєї поведінки?

- г) у поборюванні зовнішніх перешкод, як:?
- д) труднощів у роботі?
- е) різних завад?
- є) опору інших людей?
- ж) досягненні поставленої мети?
- з) доведенні справи до кінця?
- 2. Обмірковує він мету?
- 3. Усвідомлює дії і зважує засоби, які ведуть до досягнення мети?
- 4. Діє так, а не інакше, бо переконаний у правильності і важливості мети?
- 5. Підкоряється він дисципліні без заперечень тому, бо розуміє необхідність цього підкорення?
- 6. Легко підпадає під чужі впливи?
- 7. Піддається будь-якій пораді?
- 8. Виконує чужі поради, коли вони відповідають його поглядам і переконанням?
- 9. Появляються невмотивовані прагнення діяти всупереч іншим?
- 10. Виникає в учня бажання за всяку ціну діяти по-своєму?
- 11. Є в нього здатність своєчасно приймати стійкі рішення?
- 12. Поквапно приймає рішення в тих випадках, коли обставини не вимагають негайної дії?
- 13. Коли ж чекати не можна, приймає рішення негайно?
Здатний учень до ризику тоді, коли ризикувати необхідно?
- 14. Зуміє він в потрібний момент рішуче усунути зайві сумніви і вагання?
- 15. Чи розуміє, що рішучість у своєчасному рішенні вимагає великої критичності і сміливості думки?
- 16. Вагається учень постійно – і до прийняття рішення, і після нього?
- 17. Змушує його страх перед остаточним кроком спочатку відкладати рішення, а потім без краю переглядати та відмовлятися від нього?
- 18. Найдеться в нього сила волі змусити себе виконати прийняте рішення, незважаючи на страх, лінощі, соромливість тощо?

10. Інтереси й нахили

Під інтересом розуміємо спрямованість нашої свідомості, ставлення нашої особистості до певного предмета, на який

переважно звертаємо увагу. Інтерес – це стійка тенденція до ознайомлення з яким-небудь предметом, до вивчення його; це прагнення сприймати його, думати про нього; це спонукальна сила до набуття знань, до розширення кругозору людини, до збагачення змісту її психічного життя.

Нахил – це спрямованість особистості займатися якою-небудь діяльністю.

Чим можуть характеризуватись інтереси і нахили учня?

1. Обмежується спрямованість учня лише одним і ізольованим інтересом?

2. Наявна в нього велика широта інтересів?

3. Об'єднані ці різноманітні інтереси певним основним життєвим стрижнем «основною ідеєю, наприклад, служінням рідному народові, високій спеціалізації, технічному прогресові»?

4. Наявній широті інтересів учня один головний центральний інтерес?

5. Цікавиться він багато дечим, але чим-небудь одним особливо?

6. Чим саме?

7. Чому саме?

8. Як давно з'явився цей інтерес у свідомості учня?

9. Постійний цей інтерес, чи його змінить другий, більш цікавий?

10. Спостерігається в учня емоційний елемент захоплення підібраним інтересом?

11. Може він з власної ініціативи шукати поширення знань по лінії вибраного інтересу?

12. Не обмежується учень самим наміром зайнятись зацікавленим предметом?

13. Находить він силу переборювати можливі зовнішні перешкоди, що стоять на шляху до його інтересу?

14. Може піти учень, спонуканий тривалим інтересом, і на будь-які жертви?

11. Здібності, обдарованість, майстерність, талант

Здібностями – називаємо такі психічні властивості, тобто ті якості розуму, які становлять умову успішного виконання якої-небудь однієї або багатьох видів діяльності. Наприклад, спостережливість у творчості письменника, вченого, педагога;

зорова пам'ять в роботі художника – живописця; технічна уява в діяльності інженера або техника; музичний слух у співака.

В чому виявляються характерні ознаки здібності?

1. Спостерігали батьки у своєї 3-4 річної дитини процес зародження і розвитку природженої здібності, тобто своєрідний «процес навчання», що швидко й легко проходив здебільшого у вигляді гри-забави?

2. З яких ранніх років життя виявляється дана здібність дитини?

3. Яких педагогічних заходів уживали батьки у процесі виявлення і росту даної здібності дитини?

4. Виявляється дана здібність виключно самостійно і виключно своїми індивідуальними силами?

5. Чим привертають до себе увагу здібності дитини до певних предметів?

6. В чому виявляється яскравість даної здібності?

7. Виробляються дані здібності, зокрема, в процесі систематичного навчання?

8. Виробляються здібності в процесі тієї діяльності, для якої вони необхідні?

9. Чи набуває учень в процесі навчання нові знання, уміння, навички, необхідні для даної здібності?

10. Вдосконалюються нові властивості процесів діяльності, необхідні для даної здібності?

11. Ростуть і розвиваються відповідні здібності?

12. Виявились дані здібності порівняно пізно?

13. На якому році життя?

14. Систематично займається здібний учень даним видом діяльності?

15. Відбувається в нього планомірне і систематичне вивчення даного виду діяльності, що зумовлює розвиток здібностей?

16. Які саме здібності яскравіше виявляються в учня?

17. Відповідно до здібностей і нахилів людини робимо правильний вибір професії. Тому й питання: До чого найбільш здібна дана людина? – набуває великого значення.

Обдарованість – це сукупність задатків, тобто спостережливості, спрямування, уваги, пам'яті, уяви, розуму і т. д., які становлять природну передумову розвитку здібностей. Обдарованість в якій-небудь діяльності – це природна передумова здібностей.

В чому виявляються характерні особливості обдарувань:

18. В який період життя учня виявилась обдарованість до даної діяльності?

19. Що могло вплинути на раніше або пізніше виявлення обдарованості:

а) широта інтересів даного учня?

б) піклування про всебічний розвиток здібностей?

20. Наскільки висока дана обдарованість до певної діяльності?

21. До чого найбільш обдарований учень?

22. В чому виявляється характер і напрям обдарованості:

а) у постійному зацікавленні?

б) у нахилах і вподобаннях?

в) у більш легкому і швидкому засвоєнні різних предметів навчання порівняно з іншими учнями?

г) у порівняно успішному виконанні різних видів діяльності?

Всяка людина має певну, характерну для неї обдарованість.

Майстерність – це сукупність знань, умінь і навичок, які виникають у мозку людини як наслідок навчання, не у вузькому, а в широкому розумінні слова.

Талантом до даної діяльності називається те своєрідне сполучення різних здібностей, яке забезпечує можливість творчого виконання якої-небудь діяльності.

12. Темперамент

Темпераментом називаються індивідуальні особливості людини, які виявляються:

1. в емоційній збудливості (швидкість виникнення почуттів і сила їх);

2. у більшій або меншій тенденції до сильного виявлення почуттів ззовні (в рухах, мові, міміці);

3. у швидкості рухів, загальній рухливості людини.

Розрізняємо чотири основні темпераменти: холеричний, сангвінічний, меланхолійний і флегматичний.

Холеричний темперамент характеризується в основному швидко виникаючими і сильними почуттями. Холерик – людина швидка, іноді навіть поривчата, з сильними почуттями, які легко спалахують і яскраво відбиваються у мові, міміці, жестах; часто запальна, схильна до бурхливих емоційних спалахів.

Сангвінічний темперамент характеризується в основному швидко виникаючими, але слабкими почуттями. Сангвінік – людина швидка, рухлива, яка емоційно відгукується на всі враження; її почуття безпосередньо відбиваються в зовнішній поведінці, але вони не сильні і легко змінюються.

Меланхолійний темперамент характеризується в основному повільно виникаючими і слабкими почуттями. Меланхолік відзначається порівняно невеликою різноманітністю емоційних переживань, але великою силою і тривалістю їх; ця людина відгукується, то переживає сильно, хоч зовні мало виявляє свої почуття.

Флегматичний темперамент характеризується в основному повільно виникаючими і слабкими почуттями. Флегматик – людина повільна, рівноважна і спокійна, яку не легко емоційно зворушити і неможливо роздратувати; почуття флегматика майже ніяк не виявляються зовні.

Для холеричного і сангвінічного темпераментів характерні, крім того, швидкість рухів, загальна рухливість і тенденція до сильного виявлення почуттів ззовні. Для меланхолічного і флегматичного темпераментів, навпаки, характерні повільність рухів і слабке виявлення почуттів.

Кожен з темпераментів має свої позитивні і негативні риси. Пристрасть, активність, енергія холерика, – рухливість, жвавість і чутливість сангвініка, – глибина і стійкість почуттів меланхоліка, – спокій і відсутність покvapливості флегматика – ось приклади цих властивостей особистості. Але не всякий холерик енергійний і не всякий сангвінік чутливий. Ці властивості треба виробляти.

Часто темперамент змінюється з віком. Він, однак, є досить стійкою властивістю, яка належить до характерних психічних властивостей особистості.

Було б помилкою думати, що всіх людей можна поділити на чотири основні категорії темпераментів. Дуже мало людей є чистими представниками типів холерика, сангвініка, меланхоліка, флегматика; у більшості людей спостерігаємо поєднання окремих рис одного темпераменту з деякими рисами іншого. Одна й та ж людина в різних ситуаціях та різних сферах життя і діяльності може виявляти риси різних темпераментів.

13. Характер

Характером називається сукупність стрижневих психічних властивостей людини, які покладають відбиток на всі дії та вчинки. Характер – це ті незмінні особливості людини, які безпосередньо відбиваються в її поведінці, вчинках, у ставленні до навколишнього світу, до інших людей, до своєї справи, до самої себе. Характер виявляється в світогляді людини, в її переконаннях, у поглядах, переживаннях, почуттях. Вирази «добрий характер», «поганий характер», «твердий характер» мають безпосереднє життєве значення.

Якщо ж індивідуальність людини позбавлена внутрішньої визначеності, якщо її вчинки залежать від зовнішніх обставин і випадкових впливів, то така людина є «безхарактерна».

Психічні властивості особистості, з яких складається характер, і які дозволяють передбачити імовірну поведінку при певних умовах, називаються рисами характеру.

Найбільш загальні риси характеру, які:

а) утворюють психічні склад особистості – принциповість, послідовність, мужність, чесність, дисциплінованість, активність;

б) виявляють ставлення людини до інших людей – товариськість (протилежна риса замкнутість), відвертість (протилежна потайність), чуйність, чемність, дружелюбність;

в) виявляють ставлення людини до самої себе : почуття власної гідності, скромність (протилежна – зарозумілість, чванливість), вразливість, соромливість, егоїзм та інші;

г) виявляють ставлення людини до праці, до своєї справи: ініціативність, наполегливість, працьовитість (протилежна риса – лінощі), любов до переборювання труднощів (протилежна риса – побоювання труднощів, нехоть до їх поборювання), сумлінність, акуратність та інші.

III. ЯК ПРОВОДИТИ ПСИХОЛОГІЧНУ ХАРАКТЕРИСТИКУ УЧНЯ

Вивчаючи формування і розвиток психічних властивостей учня у процесі повсякденного навчання і виховання в класі, в позакласній і позашкільній роботі та в громадському житті школи, класний керівник (6-го, 7-го, 8-го, 9-го, 10-го класів), при співпраці інших вчителів та педагогічного персоналу, веде планові спостереження з метою опрацювання об'єктивної психологічної характеристики учнів даного класу, які стоять перед вибором професії.

Користуючись методом спостереження, вчитель постійно матиме на увазі те, що психіка нерозривно зв'язана з діяльністю і тому й виявляється в діях. Щоденно спостерігаючи вчинки учня, виникненні при тому психічні процеси, індивідуальні їх особливості та аналізуючи його висловлювання, мовні і рухові реакції, вчитель матиме змогу і підставу судити про його духовне обличчя. Оцінюючи його психіку, не може вчитель-дослідник поминати соціальні умови тієї психіки, не враховувати час, в якому живе об'єкт досліджу, умов його життя, місця в суспільному житті його батьків і фізіологічних основ психічних явищ.

Протягом всього навчального року класний керівник, спостерігаючи учня, збирає і спостереження від співпрацівників, батьків даного школяра, робить відповідні записи, а на кінець року, спираючись на зібраний матеріал, виготовляє стислу письмову характеристику кожному учневі.

На час перебування учня в восьмому і десятому класах припадає кінцеве й остаточне формування й розвитку його психічних процесів, і прикмет особистості.

За рахунок якого ж часу проводити б психологічні спостереження?

За рахунок педагогічної роботи, в процесі навчання і виховання, де вони і не проходили б.

А за рахунок якого часу виготовить вчитель стислу письмову характеристику кожному учневі, і запише її у спеціально відведений на це книзі? Адже це велична робота! Не знаємо. Може б, за рахунок скороченого часу на виправлення домашніх учнівських зошитів; може б, за скорочений час, витрачений на «виховні години», додаткові уроки, доучування не встигаючих (справа не в термінах); за час, витрачений на відвідування учнів дома, на часті наради і збори, на т. зв. педагогічні читання, на деяку канцелярщину? Хтось, колись і це вирішить. А до того, може й недалекого часу – педагоги-митці, педагоги-майстри, педагоги-ентузіасти, педагоги-піонери нової і як же важливої справи нічого не злякаються; жодні труднощі не стануть їм на дорозі, не забракне їм ні сил, ні вміння, і час на виконання цієї надзвичайної важливої роботи вони таки найдуть.

А підготовка вчительських кадрів до цієї пекучої і невідкладної справи? Засобами до підготовки могло б бути: гостра необхідність піднесення педагогічної культури студентів педагогічних закладів,

солідна перепідготовка учительських кадрів по лінії педагогічної психології; підручники тієї ж дисципліни повинні б стати настільною книгою кожного вчителя, і то не по формі, а по змісту; організація педагогічного товариства для потреб вчителя; створення сучасної педагогічної літератури; організація районних педагогічних бібліотек; постійно контрольована педагогічна освіта.

Поки немає у нас професійної поради, а в ній високо-кваліфікованого фахівця-спеціаліста в особі професійного дорадника, що фахово й авторитетно допомагали б випускникові школи правильно вибрати професію, то вчитель, шкільний лікар і батьківський дім повинні заступити його своїми спільними силами.

Звісно, в процесі проходження дослідницької роботи, учень-випускник не може бути пасивним і мертвим об'єктом, на організмі якого проводиться експеримент. Він, із своїм рівнем духовного розвитку, повинен також активно включатись у творчу роботу школи і дому, і продуктивно з ним співпрацювати над його таки власною психологічною характеристикою. Йому ж самому треба пізнати себе, щоб правильно влаштуватись у професійному житті.

Не залишать же ідейні педагоги свого випускника школи, яким вісім-десять років, по-батьківськи піклувались; не залишать саме тепер, коли він опинився на роздоріжжі життєвих шляхів, коли віч-на-віч станув перед найважливішим рішенням у своєму житті, коли він безпорадно шукає відповіді на важке й непосильне для нього запитання: а що ж мені тепер робити? Куди іти? Яку професію вибрати? Може, радянська школа та її вчитель не почути цих запитань? Ні, не може!

IV. ДОСЛІДЖУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ УЧНЯ ДОВІЛЬНИМ ОПИТУВАННЯМ І АНКЕТНИМ МЕТОДОМ

Щоб зібрати в школі необхідний матеріал для виявлення професійної придатності і цим допомогти випускникові доброю порадою у правильному виборі професії, вчитель користуватиметься методом вислову учня. У письмовій формі вона висловлюється про те: Яку професію намітив вибрати? Чому саме цю, а не іншу? Як давно виникло в нього це бажання? Чи давала б праця у вибраній професії повне задоволення у фізичному,

психічному й моральному відношеннях? Яку професію він вибрав би на випадок неможливості обрати намічену? Яку професію ніколи не обрав би? Чому саме? Хто дораджував йому при виборі? Чому дораджував? Яку працю виконує він радо, добре і швидко? Любить працювати в колективі чи одинцем, серед живої чи мертвої природи, думкою чи мускулами, керувати другими чи самому бути під керівництвом? Подобається йому праця з постійним місцем її виконання чи із частою зміною місця? Любить спокійну працю чи рухливу, певну чи з ризиком? Таку, що дає високий заробіток без внутрішнього задоволення, чи скромну заробітну плату, але при повній душевній радості? Дораджували (впливали, змушували) батьки обрати дану професію чи дали волю самостійно вирішувати? Якщо батьки наполягали обрати підшукану ними професію, то чому саме? Що бажає випускник сягнути в житті? Чому?

Продумані, самостійні, чесні й щирі відповіді випускника, який впевнений, що друг-учитель хоче допомогти йому своїм знанням, досвідом, порадою, і не вважає їх, ці відповіді, контрольною роботою та не цікавиться її оцінкою, будуть підставою для вчителя ближче і безпосередньо пізнати професійну спрямованість учня та можливу придатність його до наміченого вибору професії. Педагог має змогу об'єктивно висловитись про доцільність і правильність передбаченого вибору. При можливому неузгодженні між бажанням, а фактичними даними випускника, може вчитель впливати на бажання виховання, скеровуючи їх у відповідному напрямку.

Для тієї ж самої мети, що й метод вільного вислову учня, служить теж і анкетний метод. У вільному вислові не все і не від кожного учня можна одержати відповіді на поставлене запитання. Цю мету досягаємо анкетним методом, в якому ставимо перелічені запитання, вимагаючи докладної відповіді на кожне з них.

Першим чи другим способом користуватиметься вчитель дослідник, збираючи необхідний матеріал для встановлення професійної придатності випускника школи, то це не має істотного значення. Справа ж не в способі, а в досліднику. Недосвідчений педагог, користуючись найкращим методом, не досягне цих результатів, яких добивається здібний при допомозі навіть поганого методу.

V. АКТИВНА ДОПОМОГА БАТЬКІВ ВИПУСКНИКА ШКОЛИ

Їх правом і обов'язком є теж включатися в процес досліджування професійної придатності рідних людей і нести співвідповідальність за правильність наміру чи може вже й твердого рішення сина – доньки вибрати не тільки даний профіль, а то й конкретну професію.

Адже вони, батько і мати, не виключаючи, можливо, дідуся й бабусі та старших братів і сестер, впродовж багатьох років, на різних етапах розвитку, спостерігали, пізнавали, вивчали свого члена сім'ї і робили висновки. То ж тепер, коли всі чинники – навчання, виховання, трудова діяльність, продуктивна праця спільно взялись вирішувати майбутню долю випускника, чи можливо, щоб рідних батьків та не було при цьому?

Хіба ж такі батьки у радянській сім'ї бувають?

Цією важливою і відповідальною справою, правильним вибором професії, свідомі батьки вже від кількох років займаються. Вони ж знають, що правильний, раціональний, свідомий, вільний вибір професії – це найважливіший крок в житті молодого людини. Він бо рішає про її щастя – долю, про її суспільну вартість, про її гідний вклад у розвиток господарського життя народу, про міць і силу його, і не саму тільки господарську, але і в міжнародному змаганні.

Батьки повинні відповісти на такі, приблизно, запитання:

1. Завважили вони у реальному дитинстві сина чи доньки природжені нахили, уподобання, здібності, тобто такі психічні властивості, які є природною умовою обдарованості?

2. З якого часу стали виявлятися ці психічні прикмети дитини?

3. В чому виявляється яскравість даної здібності?

4. Що могло її викликати?

5. В чому виявляються характерні ознаки обдарованості даної дитини?

6. Виникла дана здібність виключно власними індивідуальними силами дитини?

7. Якщо ж сторонніми, то хто і якими педагогічними заходами добився і до виявлення, і до дальшого росту даної здібності?

8. Чи ця здібність далі розвивається в процесі шкільного навчання і виховання, і які має досягнення?

9. Набуває дитина і дома, і в школі достатньої навички, уміння, знання, що є необхідними для даної здібності?

10. Планово і систематично займається вона цим видом діяльності, що є необхідним для виявлення і дальшого поглиблення даної здібності?

11. Спостерігаючи, пізнали батьки та вивчили свою рідну дитину по лінії її особистості, що можуть бути вирішальними при виборі професії?

12. Які предмети шкільного навчання найбільше любить дитина?

13. Якою роботою найрідше займається вона поза школою та які має в ній досягнення?

14. Яку професію дораджують батьки вибрати?

15. Чому саме цю?

16. Чи і чому погоджуються вони з наміченою до вибору професією, яку на підставі професійзнавчих даних і по зрілій застанові особисто вибрала їх дитина?

17. А чому не погоджуються?

18. Так що ж дораджують батьки?

19. Чому саме?

VI. ФІЗИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВИПУСКНИКА ШКОЛИ

1. Прізвище, ім'я по батькові шкільного лікаря.

2. Його науковий ступінь і спеціальність.

3. Прізвище, ім'я та по батькові учня.

4. Стать.

5. Дата народження.

6. Національність.

7. Зріст учня.

8. Вага тіла.

9. Динамометр правої, лівої руки.

10. Обвід грудної клітки.

11. Спірометр: вдих, видих.

12. Загальна будова тіла.

13. Зір.

14. Слух.

15. Інші змисли: нюх, смак, дотик, термічні відчуття, больові відчуття, органічні відчуття.

16. Загальний стан внутрішніх органів.

17. Ступінь відживлення.

18. Стан шкіри і волосся.

19. Стан зубів.

20. Перебуті хвороби.
 21. Фізична справність.
 22. Загальний зовнішній вигляд.
 - а) постава
 - б) вираз обличчя
 - в) одяг
 23. Професія батька, матері.
 24. Вік батька, матері, тоді, коли народилася дана дитина.
 25. Котрою з черги дитиною у батьків є даний учень.
 26. Відповідає намічена професія фізичним даним учня?
 27. Яку ж треба обрати, якщо не відповідає?
- Підпис шкільного лікаря.

VII. ЗАКІНЧЕННЯ

Роль вчителя, як професійного дослідника і дорадника, незвичайно важлива функція в процесі вивчення фахової придатності випускника школи. Тож, може, багатьом з нас і не під силу ця робота. Адже загально відомо, що педагогічна психологія ще не втішається належною їй пошаною. Та й робота сама по собі піонерська. Жодної літератури предмету, ніякого досвіду. Але ж і чекати ніколи. То ж спробуємо. Навіть початкові невдачі чи непоборні труднощі в роботі не наробляють стільки шкоди, скільки її матимемо, відкладаючи «на завтра» цю гостро невідкладну роботу. Зарискуймо. Всяка ж діяльність таїть в собі ризик. Діяти, щоб добитись мети, вірити в її досягнення і навіть «без надій сподіватись». Реальне сьогодні діло – було ще вчора мрією. Почати ж, нарешті, роботу колись таки доведеться.

Школа зробила все від неї залежне на сучасному етапі наших знань і умінь. Впродовж одинадцяти років перебування випускника в школі, його спостерігали, пізнавали, вивчали на різних етапах його розвитку, в найрізномродніших ситуаціях, у фізичному, психічному й моральному відношеннях, у навчальному, виховному, трудовому й виробничому процесах. Щоправда, ця робота проходила поки що не в рамках науково обґрунтованої системи, не за курсом методики професіознавства. Ми ж щойно озброюємось цими знаннями. Однак, якщо така велика кількість осіб щоденно, впродовж декількох років, систематично спостерігає, пізнає і вивчає даного учня, то всі вони мають не тільки моральне, а й мабуть об'єктивно-фактичне право

спів рішати про свідомий, вільний, об оснований і правильний вибір професії випускника школи.

Радянська школа, наче рідна мама дитину, і ростила свого учня, і виховувала, і навчила, і досліджувала й оцінювала не може ж і тепер відмовитись від підготовки свого вихованця, що зараз є її випускником, до позашкільного життя, до правильного вибору професії. Школі не може бути байдужою справа найближчої майбутності і трудовлаштування своїх вчорашніх вихованців. Вона не може допустити до того, щоб її випускники наосліп шукали собі відповідного місця у професійному муравлищі життя, і з різних, звичайно від них не дуже-то й залежних, причин, рідко попадали на властиві їм місця в суспільства. Це було б великою невідповідальністю школи супроти своїх колишніх вихованці, які мають повне право вимагати пізнання і визначення їх здібностей та вказати шляхи, якими їм слід пуститись у професійне життя. Тож на прощання побажаємо їм «щасливої дороги!»

ПРОБИ ЕТИЧНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В КЛАСІ

Щось певного можна сказати тоді, коли сказане попереться певною сумою фактів, зібраних досвідом. Коли хочемо отже говорити про етично-інтелектуальні прояви певної людини, треба нам послужитися тими примітивними фізичними і психічними елементами, котрі творять даний індивідуум. З того виходить консеквентна потреба переводити досліди в обсягу духового і фізичного життя.

Опираючися на законах еволюції психології, мусимо висловити переконання, що ці закони не є нічим иньшим, як неперервним ланцюхом перемін, що невмолимо правлять цілою вселенною. У світі нема в нічім і ніколи найменшого застою; всюди і у всім бачимо безнастанні переміни. Фізичний і духовий світ виявляють себе тільки в перемінах. Беручи річ основно не є воно правдою, щоби характер хочби через одень день остав незмінений; це має повну стійність у всіх сферах духового життя людини.

При нинішнім стані біологічних наук науково вже давно стверджено, що закони еволюції, примінені до людини, однаково ціняться чи поясняють фізичну чи духову сторону природи, а се тому, що фізичну і духову сторону чоловіка вважається нерозривною цілостю.

Теорія еволюції, примінена до людини, опирається головню на отсих законах: 1) природному доборі 2) законі спадковости 3) внішних впливах.

В природному доборі, треба відріжнити дві групи умов а) фільогенію і б) онтогенію.

Фільогенією зовемо повстання кляс, родів, племен. Нині не улягає вже найменшому сумнівови, що висші органічні форми повстали з нисших силою многих біольогічних умов життя. Доказувати і поясняти цю біольогічну правду злишне; кождий цікавий найде собі відповідні жерела, котрі його о тім переконають. (Професор д-р А. Форель: Гигієна духового і нервового життя). Ходить тут лише о вияснення т. зв. останкових спадків, яких богато достарчає фізична і духова природа чоловіка, а які без теорії еволюції і фільогенії ніяк не далибся оправдати. Коли візьмемо з фізичної природи людини хребтовий відросток, сліпу кишку, зуби мудрости і т. д., а з духової сфери: гнів, злість, ненависть, заздрість і т. д., котрі в життю культурної людини не сповняють жадних вищих функцій і тим самим йому злишні, то без теорії еволюції і законів фільогенії, не моглиб ми їх ніколи пояснити.

Давний чоловік жив відмінним життям від теперішного чоловіка, дбав про заспокоєння своїх низких інстинктів і тоді всі ті фактори були йому конче потрібні і сповняли назначену собі задачу. Тому то треба знати кождому правдивому педагогови, щоби не обурювався частенько на такі прояви духової сфери своїх учеників, котрих педагогія назвала пустотою, нечемністю, упертістю і т. д. Все те передається з покоління в покоління по закону атавізму, котрий являється лише одною галузюю закона спадковости. Тому ясно, що коли я хочу пізнати обект свого експерименту по його фізичній і духовій природі, мені треба знати його можливо найдалших предків аж до передостанньої генерації (до батька обекту) умовини їхнього фізичного, соціального, культурного, етичного, інтелектуального, естетичного і релігійного життя та історію його народа, з котрого походить предмет мого досліду.

Онтогенією зветься повстання нового індівідуа через конюнкцію зародкових клітин чоловічих і жіночих. Нове ество не веде однак буквально індівідуального життя а продовжає життя своїх родичів в повному значінню того слова. Після закона спадковости одідичує дитина по своїх родичах фізичні і духові прояви. Отже справедливо зауважує проф. др. Форель, що дитина

це просте продовження життя родичів, бо ембріон представляв мішанину прикмет батьківського і материнського зародка а в нім переважають прикмети раз одного, раз другого. Не виключене також, що діти можуть вирізнятися часом прикметами, котрих зівсім не мають родичі. Форель поясняє це явище так: з великого числа батьківських сперматозонів і такого самого числа материнських яєць лише один сперматозон може запліднити одно яйце. А треба прийняти, що субстанція кожного сперматозона має відмінні від прочих але означені мішанини енергії своїх предків. Те саме відноситься до яйця. Про дідичні отже прикмети і ества, котре походить від обоїх, рішає така мішанина енергії, яку власне мають тоді дотичний запліднюючий сперматозон і запліднююче яйце. До того приходить ще перевага одного або другого зародка. Велику роль відіграє тут якість життя родичів перед заплідненням а в часі ембріона життя матери. Коли родичі ведуть тверезе трудяще і чесне життя, то їх діти виростають на тямущих людей і позиточних членів суспільности. І тут знов треба дослідникови блище знати самих родичів свого обекта, їх умови фізичного, соціального, культурного, етичного, інтелекту-ального, естетичного і релігійного життя.

Закон спадковости. Тут можна напровадити слова професора Фореля: «Все дідичиться, фантазія, совість, замиловання до штуки, злоба, музикальність, так само руде або чорне волосся чи кривий ніс. Однак зрозуміло, що для чоловіка найважніші завязки мозгу. Вислід з цього такий: чоловік повинен бути дуже оглядним у плодженню своїх наслідників, лише здорові і сильні люди повинні розмножуватися, бо напруження виховання розібються о брак достаточних зародкових завязків.

До внішних впливів зачислити треба: природу, окруження, збіг ріжних обставин.

Природою зовемо певні вроджені здібности фізичні як сильне, ніжне або хоровите тіло і духові як більший або менший степень вразливости на внішні впливи, скорість або повільність в приймаю і присвоюванню вражінь, більші або менші здібности; підсоня, атмосферичні условини краю, роди харчів, мешкання і т.д.

Сильнійше чим зовнішній світ впливає окруження, особливо вплив старших осіб, родина, громада, держава і церква.

Збір ріжних обставин, як убожество, богацтво, село, місто, чесні або нечесні родичі, корисні або шкідливі впливи – співрішають в формованню індивідуа.

Переходячи до вказівок, як належить послуговуватися досвідною таблицею, треба в першій мірі звернути увагу на конструкцію самої таблиці. Ділиться вона на предметову і підметову. Предметова часть розгалужується на загальні помічення з обсягу фільогенії і онтогенії, з особливим узглядненням фізичного і духового стану, соціальне і культурне становище родичів, умови фізичного і духового життя родичів, фізичні і духові прикмети родичів.

Всіх рубрик в наголовку: предмет є вісімнайцять. Перша рубрика звучить: ученик. В ній вписувати імя, назву /евентуально прізвище /повну дату і місцевість уродження.

Другу, третю і четверту рубрику прецізно і ядерно схарактеризувати, виходячи від фізичних і духових прикмет, та напровадити те, що відграничує даного осібняка від всіх інших.

5, 6 і 7 рубрику заповняється так само як 2, 3 і 4.

Подати ядерну характеристику соціального і культурного становища родичів, очеркнути умови фізичного життя родичів та подати духові та фізичні прикмети.

Підметова часть досвідної таблиці займається лише фізичними і духовими прикметами ученика. Тут треба слідити його взаімовідносини і порівнувати їх з фізичним і духовим станом його антенатів:

Коротко і річево зясувати його фізичний стан і виповнивши евентуально замітку переходиться до духових явищ.

24 рубрика: вражіння. Тут означити нормальний, аномальний і зглядно більший чим пересічний стан п'ятьох змислів і силу вражливости. Вдоволення, подражнення, невдоволення, переживання, байдужність, недостача змислової реакції, якість, сила і чутевий тон вражіння, сильні довготриваючі.

Спостереження. Змислові спостереження тоді правильні, якщо всі змисли нормально розвинені. Психічний перебіг спостережень однаковий. Можуть бути правильні або неправильні.

Виображіння бувають ясні і певні, коли без труду можна відрізнити якийсь предмет від иньших йому подібних і точні якщо виображіння обіймають всі важнійші, а що найменше всі ественні знамена даного предмету. Вони можуть бути тревалі і сильні, хвилеві і слабкі.

Репродукція виображінь це поворот виображіння до свідомости. Безпосередна репродукція – коли виображіння без причини

повертає до свідомости, посередна, коли другі виображіння будять свідомість першого. Існують чотири закони посередньої репродукції: сучасности, наступства, подібности, контрасту. Віднова виображінь після цих чотирох законів зветься асоціацією. Віднова отже виображінь може бути безпосередна, посередна, мимовільна, довільна, змінена, незмінена.

Увагою зовемо свідоме і намірене точне спостерігання предмету. Вона ґрунтується на певного рода зосередженні цілого організму надожидане вражіння. Може вона бути сильна, слаба, точна, не точна, вірна.

Якщо спостерігання відбуваються в певній означеній цілі – зовуться обсервацією. Можеб бути правильна і неправильна.

Явище вірної віднови виображінь зовемо пам'ятю. Це репродуктивна здібність. Пам'ять належить відрізнити від пригадування, яко пасивної репродукції. Пам'ять буває язикова, чисельна, музикальна. Її ціхи: скоро в приймаанню, вірна в переховуванню, готова в викликуванню, тривала і всестороння.

Психічну диспозицію до творення уявних або фантазійних виображінь зовемо уявою або фантазією. Це продуктивна сила, що преображає набуті виображіння будьто через усунення певних складових частин, будьто через додання нових складових частин, будьто через одно і друге. Вона творить лише що до форми а не змісту. Вона буває оригінальна, наслідуюча, рухлива, богата, скороповстаюча.

Під інтелектом розуміємо: думання, розсудок і розум. Думанєм зовемо лучення виображінь що до змісту. Розсудком зовемо творення понять, осудів і заключень. Розумом – здібність творення ідей.

Гарний або поганий стан душі, що викликає різні вражіння, спостереження і виображіння та взагалі душевне життя – зовемо почуванням.

Наглі, ненадійні почування і потрясення ума, получені з зовнішними об'явами (червеність, блідість, сміх, плач) зовемо афектами. Бувають побуджаючі – радість, гнів – і розброюючі – тривога, роспач.

Первісне і найзагальнійше психічне ділання волевої чинности зовемо стремлінням. Тим словом отже означуємо темний намір руху з більше або меньше виразно означеною тенденцією руху. Коли ся тенденція виступає виразнійше, коли напрямок

стремління можна означити точніше, тоді сю групу психічних проявів зовемо гоном.

Етика – наука о моральности, проявляється в любові до доброго, в ненависти до злого.

Пізнання условин краси зовемо естетикою. Естетичні почування проявляються як замилювання до краси, а нехтї до погані, без огляду на те, чи матимемо з того який будь хосен чи ні. В проблемах виховання ще дуже багато невиясненого і непевного. Ваги виховання непорозумілі і вихователі і публіка. Коли учитель свою роботу робить зле, бо невідомий того, що – не знаючи еще нині дуже багато невідкритих тайн людської природи – допускається не раз нехотя злочинів на дїточїй фізичнїй і духовїй натурі. Коли ж знова ставиться індїферентно, то він людина, про котрого годї навіть згадувати. Ніколи не попадати в екстреми.

Публіка повинна знова пробудитися з просоння. Нема її потреби вимагати забагато від учителів, не вірїться, бо між учителями находяться не раз одиниці, котрих багато доброї волї знання і індївїдуального хисту. Вони не замїтні в гуртї, годї їх оцінити, але вони багато можуть зробити і роблять. Тому публіка повинна вибрати також посередну дорогу, жити чесно з вимогами прав природи і наукової гігієни, плодити здорове фізично і духово потомство, а від учителя вимагати, щоби він вишукував в дїтях добрі прикмети, розвивав їх і видосконалював.

Про виховання мається в нас часто хибне поняття і ставиться до нього хибні вимоги, яких воно ніколи не обїцувало сповняти. Виховання це немовби ювелір; дайте йому благородний камінь, він вам вигладить з нього брилянт; дайтеж йому мідь – одержите лише мідянный ковток, а ніколи опаль або топаз. Виховання може розвивати тільки вроджені прикмети, добрі зміцнювати, лихі лагіднити і спрямовувати на добрий шлях. Влучно зясовує задачу виховання Каренцев, говорячи о естетичнїм вихованню: «естетичне виховання ніколи не може поставити собі мети, зробити з вихованка художника чи артиста. І то передовсім тому, що навіть саме найніжнїше артистичне образование не в силі зробити з нікого артисту ні художника. До цього необхідна вже природна енергія, що зовеся таланом. Миж говоримо о естетичнїм образованию пересїчного вихованка, взятого із народнїх мас. Маючи своїм обектом пересїчного вихованка, естетичне виховання повинно передусім стреміти до того, щоби заложити в душї вихованка

найелементарніші поняття краси, щоби навчити його душу з чуттям відноситися до краси і поезії природи, або коротко кажучи, зробити світ краси і поезії доступним для його душі, а за тим і до пересічного чоловіка, члена будучої суспільности. Від виховання ніколи не можемо вимагати того, що має бути ділом природи».

Целіїв, липень 1922

СХЕМИ ТИПІВ УРОКА

I. ПОДАВАННЯ НОВОГО МАТЕРІАЛУ

Організаційно-технічна підготовка до урока: підготувати наочне приладдя, потрібні тексти, підручники, зошити, письмове приладдя, крейду, ганчірку, книги, класний журнал, конспект урока і. т. д. на столі вчителя; підготовка матеріалу до урока для кожного учня.

Елементи педагогічного процесу:

1. Перевірка виконання письмового домашнього завдання 3 хв.
2. Повторення попереднього матеріалу 6 хв.
(найбільш істотне, характерне, висновки, узагальнення.)
3. Повідомлення про тему и мету урока 1 хв.
(стимулювання дітей до роботи, заохочення, зацікавлення, збудження інтересу, мобілізація уваги.)
4. Подавання нового матеріалу 22 хв.
(відтворення, з раніш пройденого тих знань на які треба спертися, викладаючи новий матеріал, подача нового матеріалу.)
5. Закріплення нового матеріалу 10 хв.
а/ перевірка засвоєння новоподаного матеріалу;
б/ аналітичний розбір помилок в засвоєнні нового матеріалу;
в/ вправи на закріплення вже справленого і правильно засвоєного нового матеріалу;
г/ самостійна робота учнів над засвоєнням нового матеріалу;
6. Завдання додому 3 хв.
(додатково усна або письмова робота з метою закріпити новий матеріал.)

Примітка: якщо немає письмового домашнього завдання, а лише усне, – час, визначений на його перевірку, додається для другого елементу: повт. попереднього матеріалу.

РАЙПЕДКАБІНЕТ. /Базник/

Література: Педагогіка. Ясімов-Гончаров, 1940, стор. 151–178.

II. РОЗПОВІДЬ

1. Перевірка виконання домашніх завдань 3 хв.
2. Повторення попереднього матеріалу 6 хв.
(істотне, висновки, закони, характеристичне, узагальнення).
3. Повідомлення про тему й мету уроку 1 хв.
(стимулювання дітей до роботи, концентрація уваги на освітню і виховну мету розповіді.)
4. Встановлення зв'язку з раніш вивченим
або знайомим дітям матеріалом 2 хв.
5. Розповідь (виклад матеріалу за планом учителя: чіткість, ясність, виразність, емоційність мови вчителя, фіксація уваги дітей на головних думках розповіді, підведення дітей до висновків, свідомість вчителя про засвоєння висновків дітьми і їх виховне значення; застосування ілюстративного матеріалу і наочного приладдя в процесі викладу.) 20 хв.
6. Перевірка засвоєння учнями викладеного матеріалу і висновків та їх закріплення..... 10 хв.
7. Усне або письмове завдання додому на закріплення нового матеріалу 3 хв.

РАЙПЕДКАБІНЕТ. /Базник/

Література: Педагогіка. Ясімов-Гончаров, 1940, стор. 151–178.

III. БЕСІДА

1. Перевірка виконання домашнього завдання 3 хв.
2. Повторення попереднього матеріалу 6 хв.
(істотне, характеристичне, висновки, закони, узагальнення.)
3. Повідомлення про тему і мету уроку 1 хв.
(збудити інтерес до уроку, організувати увагу, мобілізувати знання і досвід дітей.)
4. Проведення бесіди 20 хв.
(встановлення зв'язку з попереднім, керівництво всім класом і окремим учнем, використання ілюстрованого матеріалу, рисунку на дошці, схеми, діаграми, використання у власному часі наочного приладдя, поєднання бесіди з розповіддю; питання звертати до класу, викликати учнів для відповідей, виправлення відповідей, зосереджування уваги на основних питаннях теми, підготовка учнів до самостійних формулювань висновків, висновки і докази.

5. Закріплення висновків 10 хв.
(шляхом усного повторення, відчитування з підручника або з графічного, ілюстративного чи письмового фіксування, якщо таке під час бесіди, чи при висновках було пророблено.)

6. Завдання додому 5 хв.
(усне, письмове, графічне, ілюстративне.)

РАЙПЕДКАБІNET. /Базник/

Література: Педагогіка. Ясімов-Гончаров, 1940, стор. 151–178.

IV. КОМБІНОВАНИЙ УРОК

(подавання нового матеріалу, вправи, перевірка)

– Тема урока: знайомство з правописом слів з «о» на кінці.

1. Перевірка виконання домашнього завдання 3 хв.
2. Повідомлення про тему і мету уроку 1 хв.
3. Спостереження над м'якими і твердими приголосними на слух і в даному тексті: на класній дошці і плакаті 8 хв.
4. Висновок і засвоєння правила 5 хв.
5. Закріплення правила (робота за підручником, вправи) 20 хв.
6. Перевірка роботи, завдання додому 8 хв.

V. ТРЕНУВАЛЬНИЙ УРОК

(є присвячений вправам, тренуванні)

1. Перевірка виконання домашніх завдань 3 хв.
2. Повідомлення про мету роботи 1 хв.
3. Повторення правила, формули або закону, в застосуванні якого треба буде вправлятися 10 хв.
4. Вказівки і роз'яснення з боку вчителя: що і як робити 1 хв.
5. Самостійне виконання учнями вправи 30 хв.

VI. ПЕРЕВІРОЧНИЙ УРОК

(мета: виявити, чи зуміють діти цілком самостійно розв'язати завдання, самостійно розібратися у засвоєному вже матеріалі)

1. Перевірка виконання домашніх завдань 4 хв.
2. Повідомлення про мету уроку 1 хв.
3. Самостійне виконання роботи під керівництвом вчителя 35 хв.
4. Завдання додому 5 хв.

РАЙПЕДКАБІNET. /Базник/

Література: Педагогіка. Ясімов-Гончаров, 1940, стор. 151–178.

VII. УРОК З ДВОМА КЛАСАМИ ОДНОЧАСНО

1. Підготовка до уроку з кількома класами одночасно – аналогічна до роботи з одним класом.

2. Розробляючи план уроків, розташовуємо роботу так: коли вчитель веде голосну роботу з одним класом, то другий в цей час працює самостійно (мовчки). План уроків записуємо тоді паралельно. В плані намічуємо послідовність роботи в кожному класі і визначаємо час для неї.

3. Які ж критерії цього чергування?

Чергування буває різне і зводиться до трьох головних типів:

а) в двох класах подаємо новий матеріал.

в) в одному класі новий матеріал, а в другому повторення або закріплення.

г) в двох класах повторення і закріплення.

Порядок роботи для а) ТИПУ.

У старшому класі пояснює вчитель невелике письмове завдання для негайної самостійної роботи, або пропонує учням виконати усне завдання за підручником з метою підготувати сприймання нового матеріалу.

Одночасно дає доручення молодшому класові підготувати потрібний матеріал (зошити, книжки, підручники, карти і. т. ін.) для головної роботи – або пропонує учням виконати усне завдання за підручником з метою підготувати сприймання нового матеріалу.

Коли старший клас виконує самостійну роботу, вчитель переходить до молодшого і подає новий матеріал, закріплює його і на самостійну письмову роботу в класі дає завдання, якого змістом є істота нового матеріалу. На завдання додому доручає роботу з цієї самої теми по підручнику, до якої подає потрібні пояснення.

Покінчивши з молодшим класом переходить на голосну роботу до старшого.

Перевіряє самостійно виконану роботу в класі і подає новий матеріал, закріплює його а на завдання додому дає – пояснюючи – усну чи письмову роботу з метою охопити істотне новоподаного матеріалу.

Перевіривши щойно самостійно виконану письмову роботу старшого класу – кінчає урок.

Аналітично веде всі інші.

Якщо в старшому класі подавання нового матеріалу мусить забрати – за рахунком вчителя – більше часу у молодшому, тоді для старшого класу приділяється відповідно більшу кількість часу.

Коли ж подавання матеріалу забере приблизно однакову кількість часу в обох класах, тоді розділяємо його рівномірно.

б) ТИП.

Якщо в одному класі подаємо новий матеріал, а в другому повторення або закріплення – то для нового матеріалу приділяємо більше часу.

в) ТИП.

Коли ж в обох класах відбувається повторення, тоді розділяємо час рівномірно на оба класи.

Ці три випадки не вичерпують усіх можливих варіантів чергування роботи з учителем і самостійно. В кожному конкретному випадку треба продумувати це чергування і час приділяти відповідно до мети і змісту роботи в кожному класі, стараючись бути частіше з молодшими дітьми, бо їх навички самостійної роботи слабші. Іноді зміст роботи в старшому класі жадає більше безпосередньої роботи від учителя, тоді й молодшому класові доводиться давати тривале самостійне завдання.

Учитель, який працює одночасно з кількома класами, мусить вміти рівномірно розподіляти час усього робочого дня між усіма класами. Але в основному розподіл роботи в часі має залежати від змісту навчального матеріалу, від методів яких вимагає цей зміст і від міри підготовленості учнів.

РАЙПЕДКАБІНЕТ. /Базник/

Література: Педагогіка. Ясімов-Гончаров, 1940, стор. 151–178.

КУЛЬТУРА ХАРАКТЕРУ – ГОЛОВНЕ ЗАВДАННЯ ШКОЛИ

Др. Ферстер, сучасний швейцарський педагог, доцент університету і політехніки в Цюриху – це визначний педагог-теоретик, це один із тих небагатьох піонерів етичного руху в педагогічній літературі, що твердо стоїть на ґрунті етики і цілою силою свого фахового знання працює в тім напрямі, щоби змінити інтелектуальний спосіб виховання на моральний і за його помічю відродити ціле людство до нового життя.

Ідею морального виховання пропагує він в творах як «Шулеунд характер, Штрафе унд Ерцгунг, Югендлере, Моральпедагогіше Проблеме ім Шульвезен, Ауторітет унд Фрайгайт».

Кожний орган людського тіла, говорить Ферстер, має свою спеціальну літературу, котра займається пізнанням його умов життя і винаходом різних, протиділаючих средств в цілі за держання йому його повних і спеціальних функцій в складі цілого організму.

А властива, центральна сила людини, яка рішає о цілісности організму, характер, не є ще досі предметом спеціальних і цілковито вичерпуючих студій. В тому напрямі поставила психольогія і педагогіка доперва перші кроки. Порівнюючи богацтво літератури інтелекта з мізерією морально-педагогічної літератури, приходимо до переконання, що ця остання дуже є ще убога.

А причина цього стану різна. У всіх царинах людського життя матеріалізм зайняв першорядне місце і став всемогучим і рішаючим чинником. Історія золота, – це сучасна пісонька, а техніка, торгівля, господарство – це її рідні посестри – відгуки. Епоха, в якій живемо, ставить матеріалізм понад усе, називаючи не практичним того, хто протиставить ідеальне практичному. Під твердою шкірою матеріалізму – виростає несвідомість під зглядом добра і зла.

З більшою гордістю, чим минулі покоління, говоримо про поступ, а забуваємо поставити собі питання, чи в тому, що найважливіше не настав застій, чи ми не повертаємо назад.

Мимо цього повертання взад, не вільно нам недоціняти вартости, добутої природничими винаходами. Мусимо одначе освідомити собі, що всі ті здобутки можуть принести нам і шкоду, моральну шкоду, як що не дамо їй сильної противаги, культури духа, культури характеру.

Оце, односторонне піклування майже виключно самим інтелектом, витворило якраз цей стан, що інтелектуальна література розрослась в цілій своїй силі, набрала могутости і всесторонности, загрожуючи рівночасно культурі характеру. Як що ми не оглянемося, як що дальше поступатимемо утертими дорогами, а не переведемо основної реорганізації завдань виховання школи, то в короткому часі опинимося в глухому куті.

Чим більше розказуємо в світі матеріальних добутків, тим конечнійше зміцнення і поглиблення духовної сторони, характеру. Це лежить в інтересі не лише виключно з огляду на духа, але також в інтересі технічної культури, яка опирається від віків на

моральному вихованню, бо опановання внутрішньої сторони чоловіка, вправа в пануванні над собою, вироблення жертвенності – це підстави всякої культури. Як що отже користаємо з технічної культури, занедбуючи підставові умовини культури духа, забуваємо о її внутрішній зависимости від управи характеру і підкопуємо в той спосіб підстави нашої будуччини.

Не улягає сумнівови, що виховуючий молоде покоління, мусить зайнятися внутрішнім поглибленням виховання. Сли одначе нема еще відповідного розуміння ціли средств нового звороту, то всеж таки чим аз більше зачинають розуміти фатальну односторонність сучасної інтелектуальної школи. А що таке воно є, видно з педагогічно – літературного руху, з напрямів в педагогічній літературі, з нових кличів, нових державних і приватних виховуючих заведень, які не то, що вже зрозуміли потребу внутрішнього виховання, але й потворили заведення, в яких виховується молоде покоління після нових педагогічних цінностей.

Не слід занедбувати інтелектуального виховання, але позбутися фалшивого погляду, начеб воно одиное вистарчало вже цілковито до витворення культури духа. Сучасні психіатри подадуть нам не оден примір, де високо розвинена, могутча інтелігенція іде не раз в парі з моральними недомаганнями, що являється достаточним доказом, як мало узалежнюється характер від інтелігенції. Культура інтелекту являється правдивою небезпекою там, де вона не підпорядкована виробленій волі, характерови.

Бож підвалина характеру – се сильна воля, стало спрямована до ідеї правди, добра і краси. Воля знова – зависима від виображінь добра і зла та напряду думання. Коли отже наука виробляє думання і закроє його обсяг, надаючи їм при цьому певний напрям, тому посередно впливає вона на розвій, напрям і формовання волі, а через те і на характер, та ділає тому виховуючо.

Звільнення людини з впливу пристрасти, зміцнення волі, виніжнення совісти – має велике значіння для культури інтелекту. Лише характер може розвинути правдиво-льоґічне, здорове думання, бо лише він хоронить наш ум від зовнішних впливів, пересудів, як також і тих ріжнородних, великих і малих звязків, причин і наслідків, через які узалежнюється наша гадка від нашого окруження.

Давно звісний факт, що ділання інтелекту зависиме від етичних умовин і що треба звільнитися від субективізму, щоби можна об'єктивно думати. Всякий, впрочім, безінтересовний наклін до відкриття чистої правди, се більш моральна чим інтелектуальна потреба. Не улягає сумнівови, що правдиве знання і освіта – се продукт культури характеру.

Сли навіть школа ставить собі задачу приготування до знань, то мусить прикладати велику вагу до моральної сторони. Сповнювання іменно функцій даного завдання – зависиме в високій мірі від моральних прикмет даної людини.

Кількож то людей зазнало розчарування у свому знанню лише тому, що не ставало їм підстав мудрости життя, бо не мали в характері виробленого почуття порядку, точности, не уміли додержувати умови, не уміли слухати ні приказувати, бо не знали, що чеснота – це найкраща поміч у всяких підпринятях.

А щож говорить найновіша медицина, іменно психотерапія о значінню характеру для здоров'я. Характер, – це скуплення і зміцнення сили волі, – характер, це охорона перед зовнішніми покусами світа, характер, – це воля чоловіка супроти змислового «я», характер, – це цілина супроти ріжничкування і роздвоєння, характер, – це лік супроти боязливости і мягкости. Скільки терпимо нині з причини противности і переслідування судьби, а це тому, що втратилисьмо внутрішню силу, немає в нас сильних ідеалів, котрі будять у людини геройський первень, а терпіння роблять ступінь до добування нових моральних сил.

В спільному життю одної людини з другою проявляється чим раз більша недостача спаюючих елементів, що роблять нас можливими в співжиттю з іншими. Одні другим, мовляв, шкодять на нерви, бо любов і терпеливість – це вже животна сила, яка лучила б одних з другими і творила гармонію.

Теорії, заохочуючі до життя з дня на день, щоби лише пережити, нищать його щораз більше, бо удержують людину в сонній невідпорности супроти всяких афектів і нахилів та причиняються до зросту патольогічних зародків, які роблять людей нездібними до упорядкування свого власного життя і до обмеження своїх забаганок.

Завдяки спільній праці педагогів і лікарів повстала лічничка педагогіка, яко доповнення так званої педагогічної патольогії. Задачею цієї останньої звернути увагу педагогів на патальогічні

причини психічно-моральних недомагань дітей. Учитель повинен знати патологічні недомагання учеників, працювати у тім напрямку, щоби покликати до життя здорові сили.

Школа, що бере відповідальність за виховання молодіжи на себе, мусить оперти виховання характеру на сильних етичних підвалинах.

Старання о поглиблення характеру, це не новий тягар для школи, а навпаки, значна поміч в її праці. Більша частина опору проти всякого порядку, як також і проти всякої систематичної праці, може замінитися в веселе співділання, як що духова сторона в нашій шкільній системі не буде усунена на дальший плян, на користь бездушних, поліцейських средств. Ніхто з учительства не подумає об тім, що шкільне життя для неприготованих і не освічених душ, ся ціла низка тяжких вимог і небезпек, які належалоб відвертати за помічою педагогічних средств, місто обвинувачувати їх і кривдити, уживаючи проти них репресійних средств і страшити їх ріжними карами, що викликають лише скритість. Богато говориться о виховуючим значінню шкільної праці, а забувається о тім, як міцно і нероздільно звязана з ним погубна для характеру практика брехні, облуди, фальшивої амбіції, які розвиваються власне в школі, як що не перейде дитина щасливо через ці манівці. Часто говориться о виховуючим значінню шкільної товариськості а забувається о тім, що воно принесе користь лише при моральних пересторогах і поясненнях, а в противному случаю стає розсадником зарази, розсадником моральних хоріб. Небезпечною ошибкою є твердження, начеби само шкільне життя яко таке, мало виховуючий вплив. Булоб раціональніше обняти нашим умом небезпечні його ділання на витворення характеру, щоби випродуковати протиділаючі средства, місто, послугуючися репресіями, запроваджувати лише зверхній, зовнішній порядок, під якого омофором укриваєся найстрашніше зіпсуття обичайности.

Шкільна карність – це могутча сила, яка впливає на творення характеру. Її ділання розтягаєся на довгі літа в добі розвою характеру. Як що ця карність примінювана в душі сліпого зовнішнього примусу, тоді полишає нерозвинуте почуття внутрішньої відвічальности, протуплює амбіцію і опирається одиноко на поверховній автокращії виховуючого. Шкільна карність повинна перемінитися в свободу надавання прав самому

собі, але лише в тім розумінню, що лише там існує правдива свобода, де і карність, котра перша ділала з зовні, а тепер впливає з найглибших жерел людської особовости, є добровільною і себе свідомою. Це здобувається вихованням і вправою. Карність, що при помочи страху, кар, дразнення амбіції удержує взірцевий порядок в поведенню і праці учеників остає безвартісною вже для найближчої будуччини, бо скорше чи пізнійше, не стане цього учителя з буком, карами, карцерами, недостаточними нотами з поведення. Значить, школа не сьміє бути абстракційним дивоглядом, а відтворювати в цілій повноті живе, суспільне життя, мусить стояти в безпосередній звязи з дійсним життям і суспільними потребами. Мусить витворювати такий рід шкільної карности, який відповідає демократичній суспільности, що витворює сильні, світлі характери. Того рода зворот в шкільному вихованню в напрями конкретних вимог життя в протиставленню до абстракційних ідеалів виховання – мусить вплинути на творення характеру вже в шкільній лавці. Вироблення характеру стане тоді дійсною цілею школи, а квестія шкільної карности набере належного значіння і перестане бути квестією формального технічного навчання. Американська педагогічна література наскрізь пересякла гадкою, що головним завданням школи є витворення культури духа, характеру а не культури знання, щоби сильний характер був спосібний до двигання обовязків і причинявся до розвитку вільної суспільности.

Можна б побажати еще серіознійшого протиділання цій бруталній, бездушній, шкільній карности, яка хоче виховувати будучих горожан, за помочію бездушного послуху і сотворити тіло, не воскресивши попереду душі. В людській натурі існують такі суперечности, що свобода одної її частини стисло повязана з поневоленням другої. Котра іменно частина нашої природи має бути наділена свободою. Що це індивідуальність – неясність, брак глибших психологічних підстав потягає за собою те, що під назвою педагогіки свободи вкрадається цілий ряд точно неозначених і односторонних понять, та що незрозуміння та недостача розсудку перевищує часом й додатні сторони данного руху. В американських, приміром, школах зродилося по при здорову і сильну відвічальність за свої діла і самодіяльність фалшива і пересадна пошана для індивідуальности дитини, культ для поблажливости, фантазії і самоволі. Находяться вже тут і там

школи, забутої найелементарнішої карности, в яких роблять діти дослівно те, що хочуть і це називають старанням в розвиток особистості, що в дійсності є лише згадкою і акцентуванням вподобань дитини. Находиться вже тут і там школи, полишені найелементарнійшої карности, в котрих роблять діти дослівно це, що хотять; і це називають старанням о розвій особовости, що в дійсності є лише згодою і акцептованням норовів дитини. Находиться учительство в Америці, яке, щоби не змусити дитини до поконання самої себе, заміняє всяку працю на забаву, осолоджує працю так, що школа заміняється у фреблівку, в котрій царює дух забави. Булоб це пожадане, щоби ми жили нині на Елізейських Полях і щоби тягарі і труднощі життя замінялися нам в солодощі. Розуміється, брутальний і бездушний примус не є приготуванням до дійсного життя, але і солодощі цієї педагогіки витворяють чи не більші шкоди, відбираючи моральну силу, потрібну до протиставлення життєвої бурі, до витворення світлого характеру.

Два поняття: індивідуальність і особовість – це жерело неясности, через що сліпо культивуємо і дозволяємо якраз то, що в інтересі самої культури особовости, повинно бути підпорядковане. Всі сторонники шкільної свободи виходять з влучного заложення, що всяка сліпа, бездушна, брутальна карність шкідливо впливає на духову самостійність ученика, але не хотять розуміти того, що недостача всякої карности являється чи не більшою небезпекою. Особовість людини лежить в глибині його духа і може розвинутися лише о стільки, о скільки душа вміє запанувати над зміслами і нахилами. Це панування душі, це удуховнення людини одержується лише за помічю важкої борби. Самостійними стаємо тоді, коли сами добровільно і поступенно поконуємо наш індивідуалізм. Чим більше розпанується індивідуалізм, тим біднійшою стає особовість. індивідуальність мусить вмерти, щоби зродилася особовість, себто індивідуалізм мусить улягти, щоби неподільно запанувала особовість. Бож особовість це цілина, індивідуальність частинка роздрібнення, розпорощення. Культ свободного індивідуалізму провадить без сумніву до налогу, дразливости і пожадань та до панування зовнішнього світа над людиною, що значить, свобода заміняється в неволю. Шлях до дійсної свободи веде лише через внутрішню карність і поборювання самого себе.

Сли особовість так слаба, що не опресе жадному послухови, тоді нема правдивої сили духа. Суспільність, котрої воля одиниці не стрічає жадної перешкоди, параліжує розвій сильних характерів, бо характер росте, твориться в опорі, бо певні ограничення і опір не допускають до роздроблення сил, а навпаки концентрують їх в одно місце і примушують тим способом до витворення більшої енергії. Розуміється, психольогічне узгляднення індивідуальних ціх осібняка дає підставу педагогіці. Але ця сама власне психольогічна педагогіка поучає, що ігноровання індивідуальних виїмків в деяких случаях, це найлучша індивідуальна тактика. Шкільна система, що не дуже піклується індивідуальними спеціалами, дає нагоду до гарту духа. Надто мале піклування індивідуальністю, як також пересадне примінювання до позему слабших одиниць, відбирає цим останнім сугестивний товчок в формі суворих вимог і сильнійше розвинених співучеників. Зменьшені вимоги, зменьшають часто силу волі, багато милосердних не застановляєся над тим, скільки суворости криється в їхньому милосердію, яку силу енергії відбирають як раз тим, котрим бажають помогти і скільки милосердія і розуму криється в мудрій строгости. Мимо цього одначе затикаємо вуха і заслонюємо очі від цеї правди, що строгість переходить нераз бруталність і суворість, тому власне тратить всякий авторітет. З цеї то причини психольог Мінстерберг хвалить німецьку помірковану і справедливу шкільну суворість, котра не дуже то піклується каприсами і фантастичними вимогами дітий відносно небезпеки індивідуалізації американських шкіл. Визначні і талановиті натури доходять нераз до упадку характеру, як що забракне їм противаги в формі поміркованої строгости.

Виніжнення індивідуального успосіблення це безперечно одна з найбільших небезпек, що загрожує творенню правдивого характеру. До певного степеня тверда шкільна карність це знаменито протиділаюче субективізмови средство, що протиділає шкідливим впливам на творенєся могутнього характеру. Молода людина більше потребує такого гарту духа, чим тіла.

Дивно, що в наших часах, себто в часі еволюції, поступу і модернізму так багато педагогів не зважає на підставу всякого виховання, іменно, що вихована людина не сміє остати такою, якою була, а мусить бути піднесена, вихована до вищого типу, до типу людини, який розвиваючися вглуб, витворить з людини

Ніцшівську надлюдину. Це одначе може бути досягнене лише дорогою свобідного поступу.

Сучасна школа – це далеко не першорядної ваги культурний чинник, але конечний, педагогічний, що справляє і спростує небезпечні індивідуальні норони, примушує до виконування індивідуалізму, а яко такий витворює і нагромаджує енергію.

Найкраща сторона в людині зміцнюється, і виробляється тільки твердою вправою в поконуванню своїх забаганок і пристрастей.

Штетзон, накидаючися на педагогіку послуху, думає, що вона витворює брак волі і характеру. Колиб Штетзон мала рацію, то генерації, які вийшли з XVIII і XIX ст. повинниби виказати силу волі і характеру а не їхній занепад. Середновічне виховання повинно би було забити волю і здеправувати характер. Історія одначе доказує впрост противне. Сувора карність середновіча видана надзвичайну силу характеру і волі. Велики творці відродження були продуктом цього давного виховання, а індивідуалізм XVIII і XIX ст. приніс епоху упадку у всіх майже царинах людського життя.

Загалом сумнівне, чи хто відважитья серйозно твердити, що епохи, які відзначалися поступом, позбавлені могучих особистостей. Хиба не бачуть, що характери почали карловатіти в добі освічення. Недостача характеру і слаба воля – це правдиві хориби нашого століття, нашої індивідуалістичної епохи.

А сучасний мент? Це зматеріялізованя нашого життя, це особиста нажива, як виключна ціль життя. Найбільш болючий обяв це той, що не тільки відтягуються одиниці від громадської праці, але в імя особистої наживи продають свої національно-політичні переконання. Ця національна безхарактерність, це не спорадичний случай, а появляється він серед кругів нашого громадянсьтва чимраз частійше. А творення української державности. Кілько бачили ми світлих дужих могучих гранітних характерів, скільки сильної волі. Селянин нарікає на сільську інтелігенцію, посуджуючи її о охлялість, байдужність, недостачу почуття національно-громадських обовязків. Сільська інтелігенція представляє селянина як заскорузлого егоїста, від якого годі щобудь вирвати на народні цілі. Іншими словами: сільська інтелігенція збирає плоди своєї праці. Міська інтелігенція, виказуючися вислідами своєї роботи, не щадить

докорів на адресу одних і других. Молодше громадянство поборює старших; вони, мовляв дають свою фірму чужій роботі. Старше громадянство осуджує знова круги молодшої суспільности. І так в безконечність. Одно і друге і все разом це наслідки одної і тої самої причини. Одно і друге і все разом являється розкладовим чинником суспільного життя. Одно і друге і все разом – це доказ недостачі сильної волі, енергії і характеру.

Пайот в самому творі: «Школа волі» слушно зауважує, що нидіння волі зростає від століття в фатальний спосіб. Від кінця ХУІІІ ст. не говорено вже о обовязках, тільки о правах і автономії. Людина в таких условинах зливається з природнім напрямом своєї волі і не находити сили протиставитися їй. За помічю послуху підносимо ся понад натуральний напрям власної волі і з сеї висоти набираємо дійсної і сталої сили волі, оживленної найвищими духовими інтересами.

Що наше духове «я», без моральної тресури в формі послуху, набере досить сили і відпорности щоби підпорядкувати собі всі низкі забаганки, це мрія утопістів. Стан вічного улягання своїй низкій натурі стало гнете наше внутрішнє ество, яке так довго не пробудиться і не набере животної сили, поки ця нища натура не буде приборкана. Сила і скуплення волі повстають тому, що натуральній самоволі протиставимо енергію, що знаходиться в духовости, яка спрямовує до вищої ціли. Не слід забувати, що так звана індивідуальна воля, тому гамує і спинює особовість і самодіяльність людини, бо зовнішні впливи або попередні упадки ограничають цю волю в найвищому степеневі. Борба з тою «окружною» волею, становить підставу до зміцнення «центральної» волі, як також особистої ініціативи навіть тоді, коли борба почалася з мотивів зовнішнього авторітету. Виховуюча сила послуху лежить власне в тому, що призвичаює вона до підпорядкування бажань і «індивідуальних» потреб, твердому суспільному ладові і його вимогам, та робить в той спосіб дану одиницю відпорною на ділання чистої індивідуальної натурі.

Навпаки, надмірний культ індивідуалізму витворює у молоді нахил до опановування себе хвилею нервовости, поганого настрою і фантазії, та витворює через те хоробливу вразливість на зовнішні впливи. Ніхто не є менше самодільний чим той, хто ніколи не вмів слухати; така людина не покінчила школи, в котрій учать запертя самого себе.

Духове і зміслове «я» ведуть між собою борбу, в якій родиться вище духове життя. В цьому процесі одначе не слідно бруталности ні деспотизму; тут піддана фізична і зміслова сторона людини під догляд правдивій гігієні, яка очищує зі всякого хабузя. В противенстві до Русса, сказав сучасний дух-велит Ренан: «Міцним є лише то, що опирається натурі, дичка не видає шляхетних овочів». Не означає це одначе щоби дичку сейчас позбавити життя, тільки зацепити її шляхетним зразом. Послух отже, це педагогічне средство, що робить людську натуру пригожою до защіплення шляхотних прикмет. Карність і послух це вступ до свободи внутрішньої особистости. Рускін заявляє, що вища культура духу основується на певного рода послухови і провадить до свободи, а не впливає з неї.

Зі сказанного не виходить одначе, щоби остати приклонником поверховного муштровання, або морального примусу, котрий, на жаль, еще так загально панує у нашім вихованню. Без сумніву, в новійшій педагогіці свободи укривається здорове зерно, але в власнім інтересі її користного впливу мусимо очистити її від всіх неясних і шкідливих намулів.

Як що тепер старатись мемо ствердити значіння і місію засади свободи в вихованню, то не виходими одиноко з конечности, щоби впровадити до виховання цей культурний чинник; ходить нам о рішучу точку погляду, що в педагогіці послуху бажаним є вплив засади свободи. Хоча навіть в початках виховання не мислимо відкидати примусу, то у всякім разі лише добровільний послух є правдивим тріумфом виховання. А через це повинен втратити примус всякий бруталний характер, коли особовість, видаюча прикази, зуміє внести велику віру до свого авторітету, за помічю глибокого почуття людськости. Не слід забувати того, що геройська епоха послуху, середні віки, осягали свої подиву гідні діла тільки в сполуці зі свободою, бо тоді релігійний ґрунт послуху здобував найбільшу силу і глибину віри. Та релігійний ґрунт послуху не є чим іншим, як лише погодженням послуху з особистим життям, вказанням його значення для добра і духового підйому. Брутална бездушність нашої влади і шкільних уряджень дуже богато поносить вини сучасній карности послухови. Ця власне прославлена секуляризація всіх суспільних і педагогічних інституцій продерла тайну духової особистости і через те занапастила душу всякому суспільному підпорядкованню. Як що

всі спостережуть консеквенцію такого мертвого послуху, а переконуються рівночасно о рішучій конечности послуху дорогою гірких досвідів, найти мусять спосіб вилічення хороби.

Жерело сучасного нещастя лежить в тому, що вимоги карности не повинні сліпо повставати з зовні, за помічю тресури, відкликуваннася до нищих зміслових мотивів, а повинні бути повязані з внутрішню стороною людської особовости; мають стати средством і шляхом до цієї особовости, щоби звільнити її від тиранії забаганок, самоволі і зміцнити її в пануванні над змісловою індивідуальністю. В кожній людині глибоко укрите бажання, щоби духово вища людина запанувала над тілом і зміслами. Чим сильнішою буде наша охота до опановання своєї індивідуальности, тим інтензивнійше належить звертатися до тої сторони душі, котра тим опанованням набирає життя і глибини.

Виключене, щоби зміслова сторона людської індивідуальности погоджувалася з карністю, бо це можнаби осягнути лише за помічю страху або обіцянок, а те шкодить характерови. Але щоби духово особовість погоджувалася з карністю і не була нею нарушувана це є першорядною вагою для цілого виховання і абсолютною заповідю демокрації, котра повинна оператися на особовости і котрої моральні натхнення будуть занедбані і знищені, сли всякі претенсії духа у відношенню до тіла не будуть узгляднені і покликані до повного усвідомлення його права і цілей.

Система сліпого примусу та послуху, на жаль, так сильно вкорінена, що більшість педагогів не хоче зрозуміти великої сили вразливости молоді на кожде відкликуваннася до її духової, людської гідности і як сильно булаб упрощена шкільна карність як щоби вже раз спробована правити учеником спільно з ним, чим диктаторсько проти нього.

Енергічнійше ніхто мабуть не виступав проти автократичного примусу і тресури чим Пестальюцці; він твердить, що бездушна тресура для духового ества не лише безкористна, а ділає навіть понижаючо і шкідливо, бо призвичаєє людину до життя без жадного піждпорядковання себе висшим цілям.

Внутрішня сила, про котру говорить Пестальюцці і котру хотів би вдунути у всяке навчання, це найглубша моральна енергія, що впливає з духової особовости людини. Ця незаперечна правда переконує, як сильно відбивається занедбання у творенні характеру в сучасній школі. Почуття перетяження роботою в

сучасній школі походить не раз з того, що через поминення культури душі, допроваджено до цього, що найглибші жерела духової сили, видаючі енергію до праці замкнено і зараз товчком праці є амбіція, сліпий обов'язок, та страх перед карою і соромом. Перервану лучбу між працею а духовою особовістю і звідси походить скоре вичерпання і недостача запалу, котрі так ділають, що працюючий не розуміє чому вимагається від нього праці, чому він сам повинен собі її наказати, та чому повинен совісно її сповняти.

Бувають заняття, які самі через себе будять у людини внутрішнє заінтересовання. Тому педагогіка праці повинна вміти заінтересувати духову особовість людини навіть тоді, коли праця сама собою мало приманчива. В той спосіб можна получити душу з працею, побороти в собі змислову людину, заміняючи зовнішню працю людини на внішню.

Найновіша американська педагогіка праці часто іде фалшивою і небезпечною дорогою. Слушно виступає вона проти сліпого, зовнішнього примусу в науці, але її мотиви, котрими вона послугуєся цілковито не відповідні для правдиво витворюючогося характеру педагогіки. При помочи удосконаленої методики роблять справу навчання і всяку іншу роботу так забавною, що не має навіть причини до поборювання себе самого. Того рода педагогіка являється наскрізь безвартісною. Вони іменно звертаються до вищої, змислової індивідуальности дитини, стараючися її визискати для своїх цілей, місто звернутися до духової особовости, в котрій лежить найкраща сила до праці.

І зовсім слушно висьміває Сайлер сучасну методоманію, котра замінює всяку працю в дитячу забаву. Життя і чеснота не є забавою. Призвичаювати молодь до доброго, хочби це не було для них миле. Лише вчасне призвичаювання до немилых занять образує людину і приспособляє її до вищого життя, забезпечуючи його душу перед налогами та односторонністю.

Вуйдт, прим. Розріжняє тут пасивну увагу, коли зміст і спосіб викладу мимоволі потягає ученика і активну, котра являється актом волі зі сторони ученика, ним самим виконаним без огляду на зміст і спосіб вигляду і котра має значно більше значіння для присвоєння собі научного матеріалу.

Культурна криза, що проявляється в цілому сучасному життю, нищить старе, пережите, не встановляючи на його місце нічого

позитивного і то в цей спосіб імено, що метода твердого примусу поволи заникає, а на її місце не винайдено досить сильних і тревалих сурогатів. Пекучою конечністю являється зараз піддата всі чинности під управу духово-моральних впливів в цілі протиділання комплетному занепадови сили волі. Учитель мусить старатися о те, щоби молодь вже в заранні ставила обі перед очі виховуюче значіння праці для характеру і в наслідок того найменше замітну і принадну працю уважала за вправу до зміцнення волі.

Уваги попередно висказані відносно удухования карности в праці вводять нас знова до головної точки погляду, з котрої задивлюємося на карність, яка узглядняє людську гідність і сталить характер. Лежить вона в цьому, щоби всяка служба і обовязок впливав з найглибшої свободи людського духа, щоби той дух оживив її собою, щоби людина забралася до її сповнення добровільно, з любовію, щоби виповняла весело і по геройськи прийнятий на себе обовязок. Як що ми змушені ограничати індивідуум, то тим більше треба втягнути в цю гру духову сторону людини, котра хоче бути вільною через труд і поконування тяжких річей. Людина ніколи не хоче почувати себе невільником. Свобода і карність можуть погодитися взаємно в сфері вищого людського ества.

Гете сказав раз гадку, що не треба учити дітей зовнішних прикмет чемности, а втаємничувати їх в символічне значіння їх відношення до духової вартости. Скільки енергії і волі найти можна у Шілеровім «Біргшафт» і виказати її за помочію абсолютної точности, що людина все може бути точною, як що лише забажає, та що в цій точности міститься тріумф людини над зовнішними обставинами і над случаями, котрі так часто диспонують людьми. Точнісінько яко висока форма прямування до осягнення наміченого, як найвища енергія моральних намірів – тим можна полонити молодь. Поконати перепони, що стоять на шляху до точности – це символ сильного характеру. Шкільний примус до точности, уважаний шкільними дітьми звичайно як пятно, властиве невільництву і панування аристокрації. Поступаючи одначе після повищої методи, можна погодити точність з еманціпацією, самодіяльністю, зростом сили волі. Ученик, що бачив ранше в точности тільки неволю і її закони, дивиться на ню зараз з радістю, яко на духову працю і яко на

средство до самовиховання. Це не відноситься лише до дрібниць, бо від совісного виховання самого себе в дрібних речах повстають великі і рішучі напрями, напрями нашого духового єства. Характер іменно полягає на цьому, що людина наклонюється з внутр, за помочію ясного, трівалоного пересвідчення, а не з зовні, через натиск, случай і власне осягнення наміченноного в речах вимагаючих точности – це знаменита підстава внутрішнього зміцнення.

Учитель мусить бути для дитини провідником і товмачем дійсноного значіння його власноного, глибокого нахилу до волі і свободи; він повинен бути учителем правдивої свободи а не жандармом примусу, повинен вияснювати непорозуміння між сильними вимогами духової особовости а ненаситним життям і просвітити їх лучами своого єства та найвищих почувань. Як що учитель того не зрозуміє, як що не збратається з нахилом до дитячої свободи і його не удуховить, тоді доведе до цього, що жадоба свободи злучиться з нищими силами і начне борбу проти нього, як також проти карности, яку він хоче запровадити, а тоді все страчене.

Того рода заключення прямують сюда, щоби найти середину між двома крайностями: між американізмом, котрий пропагує індивідуальну свободу, а того рода німецькою шкільною карністю, котра покланяється зовнішньому примусови і братається з поліцейською системою. Хочеться погодити свободу і примус через впровадження добровільноного примусу. Карність, що ділає лише з зовні, не доведе до правдивого порядку, так само, як не піднесе характеру. Там лучаються бунтарі, де сила душі не заангажована. Так удуховнена карність може цілковито зречися форми військової дисципліни, тому, що ученики зрозуміли духа карности і після нього поступають.

Сказанного не належить розуміти в той спосіб, що всякий акт послуху мусить бути попереджений оправданням. Ферстер пр. є противником мотивовання приказів. Ходить тут радше о натхнення яке займає людину внутрішно і підпорядковує її карности. Це зовсім інша, чим раціоналістична практика, котра оправдує, мотивує всякий приказ, за помочію котрого звертається одиноко до інтелекту дитини. Раціоналістична практика під педагогічними оглядом вповні фальшива. Не являється конечністю, щоби дитина розумово відчувала все, що має робити, бо то некористо діла на характер. Найглибші мотори характеру

не сьміють бути аналізовані холодним розумом. Послух мусить мати моральне а не інтелектуальне жерело. Велика животність душі, що прагне дійти до духової свободи – оце жерело поступу.

Від американських педагогів вартоб вивчитися нам пошановання особистої гідности дитини. Наше виховання грішить тим, що Зальцман називає «капральським тоном в вихованню»; це не милий розказуючий тон, а прикрий спосіб заховання, який являється, конечною складовою частиною учительського авторітету. І не гарно і не педагогічно уживати відбражаючого і грубого тону супроти старших і безборонних. Авторітет без великодушности це карикатура, нагана, висказана без делікатности, це грубість. Як може учитель виховати своїх учнів на джентельменів, не давши їм взору справді добре вихованого чоловіка, не заховуючися сам по джентельменськи. Богато говориться о примірі в вихованню, все однак маючи на думці дорослих; на молодіж має власне вплив те, коли дорослі прибирають супроти них відповідний тон, пануючи над собою і не дозволяючи собі нажадні унесення. Не лише ученики повинні мати пошану для учителя, але учитель повинен з пошаною відноситися до дітей, до тої вищої натури що криється в душі.

Нагадувати хиба не треба, що хочачи задержати пошану для самого себе, не годиться примінювати тілесної кари. Хиба ніхто не стане збивати цього твердження тим, що протест проти тілесної кари походить з перечулення на біль сучасної людини. Ні, противником бука педагога треба бути тому, що він поверховно задає біль, тому, що ділає брутально і проти людської гідности а також тому, що притуплює в дітях почуття сорому. Хто за помочію побивання усунути хоче деякі недомагання, мусить тямити, що забиває рівночасно амбіцію, яка раньше чи пізнійше фатально відібеться на творенню характеру.

В заведеннях моральної поправи в Бельгії, Франції і Америці засадничо відкинено всяку фізичну кару, з тої умотивованої причини, що почуття особистої гідности це підвалина морального відродження. Тілесна кара повинна бути абсолютно викинена. Ушляхотнити кару, замінюючи її радше в покуту відбираючи її тим способом характер брутального реванжу.

Рід кари можна так обдумати, щоби сталася вправою в цьому напрямі, в якому дитина провинилася. Борба зі слабшими

сторонами ученика повинна бути боротьбою учителя проти слабости характеру.

Як що учитель дійсно бажає виховувати в учеників почуття людської гідности і відкликуватися до їх кращих сторін натури, то не вільно йому поступати з ними так, як агент таємної поліції, а трактувати їх з суггестийною вірою в шляхотнішу частину їхнього духового ества. Не уявляємо собі навіть як великий вплив мають наші задушевні гадки о даній людині на його поведення і о скільки те, чого від неї очікуємо, додатно або відємно на нього впливає. Слушно говорять, що людина так довго ще не пропадає, як довго справді ще хтось в нього вірить. Навіть в цьому значінню віра оживає, сумнів забуває. Великий англійський педагог др. Арнольд розказує, що вдалося йому відродити одну брехливу школу тільки через те, що всякому вірив на слово. Тоді то витворилася загальна думка, що Арнольда оббріхувати булоб найнищою нікчемністю. Життєва педагогічна практика виказує багато случаїв, які доводять, що політика завірення в школі це могутий чинник у творенні характеру.

Запевнювати учня, що він брехун, лінюх, нездара, а відтак вимагати від нього правди, пильности і всездатности – це одна з найгрубіших педагогічних невластивостей. Радше запевнити його в переконанню, що власні його душевні сили переповнені добром, пильністю та старанням піднести себе на висший щабель культури, щоби тим лекше міг протиставитись своїм власним душевним недомаганням. На случай догани, не забувати невисказання пошани для декотрих шляхотних черт характеру дитини і цілу свою надію на його поправу оперти на них. Проступок його вважати радше за «неконсеквенцію» чим за те, що пливе з його натури. Нічо нема невідповіднішого, чим пятновання промахів молодіжи за допомогою голосних осудів і узагальнюючих доган. Морально хора дитина – сказав суддя дитячих судів Ліндсай з Кольорадо – запотребовує значно більше догляду, пікловання, уваги, доброти і терпеливості чим фізично хора.

Поширювання етичних впливів в вихованню, як також піддержування пошани для самого себе, це головна точка опертя. Богато одначе таких, котрі причепившись раз провини ученика, уморальняють його довгими і частими науками так довго, доки він не прийде до переконання, що він справжній деліквент і тоді тратить всяку силу поправи. «Не оплакуй цього, що вже не

вернеться» – максіма ця має і педагогічне значіння. Не привязувати надто трагічного значіння до лихої минувшини дитини, не держатись педантично слабих його сторін, а піддержувати радше те, що має в собі доброго і що становить задаток кращої будуччини. Більшість дітей терпить в наслідок своїх недомогань сильнійше чим дорослі одиниці, тому незручна і невластива догана не справить лихого, а наробить в душі еще більше спустошення.

Копичинці, зимою 1921

ДЕЩО З ПРАКТИЧНОЇ ПЕДОЛОГІЇ

«Не збещуйте ідеї виховання,
не називайте її примхою, мрією, утопією,
якщо ви не в силі впровадити її відразу в діло,
бо ідея, це лише поняття о досконалости,
котра поки що не існує, а її неіснування,
не пересуджує еще самого здійснення».

Е. Кант

ВСТУП

Найновіші історичні випадки – це видимі наслідки невидимих змін в способі думання цілого людства. Людством правлять ідеї, що творять його внутрішнє ество. Ідеї поняття й вірування відновляють цивілізацію.

Історія вчить нас, що з хвилею, коли моральні сили, на котрих опирається певна цивілізація, втратили свою житеву енергію, слідує еволюція а то й революція духа – залежно від того, як важна зайшла зміна в національному, політичному, економічному, етичному, естетичному, релігійному і мистецькому життю – котра безпощадно торощить все старе і непридатне до життя, а творить рівночасно нове, яке є внутрішню силою і живчиком життя даного менту.

Нове життя, це продукт змінених політичних, економічних, соціальних, моральних, релігійних та артистичних передпошилок. Воно, це життя, шукає собі нових доріг, нового русла, нових провідників, нових речників.

Модерне життя! Цего вислову часто надуживається, тому належить близьке його означити. Модерними звать себе ті, що хочать отрястися з непригожої до сучасного життя минувшини і

зробити місце нововідкритим дорогам пульсуючого життя; модерним бути значить, поборювати все перестаріле, шукати пригожого для будуччини і його обороняти; модерне – це все те, що являється средством до піднесення себе самого понад самого себе, що змушує людину за допомогою органічного получения серця і розуму до безустанного зросту; модерний – це бажання стати надлюдиною, себто вищим типом людини, в котрого воля і знання, інтуїтивні і негативні божеські і людські, сотворені і витворюючіся сили зливаються у найвищій єдності і гармонії.

Духове життя нації – то цілість. Література – це її частина котрої не можна відірвати від суцільного, великого організму. Зміна, котра заходить в цілому життю нації, не полишає також і педагогічної літератури.

Виховання і навчання, це одна з визначних областей духового життя осібняка, народу і людства; то хто здивується, що до еволюції світогляду треба звести також і зміни педагогічних поглядів і напрямів.

Бувають в педагогічному життю моменти, в котрих загал суспільства живо займається справою виховання і навчання. Ріжні причини змушують широкій загал зайнятися зміною програм виховання і навчання. Напряв, в якому обдумана певна програма, вказує до певного степеня ціль, себто ідеал, до котрого мається в вихованню прямувати. І тут насуваються поважні сумніви відносно вартости даного ідеалу виховання. Застановляються, що належить у вихованню в першій мірі розвивати: образования, чи інтелігенцію, волю чи фізичні сили. Чи поставити за взір виховання думаючого і спокійного інтелігента, котрий завдячує свій розвій клясичним наукам, а яко ціль життя вибирає собі урядничу кареру та дослугується емеритури, чи тип рухливого, підприємчивого промисловця, купця, агронома, що числить на свої власні сили і для котрого матеріяльні висліди його діяльности непомірно важнійші, чим журба о культурний розвій духа. Тут насувається питання, чи розвивати у вихованню суспільні прикмети, чи індивідуальні.

Хоч ці справи не є предметом цього розгляду, то всеж таки належить оцінити зглядну вартість тих виховуючих ідеалів беручи під увагу, середовище, епоху, расу, потреби і стремління суспільности, котра має бути вихована. Бо що добре і відповідне для одних, не мусить бути для других.

Побіч програм навчання, не меншого значіння набирає і метода навчання та здібности вихованка. Школа о стільки має вартість о скільки приготує до життя; навчання, котре є лише словом, являється рішучо недоцільним; слово це символ – життя це дійсність.

В сотках педагогічних творів, що появляються рік-річно, не находимо ні одної сторони о уздібненню вихованка. Вихованець у тих педагогів, це мініатура зрілої людини. Кляса після них – це маса, в котрій не відріжняють одиниць. Наука – одна для всіх, уздібнення вихованків однакові, їхній вік – маловажна справа, вимоги рівні для всіх, одна спільна міра, одна скаля оцінки. Вони, ці педагоги, забувають, що оцінка уздібнення вихованця, це одна з найважніших завдань учителя і виховника; відповідно до уздібнення вихованка, належить примірювати не лише науку але і вибір покликання. Томуж то психольогія осібняків повинна бути передвступною умовою в педагогії.

Справа індивідуального уздібнення заняла в останніх часах уми педагогів і психольогів до тої міри, що повстав напрям зіндивідуалізованя науки на фізичному умовому і моральному підкладі кожного поодинокого ученика. Але хто бажає забагато, нічого не осягає. Навчання мусить бути гуртове, а що гуртове, це противиться індивідуальному. Томуж вдоволитись треба менше радикальними змінами. В більше клясових школах, де ведеться рівнорядні відділи, можна перевести на основі докладної провірки уздібнення учеників, в слідуєчий поділ: в одному відділі навчається більше клясичних предметів, в другому більше стислих наук, в третьому з перевагою практичних. Того рода іновачії заведено вже в середних школах на Заході і вводиться їх поступенно в початкових.

Наші школи мусять бути оживлені новими педагогічними струями, котрі впливають також із зближення учителя до ученика.

Тут ходить о засадничу зміну в особі і званню учителя; досі був він учителем в дослівному значінню, від тепер мусить стати обсерватором. Певно, се два ріжні становища. І найкращому учителеви може не доставати обсерваційного змислу, бо обсерватор а учитель, це два ріжні становища. Обсерваційний змисл, це вишколення, котре не дасться заімпровізувати та осягнути самим лише слуханням викладів.

Навчання не може бути примінене виключно до уздібнення осібняка, бо не живемо пустинним життям, тільки в часі і середовищу, серед людей і природи, до котрої мусимо примінитися. Примінення – це категоричне право природи. Оцінка навчання повинна виходити від питання: чи дійсно наступило краще примінення до життя. Хотячи одначе справедливо оцінити певне навчання, треба взяти під увагу так інтерес одиниці, як також суспільности.

Світ, життя і школа яко середовище мають багато тождности, підлягають тим самим впливам і цей, хто вміє примінитися до школи, найправдоподібнійше порадить собі і в життю. Велику користь віддала би в цій справі анкета, звернена до бувших учеників з питанням, котрі предмети, навчані в школі, найбільше придалися їм в життю, котрі уважають вони за лишні, а котрих брак дається їм в життя відчувати.

ЗАГАЛЬНІ ПОМІРИ

Ограничмося наразі до видання осуду над учеником, після обовязуючих нас програмів навчання. Приймім, що за найліпшого ученика уважаємо того, котрий присвоїв собі найбільшу суму шкільного знання.

Пригадуючи собі ті всі іспити, що ми їх бачили, або самі переводили, побачимо, що питання, ставлені при одним і тим самим іспиті бувають так різні і не рівномірні, що добрий вислід іспиту рівнається виграній на «мільйонфце».

Ваней, товариш праці Бінета, обдумав скалю оцінки ученика і уложив плян іспиту, котрий має на ціли докладне провірення степеня вишколення дитини від семого до дванайцятого року життя.

Засада цієї методи лежить в цьому, що іспит не може бути полишений хімерному щастю ні змінчивому настроєви учителя, ні випадковости творення понять; цей іспит складається з цілої низки питань, котрих зміст незмінений а труднощі степеновані. Степень вишколення ученика не класифікується яко добрий, мірний або злий після суб'єктивної градації вартости але порівнується його з пересічним вишколенням дітей, того самого віку і сфери, що вчащають до аналогічних шкіл.

Одержаний вислід висказується без коментарів в аднотації, де зазначається, що ученик під зглядом вишколення нормальний, або

розвинений понад свій вік о шість місяців, рік, два роки і т. д., або противно, спізнений в свому розвою о шість місяців, рік, два роки і т. д.

Тому що ся система оказалась в практиці догідною і доброю приміняють її до помірів інтелегенції, фізичного розвою, сили мязів, та взагалі до всего того, що дасться в ученика зміряти.

Іспитові питання відносяться до трьох головних предметів: читання, писання і рахунків, а можна їх примінявати також до історії, географії та природи.

Для належної оцінки читання впроваджує Ваней і Бінет більше зріжничковані степені чим ці, котрі прямо кваліфікують читання яко добре, посередн або погане. Вони розріжняють читання нескладове, коли ученик не може еще читати цілих складів, а пізнає поодинокі букви, котрі доперва складає; читання складами, котре відзначається тим, що по кождім перечитанім складі слідує павза. Непевне читання, в котрім сліднують павзи по кождім або кількох словах, розуміється, не приміняючись ні до змісту ні до інтерпункції. Поправне читання, що узглядняє писарські знаки але монотонне і байдуже на гадку і зміст читання. Експресивне або естетичне читання, котре без порівняння вище стоїть від поправного. Експресивне читання це радше вроджений артистичний дар, котрим і не всі дорослі можуть почванитися. Це радше талант чим інтелігенція .

Застановившись, побачимо, що повищий поділ читання базується на внутрішньому духовому механізмови. Читання – це не просте спостерігання певних знаків. Не читається в хвилі спостереження знаку, а віддається голосом те, і рівночасно спостерігається слідує, приготовляючи дальше виголошення.

Для належної оцінки писання підбирається короткі речення, в котрих зручно накопичено якнайбільшу скількість граматичних трудностей. Хотячи дійти до провірного результату, треба виконати хоч три диктати.

Степень уздібнення до науки рахунків пізнається за помічю практичних задач, а ніколи через виконування простих ділань в абстрактному розумінню тому, бо вони дадуться вивчити і автоматично виконувати, хоч їх можна не розуміти, та не знати як їх приміняти. Три практичні задачі вповні вистарчить до провірки. Іспит з рахунків буває найчастіше мірилом уздібнення не лише в цьому напрямі, але й загального розвою інтелігенції ученика.

Результат з відбутого в той спосіб іспиту, котрий не триває більше десяти хвиль, дозволить сконстатувати ступень вишколення ученика. Тим ступенем виражається опізнення або випередження норми о рік чи кілька літ; дев'ятилітній ученик може мати приміром осмо або десятилітнє вишколення. В першому случаю спізнений він о оден рік, в другому знова випередив норму о оден рік.

Повища метода перейшла огневу пробу в руках Ванея, Бінета, Сімона та інших. Річ зрозуміла, що аномальних, себто спізнених в розвою що найменше о три літа дітей, муситься виключити. Вони підпадають іншим нормам. Згадані дослідники горячо поручають цю методу при пізнаванню правильних поступів в науці. Докази ужиточности цієї контролі зайві. Будуччина педагогії залежить від впровадження цієї реформи, котра приносить потрійну користь: 1) стверджує дійсне вишколення кожного ученика, а сам іспит стає менше залежним від припадку; 2) виказує фахову вартість учителя, якщо йому її відмовляється; 3) дає нагоду до оцінки уживаних по школах метод, котрих безкритично проваджується до навчання.

Досвід учить, що просліджуючи причини якихнебудь недомагань дитини, треба прослідити в першій мірі її фізичний стан, змисли, інтелігенцію, пам'ять, уздібнення і характер.

ФІЗІОЛЬОГІЯ ДИТИНИ

Якщо дитина не може як слід умово розвиватися, треба шукати причин цього стану у фізичній нездатности до праці. Здоровля дитини залежить від комплексу фізичних прикмет, а не від сили м'язів і фізичного розвою. Причин хоробливого стану дитини багато: кормовий провід, поганий жолудок, лихе відживлювання, недокровність, незрівноважений уклад нервовий, неправильний віддих, час дозрівання і багато інших. Розвій дитини тісно вяжеться з його віком. Існує два роди віку: хронологічний записаний в метриці і анатомічно-фізіологічний, котрого ознакою зріст, вага, сила м'язів, зубнення, поріст волосся, барва голосу, та інші ціхи дозрівання. В нормальних случаях покривається анатомічно-фізіологічний з хронологічним віком, хоть перший правдивий і фактично пережитий, другий це фікція. Різниці між одним а другим віком доходять навіть до трох літ.

Пізнання і поміри фізичних сил – це друга важна справа. Фізична культура мусить бути примінена до вимог кожної фізіологічної одиниці, бо що хосенне для одной, може бути шкідливе для другої. Фізичного перетяження треба вистерігатися так само як умового.

Те саме відноситься не лише до руханки, а також і до ріжних спортів. Певна кількість фізичних вправ користно впливає на здоровля а в малій мірі на умовий розвій. З хвилею одначе, коли переступиться границю цієї норми слідує в кождім організмі те, що діється в кождому бюджеті: за великий видаток в одному напрямі, змушує до ошадности в другому, себто непомірна вправа тіла шкідливо ділає на умову культуру.

По скінченю народньої школи належалоб також переводити поміри фізичних сил. Вони далиби цінні вказівки в напрямі вибору найбільше відповідного звання для даного осібняка узглядняючи його фізичні сили. Це охоронялоб від поганих наслідків невластивого добору звання. Виходить, що точні поміри фізичної сили дітей, це дуже важна справа не лише одиниці але також родини і суспільности.

Шукаючи відношення і залежности між інтелігенцією а фізичними силами дитини, приходимо до переконання, що годі найти тут правду. Богато філзофів, виховників і лікарів наклонюються до признання цієї залежности через твердження, що в здоровому тілі здорова душа. Одні виказують статистичними даними, що найінтелігентнійші діти певної кляси, це найсільніші і найздоровші фізично. Другі твердят і доказують також статистикою, що найгірші ученики під фізичним оглядом найкраще розвинені. Треті, опираючись знова на статистиці, виказують, що нема жадної залежности між інтелігенцією а фізичним розвитком дитини.

Жерело повищих суперечностей лежить в ріжнородности і ріжновартности уживаної методи при оцінці. Бінет перепровадив поміри фізичного розвитку дітей при помочи двох метод: субективної, що опираєся на оцінці учителя і наукової, що виходить є комбіновання двох даних: віку дитини і степеня духового розвитку. В той спосіб унормував він клясифікацію, котра не є субективним вислідом учителя, лише сумою зусиль дитини.

Зі своїх дослідів подає він слідууючу таблицю:

Фізично розвинені	<i>Діти умово розвинені</i>		
	передчасно	правильно	спізнено
передчасно	33%	36%	24%
правильно	45%	33%	39%
з опізненням	21%	21%	39%

Бачимо отже, що між дітьми, котрі передчасно розвинулися умово, знаходиться 33% передчасно розвинутих фізично, 45% правильно і 21% з опізненням. Цей розклад виказує більшість дітей умово розвинених між передчасно фізично розвиненими, чим між опізненими.

Відношення, отже між інтелігенцією а фізичним розвитком певно існує але унаглядається тільки на масах. Зв'язки узалежнення підлягають впливам цілої низки підрядних і для нас непомітних чинників.

Буває і так, що дитина виказує дійсно меншу інтелігенцію від загалу своїх товаришів, а рівночасно лихо виглядає; під зглядом росту і ваги спізнена приміром о два роки, під зглядом віддиху о три. Фізична і психічна сторона згідна і наглядна. Тепер заходить питання чи між тим станом заходить причинова зв'язь. Тут конечно засягнути лікарської поради.

На повищі поміри не слід дивитися лише з вузького педагогічного становища, вони мають суспільне значіння.

Дослідники нераз переконалися, що подавляюча більшість фізично нерозвинених дітей належить до найбіднійшої і нуждарської верстви суспільности, в котрій живуть і вони і їхні родичі. Поміри переведені на родичах тих дітей, виказали цілковиту стійність повищого твердження.

Ця справа входить також в обсяг виховників, котрі повинні засипувати владу вислідами своїх помірів і в той спосіб звертати належну увагу відповідальних за це чинників. Бож звісно, фізичному звородненню товаришів умові й моральне.

Досі сказане мало на ціли виказання ваги фізичного досліду. Тепер ходить о техніку антропільогічних помірів у школі. Висоту зросту і ширину рамен виражається в метрах, тягар в кільограмах, силу м'язів динамометром, житеву силу спірометром. Названі інструменти вповні вистарчають до повищих помірів.

Динамометр це сталевий еліпс, котру кладеться на долоню і притискається пальцями. Годинниковий кружок, що уміщений всередині і заосмотрений вказівкою та цифрами, означає число тиснення в кілограмах і мірить в той спосіб максимальну силу передраменних м'язів. Розуміється, це локальні поміри, котрі не узгадують приміром м'язів тулова або ніг. Одержана однак висота тиснення – це цінна цифра. Головний закид, що можна зробити динамометрови це той, що він зареєструє вибух сили даного менту а не обяв сталого її напруження. Маючи на увазі випробування сталого сили ученика, не можна заперестати на одноразовому потисненню динамометра, а виконати цілу серію подібних проб.

Уживають ще до тих самих цілий ергографу, котрий є досконалістю, але задля своєї дуже складної конструкції не надається до ужитку в школі.

Диспонує більшим протягом часу і займаючись глибшими дослідями, уживаємо спірометра. Він складається з фляшок, тягарців і пружин, та означає віддихову силу даного осібняка, себто найбільшу скількість воздуха, що може поміститися в легких при найглубшому віддиху дитини. Бінет, Ваней і Сімон переконалися, що віддихова здібність це найкращий доказ сили животности даного осібняка. Кількість воздуха перепущена за кожним віддихом це міра його сили.

Методи до розсліджування сили є двоякі: анатомічні, що відбуваються без співпраці осібняка, і фізіологічні, при котрих конечне виконання означеної роботи, залежної в певній мірі від волі, котра знова впливає раз додатно то знова відємно на вислід помірів. Вислід, в той спосіб одержаний, являється скомбінованням чинників її стверджує не лише фізіологічний, але також і психічний стан. Виходить, що одержана цифра не висловляє в повищих оцінках самої тільки фізичної сили, але також і силу волі. Вирізнити абсолют фізичної сили від духової не можливо. Впрочім, який бувби з сего хосен. Фізична наша вартість залежить не лише від сили м'язів і ваги, але також і від духової енергії.

Якжеж переводити оцінку фізичної сили ученика. Мимо всіх познач точности в помірах, одержана на вислід цифра – це лише умовний знак. Антропометричні поміри над десятилітнім учеником виносять прим.: зріст 1 метр 20 сантиметрів, вага 20 кілог., ширина рамен 28 см 7 мм, спірометр 1600 кубцим., динамометр 17 кг.

Одержавши помір зросту 1м 20 см, хочемо знати чи він малий чи великий чи середний, нормальний чи аномальний, а сли ходить о ученика, то чи він великий, чи на свій вік за малий. Тут конечно точка опору, точка порівняння, котру одержимо від пересічної величини.

Бінет, Сімон і Ваней уложили таблицю пересічних величин, одержану яко вислід численних помірив і обсервацій в ріжних колах Франції.

Фізичний розвій учеників всенародних шкіл Парижа представляється від 4-х до 14-ти літ слідуєчо:

Вік	Зріст	Вага	Шир. рам.	Спіро-метр	Динамометр	
					правої руки	лівої руки
	см	кг	см	куб. м.	кг	
В хвили уродження	50	3,250				
1 рік	70	9,750				
3 роки	85	12				
4 роки	98	15	21,5			
5 літ	103	17	23			
6 літ	108	19	24			
7 літ	114	20	255	935	10,3	9,8
8 літ	121	23	27	1050	11,1	10,1
9 літ	125,5	26	28	1310	13,8	12,5
10 літ	130	28	28,7	1460	14,8	14
11 літ	136,5	29,5	29	1600	17,2	15,4
12 літ	143	33	30	1800	19,4	16,6
13 літ	148	35	31	1950	20,9	19
14 літ	154	35	31	1950	20,9	19

Повища таблиця пересічного розвою стверджує, чи даний осібняк дорівнює пересічній чи стоїть нище чи вище. Це великий вже крок вперед але ще не все. Нам треба знати в яких розмірах стоїть ця недостача розвою до пересічної норми. Зріст ученика, котрого ми взяли за примір виносить 1м 30 см. Скажемо, що цей ученик на свій вік замалий, навіть дуже малий, з уваги на цих 10 см ріжниці від пересічного розвою.

Для більшої точности прийняв Бінет, щоб відхилення від норми зросту не були подавані в сантиметрах лише в віку ученика. Взятий за примір десятилітний ученик виказує 1м 20 цм зросту. Понища таблиця поучає, що згадана висота зросту призначена на нормальний зріст осмого року життя. Скажемо отже, що десятилітний ученик, котрого висота зросту виносить 1м 20 цм є о два роки спізнений в зрості.

Приміняючи цей сам спосіб нотовання, висловляємося в той спосіб: зріст – 2 роки, вага – рік, ширена рамен =(рівна), віддихова сила 1, динамометр 1.

З сего бачимо, що ученик є низкого зросту, якщо не доходить пересічної міри; вага відносно до його зросту, більша; ученик не є, отже мізерний; ширина рамен достаточна; віддихова сила – добра, сила мязів дуже добра. Цей ученик малий, можна одначе на нього числити. Це його фізична вартість.

ЗІР. Сучасне навчання опирається на зорови і слухови, тому учитель мусить пізнати силу зору і слуху своїх учеників. Велика частина учительства не тільки що не свідомо цієї справи, але думає, що ця квестія не входить в її, а в лікарський круг діланья. Та не в цьому річ, хто прослідить оці змисли, а в тому, щоб вони, ради добра дитини були просліджені.

Ріжні статистики виказують розмірно великий відсоток аномального зору серед учеників, котрий побільшається в простому відношенню до віку дітей. Моттаіс подає слідуочу таблицю:

- 1) число короткозорих в нар. школах виносить 6%
- 2) – « – в серед. школах виносить 17%
- 3) – « – в вищих школах виносить 35%

Анальогічні цифри подають також і інші дослідники. В цей спосіб повстає отже заключення, що в школі і через школу розвивається короткозорість.

На основі статистичних доказів стверджено, що короткозорість та інші зорові недомагання бувають причиною опізнення в науці. Поміж учениками з аномальним зором находиться найбільше опізнених в науці, а поміж опізненими в науці найбільше з аномальним зором.

Чомуж самі діти не виявляють перед учителем свого неправильного зору. Через несміливість, а часто самі навіть не догадуються що в них неправильний зір, часом нарочно укривають перед учителем свої недомагання.

Др. Сімон і Бінет започаткували у Франції педагогічний іспит з зору і уложивши оптометричну таблицю, поділили помір зору на дві частини: педагогічну і лікарську. Педагогічну частину може переводити кождий учитель, або хто був з родини ученика, лікарську полишено лікарєви-окулістови.

В педагогічній частині контролі зору ходить о докладне ствердження з якого максімального віддалєня може ученик читати друковані букви означеної величини. Не має хиба такого учителя, котрий маючи добру волю не міг би перевести цих помірів.

Методоу помірів зору користуємося в цей спосіб: на стіну, що добре освітлена, завішуємо в висоті вікна таблицю з друкованими о ріжнородній величині буквами. Стіна, о скільки можливо повинна бути на вільному воздуху задля одностайности світла. Найдогіднійший час між десятою а другою годиною. Хмарні дни полишати задля браку достаточного світла. Букви на оптометричній таблиці не творять слів.

Нормальний зір поправно відчитує з сімох – три букви, якщо вони друковані, мають сім міліметрів висоти, а таблиця віддалєна на пять метрів. Опираючись на науковій підставі треба перестерігати повищих приписів.

Коли ходить о діти, від одного року до шість літ, коли штука читання їм незнана, треба переконатися, чи в віддалєню сімох метрів розріжняють квадрат коло або хресть висоти 21 міліметрів.

Ця контроля повинна відбуватися по можности з кождим учеником з осібна. Сконстатувавши найбільш аномальний зір, визначити цєму ученикови місце найблище таблиці. Обязком учителя повідомляти родичів, якщо дитина потребує помочи окуліста.

Шкільні салі повинни бути належно освітлені, мати образи і таблиці матові, письмо учителя на таблиці мусить приноровитися до вимог: букви на 7 міліметрів з віддалєня 5 метрів. Друк в книжках: букви на 1,5 мм висоти, відступ між стрічками 2,5 мм. Ці вимоги хоч дрібничкові, то конечно потрібні.

СЛУХ. Він відіграє не менш важну ролю як зір. В великій частині подається науку за помочію слова. Спосіб говорєння учителя не все має добрі прикмети; голос повинен мати свою голосову силу, вимова не скоро, а виразна і чутка.

Учитель мусить знати силу слуху кождого ученика. Цілковито глухих не мати ме він в класі. Найчастіше стрічається частинний

брак слуху і тупий слух. Того рода недомагання уха можуть бути односторонні, хвилеві, з причини аденоїдальних наростів. Найвідповідніше місце в класі для дітей з аномальним слухом – найблище катедри.

Статистика виказує, що аномальний слух буває причиною опізнення в науці. Це розмірно часте явище. Статистика німецьких шкіл виказує около 25%, французських около 75% дітей з аномальним слухом. Якщо вони правдиві, то нормальний слух був би аномалією. Впрочім, це залежить від скалі і типу аномальности, якого собі устанавляємо. Границя між нормальним і аномальним слухом, повинна бути так встановлена, щоби за глухого уважати цього, для котрого аномальність слуху є перешкодою і утрудненням в життю. В класі треба зачислити до частинно глухих тих учеників, що сидячи в глибині класи, не чують учителя.

Як провирить учитель слух своїх учеників. Числити на поміч дітей годі; дитина, пасивне ество, не має охоти ні звичаю жалітися перед учителем на недомагання своїх змислових органів; коли не бачить того, що виписане на таблиці, або не дочує цього, що учитель сказав чи подиктував, не домагається повторення, а помагає собі як може; або звертає до товаришів сусідів о поміч. Виходить, що учитель сам мусить провирити слух своїх учеників. Якаж метода. Це доволі трудна справа. Сили слуху не можна так точно зміряти як сили зору, а границя нормального слуху дуже пливка.

Бінет радить послугуватися годинником. Завязав дитині очі, казав її слухати тикання годинника і відповідати за кожним разом коли її питається, чи чує. Годинник находився раз блище раз дальше. Попроваджена на підлозі лінія з сантиметровою поділкою вказувала віддалення при кожній пробі. Панувала гробова тишина, щоби не сугерувати ученика тим, що годинник раз зближається то знова раз віддалюється. Хотячи виключити ілюзію, полягаючи на тим, що дитині здається, що чує тикання годинника, коли в дійсности не чує, провирював він час від часу відповіді в той спосіб, що сховавши годинник до кишені, через що утихло його тикання питав, чи чує. Контроля того роду дуже ніжна, вимагає безоглядної тишини і трох хвиль часу для кожної дитини. Але ріжниць в способі перцеповання у дітей дуже великі. Одні чують тикання годинника з віддалення шістьох метрів, другі не чують його з віддалення лише 25 см.

Щоб усталити поняття нормальної границі в перцепованню тикання годинника, прийнято віддаль двох метрів.

Повища метода має ту лиху сторону, що не дає абсолютної точности в оцінці. Мови учителя тим більше не можна уважати за скалю оцінки. Людський голос найбільше змінливий зі всіх фізіологічних функцій: ні сила, ні висота, ані вимова не є сталі. Дві особи ніколи не говорять в той сам спосіб ні з однаковою силою, ні однаковим тоном, ані одною барвою голосу. Навіть одна і та сама особа що хвиля змінє свій голос і то мимо свідомости. Людського голосу тим менше можна уважати нормою при контролі слуху. З повищого виходить заключення що школа, диспонуєча примітивними средствами не може з достаточною точністю оцінити силу слуху. Фонографи та інші досконалі приряди не доступні для школи.

Друге заключення це те, що контроля слуху, хоч не дуже точна, то все таки є краща чим жадна. Годинникови не можна відмовити всякого значіння. Послугуючись годинником, виходитимуть неточности, а виключаючи його цілком, наробимо еще більшої шкоди. Диктат, або ряд чисел, виголошених в клясі середно сильним і рівним голосом, вкажуть учителеви тих учеників, котрі не дочувають. Переглянувши цей диктат, зглядно подиктований ряд чисел, матиме учитель також доказ на те, котрий ученик не має нормального слуху.

ПСИХІЧНІ ПОМІРИ. Попередно були розглянені фізіологічні причини недостаточних поступів в науці, тепер звернім увагу на інтелігенцію дитини.

Якщо дійсно залежить нам на вихованку, то не можемо прийти над ним до порядку, не поставивши собі питання: чи вихованець справді інтелігентний чи ні. Сли він добре вчиться, тим найкраще доводить свою інтелігенцію. Це відноситься впрочім і до зрілої людини, котрої вартість пізнається по інтелігенції, характері та суспільній видайности.

Уявім собі ученика, котрого фізичний розвій правильний і здоровля добре а змісли не виказують жадних поважніших недомагань. Його уміщено між товаришами того самого віку, користає з тої самої науки що його товариші, до школи вчащає правильно, не упускаючи більше чим двацять днів науки в році, а лиху вчиться. В цім случаю заходять дві можливости: або вихованок лінивий, або не має інтелігенції.

Ствердивши раз, що вихованок частинно або цілковито позбавлений інтелігенції, не зробимо ще всего. Наслідок стверджений, причина не звісна, а сам присуд дуже сумаричний; тут насуваються питання: який степеень недостачі в інтелігенції високий, чи малий, чи брак інтелігенції дійсний чи пересаджений з причини виїмкових обставин, в чому саме міститься цей брак, котра умова сторона діткнена, в часі котрої праці найбільше це увидатнюється, в чому лежить причина сего стану, чи можна надіятись частинного або цілковитого усунення причин і направи лиха. На ці всі питання треба відповісти.

Між вихованками, що наглядно виказують недостачи інтелігенції, розріжняємо два типи: одні абсолютно позбавлені уздібнення в кождому напрямі і у всіх предметах рішучо не виказують поступу; другі виказують сякі-такі уздібнення до ручних робіт і практичних занять.

Кромі повищих двох типів розріжняє Бінет псевдоінтелігентних і емоціяльних. До псевдоінтелігентного типу зачисляє він тих, що мають певні недостачі, котрі хоч самі по собі незначні, одначе їм так шкодять, що загально уважається тих дітей неінтелігентними. Загикування, неясна вимова, повільна гадка і мова густо часто бувають несправедливо осуджувані і оцінювані.

Емоціяльні натури себто ці, котрим присутність товаришів, або погляд учителя викликує в душі таку силу вражінь, що її розброює, розстроює, робить нездібними до застанови над найпростійшою справою; обезвладнені, непритомні, наче спаралізовані.

Якжеж ставити діагнозу інтелігенції дитини, на чім опертися, щоби ствердити чи дитина умово нормально розвинена, чи понад свій вік, чи спізнена в розвою і о скілько.

В скрайних і ясных случаях може учитель або родичі виробити собі осуд і оцінити інтелігенцію дитини. Нераз одначе находяться они в труднім положеню і не можуть видати об'єктивної оцінки задля браку порівнюючої скалі.

Тут конечно строга наукова метода і скаля оцінки. Від двацять зглядно трийцять літ квестія психічних помірів на денному порядку. Можна вичислити поважну кількість творців найріжнородніших програмів від поважних аж до абсурдних і ріжних доморослих техніків, котрі вишукували способи, пізнання психічних здібностей дитини. Всі методи являються одначе

неостаточними, бо відносяться лише до одної або до кількох психічних функцій, а не до психічної цілісності і тому, що психічні прикмети кожного осібника не залежні від себе і не рівні. В парі з лихою пам'ятю може йти досконалий осуд о річах, а цей що має добру пам'ять, може бути в інших психічних функціях далеко по заду. Ці методи не можуть дати повного образу цілої інтелігенції, що є кінечним чинником до означення психічної вартости певної одиниці.

Бінет і др. Сімон уложили синтетичну теорію психічних функцій до поміру пересічного степеня інтелігенції яко цілости.

Метрична драбинка інтелігенції в скороченню представляється слідууючо:

Тримісячна дитина: довільно поводить оком.

Дев'ятимісячна звертає увагу на голос чоловіка або інструменту. По діткненню, або спостереженню показаного її предмету, уміє взяти його в руки.

Оден рік: відріжняє їду і страви.

Два роки: ходить, виконує поручення, дає знати о природних фізіологічних потребах.

Три роки: показує свій ніс, око, уста; повторює два числа, називає особи і предмети на образку, говорить своє ім'я і назвисько, повторює шість звуків.

Чотири роки: знає і називає свій пол, називає ключ, ніж, гріш; повторює три числа, порівнює дві лінії і показує довшу.

П'ять літ: порівнює два пуделка різної величини і ваги і показує тяжче; відрисовує квадрат, повторює речення, зложених з десятиох складів, зраховує чотири грошеві одиниці.

Шість літ: відріжняє праву руку від лівого уха, повторює речень о шіснайцятьох складах, порівнює два предмети під естетичним зглядом, означає предмети щоденної потреби, виповняє три одержані поручення, подає свій вік, відріжняє вечір від ранку.

Сім літ: показує особи вирисовані в геометричних фігурах, числить свої пальці, переписує речення, відрисовує паралельограм, повторює пять чисел, описує картину і образок, почислить шість монет.

Вісім літ: з перечитаного затамить дві подробиці, вчислить чотири краски, числить вперед і взад до двайцять, порівнює два предмети з пам'яті, пише за диктатом.

Десять літ: подає дату дня, називає дні тижня, перечитає уступ і затамить шість подробиць, видасть решту з корони, означає різні тягарці і вагу, укладає п'ять пуделок після їхньої ваги.

Десять літ: називає і вичисляє місяці року, розпізнає гроші, укладає два речення, в котрих знаходяться по три дані слова; дає добрі відповіді на вісім розумових питань.

Двадцять літ: критикує безсенсовні речення, доповняє речення, зложені з означеного числа слів, в якому є три дані слова, вимовляє більш як шістьдесят слів на три міноти, подає дефініцію на абстрактні слова, відчитує речення, розложено на слова.

Пятнадцять літ: повторює сім чисел, знаходить три рими до даного слова, повторює речення зложено з двадцять шість складів, описує образ, розв'язує психологічні задачі.

Повищі досліді були роблені у французьких школах. На двіста трое дітей найдено сто трое нормальних т. зн., що їхня інтелігенція відповідала їхньому вікови, чотирнадцять дітей розвинених над свій вік, п'ятьдесят шість спізнених, тринадцять дітей аномальних, себто спізнених в розвою що найменше о три літа.

Поміри степеня інтелігенції узмістовлюються в тім, щоби виказати опізнення або випередження в літах між даним осібняком а пересічною інтелігенцією його ровесників.

Поміри інтелігенції відбуваються при помочи около шістьдесятюх тестів, уживаних раз до порівнювання оцінки памяти і клясифікації вражінь, до точного і скорого виконування певних означених і скомплікованих рухів – то знова до означування і порядковання слів, запам'ятування чисел, до розуміння абстрактних речень і слів, до критиковання абсурдів.

Першу групу повищих тестів можна назвати пробою інтелегенції змислів, другу – пробою інтелігенції слова.

Ця метода вимагає такту справности, досвіду, умілости і розуміння ваги наслідків сугестії; автоматичне примінювання цієї методи не викаже пожаданих наслідків.

Як повести навчання дитини, котра рішучо не розуміє того що говорить в клясі, не має осуду, вражінь, зображінь, уяви, одначе не є в повному розумінні аномальною дитиною.

Цю справу часто розв'язує в простий спосіб: на дурноту нема ліку – і полишається ученика, що не має інтелігенції, зовсім на боці, береться його поза скобки шкільного життя, висмівається, понижується його перед товаришами; про признання або симпатії

учителя до цієї дитини – нема мови. Того рода педагоги думають, що інтелігенція це стала величина, котрої не можна побільшити.

Внутрішнє єство людини підлягає також розвоєвому закону. Певна праця дає початково незначні висліди, а повторюючи її після певної методи, доходимо до більших результатів. Це правда, котрій ані оден досвід не перечить. Певно, приріст інтелігенції не може йти в безконечність, він має свої границі, котрі пересуваються, залежно від осібняка і розгляданої функції. Коли зважиться отже, що інтелігенція це складна функція – то вона підлягати мусить тим самим законам, котрим підлягають її складові часті. Остає отже неоспоримий факт, що інтелігенція може і повинна розвиватися.

Вправою, а особливо доброю методою побільшується увагу, память, силу уздібнення і спосіб її ужитковання. Виходить, що не треба полишати нездібних учеників поза скобкою.

На Заході потворено осібні відділи кляс для анормальних дітей. Там приймають лише недостаточно на свій вік психічно розвинених. На вступі піддають цих дітей солідній тестовій оцінці, котра точно означає з яким знанням кожде приходить. Після року науки в цих анормальних відділах, піддається дитину другій тестовій оцінці, котра означає різницю між першим а другим роком.

Діти, що вступили до осібних відділів для анормальних, виказували з початку прим. трілітнє опізнення в науках. По році в відділі для анормальних виказав іспит спізнєння лише о два роки. Сліб ці діти полишилися були в нормальних клясах, їх опізнення було б досягло що найменше півчварта року. Сліб вони були поступали в науці з нормальними дітьми, полишилибся знова о оден рік. Коли їх опізнення зменьшилося у відділі анормальної кляси, се тому, що скористали більше чим нормальні діти. Якщо виказують вони по році в спеціальній клясі опізнення в науці о два а не о три роки, то значить, що вони перейшли там не оден а два етапи. Видно певний виразний значний і незаперечний поступ.

А може ці діти побільшили лише вишколення а не інтелігенцію. А може це лише школення науків. Ні, це були не лише прості науки; кожда дитина була умово упосліджена, лихо уважала, не розуміла, не поступала вперед, не висловлювалася. Тут примінено до них науку і при звичаєно їх до уваги. Що причинилося до піднесіння цих анормальних дітей: школення чи інтелігенція.

Трудно відповісти, бо вартість осібняка залежить від обох чинників. В практичному значінні говоримо, що інтелігенція цих дітей піднеслася. Побільшено це, що становить суть інтелігенції ученика.

В чім лежить сила, котра розбудила приспану увагу. Зведення навчання до урівня цих учеників; учителі подавали науку так що ученики їх розуміли. Лекції не переходили сили учеників, бо були ведені від лекших до трудніших, задержано отже степенування в трудности, жадано від учеників сповнення лише цієї роботи, котру дійсно могли зробити.

А методика навчання в тих класах. Учителі навчили в першій мірі як ученики мають вчитися. Заведено ортопедично умові вправи, котрі справляють, наводять і зміцнюють увагу, пам'ять, перцепцію, осуд і волю, обсервацію, зоображення, виображення, аналізу, всі змісли, тривалість, емуляцію. Не подається цій дитині фактів ні знання, вишколюється лише його психічні сили.

Слід тут замітити, що належить придержуватися вимог нової педагогіки, котра вимагає від ученика активності, діла а не пасивного слухання.

ПАМ'ЯТЬ. Пам'ять це підстава всякого навчання, вона знаходиться в прямім відношенні до інтелігенції, не поглиблює її тільки збогачує. Звісна впрочім засада, що малій інтелігенції відповідає мала пам'ять.

Представляючи річ образиво, пам'ять це обліг, котрий потребує культури. Інтелігенція – це капітал, вложений в цю культуру, якщо пам'ять завелика у відношенні до інтелігенції, то дієся з нею те саме, що з облогом, на котрого управу немає власник гроша.

Треба бути оглядним при оцінюванні пам'яті. Не треба її ані вивисшати, ні відбирати її значіння. Вартість її залежить від ужиточності, котру вона дає. Виходячи знова з філософічного становища, можна бажати, щоби її розвій рівномірно ішов в відношенні до розвитку інтелігенції.

Природа не обділяє всіх справедливо і рівномірно пам'ятю. Одні вчать з трудностю, другі легко, скоро, без напруження. Одні довго задержують в пам'яті вивчене, другі часто мусять повторювати, щоби вивченого не забути.

З різних причин мусять учителі пізнати силу пам'яті своїх учеників, от хочби з етичної: ученик, що не вивчився, згаданої лекції одержує лиху ноту або іншу кару і то навіть без застанови

учителя, на кару заслугоє хйба не пам'ять, тильки лїнївство. Що ученик не вміє завданої лекції, це еше нічого не докazuje, це лише факт, що вимагає застанови, і прослїдження причини, котра витворює цей наслїдок. А того рода тактикою знеохочуємо, кривдимо і деморалїзуємо учеників.

Впрочим, розмір лекції повинен бути приміненїй до здібности поодинокого ученика, а не до класи, не до гурту. Перетягування слабої пам'яти ученика приносить лихі наслїдки. Певно, проворний учитель не скаже, що одні ученики мають навчитися тилько, а другі меньше, бо діти, що мають фалшиве поняття о здібности, добачуватимуть в цьому подвійну міру і справедливість учителя.

Учитель, що займається психологією дитини, не забереється до навчання, поки не зробить помірив пам'яти своїх учеників, сли не всіх то хоть деяких.

Дехто скаже, що поміри пам'яти не можливі до переведеня. На того рода заміти легка відповідь: якщо поміри інтелїгенції дадуться переводити, той поміри пам'яти, яко значно лекші, не трудно дадуться перевести.

Не виключений другий замїт, немов то поміри пам'яти заберуть з огляду на численні класи – стільки часу, що визначений програмою наук матерїал, не буде як слїд оброблений і вичерпаний.

Цей закид має еше меньше стійности, чим перший. Поміри пам'яти учеників можуть бути доконувані підчас наукових годин гуртово. Вони і не довгі і не трудні до переведеня.

Бїнет подає кілька видосконалених метод помірив пам'яти. Переручається прим. ученикови вчитись напам'ять через означений протяг часу означену кількість вірша. По упливї речинця, має він написати з пам'яти те, що перед хвилею вчився. Вірно написана найбільша кількість вивченого вірша, це доказ найліпшої пам'яти. Метода спогаду: відчитується голосно в класі сто слів. Ученики мають написати можливо богато затямлених слів. Найбільше число затямлених і записаних слів, докazuje найкращу пам'ять. Так витворюється скала оцінки пам'яти даної класи. Метода пізнання: сли ученики можуть пізнавати слова, вичислені в повищій сотці, а поміщені тепер поміж іншими новими нечитаними, дають доказ сили своєї пам'яти. Здібність і сила пізнання перечитаних в сотці слів від нечитаних і з попередними помішаних – дає широке поле в оцінці сили пам'яти. Ученики можуть затямити ледви десять до дваїдцять слів з цілої сотки перечитаних, тому метода пізнання

більше всесторонна, комплетнійша і через те найбільш примінювана в життю.

Оцінку памяти переводиться прим. в цей спосіб: до вивчення на память вибирається байку, вірш, або певну частину прозового уступа. Зміст мусить бути усім ясний і для кожного ученика зрозумілий. Слідує поручення: цього або того вчитися на память через десять хвиль. По десятиох хвилях відберу тобі книжку, а ти вірно напишеш з памяти те, що затамив. Повище поручення мусить бути добре зрозуміле, тому не зашкодить повторити його двічі, тричі. Кидається кілька заохочуючих слів до піднесення емуляції дається знак і ученики починають вчитись на память.

Підчас досліду доглядається дискретно учеників, не говорячи ані слова. Пробу цю можна робити з сорокома або більше учениками. Вимаганий абсолютний спокій, всякі ошущства виключені.

Проба памяти, що оден лише раз в цей спосіб переведена, не в силі дати нам децидуючих вказівок; вона становить пересічну вартість цього одного лише висліду, а не може вважатися індивідуальною діагнозою. Память так само як інші душевні сили дуже змінна. На цю зміну впливає схвильовання, поганій хвилиевий настроій, подражнення і оцінка сили памяти виходить в таких случаях на шкоду ученика. Одна проба не видає безсторонного і вірного осуду. Хотячи одержати певний результат, треба повторити пробу найменше три рази.

Час, посвячений на поміри памяти, оплатиться учителями; він матиме оцінку памяти своїх учеників, не карати ме за лінивство того, котрий не має доброї памяти і справить занедбання в вичерпанню научного матеріялу; його виховуюча і навчаюча праця опреться на дійсній правді, а не на фікції.

Память не становить сама собою одностайної психічної цілости. Істнує не одна, а ріжні, спеціальні і льокальні памяти. Спеціальні роди памяти не зависимі одні від других так з огляду на розвій, як і силу. Перевага одної памяти над другою се явище часом природне, котре поясняється особливим замилюванням до вибраних предметів.

На основі власних дослідів над памятью і на основі педагогічної літератури, ділить Бінет память на два основні типи: смислоу і словну.

Приглядаючися образам, перцепуємо зором і іншими змислами пущеними нашим зором в рух, його форму, будову,

краску, положення. Вражіння одержані змислами перероблені на зображення і репродуковані спогадом – це тип змислової пам'яті.

Опис словами, котрі вимовляємо і передаємо душі, щоби в них вслухувалася, творила вражіння і зображення на основі слова – це тип словної пам'яті.

Крім підвищеного головного поділу пам'яті, розрізняє Бінет підрядний поділ: зорова, слухова, дотикова, рухова і чутева.

Точні пізнання типовості пам'яті даного осібняка має широке педагогічне примінення. Від рода типу пам'яті залежать поради учителя для учеників і здібності пам'яті. Пізнавши тип пам'яті ученика, треба поставити його в сприяючих умовах до найкращого використання його пам'яті.

Ходить отже о досвідне опреділення пам'яті.

Бірфліш подає слідуєчий спосіб відріжнення змислової від словної пам'яті: учитель читає голосно два до три рази в класі двацять п'ять вибраних слів. Ученики мають сейчас записати ці слова, котрі собі з'ямили. Відтак виписує він нові слова на таблиці або показує двацять п'ять нових видруктованих слів. Ученики тихо вчитують ці слова двічі або тричі і записують у своїх шпитках ті слова, котрі собі з'ямили. Повторюючи на переміну оба ці способи і переглянувши обі підвищі задачі в шпитках учеників, винайде учитель тих, котрі запам'ятовують краще те, що бачили і тих що чули. У одних переважати ме смислова, в цьому случаю зорова – у других словна, себто слухова пам'ять. Хотячи щоби вражіння глибоко були вириті в душі дитини і довго заховались, треба даний предмет показати а не описувати його словами. Діти, особливо молодші, нахиляються скорше до змислового чим до словного типу пам'яті.

Стан психічної сили не є сталий; він змінється з години на годину, хоч цего не відчуваємо. Психічне напруження раз підноситься, то знова опадає, але воно безперестанне. Перемучення, що впливає з безнастанного психічного напруження збільшається з години на годину і доходить до максимального напруження вечером по цілоденній роботі. Сон – це і фізичний і психічний відпочинок. Тому то умова енергія найсильніша в ранніх годинах, по цілонічнім відпочинку. Досвіди переведені в цім обсягу над учениками, виказали, що певна група учеників робить в часі першої години в означеному диктаті сорок, в часі другої години в тім самім диктаті сімдесять, в третій годині сто шістьдесять, в четвертій понад сто дев'ятьдесять ріжних помилок.

УЗДІБНЕННЯ. Досліджуючи індивідуальні здібності дітей, торкаємося kwestії великої ваги не лише для даного осібника, але також шкільного навчання і – що найважніше – kwestії вибору звання, котре повинно залежати від індивідуального уздібнення.

А що знаємо о індивідуальних уздібненнях дітей? Майже нічого. Звісно лише те, що ця справа існує; пробовано навіть зайнятися цією справою, покликано в тій цілі до життя кілька товариств, що мали цю справу прослідити, та остаточно нічого не зроблено.

Справа уздібнень це зовсім нова kwestія, котра не входить еще навіть в круг ділання педагогіки; це лябораторійні, спеціальні справи, до котрих забирається щойно психологи тої міри, що Штерн.

Спеціальні, односторонні уздібнення, не мають рішучого впливу і не узалежнюють здібности до науки взагалі. Щоби пізнати, як далеко незалежні одні уздібнення від других, треба пізнати взаїмне відношення між поводженням а неповодженням в одних предметах науки, поводженням а неповодженням в других.

Не має мабуть другої спірнійшої kwestії, котра викликувала так заїлі спори, як справа цих взаїмовідношень. Найважніші тут два погляди, оперті на доказах, а впрост противні. Це теорії, котрі себе взаїмно виключають. Правда находиться де інше.

Досліджуючи уздібнення учеників відносно шкільних предметів, рішучо не стрічається ніколи дуже слабого взаїмовідношення, себто майже абсолютної незалежности між одними а другими предметами. Не викрито досі ні в одному случаю відворотного взаїмовідношення. Що даний ученик сильний в однім предметі, це еще не виключає не домагання в другім. Що одні ученики роблять значні поступи в певній галузи наук тому, що занедбують другу, це не важна обставина і не конечний результат, що впливає з натури річи. Найважніше це те, що уздібнення не виключають себе взаїмно, бо густо часто стрінуги можна много або всесторонні уми, разом злучені. Загальна пильність і тревалість в праці, це прикмети, котрих ділання йде у впростпротивнім напрямі відносно сили уздібнення. Тут находиться жерело трудности від граничення і оцінки самого уздібнення від пильности і тревалости, котрі густо часто затемнюють сам предмет досліду, себто уздібнення.

Є кілька способів до помірів діточого уздібнення. Не зглубляючи навіть цілої справи уздібнення дітей можна в практиці переводити її менш більш вірно; можна розпитувати дітей,

довідуватися котрі предмети науки їм найбільше, згідно найменше подобаються, а записавши їхні відповіді, спрваджувати, чи вони погоджуються з дійсним уздібненням. Можна полишити дітям довільний вибір між кількома різними заняттями і переконатися, котрою роботою, яким предметом залюбки вони (найдовше) займаються. Це булиб найпримітивнійші способи пізнання уздібнення дітей.

Інший спосіб полягає на класифікації тих предметів, що мають найдальшу, згідно найблизшу між собою звязь. Єще інша метода це та, що переходить до денного порядку над шкільною наукою, а старається прослідити умові типи, котрих характеристичною ціхою являються дані здібности.

Музикальність – це спеціальна здібність. Загально звісне, що музика для одних це невичерпане жерело найсильніших вражінь, для других зовсім байдужа. Одні, і то більшість, мають музикальний слух і голос зовсім правильний, другі зовсім фальшивий. Осібнякам, з глибокою впрочім інтелігенцією, не достає нераз музичних уздібнень.

Рисунок зачислюється також до спеціальних уздібнень; це вроджений дар. Майже кождий, що докладає старань, може дійти до приличного копійовання взору; рисувати одначе з памяти не кождий зуміє. Це брак, як і в музиці, часто стрічається навіть й у найінтелігентнійших.

На якій здібности опирається дар рисунку, годі сказати, бо штука рисовання, котрою з природи наділений осібняк, тратить свої свідомі первні Певне те, що треба мати в душі почуття форми, краски; щоби можна її на зовні віддати.

Інтуїційна правопись, це таки спеціальне уздібнення, що полягає більш чим на пересічній зоровій памяти. Читаючи богато, опановується не лише звичайну, але також граматичну правопись. Не опанувавши навіть граматичних правил, примінюється їх несвідомо.

Уздібнення до памятевих рахунків і математики – це також спеціальне уздібнення, що опираються майже виключно на памяти. Уздібнення до математики, це найбільш спеціальне зпоміж усіх, котрого брак дається з впрочім загально відчувати.

Всесторонно і вичерпуючо говорити про класифікацію умових типів, поки що завчасно, бо ця квестія надто нова і тому замало єще просліджена.

Доктор Сімон і Бінет, укладаючи тести до пізнання і оцінки інтелігенції, відкрили ненадійно інтелігенцію зміслів і інтелігенцію слова. Вони переконалися, що дитина дорівнює зрілій людині під зглядом зміслової інтелігенції. Здібности зміслового перцеповання і порівнування у дітей не менші від дорослих; різниця між одними а другими лежить в умовій якості. Подавляючу справність в перцепованню зміслами стрічаємо не лише у нормальних дітей, вона знаходиться навіть в упосліджених, а що більше, навіть в ідіотів. Др. Сімон доказує це трицятилітніми ідіютами, що не могли присвоїти собі штуки читання і писання, бо не мали відповідної інтелігенції, а ці самі ідіюти порівнували міри і ваги з такою самою точністю як др. Сімон і Бінет. Це найкращий доказ на те, що зміслова інтелігенція становить особний підряд загальної інтелігенції, зближеної до звірячої, що не йде ні в парі, ні рівномірно, ні рівнобіжно зі словною інтелігенцією.

Зовсім анальогічні спостереження дасться замітити в аномальних учеників, котрих опізнання в рахунках, читанню і писанню виносить найменше три літа. Це опізнання виказують вони лише у словній інтелігенції а майже ніколи в ручних роботах. Приділені до ручних робіт і порівнані з нормальними учениками, не були ні перші, ні послідні, а держалися пересічної середини. Якщо отже аномальні ученики слабші в аритметиці, в писанню і читанню, себто під зглядом словної інтелігенції, то на всякий случай не стоять нище від нормальних під оглядом зміслової інтелігенції. Аномальна отже дитина є повздержана лише в умовім розвою. На чому полягає цей застій в розвою? На ствердженню, що інтелігенція дитини це в першій мірі інтелігенція зміслів, це доказ, що дитина послугується переважно змісловими образами і конкретними досвідченнями, а доперва пізніше зарисовується в неї інтелігенція слова, котра дозволяє її на розвій загальних і абстрактних понять.

Поміж шкільними нормальними дітьми, що лихо вчать, знаходиться багато практичних типів. Цей тип заховується в класі пасивно, удає що займається наукою, коли в дійсности вишукує попід лавкою іншу роботу: перник, олівець, гуму тощо; оглядає їх, займається ними, такий ученик буває одним з перших в робітні, а виконана ним робота досконала, його рисунок бездоганий, письмо прегарне, хоть роїться від ошибок;

рахункової задачі ніколи не розв'яже, зате мапи й рисунки артистично виконані.

Дівчатка цього самого типу виказують наглядне уздібнення до шиття, домашних робіт, господарства і кухні. Часом по материнськи займаються з власної охоти своїми меншими товаришками. Їхня правопись не виказує інтелігенції, зате майстерно вивязуються вони в приладжуванню потрав.

Всі ці повищі дані поставили Бінетови силою свого істновання питання, чи існують фактично діти, лишені інтелігенції, лишені всяких умових уздібнень? Можна радше думати, що це ми самі відбираємо їм право до інтелігенції, оцінюючи їх надто поверховно і односторонно, задивляючися на них з наукового і літератського становища, а легковажимо їхне уздібнення до практичних ручних робіт, котрі так само як слово вимагають інтелігенції.

Перепровадивши анкету на велику скалю дійдемо, що вже впрочім від довшого часу доведено в Америці, до потвердження великого відсотка дітей, що виказують уздібнення лише до ручних робіт.

З трох ріжних кляс вибрав Бінет по пять найгірших у всіх предметах учеників і просліджував їхні здібности до практичних робіт. Після певного протягу часу ствердив, що вісім з них належить до ліпших учеників в ручних роботах. Узгляднивши те, що декотрі ученики, вибрані з цієї пятнайцятки, лише з причини лінивства є остатними в науці і – що найправдоподібніше – будуть лінивими при ручних роботах, то дійдемо – кінець кінців – до переконання, що добрі ноти з практичних занять завдячують вони не лише пересічним, а навіть більше чим пересічним уздібненням в цьому напрямі. Наші, так звані тумани, остатні в клясі, це в половині, або навіть в трьох частях, сотворені діти до ручних робіт.

Коли загал учительства і суспільности буде свідомий ваги виріжнення літератського від практичного типа, буде це великим поступом і суспільним добродійством. Стане ясним, що вибір звання не може бути припадком, але дуже поважною справою, в котрій треба руководитись індивідуальним уздібненням дитини. Практичний тип певного осібняка не займати ме літератського становища, а літератському типови не вибереться ручної роботи. Не просліджуючи навіть до краю цієї квестії, легко відгадати – виходячи з повищії точки заложення – як треба

розкласифіковувати різні звання. Не має більш літератського звання, чим адвокатура і – на нещасте – політика; професор, учитель, бесідник, актор, мусить бути людиною слова. Лікарєви не сміє бути чужою ручна робота, хірург мусить бути практичним типом. Торговля вимагає обох здібностей; купець, монтер, механік, мусять бути практиками, бо працюють головно при помочи змислів.

Чи можливе точне вирізнення рода уздібнення дитини в школі? Так, можливе а навіть не трудне. Треба лише приглядатися дітям, обсервувати їх і випитуватись. Ця дитина, що з приємністю читає книжки прим. з обсягу механіки, цілком певно не має літератських здібностей, так само як ученик, що лише в неділю для приємности рисує, не виказує практичного типу. Впрочім письменні вправи є одиноко міродайні і рішаючі. Вони не двозначно виказують рід уздібнення дитини, але правда лише тим, котрі не жаліють ні праці, ні труду для провірення і висвітлення цієї справи. Ученик сильний в граматиці, рахунках а передовсім в стилу, притомний у відповідях, з легким та ясним висловом, з цілою певністю належить до літератського типу уздібнення. Ученик, вивінований спостерігавчим змислом, повинен вибрати для себе звання, звязане з природою.

Квестія примінення, зужитковання і використання спеціальних уздібнень дитини має для нас першорядну вагу. На цю справу є два погляди, котрі себе взаємно виключають. Після першого треба дати дитині всестороннє вишколення і образования. Цей погляд опирається на старій, давній засаді, що культурна людина повинна бути всесторонньо образована. Якщо дитина виказує спеціальне уздібнення в зоровій памяті, належить вишколювати і слухову. Пробиваючийся виразно у дитини практичний тип, доповнити літератським. Повищу систему виховання аргументовують її сторонники двома доказами, одним практичної, другим теоретичної натурі. Виспеціалізовуючи дитину передчасно – говорять вони – зробимо з неї некомплетне ество. Впрочім, як радилаб собі ця людина в життю, маючи уздібнення до одного лише фаху, коли зміна економічних умовин вичеркне його фах з реального життя. Другий аргумент, виставлений на оборону повищої системи виховання, це той, що наука, котрої не можна навіть примінити в життю, не є страченою, бо є певного рода гімнастиккою ума, поширює горизонт понять, пояснює різні проблеми, виробляє критицизм, тощо.

Після другого погляду, треба дати кожній дитині спеціальне вишколення і освітання.

Перший погляд бувби вірний, слиб не пересаджений. Дати дитині – з одної сторони – всесторонне вишколення і освітання, це добра річ, бо цим способом зміцнюється її примінення в життю, надається їй сильну підставу до заакліматизовання в життю. Сучасні умовини суспільні не сталі, потреби щоденно змінюються, техніка поступає в свому розвою в скорому темпі, а це ставляє деяких одиниць в грізне положення. Пожаданим отже, щоби молодь не була привязана до одного лише верстату праці, з котрого не малаби виходу.

З другої сторони не годиться легковажити уздібнення дитини. Уздібнення, це средство, що зменшує труд, а працю робить видатнійшою, це природний товариш всего поступу. Маючи уздібнення, краще можна працювати, при меншій зуживанню сили. Належить отже узгляднити загальну культуру, але лише о стільки, о скільки ученик має силу і змогу з неї користати. Спеціальних уздібнень уживати яко живлових чинників, якщо вони виразні і характеристичні.

ХАРАКТЕР. Коли учитель переконається, що певний ученик менше працює від інших, пояснює собі звичайно це явище коротко: ученик лінивий, не хоче працювати, а через те ціла вина переходить на його волю. Того рода гадка мала давнійш своє раціональне істновання, вона погоджувалася іменно з традиційною психологією. Після неї складається людина з інтелігенції й почування, себто пасивної і активної частини.

Сучасники і не думають оперувати отсими метафізичними поняттями; вони не признають волі, котра находилабся у кожного з нас, щоби виступала і ділала тоді і в той спосіб, як її захочеться; а навпаки, вони переконані, що ціле наше ділання, це випадкова найріжнороднійших фізичних і духових чинників. Наші ділання і поведення зависиме від всіх причин, великих і малих, свідомих і несвідомих.

Хотячи збагнути психологію ученика, і вирвати його з лінивства а призвичаїти до праці, не станемо наївно обвинувачувати його волі; мусимо його основно пізнати, обсервувати, студіювати, щоби хоч до певного степеня здати собі справу з його психічного стану.

З попереднього виходить, що недомагання в психічній праці можуть походити з різних причин, незалежних від волі ученика як: недорозвою, слабого здоров'я, недомагання змислових нарядів, недостачі інтелігенції або пам'яті, спеціального уздібнення, через що не може даний ученик примінятися до вимог шкільної науки.

Маючи перед собою лінивого ученика, що відзначається галасливим, розсіяним і неспокійним поведінням, або протилежно, інерцією, треба прослідити його характер. Бінет признає одинокій лише спосіб пізнання характеру ученика, що полягає на хитрощах і підступі: полишити ученика в звичайнім його оточенні і так обсервувати, щоби він і не догадувався, що його обсервується. Бінет переводив той спосіб проби: визначав школяреви роботу в означеній кількості і невимагаючій уваги, прим. вичеркати з тексту всі «а», або «і». П'ятеро дітей з тої самої класи виконувало названу роботу під його доглядом через п'ять хвиль. По п'ятих хвилях зазначував він на кожному аркуші кількість виконаної праці. Другим разом мали виконати ці діти ту саму роботу, в тому самому часі, але без його нагляду. По п'ятих хвилях контролював Бінет виконану роботу без його присутності і порівнював її з першою. Ходило йому о те, щоби переконатися, чи праця, виконана підчас його присутності така сама, чи гірша, від виконаної без нагляду. Одинокі лише подраження могло некорисно вплинути на вислід праці.

Бінет перевів в париських школах анкету, що мала на цілі означення числа лінюхів. Розуміється, ходило йому о дійсне лінивіство, що відемно впливає на поступи в науці. Старанно перевірено стан учеників, що були остатними в класі, а становили одну п'яту. Здавалося, що між тими найгіршими буде найбільше лінивих. По відчисленню тих, котрі через фізичні недомагання, або недостачу інтелігенції чи пам'яті не робили жадних поступів в науці, осталося з загального числа учеників в класі лише два проценти лінюхів, у котрих причина лінивіства лежала в характері.

Вартість повищих цифр приблизна. Вони змінюються залежно від середовища; в одній школі будуть вищі, в другій нищі. Їхня вартість залежить також від погляду учителя, бо кількість праці, вимагана від ученика, не є сталою і з гори означеною кількістю. Що оден учитель признає за достаточне, другий те саме за недостаточне. Квестія признання й вартости найбільше утрудняє оцінку духових явищ. Кінець кінців одначе – поняття, до котрого

доходимо, не є чисто арбітральне; просліджуваний предмет точно означений; хвилеве і випадкове ліниство взяте поза скобку; тут входили в гру ученики, що дізнавали в школі рішучого неповодження. Це переконує нас отже, що квестія ліниства о духовім підкладі не має так великої ваги, як на перший погляд здається.

В чому лежить основа характеру лінивого школяра? Після Бінета – ліниство родиться під впливом дуже ріжнородних чинників. Він розріжняє два типи ліниства: принагідне і з уродження.

Принагідне ліниство, це хвилевий наслідок якогось випадку. Школяр знеохочений лихою нотою, неповодженням при іспиті, злою радою співтовариша. Незначна зовнішна причина повздержує пильність в її дотеперішньому розвитку.

Ліниство з уродження, це засаднича недостача пильности, повстала на органічному підкладі. Оспалий, розмазаний, внутрішно не скоординований, не відчуває приємности по праці, надія осягненої ціли не манить його, не находить досить волі, щоби побороти самого себе. Природа цього ліниства внутрішна.

Було сказано, що учитель найшовши лінивого школяра, обвинувачивав його волю, або брак волі і робив його відповідальним за ліниство. Ходить о те, чи цей погляд раціональний, чи він погоджується з сучасними поняттями о детермінізмі. Якщо негується істновання вільної волі, сли заперечується метафізичну можливість вільної волі, то и не годиться через те прийняти, що лінивий школяр не відповідальний за себе, сли він має бути жертвою фізіольогічної будуччини, условин, про котрі нічого не знає і котрих сам не витворив? А дальше: тому, що ця фізіольогічна будуччина, що узалежнює брак, чи слабу волю, часто має патольогічний підклад, то чи не належить уважати цю безвладність волі за ушкодження цієї власне волі, а лінивого школяра за хорого, котрому потрібно в першій мірі курації?

Лікарі, прикликувані в тих справах на нараду, наказують з огляду на свою фахову сторонничість охоту до накиннення патольогічної теорії о лінистві і обгрунтовання її тим, що у лінивої дитини находять вони по найбільшій части характеристичні хвороби легких, серцю, желудку і нервовому укладі; говорять тоді вони про недокровність і неврастенію.

Бінет погоджується з тим, що причини лінивства треба шукати між іншими – і в фізіологічних недомаганнях; не погоджується він однак з тим лікарем, що вже з гори, з засади, вважає кожного лінивого школяра за хорого і ставить а пріорі повищу діагнозу без чийбудь контролю. Не є пожадане, щоби психолог стало уступав лікарєви. Учєтьє так само не може уважати лінюха за хорого. В шкільному середовищі не вільно виключати так важного поняття, як почуття відвїчальности. Одно метафізика, другє навчання і виховання. В практиці, а особливо в школі, рішучо обстоювати при цьому, щоби учєник був відвїчальним за свої діла, щоби признав кару, чи догану за ліниєство слушною і справєдливою. Шляхотне обурєння, що впливає з журби о добро школяра, а мїрно удержанє і лишєне всякого чуття пїмсти, цє один з найкращих чинників в вироблєнню характеру.

Замїтка, що виховання полягає так само, як діяльність судівництва на вимїрі справєдливости і примїнюванню кар, кїлько разів учєнь не пошанує установлєного закона, – зовсїм слушна, бо поняття моральної відвїчальности тїсно вяжєтьєся з поняттям справєдливости і карі. Лучаєтьєся впрочїм богато случайїв, в котрих уживанї средства виховничї не мають нїчого спїльного з чистим поняттям справєдливости. Найтемнїшою стороною кар цє тє, що караючий нїколи не дасть себе переконати, що вимїреної карі ужив невластиво. Звїдси виходить, що мїрою карі буває гнїв караючого і тоді буває ця кара низкою пїмстою; сли розгнїваний учєтьє бє прим. школяра, мусить бити мабуть дуже сильно, щоби самому дїзнати полєкші. Караєтьєся школяра прим. на тє «щоби викорїнити його блуди». А цє не є виховання! Цє превєнційна система в родї средств, примїнюваних суспїльнїстю до проступкїв; цє проста лишє самооборона, що не має на ціли добра делїквента, тїльки інтерєс суспїльности.

Справжньому виховникови дозволєна кара лишє о стїльки, о скїльки має вона на метї удосконалєння одиниці і примїнення її до середовища. Змушуєтьєся учєника до контролі над самим собою, ограничаєтьєся на разї його свободу рухів в ціли забезпєчення йому тим бїльшої волї на будучину. Цє одиноке оправдання насильства, якого допускаяєтьєся учєтьє над повїрєним йому учєником.

В чому мїститься практична цїль вище означєного ідеалу морального виховання? В змїні поступування школяра. Моральнє виховання не полягає у впоюванню слушних понять і наук. Ні

поняття, ні почування не вистарчать, якщо не будуть переведені в діло. Професор етики, мимо глибокої науки, не є так довго етичним, поки його поведення протизоричить його науці. Одинокa ціль виховання – це допровадження дитини до певного способу поступовання. І на цьому еше не кінець. Одинокe діло нічого не доводить. Вимагається, щоби добре діло стало повторювалося, щоби було зорганізоване, не вимагало жадного напруження, було природне, що виходить без примусу з самого себе. Ціль тоді осягнена, коли витворитьсЯ призивчаєння.

Як змінити поступовання дитини, як відвернути її від лихих звичок, а защипити добрі? Америкaнський психольог Віліям Джемс виказав, що нічого нового не можна збудувати в душі дитини так довго, поки не возметьсЯ під увагу того, що міститьсЯ в ній від давна. Дитина має вроджені склонности, свій світ. Це все треба використати, щоби на ньому виробляти призивчаєння до того поступовання, котре бажаємо виробити. Тому ж треба пізнати дитину.

А щоби її пізнати, чи треба звертатисЯ аж до спеціальных студій над природою дитини, щоби вміти нею поводити? На щастя так не є; в противному разі не можна би нікого виховати. Опертись треба на тих прикметах, котрі є спільні для цілого загалу дітей, людей а навіть звірят: шукаємо приємности, утікаємо перед терпінням.

Справа виховання тісно в'язетьсЯ з особою виховуючого. Виховання о стілько представляє собою вартість, о скільки має її сам виховуючий. Воно складаєтьсЯ зі значіння, впливу, поваги, сугестії і авторітету виховника. Де знаходитьсЯ жерело авторітету? По части у фізичній частині виховника: гарна постава, велика сила фізична, певний погляд, навіть убрання, це додатні чинники. Фізичні умовини, це лише оглядна, зовнішня вартість; вони роблять вражіння, бо бувають звичайно ознакою великої енергії і сильної волі. Бліднуть і зовсім перестають істновати тоді, коли покажетьсЯ, що нема там прикмет характеру.

На духову сторону авторітету складаютьсЯ: дар вимови, що держить дітей у сталому напруженню, а через те піддержує карність; сила інтелігенції, що здобуває загальне призначення і славу; доброта, прихильність і привязання учителя до дітей; повага що міститьсЯ в силі волі, могутности і зрівноваженню; спокійна і повна застанови воля, без унесення і противоричности, воля, що ніколи надармо не грозить. Хто хоче мати вплив, мусить зачати

від власного виховання, мусить виробити свій власний характер.

На загал діти дуже спритні; скоро кожного осудять. Даремні зусилля учителя представитися своїм ученикам таким, яким він не є, бо скорше чи пізніше вийде на денне світло фалш його поваги. Інакше поступає учитель з виробленим і сталим характером: не підносить навіть голосу, здається, не силкується навіть на удержання карности, в його присутности заховуються ученики спокійно, а коли заговорить, в клясі постає гробова тишина. Сміється і жартує принагідно, є другом-товаришом своїх учеників, наділяє їх правом дискусії зі собою, нічого не порушить його поваги. Особливий знак: ніколи і нікого не карає.

Поміж чинниками, що впливають на вироблення характеру, знаходиться дозвіл, що творить віддільну систему виховання. Руссо і Спенсер радять полишити дитині свободу рухів і чекати поки не збере вона наслідків свого ділання. Вони стоять отже на становищі, не охороняти вихованців від лихих наслідків їхнього ділання, бо о скільки ці наслідки натуральніші, тим більше повчаючі. В цій системі добачують вони не лише виховання, але рівночасно й філософічну науку. Через те найкраще пізнає дитина житеву правду, почуття відвічальности, та набирає переконання, що кожда річ о стільки буває доброю або лихою, о скільки приносить добрі, або шкідливі наслідки. Живійше, глибше і всестороннійше відчуває логіку життя і піддається їй без спротиву.

Ця система виховання має багато правди, не є одначе досконалим системом виховання. Наслідки цієї системи булиб часто небезпечні, а то й брутальні. Розуміється, коли маємо до діла з навчанням і вихованням цілої кляси, не станемо чекати на інтервенцію природи, щоби виказала дітям добрі, або лихі наслідки їхнього ділання, а самі заберемося до діла. Так треба поводити обставинами, щоби дитина якнайчастійше одержувала наслідки свого ділання. Цей модерний напрям можна ввести і в школу. Треба лише викинути деякі постанови, котрих безоглядно досі уживається: не витворювати з дітей автоматів, а дозволювати на самодільність, полишити свобідний круг ініціятиви і безоглядно жадати самих лише овочів їхньої праці. Тривання лекції не мусить бути для всіх однако довге. Звісно, ці зміни не легко дадуться перепроводити в життя, але проби введення і примінення їх до життя треба робити, бо вони впливатимуть в великій мірі на розвій духа ініціятиви і почуття відвічальности.

Розглядаючи буденні випадки – коли то виховник змушений до активного виступу, щоби вплинути на зміну поведення вихованця – уживатиме або репресійних, або пробуджуючих середників. Як одні, так і другі можуть бути моральні або фізичні. Як всяке виховання являється системою морального впливу, ділання, так само виховуючі середники є в першій мірі моральними середниками. Навіть ці, що видаються чисто фізичними, не є ними виключно; бо це, що в них є змислового, матеріяльного, має вартість лише як символ і сугестія, а їх ділання зависить від значіння і гадки, котру їм приписується.

Репресійні середники, котрих уживається яко виховуючих співчинників, мають на цілі викликання в ученика немилого, болючого і упокорюючого вражіння. Ці середники і помічниці і лічниці. Але депресія, це будь що будь стан, котрого треба уникати, бо спричиняє значну втрату енергії в організмі. Якщо не можна всеціло виключити репресійних середників з виховання, то уживати їх лише виїмково. А звісно, бувають случаи, в котрих шкільні кари невідклично потрібні. Хай жеж примінюється їх з розвагою, без подражнення, не однаково для всіх дітей. Часті кари викликають призвичаєння до себе і байдужість.

Кара і догана – це типові репресійно-виховничі середники, без котрих годі виховникови обійтись. Можна остаточно не послуговуватися карами, але догани і погрози не дадуться виключити. Від опору, з яким протиставиться дитина репресійним і депресійним середникам виховничим, зависить, розуміється і їхня ужиточність. Цю силу відпорности дитини належить пізнати і з нею числитися. Бінет наводить два часто уживані способи що не ведуть до осягнення ціли: перший, коли засильно впливаємо на слабе ество, та викликаємо через те сильну депресію; дитина, прибита великим тягаром кари, стероризована наміром строгости, стається боязка, несміла, смутна, тратить віру в себе. Другий, противний першому, полягає на примінюванню надто слабого середника депресійного в відношенню до великої сили опору виховника, з котрим мається до діла.

Побуджуючі середники віддають в вихованню найкращі прислуги. Вони впливають корисно на фізичну і духову сторону дитини, зміцнюють її, викликаючи рівночасно спокій і внутрішнє вдоволення. Цей спосіб виховання найвідповіднійший, він побуджує до ділання, веселости і любови для учителя; поступає з

духом виховання без примусу до доброго діла, а зовсім добровільно, з при звичаєння.

Побуджуюча метода виховнича послуговується нагородами, похвалами і признанням. Відносно нагород, котрі мають своїх сталих і завзятих противників, приходиться сказати, що не треба легковажити жадного виховничого середника, якщо він у своїх наслідках показується пожиточним і осягає намічену ціль. В практиці одержують нагороду майже все одні і ті самі ученики, через що витворюється порівнююча скаля між ними, котра вивисшає одних, а знеохочує других. Ці знеохочені мають до певного степеня рацію, бо їхню працю ніколи не нагороджується. Треба поступати в той спосіб, щоби кожного ученика порівнювати з ним самим, з його минувшиною і брати під увагу в першій мірі його духову еволюцію, а через те і його поступи.

Похвала і признання учителя викликає в ученика гарні вражіння і наслідки. Здібні і дуже молоді діти працюють в першій мірі на те, щоби зробити приємність свому учителеви. Німе признання, усміх, вдоволення мають як найкращий вплив. Похвала мусить бути поміркована і коротка, заслужена і примінена до виконаної роботи, та не надто часта.

Бінет з того переконання, що пізнавши ріжні типи дитячих характерів, можна приділяти кожду дитину до властивої категорії і дати їй моральне виховання, примінене до даного типу. Апатичні і налогові діти представляли би найбільшу трудність. Але і в них добачує Бінет часом спеціальну честь і зглядну шляхетність. Ці анормальні і неморальні ества мають навіть деколи свою мораль, розуміється наскрізь егоїстичну, з котрої одначе дуже інтелігентний, проворний і усвідомлений виховник зможе добути здорове зерно.

Не слід забувати у вихованню, що дитина не живе відосібненим життям; вона живе в класі, котра є для неї суспільністю, що має багато ідентичних ціх з суспільністю зрілих людей. Крім характеру дитини, має також вплив на ню і товпа, що утруднює працю виховника. Виховник не сміє забувати, що це дитяче суспільство держить оден спільний фронт проти нього; доказом на те велика повздержливість від всякої денунціяції, що розуміється є найбільшим злочином в класі. Виховник мусить доложити всіх старань, щоби вміло провадив цим суспільством. Учеників з нахилом до сваволі

розміщуватиме поміж спокійними, неслухняних між послухними, найживіших поміж оспалими, не забуваючи при цьому, що добрий примір, та емуляція – це дві могутності, котрі в даний момент зручно використані, приносять якнайбільшу користь.

В деяких париських школах творено малі відділи, називано їх іменами найславніших людей, надаючи цим відділам певну індивідуальність. Розбуджувано поміж поодинокими відділами шляхетне співсоперництво. Солідарність і емуляція цих груп ділає в той спосіб, що найпильніші ученики доглядають і заохочують до праці лінивих своїх товаришів, закидуючи їм, що через них не може цілий відділ одержати права першенства до нагороди, котру признавало найбільш заслуженому відділови. Штучний характер цих відділів – це їхня одинока слаба сторона.

Переходячи по при цілу низку середників, за помістю котрих формуємо дитячу душу, зауважить дехто, що вони надто слабі, через що повстає в душі питання, чи дасться випровадити при їх помочі правдиву, велику і глибоку мораль. Це занепокоєння будиться в першій мірі у тих, що були виховані в пошані релігійної моралі. Вони не погоджуються з наукою світської моралі, лишеної після них всякої рації істновання, а в першу чергу санкції. З хвилею, коли офіціяльна наука заняла нейтральне становище, не пожичаючи жадних аргументів від релігії, якїж є світські способи присвоювання дітям моралі?

Всяка мораль, відповідає Бінет, змістовлюється в поняттю жертви і посвяти, котру робимо зі свого егоїзму. Етичне виховання є можливе в засаді без помочі релігійних понять.

Закиди, роблені світському вихованню і моралі можуть бути до певного степеня слушні, але не треба впадати з одної крайности в другу, а в першій мірі не ідентифікувати методи з цілю виховання. Ціль: витворення вільних людей, але метода не може відкликуватися до розуму дитини тоді, коли його еще нема. Виховання полягає – цеж провідний мотив – на при звичаєно дитини до позиточного діла, до позиточного використання всіх її сил і здібностей. Моралі не впоюється в дитину за помістю розумування; вона, мораль, не є вислідом аргументації, а подання причин може лише вияснити, провадити, зміцнювати і раціонально, та річево оправдувати тенденцію, існуючої вже моралі. Ця тенденція, наклін, розвивається у дітей головно під

впливом двох чинників: пошани для родичів і учителів, себто елементу влади і поняття обов'язку, кінцевого в кожній моральній системі, якщо вона має бути доцільною. Другий чинник це альтруїстичне почуття: доброта, милосердіє, симпатія, безінтересовність і сердечність, що ведуть до посвяти самого себе, та піддержують інтензивність моралі.

В початкових париських школах переведено ряд проб етичного виховання, полишеного релігійного елементу, і ці проби, а властиво практичні справи етичні, дали завсіди незбиті докази на те, що етичне виховання є можливе без помочи релігійних понять.

ЗАМІТКИ ДО ПСИХОГРАМНОЇ ТАБЛИЦІ

Кілька літ перед світовою війною, а особливо сейчас, після неї, розвели німці акцію на широку скалю в ціли виеліміновання зі шкільного життя шкільних свідоцтв, а введення психограмів. Вони прийшли до переконання, що експериментальну науку, побудовану на психофізичному підкладі, сейчас треба ввести в життя з огляду на низкий уровень і повоєнний стан гігієнічного, духового і економічного положення свого народу, мотивуючи тим, що лише ця наука може осягнути можливо найбільшу економію духової праці.

На економії праці повинно нам в першій мірі залежати нині, коли то повоєнні наслідки, що проявляються в занепаді фізичних і духових сил творчих, чим раз сильнійше даються відчувати. Шкільну дітвору і молодь муситья допровадити до більшої видайности в праці, при різночасному ошаджуванню її фізичних і духових сил. Шкільні свідоцтва, зглядно шкільні повідомлення, котрих уживається досі в народних і середних школах до оцінки і характеристики духового стану кожного осібняка, являються нині пережитим і безвартним фантом.

Свідоцтва недомагають в цьому, що їхня практична ужиточність і вартість, в порівнянню до сили і часу, витраченого на їхне заготовлення, не стоять в пропорціональнім відношенню. Вони не є ні для учителя, ні ученика, ні його родичів жадним документом, що давав би оцінку вартости з одної сторони учителя, з другої ученика, а його родичам вказівки, як мають дальше повести свою дитину і якою дорогою дійти до властивої ціли.

Шкільні свідоцтва й повідомлення мусять і у нас уступити місця шкільним психограмам, а час і силу, витрачену на їх писання, ужити до виготовлення психограмних таблиць. Ці таблиці залишаються в управі школи, між іншими актами, а родичів дітей повідомляти з кожним кінцем шкільного року і вказувати, в котрому напрямі належить повести дитину. Введення психограмних таблиць малоб за собою не лише велике практичне значіння для учителя і родичів ученика, але також для шкільної влади, котра на основі цих психограмів моглаб мати точний перегляд квалітативної діяльності дотичного учителя. Через порівняння всіх психограмних таблиць певного ученика – послугуючись помічю фахових лікарів – далобся поставити кождому чотирнадцять до п'ятнадцятьлітньому ученикові – хто значі не – абсолютно вірну і правдиву діагнозу уздібнення.

Переходячи до вказівок психограмної таблиці, належить в першій мірі звернути увагу на її конструкцію. Ділиться вона на предмет і підмет досліду. Предмет досліду узглядняє становище і психофізичні прикмети родичів ученика. Всі рубрики дослідного предмету треба прецізно і однословно схарактеризувати. Додати тут треба, що під інтелектом розуміємо думання, розсудок і розум. Думанням зовемо лучення виображінь що до змісту. Розсудком – творення понять, осудів і заключень. Розум – здібність творення ідей. Вага і значіння прочих рубрик були попереду зреферовані.

Підмет досліду ділиться на фізичний і духовий стан ученика. При виповнюванню рубрик фізичного стану ученика, опертись належить о те, що було попереду сказане. Лише деякі рубрики духового стану ученика потребуьть пояснень. Вражіння: тут означити нормальний, аномальний, зглядно більший чим пересічний стан п'ятох зміслів і силу їх вразливости. Спостереження: зміслові спостереження тоді правильні, якщо всі змісли нормально розвинені. Психічний перебіг спостережень однаковий. Можуть бути правильні або неправильні. Виображіння бувають ясні і певні, коли без труду можна відріжнити оден предмет від другого, йому подібного – і точні, якщо виображіння обіймають всі важнійші, а що найменше, всі ественні знамена даного предмету. Вони можуть бути тревалі і сильні, хвилеві і слабі. Репродукція виображінь – це поворот виображіння до свідомости. Безпосередна репродукція – коли виображіння без причини повертають до свідомости, посередня – коли другі

виображіння будять свідомість першого. Існують чотири закони посередньої репродукції: сучасності, наступства, подібності, контрасту. Віднова виображінь після тих чотирьох законів зветься асоціацією. Віднова виображінь може бути безпосередня, посередня, мимовільна, довільна, змінена, незмінена. Увагою зовемо свідоме і намірене точне спостерігання предмету. Вона обосновується на певного рода зосередженню цілого організму на ожидає вражіння. Може вона бути: сильна, слаба, точна, невірна. Якщо спостерігання відбувається в певній, означеній цілі – зветься обсервацією. Може бути: правильна і неправильна. Психічну диспозицію до творення уявних, або фантазійних виображінь зовемо уявою або фантазією. Це продуктивна сила, що переображає набуті виображіння будьто через усунення певних складних частин, будьто через додання нових складових частин, будьто через одно і друге. Вона творить лише що до форми, а не змісту. Буває оригінальна, наслідуюча, рухлива, богата, скороповстаюча.

ЗАКІНЧЕННЯ

Досліди над експериментальною педагогікою слід розглядати не лише науково, але також – і то в першій мірі – зі становища реального життя. Школи з великим množеством дітей існують від віків; це живий організм, на котрому витворилися урядники, гієрархія, становища, традиції, особисті інтереси і певного рода догми. Оцей організм зміряє, силою самозаховавчого інстинкту, до продовжування свого, не зносячи змін, буття; він воєю із всякими змінами, навіть тими, котрі виказують поступ.

Дана педогогія, себто сучасна, існуюча, походження в першій мірі емпіричного. Учителство вчило, спостерігало і після цього зміняло свій спосіб навчання. Самі спостереження в більшій частині забувалися, а полишалися певні правила поступування, звичаї і прирвичаяння.

Тим способом витворилися методи і уложено програму. Найгарнішою їх стороною це те, що витворилися вони для розв'язання реальних квестій, задержали контакт з життям, та віддали гарні услуги. Бінет порівнує їх до старого, скриплячого воза, котрий тріщить і дуже повільно посувається вперед, але остаточно сповняє своє призначення.

Під напором конечности, або за ініціативою виїмково здібного виховника, зявляються час від часу певні реформи, легкі зміни в

орієнтації, часом навіть досконалі інновації – мають одначе це загальне недомогання, що є емпіричні, не контрольовані, без порівнюючих проб в присутности свідків, без порівнюючої скалі і методи. Мимо того, ця педагогія має свою теорію і доктрину. Доктрина ця одначе хитка і літератська: це збір пустих фраз, що не підлягають критиці.

Проти цієї педагогії повстало від яких тридцять літ богато реформаторів, оживлених духом чистої науки, щоби на місце сучасної поставити нову педагогію.

Всюди находиться потроха оцих реформаторів, а найбільше їх в Америці. При помочи наукових підстав захотіли вони перелицювати стару педагогію. Вони видали численні праці, оперті на обсервації і досліди; послугуються частинно анкетами і квестіонарами, частинно університетськими робітнями, частинно школами. Програма велика: реорганізація навчання і психологія дитини. На основі певних даних задумують вони випровадити з математичною точністю плян навчання і виховання.

Старий, деревяний, чумацький, скрипучий віз – це стара педагогіка. Педологія знова – порівнує Бінет – це прецізно сконструйована таємнича і скомплікована машина, що будить подив і впроваджує задуму; части її одначе не допасовані як слід, та має одну капітальну хибу: не рухається з місця.

Обом повищим системам можна робити закиди, але і обом треба признати певну заслугу. Давна педагогія надто загальна, малодокладна і точна, надто літератська. На всякий случай – найгостріше навіть критикуючи – треба признати, що давна педагогія віддала свого часу незаперечні услуги: мала безпосередне почуття певних проблем, що домагалися розвязки; зжилася зі школами і ані на хвилину не відбігала від того, що нас в вихованню найбільше обходить.

Методи новочасної педагогії, себто педології, це тести, сухі і спеціальні досліди, часто безужиточні, видумані ученими в лябораторіях, що не знають ні школи, ні життя. За те є вони уосібненням досліду, контролі, математичної точности і правди. Оба ці напрями можна взаємно доповнити: давна педагогія вкаже нам проблеми, що чекають розвязки – педологія подасть способи досліду.

Хотячи довідатись – про скількість і якість відомостей у школяра – про степень його вишколення – про те, чи даний учитель

Предмет досліджу		Підмет досліджу						
Становище	Психофізичні прикмети родичів ученика	Фізичний стан ученика			Духовий стан ученика			
		Ім'я і назва	Димометр руки	Здоров'я	Загальний розвій	Вражіння	Загальний розвій	Вибір знання
Соціальне	Дата уродження	Правої	Лівої	Зір	Передчасний	Спостереження	Правильний	Замітка
Культурне	Зріст			Слух	З опізненням	Репродукція виображень	З опізненням	
Здоров'я	Вага			Прочі змисли		Тип інтелігенції		
Змисли	Ширина рамен			Перебуті хороби		Степінь інтелігенції		
Інтелект	Спірометр					Тип пам'яті		
Етика (мораль)						Степінь сили пам'яті		
						Спец. рід пам'яті		
						Увага		
						Обсервація		
						Фантазія		
						Рід уздібнення		
						Степінь уздібнення		
						Рід лінивства		
						Степінь лінивства		
						Причина лінивства		
						Характер		
						К-ть пропущ. днів науки в році		

краще вчить від других – чи переконатися о вартости нової методи і одержаних цєю дорогою вислідів – хотячи погодити суперечну, на виховую чому чи навчаючому тлі, гадку між учителем, а інспектором – про фізичну і духову цілість ученика – та в кождому з цих случаїв можна примінювати методи фізичних і психічних помірів, уживаних Ванейом і Бінетом.

Сли учитель розумно і тактовно послугуватисьме повищою методою, присвоїть собі її і вповні опанує, виробить собі правдивий і точний осуд о повірених йому школярах і цим способом зможе совісно відповісти всім, вложеним на нього, обов'язкам.

Копичинці, март – май 1923

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДИ

(Тестові дослідди в школі. Педольогічні дослідди)

ЗМІСТ

I. Вступ

II. Суть, генеза, поділ та історичний розвій педольогії.

III. Загальні поміри:

1. Читання

2. Писання

3. Рахування

IV. Фізіольогічні поміри

1. Зір

2. Слух

3. Смак

4. Нюх

V. Психічні поміри:

1. Інтелігенція

2. Память

3. Увага

4. Уздібнення

5. Характер

VI. Тестові проби:

1. Підхоплення учеників до школи.

2. Інтелектуальні заінтересовання.

3. Безпосередна память чисел.

4. Безпосередна память слів.

5. Тема умової праці.

6. Творчі виображіння.

7. Дефініції абстрактивних слів.
 8. Критичні осуди.
 9. Класифікація понять, логічні роди.
 10. Розумові питання.
 11. Значіння послові.
 12. Погляди дітей.
 13. Описи.
- VII. Психограмна таблиця.
- VIII. Шкільний лікар.
- IX. Закінчення.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ВИПУСКНИКА ШКОЛИ

Наша середня школа, хочаби нині відробити вчора недороблене, з усіх сил намагається власними силами дібратись до самого дна психології особистості випускника з метою допомогти йому безболісно перейти віддаль від шкільної парти до практичного виконання професійної праці.

Класний керівник, співпрацюючи з усіма членами педагогічного колективу і персоналу, в процесі повсякденного навчання і виховання в класі, в позакласній і позашкільній роботі, у громадському житті школі, – всі вони спільно досліджують учня на різних етапах його розвитку та в різних ситуаціях. Його висловлювання, вчинки та психічні процеси, що виникають притому, індивідуальні їх особливості, мовні й рухові реакції, – все те даватиме змогу і підставу об'єктивно визначити духовне обличчя особистості учня. Таким чином спільно сприймають вони об'єкт досліду, його спостерігають, інтенсивно мислять – міркують, роблять правильні висновки, та дальше поглиблено досліджують і вивчають. В кінцевому етапі роботи, його відповідно скеровують, йому радять, а якщо необхідно то й дораджують. А учень – випускник дефінітивно вирішує – погоджується або заперечує.

Спостерігати, пізнавати, вивчати індивідуальні особливості учня слід би проводити за добре розробленим планом професійних спостережень ще у восьмому класі. На час перебування учня в дев'ятому і десятому припадає кінцеве й остаточне спостерігання, пізнавання і вивчення розвитку його психічних процесів і прикмет особистості.

Батьки повинні б відповісти собі і школі, у довільній формі на такі, приблизно, запитання:

1. Завважили вони у ранньому дитинстві сина чи доньки природжені нахили, уподобання, здібності, тобто такі психічні властивості – якості, які є природною передумовою обдарованості?

2. Коли, з якого часу стали виявлятися ці психічні прикмети дитини?

3. В чому виявляється яскравість даної здібності?

4. Що могло її викликати?

5. В чому виявляються характерні ознаки обдарованості даної дитини?

6. Виникла дана здібність виключно її власними індивідуальними силами?

7. Якщо ж сторонніми, то хто і якими педагогічними заходами дійшов до виявлення і до дальшого росту даної здібності?

8. Розвивається ця здібність і далі в процесі шкільного навчання і виховання, та які має досягнення?

9. Набуває дитина дома і в школі достатні навички, уміння, знання, що є необхідними для даної здібності?

10. Планово і систематично займається вона цим видом діяльності, що є необхідним для виявлення і дальшого поглиблення даної здібності?

11. Спостерігаючи, пізнали батьки і вивчили свою рідну дитину по лінії її інтересів, нахилів, замилювання, здібностей, усіх прикмет її особистості, що можуть бути вирішальними при виборі професії?

12. Які предмети шкільного навчання найбільше любить дана дитина?

13. Якою роботою найкраще вона займається поза школою та які має в ній досягнення?

14. Яку професію дораджують батьки обрати?

15. Чому саме цю?

16. Чи і чому погоджуються вони з наміченою до вибору професією, яку на підставі професіознавчих даних і по зрілій застанові та погодженні з учителями особисто вибрала їх дитина?

17. Чому не погоджуються?

18. Так що ж дораджують батьки?

19. Чому саме?

Підписи батька - матері

УКРАЇНЬСЬКА ЧИТАНКА В НАРОДНІХ ШКОЛАХ

Методичні конспекти

Частина I

ВСТУП

Не зважаючи на всі можливості, які дозволяють зробити навчання серйозним, глибоким, цікавим і привабливим, наша школа – при всіх своїх досягненнях – має все ж ще ряд істотних недоліків у своїй навчально-виховній праці.

Побуваючи на лекціях (урок), зокрема української мови, можна в цьому легко переконатися. Не всюди ще є достатня успішність, не всюди добре наладнана і виховна робота. Це обумовлюється, в першу чергу, недостатньою якістю лекції, як основної форми навчання і виховання в школі, її неповноцінністю, сухістю, нецікавістю. У висліді – учень перестає займатися навчальним предметом, байдужніє до нього, і, не відчуваючи жодного задоволення, починає ставитись до нього чисто формально й бездушно, вивчаючи лише тому, що цього вчитель вимагає. Засвоєння рідної мови в такому випадку неповноцінне, а виховне значення цього предмета втрачає свою силу. Відгородження ж і відрив навчання від виховання, цього неподільного й єдиного процесу, не тільки не дає можливості заповнити лекцію ідейним змістом мистецького твору читанки, але й робить її емоціонально ненасиченою, незахоплюючою, непривабливою, нецікавою, а тому й мало засвоєною.

На основі досвіду прийшов я до висновку, що для влєкшення праці вчителя і піднесення її навчально-виховної видаєтності, є необхідним підручник, який став би дорадником в методичному опрацюванні художніх статей українських читанок в школі.

Так зродилася ідея конспектів методики статей української читанки в народніх школах.

Метою цієї книжечки є допомогти вчителєві солідно підготуватись до лекції, добре її повести і осягнути – якісно і кількісно – високі результати в навчанні і вихованні; заощадити час і труд, витрачуванні – якого є змога і добра воля – часто й надаремно на пошукування необхідних до лекцій матеріалів, які порозкидані по різних підручниках, що сьогодні є подекуди бібліографічною рідкістю і дати готовий матеріал для щоденного вжитку.

Відсвіження і пригадка найістотнішого матеріялу з теорії літератури – де є ще не розроблені проблеми, де існує спірність змісту понять, де немає однозначності в істотних ціхах і дефініціях, – психологічна побудова лекції, орієнтовні зразки її схем, наукове узагадження елементів лекції, психологічні передумови правильного розгортання лекційного матеріялу, наукова організація праці в процесі навчання і виховання – це засоби до досягнення повищої мети.

Тому ця книжечка і відповідно побудована. Перша частина аналізує психологічну структуру, розкладає її елементи, подає орієнтовні схеми зразкових лекцій, випроваджуючи узагадження і висновки, зв'язані з побудовою процесу навчання і виховання тими засобами, при допомозі яких учень опановує навчально-виховний матеріял. Друга її частина подає для пригадки в дуже зв'язкій формі необхідних матеріялів з теорії літератури. Третя частина трактує про педагогічно-дидактичне відношення вчителя до учня в процесі навчання і виховання.

Немає в світі нічого нового, яке відірвавшись від старого, з ним не пов'язувалось би. Нова думка теж не витворюється з нічого. Вона ціпко держачись попередньої, поширюється, поглиблюється, прибірає нові форми, перетворюється в індивідуальному горнилі, витворюючи в результаті нові звена в продовжуванні творчості людини.

Тому ця скромна праця не претендує на самостійність, оригінальність і вичерпну повноту цього питання. Сказано ж – конспект.

За всі завваження вчителів, спрямовані на поліпшення цих конспектів, я буду дуже вдячний.

ЧАСТИНА ПЕРША

1. Психологічна структура лекції

1. П о н я т т я у р о к а (лекції). Наша свідомість слабо реагує на сприймання слова: лекція, якщо цьому поняттю ми не визначили повного змісту. А слово «лекція» – не пуста гра звуків, не абстрактне поняття. Це означений відрізок часу, в якому вчитель за певною формою і психологічною побудовою, подає менш-більш однорідній під віковим чи інтелектуальним оглядом групі учнів певну кількість знання та досягає намічену навчально-виховну мету, яка, звичайно, точно означена програмою навчання.

Охоплюючи істоту слова «лекція» – оживає наша уява, свідомість наповнюється змістом, витворюється конкретний образ, нашу думку ворушить рефлексія, перед очима зприсовується жива істота, зложена з тіла – форми і душі – змісту.

2. Ф о р м а і з м і с т у р о к а. Вони становлять нерозривну єдність. Форма – це зовнішній його вигляд, це означений (певний) його фасон. Зміст урока – це його психологічна побудова, психологічна природа, психологічний кістяк; дидактичні елементи процесу навчання; це – нарешті данний клас, предмет навчання, конкретна тема, означена мета, учні, вчитель.

3. П р и р о д а у р о к а. Безформності і хаотичності в процесі навчання немає. У побудові урока обов'язує певна психологічна схема. Основними елементами його структури вважаємо:

а/ Повторення, нав'язання і відтворення з раніше вивченого тих знань, на які треба опертися, викладаючи новий матеріал.

б/ Подавання нового знання.

в/ Закріплення нового знання, а саме: справлення можливих помилок, які могли зайти в сприйманні нового знання; вправи на закріплення новоподаного матеріалу, самостійні роботи учнів над новим матеріалом.

г/ Додаткову усну, або письмову працю додому з метою здати письмовий звіт з опанування нового матеріалу.

Крім основних елементів структури урока – маємо ще й неістотні, додаткові, а саме:

а/. Технічна підготовка до урока.

б/. Перевірка виконання домашніх завдань.

в/. Повторення попереднього матеріалу.

г/. Визначення теми й мети урока.

г/. Організація заінтересування й уваги учнів.

д/. Активізація учнів.

Повищий порядок в чергуванні дидактичних елементів урока – не універсальний. Його не можна примінити у абсолютно всіх випадках; схема побудови процесу навчання не догматична, не шаблонна, не мертва. Форма тісно в'яжеться зі змістом, який надає уроку психологічно індивідуальне обличчя.

Однак структура психологічних елементів урока не довільна. Вона залежить від його мети і змісту та рівня розвитку учнів. Тому не всі елементи дидактичного процесу виступають в кожному уроці.

Непорушні три основні дидактичні елементи процесу навчання:

а/. Подання нового матеріалу;

б/. Закріплення нового знання;

в/. Самостійна праця учнів над новоподаним матеріалом з метою перевірити силу і ступінь його засвоєння.

Обов'язковість цих трьох елементів в будьякій темі і будьякому класі та їх послідовність – безумовна. Ці три дидактичні елементи впливають один з одного, тісно між собою в'яжуться, вникають один в одного і взаємно себе доповняють.

4. Т и п и у р о к і в. Тема, зміст і мета урока, клас, предмет навчання і рівень розвитку учнів – витворили різні типи уроків.

Мета може бути дуже різна, наприклад: подання нового матеріалу, повторення засвоєного матеріалу, перевірка ступня засвоєння, вправа на опанування матеріалу, комбінування і т.ін.

Зміст лекції залежить від її мети, предмету навчання і ступня розвитку учнів.

Предмет навчання впливає на різницю в побудові лекції, висуває різні теми в обсягу одного і кількох різних предметів навчання, ставить різні вимоги з погляду на рівень розвитку учнів.

Інтелектуальний рівень учнів, який спирається на менш-більш однорідній під віковим і розвитковим оглядом групі учнів, що поділені в народній школі на поодинокі класи, від першої до сьомої – теж впливає на творення типів лекції.

II. ОРІЄНТОВНІ СХЕМИ ТИПІВ ЛЕКЦІЇ

1. С х е м а підготовки вчителя до окремого урока.

Вчитель, підготовляючись до кожного нового урока

а/ з'ясовує собі вислід перевірки попередньої праці і встановлює її зв'язок з новим уроком;

б/ узгіднює зміст урока з програмою навчання;

в/ означає тему, зміст і мету урока;

г/ складає план урока;

г'/ підшукує і добірає матеріал для користування на уроці;

д/ опановує матеріал урока;

е/ встановлює чергування дидактичних елементів урока і правильно визначає час для кожного з них;

є/ підготовляє наочне приладдя і перевіряє його справність, обдумує, як його найкраще вживати;

ж/ встановлює зміст і обсяг домашніх завдань.

2. С х е м а на подавання нового матеріалу.

Організаційно-технічна підготовка до лекції: підготувати наочне приладдя, потрібні тексти, підручники, зшитки, письмове приладдя, посуд, крейду, ганчірку; книги, класний журнал, письмове приладдя для вчителя, конспект лекції і т. д. на столі вчителя; підготовка матеріалу до лекції для кожного учня.

1. Перевірка виконання письмового домашнього завдання.

2. Повторення попереднього матеріалу навчання. /Найбільш істотне і характеристичне; узагальнення і висновки; пов'язання старого матеріалу з новим; перехід від знаного до нового./

3. Повідомлення про тему й мету лекції./ Стимулювання дітей до нової праці; заохочення і зацікавлення; пробудження заінтересування і мобілізація уваги./

4. Подавання нового матеріалу. /Відтворення з раніше пройденого, тих знань, на які треба спертися, викладаючи новий матеріал; подавання нового матеріалу./

5. Закріплення нового матеріалу. /Перевірка засвоєння новоподаного матеріалу; аналітичний розбір можливих помилок в засвоєнні нового матеріалу; вправи на закріплення вже правильно засвоєного матеріалу; самостійна праця учнів над засвоєнням нового матеріалу.

6. Завдання додому. /Додаткова усна, або письмова праця з метою закріпити новий матеріал і здати звіт з його опанування/.

Якщо немає письмового завдання, а лише усне, то час, визначений на перевірку виконання домашнього завдання, додається для другого структурального елемента лекції: Повторення попереднього матеріалу.

Орієнтовний розподіл часу для поодиноких етапів педагогічного процесу примірно такий: для першої точки – приблизно – три хвилини; для другої – шість хвилин; для третьої – одна хвилина; для четвертої – двадцять дві хвилини; для п'ятої – десять хвилин; для шостої – три хвилини. Разом 45 хвилин, тобто одна шкільна година.

Найважливішим фактором міцного засвоєння навчального матеріалу є правильний початковий виклад, який повинен відповідати таким вимогам: зрозумілість, систематичність і послідовність; наочність, яку досягаємо різноманітними способами; стимулювання заінтересувань учнів, збудження їх уваги, забезпечення активної їх участі в розробці матеріалу; забезпечення перед творенням помилкових асоціацій.

3. С х е м а на подавання старого матеріалу. /Форма самостійного повно-лекційного повторення./

Лекцію побудовуємо так, щоби на ній мали по можності лише одну трудність, на подолання якої концентрується вся їх енергія.

1. Свідома і доцільна настанова /1 хвилина часу. Поповнити і закріпити мало засвоєні частини розділу/.

2. Вказання тих частин розділу, які ще мало засвоєні /2 хвилини часу/.

3. Подача вчителем загального огляду певного розділу /10 хв./ Розподіл його матеріалу на: основні і другорядні відомості, міцно і недосить засвоєні/.

4. Вибір істотного, важкого і недосить трівко засвоєного матеріалу; вибір неістотного і другорядного матеріалу /2 хв./.

5. Вправи на опанування, повторення і закріплення основного, а потім другорядного матеріалу /20 хв./.

6. Підсумок лекції /8 хв./ . Чи намічена цільова настанова реалізованя; виведення і повторення правила, закона /.

7. Завдання додому /2 хв./ . /Письмові, або усні вправи на повторення і закріплення істотного матеріалу повторення розділу/.

Всі форми повторень і вправ можна звести до трьох категорій:
а/ форми повторення в процесі викладу;

б/ форми повторення старого в органічному зв'язку з вивченням нового;

в/ форми самостійного повторення.

Повторення матеріалу в процесі викладу може відбуватися в таких формах:

а/ В самому процесі викладу вчитель кілька разів повторює / іноді записує на таблиці/ ті елементи, які він вважає найважливішими, або найважчими для запам'ятовування.

б/ Учитель будує свою лекцію так, що найважливіші елементи навчального матеріалу становлять немовби вісь, навколо якої нанизується весь інший матеріал. До цих елементів учитель багато разів повертається, освітлюючи їх кожного разу в них які небудь нові сторони.

в/ В процесі лекції вчитель запитує різних учнів, заставляючи їх багато разів повторювати найважливіші елементи лекції.

В процесі перевірки знань учнів учитель заставляє їх ще й ще раз відтворювати матеріал.

З форми повторювання старого матеріалу в органічному зв'язку з вивченням нового – найважливішим є таке повторення, яке внутрішньо властиве самому викладу нового матеріалу, оскільки він містить старе як свою органічну частину. Такі повторення проводимо за засадою: розподіляй і розташовуй матеріал навчання так, щоб – де тільки можливо – на дальшому ступені попереднє знову повторювалось в новому вигляді.

Близькими до повторення старого матеріалу в органічному зв'язку з вивченням нового – є повторення в формі зіставлень, протиставлень, порівняння і контрастування нового зі старим.

Повторення навчального матеріалу може бути організоване і в формі спеціальних занять, самостійних лекцій. Для того, щоб зробити такі заняття цікавішими і ефективнішими, необхідно – по можливості – надавати їм різноманітності, повторюючи пройдений матеріал не стереотипно, а комбінуючи і урізномороджуючи його елементи відповідно до якихнебудь нових принципів, наприклад: нова класифікація матеріалу, утворення рядів і складання груп за якиминебудь новими ознаками.

4. С х е м а розповіді

1/ Перевірка виконання домашнього завдання /3хв./.

2/. Повторення попереднього матеріалу /6 хв.; істотне, висновки, закони, характеристичне, узагальнення/.

3/. Повідомлення про тему й мету лекції /1 хв.; стимулювання дітей до праці, концентрація уваги на освітню, життєву і виховну мету розповідв/.

4/. Встановлення зв'язку з раніше вивченим, або знайомим дітям матеріалом /2 хв./.

5/. Розповідь /20 хв./.

Виклад матеріалу за планом учителя: ясність, виразність, емоціональність мови вчителя, фіксація уваги дітей на головних думках розповіді, підведення дітей до висновків, свідомість вчителя про засвоєння висновків дітьми, виховне значення; застосування ілюстративного матеріалу і наочного приладдя в процесі викладу/.

6. Перевірка засвоєння учнями викладеного матеріалу і висновків та їх закріплення /10 хв./.

Перевірка засвоєння розповідного матеріалу; аналітичний розбір можливих помилок в засвоєнні подаваного матеріалу і у виведених висновках: вправи на закріплення засвоєного матеріалу; самостійна розповідь учнів.

7. Завдання /3 хв./ /Усна, або письмова праця з метою здати самостійний звіт з новоподаного матеріялу і його закріпити; пояснення вчителем теми, пророблення відповіді/.

У молодших клясах народної школи розповідь триває 10–15 хвилин, в старших доходить до 30 хвилин, переплітаючись з бесідою.

Розповідь може бути вжита теж на лекціях історії, географії, природознавства. Форма розповіді може бути а/ науково-популярна /ділова/, б/ художня. Характер – розповідний, або описовий.

Художня розповідь в оповідній формі хвилює, викликаючи любов, або ненависть, радість або сум; залишає сильне враження.

Науково-популярна /ділова/ розповідь в оповідній формі захоплює, якщо а/ застосовуємо пряму мову у вигляді діалога, б/ у формі власного переживання оповідача.

Науково-популярна розповідь у формі опису часто має місце на лекціях географії /наприклад: опис життя населення в умовах певної географічної зони/. Прикладом художнього опису в розповіді може бути використання на лекціях географічних описів краєвидів, узятих з художніх творів. Розповіді про подорожі, про тварин часто поєднують в собі елементи оповідання і елементи опису.

Розповідь ділає на розум і почування. Після розповіді зосереджуємо увагу дітей на фактах і на висновках, повторюємо найголовніше і перевіряємо засвоєння.

5. С х е м а бесіди

1. Перевірка виконання домашнього завдання /3 хв./.

2. Повторення попереднього матеріялу /6 хв./ . /істотне, характеристичне, висновки, закони, узагальнення/.

3. Повідомлення про тему й мету лекції. /1 хв./ /Збудити інтерес до лекції, організувати увагу, мобілізувати знання і досвід дітей/.

4. Проведення бесіди. /20 хв./.

/Встановлення зв'язку з попереднім матеріялом навчання, керівництво клясою і окремим учнем, використання ілюстративного матеріялу, рисунку на таблиці, схеми, діаграми; використання у властивому часі наочного приладдя; поєднання бесіди з розповіддю; питання звертати до кляси, викликати учнів до відповіді; виправлення відповідей; зосередження уваги на основних питаннях теми; підготовка учнів до самостійного формулювання висновків; висновки і докази/.

5. Закріплення висновків. /10 хв./ /Шляхом усного повторення, відчитання з підручника, графічного, ілюстративного чи письмового фіксування – якщо таке під час бесіди чи при висновках було роблене/.

6. Завдання додому./5 хв./. Усна, письмова, графічна, або ілюстративна праця додому з метою закріплення новоподаного матеріалу/.

Бесіду застосовуємо в нищих клясах. Ініціативу і плян бесіди держить вчитель в руках, ставить учням запитання, жадає запитів від учнів, веде до висновків.

Бесіда – це метод викладу нових знань у випадках, коли з'ясовуємо певні правила, виводимо висновки і закони на лекціях рідної мови, арифметики, природи, географії, історії, виходячи з відомих дітям фактичних даних.

Бесіду застосовуємо при закріпленні, перевірці, повторенні, опитуванні, підсумках спостережень або дослідів.

6. С х е м а комбінованої лекції. /Подання нового матеріалу, справи, перевірка/

1/. Перевірка виконання домашнього завдання. /3 хв./.

2/. Повідомлення про тему і мету лекції. /1 хв././Збудження інтересу до лекції, заохочення дітей до праці, концентрація уваги/.

3/. Спорстереження над певним явищем, яке є основою теми. /8 хв./.

4/. Висновок і засвоєння правила /5 хв./.

5/. Закріплення правила. /20 хв././Робота за підручником, за текстом на таблиці, за текстом на рисунку; різнородні вправи./.

6/. Перевірка засвоєння. /5 хв./.

7/. Завдання додому. /3 хв./.

7. С х е м а тренувальної лекції. /Присвячена вправам, тренуванні)

1.Перевірка виконання домашнього завдання. /3 хв./.

2.Повідомлення про мету й тему роботи /1 хв./.

3. Повторення правила, формули, або закону, в застосуванні якого треба буде вправлятися ./10 хв./.

4. Вказівки і роз'яснення вчителя: що і як робити. /1хв./

5. Самостійне виконання учнями вправи. /30 хв./

6. Завдання додому.

8. С х е м а перевірконої лекції

Мета: виявити, чи зуміють діти цілком самостійно розбиратися у засвоєному матеріалі.

1. Перевірка виконання домашнього завдання. /3 хв./.
2. Повідомлення про тему й мету лекції./1 хв./.
3. Повторення правила, в межах якого проходить праця.
/5 хв./.
4. Самостійне виконання роботи під керівництвом вчителя /
31 хв./.

5. Завдання додому./5 хв./.

9. С х е м а оціночно-контрольної лекції

Оціночно-контрольну лекцію ведеться в формі запитавнів вчителя і відповідей учнів. Вчитель приділяє увагу лише найважливішим питанням, уникаючи подробиць. Учень у відповіді повинен виявити повне знання тексту й розуміння твору.

Учитель викликає всіх учнів до відповіді. Важлива пр цьому індивідуалізація питань: крім загально-обов'язуючого мінімуму треба домагатися, щоб учні виявляли вміння встановлювати нові зв'язки, узагальнювати, висловлювати власні міркування, використати своє позашкільне читання. При цьому учні, виявляючи своє емоційне ставлення до опрацьованого твору, супроводять свою відповідь деклямацією, розказуванням художніх уривків, посиланням на малюнки тощо.

Наслідки праці вчителя будуть задовільні, якщо учні бездоганно опановують текст, розуміють і відчувають його художню красу, розуміють образи, виявляють смак до високоякісної мови, люблять книгу, поєднують добре розуміння твору з художньою насолодою.

10. С х е м а опрацювання мистецького твору

1/. Діти самостійно читають твір дома.

2/. Вступне слово вчителя.

3/. Художнє читання вчителем цілого твору, або його частини.

4/ Учні читають твір частинами в класі.

5/. Складання пляну прочитаного.

6/. Розповідання змісту прочитаного.

7/. Розбір образів і художніх засобів.

8/ Узагальнюючі висновки /тема – ідея – система образів – ставлення автора до персонажів, до подій/

9/. Перевірка засвоєння прочитаного твору.

10/. Завдання додому.

11. С х е м а опрацювання поетичного твору

1. Вступна розмова.

2. Засвоєння змісту твору:

а/ художнє читання вчителя

б/ мовчазне читання учнів

в/ голосне читання учнів

г/ укладання пляну.

3. Аналіз твору:

а/ річевий

б/ мистецький

4. Оціночно–контрольна праця:

а/ перевірка опанування тексту

б/ розуміння твору

в/ підсумки і узагальнення

5. Завдання додому: вивчити вірш напам'ять.

12. С х е м а опрацювання ліричного вірша

1. Вступне слово вчителя /настрєва передмова/.

/Зрозуміти настрої й переживання поета можна тоді, коли з'ясуємо факти і обставини, які викликали написання вірша. Щоби інтерпретування вірша не перетворювалось у фантазування вчителя, а було глибоке й успішне до вірша потрібні коментарі, які з'ясовують факти і явища життя, що про них говорить поет у вірші. Не обмежуватись лише коментарями, а пояснювати цілий ряд місць вірша та розкривати повне зміслове навантаження окремих виразів, деталей. Тут теж пояснюємо такі незрозумілі слова, які перешкоджують розуміння твору в цілому./.

2. Художнє читання вчителя. /Воно повинно дати відчуття настрою і переживань поета, загальні риси змісту, запам'ятування деяких деталей/.

3. Пояснення незрозумілих слів. /Решта не вияснених у передмові слів, виразів і зворотів, які хоч і не зрозумілі, то не заважали розуміти твір в цілому, треба тепер з'ясувати, щоби діти набрали конкретних уявлень, глибше усвідомили зміст вірша, його образи, провідну думку.

4. Учні мовчки читають твір. /Учні вглиблюються в твір, перечитуючи його уважно два-три рази/.

5. Плян твору. /З'ясування розвитку теми вірша. Змісту ліричних творів не переказуємо/.

6. Аналіз твору. /В ліриці не дає поет розгорнених картин ні докладного змалювання образів. Він висловлюється стисло,

сконцентровано, економно. Ліричне слово навантажене глибоким чуттєвим змістом. Деталь говорить теж багато./.

7. Вчитель ще раз читає вірш. /Викликати повторне емоціональне сприймання вірша/.

8. Голосне і виразне читання кращих учнів.

9. Завдання додому: вивчити вірш напам'ять і його деклямацію.

14. С х е м а опрацювання драматичного твору

1/. Діти підготовляють читання твору дома.

2/. Вступне слово вчителя.

3/. Художнє читання вчителя.

4/. Складання плану по діях.

5/. Засвоєння змісту твору.

6/. Аналіз твору.

7/. Голосне читання учнів в класі. /Читання деяких сцен по ролях/.

8/. Перевірка засвоєння твору.

9/. Завдання додому.

Драматичні твори є сюжетні, так само, як епічні, але їх виконуємо на сцені, яка дає ілюзію справжнього життя.

Дійові особи п'єси, комедії створюються виключно і тільки їх мовою, тобто суто розповідною, а не описовою. Тому треба ознайомити учнів з особливостями діялогічної мови. Вправи на її розвиток такі:

1/. передача епічного змісту в діялогічній формі;

2/. опис сцени, взятої з життя, в діялогічній формі;

3/. драматизація оповідання про яку-небудь подію;

4/. вивчення діялогічної мови на художніх зразках.

Матеріал для самостійної драматизації береться з дитячої літератури.

Драматичні твори відмінні від епічних і ліричних тим, що мають діялогічну мову, сценічне виконання, інакшу композицію, особливе значення героїв, особливу роль пейзажів, велику стислість. Змістовність і цілеспрямованість; тим що автор сам не дає готових авторських хаорактеристик персонажів, сам не висловлюється про них, а каже це робити читачеві. З цієї причини вимагається іншого опрцювання драматичних творів.

15. С х е м а опрацювання картини – малюнка

Учні першого класу народної школи знайомляться з читанням малюнка – картини. Малюнок повинен бути простої композиції, не складний своїм змістом і зображати один, або кілька предметів.

На першій стадії читання малюнка учні першого класу просто перелічують предмети і явища на ньому зображені, дають заголовок тобто назву малюнкові. Коли ж опанують техніку письма, тоді підписують придумані назви.

На дальшій стадії праця ускладнюється виділюванням елементів малюнка. Вчитель, держачи ініціативу опису в своїх руках, ставить відповідні запитання. Учні відповідаючи на них, складають оповідання за пляном. Вони привчаються глибше, докладніше і повніше його читати.

Праця над малюнком поширюється далше оповіданням за серією малюнків на 3–4 послідовних моментів однієї події. Учні розглядають малюнок під керівництвом вчителя, переказують зміст кожного моменту події, за допомогою вчителя розповідають про всі малюнки, нарешті дають самостійну розповідь цілої серії малюнків без допомоги вчителя.

Схематично робота проходить такі етапи:

- 1/. Вчитель показує малюнок.
- 2/. Учні розглядають його одну-дві хвилини і опановують зміст малюнка.
- 3/. Придумують назву малюнкові.
- 4/. Учні переказують зміст малюнка, або цілої серії картинок:
а/ при допомозі вчителя, б/ самостійно.
- 5/. Роблять прості висновки.

У II класі народної школи праця за малюнком поширюється. Вчитель ставить відповідні запитання. З відповідей складають учні спільно оповідання, яке записує вчитель на таблиці. Після прочитання учнями, записується його у зошити. Відтак переказують зміст малюнка.

Почавши від III кл. робота за малюнком поділяється на усну і письмову.

В III класі народної школи читання картин ще більше ускладнюється. Оповідання за малюнком, або серією малюнків, які об'єднані одною темою, оформляється на письмі. Це вже праця творчого характеру. Тут іде творче доповнювання до малюнків: учні придумують моменти й епізоди, які вже відбулися, або могли відбутися до моменту, зображеного на малюнку, і які могли б відбутися після нього.

Схематично читання картини проходить такі етапи:

1. Вчитель показує малюнок.

2. Учні розглядають його одну-дві хвилини і засвоюють повний зміст.

3. Придумують назву малюнку і її під ним підписують.

4. Укладають плян оповідання.

5. Розповідають зміст малюнка в усній формі.

6. Пишуть оповідання.

В IV класі робота за малюнком поширюється ще більше, а творчі можливості розгортаються. Учні глибше, повніше і всесторонніше описують художні картини, розбирають деталі, роблять висновки й узагальнення, складають оповідання про випадки, які є подібні до зображених на художній картині.

Метою читання малюнків і художніх картин є навчити учнів дивитись і бачити, читати їх зміст сприймати всі предмети, охоплювати основне й істотне і розуміти деталі в змісті малюнка; пов'язувати враження від малюнка з попередніми спогадами та розвивати усну і письмову мову. Не слід обмежуватись самим описом малюнка, а вводити аналіз, відгадувати і розкривати, що було або що могло бути до змальованої на картині події, а що було або може бути після цього. Треба створювати додаткові епізоди і пов'язувати їх зі змістом малюнка.

Схематично опрацювання сюжетного малюнка може проходити в IV кл. такі примірно етапи:

1. Повідомлення про тему і мету урока.

2. Коротка бесіда вчителя, подана в загальних рисах на тему головної ідеї, з'ясованої на малюнку.

3/. Показ малюнку. Учні розглядають його одну-дві хвилини, сприймають всі особи, предмети чи явища, охоплюють їх риси, колір, місце, час, основне і деталі у змісті малюнка.

4/. Учні придумують і подають заголовок до малюнка.

5/. Бесідою, розповіддю чи запитаннями переводить вчитель повний аналіз змісту малюнка.

6/. З побудови запитань витворюється плян оповідання, який записується на таблиці, а потім у зошитах.

7/. Учні переказують за пляном оповідання, з'ясоване на малюнку.

8/. Самостійна розповідь учнів за малюнком.

9/. Учні пишуть оповідання.

Схема лекції з сюжетним малюнком в V-ій кл. нар. школи може бути примірно така:

1. Вчитель вивіщує картину.
2. Учні знайомляться з її суттю і деталями.
3. Учитель ставить ряд запитань на загальну тему з метою: перевірити чи учні зрозуміли суть картини і помітили всі її деталі.
/Певна розбіжність думок учнів – це нормальне явище. Не треба обов'язково доводити до одної спільної і єдиної відповіді. Важливо, щоби учні мотивували свої твердження. Подібне сприймання змісту картини підготовляє ґрунт для певного і змістового оповідання за нею/.

4. Учні, в часі 3–5 хвилин накреслюють плян власного оповідання /можна написати безліч різноманітних оповідань до даної картини; буде отже, безліч плянів/.

5. Викликані два-три учні накреслюють плян свого оповідання /може бути прийнятий і спільний плян/.

6. Вчитель дораджує: – наприклад – треба дати коротке, але живе, яскраве, конкретне оповідання; показати живі образи подій людей; підкреслити їх характери; збудити відповідні спогади з власного життя і досвіду; загальних поверховних, безбарвних міркувань не подавати.

7. Учні накреслюють в думці пляни; коли вже оформлені – записують їх.

8. П'ять хвилин часу на готування в думці оповідання.

9. Викликані учні розказують свої оповідання.

За таким зразком проводять і оповідання в письмовій формі.

15. С х е м а усного переказу /оповідання/

При допомозі оповідання переказуємо, повторюємо і закріплюємо зміст твору чи його частини.

Жадаємо від учнів:

1/. Знання і розуміння сюжету.

2/. Ходу і послідовності подій.

3/. Назв, імен, дат, часу, місця, тривалості і обставин подій.

4/. Характеристики дійових осіб.

5/. Описів і розсуджень.

6/. Точності і правильності у передаванні змісту.

7/. Культури мови.

8/. Відтворення мовного зразку художнього твору.

9/. Розуміння всіх його компонентів і твору в цілому.

Вчитель виправляє всі неточності і перекручування змісту. Подає критичний огляд усного переказу учня. Оцінює.

16. С х е м а письмового переказу

1/. Вступне слово вчителя. Повідомлення, що темою письмового переказу–оповідання буде такий то твір, чи епізод/.

2/. Один з учнів усно переказує за пляном зміст твору, чи епізоду, визначеного на письмовий переказ.

3/. Вчитель пише на таблиці орієнтовний плян.

4/. Вказівки учителя як писати. /Наприклад: Не творити надто довгих речень; не розводнювати змісту; діалог подавати від свого імені; використати вирази; звороти, фрази, тексту; твору; задержати культуру мови; визначає розмір письмового переказу./

5/. Учні пишуть переказ.

6/. За п'ять хвилин до кінця лекції вчитель попереджає, що лекція кінчиться.

7/. За одну хвилину до дзвінка – вчитель стежить, щоби діти закінчили працю.

8/. Підчас того, як учні пишуть, вчитель стежить, щоби діти не користувалися не дозволеними засобами.

17. С х е м а вивчення нової літери

1/. Перевірка виконання домашнього завдання.

2/. Бесіда за малюнком.

3/. Виділення з бесіди легкого речення, в словах якого виступає нова літера. Розкладання цього речення на поодинокі слова, слів на склади, складів на звуки.

4/. Виділення нового звука.

5/. Вчитель пише на таблиці графічний знак виділеного звука.

6/. Вчитель переводить графічний аналіз написаної букви.

7/. Учні пишуть новопізнану літеру:

а/ в повітрі

б/ пальцем на лавці

в/ в зшитках.

8/. Показ новопізнаної букви в друкованому виді.

9/. Діти складають з розрізної азбуки слова, в яких виступає нова літера.

10. Учні творять слова з новим звуком.

11. Діти, читаючи дану статтю з букваря, вишуковують слова, в яких виступає новопізнана буква. Читання статті.

12. Завдання додому:

а/ виписати слова, в яких виступає нова буква.

б/ вивчити читати статтю.

18. С х е м а лекції з кількома клясами одночасно

Підготовка до лекції з кількома клясами одночасно – аналогічна до роботи з одною клясою.

Розробляючи плян лекції – розташуємо працю так: коли вчитель веде голосне навчання з одною клясою, то друга в цей час працює самостійно /мовчки/. Плян лекції записуємо тоді паралельно. В пляні поміщуємо послідовність праці в кожній клясі і визначаємо час для неї.

Які ж критерії цього чергування? Чергування буває різне і зводиться до трьох головних типів рішає тема і мета/:

а/ в двох клясах подаємо новий матеріал;

б/ в одній клясі новий матеріал, а в другій повторення, або закріплення.

в/ в двох клясах повторення, або закріплення.

Порядок праці для а/ типу:

В старшій клясі пояснює вчитель невелике письмове завдання для негайної самостійної праці, або доручає учням виконати усне завдання за підручником з метою підготувати сприймання нового матеріалу, який буде в другій половині години з ними опрацьований.

Водночас дає доручення молодшій клясі підготувати потрібний матеріал – зшитки, книжки і т.ін. для голосної праці, – або доручає учням виконати усне завдання за підручником з метою підготуватись до сприймання нового матеріалу.

Коли старша кляса виконує самостійну працю, вчитель переходить до молодшої і подає новий матеріал, закріплює його і на самостійну письмову працю в клясі дає – пояснивши попереду – завдання, якого змістом є істота новопроробленого матеріалу. На завдання додому доручає працю з цієї самої теми по підручнику, або каже виконати письмову працю, до якої подає потрібні пояснення.

Покінчивши з молодшою клясою, переходить на голосне навчання до старшої. Перевіряє щойно самостійно /мовчки/ виконану працю в клясі, подає матеріал, закріплює його, а на завдання додому дає – пояснивши попереду – усну чи письмову працю з метою охопити істотне новоподаного матеріалу.

Перевіривши щойно самостійно виконану письмову працю старшої кляси – кінчає лекцію.

Аналогічно веде всі інші.

Якщо в старшій класі подавання нового матеріалу мусить забрати – за рахунком вчителя – більше часу чим у молодшій, тоді для старшої класи приділяється відповідно більшу пайку часу.

Коли ж подавання нового матеріалу забере приблизно однакову кількість часу в обох класах, тоді розділяємо його рівномірно.

Порядок роботи для б/ типу:

Якщо в одній класі подаємо новий матеріал, а в другій повторення, або закріплення, то для нового матеріалу приділяємо більше часу.

Порядок роботи для в/ типу:

Коли ж в обох класах відбувається повторення, закріплення, вправи і т.д., тоді розподіляємо час рівномірно на обі класи.

Ці три випадки не вичерпують усіх можливих варіантів чергування роботи з учителем /голосної/ і самостійної /мовчазної/. В кожному конкретному випадку треба продумувати це чергування і час приділяти відповідно до мети і змісту роботи в кожній класі, стараючись бути частіше з молодшими дітьми, бо їх навички самостійної роботи слабші. Іноді зміст роботи в старшій класі жадає більше безпосередньої праці від учителя. Тоді й молодшій класі доведеться давати тривале самостійне завдання.

Учитель, який працює одночасно з кількома класами, мусить вміти рівномірно розподіляти час всього дня праці між усіма класами. Але в основному розподіл роботи в часі має залежати від змісту навчального матеріалу, від методів, яких вимагає цей зміст і від міри підготовленості учнів.

Ш. УЗАГАЛЬНЕННЯ І ВИСНОВКИ.

1. Три типи шкільних лекцій

Як своїм змістом, так і своєю формою лекція повинна бути пристосована до сили сприймання учнів, їх інтересу, уваги й пам'яті, тобто повинна відповідати віковим особливостям учнів.

Лекції за їх змістом, можна поділити на три типи: лекцію-розповідь, лекцію-опис і лекцію-міркування.

Основним елементом лекції-розповіді є виклад різних подій в їх часових взаємовідносинах і зв'язках; лекції-опису – є опис просторових ознак, якостей і відношень певних предметів; лекції-міркування – є розвиток подій.

Ці три типи лекцій являють собою три послідовні ступені щодо доступності сприймання учнями. Найбільш доступною формою

лекції є лекція-розповідь. Тому ця форма викладу може бути застосована навіть для маленьких дітей дошкільного віку. Чим молодші діти, тим динамічніша повинна бути лекція-розповідь, тим швидше повинні розвиватися в ній дії, тим частіше повинні змінюватися ситуації і події, тим менше має бути затримок, описів, характеристик і міркувань, тим більше живості, конкретності і драматизму. Чим молодші діти, тим більше конкретних штрихів необхідно внести у лекцію-розповідь. Чим старші діти, тим більше розповідь може переплітатися з іншими формами лекцій: з описами і міркуваннями, і переходити в ці форми.

Середньодоступною формою лекції є лекція-опис. Опис, по своїй природі, менше пристосований до дитячого сприймання. Дітей більше цікавить все живе, що рухається, діє, відбувається, а не те, що перебуває в стані спокою, нерухомоті, в статиці. Опис ставить взагалі значно більші вимоги до пам'яті, творчої уяви і досвідченості слухачів, як розповідь. Щоб правильно сприймати опис і створити собі за цим правильне уявлення про описуваний об'єкт, потрібні такі психічні диспозиції:

а/ Напружена увага відносно всіх елементів опису, які подаються у формі окремих слів і фраз.

б/ Розвинута пам'ять, здатна вдержати до кінця лекції всі елементи опису.

в/ Достатня сила уяви, здатна пов'язати всі окремі елементи в одну цілість – картину.

Але саме ті якості найменше розвинуті у дітей молодших класів народної школи. Беручи на увагу особливості дитячого сприймання, приходимо до висновку, що лекція-опис не може мати місця в молодших класах народної школи. У вищих – можна застосовувати лекцію-опис. Проте вона повинна бути нетривалою і обов'язково супроводжуватися /з додатком/ достатною кількістю показів, ілюстрацій і бесідою до них, бо вона супроводить і керує процесом спостережень.

Лекція-опис стає значно цікавішою і доступнішою для учнів, коли введемо до неї елементи динаміки у вигляді розповіді про які-небудь дії і події.

2. Відповідність і доступність лекції

Учитель повинен так побудувати лекцію, щоби її зміст повністю підходив до ступня розвитку учня і сили його свідомості. Тому кожна лекція повинна відповідати вимогам доступності й

відповідності віковим та індивідуальним особливостям психічного і фізичного розвитку учнів.

Дидактика вимагає, щоби матеріял навчання і спосіб його подавання вчителем не перевищував можливості дітей щодо розуміння і засвоєння та був для них посильним. Вона визнає необхідність застосування різних шляхів для передачі учням навчального матеріялу і закріплення його в пам'яті, у відношенні не тільки до характеру навчального матеріялу, а й до особливостей дитячих сприймань, до ступня розвитку мислення дітей, їх пам'яті, уяви і т. ін. Вона визнає інтереси дітей, умови й засоби, що ці інтереси підсилюють та надають процесові навчання емоційності, її підсилюють, стимулюють, вносячи елементи цікавості, яка в свою чергу мобілізує дітей до подавання навчального матеріялу.

Враховуючи вікові й індивідуальні особливості психічного і фізичного розвитку дітей – не даємо їм непосильного для них навчального матеріялу, не обтяжуємо їх важкою працею, не перевантажуємо їх пам'яті великою сумою неосвідомлених, або погано освідомлених фактів; не допускаємо до механічного сприймання навчального матеріялу, не спричиняємо й викликаємо нехиті до навчання, не провокуємо огиди і ненависті учнів до школи, ворожості до вчителя, скуки на заняттях і т. ін.

Коли мова про популярність шкільної лекції, то вона не повинна досягатися за рахунок науковості викладу з допомогою вульгарного спрощення навчального матеріялу. Щоб виклад зробити популярним, не доходячи до вульгаризації, треба пристосувати мову вчителя до слухачів, правильно побудувати виклад, а лекцію зорганізувати так, щоб новий матеріял спирався на старому і вже учням знаному. Не можна допускати щодних абстракцій, що не мають під собою твердого ґрунту уявлень.

3. Наочність лекції

Принцип наочності в навчанні був висунутий педагогами теоретиками в давню давнину. Клясики педагогічної науки, виходячи з різноманітних філософічно-педагогічних і методологічних концепцій, хоч і по різному підходили до обґрунтування наочності в навчанні – прийшли до одного спільного заключення, що як більше органів змислу і чуття бере активну участь у засвоєнні знання, то глибше і міцніше воно засвоюється.

Сучасна дидактика вважає наочність одним з найактивніших засобів у педагогічному процесі, засобом, який створюючи яскраві образи і уявлення, спричинює скорше, легше і глибше засвоєння дітьми навчального матеріалу. Тому наочність повинна мати своє певне місце в процесі навчання.

Принцип наочності полягає в тому, що шкільне викладання навчального матеріалу повинно відбуватися на основі чуттєвих уявлень і образів учнів.

Значення наочності можна коротко зясувати так:

а/. Наочність є найважливішим засобом, який збагачує учнів конкретними уявленнями, що відтворюють об'єктивну дійсність.

б/. Наочність – це найкращий засіб конкретності, ясності і зрозумілості у складні поняття, що є в навчальному матеріалі.

в/. Наочність – це один з найважливіших засобів зацікавлення учнів навчальною роботою.

г/. Наочність побуджує і підтримує увагу.

г/. Наочність стимулює працю творчої уяви і створює для неї необхідний матеріал.

д/. Наочність – накінець – це одна з найважливіших якостей викладання навчального матеріалу, що визначають міцність його закріплення в пам'яті.

При літературному читанні маємо на увазі не ту наочність, яку досягаємо при допомозі зовнішніх засобів – різних демонстрацій, що супроводять лекцію, – а ту внутрішню наочність, яка досягається змістом і формою викладу. Бо урок повинен так діяти, як діє на учнів безпосереднє сприймання слухом, зором, іншими змислами, те, що описується, про що розповідається.

Таку наочність досягаємо правильним добором матеріалу, уникаючи голих абстракцій, сухості і загальних схем, які не зворушують учня і не пов'язуються у його свідомості з конкретними уявленнями.

Лекція повинна бути своїм змістом ширша і багатша від підручника, але не в розумінні дрібних деталей, а в розумінні характерних подробиць, що зображують речі і явища, про які вчитель розповідає. Не можна сухо переказувати те, що дає підручник, але описувати і зображати в живій формі. Вчитель повинен так розповідати, начеб він сам був присутнім при відповідних подіях і тепер згадує про них з усіма подробицями. Зрозуміло, що вчитель повинен сумлінно вивчати матеріал і

глибоко вдумуватися в нього для того, щоб він міг про нього розповідати в такій живій формі.

Щоб надати лекції більшої наочності, треба використовувати ілюстрації з художньої літератури, документи, уривки з творів, спомини і т. п.

Дуже важливим засобом наочності є порівняння і зіставлення. Коли треба розповідати про речі, явища, події, яких діти не можуть уявити безпосередньо чуттєвим сприйманням, тоді треба користуватись порівнянням з тими речами, явищами і подіями, що вже знайомі дітям, щоб вони, на основі свого власного досвіду і попереднього навчання, витворювали нові поняття і уявлення.

Велике значення має мова вчителя і відповідний добір слів в описі, оповіданні. Слід добирати такі слова, які відзначаються виразністю, живістю, плястичністю і стимулюють творчу уяву учнів.

4. Посилення самостійного мислення учнів

Вчитель не повинен подавати нового матеріалу навчання у вигляді готових висновків у непорушній догматичній формі. Він повинен показати весь шлях, що веде до відповідних висновків. Учитель повинен поступово підготувати розум учнів з допомогою відповідних міркувань до сприймання остаточних висновків і заключень. Учень – у свою чергу – повинен включатися в процес мислення учителя, разом з ним пройти дослідницький шлях і дійти до висновків, як до неминучого закінчення ходу думок.

Розповідаючи про яку-небудь подію, треба з'ясувати її причини і етапи її розвитку, щоб слухачів до неї підтягнути, щоб вони її сприймали як логічний наслідок, який закінчує попередні дії.

Посилення і поживлення діяльності процесу мислення учнів дуже важливе в лекції-міркуванні. Проте і в лекції-розповіді і в лекції-описі необхідно здійснювати цей принцип.

5. Емоціональність лекції

Викладаючи новий матеріал – учитель повинен впливати не тільки на силу уяви учнів, але також на моральне уявлення, на емоції, настрої і волю. У відповідності зі змістом подаваного матеріалу він повинен викликати в учнів любов і ненависть, радість і горе, гнів і ласку, жаль і обурення.

Підготовляючись до лекції учитель повинен зібрати необхідний матеріал для збудження відповідних емоцій: факти, епізоди, витяги з документів, цитати з художньої літератури, тощо.

Емоціональний вплив досягається не тільки самим змістом, але також словом і всією формою викладу. Необхідно добирати такі слова, які відзначаються виразністю, живістю, пластичністю і повнотою змісту.

Матеріал треба подавати не в сухій, одноманітній, формальній і бездушній формі. Слід користуватися теж інтонацією, мімікою, жестом як важливими засобами емоціонального впливу. І найбільш цінний матеріал може пройти мимо уваги учнів і не вплинути на їх настрої, якщо вчитель не вкладе в лекцію своєї душі.

Передумовою емоціонального впливу вчителя на учнів є внутрішнє ставлення вчителя до подаваного матеріалу. Вчитель повинен бути сам запалений, глибоко виявляти емоційне переживання, запалити самого себе, щоб запалювати учнів.

Там, де немає внутрішнього ставлення до подавання матеріалу – то зовнішні засоби, як форма, слово, міміка, жест, інтонація, залишаються мертвими або штучно-театральними, і вони не в силі запалити серця учнів і викликати емоціональний вплив на своїх слухачів.

6. Концентричність лекції

Лекцію треба подавати в такій формі, щоб вона легко відбивалася в пам'яті учня, щоб він, вислухавши її до кінця, пам'ятав середину і початок, щоб подробиці не затемнювали головного, і щоб головне, будучи позбавленим подробиць, не виявилось сухим. Розповідаючи якусь подію, треба подавати спершу тільки головні риси та дві-три цікаві й мальовничі подробиці. Це влекшує сприймання навчального матеріалу і легко його відбиває в пам'яті.

7. Розчленування лекції

Плян лекції повинен мати своє зовнішнє оформлення в так званому розчленуванні лекції. Не можна подавати всього матеріалу нараз, тобто у формі неперервного потоку, в якому не відділяються окремі частини і не помічаються переходи від одної частини до другої. Кожна лекція повинна являти собою органічну єдність, складену з окремих частин, що релефно відділяються і внутрішньо пов'язані між собою. Якщо окремі частини зливаються між собою, тоді сприймання набірає ціх розпливчастості; якщо ж ці частини відірвані одна від одної, і не підкреслюється їх внутрішній органічний зв'язок, тоді втрачається суцільність сприймання, і

кожна наступна частина виштовхує з пам'яті попередню. Найкращою структурою лекції є така, при якій кожна частина виразно відмежовується від попередньої і наступної, і разом з тим сприймається як одна ланка цілого ланцюга. Чим виразніше всі частини відмежовуються одна від одної, чим краще вони всі охоплюються єдиним внутрішнім зв'язком, як щось ціле, тим легше матеріал сприймається і запам'ятовується.

Тому плян лекції має передбачити найбільш раціональне використання часу, найбільш правильний його розподіл, приблизний початок і кінець кожної складової частини шкільної лекції.

Розчленування лекції зовнішньо характеристичне тим, що кожна окрема частина закінчується коротким резюме, в якому підсумовується зміст цієї частини і, таким чином, перекидається місток до наступної частини. Кожна наступна частина починається з формулювання мети даної частини, показує її значення для загальної мети всієї лекції і включає її, таким чином, у тканину всієї лекції.

Продумуючи лекцію з організаційного боку, вчитель повинен розраховувати час, тобто правильно розподілити його на окремі етапи лекції, передбачити все, щоб не витратити час марно, щоб використати продуктивно всі 45 хвилин лекції.

Ефективність лекції визначається послідовністю розгортання її змісту. Добре побудована лекція характеризується такими особливостями:

а/. Має виразну мету. Вчитель ясно усвідомляє собі завдання. Учні дістають на початку лекції виразне спрямування на певну проблему, що має бути розв'язана.

б/. Мета лекції повністю реалізується. В кінці лекції учні з задоволенням відчувають, що поставлене завдання вони виконали, що намічена проблема розв'язана.

в/. Виклад послідовно розгортається. Він немає необгрунтованих відхилень від наміченої мети, немає перескакувань від одної частини лекції до другої, немає довільних стрибків наперед, або повертання назад. Виклад розвивається так, що кожний окремий крок впливає з попереднього і підготовляє слідуючий.

г/. Послідовність у розгортанні викладу відповідає внутрішній логіці самого матеріалу і вимогам методичного переходу від

відомого до незнаного, від легкого до важкого, від простого до складного.

г/. Час призначений для поодиноких етапів педагогічного процесу повинен бути добре розрахований, щоб в кінці лекції не доводилось скорочувати найважливішу її частину через не достачу часу, і навпаки, щоб не чекати з нетерпеливістю дзвінка, бо немає чим заповнити час, що залишився.

Пропорція окремих частин педагогічного процесу лекції – мусить бути правильна. Розподіл часу між окремі частини відповідає відносній вазі цих частин з погляду на завдання лекції. Органічна єдність складових частин кожної лекції повинна релефно відділятися одна від одної, які внутрішньо пов'язані зі собою.

8. Виділення і підкреслення основного

Воно має велике значення для полегшення сприймання і закріплення навчального матеріалу. В лекції є головні і другорядні думки. Якщо ученя не сприймає і не засвоює головних думок, то другорядні залишаються для нього незрозумілими. Тому необхідно виділити і підкреслювати ті основні думки, які є кістяком лекції.

Виділяємо і підкреслюємо основні думки різними засобами, які привертають увагу учнів до відповідних місць.

Те, що вчитель хоче виділити, говорить, або читає тихіше чи голосніше, швидше, або повільніше. Зміна голосу і темпу підкреслює бажані місця, привертаючи мимовільну увагу учнів.

Вчитель користується теж підкреслюючими словами. Наприклад: «Отже...», «Таким чином ми бачимо, що ...», «Підсумовуючи ...», «Зваживши, що ...».

Запитання за якими безпосередньо йдуть відповіді, збуджують увагу слухача, мобілізують її і концентрують в бажаному місці.

Риторичні повторення – це найкращий засіб виділяти і підкреслювати яку-небудь думку і привертати до неї увагу слухачів.

Подавши учням новий матеріал – вчитель переведе перевірку його засвоєння. Бо вичислені засоби виділення і підкреслення основних думок, які він використав для сприйняття учнями – не є гарантією, що вони матеріал опанували. Тому треба перевірити, чи істота лекції, її головний кістяк, засвоєний і опанований. Відповідно поставленими питаннями відтворює вчитель в пам'яті учнів найперше істотний, відтак другорядний матеріал. Можливі неточності в його сприйнятті й опануванні негайно справляє.

9. М о в а л е к ц і ї

Якість лекції залежить в дуже великій мірі від мови лекції.

Мова повинна відповідати змістові. Вона мусить бути чистою, простою, ясною, конкретною і правильною. Вона повинна виразно передавати всі нюанси думки, мати велику силу переконання, просту й ясну аргументацію, короткі і зрозумілі фрази, простий стиль.

Простота мови не заперечує її краси. Навпаки, щоб вона була гарною, треба уникати пишномовності і пустої балаканини. Від простоти і образності залежить зрозумілість мови. Чим вона простіша, чим вона образніша – тим краще її розуміють.

Необхідно боротися проти пишномовності і штучності мови; проти словесних хитрощів всякого роду, які не тільки, що не висловлюють ясної думки, а прикривають її пустоту.

Майстерності говорити гарною мовою вчитель може і повинен набути через вивчення мистецької літератури.

Як можна досягти простоти конкретності, образності і зрозумілості мови?

Насамперед треба стежити за чистотою мови. Не користуватися зайвими словами і висловами, що не мають ніякого змісту і нічого не дають для розуміння, або є непотрібними. Більше того, іноді слухні думки потопають і пропадають в морі пустих слів і фраз.

Уникати вживання чужомовних слів там, де без них можна обійтися. Дехто думає, ще великою кількістю цих слів зможе піднести свій авторитет. Такий підхід зовсім не правильний.

Не засмічувати усної і письмової мови так званими словами-галапасами, тобто такими словами, які, не маючи змісту прикривають пустоту думки і нескінчено повторюються. Наприклад: «то значить», «так би мовити», «на сьогоднішній день» та інші. Словесні галапаси – це свого роду хвороба мови, заразлива, яка переходить від учителя до учнів. Коли вона вкорінюється, дуже важко її позбутися.

Одноманітність і монотонність мови обмежує і збіднює думку, затушовує її нюанси і особливості. Тому учитель повинен постійно працювати над збагаченням своєї мови, побільшувати її кількістю слів і висловів, щоби тим точніше передавати свої думки, робити її багатшою і різноманітною. Систематичне читання мистецької літератури, яка відзначається прекрасною багатого мовою, – найкращий засіб для збагачення мови.

Живість, конкретність, образність мови досягається з допомогою спеціальних, стилістичних засобів: епітетів, метафор, порівнювань, протиставлень та інших. Використовування образів, крилатих слів і висловів, узятих з народньої творчості, або літератури дуже поживає виклад. Прикований до скелі Прометей, непереможний Антей, засуджений до важкої праці Сизиф, Авгієва стайня, братовбивця Каїн, зрадник Юда, Донкіхотський лицар, простацький Санчо – це декілька зразків з пребагатої галерії образів.

Жарт, приказка, дотеп, вміло вжиті відсвіжують втомлену увагу, активізують працю і створюють умови для більш легкого сприймання матеріалів лекції. Проте, користуючись цим засобом не можна переступати певної межі. Коли гостре слівце, жарт, сміх, гумор є тільки засобом, тоді все гаразд. Коли ж вони стають ціллю – тоді настає розумова розпушта.

Велику роль відіграє голос вчителя. Він повинен говорити голосно, ясно і виразно, так, щоб кожне його слово доходило до всіх учнів. Проте не можна говорити надто голосно бо це втомлює дітей. Темп викладу повинен бути пристосований до здатності сприймання слухача. Не можна робити надто великих павз між словами, але не можна так само викидати слів зі швидкістю скоростріла.

Жест і міміка вчителя повинні бути стриманими. Вчитель не актор, школа не театр. Вчитель теж і не оратор. Слід здержуватися від артистичних жестів і міміки. Жест і міміка повинні бути тільки засобом для підкреслення істотного лекції і для того, щоб полегшити учням сприймання навчального матеріалу.

І БАТЬКИ ДОПОМАГАЮТЬ ВИПУСКНИКОВІ

Школа, на нинішньому етапі своєї піонерської праці в питанні правильного вибору професії для її випускників, несе основну відповідальність за якісне виконання цієї важливої справи. До виконання тієї ж роботи включений і сам випускник школи, що особисто заінтересований цим питанням. Можна сподіватись і на певну допомогу шкільного лікаря.

Не залишимо пасивними до професійної проблеми випускника школи і його батьків. Адже їх правом і обов'язком є теж включитись у процес пізнання професійної придатності рідних дітей і нести співвідповідальність за правильність наміру чи, може,

вже й твердого рішення сина – доньки, вибрати не тільки даний профіль, а то й конкретну професію.

Адже вони, батько і мати, не виключаючи, можливо, і дальших членів даної сім'ї, впродовж декількох років, на різних етапах розвитку, спостерігали, пізнавали, вивчали свого члена сім'ї і робили якісь висновки. Тож тепер, коли всі чинники – навчання, виховання, трудова діяльність, продуктивна праця спільно взялись вирішувати майбутню долю – щастя випускника, чи можливо, щоб рідних батьків та не було при цьому? Хіба ж такі батьки бувають?

Цією важливою і відповідальною справою свідомі батьки вже від кількох років займаються. Вони ж розуміють, що правильний, раціональний, свідомий, вільний вибір професії – це найважливіший крок у житті молодої людини. Він-бо рішає про її щастя – долю, про її суспільну цінність, про її гідний вклад у розвиток господарського життя народу, про його міць і силу, і не саму тільки господарську, але і в міжнародному змаганні.

Звісно, в процесі проходження дослідницької роботи, учень – випускник не може бути пасивним і мертвим об'єктом, на організмі якого проводиться експеримент. Він, із своїм рівнем духовного розвитку, повинен також активно включитись у творчу роботу школи, і продуктивно співпрацювати над його таки власною психологічною характеристикою. Йому ж самому треба пізнавати себе, щоб правильно влаштуватись у професійному житті.

Щоб зібрати в школі необхідний матеріал для виявлення професійної придатності і цим допомогти випускникові доброю порадою у правильному виборі професії, вчитель користуватиметься теж і методом вільного вислову учня. У письмовій формі він висловлюється про те: яку професію намітив вибрати? Чому саме цю, а не іншу? Як давно виникло у нього це бажання? Давала б ця праця у вибраній професії повне задоволення у фізичному, психічному і моральному відношеннях? Яку професію він вибрав би на випадок неможливості обрати намічену? Яку професію ніколи не вибрав би? Чому саме? Хто дораджував йому при виборі? Чому дораджував? Яку працю виконує він радо, добре і швидко? Любить працювати в колективі чи одинцем, серед живої чи мертвої природи, думкою чи мускулами, керувати другими, чи самому бути керівником? Подобається йому праця з постійним місцем її виконання чи із частою його зміною? Любить

спокійну працю чи в русі, певну чи ризиковну? Таку, що дає високий заробіток без внутрішнього задоволення, чи скромну заробітну плату, але при повній душевній радості? Дораджували, впливали, змушували батьки обрати дану професію чи дали волю самостійно вирішувати? Якщо батьки наполягали обрати підшукану ними професію, то чому саме? Що бажає досягнути в житті випускник? Чому?

Продумані, самостійні і щирі відповіді випускника, який впевнений, що учитель хоче допомогти йому своїм знанням, досвідом, порадою, і не вважає ці відповіді контрольною роботою та не цікавиться її оцінкою, – будуть підставою для вчителя ближче і безпосередньо пізнати професійну спрямованість учня та можливу придатність його до наміченого вибору професії. Педагог має змогу об'єктивно висловитись про доцільність і правильність передбаченого вибору. При можливому неузгодженні між бажанням, а фактичними даними випускника, вчитель може впливати на бажання вихованця, скеровуючи їх у відповідному напрямі.

Для тієї ж самої мети, що й метод вільного вислову учня, служить теж і анкетний метод. У вільному вислові не все і не від кожного учня можна одержати відповіді на поставлене запитання. Цю мету досягаємо анкетним методом, в якому ставимо перелічені вище запитання, вимагаючи докладної відповіді на кожне з них.

Першим чи другим способом покористується вчитель – дослідник, збираючи необхідний матеріал для встановлення професійної придатності випускника школи, то це не має істотного значення. Справа ж не в способі, а в досліднику. Недосвідчений педагог не досягне позитивних результатів, яких добивається здібний дослідник при допомозі навіть не найліпшого методу.

Не залишать же ідейні педагоги свого випускника школи, яким впродовж десяти років по-батьківськи піклувались. Не залишать саме тепер, коли він опинився на роздоріжжі життєвих шляхів, коли віч-на-віч став перед найважливішим рішенням у своєму житті, коли він безпорадно шукає відповіді на важке й непосильне для нього запитання – а що ж мені тепер робити, куди йти, яку професію вибрати?! Може радянська школа та її вчитель не почути цих запитань? Ні, не може! Вони повинні допомогти! Вони й допоможуть.

А батьки випускника школи теж повинні б взяти участь у визначенні професійної придатності своєї дитини.

НАУКА РАХУНКІВ У ВСІХ КЛЯСАХ ВСЕНАРОДНЬОЇ ШКОЛИ */Критичний огляд міністеріяльних програмів до науки рахунків/*

У спокійно еволюціонуючій організмі певної нації появляються часами важкі переломові хвили. Вони з'являються найчастіше на тлі політичного, національного або соціального життя, змінюючи більш або менш радикально цілу фізіономію даного народу.

В таких моментах верхи суспільности, що їм повірено організм нації в опіку, продумують над способами примінення своєї суспільности до нововитворених змін і використання нової ситуації.

Найбільше уваги присвячують вони наймолодшій генерації шкільній дітворі, а це тому, щоби її виховати відповідно до зміненого життя і опанувати його. При помочи школи випродуковують вони відповідний тип громадянина, яко найвідповідніший нововитвореному життю.

Духові провідники народа встановляють відповідну програму навчання у своїх школах, бо знають що зміст навчання має великий вплив на виховання і рішає о ужиточности школи.

Науковий дух, в яким певна програма навчання обдумана, вказує до певного степеня ціль, себто ідеал, до котрого зміряється. Вони стаять собі поважні питання, що відносяться до ужиточности сего ідеалу. Чого держаться вони при творенню ідеалу школи, навчання і виховання?

Критично оціняють зглядну і беззглядну вартість цього ідеалу в відношенню до часу, раси, середовища, загальної культури; до нації, класи, групи та індивідуа; до національних, політичних, суспільних і соціальних обставин; до потреб і прямивань тої суспільности, котра має бути вихована.

Застановляються, що треба розвивати у будучих горожан: духову чи фізичну культуру?; творити тип громадянина думаючого і спокійного, образованого на клясичній науці, що за ціль життя вибирає собі урядничу карієру і дослугується емеритури – чи тип рухливого, ділового промисловця, купця, агронома, меткого і повного ініціативи, котрий числить на свої власні сили? розвивати в молодім громадянині суспільні прикмети як: при звичаєння до карности, спільноти, солідарности, посвяти для добра загалу, характерности – чи впливати на індивідуальний розвій молодого громадянина і його внутрішнього життя?

Опрацювавши і критично розібравши ідеологічну сторону нового типу навчаючої і виховуючої інституції, переходять організатори до самої методи навчання і виховання.

Прослідивши всесторонню методику навчання і виховання, запускаються у лабіринт квестій, що відносяться до індивідуального уздібнення вихованків. Коли це все готове, пускають шкільну машину в рух.

Так діється в ХХ. століттю по висококультурних державах. У наших сусідів інакше. У них вирветься міністерський Пилип з варшавських конопель із реформаторською горячкою, стрічає першого ліпшого ділетанта і педагогічного анальфабета, котрий в додатку не мав нагоди пригланутися зблизька ані школі ані шкільній дітворі, та робить йому пропозицію написання шкільних програмів до науки рахунків, запевняючи рівночасно щедрий гонорар.

Скоро встарчується шановний автор в слові і тащить вже до міністерства свою «роботу». Міністерство Освіти виписує в поспіху свою фірму над наголовком рукописи і прямо в державну друкарню.

За кілька днів все готово.

Сприт державної почти загально відомий і «зажонд» школи має вже програму рахунків.

За тон і форму я прошу вибачення, але так, а не інакше, я розумію і відчуваю цього сфінкса, що прозвано його програмами рахунків.

Дати критичний і вичерпуючий огляд тої саламахи, що зветься «програм науці рахункуф з геометріом в школах повшехних седмйо класових», а видрукованої на 64. сторонах вісімки, не можливо з огляду на ограничені рамці реферату.

Тому обмежуюсь на деяких лише моментах з царини загальної і спеціальної методики, дидактики та деяких елюкубрацій автора, полишаючи решту яскравих невластивостей з тої самої області критичному осудови шановної аудиторії. За те позволю собі впровадити шановних слухачів в лабіринт ідеологічних, психологічних, педагогічних та соціальних квестій, щоби на їх підкладі відкрити дійсну вартість програмів рахунків.

Переходячи поверховно тільки, кожний замітить вже в самім «целю науки» бомбастику слів, напушистий стиль, повно фраз і загальників, поза котрими не найдеш конкретно вставленої і

означеної цілі. Вже з самого «целю науки» виносиш вражіння, що його автором є «гохштанлер», яскравий своїм виглядом і формою а пустий змістом.

Переходячи «щегулови програм» від I.–VII. кляси, находимо означену вже навіть кількість годин науки на опрацювання поодиноких тем. Прецізно як в машині! Але час, визначений на опрацювання поодиноких тем, дуже нерівномірно розложений: раз його за багато, то знова рішучо за мало.

Рівномірно з рахунками ведеться вже від I. кл. осібна наука геометрії. Час, призначений на вичерпання чотирох ділань чисел цілих, котрі в практичнім життю мають найширше примінення – є невистарчаючий а опановання самого матеріалу, з огляду власне на час, мусить бути поверховне і недостатчно присвоєне. Від I.–IV. кл. послугується автор абстрактною формою, поручаючи вести всі ділання в пам'яті, забуваючи, що словна метода після своєї ужиточности, нище стоїть від зорової, хочби тому, що надавляючий відсоток дітий – на основі ріжних статистик – це зоровики а не слуховики.

Цілі, десяточні і багатоіменні числа мають невистарчаючу кількість годин, за те спеціально піклується автор дробами хотячи замаркувати, що без них, не будеш повною людиною. Яка практична вартість в життю з тих многих законів і правил, на котрі учитель мусить посвятити багато часу і праці а шкільна дівтора сил і перемучення і то лише на те, щоби слідуючого дня забути те все, що з великим трудом було осягнене вчора? Із звичайних дробів подати лише найконецнійші і в практичному життю потрібні відомости.

А вже матеріал рахунків для V і VI. кляси – це безсовісний глум і кпини над силами шкільної дівтори і практичністю живого життя. Це педагогічна провокація, робота невідповідальної людини. Якими аргументами, стійними доказами, доведе автор потребу тортуровання шкільної дівтори альгеброю? Це пусте а при тім і шкідливе доктрінерство, котре забиває тільки животність діточої душі. Цеж каригідний вчинок, поповнений на інтелекті вихованка. Це педагогічний злочин, піднесений до апотеози святости, усанкціонований Міністерством Освіти.

Педагогічний анальфабетизм автора доходить свого вершка в розкладі научного матеріалу в клясі VI. Самогубний доктрінер

перейшов вже границю приличности, попав в хоробливу екстазу реорганізації, відбився від всенародної школи і бує у сфері наукових матеріалів для середніх шкіл.

Короною педагогічного розуму і такту, це діаграми функцій, емпіричні взори, рівняння о двох і більше невідомих, коріновання і степенювання призначене на замотиличення і затуманення VII. кляси.

Правило трьох, рахунок проценту, рахунок спілки, ланцуховий рахунок, ведення купецьких рахунків і книг, основи бугальтерії, торговельня і господарська кориспонденція, що є вицвітом і квінтесенцією живого життя, в котрому мусить жити кождий осібняк – це все непотрібні а навіть шкідливі науки, котрих проворний і далекозорний автор уважав за відповідне не вставляти навіть у свою високоцінну програму рахунків.

Геометричний матеріал дуже обширний і багатий, але для жолудка каждої пересічної дитини нестравний а через те шкідливий. Накопечення геометричного матеріалу, почавши від першої кляси, котрого нормально уздібнена дитина не в силі перетравити, – це пункт педагогічної амбіції польського педагога-реформатора.

Геометричний матеріал научний, призначений для I., II., III. і IV. кляси, розложений відповідно на сім літ науки, мігби бути хосенним і житездатним, колиб був основно оброблений, шкільною дітворю опанований і до живого життя примінений.

Автор иншої думки; йому ходить о накопичення матеріалу і в тому напрямі він мистець. Самою кількістю научного матеріалу думає він спасти польську суспільність і від разу поставити її інтелектуальний уровень на найвищий щибель. Для надання собі більшої авторітетности, ставить автор до IV. кляси включно теоретичні «винікі» навчання, котрі густо-часто не є навіть теоретичними консеквенціями поданого матеріалу.

Переходячи до загальних методичних вказівок, годиться ствердити велике доктрінерство автора, старанно прикриване фразеологією, шумними і штудерно витвореними словами й поняттями, та велику певність у своє високе післанництво і організаційно-педагогічний месіянізм.

Загально методичні вказівки з усіма солодкими мінами, це свідоме перекручування і теоритичне вибілювання тих всіх дефектів, що повстали в наслідок вище определеного матеріалу

навчання. Бо не вистарчить голословно твердити що «целем того научаня рахункуф і геометрії ест впоене в учня гленбокиго пресьвядченя, же школа ест усистемізованем жицем, тем самем, яки отача дзецко, яким дзецко жие» 13. ст. – тоді, коли зміст наукового матеріалу сам доводить в 50% неправдивість повищого твердження. Тай невпоювати в шкільну молодь такого переконання, яке мені в даній хвили потрібне, тільки поступати, ділати, а вже сама шкільна молодь вискаже своє признання або негодовання та самостійно виробить собі поняття о ужиточности і доцільности вище означеного метеріялу навчання.

Замало висказати бажання щоби «з науки рахункуф учиніць нажендзе огульного розвою учня» 13. ст., коли сам матеріал навчання з хаотичним конгльомератом того всего, що влізло авторови на гадку, без розбору чи воно придатне в практичному життю, чи має тільки запаморочувати шкільну молодь, виробляти з неї тумановате ество, котре в практичному життю ніколи не стрінеться з добутиим у школі званням. Хто жадає заогато, нічого не осягає.

Як що «матеріал геометрични в оддзялах млодших не може биць тематем особних розважень» 15. ст. – то в якій ціли накопичує його автор, по що тратить учитель і шкільна дівтора час та енергію на марно? чи це не дівтацька робота?

Мало поставити категорію що «научане геометрії вінно биць провадзоне в тен спосуб, аби звйонзек з жицем ані пшез хвілен не улегал розлюзьненю» 15. ст. – коли само життя вже в її основах перечить і негує нормуючи життя законами, після котрих тільки фахові і урядові геометри є компетентні до всяких геометричних помірів.

А вже до абсурду доводить цей уступ, що «научане геометрії вінно розшежиць погльонд на свят учня, вінно уздольніць го до достшеганя і уймованя тих стосункуф, пшеетшенних, ктуре дотонд уходзіле его увагі» 16. ст. Себто: школа для школи а не для життя. Жалко, що автор запізно вродився.

Кромі кількох пустих, безвартних фраз, котрі нічого не мають спільного з методичними вказівками, кінчить автор методичну групу, а переходить до подрібних уваг для кожної кляси.

І вже на 17. ст., підібравши собі до компанії «лічмани», вирібгані з забуття XVI. століття, вводить нас в царство сміху і

гумору, коли силкується перевести поняття: рівний, нерівний, більший, менший, довший, коротший, найкоротший. А число «лічманів» повинно вносити около 20 саме тоді коли поняття числа дитина ще не має. Отже: поняттям дваїцятки хоче випровадити поняття: рівний, нерівний, більший, менший, середній і т. д. Тож як дитина сконстатує чи це: рівний, більший і т.д, коли не в силі почислити цієї дваїцятки лічманів? Шкода, що цієї тайни не вияснив нам представник польського світа педагогічного, а полишив її в орбіті загадок. В додатку «цвічене то пшерабя сен парокротне так, аби дзеці //поєнли істотен методи одвзоровиваня» 17. ст. Поминувшє те, що нормально розвинена дитина в четвертому році свого життя має вже вироблене поняття: рівний, нерівний і т. д. – то всеж таки автор призначив в І.клясі для 6-7 літньої дїтвори 15. годин рахунків на опанованнє повищих понять тоді, коли для одинки, двїйки, трїйки і чвїрки, додаваннє і відниманнє в тїм самїм обсягу та цілої купи геометрії назначує тїльки 10. годин науки. От звїр високомудрого розділу праці. Таких, подібних і ще инших квіток найдемо багато в кождїм розділі.

А на сторони 58. сказано «програм наукови і всказуфкі методичне обовїонзуйон в школах повшєхних каждего типу», отже без огляду на те, чи оден учитель веде тїльки одну, чи сім кляс нараз. Автор сотворив новий педагогічний дивогляд, навіть більше карикатурний від австрїйського і назвав його «ціхе і глосьне годзіне» і поїд небеса виносить плїд свого мозку заявляючи, що «вшельки погленбєне науки, на кторон в школах VII. клясових старчи часу на лекціях глосьних, в інних школах мусї докониваць сен в час годзїн ціхих». Як виглядає в дійсности ця карикатура, треба поїнформуватися у тих, котрі переводити мусять отсі хоробливі пляни в живе життя, ділячи одну годину рахунків на двї або три части.

Реасумуючи критичні замїтки до міністерїальних програмів рахунків констатуємо:

1/. з ідеольогїчного становище не відповїдають повищі програми 1/. вимогам всїх ідеольогїчних чинників а зокрема часови, середовищу, загальній культурї, націям, клясам, групам і поодиноким індівідуам; 2/. вони не примїнюються до національних, суспїльних і соціяльних обставин поодиноких суспїльностей; 3/. не відповїдають потребам і прямуваннєм тих

суспільностей, котрі мають бути навчані зглядно вихованні; 4/. вони не піддержують і не виховують зглядно не доповнюють і не формують тих типів, котрих витворює сучасне економічне, господарське, кооперативне, фінансове і соціальне життя; 5/. вони не є наукою для життя і відбиткою самого таки життя, а наукою для самої науки і через те не є сучасною і животворною; 6/. вони стоять в жадній пропорції і відношенню до ідеологічної сторони науки рахунків висококультурних народів; 7/. якість, кількість і розклад научного матеріалу не відповідає навіть теоретично встановленим цілям науки, не згадуючи вже про практичні і життєві цілі; 8/. певних програмів навчання уживати так довго, доки вони з огляду на економічні, господарські, національні, суспільні і соціальні зміни не стали безпредметові і анахронічні; 9/. одні і ті самі програми рахунків не сміють в однаковій мірі служити всім станам даної нації бо їхні інтереси не все погоджуються зі собою.

II/. Зі становища самої методи навчання і виховання не узглядняють програми рахунків 1/. добору учителів, фахового знання і образования в царині математики а жадають рівночасно від них спеціальних математичних студій, універзального та енциклопедичного образования і замилювання в аритметиці і геометрії, витворяючи тим самим атмосферу спеціалістів математиків а поминаючи при цьому звісну максиму психологічну, що математика належить до виїмково спеціальних уздібнень, та що загально відчувається недостачу правдивих здібностей математичних, котрих не в силі також витворити автор безвартних програмів; 2/. тактика, спосіб поступовання і форма навчання в самім своїм заложенню не відповідні, бо не оперті на знанню діточої душі, на способі творення зображінь, виображінь і понять; вони не знижуються до позему діточого світогляду; 3/. накопичення матеріалу і його добір в подавлячій більшості не придатний а через те і шкідливий; 4/. розложення научного матеріалу з огляду на труднощі, мертвоту, абстрактність і кількість часу – не від повідне; 5/. кількість аретметичного і геометричного матеріалу для шкільної дітвори, в віці від 6-13 літ не пропорціонально велика; 6/. якість аритметичного і геометричного матеріалу не підібрана до сучасних вимог живого життя; 7/. кількість лекцій для поодиноких тем не правильно встановлена.

III/. З точки погляду уздібнення вихованків виходячи – 1/. автор не признає уздібнення дїтвори і не турбується приміненням до неї самого навчання; 2/. вихованок у автора це мініатюрна людина з усіма здібностями зрілого осібняка в зменшенім тільки степені; 3/. всіх дітей зачисляє він до типу слуховиків; 4/. кляса у автора – це збір, в котрім не відріжняє одиниць, всім подає одну і ту саму науку, з усіми поступає однаково, усі у него мусять мати однакову пам'ять; 5/. Як що в тій самій клясі знаходяться 9. літній хлопець побіч 12. літнього, то від обох жадає того самого виселення, а таких званих «последних» – в його клясі нема; 6/. пропорціональний поділ лекцій відносно віку і уздібнення дитини не узгляднений; 7/. умового перемучення і гігієни умової праці автор не признає; 8/. надуживає словну методу не використовуючи при цьому всіх зміслів а навчання опирає на абстрактности; 9/. час з огляду на непомірно широкий матеріал навчання яскраво не правильний; 10/. час, ужитий на науку рахунків, в протиставленню до її житевої користи не пропорціональний і страчений; 11/. не узгляднячи уздібнення вихованків, поповняє автор насильство над психічним, інтелектуальним і фізичним еством дитини; 12/. навчання рахунків не є примінене до уздібнення, віку і характеру дитини; 13/. укладаючи програми рахунків, поминув автор основні прінципи психольогії, педагогії і соціольогії, даючи тим способом карикатуру програмів математики, компромітуючи себе, виставляючи на сміх міністерство освіти, котре апробувало програми, посуваючи навчання і виховання в темні закутини середновіча і допускаючися тим чином смертельного гаракірі на живім організмі вихованків і виховників, котрі падуть жертвою на шляху до випродукування модернього типу людини.

Конкретно: уважаючи міністеріяльні програми рахунків для всенародніх шкіл і молоді генерації українського народа не придатними, пропоную: 1/. перейти над ними до денного порядку а випрацювати своєрідні. В тій цілі уложити комісію з відповідних членів учительської громади, даючи їм оці вказівки: задержати в засаді австрийські програми рахунків для виділових шкіл, викидаючи з них непотрібний аретмитичний і геометричний балаяст, а вставляючи до них ті відомости з рахунків, котрі видвигло сучасне, економічне, політичне, господарське, фінансове і національне життя.

Зглядно, пропоную:

2/. уложити анкету на тему: «Які відомости з рахунків і геометрії належать подавати у всенародних школах, щоби вони вповні відповідали вимогам нашої нації». Анкету повищу розіслати українським педагогам, в першій мірі учителям всенародних шкіл, українському громадянству, як також і тим, що на протягу двох-трох останніх літ покінчили всенародню школу. Для цих останніх змодифікувати відповідно повищу анкетну тему для більшої її приступности.

Назірна, дня 13–15. серпня 1924. р.

ЛЕСЯ УКРАЇНКА – НАЦІОНАЛЬНИЙ СПІВЕЦЬ

На шлях я вийшла ранньою весною,

І тихий спів, несмілий заспівала...

Так, ранньою весною вийшла Леся Українка на свій шлях, бо вийшла вона в час суспільної темряви, коли щойно проблески суспільної свідомості де-де стрічалися, коли більшість українського громадянства блукала в московському морі – ба навіть не говорила по українськи. Утиски російського уряду та переслідування за українство були причиною, ще загал клонив голови в ярмі, плакав, нарікав та ждав кращої долі, ждав, щоб на Україні «утихомирилось», щоб краще було жити.

Так, ранньою весною вийшла Леся Українка на свій поетичний шлях, бо ледве 13-літньою дівчинкою «заспівала тихий, несмілий спів».

«Ні долі, ні волі у мене нема,

Осталася тільки надія одна»...

співала Леся Українка, коли її тету, що теж вчила її любити Україну, заслали на Сибір. Це перше недіточе пережиття викликало цей ранній – несмілий спів.

Родилася Леся Українка 26 лютого 1871 р. у Звягелі на Волині в домі Косачів. Її мати, відома українська письменниця Олена Пчілка, дала старанну освіту своїй дочці. Вплив її на Лесю був дуже великий і не тільки в дитячі роки, але й коли Леся виросла. Маючи вроджений талант, чулу душу і будучи свідком розмов та діяльності своїх кривих, матері і дядька М. Драгоманова та інших, зрозуміла вона дуже рано, що належить до поневоленого та пригнобленого народу, дуже рано взнала, що право на волю здобувається боротьбою. Любов до рідного краю лучилася вже

скоро в Лесі зі свідомістю необхідности боротьби за відібрані права цього краю. Тому вважала своїм обов'язком підняти цей край та зробити його здатним до боротьби.

Заслуги у цьому погляді Лесі мав і її дядько Драгоманов, який поміг Лесі пізнати завдання, які лежали перед молодим поколінням того часу. Під його впливом єдиним завданням для неї стає боротьба.

Та як не дивно, що Леся стає борцем, що закликає всіх до боротьби, до змагань, до позитивної праці, що шмагає всяку кволість і несміливість, в тім саме часі, коли в молодім організмі розвивається страшна хвороба – туберкульоза, яка й стала причиною її передвчасної смерті.

І саме в тому самому 13-тому році життя, коли Леся написала перший свій вірш, розвивається і туберкульоза. Ця хвороба дала багато терпінь молодій поетці та була трагедією цілого її життя. Насамперед хвороба відняла їй руку, а з тим разом мусіла Леся попрощатися зі своїм улюбленим інструментом фортепяном:

*«Мій давній друже! Мушу я з тобою
Розставатися надовго ... Жаль мені!
З тобою звикла я ділитися журбою,
Вповідувать думки, веселі і сумні.
Розстанемось надовго ми з тобою!
Зостанешся ти в самоті німій,
А я не матиму де дітися з журбою...»*

плаче Леся Українка. Та хвороба була темою і інших багатьох віршів поетки:

*«Була весна весела, щедра, мила,
Промінням грала, сипала квітки...
Співало все, сміялось і бренило, -
А я лежала хвора й самотня».*

Такі сумні тони ллються спід пера поетки. Вона бачила рік за роком, що сил у неї чимраз менше, що діло, яке вона хотіла б зробити, недокінчене остане, що хоч

*«Не час мені вмирати, не пора,
Та налягли на серце чорні хмари
Лихого предчуття, душа моя вміра...»*

Так згадує поетка безнадійно та болючо про хворість, що перешкодила зробити їй те, на що мала вона такі багаті сили.

Хвороба змусила її покинути свій рідний край та перебувати майже ціле життя на чужині. Хвороба, це той ворог, що до самої

смерти не давав Лесі змоги жити там, куди завжди вона прагнула серцем і душею.

Вже при першій мандрівці на чужину серце поетки наповняється тривогою передчуття, що вона йде в чужі краї навіки. Але не розпач, не ридання викликає це передчуття, а такі сильні слова:

*« Я йду, тверда звага
Веде мене на шлях,
У серці одвага,
Хоч сльози на очах...
В далекій чужині
Я сили наберусь
Служити країні,
Або не вернусь...»*

З такими думками розлучається поетка з родиною, близькими кривними і рідним краєм. Коли здається вірш прощання не глибоко перейнятий нотами жалю до себе, до тих втрат, що несе розлука, – то це тому, що Леся особисто про себе мало говорила, мало коли й думала. В її поезії мало такого, що говорило б про її фізичні страждання. Та часом і в неї прорветься крик болю душі за власним щастям, що його називає вона сном, за власними утраченими мріями, – і цей біль так великий, що подолати його вона не має сили.

*« Душа моя плаче – душа моя рветься,
Та сльози не линуть потоком буйним.
Мені до очей не доходять ті сльози,
Бо сушить їх туга вогнем запальним.
Хотіла б я вийти у чистеє поле,
Припасти лицем до сирої землі,
І так заридати, щоб зорі почувли,
Щоб люди вжахнулись на сльози мої».*

Та зараз приходиться тиха резигнація, бо Леся свідомо того, що її життя не належить їй самій. Його віддала вона на службу рідному краю і поетка не хоче для себе щастя...

*« Я щастя не маю, і в мріях не бачу,
Бо інші мрії у серці ношу...
Для інших і доля і щастя хай буде,
Собі я бажаю не сну, а життя, –
Хто зо сну прокинувся, хай щастя забуде,
Йому вже до щастя нема вороття».*

Не може Леся думати про особисте щастя, коли не звершене ще діло, коли скільки безправства на світі, коли скільки ще треба борців за краще майбутнє нації, а їх нема.

І на чужині Леся тужить за своїм краєм, ні хвилини не забуває його, живе його життям, радіє його radoщами, страждає його стражданням. Бо «Леся Українка», – це псевдонім Лариси Косач-Квітки з ранніх ще дитячих літ, що здобув собі особливого змісту та значіння. Справді, ця письменниця є перш за все і найбільше – «Українка».

Любов до України проходить через цілу її творчість. І в поезії, що повстала на чужині, повній туги за рідними сторонами ми читаємо:

*«Крайно рідная! Ох ти далека мріє!
До тебе все летять мої думки –
Їх страшно й радісно, якась надія мріє...
Так з вірю в свій летять пташки».*

Рідна волинська природа, рідні села і нарід зі своєю багатою народною скарбницею пісень та переказів тягнули все Леся до себе, хоч і доволі прикрого доводилось їй переживати на рідній землі. Та любов до рідного краю все перемагає і Леся віддає себе цілу, всі свої сили, свої здібності та снагу на услуги тій «бездольній матері», – до якої кожна струна її поезії озивається і пісня від серця ллеться.

Стан її здоров'я якось на диво не шкодив її творчій роботі, змістом якої було: «служити рідній країні».

Яку ж зброю бере Леся Українка з собою, збираючись служити рідній країні, навіть не повертаючись з чужини? – Яку зброю може вибрати оця хвора жінка зі смертю в очах?

Зброя ця – рідне слово, свідомість завдань і призначення поета і хотіння перемогти. З такою зброєю виступає Леся Українка на поле своєї діяльності, стає на своїй позиції певна того, що, користуючись тією зброєю, вийде переможцем. Те, що Шевченко поставив «на сторожі», Леся Українка бере як засіб до розбудження людського духа.

Леся Українка бачила стан, серед якого находилося українське суспільство. Вона бачила ту інертність, те безділля, брак охоти до праці, до боротьби, ті чола схилені в ярмі. Вона бачила, що старі борці сходили зі сцени, а не було кому їх заступити, бо молоде покоління було слабе і кволе і Леся кличе:

*«Невже на всі великі події,
На все у вас одна відповідь є –
Мовчання, сльози та дитячі мрії?
Більш ні на що вам сили не стає?»*

І справді, квола дівчина, автор цих рядків, була в ті часи одною з небагатьох, що не втрачали енергії в боротьбі, що вперто вірили в перемогу, що не вміли і не могли з покорою піти в рабство. Бачучи навкруги майже загальне безсилля і накладання на себе самохіть кайданів, брак відваги стати до боротьби скинути ті кайдани, вона не вагається кинути ввічі своєму народові слова:

*«Ми паралітики з блискучими очима,
Великі духом, силою слабкі.
Орлині крила чуєм за плечима,
Самі ж кайданами прикуті до землі.
Ми навіть власної не маєм хати,
Усе открыто в нас тюремним ключарам
Не нам, обідраним невільниках казати
Речення гордоє: «Мій дім – мій храм».*

Поетка в своїх поглядах була революціонеркою, знала твердо про необхідність боротьби і ненавиділа весь старий устрій, що відчувався дуже жорстоко саме тоді в українських умовах. В її часи громадського занепаду та сплячки вона бе енергійним поетичним словом і серця всіх «заспаних».

*«Коли б кайданів брязкіт міць ударить
Перуном в тії заспані серця,
Спокійні чола соромом захмарить
І нагада усім, що зброя жде борця».*

Нажаль ті часи, коли Леся Українка творила, тільки дуже мале коло кращої інтелігентської молоді почуло ті заклики поетки. Та вона, хоч знала це, не переставала взивати до боротьби, шмагати безсилля, лінивство, бо «лежачим краю рідного нема», а «раб тільки той, хто самохіть несе ярмо неволі.»

Вона не зносить сліз, бо сльози – це ознака безсилля.
*«Ті сльози розтроюють рани,
Загойтись їм не дадуть.
Заржавіють від сліз кайдани,
Самі ж ніколи не спадають».*

Тому й взиває Леся до праці, до боротьби, бо:

*«Нащо даремнії скорботи?
Назад немає вороття!
Берітьмоє краще до роботи,
Змагаймоє за нове життя».*

Тоді, коли підуть українці за її заклик, вона певна, що боротьба приведе до перемоги:

*«Або погибель, або перемога,
Ці дві дороги перед нами стане...
Котра з цих двох нам судиться дорога?...
Дарма! Повстанем, бо душа повстане».*

Як розуміє поетка природу боротьби, про це говорять ясно всі її твори, а особливо поема «Грішниця». В цій поемі розповідається про горожанську війну, коли «найбільше воювали шнуром і кайданами, тортурами, підкопом, а зрада гаслом військовим була». І в той час серед ночі виходить на бій дівчина – борець за нове життя – щоб кинути під ворожі мури вибухове знаряддя і зруйнувати ворожу твердиню. Але знаряддя вибухнуло передвчасно, вона не встигла схватись, а поранену відломком – непритомну знаходить ворожа сторожа й заносить в монастир, щоб там її відрятувати для суду. І коли вона прийшла до притомности, черниця намовляє її покаятися – прогнати дракона ненависті із серця, але грішниця відповідає, що її «любов ненависти навчила», а свого діла вона не вважає грішним, бо в її святім письму стоїть:

*«Ніхто не має більшої любови,
Як той, що душу поклада за друзів».*

І в іншій поезії Леся Українка говорить, що «той ненависти не знає, хто цілий вік нікого не любив». Любов і ненависть це дві невідлучні сили, що ведуть нарід до перемоги. Вона вірить, що щастя і перемогу здобувається тільки боротьбою, але для цього треба ще хотіти перемогти. Як приклад вказує цвітку «ломикамінь», що перебиває камінь, «що задавив і могутні дуби, і терни непокірні».

Розпачу Леся Українка не визнає і гонить його навіть тоді, коли він з непереможною силою лізе в душу.

Леся Українка пятнує тих, що свідомо зраджують своє рідне, зраджують ідею. Особливо пятнує вона тих зрадників, які зраджуючи свій народ і край – вихваляються при тому своєю любовю до нього. Для зрадників поетка не має ніяких виправдань.

*« І все таки до тебе думка лине
Мій занпащений, нещасний краю!
Як я тебе згадаю
У грудях серце з туги, з жалю гине.
О сліз таких вже вилито чимало. –
Країна ціла може в них втопитись,
Доволі вже їм литись. –*

Що сльози там, де навіть крові мало!»

Любов до Батьківщини, праця для неї, боротьба за її волю, за краще майбутнє будучих поколінь – золотою ниткою тягнеться через всі твори Лесі Українки. Чи будуть це поезії, чи поеми, чи драми – цей мотив панує в них неподільно. Чи будуть це мотиви з українського життя, чи з чужих (бо Леся Українка оспівуючи життя чужих народів, все мала перед очима життя свого народу) – це байдуже – любов до України та журба про її майбутнє і бажання творчої праці і боротьби з незгодинами життя – переплітають всю її творчість.

Та сама вона квола, хвора жінка не могла боротися чинно, тому своїм завданням вибрала своїм сильним бадьорим словом будити других до чину. На її думку завдання поета – це кликання до праці, до чину, до боротьби, це викорінювання всяких хиб, це заціплювання нових ідей. Поет своїм вищим словом має служити своєму народові, своїй ідеї. Бо

*«Не поет хто забуває
Про страшні народні рани,
Щоб собі на вільні руки
Золоті надіть кайдани».*

У всіх обставинах життя народу поет мусить тримати руку на живчику цього життя і формувати його та давати напрямні праці і взивати до змагань. Навіть в часи облоги поет «будить обачну сторожу, заснуть не дає до зорі».

Так, це велике завдання поета і Леся бере його на себе, повна віри, що тим причиниться кращого завтра свого народу. Та бажає вона, щоб її слова були сильні, щоб стояли на висоті свого завдання:

*«Я не на те, слова, ховала вас,
І напоїла кров'ю свого серця,
Щоб ви лилися мов отрута млява,
І посідали душі мов іржа, але
Щоб краяли, та не труїли серце,
Щоб піснею будили, не квилінням.»*

*Вражайте, ріжте, навіть убивайте,
Не будьте тільки дощиком осіннім,
Палайте чи паліть, та не вяліть».*

Та вона знала, що її слова будуть мати силу, що вони, ця «тверда криця» стануть мечем і вона кличе:

*«Слово, моя ти єдина зброя,
Ми не повинні загинуть обоє!
Може в руках невідомих братів
Станеш ти кращим мечем на катів»*

співала Леся Українка. Її не лякали ні далечинь верховин, до яких вона прямувала, ні той тернистий шлях, яким вона мусіла йти до своєї мети. Бо вона знала, «її зброя послужить воякам краще, як служить слабим рукам. Тому в її серці є лиш одне бажання:

*«Бажаю так скінчити я свій шлях
Як починала: з піснею на устах».*

І дійсно скінчила вона з піснею на устах. Невмолима смерть застукала її при праці на чужині. Дня 1 серпня 1913 р. померла Леся Українка в Суромі. Її тлінні останки перевезено до Києва і там похоронено. Не можна було навіть великих похоронів справити. Друзі відпроварили її на місце вічного спочинку і розійшлись.

Та Леся Українка не вмерла. Вона живе до сьогодні в наших серцях. Її поезія, її творчість говорить до нас сотисячними голосами і кличе нас до праці, до змагань.

Багато літ минуло вже з того часу, як її не стало між нами... І арфа, з якої лилися звуки то лагідні повні любови до життя, природи рідного краю, пригнічених верств людства, то грізні – закликаючі до боротьби за кращу будуччину, давно замовкла... Струни повиті жалобою, натягнені до гри в повному строю чекають мистця, та він не здолає вже підняти руки, щоб торкнути їх ... Смерть перемогла ... По довгій боротьбі схилила головку квітка – ломикамінь і закінчила свою тернисту путь...

І сьогодні, коли ми обходимо 30-ті роковини її смерті – ми мусимо клонити голови перед цею кволою жінкою – перед цим «одиноким мужчиною в українській літературі». Ми мусимо бути вірні заповітам Лесі Українки – не плакати, не нарікати, не квиліти, а ділом доказати, що ми прийняли ті палкі слова, разом з поеткою кличемо:

*«Так, я буду крізь сльози сміятись,
Серед лиха співати пісні.
Без надії таки сподіватись,
Буду жити ! Геть думи сумні».*

ПРОМОВА ДО ШЕВЧЕНКІВСЬКОГО СВЯТА

Цілий світ, це один великий і просторий театр, а люди це актори того театру. Обставини пишуть сцени, пристрасть роздає ролі, характери їх відтворюють, час змінє декорації, золото суфлює, судьба бе оплески, смерть спускає картину, а історія викликає поодиноких визначніших артистів на сцену.

І оце історія українського народу, вись український народ викликає вже 63 раз з черги свого геніяльного артисту на національну естраду, щоби знова поклонитись його триєдиній природі: **Л ю д и н и, А р т и с т а і Т в о р ц я.**

Всі болі і втіхи осібняка – людини, радощі і горе ріднього колективу – народа, одушевлення вселюдськими кличами – воруцять чутливе і чисте серце, наповняючи його раз втіхою, то знова важким горем. Він тішиться радощами народу, боліє та плаче над його недолею і гоїть її своїми бальзамними ліками. **В і н Л ю д и н а.**

Петрусь, Оксана, Катерина, Ярина, Степан і Наймичка – сирота без роду, чумак і бурлака – безжурний козак і закохана пара – убога вдовиця, кріпак і наймит – усі вони мають своє місце в Кобзарі. Душа кожного з них вірно представлена; начеб хто підслухав їх мову та пісню, начеб відгадав що думалось в темну ніч, що діялось в серці у гірку годину. Живучи радощами і болями, вбирає він свої ніжні почування в високоцінну форму поезії. **В і н А р т и с т.**

Верхи нації пішли до сусідів у найми. Осталися темні маси, без ясных бажань, маси невільників кріпаків. А найкрасші, які згодом появилися, захоплювалися народньою піснею і одежею наче гарною квіткою, або зоряним небом. Це захоплення нікого не боліло, ні пекло. Аж Шевченко, цей вихованок низів, начеркнув відразу ясно і недвозначно історичні стремління української нації: національне і соціальне визволення. Так, він сотворив націю. **В і н Т в о р е ц ь.**

Ніколи мабуть геніяльно-інтуїційна поезія Шевченка не вдиралася в наші серця і мозки з всесильною нагальністю, ніколи мабуть не промовляла вона до нас такими якими, наглядно просвітленими картинами, ніколи не маніфестувалася такою всесильністю слова і діла, як власне тепер, коли розторощено трон, порвано порфіру, роздавлено кумера і коли з величі і пишноти остався тільки смердячий гній.

Ніколи мабуть Шевченкова поезія, особливо політична, не входила так в глуб нашої національної істоти, як власне тепер, коли

на протязу кількох літ – отже розмірно невеликого протязу часу – приходитьсь нам вдруге пережити історію України від великого зриву Хмельницького, себто першої української великої революції, до Руїни.

Великі Роковини України, що по сотках літ політичного рабства, національної культурної й економічної неволі змагається на кривавій арені з силою знеможеного і знову набираючого енергії глядача, ці Великі Роковини України сплелися з Великими Роковинами Шевченка. Натхнений поет і національний пророк, що передчасно знищений царською тюрмою, салдатчиною і засланням, прибитий горем рідної землі і недолею українського народу тому 63 роки покинув цей падал терпіння – сьогодні вітає серед нашого покоління як наш сучасник, як найбільш принциповий і послідовний поет-політик, як найбільш ідейний борець і духовий вождь. Великі поети всіх народів, сучасники Шевченка, віджили свою добу, замкнули свою епоху, тільки єдиний Шевченко не лиш не пережився, не відійшов до Пантеону святочних мумій, а навпаки став ще більш актуальний, сучасний, близький, модерний і великий.

Національно політичний світогляд Шевченка склався ним самим, можна сказати всупереч духови часу. Найбільш геніяльний і найбільш впливовий самоук, якого знає новітня історія, своїм огненним словом захоплював всіх, з ким доводилось йому стрінуться, хто мав нагоду глянути в суть і зміст політичної поезії Шевченка. Сьогодні ясно всім, що не професор університету Костомарів, не високо освічений Куліш, не всі тіі, що в університетах студювали всякі наукові дисципліни, впливали на Шевченка, тільки геніяльний самоук мав непереможний вплив на них. Від цього впливу задрожав царський престол, задрожала могутча імперія. Аж тверда царська тюрма і жандармський відділ усували той всемогутчий ідейний вплив. Костомарів, прочитавши політичні поеми Шевченка, з острахом стверджував, що Шевченкова муза роздерла заслону народнього життя, що вона розбила якийсь підземний льох, котрий через кілька віків був замкнений на багато замків, що вона відкрила за собою шлях соняшному промінню і свіжому воздуху і людській цікавості.

Тим відкриттям заслони, розваленням підземного льоху, сонячним промінням, свіжим повітрям, трівожною цікавістю, новим шляхом було сформування національного політичного

ідеалу, ідеалу політичної незалежності України в далеко яснішій, далеко більш безкомпромісово радикальній формі, як це навіть зробили Кирило-Мефодіївці. Хоч під впливом переживань і життєвих досвідів змінювалися погляди Шевченка, то ідеал політичної незалежності українського народу ніколи, навіть серед найтяжших хвилин ані дрібки не захитався. І хоч після розгрому Кирило-Мефодіївського Товариства його члени зневірилися або навіть відrekliся великих, насущних політично-національних ідей, то Шевченко під сим поглядом був безкомпромісовий, послідовно неблаганний, незалежник-самостійник.

Чи мати мемо на приміті молодечий романтизм Шевченка, чи – так сказатиб – реалізм його зрілого віку, чи вкінці його передсмертну філософічну лірику – всюди пануючим тоном являється все оден і той сам: вільна, незалежна Україна, демократична держава українського народу. Туга Шевченка за минулим Україною, плач на руїнах давньої слави – хоч часами нагадує кволик, сантіментальних романтиків – то в тій тузі і наріканнях міститься одночасно й питання, що було причиною запропащення тої слави, що зпричинило поневолення й погноблення українського народу, та що треба робити, щоби воскресити нове життя України. Не на минулому зосередковується увага геніяльного поета, тільки на сучасному і майбутньому. Тому й підносить він гомінний протест проти сучасного положення України, проти національно-політичного поневолення Українського народу. Сучасникам та нащадкам полишає він кровю свого серця і всею напругою свого мозку писаний заповіт – поклик до боротьби за визволення, за волю, за краще життя.

Шевченкова поезія була товчком до національно-політичного відродження на всіх просторах українських земель, була провідною зорею на шляху боротьби за великий ідеал усього народу. І сучасна хуртовина що тягнеться вже так довго, звіялася в імя Шевченкових ідеалів. За них бореться український народ, за них тисячі наложили буйними головами, за них тисячі понесли мучиничу смерть, за них тисячі каралися по тюрмах, за них терплять міліони.

Ми віримо за Шевченком, що тюрма-домовина розвалиться, а спід неї встане Україна і розвіє тьму неволі, світ правди засвітить і помоляться на волі невольничі діти.

Копичинці, дня 11. мая 1924.р.

ФРАНКО – ВИХОВНИК НАЦІЇ (З нагоди восьмої річниці смерті)

Про Франка, як педагога треба говорити з певними застереженнями. Він не стикається з педагогічною діяльністю у вузшому розумінні слова ні в мурах офіційної школи, ні поза її порогами. Правда, він готовився до виховничої праці, але брутальна сила тогочасних політичних обставин радикально знищила його горячі бажання стати учителем. Та хто знає, чи якраз сій обставині, що Франка брутально відсунено від педагогічної праці урядового учителя, завдячуємо велике національне щастя.

I. Франко не був офіційним учителем – виховником, а проте про нікого з наших національних велетнів не можемо з таким пріемом сказати, як про нього: Великий Учитель.

Неоцінена сила і значення Франка, як національного виховника, лежить у трійох індивідуальних, духових чертах:

1). в особистім його життї, повнім горя, ударів і праці для рідного народа, цеї праці, котрій він приніс в жертву себе цілого, своє здоровля, найкращі сили, особисте й родинне щастя;

2). в літературній творчості, що рішила остаточно про долю і напрями нашої національної еманципації, та дала гранітний фундамент під дальшу будівлю нашої національної культури. Коли Шевченка можемо назвати творцем нашого національного самоозначення, то Франкови припала доля дунути в готовий організм творчого духа, пошити нам культурну одежу, висвітлити національну фізіономію і дати її змогу пишати в гурті європейських культурних націй;

3). в безграничній любові до обекта свого виховання, до української нації, що є першим і найвищим услівем всякої виховничої діяльності. Ця безгранична любов, що плила з глибини його чоловічої природи, зробила його генієм, а нас модерною нацією.

Щоби дати можливу вірну фотографію Франка, як виховника своєї нації, треба висвітлити фатальну добу нашого національного застою на початку другої половини ХІХ. століття в Галичині. Згадувати про інші українські землі, з огляду на вузькі рамки цього реферату, неможливо.

В нечувано сумнім культурно-економічнім стані перейшли українці з під анархічної Польщі під пановання Габсбургів. Підозріваючи Поляків в революційних стремліннях, а маючи в

українцях природних їх антагоністів, австрійський уряд щиро заопікувався українським народом, особливо його священством, що було в ті часи, по дезерції української шляхти й аристокрації, одиноким представником «інтелігенції» серед поневоленої маси.

Коли одначе українці стратити зі своєї вини 1808 року свій університет у Львові, дарований їм ліберальним австрійським цісаром, публичне життя у самій Галичині стало прибирати чимраз більше польський характер; українське духовенство, з найвищими достойниками на чолі, зачало послуговатися все і всюди виключно польською мовою, перейматися польськими манерами.

З другої сторони слідне було в народних масах пів свідоме бажання вивисити свою рідну мову і задовольняти нею найважніші духові потреби. Серед самого таки простолюддя не бракувало зворушуючих примірів боротьби навіть за свою школу.

Щирі заходи свідомійших українців у перших 30. роках ХІХ. століття мали в першій мірі на увазі справи церкви і віри, та були хиба о стільки народними, оскільки в цій часті церква взагалі була зверхним викладником нашого національного самоозначення і національних потреб. Станути на правдиво національному ґрунті судилося щойно поколінню 40. років головно «Руській Трійці», що підірвана бушуючими в той час по цілій Європі ідеями романтизму і націоналізму, приготувляла терен для генерації 48. років

Національне життя серед галицьких українців стануло 1848. року від разу на реальному ґрунті, беручи собі за підвалину рідний народ і його духовою культурою та живою мовою.

Але ця світла хвилина в національній відродженні тривала надто коротко. Ці, що недавно держали національний прапор у своїх чистих руках, зійшли на дорогу хрунівства і ренегаства. Образ художнього та інтелектуального убожества всяких тодішніх «диктаторів граматикальних» і «азбучних героїв» узмістовлюється в дрібних мотивах, нездарній формі і дивовіжній мові.

Свіжійшим духом повіяло в Галичині аж у 60. роках. Посягання австрійського абсолютизму залито кровію австрійського війська під Садовою і Австрія мусіла вступити на шлях загально-європейського порядкування й державному ладу. Але в борбі о місця за конституційним столом, опинились українці в найдальшому куті, побиті на всіх точках. Коли «Тирольці Сходу»

стали австрійському правительству непотрібні, принесено їх в жертву Полякам. І подумати страшно чим воно булоб закінчилось коли б у 70. роках не зявивсь був Іван Франко.

І так ми бачимо, що Франко застав свій рідний нарід на світанку своєї діяльності невимовно поневоленим, прибитим злиднями, пригніченим безпросвітністю і темнотою. Його обдерто з горожанських і політичних прав, не дано йому спромоги культурно й економічно розвиватися. Він від віків займав у сім'ї європейських народів незавидну позицію того злиденного наймита,

*«... що поту лле потоки
Над нивою чужою.
Байдуже для кого – співаючи він оре
Плідний, широкий лан;
Байдуже, що він сам терпить нужду і горе
А веселиться пан».*

Франко, що сам виростав у молодості між бідним, працюючим селянським людом, що брав безпосередню участь в праці, горюванню й бідуванню нашого мужика, робітника й ремісника, що знав наскрізь бурлацьке життя нашого інтелігента – пролетаря, що познайомився з усіма найтайнішими закутинами душі українського плебса, та старався на всі пекучі питання соціального і духового життя його найти відповідь у самім собі – дав нам у своїх цінних прозових, поетичних і драматичних творах суцільний образ соціального, політичного й економічного життя всіх верств української суспільности. В його творах увіковічені найріжнородніші сторони життя всіх слоїв нашого громадянства. Побіч великої вірности й обективности в описах поодиноких типів, блискучого реалізму в композиції подій, надає їм велику вартість артистичного викінчення, побудоване на глибокій психольогічній аналізі душевного стану героїв, їх думок, рішень і постанов та вчинків, що з них льогічно виводяться. Він дає нам величню картину народнього життя, його гіркої біди за хліб, його поривів і змагань, його душі. Картина величня з одного своїм артизмом і реалізмом але й прошибаюча з другого своєю рішучою вірністю і правдою. Плястична картина селянських гараздів, гігієнічного й інтелектуального життя, вічної й одинокої журби за хліб, обдерті й повалені курні хати, в яких ледве прозябає пів-зоольогічне життя, вистарчилоб, щоб розбудити в людині почування для долі бідного народа, та горячі

бажання її облекшити. І Франко вступив на сей шлях; він добровільно взяв на себе важкий хрест народного апостола – вчителя, щоби розкрити очі темній масі народу, повести його до світла, правди, та навчити методів боротьби за кращу долю.

Вже в ранній молодости бачимо у Франка благородний нахил стати учителем поневоленого народу. Ще на шкільній лавці вкорінився в його душу і серце святий вогонь обурення на гнобителів народу, різкий протест проти знущання, кривди і неправди. В його перших творах, де він ще подекуди залежний від пануючої тоді літературної атмосфери, добачуємо перші виразні проблески демократичних ідей, що закликають людину до служби народови. Скоро одначе скристалізувалися погляди молодого поета дефінітивно і він рішуче пірвав з дрібним індивідуальним життям, та віддав себе цілого для народу.

Щоби стати до рішачої боротьби за свободу народу, свободу праці, думки, науки, свободу серця і розуму в часах небувалого індиферентизму, зневірення в свої сили і сили народу, притупілого як здавалося на власну нужду й горе, треба було великої віри не так у свої сили й желізну волю, як радше у народню масу, задля якої треба було жертвувати себе.

І в нашого поета була ця велика і тверда віра. Ця животворна віра була ясною і провідною зорею не лише в юних днях геніяльного поета, на світанку його громадянскої й літературної діяльності; вона вірна й одинока його душевна товаришка на склоні старих літ, на другому кінці його життєвого шляху, там, де кланяємося вже Франкови – Мойсеєви.

Не можна поминути мовчки другої великої риси Франкової душі, душі поета й громадянина-виховника – безграничної любови до предмету свого виховання; тієї любови, що нестримною силою перла його до праці для рідного народу, казала зносити великі муки й терпіння, які приводять за собою становище небуденного національного робітника.

І справді гідна подиву та свята любов, котра в жертвах, трудах, посвятах і не без прикrostий з боку громадянства не тільки що не ослабає, не тратить своєї свіжости, молодечости і сили, а ще й кріпшає, набираючи мужеської розваги, якогось благородного сяєва. Ця любов набирає навіть, що так скажу, конкретного змісту, коли поет виливає її у строфах саме тоді, як

уже пізнав наскрізь вдачу свого народу, його душу, його прикмети, а з тим разом і хиби.

Третя нестерта риса Франкової душі, що запустила глибоко своє коріння в двох попередних, це широко розвинений суспільний інстинкт, що робить нашого поета виїмковою людиною серед нашого громадянства, привичного жити дрібязковим, індивідуально родинним життям, та вдоволятися лаврами дешевенького патріотизму. Отсей суспільний інстинкт, це та чарівна сила, що зробила Франка не лише духовним провідником великої нації, а й символом національних героїв на довгі століття в будучині.

В невмірущих поезіях дав поет писаний документ, незаперечне свідoctво своєму суспільному інстинктові

... Люди. Діти.

До мене. Я люблю Вас, всіх люблю.

І все зроблю, що будети хотіли.

Сли крови треба – кров за Вас проллю.

Сли діл – я сильний, віковічні скали

Розторощу, на землю повалю.

В отсих трійох духових чертах поета найдемо ключ до розв'язки питання про становище й значення Франка як виховника в напрямі національного відродження. Віра у вітальні сили нації, заставила його до праці, любов до рідного народу додавала моральної сили в боротьбі а суспільний інстинкт переконував його про потребу цієї праці.

Всі громадянські заповіти, котрі вичитуємо сьогодні поміж рядками животворної поезії Франка, не були тільки витвором хвиливого поетичного натхнення. Ні вони – ядро духовного життя поета; вони – основа його національно-суспільної діяльності; вони – ідейне пятно глибокого усуспільнення виїмкової людини у нашій нації; вони – дорогоцінні педагогічно-виховничі канони, котрі виховали вже сотки наших громадянських робітників і на котрих виховуватимуться будучі генерації так довго, як довго потребувати ме їх наша нація головно наш робучий люд.

Ці громадянські заповіти були провідною ниткою через тернистий шлях поетового життя. Від цих заповітів не відбився він ніколи; він, цей виїмковий індивідуаліст, що на все життя остав чесним з собою, своїми переконаннями, думками й ділами. В їх

світлі виринає перед нашою уявою благородна постать нашого генія в авреолі національного учителя й мученика, що віддав своє життя для народного щастя. І тут доходимо до zenіту нашої оцінки, бо ідентифікуємо найбільшого Сина України з цілим народом.

Годиться також зазначити кількома рисами виховничий вплив Франка на політичний і національно – культурний ріст рідного народа.

Франко перший у нас освічений демократ у правдивім європейським розумінню, що злучив у собі велику потенціоанальну енергію поета, ученого і громадянського діяча. Завязки вродженого демократизму скріплювала книжкова освіта, товариські зносини поета й політичні відносини українського народа. Треба з цілою силою заакцентувати великий вплив демократичних ідей Шевченкової поезії, писань Драгоманова, і декотрих універзиторських викладів на суспільний світогляд Франка. Потреба демократичного руху серед української суспільности видавалася йому першим і невідкличним постулятом національного відродження. Тому з цілою енергією кинувся він в народ. А наше громадянство 70. і 80. років ділилося на два табори: з одного боку – невелике число т.зв. «свідомої» інтелігенції, що бавилася в «неполітичну» політику і висилала петиції до правителства і цісарського трону, забуваючи при цьому на найбільш доцільне средство в політичному життю, на борбу цілої нації за свої права; а другого – сіра маса працюючого людю, звичайний етничний матеріал, якому далеко було до імени народа. Опертись було на інтелігенцію – марна надія; вона – чисельно за слаба, ідейно гнила. Остались маси і на їхній почві почав Франко свою роботу у трьох напрямках: літературнім, публіцистичнім і агітаційнім. Своїми літературними творами, перенизуваними елементами глибокого усупільнення, виховував він молодь, котра помітно розвивалась душевно, міняючи сіру буденщину на царство високий ідей, витворюючи політичну, культурну і економічну еманципацію нашого народа. Виховання такої молоді це перша виховнича заслуга Франка.

Виховничий елемент публіцистичної діяльности і талану Франка можна віднести до часів формування у нас радикальної партії. Його публіцистичні статті визначаються ясністю політичної думки, основною лінією, спрямованою до потреб народа. Їх основа – науково обгрунтований демократизм, їх

средство – нищення політичного анальфабетизму і високого політиканства або таки прямо хрунівства «батьків» народу, їх мета перетворення етнічної маси у свідомий і політично вишколений народ. Виховання народних мас це друга виховнича заслуга Франка.

Розбуджену силу народу треба було вихіснувати до високої мети: до визволення українського й забезпечення йому національно-політичної самостійності. Де не доходило писане слово Франка, там являвся він сам зі своїм огненним словом. Витревалий труд мусів мати свої наслідки: висока політика й короновані патрійоти помандрували на шафот, а молоді генерації політиків, спершися на народ і черпаючи з нього свою силу, стали крок за кроком добувати його горожанські та політичні права. Виховання молодих, інтелігентних поколінь, що пірнали з високою неполітичною політикою, а в своїх змаганнях оперлися виключно на народ, та ведуть його до повної незалежності – отсе третя й найбільша виховнича діяльність і заслуга Франка.

В сумі: гімн людині, як людині, боротьба за найкращі риси людської вдачі і за її визволення, співчуття її стражданням, ненависть до насильства й вічне шукання правди – це основний мотив Франкової музи. Віра в рідний народ, в його силу, в його людську вартість і гідність й національне відродження багато двегнула сердець на Україні й запалила їх бажанням працювати для народу, віддала йому свої сили з надією, що не пропадуть вони марно, а перетворяться в цю непропащу енергію, що наростає й побільшується в процесі життя і кінець кінців таки виборе собі долю.

К о п и ч и н ц і, дня 15. червня 1924.р.

«З ПАМ'ЯТІ МИНУЛИХ ЛІТ»: МИХАЙЛО БАЗНИК ОЧИМА СУЧАСНИКІВ ТА У СПОГАДАХ ОЧЕВИДЦІВ

З відгуків про наукові праці Михайла Базника

«А Ви пишiть, будь ласка, якнайбiльше до «Шляху», бо Вашi працi я помiщую вiдразу i не даючи нiкому до оцiнки».

Из листа Iвана Стронського, редактора часопису «Шлях навчання i виховання», вiд 21 грудня 1927 р. Львiв.

«Можна друкувати. Праця добра, а навiть дуже добра. Деякi поправки треба буде ще перевести на машинцi, але я зможу їх доперва тодi вчинити, коли цiла праця буде переписана на машинцi».

З рецензiї українського психолога, професора Варшавського унiверситету, дiйсного члена НТШ Степана Балея на рукопис працi М. Базника «Методи педагогiчних дослiдiв». Вересень, 1929 р.

Спроба вивчення фахової придатності випускника школи

«Переданий до “Української поради для вибору звання у Львові” рукопис під заголовком “Вибір звання” заслуговує під сучасну пору на нашому ґрунті на глибоку увагу ... Безумовно, що поява твору, який би ясно і ядерно представив українському загалові значення і вартість ідеї професійного порадництва, являється у нас кінцевою річчю. Автор довгі літа, як практик в школі, займався теоретично і практично порадництвом, а в приславній праці використав доступні йому джерела величезної літератури про професійне порадництво.

При загальній оцінці слід відмітити правдивий ентузіазм, з яким автор висловлюється про велику ідею, яка лежить йому на серці. З кожної стрічки рукопису дихає любов до порушених ним проблем. Автор перейнятий гарячим бажанням поліпшити наші відносини на полі пізнання працездатності українського народу, ділиться своїми небуденними думками щодо професійного порадництва.

/.../“Українська рада для вибору звання” знаходиться в таких тяжких умовах господарських, що майже неможливою справою є видання цього кінцевого для нас твору. Наша інституція

може поробити всі можливі старання, щоби цей твір передати відповідному видавництвові до друку».

*З рецензії магістра О. Тарновича та доктора
Всеволода Метельського на рукопис праці
М. Базника «Вибір звання». Львів, 29 січня 1924 р.*

«Справді дуже гарний “Практичний підручник для школи і дому”; було б пожаданим, щоб він міг появитися друком, був би це гарний вклад в нашу вбогу педагогічну літературу...

Поминаючи згадані дрібні недостачі й недомагання, які дуже легко справити чи доповнити, праця дуже гарна і написана дуже цікаво та із глибоким знанням даного питання».

*З рецензії українського природознавця,
дійсного члена НТШ, головного редактора
«Української Загальної Енциклопедії»
Івана Раковського на працю М. Базника «Вибір
знання». «Практичний підручник для школи і дому».
Львів, 6 лютого 1935 р.*

«Справа друку Вашої книжки є на добрій дорозі. Ми одержали рецензію Вашої праці, зроблену доктором Раковським. Назагал рецензія є прихильна. Рецензент поручає Вашу працю надрукувати / ... /

Вашу працю має друкувати фонд “Просвіти” “Учітеся”. Докладні переговори проведе управа “Порадні” у найближчих днях і про вислід їх подамо Вам своєчасно до відома».

*З листа голови «Управи порадні для вибору звання»,
др. Олени Степанів-Дашкевич. Львів, 13 березня 1935 р.*

ЯРОСЛАВА ПОГРЕБЕННИК

З пам'яті минулих літ

Історично-національні обставини життя українського населення Галичини після Першої світової війни склалися так, що багато українців опинилося на польських землях. Одні – воїни Української галицької армії – перебували в таборах інтернованих у Тухолі та в інших місцевостях, інші були змушені шукати заробітку по селах та містечках Мазурщини, Познаньщини, оскільки шляхетський уряд не давав їм змоги працювати на рідній землі.

Батько мій – випускник Заліщицької учительської семінарії, учасник визвольних змагань 1917–1920 років, учитель Михайло Базник зазнав і злигоднів, і морального приниження у таборі інтернованих воїнів УГА в Тухолі, і національних утисків як український патріот з боку польських шкільних властей. Разом із своєю дружиною, також учителькою, Євгенією, він був засновником і директором приватної української чотирикласової школи в Копичинцях на Тернопіллі. Обое виховували молоде покоління в дусі патріотизму, любові до свого народу, його національних традицій. Водночас батько виступав як автор праць з питань педагогіки, обґрунтовував необхідність створення всупереч шовіністичній політиці уряду національної школи, свідомої своєї мети, свого покликання. Саме це не сподобалося шкільним властям, і він був позбавлений можливості працювати в рідній школі – ні на Тернопільщині, ні в інших місцевостях Галичини для батька і матері не знайшлося місця. Вони змушені були переїхати на Познаньщину, в село Вронув Слупського повіту, де батько був директором початкової школи, а мати вчителькою. Тут і я побачила світ 3 січня 1931 року.

...Дивлюся на старі фотографії, що залишилися мені як дорогоцінна пам'ятка родинна, згадую розмови батьків про роки, проведені серед польського сільського населення, шкільної дівчороти, яка дивиться на мене своїми допитливими очима. Думаю, яка їх доля, чи пам'ятають вони своїх учителів-українців, які віддавали їм частку свого серця, своєї душі, прищеплювали їм високі і благородні почуття, вчили любити не лише свій народ... Скривджені польсько-шляхетською владою, відірвані від України, і батько і мати любили своїх учнів, у приязні жили з їх батьками-селянами – вони були не винні в тому, що українці в Польській державі, на своїй споконвічній землі, зазнавали утисків і принижень...

Ми жили в шкільному приміщенні. Батько, крім учительської діяльності, займався науковою педагогічною працею, розробляв методи педагогічних дослідів – вибору звання учнями. У 20–30-ті роки він опублікував десятки досліджень з цієї проблематики у львівських виданнях «Учительське слово», «Учитель», «Рідна школа», «Шлях виховання і навчання», підтримував наукові контакти з такими діячами на ниві освіти і культури, як Іван Стронський, Степан Балей, Олена Степанів-Дашкевич та іншими,

підготував до друку дослідження «Методи педагогічних дослідів», «Вибір звання. Практичний підручник для школи і дому», який прийняла до друку львівська «Управа поради для вибору звання» (за рекомендації голови цієї педагогічної інституції доктора Олени Степанів-Дашкевич. На жаль, через не залежні від батька причини він не побачив світу. (Рукопис праці зберігається в мене разом з іншими працями батька).

Польським офіційним властям, звичайно, не подобалася діяльність учителя-українця, який дбав про рідну школу, своїми науковими розвідками утверджував першорядне значення національної школи для духовного відродження народу, і вони знайшли причини, щоб збутися його. 1934 року Михайло Базник з двома малими дітьми – Любою і Ярославом виїхав до Косова на Гуцульщину, де він купив малу хатину, посадив сад – сім'я жила на зарплату дружини Михайла, яка залишилася у Вроніві, та з невеликого саду.

... Згадую, мов крізь сон, переїзд в Україну, дитячі роки, проведені разом із сестрою без матері. Батько був добрий для своїх дітей, але не міг замінити ніжну, делікатну матір, яка відчувала себе морально пригніченою. Задля добра родини вона змушена була жити і працювати далеко від родини в польському середовищі, хоч її завжди тягнуло в Україну – і тоді, коли в період Першої світової війни опинилася в Росії разом із сестрою Олександрою, і тоді, коли змушена була переїхати вчителювати на Познаньщину. Мати приїжджала до Косова лише на свята – і то не завжди. На Великдень чи на Різдво часом замість мамусі приходили скромні посилки із солодощами, одягом – мати пам'ятала про своїх дітей, виховання яких лягло на плечі батька. Це він мене водив до українського дитячого садка в Косові, купував мені книжечки – спочатку казки, а потім видання «Червоної калини». Зібрана ним бібліотека національно-патріотичних видань була одним із джерел формування мого світогляду. І сьогодні бережу ці дорогі для мене пам'ятки моєї молодості...

Батько робив різні заходи, щоб його дружина отримала вчительську працю в українському регіоні, щоб родина жила разом, щоб діти мали біля себе матір. Але його заходи довго не давали бажаних результатів. Краялося моє дитяче серце, коли матір, погостювавши під час вакацій у Косові, змушена була повертатися у далекий Вронув. Батько вирішив удатися до самої

дружини Юзефа Пілсудського. Пам'ятаю, як я мале дівча, при батьковій допомозі писала польською мовою лист до дружини президента, щоб вернула мені маму. Це був мій перший лист до високої особи, яка могла мені поспівчувати, але цього не сталося... Може, не дійшов до неї. Цієї кривди я довго не могла їй вибачити.

1939 року Євгенію Базник перевели до Брустурів на Гуцульщину, де вона працювала вчителькою в початковій народній школі. І в Шимановіцькому повіті, у Вронові, і на рідній Гуцульщині мати віддавала дітям усі свої сили, була педагогом з Божої ласки. Любила дітей, і діти любили її. Навіть скупа на похвали для українців польська шкільна влада відзначила її опікунку народної школи у Вронові «Дипломом визнання» «За обивітельскоу працеу на полю господарчого вихованя млодежи», а кураторія Львівського шкільного округу 2 травня 1938 року нагородила бронзовою медаллю за багаторічну вчительську працю.

Так мої батьки поділили своє серце між українськими і польськими дітьми. І хоч це сталося внаслідок відізвання їх від рідної землі, де вони тривалий час не мали змоги вчителювати, то і до українських, і до польських дітей вони ставилися з однаковою любов'ю. Вони були вчителями-гуманістами, вихованими на високих патріотичних ідеалах свого народу, за волю якого мій батько воював у лавах Української галицької армії.

...Дивлюся на фотографії з часу вчителювання батьків у Вронові: ось вони обоє сидять під школою, обшальованою дошками, в оточенні дівчорі. На звороті світліни батьковою рукою написано: «Шкільний рік 1925/26. Дівчора і учительський збір всенародної школи. Вронів, пошта Шимановіце, повіт Слупца. Травень 1926 рік.» Чотири ряди діток, а в центрі – батько і мати, біля них – ще одне, не відома мені вчителька. Діти зосереджені, серйозні, адже їх знімає фотограф разом з учителями школи. Друге фото, зроблене в той же день, уже охоплює більшу кількість дітей – п'ять рядів. Збереглося фото, де батьки зняті разом з іншими вчителями – поляками і українцями. Треба було батькам турбуватися про молоко для своїх двох маленьких доньок. На фото, знятому шостого березня 1928 року, М. Базник стоїть під школою, де працював директором та учителем.

Ні батько, ні мати, ні їхні діти після від'їзду із Вронова не були в цьому селі, але воно жило в серцях моїх рідних, час від часу

оживає у моїй пам'яті – переважно крізь призму спогадів і роздумів Михайла і Євгенії Базників. Я мало що пригадую з тих років – виїхала з батьком та сестрою до Косова, коли мала свій офіс.

Виросли, стали батьками, мають онуків колишні учні моїх батьків, у душі яких западали мудрі слова вчителів-українців. Цікаво було б знати, як склалася доля польських дітей – учнів подружжя Базників. Буду вдячна тим, хто впізнавши себе на фотографії, пригадає її, поділиться своїми спогадами про їх учителів з України. На всякий випадок подаю свою адресу: Київ 254210, Україна, вул. Малиновського 27/23, кв. 395. Ярослава Погребенник.

З пам'яті минулих літ я оживила тільки один із фрагментів – дорогий для мене, бо стосується він незабутніх батьків, яким випала нелегка життєва доля – за австро-угорських, і за польських, і за радянських часів. Останні роки доживали вони в моїй родині, в Києві, де й поховані на Байковому кладовищі.

Я щаслива, що разом із родиною, з усім нашим народом дочекалася утворення незалежної України, в ім'я якої жили і працювали мої батьки, радію, що вихованці моїх батьків доклали зусиль до побудови суверенної, незалежної Польщі.

10 вересня 1996 р.

ІГОР ПЕЛИПЕЙКО

Михайло Базник: учитель, що випереджав педагогіку

Михайло Базник (1889–1976) належав до найцікавіших постатей серед українських учителів нашого краю. Його біографія типова для педагогів початку ХХ століття. Родом він із-під Копичинець на Тернопіллі. В 1912 р закінчив учительську семінарію в Заліщиках. Цей навчальний заклад, очолюваний відомим письменником і громадським діячем Осипом Маковеем, був справжньою «кузнею кадрів» для українських шкіл, зокрема на Гуцульщині. Саме там здобули педагогічну освіту відомі вчителі Лука Гарматій, Михайло Ломацький, Степан Король, Микола Колцуняк та багато інших. До Першої світової війни М. Базник працював учителем народних шкіл у селах Тернопільщини. Під час війни служив в австрійській армії, а після проголошення ЗУНР

– хорунжим в Українській Галицькій Армії, брав участь у боях, а після нещасливого закінчення визвольних змагань поневірявся в польському таборі для інтернованих. За участь у національно-визвольній війні зазнавав переслідувань з боку польської влади. Йому заборонили працювати в державних школах, тому вчителював у школах, створених Українським Педагогічним товариством. У другій половині 20-х років змушений був переїхати в західну Польщу, бо на українських землях ні йому, ні дружині Євгенії Іванівні (теж учительці) роботи не стало. Обом довелось працювати в польській школі. З 1930 року залишився без роботи. До Косова переїхав у 1934 році. Тут займався садівництвом (майже всі тодішні вчителі були ще й прекрасними садівниками). З 1939 по 1956 рік знову був на педагогічній роботі: викладав українську та німецьку мови, працював методистом-інспектором, а згодом і завідувачем районного педагогічного кабінету. Драматичний епізод пережив у 1944 році: разом з десятками інших косів'ян його схопили угорські вояки як партизана. Лише через щасливий збіг обставин наші країни unikнули неминучої, здавалося, смерті від рук чергового окупанта.

Щодо умов життя за радянських часів, то маємо такий факт. У 1950 році 61-річного вчителя М. Базника, що проживав у Косові по вул. Покутській, 20, обклали обов'язковою поставкою державі: 60 кг м'яса, 150 шт. яєць, 290 г вовни, 1 козяча шкура...

Отаким далеким від ідилії було життя вчителя з недалекого минулого. Над нашими сьогоднішніми клопатами він, мабуть, поблажливо усміхнувся б. Та, всупереч житейським знегодам, М. Базник завжди був людиною творчою, завжди жив багатим духовним життям. Мав велику бібліотеку, багато читав, знаючи чотири мови. Мені довелося не раз зустрічатися з ним на початку 60-років (а його учнем був ще у 1946-1947 роках). Завжди зібраний, підтягнутий, хоч йому пішов уже восьмий десяток, М. Базник при зустрічах заводив мову про щойно прочитані книжки, живо цікавився станом шкільництва, методичними новинками. Якось вразив мене, принісши цілий стос старих журналів. Це були педагогічні журнали, що видавалися в Галичині у 20-30-х роках: «Шлях навчання і виховання», «Українське слово», «Українська школа» та інші. І майже в кожному номері – статті М. Базника. Перша ж прочитана стаття була для мене великою несподіванкою. Йшлося в ній про професійну орієнтацію школярів. Це була

актуальна тема в 50-60-ті роки. Але сіль у тім, що М. Базник написав і надрукував статтю на цю тему ще у 1930 році! Ми були переконані, що радянська педагогіка – найпередовіша в світі, а тут з'ясовується, що галицький сільський учитель писав ще понад чверть століття тому про те, що вважається «новим словом» радянської педагогічної науки...

Та що професійна орієнтація! Як про новий, революційний крок у педагогіці ми говорили про застосування т. зв. аудіовізуальних засобів навчання, і це здавалося страшенним новаторством. А М. Базник про використання в школі кіно писав ще в 1927 році. Уже на початку 80-х років з'явився в нашій педагогіці дуже новаторський термін – «діагностика вчителя». Хтось на цьому навіть заробив докторський ступінь як за педагогічний винахід. «Новаторський» метод почали насильно впроваджувати в школи. Але новаторством тут і не пахло, це бездарне повторення давно пройденого в зарубіжній педагогіці. Принаймні М. Базник про діагностування і самодіагноз учителя писав у журналі «Шлях навчання і виховання» ще в 1928 році, тобто півстоліття назад...

Чимала рукописна педагогічна спадщина М. Базника. Це «Вибір звання (професії). Практичний підручник для школи і дому» (1930 р.), «Методи педагогічних дослідів у школі. Підручник для народних вчителів» (1930 р.), «Українська читанка народної школи. Методичні конспекти» (1941–1942 р.р.) та інші. Цікавила його проблема розвитку творчих задатків дітей. З цього питання він написав працю «Кершенштайнерівське розуміння творчої школи» (1928 р.). Рукописи зберігаються у дочки автора, кандидата філологічних наук Ярослави Погребенник у Києві.

Крім статей, книжок, М. Базник розробляв для українських шкіл методичні рекомендації, схеми уроків з літератури та іноземної мови, влаштовував літературно-музичні вечори, для яких складав сценарії, писав реферати (про Шевченка, Франка, Лесю Українку). Він був автором багатьох науково-педагогічних статей, розробок, нарисів і досліджень, в яких одним із перших в українській педагогічній думці розробляв проблему нових методів викладання. М. Базник також перекладав українською мовою праці визначних зарубіжних педагогів, реферував їх.

У часи радянського режиму М. Базник не написав жодної статті. Його педагогічні погляди були дуже далекими від офіційної педагогічної науки, випереджали її, а щоб кривити душею – не так

була вихована та, ще не «трудова», інтелігенція... Як працівник райпедкабінету, а згодом інспектор шкіл, допоміг сформуватися десяткам молодих учителів, які часто мали тільки середню, а той й незакінчену середню освіту, а педагогічного досвіду – жодного. Тому старше покоління вчителів району береже добру пам'ять про нього.

...Згадую, як просто й зрозуміло Михайло Якович пояснював мені, вчителеві зразу після учнівської лави, що таке мнемонічний прийом. – «Учневі треба запам'ятати, яка річка протікає в Берліні. Це дуже просто: у Берліні живуть німці. А вони розмовляють, звичайно ж, по-німецьки, вони «шпрыхен». Ось перший склад цього слова й нагадає назву річки. Отакий ланцюжок асоціацій: Берлін-німці-шпрыхен-Шпрее...». Мабуть, це справді ефективний прийом, якщо отой приклад запам'ятався з першого разу на все життя.

М. Базник високо цінував педагогічну працю. Вважав, що кожен учитель повинен бути для себе найсуворішим інспектором. Той, хто пориває психологічний контакт з дітьми, не має морального права залишатися педагогом. У одній із своїх статей М. Базник доводив, що максимальна тривалість педагогічної праці – 25 років. Після того вчитель, як правило, неспроможний працювати творчо, не здатний зрозуміти дітей, а це завдає великої шкоди вихованню молодого покоління. Мабуть, М. Базник мав рацію...

Діяльність Михайла Базника є гарним прикладом для сучасних учителів. Вони мають умови для вільного творчого пошуку. Тож хотілося б, щоб працювали вони з таким натхненням, як наші попередники, серед яких Михайло Базник, є однією з видатних постатей.

30 квітня, 1998

ІГОР ПЕЛИПЕЙКО *Один із народних педагогів*

Наші славні земляки

В останні роки ми все більше дізнаємося правди про історію освіти на західноукраїнських землях. Незважаючи на шовіністичну політику австрійської та польської влади, українська школа все ж існувала, розвивалась. Заслуга у цьому, насамперед, українських вчителів, самовідданих трудівників на ниві просвіти

народу. То правда, що за формальним освітнім рівнем оті народні вчителі не могли б змагатися з нами. А якщо по суті?

Стара гімназія чи семінарія в багатьох відношеннях не уступали нашим вузам, а то й перевершували їх. Приміром усі знані мені педагоги, що здобули освіту в дорадянські часи, володіли іноземною мовою. Чи можемо похвалитися цим ми, маючи в кишені університетський диплом? А вони не хвалилися, це було само собою зрозуміле, що людина без знання іноземної мови не може вважатися справді культурною. Не кажучи вже про тих, хто кінчав Львівський та Віденський університети. А саме вони становили більшість серед учителів українських гімназій.

До нас повертаються імена просвітителів народу, які мають великі заслуги перед школою. Якщо згадати лише тих, чия доля була пов'язана з нашим краєм, то це М. Атаманюк, Л. Гарматій, К. Геник, І. Іванчук, М. Капій, Й. Кобринський, Г. Колцуняк, М. Матвій-Мельник, Марійка Підгірянка, І. Устиянович – зрештою, це лише декілька імен з когорти педагогів, якими маємо всі підстави гордитися, але про яких, на жаль, або знаємо дуже мало, або нічого не знаємо.

Серед них і Михайло Якович Базник (1889–1976). Уродженець Тернопільщини, він закінчив учительську семінарію в Заліщиках. Директором її тоді був відомий письменник Осип Маковей. Працював учителем. У роки першої світової війни був солдатом австрійської армії, потім став січовим стрільцем, воював у лавах УГА. Після трагічного закінчення визвольних змагань, зазнаючи переслідувань з боку польської влади, міг працювати, здебільшого, лише в приватних школах. Немало років довелося йому терпіти безробіття. З 1934 року жив у Косові, займався садівництвом. З 1939 по 1956 рік працював у Косові вчителем, методистом, інспектором шкіл, завідуючим райпедкабінетом. Останні роки проживав у Києві, де й помер.

Добре пам'ятаю Михайла Яковича. Був він взірцем учителя дорадянської школи: бездоганно ввічливий, акуратний, витриманий, точний до педантичності (яку ми, вважаючи її рисою «буржуазною», замінили розхлябаністю). Не пам'ятаю випадку, коли б він підвищив голос, дозволив собі піддатися емоціям. Самовладдя не зраджувало його й тоді, коли ми, його учні, поводитись, м'яко кажучи, непохвально... Це була людина високої культури.

Відзначала його невгамовна спрага до знань, зацікавлення тим, що діється в суспільстві, школі. Навіть коли йому було вже сімдесят, він живо цікавився новинами педагогіки. Якось Михайло Якович (я вже працював у відділі освіти) при зустрічі, зігнувши своє трафаретне запитання про здоров'я, сказав, що студіює драматургію Лесі Українки. Це було дуже характерно для нього: він не просто читав, а студіював, вивчав – і це в тому віці, коли багато хто з нас якщо й «студіює», то хіба свої реальні чи уявні хвороби... А Михайло Якович аргументовано доводив мені, що Леся Українка – геніальний драматург. Певно, це істина, але ми ще не осягли її – надто глибокий філософський зміст драматичних тем письменниці.

У 20-30 роках М. Я. Базник написав чимало науково-педагогічних статей, що друкувалися в західноукраїнських педагогічних журналах «Учительське слово», «Шлях навчання і виховання», «Добробут», «Українська школа» та інших (тепер немає жодного). Він розробляв методичні рекомендації, схеми уроків, сценарії літературно-музичних вечорів тощо.

Педагогічні погляди М. Я. Базника значно випереджали свій час. Десь у 1959–1960 році, коли в нашій педагогіці з'явилось нове поняття – виробниче навчання – він приніс цілий стос старих педагогічних журналів, де були надруковані його статті з цього питання, і то ще за 30 років до того! Ще в 1930 році він написав ряд статей з питання, яке не так давно з'явилось в нашій педагогіці, – про професійну орієнтацію школярів. Ним тоді ще написаний навіть підручник з профорієнтації, який, на жаль, залишився в рукописі. Книжка адресувалася і школі, й сім'ї. Такого посібника немає у нас і досі.

Або такий приклад. Декілька років тому, як про небувале новаторство, наша педагогічна преса стала писати про педагогічну діагностику. Не один вчений собі на цьому ступінь заробив. А М. Я. Базник ще в 1928 році вмістив у журналі «Шлях навчання й виховання» статтю «Самодіагноз вчителя»! Зараз порушується питання про необхідність раціонального використання ідей так званої педології, забороненої в сталінські часи і досі не реабілітованої. Мало хто з учителів чув про неї. А М. Я. Базник ще в 1930 році написав підручник для народних учителів «Методи педагогічних дослідів у школі» (теж, на жаль не надрукований).

Щойно в 60-і роки ми почали впроваджувати в навчальний процес кіно, але, правду кажучи, для значної кількості вчителів воно й сьогодні є неосяжною новацією. А М. Я. Базник робив це ще в 20-і роки, про що свідчить його праця «Кіно на услугах шкільного виховання», надрукована в 1927 році. Прагнучи розширити обрії українського вчительства, М. Я. Базник перекладав праці зарубіжних педагогів і психологів.

Отаким він був, звичайний учитель дискримінованої української народної школи, навіть без вузівського диплома... У нелегкі часи жив М. Я. Базник. То антиукраїнська політика польського уряду, то ідеологічна затуманеність радянської школи не дозволили йому зробити для нашої освіти всього, що він міг. Але й здійснене ним заслуговує нашої глибокої вдячності.

Справу М. Я. Базника продовжує його дочка, кандидат філологічних наук, перекладачка Я. М. Погребенник; немало для школи робив і робить його зять, доктор філологічних наук, лауреат Державної премії Української РСР ім. Т. Г. Шевченка Ф. П. Погребенник.

Ім'я М. Я. Базника гідне того, щоб залишитися в історії освіти нашого краю.

15 червня, 1991

ВАСИЛЬ ОЛІЙНИК

Учитель-методист національного гатунку

У час відбудови незалежної України важливого значення набуває впровадження в життя школи широкої національно-освітньої програми, використання надбань педагогічної думки 20-30-х років.

Одним з відомих педагогів цього часу був Михайло Базник. Народився він 3 червня 1889 року в селі Целіїв Гусятинського району на Тернопільщині. Михайлові батьки Яків і Ганна були рільниками-хліборобами. Сестри Олена і Марія мешкали в селі.

Згідно з «Контрактом поділу і даровизни» Михайло отримав у спадок від батька «півтора морга поля на ниві Рудка в Целієві». Михайло Базник навчався рік у Тернопільській гімназії. Протягом 1908–1912 рр. він – учень Заліщицької учительської семінарії.

З жовтня до кінця 1912 року Михайло Базник працював учителем школи у селі Ворвулинцях. У 1913–1914 рр. він – учитель

народної школи в Лисівцях. Протягом 1914–1920 рр. Михайло був солдатом австрійського війська. Після Листопадового зриву служить хорунжим в Українській Галицькій Армії. Брав участь у боях за незалежну Україну, зокрема на Наддніпрянщині. У 1920 році інтернований польськими властями в табір Тухоля (Польща).

Михайло Базник зазнав переслідувань від польської влади, міг працювати лише у приватних школах Українського Педагогічного товариства. У 1922–1923 навчальному році працював директором школи в Копичинцях. У 1925–1930 рр. разом з дружиною працював у школі села Воронів на Познаньщині (Польща).

Немало років довелося Михайлові Базнику терпіти безробіття. З 1934 року він жив у Косові, де займався садівництвом. З 1939 по 1956 рр. працював у Косові учителем-методистом, інспектором шкіл, завідуючим райпедкабінетом.

Протягом 1942–1944 рр. Михайло Базник був співробітником науково-дослідницького психотехнічного інституту у Львові. Під час окупації Косова угорськими військами (1944 р.) був взятий разом із багатьма іншими жителями в гірське село Бабин, де перебував під загрозою смерті.

Останні роки Михайло Базник прожив у Києві, де 5 жовтня 1976 року помер.

«Добре пам'ятаю Михайла Яковича, – пише про Базника методист Ігор Пилипенко в статті «Один із народних педагогів» косівської газети «Гуцульський край». – Був він взірцем учителя дорадянської школи, бездоганно ввічливий, акуратний, витриманий, точний до педантичності. Не пам'ятаю випадку, коли б він підвищив голос, дозволив собі піддатися емоціям. Це була людина високої культури».

З початку 20-х років Михайло Базник займався педагогічно-методичною та літературно-публіцистичною творчістю, виступаючи як педагог у журналах «Учительське слово» (1922 р.), «Шлях навчання і виховання» (1927–1928 рр.), «Добробут» (1930 р.). Для приватних українських шкіл він розробляв методичні рекомендації, схеми уроків з літератури та іноземної мови, влаштовував літературно-музичні вечори, для яких складав сценарії, писав реферати.

Михайло Базник – автор багатьох науково-педагогічних статей, розробок, нарисів і досліджень, у яких одним з перших в українській педагогічній думці розробляв проблему нових методів

викладання дисциплін у школі (насамперед гуманітарних), теоретично і експериментально досліджував питання про вибір учнями професій, про найповніше розкриття їх фізичних і психічних задатків та здібностей. Реферував праці визначних зарубіжних педагогів, деякі з них переклав українською мовою, пристосовуючи до потреб української народної школи.

Справу Михайла Базника продовжує його дочка, кандидат філологічних наук, перекладачка Ярослава Погребенник. Немало для школи робить його зять, доктор філологічних наук, лауреат Державної премії України імені Т. Г. Шевченка Федір Погребенник.

Зараз у Заліщицькому краєзнавчому музеї експонується виставка «Михайло Базник – український педагог. Сторінки життя і творчості». Виставку упорядкували Ярослава і Федір Погребенники з Києва.

17 вересня, 1994.

ФЕДІР ПОГРЕБЕННИК

Шановні товариші!

5 жовтня 1976 року на вісімдесят сьомому році життя відійшов від нас Базник Михайло Якович, довголітній працівник на ниві народної освіти.

Він побачив світ у селянській родині на Тернопільщині у той час, коли його рідне Поділля було відірване від Надніпрянської України, коли західноукраїнські землі зазнавали тяжкого поневолення з боку Австро-Угорської монархії.

Тернистим був його життєвий шлях у ті давні часи. Нелегко було селянському синові вибитись у люди, але щире прагнення бути корисним своєму народові допомогло досягнути мету. Здобувши освіту, він працював народним вчителем на рідній Тернопільщині, серцем горнувся до сільських дітей, сіяв у їх душах розумне, добре, вічне. Польсько-шляхетська влада переслідувала його, намагалася позбавити його роботи в школі, відірвати від рідної землі, не даючи змоги працювати на ній. Так опинився він з дружиною-вчителькою у глухому мазурському селі на Познаньщині у Польщі. Врешті безробітним.

Тільки після воз'єднання західноукраїнських земель в УРСР Михайло Базник дістав змогу повністю присвятити себе народній школі. Працював у народному відділі народної освіти міста Косова

на Гуцульщині, допомагаючи виховувати молоді вчительські кадри, викладав українську мову й літературу, а також німецьку мову, даючи учням глибокі знання, прищеплюючи їм любов до чесної праці в ім'я рідної Вітчизни. Не одне молоде покоління зазнало тепла його щедрого серця, пішло в самостійне життя з його розумним напутнім словом. Де б не працювали його численні учні, а образ Вчителя завжди буде перед їх очима. І це найбільша подяка, коли людина живе в пам'яті молодого покоління.

Він був щасливий, бо бачив здійснення прагнень свого народу до об'єднання всіх українських земель. Він був щасливий, бо бачив, як нове покоління ставало на шлях освіти, науки, поповнюючи ряди будівничих нового життя. Він був щасливий, бо біля нього була донька Ярослава, теж педагог, обравши шлях батька, стала кваліфікованим вузівським педагогом, яка протягом років доглядала його в старості...

8 жовтня 1976 р.

ЯРОСЛАВА ПОГРЕБЕННИК

На цьому обриваються слова некрологу, написаного рукою Федора Погребенника, зятя Михайла Базника, складені для працівника Похоронного бюро Байкового кладовища, яка не була в змозі або і не бажала виголосити своє коротке слово про Покійного українською мовою, на що рідні ніяк не могли згодитись. Отже довелось принести їй готовий текст, і добре, що вона «великодушно» погодилась зачитати його у церкві цвинтаря, сьогодні вона зветься Українською православною церквою Святого Вознесіння Київського патріархату.

Звичайно, 70-ті роки в історії СРСР мало або й зовсім не нагадували про «світле майбутнє», до якого семимильними кроками маширували уярмлені народи Російської імперії. Ні словом не можна було згадати історично важливі для українського народу віхи національно-визвольної боротьби за незалежність, уроки Першої світової війни, існування УГА, УНР, січового стрілецтва, табори військовополонених українських вояків на польській території, підпільний рух УПА 40-х – початку 50-их років і т. д., адже на етапах цієї важливої в історії народу боротьби за свободу і незалежність мій Батенько був активним учасником, поступаючи відповідно і згідно з покликом серця, у повній злагоді

і з власним незборимим поривом національного усвідомлення та прагнення до свободи, проти будь-якого гніту, зневаження прав людини, політичного, морального, економічного та всякого іншого гноблення мільйонів на їх рідній, тисячолітньою історією засвідченій своїй землі.

Проте сумувати нема підстав. Нарешті отверзлися уста і ми без страху і чесно можемо воскрешати у пам'яті всіх тих, що заклали міцні підвалини великої Будови, зобов'язавши нові покоління продовжувати нарощувати наступні поверхи цього архітектурного дива, якому наймення: **САМОСТІЙНА СОБОРНА УКРАЇНА**.

І все ж гірким болем відлунює в серці сумний спогад про останню житейську путь батька в потойбічний світ. Жорстока атеїстична держава позбавляла свого громадянина споконвічного права – прощатись з рідним Покійним відповідно до століттями усталеного християнського звичаю з Божим благословенням і напутньою молитвою священика за мир і душі Його.

На щастя, це право сьогодні повернуте нам, за що наша щира дяка і любов Всевишньому. То ж бережімо нашу віру і вона супроводжуватиме нас у всіх наших починаннях в ім'я добра, любові та справедливості.

5 березня 2003 р.

З ДУМОК МИХАЙЛА БАЗНИКА

«Стара педагогіка, себто загальна, або філософічна, це нормативна наука, так само як етика, чи логіка. Її завданням є витворити найзагальніші виховничі ідеали, які школа має ввести в чин. Вона, стара педагогіка, витворила протягом століть однорідний шаблон, виявом чого була практичні студії, а розгляд а пріорі визнаних твердженням осмисленням. Філософічна педагогіка відповідає на питання: чого вчити і яким знанням вивінувати свого учня-вихованця, випускаючи його у світ.

На наших очах твориться нова наука про дитину, педологія, що ставить собі за мету обстежити дитину у її фізичних, розумових і моральних виявах. Вона, ця наука, разом з тим стверджує, що лише таке вивчення вихованця може дати в результаті раціональне виховання і навчання».

* * *

«Маючи на увазі багату педагогічну літературу в галузі експериментальної психології на Заході і ті проблеми виховання, що кожна, навіть найдрібніша праця українською мовою в галузі експериментальної психології є певним надбанням для української педагогічної літератури і рідного шкільництва – я не завагався видати цю працю друком».

* * *

«Просвіта вчить, що освідченою людиною називаємо тільки того, хто докладно знає, по що він живе на світі, які його обов'язки по відношені до себе, родини, цілого народу. І народ, який матиме багато освідчених одиниць, буде освідченим, або інакше кажучи, буде культурним народом».

* * *

«Теперішня школа повинна в руках українського учительства перемінитися з навчаючої інституції в школу виховання характеру і національної свідомости».

* * *

«Кожний учитель українець може дуже багато зробити для національного виховання нашої молоді; треба тільки знати як, де й коли братися за це діло».

* * *

«Громадська діяльність народного учителя не може закінчуватися у шкільних стінах. Поза школою чекає на нього багато праці: читальна «Просвіта», фінансова інституція, кооперативна спілка, кадри неграмотних, «Січі» й «Соколи», читальні й церковні хори і т. д. виглядають допомоги свого вчитель, щоб рятуватися від смерті».

* * *

«Широко народні маси більше, ніж досі, починають розуміти вагу й потребу школи. Вони доводять це заснуванням дуже численних приватних українських народних шкіл. Коли отже український народ ставить ідею української народної школи на чолі своєї національної політики й самоохорони та вважає її питанням народної честі – ми не сміємо закривати очі на дальші пекучі потреби нашого шкільництва, а головню на недостачу вироблених у нас і ясно скристалізованих теоретичних дисциплін рідної педагогіки, які унас не йдуть рівномірно ні з поступовим розвитком школи, ні з національно політичним. Необхідно поставити школу практично так, щоб вона з крові й кости була нашою рідною, не відбігала далеко від нашої національної традиції, а при цьому стояла на відповідному високому рівні новітньої школи сучасних культурних народів; щоб наша педагогіка, не нехтуючи скарбами національної душі й культури, могла вільно і з користю асимілювати великі здобутки модерної наукової педагогіки освідченого людства».

* * *

«Єдиний шлях до національного добробуту і культури веде через свою рідну школу».

* * *

«Коли самі не подбаємо про нашу національну педагогічну літературу, коли самі не закладемо педагогічно-наукових основ під нашу рідну школу, то нами ніхто не стане журитися».

* * *

«Настали великі події /йдеться про Першу світову війну/, в яких брав участь цілий народ, тямлячи Заповідь свого найбільшого Громадянства. Двигнувся народ. Кинувся у гарячий бій, великими тисячами клав свої голови, щоб не вмирати в неволі. Сьогодні переживаємо ще наслідки цієї важкої боротьби за волю України. Переживаємо їх не тому, щоб сумувати, плакати й нарікати, не тому, щоб опускати руки і заснути навіки-вічні. Переживаємо їх, щоб себе загартувати і зміцнити до дальших чинів, що мають продовжити дотеперішні змагання народу»

* * *

«Шевченко домагається від нас праці над власною освітою і освітою всього народу, бо тільки освічений народ може постояти за своє право на життя. Українські діти, українська молодь мусять слухати цього голосу і здобувати знання, щоб знанням послужити народові у слушний час».

* * *

«Приложіть вухо до народного тіла там, де б'ється його серце і почуєте голос: «Рідна школа, Просвіта, воєнні інваліди, воєнні сироти, жертви лихоліття».

* * *

«Будьмо голосом дзвона, що будить усіх зі сну, а самі своїм прикладом пригадуймо цей обов'язок на кожному кроці всім живим людям українського народу».

* * *

«Через освіту український народ поставить себе у ряди інших культурних народів і прискорить хвилину, щоб виконати останню частину Заповіту – у великій, вольній, новій сім'ї пом'янути Тараса добрим і грімким на весь світ словом».

* * *

«В поезії Шевченка відбито весь зміст українського народного життя. Він дав нам високі вселюдські кличі любові, правди, волі.

Він заклав підвалини нашого нинішнього світогляду, який ми лише відповідно доповнили».

* * *

«Шевченко, цей вихованець низів, накреслив відразу ясно і недвозначно історичні устремління української нації: національне і соціальне визволення. Так він створив українську націю. Він творець».

* * *

Ніколи, мабуть, Шевченкова поезія, особливо політична, не входила так глибоко у нашу національну істоту, як власне тепер, коли протягом кількох років – отже порівняно невеликого відрізка часу – доводиться нам вдруге переживати історію України від великого зриву Хмельницького, себто української першої великої революції, до руїни».

* * *

«Натхненний поет і національний пророк, передчасно знищений царською тюрмою, солдатчиною і засланням, прибитий горем рідної землі і долею українського народу сьогодні витає серед нашого покоління як наш сучасник, як найбільш принциповий і послідовний поет-політик, як найбільш ідейний борець і духовний вождь».

* * *

«Новим шляхом було формування національно-політичного ідеалу, ідеалу політичної незалежності України у далеко яснішій більш безкомпромісно радикальній формі, ніж це навіть зробили Кирило-Мефодіївці. Шевченка ідеал політичної незалежності українського народу ніколи не захитався, навіть у найважчі хвилини його життя».

* * *

«Він голосно протестує проти сучасного положення України, проти національно-політичного поневолення українського народу. Сучасникам і нащадкам він залишив кров'ю свого серця і всією напругою свого розуму писаний заповіт – заклик до боротьби за визволення, за волю, за краще життя».

«Шевченкова поезія була поштовхом до національно-політичного відродження на всіх просторах українських земель, була провідною зорею на шляху боротьби за великий ідеал всього народу. І сучасна хуртовина, що тягнеться так довго, зв'язалася в ім'я Шевченкових ідеалів. За них бореться український народ, за них тисячі наложили головами, понесли мученицьку смерть, каралися по тюрмах, за них страждають мільйони. Ми віримо за Шевченком, що тюрма-домовина розвалиться, а з-під неї «встане Україна і розвіє тьму неволі, світ правди засвітить і помоляться на волі невольничі діти».

«Коли самі не подбаємо про нашу національну педагогічну літературу, коли самі не покладемо педагогічно-наукових основ під нашу рідну школу, то нами ніхто не стане журитися».

«Велике, відповідальне і почесне завдання народного вчителя в процесі перебудови роботи школи. Він, приступаючи до навчання і виховання, повинен добре визнаватися в психічному житті учня, всебічно пізнавати цей людський матеріал, з якого має творити розвинену особистість людини в процесі навчання і праці; повинен добре пізнати цей людський матеріал, якщо має поєднати розумову працю з фізичною, якщо має погодити навчання і виховання з продуктивною працею; повинен планово, систематично, всебічно, по дослідницьки вивчати, пізнавати й формувати особистість учня з метою встановити його психофізичну й моральну придатність випускника школи до наміченого вибору професії, професійно його освідомити, подати йому раду й можливу допомогу при виборі професії, перевести його без шкідливих потрясінь з шкільної парти у правильно підібрану професію, забезпечити йому професійну освіту, виконуючи, таким чином, високогуманне й політичне завдання».

ЛИСТИ ПЕДАГОГА ДО РОДИНИ В КИЄВІ

Дорогенький і любий Володя!

Щойно тепер маю змогу подякувати Тобі за гарного, повного змістом листа. У ньому багатюща кількість думок, які охоплюють чи не всю Твою діяльність. Короткі, граматично бездоганно оформлені, речення з мовним та ясно вираженим змістом. Кожне з них присвячене окремій темі. Лист малий своїм обсягом, а дуже багатий змістом. Своєю формою наближається він до художнього твору письменника-школяра. Яскравий доказ того, що Ти багато читаєш добірної художньої літератури, а читаючи – думаєш і міркуєш, вибираючи з читаючих творів чимало корисного для себе. Тож з великою приємністю читаю я кожен Твій лист. Око милується гарним почерком, каліграфічно виведеною буквою, нанизаними на папір словами, вималюваними реченнями. А при цьому так собі думаю: от було б ще приємніше, коли б мій любий Володя, за дещо скорочену кількість читання книг, та прислав мені такі прегарні листи дещо частіше. Могло б так бути?

Ще раз дякую Тобі за приємність, яку Ти зробив мені своїм листом, додаю поштову марку з маминого листа і міцно цілую Тебе!

3.XII.1963.

Дідусь

Кохана Славуня!

Пишу на «скору руку».

Дуже прошу не трудитись і нічого не висилати «на Михайла»!!
Всьо маю!

Якщо принагідно зайдеш колись у книгарню іноземної літератури, знайдеш «Die Rolle der qenall in der gescbichle», хоч би брошуроване, прошу для мене купити!

Листи, твій, Володі, одержав. Дякую! Пізніше напишу.

Цілую Вас обоїх, Свасі і Василеві привіт!

12.XI.1964.

Батько

Дорогенький Володя!

Дістав я від Тебе кілька, декілька, гарних, цікавих, милих листів, які я читав з великою приємністю, радів і радію Твоїми чудовими успіхами в навчанні, великим духовним ростом, гарною поведінкою та «педагогічними» здібностями, що проявляються в процесі «навчання» Бабусі.

Відписати ж Тобі на ці милі листи мені важкувато, хоч і добре бажання часто буває у мене. Зимові настрої при туманній «англійській» погоді відбирають політ думки. Нема сонечка, багато холоду.

В грудні м. р., або в січні 1965, я переслав Тобі кілька старих марок, а між ними з США, що видане поверх 30 років тому, із зображенням Костюшко. Був там і вирізок з газети, в якому згадувалось про випуск марок у 1964 р. Одержав це все?

Сьогодні пересилаю 4 оригінальні марки і 5 фотокопій. Оригінальні прислав Іван Пилип'як, учитель-пенсіонер, село Гаврилівка, Надвірнянський район, Івано-Франківська обл. Може б Ти особисто подякував тому дідусеві? Він же постійно спомагає Твою колекцію! А Твоїм милим листом цей дідусь дуже втішиться.

У мене і у нас – все по-старому. Від кількох днів великий холод, і не легко нагріти кімнату.

Будь здоров, дорогенький Володя, міцно Тебе цілую, а Ти цюмай від мене своїх Батьків!

5.II.1965. Дідусь.

Кохана Славцю!

Твого листа і фотографії одержав і дуже дякую! Приємно читати його та переживати милі спомини. Кожний Твій лист багатий змістом і щоразу охоплює широке коло справ і особистих і сімейних, а своєю формою вперто нагадує художнє твориво зрілого й майстерного митця.

Коли порівнювати Твої листи з усіма тими, що я їх одержував у своєму житті від жіноцтва – крім Мамусиних! – не виключаючи листів-спадщини більших і менших письменниць, що їх мені доводилось читати, – навіть Лесі Українки, – то всі вони в художньому відношенні аж ніяк не дорівнюють Твоїм. Дивно і мені незрозуміле явище. Особливо тоді, коли обдарована, талановита, загально признана письменниця – не уміє писати листа, що бувби

гідний її літературного імені, – особливо багате емоціональне забарвлення мають ті місця Твоїх листів, в яких відтворюєш бачене-почуте царство краси. Таких, повних листів надіслала Ти колись з Москви.

Сподіваюсь, ця духовна Твоя риса накладе свою печать у дисертаційній роботі.

Приємно дізнатись про відгомін «Архівів України» на частину Твоєї праці. Радію цією маленькою винагородою за велику роботу. Добре, що надійшов час заплати, що він уже зачався, що буде постійно продовжуватись, аж до повного тріумфу.

А де і як можна б дістати цей №4?! У наших кіосках – щось такого я не бачив. А так хотілося б понюхати запаху лаврового вінка!

Потрібна чесна, щира, дружня, вимоглива думка фахівців, товаришів, офіціозів про видруковану частину! Маєте ж їх чимало. Попросити їх відгукнутись! Може хто й добровільно відозветься. А професор-керівник?

Живу нормальним життям, за старечою нормою <... >

Потроху читаю (послаблений зір, психічна втома), не більше двох годин, а писати – то таки важкувато. Харчуюсь добре, сон довгий і спокійний. Кров'яного тиску, хоч не міряю, то однак добре його відчуваю.

На днях завітав до мене давній-давній друг, зробивши мені несподівано велику приємність. Доведеться відвідати теж і його. Писала й сестра; Львівська молодиця – теж пише.

Любця з Йосифом беруть живу участь у численних весіллях. Купили пілосос. Вони здоровлять, а я цілую! Батько

7.V.1966.

Кохана доню Славо!

Посилаю Тобі кілька слів відгуку на відзив проф. Шаховського.

Тон відзиву теплий, дружний, сердечний, піднесений, радісно схвильований. Це все висловлено на стор. 1, абз. 1, 2 і 3; на стор. 2, абз. 1; на стор. 3, абз. 1 і 2; на стор. 8, абз. 2, 3, 4.

Стор. 2, абз. 3 («жаль, дуже жаль...») стосується не до теми. «Взаємини двох народів не мета і не тема дисертації. На стор. 3, абз. 1–3, сам же проф. говорить про «всю повноту фактів», які «досі були розкидані», а «їх космічна кількість тепер зібрана, систематизована, логічно викладена». Він здає свої позиції.

Стор. 4. Композиція наукового твору – це загальний розподіл матеріалу; це структура, зумовлена змістом твору і матеріалом, це взаємодія всіх компонентів; це думка, роздум, розсуд, теза, доказ, істина. Адже «Вступ» – (він є теж у «відзиві» професора!) – невід’ємний елемент композиції. Його функції не заступили іншим компонентом. [Науковці Лесин і Пулинець, стор.71]. Виклад ведеться у хронологічній послідовності: від найдавніших часів по сьогоднішнього дня. У «Вступі» не має і не може мати місця «проблема професіонального перекладу», ані «огляду теоретичних праць з теорії перекладу». А «як на мене» – то без «Вступу» обійтись не можна!

І далі, стор. 4, абз. «Ми рідко ... спеціально!» В якому плані це – похвала, догана? Наступний абз. Своїм змістом подібний до невдоволення. А черговий абз. («Сенс і сила ...») виразно підхваляє «композицію книги тов. Погребенник».

Отже висновок: абз. «Ми рідко...» видержаний у високо позитивному плані.

Характеристика й оцінка 1 розділу неповна, другого і третього – висока. (стор.5)

VI стор.; передостанній абз. від слів «але, як на мене ...» Про відтворення почуттів німця, перекладача поезій Шевченка, говориться в дисертації немало. Адже, вже сам голий факт переживання людиною, далекою від українознавства, свого ставлення до того, що вона пізнає і робить, є саме визначальною істотою терміну «почуття». Адже ніхто не заставляв, наказував, примушував, підплачував Сранцою, Обріта, Умлауфа, Віргінію і т. д. гуманно й любовно ставитись до обездоленого укр. народу та виявлення шани, подиву, любові генієві Шевченка.

Відповідно до своїх благородних почуттів та особистих можливостей, відтворювали вони поетові думки, передаючи їх своєю мовою. Дисертант досліджує правильність перекладу думки, ідеї, слова, розмірів, римування і т. д. Такий порядок у роботі.

«Українізація» галицької народної літературної мови – це багатий для Тебе матеріал: Wгопов, батьки; польська школа, мова, середовище; одночасне засвоєння двох мов; Косів, рад. школа, окупація, сер. школа, галицьке мовне середовище, Чернівці і т. д.

Стор.8, абз. 3 «Спеціально...» – це дуже високе й цінне признание за хорошу мову викладу цілої дисертації. Це виняток серед рукописних дисертацій. «Можна б назвати виклад і передрук

ідеальними, якби не окремі і дуже рідкісні помилки...» Абз.;; показова сумлінність і уміння автора самостійно працювати і розвивати науку. «Тому я прошу Вчену раду присудити тов. Погребенник Я. М. науковий ступінь кандидата філологічних наук». Офіц. опонент доктор філологічних наук, професор С. М. Шаховський.

Поздоровляю з високою оцінкою дисертації!!

Прощу і благаю – будь розсудлива, успокойся, не хвилюйся! «Страшного суду» для Тебе не має. Опонент дав Тобі заслужено високу оцінку. Щойно після ознайомлення з дисертацією, і порівняння її з багатьма тими, яким він досі опонував, оцінив Твої наукові здібності й таку ж роботу найвищою шкалою: ідеально! Протистався заячій натурі, частенько читаючи відзвиг свого опонента. Тоді наступить розумна рівновага духа і цілющий спокій. Шаховський має рацію, удостоївши Тебе й роботу найвищою похвалою.

14–15.III. 68. Міцно цілую. Батько

Дорогий Федоре!

Начальство інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка УРСР, високо й гідно оцінюючи і вшановуючи твою дотеперішню діяльність в діланню перевидання деяких творів української літератури дожовтневого періоду, підготовку до друку своїх власних наукових праць, а зокрема докторської дисертації, і, відзначаючи високу наполегливість в науковій роботі, – заслужено визнає Тебе, в результаті проведено конкурсу, своїм гідним стабільним науковим співробітником.

З цього приводу сердечно Тебе вітаю й поздоровляю та нових успіхів у творчості щиро бажаю.

28.V. 68. Міцно цілую. М. Базник

Кохана доню Славо!

Як жеж не подякувати за доччину феноменальну пам'ять, і так уже вкрай виповнену безліччю своїх власних, чоловіка і сина справ, за пам'ять, в якій заховано чимало і батькових потреб, як листи, пачки, білизна, одяг, ліки, книги, штани, харчі, ласощі, – всього не перелічити.–?!

Обов'язково подякувати та ще й неабияк! А – на коліна! І молись пред нею!

«Мені потрапила в руки книга, – Соціологія на Україні, – і я подумала про зацікавлення Татка питанням правильного вибору професії, та й купила».

Федір – спасибі йому – переслав її (з вул Вернадського 73/27; що це?), я одержав і вже два розділи вспів прочитати.

Спізналась «Соціологія на Україні». Здорово спізналась з пит. Вибору професії, порівнюючи з Заходом – щонайменше на 60 років.

Та всю книгу таки вивчу. Цікавлять мене порушені там питання. То ж щиро за неї дякую!

29.V.68

Міцно цілую.

Батько

Кохана доню Славо!

Літературна Україна, №73 від 13.IX.68 повідомила, що у в-ві «Дніпро» вийшла книга О. Засенка. Осип Маковей (життя і творчість). – 219 стор. – Ціна 75 коп.

Сьогодні запитував у двох книгарнях та бібліотеці для дорослих. Всі відповіли, що нема. Ніхто не міг сказати чи і коли надійде. Радили ... навідуватись.

Якщо – нехотячи – принагідно її побачиш, прошу пригадати собі про мене, купити і вислати. Мою просьбу прошу передати Володі. А Федір не міг би допомогти придбати її? Хоч би позичити! З подякою поверну.

Багато вільного місця залишається. Використаю його, дорогий Федоре, для слова «ящик». Хай не марнується те, що принагідно позаписував. Отже:

1. «Радянська Гуцульщина» №118. 1.X.1966, у статті «Герої не забуваються»...д»істали ящик для просилки, принесли яблук...»

2. «Літературна Україна» №77, 30.IX.1966. стор. 2 «Обов'язок перед минулим і майбутнім» «... у ній лежать у саркофазі та в засклених, вмурованих у стіни, ящиках козацькі черепи...»

3. «Радянська Україна» №99, 26.IV.1987, стор.4, фейлетон ...«володіє балконними ящиками» і ...«землю для балконних ящиків».

4. «Радянська освіта», №18, 4.IV.1946. Стаття: Принципи побудови нового українського правопису»; автор І. Куриченко, ст. наук. працівник Інституту мовознавства АН УРСР; третя колонка, 3 абз. ... «встановлено написання разом складних слів з «пів», нпр. «півогірка», півящика» (півящика).

5. М. М. Баженов, Виразне слово. «Радянська школа», Київ, 1940, стор.27. Резонатори: ...«в резонаторному ящику» і порівняйте «резонаторний ящик камертона».

6. О. Гончар, Собор, стор.14. ...»снарядних ящиків», і стор.77.

7. Незабутній Максим Рильський, Спогади, «Дніпро», 1968; стор.387. Шевченківський рік: «Поет прив'язував до дерева ящик з різним насінням»; на стор. 388 повторюється слово ящик.

А провинилась моя покійна мамуся, коли 70 років тому сказала своєму синові-пастухові «а в торбі маєш хліб і сир в ящику»!

Не забувайте про мене!

Міцно Вас усіх цілую. Батько.

15.IX.1968

Кохана доню Славо!

Дуже занедбався я. Простіть! На 3 листи не відповів і на одну листівку. По черзі – про се і те. <... >.

Сердечно вітаю і щиренько поздоровляю з приводу «документу», що остаточно висвятив Тебе в кандидати наук! Цілую наукову голівоньку і працьовиті пальчики! Привозили колись подібні документи з Парижа (Сорбона), Відня, Варшави, Праги та інших далеких столиць світу. Дехто привозив колись і з Києва. Нині привозить Київ – Л. Сама поладнала в листі справу грибів.

Кажеш, що Федір інтенсивно лікується?! Так,, Авірон, том Ярошинської, телебачення, доповідь у Спілці письменників, і т. д. – без кінця! Таке лікування до добра не доведе. Виконувати елементарні норми гігієни, розумової праці, підкорятись вимогам лікарів.

І Ти, доню, не відкладай побачення з лікарем, дбай і про себе, бережись, добре відживляйся, надолужуй втрачене. Приймай, і на здоров'я ним користуйся.

Дуже-дуже Тобі дякую й міцно цілую за пам'ять про Мамусю, за могилу-оселю, квіти, догляд! Цвинтар навіває на душу такі роздуми, але тлумачити їх – як радить Борис Бурак, а перед ним і церква – так: «смертю смерть поправ», а «сущим во гробі, життя дарував».

Твої медитації – і глибокі, і розумні, і філософські, і повні психології, і такі, яким, мабуть, жодин другий батько не вчитав в листі та в листах коханої Розумниці. Ти єдина.

Дуже радію, що домашня атмосфера у Вас і мирна, і здорова. Щоб незмінною і залишилась!

Рости ж, Володю, все вгору та вгору! А Ви, батьки, даліше допомагайте!

За всі листи, багатющі цінним змістом, дуже дякую і, не дивлячись на мої вбогі відгуки, прошу даліше їх надсилати, коли час на те дозволить.

У мене – нічого особливого. Втома, опероване колись вухо, ніс, горло, ноги, нахил до простуди не забувають про себе нагадувати. Багато часу витратив на куплю хідників для підлоги – 12 м у чотирьох кусках, кожний по три м. довжини. Всі кінці – їх 8 – гарненько обрублені. Находився, шукаючи Каміняра, та ще його не найшов <... >.

Федору приділяти б багато уваги! І він сам, і Ти, і Володя! Це ж нечуване для мене, щоб молодець у 39-му році життя мав дуже відчутні ознаки гіпертонії!! Сама медична «хімія» безсила. Змінити спосіб життя. Наш роботяга знає тільки працю. Вона полонила його і держить в неволі-ярмі. Він ще не докопався до рятівної ідеї, до розсудливої думки, що і роботу можна виконувати, і здоровим бути, без гіпертонії на 39 році життя. А тут треба бути паном самого себе. Правильний діагноз і розсудлива рецепта. Наш роботяга не додумався до того, що існує пропорція в житті, праці, відпочинку. А яке ж у Ф. пропорціональне відношення праці до відпочинку після неї? А коли ж він досі відпочивав, навіть тоді, коли закон наказує? А нічна, часто в диму, що протягається може й далеко поза дозволену годину? А сон – який він? Скільки годин?

Було таке: мордувався твій, Славуня, чоловік на шлунок. Дусився, коли добували жолудкові соки. Всякі аналізи, ліки, хемікалії не помагали. Але з'явилась у Федора жінка – Слава. І вона своєю медициною кухонною вилікувала чоловіка так ґрунтовно і ретельно, що всі тонни – не центнери! – м'ясива, які проковтнув наш Федір, не можуть підважити досконалого стану вилікованого шлунка. Лікуй, Славуня, гіпертонію.

Доню кохана – насунулась лавина книг: змістом і зовнішньо – європейська психологія, нові листівки, прегарний лист, це вчора, 4.Х. А нині, 6-го, дві паки дорогоцінних книг! Та коли, як і чим зможу гідно віддячити за ласкаву пам'ять, труд і видатки?!

Любця весь час босяком господарює на подвір'ю (стайня, гній, вода, прання, на бетоні й цементі). Не заслужила у чоловіка, щоб хоч яке-небудь взуття купив! Нині цілий день гупає молотом у кузні. «Мустер» – виродок чоловік!

Твій светерок уже розлазиться, тож я подарував свій, звичайно,
це вже родинно-сімейний секрет.

Міцно цілую Тебе і Вас усіх!

Марки для Володі. Батько

4-6.X.68.

13.X.68.

Дорогий та любий Володя!

Не гнівайся, милий, що я, одержавши Твого листа, не
відповідаю на нього, як годилося б, а «причеплююсь» тільки.

Цей лист особливо припав мені до вподоби. Це, прямо, художній
твір, під яким міг би підписатись і молодий літератор. Розповідь
про навчання на уроці фізики – це правдивий зразок художнього
листа. Висока оцінка належить за «крадіж золотої осені», за
прогулянку в лісі, за гриби, за порхавки, за прегарний переказ
сюжету опери «Хованщина».

Дуже-дуже радію Твоїм духовним ростом, здібностями,
талановитістю. Примножуй їх.

Ні, Вовонько, не приїду.

Допомагай усім дома.

Міцно-міцно цюмає дідусь.

13.X.68.

Дорогого мені зятя-сина, – визначного літературознавця, одного
з авторів п'ятого тому «Історії української літератури», що
видається «Науковою думкою» в 1968 році у восьми томах, –
Федора Петровича Погребенника, кандидата філологічних наук і
старшого співробітника Інституту літератури АН УРСР, по-
батьківськи щиро і сердечно вітаю й поздоровляю з науковим
досягненням, бажаючи і надалі підніматись все вгору та вгору, на
Парнас, при незмінно молодечому здоров'ї!

За дарчо надіслану мені книгу Ярошинська Є.І., Твори.
Упорядкування, підготовка текстів, вступ, стаття та примітки
Ф. Погребенника. Київ, «Дніпро», 1968, і за люб'язно виписану
дедикацію, – сердечно за все – усе дякую, горну до себе зятя-сина і
цілую!

Нощ – Ура!

Молодець наш Федір!

15.X.68.

Михайло Базник

До дорогої доні Слави – дружини-матері іменем нас усіх – пише батько. З великою приємністю і повною насолодою, з батьківською радістю і гордістю за рідну доню читав-перечитував книжечку-монографію п. з. «Шевченко німецькою мовою».

За це глибоко наукове дослідження молодой деб'ютантки, любовно виписане з великим знанням справи по всіх аспектах літературознавчої аналітики, за мериторичне відношення до даної теми і забезпечення його логічно стійкими аргументами та за доведене до повного синтетичного завершення – за цю солідну кваліфіковану працю, гідну великого майстра, заслужено належалося б авторці прилюдно висловлене у літературній пресі щире українське признание. Адже за 150 років від появи Шевченка на українському небозводі – це перша наукова літературознавча аналітико-синтетична українська монографія «Шевченко німецькою мовою».

Побажати б дорогій авторці доброго, молодечого здоров'я і самопочуття, багато кипучої енергії для дальшої праці на тому ж високому рівні.

Київ, 9 жовтня 1973

Батько – чоловік – син Михайло – Федір – Володя

Вчитуючись і заглиблюючись у цінну книгу «Шевченко німецькою мовою» – щиро й сердечно дораджую: покинь педагогіку, а перейди на науково-дослідницьку роботу саме тому, бо вона Тебе любовно дуже запрошує.

Понеділок, 5. XI. 1973 р.

Батько

Кохана доню – Славо!

Батьківським серцем, що сповнене любові, і батьківським розумом, що не втрачає своєї самостійності і не підкоряється серцю, а в згоді співпрацює, благословляю Тебе у незабутню річницю дня народження! Тебе, високоцінну духовну особистість, Твоє індивідуальне і альтруїстично-суспільне «Я».

При цьому висловлюю Тобі глибоку вдячність за виключне благородство душі, високогуманну дбайливість і доччине піклування старим батьком, за яскраво виявлені почуття єдності крові-кості у дитини-батька!

То ж від усієї душі та всього серця поздоровляю Тебе, доню Славо, як талановитого педагога-практика, видатного педагога-

науковця, належно оціненого колегами й ректоратом! Вітаю Тебе як зразкову дружину своєму чоловікові, як таку ж матір синові, такого ж члена сім'ї та родини, як носія і представника високої якості благородства душі-серця у сімейно-родинному колі та суспільному середовищі, як нестрічну в наш час жіночу скромність!

Тобі ж, моя доню Славо, сердечно бажаю – у життєвій метушні-боротьбі нічого не втрачати з придбаного духовного багатства, плекати набуті цінності особистості та її достоїнства, і їх помножувати, міцного здоров'я, а зокрема дужої відпорності для нервової системи, дотеперішньої працездатності, великих перемог у праці й творчості та матеріального достатку, блискучого захисту дисертації та повного задоволення, багато тепла, сонця й радості та щастя в особистому, сімейному і професійному житті собі на користь, українському народову на славу!

Косів, 3 січня 1967.

Батько

Сприймання.

На наші органи чуття діє величезна кількість подразників. Це і зовнішні – зорові, слухові, нюхові, смакові, температурні, рухові, шкірні, – і внутрішні – шлункові, м'язів, дихальних шляхів. Певними групами чи окремо викликають вони відповідне збудження в нервовій тканині. Коли ж воно дістанеться у кору великих півкуль мозку, виникає відчуття. Якщо з цієї сукупності відчуттів виділиться певна група їх, яка стосується певного об'єкта, тоді утворюється цілісний образ предмета, явища, речі.

В залежності від духовних властивостей даної особистості, виникає якість, певне, так чи інше розуміння – осмислення цього образу. Цей психічний процес і є саме актом сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності.

Таким чином, отже, сприймання – це складний процес, в основі якого лежить виділення окремого відчуття або певної групи відчуттів, об'єднання їх в цілісний образ, його розуміння й осмислювання, впізнавання відповідного об'єкта сприймання і вміння легко й швидко виділяти його з, серед якого він знаходиться.

З допомогою мови, завдяки словесним позначенням, ми легко і швидко сприймаємо предмети, впізнаємо і розуміємо їх.

«Сприйманням називається психічний процес відображення предметів або явищ дійсності, що діють в даний момент на наші органи чуття» (стор. 37).

Процес сприймання у різних людей відбувається по-різному. Кожна людина має свою індивідуальну «манеру» сприймати, свої звичні способи спостереження, які пояснюються загальними властивостями її особи і тими навичками, що створилися протягом життя.

Окремим видом сприймання є спостереження, тобто навмисне, планомірне сприймання, що проводиться з якою-небудь метою. Спостереження – вивчення, дослідження об'єкта, здійснюване в процесі сприймання. – Б. М. Теплов. Психологія, Радянська школа, 1953, розділ IV, стор. 37–51.

Висновок.

Спираючись на дефініцію поняття «сприймання», на його фізіологічні основи, як теж і на аналіз цього психічного процесу, можна прийти до переконання, що цей термін, яким по праву користується психологія, не є синонімом термінів «розуміти-тлумачити-інтерпретувати», які, на відміну, вживаються у літературознавстві, та заступити їх не може, бо семантично й істотою змісту свого поняття вони різні і в різних дисциплінах взаємно себе обслуговувати не можуть. –

Кохані діточки!

Так каже підручник психології. Такі й мої висновки. А Ви робіть, як вважаєте за правильне.

Цілую Вас і Володю.

Батько-дідусь

6.V.1967.

ПРАЦІ МИХАЙЛА БАЗНИКА

1. Базник М. Вибираємо професію. Спроба вивчення фахової придатності випускника школи. – 1971 // Архів музею Прикарпаття. – Інв. №2195. 12 арк.
2. Базник М. Вибір звання // Українська школа. – 1942. – №5–6. – С. 119–124.
3. Базник М. Вибір звання // Українська школа. – 1943. – №1–3. – С. 39–40.
4. Базник М. Вибір професії. Практичний poradnik для школи і дому // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2076. – 33 с.
5. Базник М. Деяко з практичної педології. – 1923 // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – 44 арк.
6. Базник М. Деяко про педологію – 1922 // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – 6 арк.
7. Базник М. Кіно на услугах шкільного навчання // Шлях виховання і навчання. – Львів, 1927. – С. 5–8.
8. Базник М. Культура характеру. Головне завдання школи. – 1921 // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – 19 арк.
9. Базник М. Нові модерні шляхи сучасного виховання і навчання // Шлях навчання і виховання. – Львів, 1927. – №11. – С. 11–15.
10. Базник М. Педологічні досліді в школі. – 1928 // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – 99 арк.
11. Базник М. Педологія – основа навчання і виховання // Завгородня Т. Науковий доробок українських галицьких педагогів у галузі дидактики. Хрестоматія. – Івано-Франківськ, 2002. – С. 8–10.
12. Базник М. Перманентна трагедія вчителя або заінтересування – увага і дисципліна в школі. – 1939–1940 // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – 12 арк.
13. Базник М. Під Новий рік // Учительське слово. – 1922. – №11. – листопад-грудень. – С. 3–4.
14. Базник М. Проби егічно-інтелектуального експерименту в класі. – 1922 // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2155. – 6 арк.
15. Базник М. Професійне самовизначення випускника школи. – 1972 // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – 6 арк.
16. Базник М. Самодіагноз вчителя // Шлях виховання і навчання. – 1928. – С. 4–5.
17. Базник М. Свято Лесі Українки. – 1938 // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – 5 арк.
18. Базник М. Співпраця школи у виборі звання // Українська школа. – 1943/1944. – №1–3. – С. 21–29. – 8 арк.
19. Базник М. Тестові проби в школі. – 1921. – 12 с. // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – 35 арк.
20. Базник М. Українська читанка для народної школи. Методичні конспекти. – 1942/1944. – 18 с. // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – 211 арк.

ЛІТЕРАТУРА ПРО ЖИТТЯ, НАУКОВУ ТА ГРОМАДСЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ М. Я. БАЗНИКА

1. Верига В. Там, де Дністер круто в'ється. – Львів: Каменяр, 1993. – С. 214.
2. Енциклопедія Українознавства / За ред. В. Кубійовича. – Т. 1. – Львів, 1993. – С. 82.
3. Олійник В. Учитель-методист національного гатунку // Колос. Громадсько-політичний часопис Заліщицької районної ради народних депутатів. – 1994. – 17 вересня. – С. 3.
4. Пелипейко І. Косів: Люди і доли: Краєзнавчий довідник. – Косів: Писаний камінь, 2001. – С. 91–92.
5. Пелипейко І. Михайло Базник: учитель, що випереджав педагогіку // Освітнянський вісник. Часопис Косівського районного відділу освіти. – 1998. – 30 квітня.
6. Пелипейко І. Один із народних педагогів // Гуцульський край. Народний часопис. Видання рад народних депутатів Косівського району. – 1991. – 15 червня. – №58–59. – С. 2.
7. Погребенник Ф. Вступне слово. // Архів музею освіти Прикарпаття. – Інв. №2195. – С. 17–18.
8. Погребенник Я. З пам'яті літ. Про Михайла Базника, батька, українського січового стрільця, за професією вчителя народних шкіл України і Польщі // Український альманах 1997. – Об'єднання українців у Польщі. – Варшава. – 1997. – С. 392–395.
9. Полек В., Дзвінчук Д., Угорчак Ю. Відомі педагоги Прикарпаття: Базник Михайло. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1997. – Т. 1. – С. 10.
10. Салига Н. М. Невтомний сподвижник народної педагогіки // Краєзнавець Прикарпаття. – 2003. – №2. – С. 7–9.
11. Салига Н.М., Ткачук О.В. З нашої педагогічної спадщини: до 115-річчя від дня народження Михайла Базника // Джерела. – 2004. – №1–2 (37–38). – С. 3–10.
12. Салига Н. М. Михайло Базник // Антологія педагогічної думки Східної Галичини та українського зарубіжжя: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2008. – С. 7–17.

З М І С Т

Передне слово	3
Учитель, який випереджав педагогіку	7
Хроніка основних дат і подій життя Михайла Базника	26
З науково-педагогічної скарбниці Михайла Базника	27
Неопублікована спадщина вченого	46
«З пам'яті минулих літ»: Михайло Базник очима сучасників та у спогадах очевидців	196
З думок Михайла Базника	212
Листи педагога до родини в Києві	217
Праці Михайла Базника	229
Література про життя, наукову та громадську діяльність М. Я. Базника	230

Наталія Салига

**«УЧИТЕЛЬ,
ЯКИЙ ВИПЕРЕДЖАВ ПЕДАГОГІКУ»**
(до 120-річчя від дня народження Михайла Яковича Базника –
педагога, громадсько-культурного діяча, науковця)



За редакції *Ярослава Довгана*
Верстка *Стефанії Шеремети*
Коректура *Лідії Левицької*

Підписано до друку 23.02.2010 р. Папір офсетний.
Гарнітура «Schoolbook». Умовн. друк. арк. 13,5.

Видавництво «Лілея-НВ»
А/С 250
вул. Незалежності, 18/2
м. Івано-Франківськ
76018
Тел.: (0342) 559-170
Свідоцтво ІФ №8 від 28.12.2000 р.

