РОБЕРТ ГАВП

ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНИ

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО
УКРАЇНИ.

157

Роберт Гавп
проф. Тюбінгенського університету

ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНИ

Переклав з німецької мови
Л. І. Колесниченко

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО УКРАЇНИ
ХАРКІВ—1922

136.7
Г 121

Зам. № 202–68 15.000 прим. Д.В.Ц.

Передмова

У Гейдельберзі у серпні 1904 року я прочитав на вокаційних курсах німецьких учителів та вчительок вісім лекцій на обібрані теми по психології дитини. Книговидавництво Б. Г. Тайбнера висловило після цього побажання видати оці мої науково-популярні лекції з метою їхнього розповсюдження по-між ширших кол; побажання не збіглося в подібним до цього проханням, що висловили мені слухачі. Тоді я й вирішив, не будучи, між иншим, психологом по здатності, на видання цієї книжки, що, кінче, доволі відрізняється по суті від попередніх лекцій, і по зовнішнім обставинам була закінченою далеко пізніше, ніж я наперед розрахував.

Наука про дитячу душу є ще нова, мало розроблена частина психології.

Систематичний виклад предмету досі ще є неможливий. Практична ціль, що я стежу моїми лекціями і цією книгою вимагала де-якого відомого вибіру матеріялу. З одного боку, те, що при чисто-теоретичному досліджуванні мало б більше значіння (наприклад, походження сприняття простороні, коло уявлень у ріжні віки дитини й т. д.) у даній праці ледве зачеплено; з другого боку, те, що для фаховця психолога являється менш важним, висунуте на передній плані.

По чисто педагогичним питанням, що мені як лікарю, менш знайомі, я спірався, оскільки мені приходилося торкатися цих питань, на авторитет иншых. Я весь час мав на увазі загальноприступність викладу, але разом з тим дбав не затьмарити де-які трудноші предмету. Таким чином я надіятимуся залишитися зрозумілим і не фаховцям, тим більш, що чисто теоретичні обміркування я по можливості скоротив.

Роберт Гавп.

Тюбінґен, осінь 1907 р.

Вступ.

Під психологією дитини (вченням про душу дитини, історією розвитку душі, психогенезом) розуміють науку про психичний розвиток людини, починаючи з народження й кінчаючи дитинством. Вона входить частиною у „науку про дитину" або „Педологію". Коли лічити дитиною кожну людину до наступу її полової достиглости, то час дитячої психології вміщує чоловічого віку перші 14—17 років.

Історичний розвиток цієї молодої науки й пов таким чином, що не всі зрізи цього періоду в однаковім ступіні ставали предметом наукового досліджування. Дослідувателі-медики зацікавлювалися насамперед новонародженим і дитиною перших місяців і років життя; психологи експериментатора, а особливо педагоги, що за-для них психологія зробилася найважнішою допоможною дисципліною, звісно, звернулися насамперед до аналізу психичних особливостів дитини шкільного віку; мовознавці працювали над періодом розвитку мови (слова), зокрема, починаючи з кінця першого року й кінчаючи третім роком життя. За останні 10 років психологія дитини шкільного віку стала зокрема розроблятися після того, як виявилося, що емпірична психологія дійсно може дати серіозну допомогу педагогіці.

Перше завдання психології дитини полягає у тому, аби зібрати строго повірений матеріял, що торкається душевних властивостів дитини в ріжні роки його життя. Зокрема важно й цікаво при цьому, кінче, винайти момент виникнення психичного життя у дитини й ту послідовність, що нею розвиваються окремі душі здатності.

Психогенезу, як допомагаючій дисципліні, належить усталити, як можна певніш відріжнення, що властиві кожному окремому вікові; завдання його, як пояснюючої дисципліни, полягає в тому, аби пояснити складні психологичні стани, виходячи з більш простих процесів. Одна „еволюційна психологія починала також розвиновати питання—а чи не можна, виходячи від даних розвитку психичного життя окремої людини, зробити висновки відносно розвитку всієї людности. Наслідком такої постановки питання було те, що „еволюційна психологія" дійшла до стичности зі психологією народів і звернулася до досліджування відношення пов онтогенезом (розвитком індивідуума) та філогенезом (розвитком виду) „Психична еволюція всієї людности повторюється у дитині в скороченому чині" (Прейер—Preyer).

Частина перша.

Психологія дитини молодшого віку.

До історії психології дитини.

Попередні уваги: Гарний огляд історичного розвитку психології дитини читач знайде у Stimpfel'я: Stand der Kinderpsychologie in Europa und Amerika, Zeitschr. für pädogogische Psychologie. Band I, S. 344 ff; потім у A. Y. Schreuder'a Warum und wozu betreibt man Kinderstudium? Zangesalca, 1903. (H. Beyer und Söhne) S. 34 ff.

Лише з досить недавнього часу ми маємо право говорити про психологію дитини, як про наукову дисципліну.

Руссо (Rousseau) у свій час був досить правим, коли казав: „Ми не знаємо дітей" Доки спекулятивний напрямок мав у психології центральне місце, доки вчені мучилися над проблемою „про суть душі", доти була відсутньою й необхідна умова усякої психології дитини, як наукової дисципліни, а себ-то: ретельне та систематичне спостереження над душевним життям дітей. Вивчання дитячих особистостів носило дилетантський відбиток чисто аматорського заняття. Книжка Тідемана (Tiedemann): „Beabachtungen über die Entwickelung der Seelenfähigkeiten bei Kiedern (1787) була майже єдиною спробою зібрати необхідний для досконального знання дитячої душі матеріял чисто-досвідним шляхом (шляхом спостережень над його сином). Те ж саме відноситься й до праці Лобіша (Loebich'a): „Entwickelungsgeschichte der Seele des Kindes", (1851) і до книжки Сігізмунда (Sigismund): „Kind unb Welt" (1856). Біографичні та автобіографичні оповідання про дитинство, що у XVIII і XIX сторіччях мали один час великий успіх, знайомили, правда, з деякими цікавими характерними окремостями, але здебільшого не могли служити надійним (певним) руководством до ознайомлення з маловідомою галуззю дитячої психології, і становилися вповні непридатними, як раз там, де молода наука ось як чекала пояснення, а себ-то в питаннях про розвиток душевних процесів на протязі перших років життя.

Вимагалося наближення психології до фізіології і взагалі до природничих методів індуктивного досліджування, особливо вимагалися творчі вказівки ідеї еволюції, раніш, ніж психологія дитини спромоглася стати дійсно науковою дисципліною Фізіологи та лікарі звернули тоді свою увагу на життя немовлятки й почали експериментувати над ним в метою найближчого ознайомлення з функціонуванням його органів почувань і характером його рухів; вони почали вивчувати порядок, що по ньому виникають окремішні здатності і зібрали таким чином той фактичний матеріял, що обслуговує усю еволюційну психологію.

З того часу, як видатний лікар Кусмауль (Kussmaul) у 1859 році вперше виступив зі власними „Дослідженнями над душевним життям новонародженого" (Untersuchungen über das Seelenleben neugeborenen Menchen), ця психологія дитини фізіологичного напрямку повсякчас розвивалася далі, завдяки працям багатьох вчених. Ч. Дарвин (Ch. Darwin) у 1877 році зробив декілька оповіщень, що стикалися з розвитком його сина (A biographical of an infant, Mind 1877). Книжка Прейера, що вийшла у 1881 р., (Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwikelung des Menchen in den

ersten Lebensjahren) була першим систематичним викладом психо-фізіологічних даних науки про дитячу душу, оскільки вони були добулі способом планомірного експерименту. Тільки, ведучи, на зразок Сігізмунда, денник сина з дня його народження до кінця 3-го року його життя, і помічаючи усі одержані у дитячій кімнаті дані, спромігся Прейер вперше дати де-що більше, ніж тільки що цікаві окремості, ніж просто випадкові спостереження та геніяльні гіпотези. Таким шляхом став він дійсним фундатором „психогенезу", як названо ним колись в лекції 1880 року дитячу психологію.

Впливи еволюційного напряму, що з часом все збільшувалися і збільшувалися, на анатомію біологію й так звані гуманітарні науки відбилися вдячно й на психології. Все ширше розповсюджувалося переконання, що все, що робиться не лише у матеріяльному світі, але й у житті особи й держави, буде значно глибше сприйнятим і краще стямленим, коли почати досліджувати і вчити увесь хід його розвитку. Таким чином Балдвин (Baldwin) з'явився лише виразником духу часу, коли у власній книзі (Die Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse), він проводить ідеї, що яскраво нагадують погляди Дарвіна та Геккеля.

Прикладаючи до психогенезу основний біогенетичний закон (Геккеля), Балдвин, безумовно, сприяв тому, що молода наука, дитяча психологія, почала вигравати в розумінні її загального значіння.

Він вчить, що психичний розвиток дитини є ніщо инше, як скорочене повторювання психичного розвитку людности; це спричинилося до того, що галузь, де раніш занадто мало працювали, привабила до себе увагу широких вчених верств.

Але була ще й друга обставина, що викликала цікавість до дитячої психології і привабила до неї працюючі сили. Наукова психологія, завдяки Фехнеру та Вундту, а також працям багатьох фізіологів, фаховців по органах почувань почала систематично проникатися духом природознавства; вона виробила нові методи досліджування й вивчення, і що особливо важно, почала бути експериментальною (досвідною наукою). Цей напрям мусив був особливо вдячно відбитися на дитячій психології, де предмет вивчення пізнається не стільки через самоспостереження, скільки через спостереження поведінку дитини при різних умовах, себ-то при таких умовах, що найкращим чином можуть бути здійснені й втілені при плановому досвіді. І дійсно, за останні дванадцять років досвідний спосіб досліджування найшов найближчий приклад у еволюційній психології і по цей час рахується само собою зрозумілим, що дитяча психологія будується, головним чином, на досвідних підвалинах.

Чим більш педагогіка звільнялася від пут взагалі мало плодотворної гербатовської психології, тим більш почувалася потреба шукати для неї психологичного обґрунтування (право на існування й явність необхідність його всіми визнавалася) не у теоретично-психологичних спекуляціях, а у досвідній психології.

Коли педагог виховує дитину, то знайомиться зі шляхом розвитку її виключно шляхом досвіду; відціля виходило, що належить творити емпіричну психологію дитини, особливо дитини шкільного віку, що була б провідним способом для педагогіки. Розповсюдження цього погляду привабило до розробки й вирішення питань по дитячій психології широкі педагогичні верстви, особливо ж воно сприяло придбанню учителями психологичних способів дослідування, що були перняті з природознавства.

Тут мала місце й инша обставина; в кінці XIX століття збудився інтерес до індивідуально-психологичних питань.

Чим більш психологія становилася емпіричною наукою, тим яскравіш ся являлася потреба ознайомитися не лише з законами й формами душевного буття взагалі, але і з індивідуальними психичними окремостями. Дослідувачі почали цікавитися відріжненями нахилів і здатностів у людини, вони підняли питання про типи споглядання (Anschauungstypen), типи пам'яти, характерологію й т. д. і ведучи втомну, кропотливу працю набрели поволі й тут на засоби й шляхи, аби внести у ріжноманітність одержаних даних порядок і систему, себ-то винайти наукову точку погляду. Зрозуміло що ця нова гілка психології—диференційна психологія як назвав її В. Штерн (Stern) у одній власній досить гарній книзі *), зі самого початку прийшла у тісне стичення з дитячою психологією. Цього вимагав не лише сам предмет, але і практичні інтереси.

Учительськими колами, з одного боку, та лікарями—з другого, було внесено в оцю нову галузь остільки нових фактів та окремих досвідних даних, що чекали наукового вивчення та оцінки, що було цілком зрозумілим те, коли протягом останніх 10 років не лише психологи-фаховці, Штумпф (Stumpf), Амент (Ament), Штерн, але й педагоги, невропатологи та психопатологи, з дбанням взялися об'єднувати диференційну психологію з еволюційною, а також досить часто і зі психопатологією, прагнути утворити нову галузь знання—дитячу психологію. Чим частіш нова психологія торкалася вивчення ненормальних дітей, недоумкуватих та виродків взаємних шкіл та виховуючих інституцій, тим більш ширилася галузь дитячої психології, тим нечисленно збільшувалося її проблем, тим більш робилося коло осіб, що працювали над їх розв'язанням.

Згадаємо, наприкінці, коротко про те, що, завдяки успіхам мовознавства, питання про взаємовідношення мови и мислення у дитини, про розвиток їх у дитячому віці, було дуже посунуте вперед, так що „непорозуміння про дитячу мову" стало майже найпершою проблемою дитячої психології. Боротьбу по-між „чатівізмом" та „емпіризмом", як двома ріжними способами пояснення походження мови у дитини, особливо наочно описав Амент; його талановитим працям обов'язані ми освітленням де-яких боків питань, хоч ще й не остаточним. Він же вказав і на те, що дитяча мова не є предметом виключно однієї дитячої психології, а часткою (наприклад, досліджуванням ріжноманітностів у мові) є предмет окремої науки—науки про дитячу мову.

Вже цей короткий історичний огляд показує нам, що завдання й цілі дитячої психології досить ріжноманітні й у більшості випадків везуть до питань практичного значіння.

У дальнішому ми будемо торкатися слідуючих даних, що одержуються за поміччю досконалих способів. Перше місце займає загальна закономірність у часі виникнення психичних процесів і в порядкові слідування їх один за одним. В межах психології „нормальне" припадає на середньо-імовірне. Через що усі відріжнення, що спостерегаються поміж окремими людьми, усі відхилення від середньої норми, усі природні вдачі, типичні окремості і хворобні явища, як з теоретичного, так і з практичного боку, являються не менш важними об'єктами дослідування, і їхнього вивчення уперто вимагається самим життям.

Рядом з викладом фактичних даних буде обговорюватися їхнє значіння для загальної психології. Як, з одного боку, психогенез повинає у неї методику й основну точку погляду, з другого боку, він дає їй немало цінного матеріалу для утворення загальної дисципліни—психології.

*) Über Psychologie der individuellen Differenzen. Lpz 1900 і A. Barth.

Методи досліджування дитячої психології.

Основою усякої психології є безпосередній внутрішній досвід, що набирається при самоспостереженні (самосприняття Selbstwahrnehmung). Строго кажучи, відносно душевних процесів нам відоме лише те, що ми безпосередне переживаємо у собі самих.

Все психичне—суб'єктивне. Усяке ознайомлення з чужим душевним життям провадиться на підставі більш чи менш преступних міркувань по аналогії (інтроєкція). Чим далі душевне життя, що ми намірямося дослідити, стоїть від нашого власного, тим більш наше про нього міркування тіряє власну надійну певність. Чим ближче до нас стоїть жива істота, що про думання, почування та инші процеси її ми намірямося обмислювати, тим імовірніше, що ми одержимо більш-менш точне уявлення про її психичні переживання, постерігаючи її рух, міміку, жести та її поведінок, зауважаючи її словом, читаючи написане нею й т. инш. Навпаки, чим більш віддаленим стоїть від нас людина, або тварина, тим більш сумніву, тим частіш довільні наші висновки про психичні процеси, що мають у них місце.

Деякі радикальні уми частенько цілковісінько не визнавали можливости існування психології животин і нерідко у власних міркуваннях виявляли „солліпсизм", що по вірному обміркуванню приходиться визнати безглуздим і безплідним. Між иншим, обходячи ці крайності, ми мусимо згодитися з тим, що строго теоретико-пізнавальна основа необхідна для кожного, хто починає вивчення психології тварини та дитини.

Душевні процеси немовлятка та тварини, оскільки відріжнюються від наших власних, неприступні якому б то не було абсолютно-імовірному досвідові; вони нам не представлені безпосередне; ми можемо установлювати їхне існування лише в аналогії, і тут завдання науки покладається насамперед у тому, аби не запобігаючи способу аналогії, досить поспішному, винайти ті ознаки, що на підставі їх можна б було з імовірністю установлювати існування тих або инших психичних процесів. Не підлягає ані якому сумніву, що найменше та недисциплінованое думання має надто користуватися умовиводом (силогізмом) і інтроєкцією надто широко. Оскільки індивідуум, про психичне життя якого ведеться розмова, спроможується розповідати про власне душевне життя способом зрозумілої нам мови, остільки труднощі психологичного дослідування стають невначними; але там, де способи словесної передачі мисли відсутні (у тварин, немовлят), користування інтроєкцією необхідно доводить до збільшеної міри неймовірности. Через що психологія маленької дитини досі залишається і ще довго буде залишатися галуззю надто темною. Отже ж очевидячки правий і Штумпф, кажучи, що психологія дитини припускає вивчання психології дорослого.

Які ж є методи в розпорядженні психології дитини? Про самоспостереження (самосприняття) у дітей в тому розумінні, як це визнають у загальній психології, коли й можна говорити, то хіба лише в дітей шкільного віку і то лише до певної міри. Психичний розвиток немовлятка, що ще не вміє промовляти, завжди залишиться неприступним суб'єктивному методу досліджування, тим більш, що і згадування дорослого не заходять до цього періоду життя. З висловленого виходить, що умови досліджування душевного життя дитини стає тим більш невдячним, чим численніш всемożливіші при цьому тлумачення виразних рухів чим невначніш розвиток мови,—другими словами, чим менша дитина. Що до самоспостереження дитини шкільного віку, то при дослідженні де-яких питань дитячої психології, то воно має де-яке відоме значіння; ми маємо тут на увазі самоспостереження дітей при психологичних експериментах; що торкається довільного (активного) самоспостереження, то воно в різних по-між ріжними

не вміє точно переказати про власні психічні життьові прояви. Дитячі оповідання про себе власне треба віднести до тієї ж категорії свідчень, на підставі самоспостереження, але ні в якому разі їх не можна прирівнять до останніх (в розумінні їхньої рівноцінності); в цих оповіданнях частенько ховається ледяка своєрідність дитячого думання й почування, що уникає очей стороннього спостережника. Ці описування (оповідання), однак, вже припускають деяку вмілість дитини до образотворчости, через що їх можна відкористовувати лише тоді, коли річ іде про психологічне дослідження дітей старшого віку. Але для спостереження над такими дітьми в нашому розпорядженні є инші, більш плодотворні методи досліджування. Ось через що дитячі описування себе власне до послідного часу великої ролі не відігравали у психології.

Другим джерелом дитячої психології є згадування дорослих про своє власне дитинство. Про перші роки життя такі згадування — цілком відсутні; що ж торкається відомостів про більш пізні часи, то значіння їх залежить від гарної пам'яти і ступня правдивости даної особи. Найновіші дослідження відносно певної вірности згадувань (Біне—Binet,—Штерн та ин.) пропонують при користуванні дитячими згадуваннями бути дуже обережними. Наукова їх вартість невелика; однак не варт тіряти з уваги, що де-які, що окремо важко спостерегти і рядом з тим досить цінні факти дитячого почування й думання, можуть бути тай були добуті виключно цим шляхом. Таким чином мемуари та автобіографії можуть все таки рахуватися вартими уваги джерелами, що допомагають психології.

Більшу наукову вартість, ніж саме спостереження та згадування дитинства, мають насамперед спостереження над дітьми, що виконуються фахівцями-дослідувателями. Відомості, що добуваються ними по дитячих кімнатах, являються основою усякого психогенетичного досліджування; вони дають увесь необхідний матеріял, що без знання його усяка спроба систематизувати була б недоцільною. Довгочасні спостереження над дитиною у звичайних для неї обставинах завжди були й будуть надто плодотворним джерелом нашої молодої науки. Через те, що у дитини усі душевні рухи значно дужчі, ніж у дорослого, відбиваються у міміці та у жестах (дитяча душа не знає прикиду), то, спостерегаючи виразні рухи й пози дитини, ми більш забезпечені від нарочитого обману. Рядом з цим простим спостереженням цінною допомогою являється у найновішім часі експеримент, саб-то спостереження, що виносено у штучні умови. Систематичний експеримент, що спірається при досліджуванні дитини молодшого віку на фізіологічні методи (на зразок Кусмавля, Прейера й ин.), а при досліджуванні дітей старшого віку—на способи найновішої експериментальної психології, набирає в біжучий час уже більше значіння, і ми обов'язані йому тепер нашим знайомством з цілою низкою фактів еволюційної психології, що лише й могли бути добуті в цей спосіб.

Правда, проведення точних експериментів над дітьми звязане з великими труднощами, через те що при експерименті дитина не завжди виявляє потрібну стямливість завдяки підлеглости до вимовляння дитяна часто також вільними нахил реагувати іменно так, як того чекає експериментатор. А все ж, обережні експерименти з дітьми цілковітенько можуть бути виконані.

Цілком зрозуміло, що наслідки спостереження та експерименту бувають тим вірніш, чим шарше користуються при цьому мовою дитини, що бере участь у експерименті. Відріжняють безсловесний спосіб досліджування від способу, що супроводжується мовою; в останнім разі діти, виконуючи задані їм задачі, реагують з повною свідомістю про те, що від них вимагається. У біжучий час наукове дослідження зачепило вже найріжноманітніші галузі психогенезу

просторові й часу, описування (та начерчення) предметів, що бачив, пам'ять та згадування, вивчення та забутливість, внушаємість, психична працездатність, втомність, здатність до вправи, виникнення та розвиток етичного та естетичного почування, неправда дітей, думання й мова, комбінаторнае здатність і т. д.

Деякі з цих з'явищ цілком піддаються точному й навіть числовому визначенню їхніх величин; відносно инших нам приходиться обмежуватися простим констатуванням їхніх якосних відрізнень та їхньою послідовністю у часі; але чи так, чи наче задача перед нами усе та ж сама: зібрати точні факти, найти загальні закони душевного розвитку та усталити типичні психичні особливості. У психологічній лабораторії експерименту підлягають відповідні діти, у класі—відразу великі купи дітей. Для складних, що вимагають великої регельности, методів досліджування класний експеримент не зовсім придатний, але він має ту перевагу, що робота учня при таких умовах має більш звичайний характер і являється менш штучною.

Недавно (в Америці) була зроблена спроба ознайомитися з психичними фактами шляхом статистики. Амент (Ament), талановито освітливши переваги та брак цього методу досліджування, відрізнює індивідуальну статистику (при чому підрахо вують кількість яких-небудь душевних проявів у одної дитини, наприклад, запас слів дитини 2-х річного віку) і масову статистику (у цьому разі досліджують яке-небудь з'явище в багатьох дітей). За допомогою листів запитання (анкет), особливо використаних Холем (Hall) було зібрано, з великим дбанням, але з непевною критикою, безліч спостережень, що їхня психологична вартість в багатьох випадках залишилася досить проблематичною. Але не можна не визнавати, що масове досліджування, що має напрям спеціяльно відшукувати типичні особистості дітей, що над ними роблять іспити, може бути досить цінним.

Коли у психологію почала проникати автономе-фізіологична точка погляду, виникла спроба підійти до розуміння психогенезису, досліджуючи розвиток чоловічого мозоку. Було усталено того видатного факту, що малюсенькому психичному розвиткові немовлятка відповідає неповний розвиток мозоку; з цього виходило, що повільний розвиток найважніших частин мозоку може стверджувати і з'ясовувати висновки психо-фізіологичних досліджувань розвитку сенсорних (відчуваючих) і моторних (рухаючих) процесів у дитини. Не варто, розуміється, перебільшувати цінність значіння цього шляху досліджування для дитячої психології; ледве чи може він привести до нових даних, але він межедоповнити і стверднти висновки, що одержуються психо-фізіологичним шляхом; проте і це його значіння обмежується першими місяцями після народження.

Взагалі, в методологичному відношенні, варто сказати, що в галузі науки про дитячу душу психологичному досліджуванню приходиться боротися з надзвичайними труднощами. Як не різноманітні шляхи, що ними наука йде на знання дитячої душі, йти ними важко й легко заблудитися.

Чим менша дитина, тим важче стає досліджування; у немовлятка це дослідження злучене з такими труднощами, що й досі є серйозні дослідувателі, що відносяться до цієї думки про аналіз душевного життя дитини остільки скептично, оскільки й до психології тварин, яку вони не визнають. Але й той, хто не поділяє цього скептацізму хай не забуває того, що ми, оскільки йде річ про розуміння самого раннього віку стоїмо тільки на порозі того знання.

Література.

Протягом останніх 10 років література дитячої психології досить розрослася; але замало цього, бо відсутня та література й досі, що задовольнила б цілком виклад молодої дисципліни. Тим, хто бажає ознайомитися з предметом, я пропоную

для першої орієнтировки збірник рефератів Вільґельма Амента „Fortschritte der Kinderseelekunde" 1885—1903. Leipzig, W. Engelmann 1904. 685. (обокремленний відтиск з „Archiv für die gesamte Psychol gie" II, 2) Читач знайде там подрібний літературний покажчик на де-кілька сот назв.

Психичний розвиток дитини за перші три роки життя зі всіма подробицями описано у книзі фізіолога В. Прейера „Душа дитини" (мається в скороченому російському перекладі. Сп. Б. 1891).

Усім, хто серіозно вчить психогенез, досі ще приходиться перш за все звертатися до цієї книги, де фактичний матеріял був добутий Прейером завдяки невпинному спостереженню над його маленьким сином безпосередньо у той момент і реґіструвався зі всіма спостереженими особистостями. З поясненням цього матеріялу, конче, не завжди можна рахуватися.

Книга американського психолога І. М. Балдвина „Mental Development in the Mild and the Rasse" (німецький переклад: „Die Entwickelung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse" з передмовою Th. Ziehen'a Berlin. 1903), подібно головній праці Прейера находиться під великим впливом того напрямку, що трактує психіку дитини молодшого віку. Йдучи за фізіологичним методом, Завдяки підчас, правда рискованому використованню еволюційного та біологичного поглядів (основний біологичний закон психології) книга ця, без сумніву, представляє окремий інтерес. Але для вчителя без гарної підготовки в природничому науковому знанні вона не завжди буде зрозумілою, а крім того, у де-яких своїх частинах вона є до певної міри гіпотетичною та спірною.

Можна ще вказати на твори Пере (Perez) „Les trois premiérs années de l'enfant" 1878 (є і у російському перекладі 1879 р: „Первые три года жизни ребенка") „L'enfant de trois á sept ans". 1881," Треї (Tracy, „Психология первого детства" СПБ. 1899.); Шіна (Shinn, Notes an Development of a child, Berkley 1843—1899); Мура (Moore, „The mental Development of a child. New-York 1896). Чемберлена (Chamberlain „The child; a study in the Evolution of Man". London, Waltescott, 1900) де-Флорі (de Fleury, „Le corps et l'âme de l'enfant" Paris 1900); Стенлі Холла 1904), Dupola (Dirof „Über das Seelenleben des Kindes" 1904); Паола Ломброзо (Paola Lombroso , Saggi di Psicologia del Bambino, Roma 1894; проте, у Німеччині ці твори найшли дещо не те розповсюдження, як твори Компейре (Compayré, „Evolution intellectuelle et moral de l'enfant"—книга, що премірована Французькою Академією; є російський переклад: „Умственное и нравственное развитие ребенка" 1896) і Сёлі (Sully, „Очерки по психологии детства". Перевод с английского А. Громбаче. Москва 1901); остання твора написана більш популярно. Більш науковою є книга Гроса (Karegroos, Das Seelenleben des Kindes (монографії про душевний розвиток дитини) Клари та Вільяма Штерн; багатства фактів та вченість обробки займає перше місце і том, що вже виданий. У біжучім часі В. Штерна можна рахувати найкращим знавцем по дитячій психології. Російський психіятр І. А. Сікорський у невеликій праці „Душа дитини" пробував прослідити залежність по-між ходом розвитку мовоку й результати власних і чужих психологичних та фізіологичних досліджувань. Де-які підручники психології (напр. підручник Вундта) теж торкаються в загальних рисах науки про дитячу душу. В. А. Лай у власній пристерій праці: „Experimentalle Didaktik" (російський переклад: „Экспериментальная дидактика" СПБ. 1906 пробує виявити уже велике значіння для педагогіки експериментальної психології. У цій книзі вчитель може використати для себе багато нових відомостей; в де-яких місцях книга є непевною й неповною.

Досліджування окремих питаннів психогенезу проводять окремі монографії та спеціяльні журнали, що хутко множаться числом. В них я раджу збірку рефера-

тів Амента, а також статті В. Штерна у Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnorgane. Крім цього, можна указати на збірку „Samlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogichen Psychologie und Physiologie", що видається Ціглером (Ziegler) та Цігеном (Ziehen) і де обговорюються найважніші проблеми психології дітей шкільного віку. „Zeitschtift für pädagogische Psychologie und Pathologie", що радить Кемзіс (Kemsies), містить у собі по цьому питанню не лише численні оригінальні статті, але й подрібний перелік от чизної та чужоземної літератури. Багато цінного містить у собі журнал „Die Kienderfehler", що видається І. Л. Кохом, Уфером, Ціммером і Трюпером. Нарешті зазначено ще один гарно зрегагований журнал, що видається в 1905 р. „Die Experimentelle Pädagogik" (Лая і Е. Мейманна), де вже з'явилося багато цікавих статтів. Мейман також являється автором великого твору, що тільки що вийшов „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik (є і в російському перекладі, Москва 1910) і цей твір має визначне значіння для вчителів. Про більшість праць по дитячій психології та педагогічній психології гарні реферати, що поміщуються у щорічникових томах „Année psychologique" (Paris, видання Біне). Біне ж являється автором важних для вчителів книг; „La fatigue intellectuelle", (Умова втома) 1898 та „La Suggestibilite" (внушаємість) 1900.

Поділ дитинства.

У психології дитини не раз робилася спроба поділу дитинства на окремі періоди: виходили при цьому з різноманітних точок погляду. З давніх часів звичайнісінько відрізняють дитячий, підлітковий та юнацький віки, але поділ цей є чисто зовнішньої властивости і тому психологичного значіння не має. У сучасний мент варто завначити спробу устелити різні пері ди в розвиткові дитини молодшого віку, що переблені Сігізмундом. На протязі перших трьох місяців зовнішні прояви внутрішнього життя дитини занадто малі, просто кажучи, майже ніяких; далі йде період, коли дитина навчається усміхатися й сидіти (Lächling, Sehling), потім період, що на протязі його дитина навчається ходити й потім хватати, коли що дають (Greifling); нарешті, період, коли дитина навчається бігати (Kriechling, Läufling), і говорити. Дальший важний період починається з промовленням першого слова й кінчається промовленням першого речення (Sprechleing).

З инших численних спроб поділу Гартмана (Hartmann) Шмідкунца (Schmidkunza), Сікорського, Штумпфа, Чемберлена) я зупинюся лише на психологічній найдіявішій, що належить Штумпфу.

Він поділяє дитинство на чотирі основних періоди: перший період, що продовжується аж до виникнення мови (безсловесна стадія); потім період, коли дитина на протязі цього ще не розуміє чужої мови, а потім, хоч і починає її розуміти, але власне нею ще не користується; надалі йде період, що тягнеться від виникнення мови аж до вступу у школу*) за тим — шкільний період аж до початку років полового розвитку; оцими роками закінчується період дитинства.

За те, що при цьому останньому поділові вихідна точка лежить у взаємовідносинах по-між розумінням мови та орудуванням нею, то він являється найбільш достатнім, оскільки початок розуміння чужої мови і власне користування мовою удають собою окреме у методологичному відношенні найбільш помітний крок вперед у розвиткові дитячого душевного життя.

Нарешті можна ще вказати на статті Шмідкунца, де він протиставить дитинству до наступу полового розвитку, як „реалістичному" періодові життя, коли полового вирівняння з переважою в них „ідеалістичного" настрію.

*) Діти у Німеччині вступають до школи 6—7 років. Прим. перекл.

Душевне життя немовлятка

З невиявлених завдяток протягом багатьох років сформована розвивається психіка людини. Чим здатніш особа, тим довший той шлях, де вона досягає вищої точки власного розвитку.

У порівнюючій біології відомий один дивний факт; чим вища та ступінь, де стоїть у тваринному світі десь-яка істота, тим безпомічніш вона буває при своїм народженні, тим менш самостійне вона у власних життьових функціях. Народжене курча зараз же починає бігати, клювати зерно й досить доцільно задовольняти власні головніші життьові потреби; навпаки, народжена дитина чоловіка лежить безпомічно у люльці і здатна лише на виявлення одних мало доцільних рухів та нечленороздільних криків. Усе те, що ми в такому випадкові спостерігаємо, має характер виключно рефлекторних рухів, себ-то таких рухів, що з неодмінною одноманітністю виникають від зовнішніх та внутрішніх роздратувань, що не супроводяться ані жадним свідомим душевним процесом.

Дитинство тварини тягнеться далеко менш за людське дитинство.

З того часу, коли у 1859 р. Кусмавль почав працювати над вивчанням душевного життя новонародженого, проробляючи ріжні досліди з малюсеньким громадянином всесвіту, послідуючі за цим досліджування немовлятка у природніх та штучних умовах дали багато цінних здобутків, але у цих здобутках завжди треба відріжняти два моменти:

1) Те, що усталено об'єктивно, себ-то ті ріжні рухи (рефлекторні, реактивні, спонтанні), що вивчаються при додержуванні відомих умов.

2) Те психологічне товмачення, що дослідувателі намагаються дати спостереженим фактам.

Товмачити—значить виясновати словесно.

Коли річ іде про наукове товмачення, то нам доводиться додержуватися при цьому наукових термінів. Але тут зараз же ми натикаємося на вели і труднощі: мова наукової психології користується поняттями, що мають відношення до явищ безпосереднього внутрішнього досвіду. Що то є—відчування, уявлення, порівняння, вольовий процес, ми знаємо лише з наших власних внутрішніх переживань; крім того, нам відомо й те, про що повідомляють нас про власні переживання другі люди при допомозі усім зрозумілих слів; подібні свідчення других людей, відома річ, погоджуються з аналогічними внутрішніми переживаннями, що зазнаємо й ми самі. Але ж як статися в тих випадках, коли мова того, кого випробовують, є відсутня? Як, наприклад, стоїть ця справа з немовлятком?

Те, що ми маємо на увазі, можна пояснити зовсім простим прикладом.

Незабаром після народження немовлятко починає звичайно кричати. Через що це?

Відповіді подавалися самі ріжні. Гегель вбачає в першому крикові новонародженого виявлення його вищої природи; цим криком немовлятко ніби-то свідчить про те, що від певної свідомости власного права вимагати від зовнішнього світу задоволення власних потреб, свідомість про те, що самостійне буття зовнішнього світу нівець перед суттям людини. Мішле товмачить крик новонародженого як жах душі перед тим, що вона стає у відлеглість до природи. І навіть сам тверезий Кант додержувався дивної думки, що новонароджений кричить лише через те, що хоче рухатися, але не може, при тому це безсилля вважається йому позбавленням власної волі. А ми? Сучасне пояснення полягає в тому, що після вилучення від материного організму тіло дитини охолоджується, а це, досить можливо, супроводжується невиразним почуванням невигоди; ще й викликає чисто рефлекторним шляхом крик; але лише дитину обгорнути у що-небудь тепле, крик одеріалого зараз же припиняється. Можливо, що убічною причиною крику є також брак кисню, що був при народженні за перерізанню кровообігу крови

в плацентного (утробного) на звичайний. Виходить, що наше пояснення дитячого крику не покладається на вищі душевні процеси, а шукає дійсної причини явища у простих фізіологічних процесах, де психічний момент відіграває в порівнянні другорядну роль. А чи можна ж дивуватися тому, що колишні забобони цього умоглядно-філософічного товмачення життьових функцій новонародженого викликали як протест товмачення гостро протилежне? Прихильники крайньої теоретично-дізнавальної точки погляду дивляться на існування психічних процесів новонародженого, як на гіпотезу, що її не доказати й обмежуються через те, по прикладу природників фізіологів, описуванням рухів дитини чисто об'єктивним, себ-то описуванням їхньої зовнішньої форми й того порядку, що ним ідуть вони в часі один за одним, не турбуються про те, чи виникають при цьому де-які психічні процеси, чи ні. Їхня точка погляду, правда, небагата, але вона не задовольняє нікого, хто шукає більш певного уявлення про розвиток дитини, як психологічного організму. Нема ніякого глузду приймати присутність психічних процесів лише в того часу, коли дитина, що її випробовують, починає користуватися мовою й тому, що цей погляд перечив би усьому еволюційному світоглядові. Але з другого боку, той, хто під силою цілком законної потреби у більш ширшому погляді на психогенез, почав би товмачити рухи немовлятка (його крик, усмішку, стискування кулачків і т. ин.) у такій мірі, як і рухи дорослого, той надав би немовляткові психічне життя в такому об'ємові, що з цілковитим основанням одкидається результатами численних спостережень і дослідів. Коли молода мати не витримує крику власної дитини через те, що визнає його крик за вираз душевного страждання — вона певно помиляється; коли вона на підставі того, що голодне немовлятко (приблизно на третьому місяцеві життя) потягнеться до її грудей, робить висновки, мовляв, дитина вже пізнає свою неньку, то ми прощаємо цей помилковий висновок лише її материнському самолюбству; ми вні хвилини не будемо вагатися в тому, що висновок цей не має ні жодного психічного значіння.

На цій підставі відомості про немовлятко, що даються не фаховцями, вживаються науковою психологією в де-якім скептицізмом. Тим прикметніш той факт, що у новійші часи усе більше число вчених починає присвячувати власний труд на організацію власних систематичних спостережень над власними дітьми, спостережень, що супроводжуються власним особливим реєструванням одержаних даних (Прейер, Шін, Шумпф, Штерн, Мейман і багато інших); діючи обережно та обачно, вони вироблюють таким шляхом загальний огляд розвитку людської душі.

З вищесказаного виходить: той, хто стає до товмачення зовнішніх життьових проявів, що спостерігаються у дитини, повинен, коли він хоче, аби його розуміли, пристосуватися до того, щоб розуміти під отакими психологічними поняттями, як от — відчуття, почування, уявлення, бажання, — душевні процеси надто більш елементарні ніж ті, що звичайно під ними розуміються. Ми примушені приймати існування „рудиментарних" відчувань, почувань і т. ин., що лише у дальшому розвитку людини стають дійсними відчуваннями та почуваннями, такими ж самі, як наші власні суб'єктивні переживання. При визначенні цих фактів внутрішнього досвіду на їх нижчому ступіні розвитку, вживають термінів про „невиразні" відчування, „невиразні" почування й т. ин. Але певно, цим ще не багато виграється у справах. Відносно способу висловлення я згоден з поглядом Амента, що усяке душевне з'явище на всіх ступінях його розвитку можна з повним правом називати тим іменням, що дається йому й на вищій ступіні (на тім, що преступний самоспостереженню); але при цьому завжди треба зауважувати на те, що термінологія сця ж вживається у еволюційному розумінні. Коли це засвоєно, то можна спокійно говорити і про вольовий акт з х місячного немовлятка (напр., про його хватанні), хоч без сумніву, що під такими ж мотивами розвитку вольового акту, як мотив, рішучість, котрий імпульс у

данному разі розуміється далеко не те, що при аналізі наших вищих вольових актів. Різниця полягає при цьому лише у тому, що ці процеси стоять ще на нижчому ступені розвитку; при дальшій еволюції душі й вони стануть дійсними вольовими актами. З попереднього виходить, що аналіз душевних процесів дитини має фізіологичний характер тим більший, чим менше немовлятко і що зі збільшенням віку дитини задача психологичного досліджування ускладнюється, хоч трудність їхня у той же час зменшується. Ознайомлення зі психичними процесами немовлятки починаються здебільшого з того, що починають спостерігати, що то за функції у ньому ще не встигли розвитися. «Він ще не вміє зосереджувати свою увагу, піднімати голову, усміхатися, або проливати сльози й т. ин.», так характеризує дослідуватель первісні прояви активности у немовлятка; він зазначає далі той момент, коли який-небудь акт вперше починає спостерігатися, і пробує нарочито викликати його при неодмінному додержуванні однакових умов.

Після оцих загальних міркувань, що були необхідні для того, аби надалі вживання психологичних понять не викликало підозрінь у науковому користуванні аналогіями, ми можемо перейти до загального огляду найважніших даних про психіку немовлятка.

Спочатку де-кілька зауважень відносно матеріяльного субстрату душевного життя, головного мозку дитини. При народженні дитини ще далеке не всі частини його бувають розвиті цілком, хоч з чисто-зовнішнього боку він вже має однакову форму з мозком дорослої людини. Ретельні досліджування по анатомії мозку знайомлять нас з численними його властивостями, що пояснюють, через що є таким нищем функції мозку новонародженого, не дивлячися на те, що вага його у цей час бувае вже досить значною. Дійсно мозок новонародженого в порівнянні з другими органами дуже важкий

При загальній вазі тіла 3 — 4 кілогр. він вже важить 300 грамів, а на протязі перших місяців життя він виростає так хутко, що через 8 місяців майже удвоюється, а через 30 місяців збільшується майже у 4 рази. У дорослої людини вага мозку відноситься до ваги тіла як 1:30,35 у новонародженого, як 1:66,8.

У функціональному відношенні мозок новонародженого немовлятка бувае розвинутий далеко не так, як мозок у тварин; опісля 2 тижнів по народженні, тільки невелика кількість його частин бувае у стані закінченого морфологичного розвитку; особливо невповні развинуті бувають ті участки, що спричиняють своєю функцією душевнежиття. За для того, аби більшість частей мозку, що маються вже в зачатковій формі при народженні, придбали ті властивості, що як свідчать фізіологичні досліджування, спричиняють своєю функцією вищі психичні процеси, потрібні довгі місяці визрівання. Поки дитина живе у тілі матері, у багатьох нервових волокін відсутня мозкова піхва (оболонка), а до появлення її нервові волокна не можуть виконувати свого призначення. Завдяки тому, що в цей час нам доволі добре візоме відношення де-яких часток мозку до ходу відповідних душевних процесів (сприняття органів почувань, довільних рухів кінечностями та корпусом, засвоєння мови, здатність говорити, дослідування розвитку мозку у немовлятка) стає цінним джерелом для розуміння того порядку, що по ньому виникають одна за другою душевні функції. Наведемо хоч би один приклад.

Нам відомо, що у новонародженого з усіх «мозкових сензорних центрів» цілком бувають розвиненими, а, виходить, здатними виконувати свої функції лише два: центр нюхання та центр смаку; а цього ми робимо висновок, що новонароджений є душевно сліпий і душевно глухий, але вже має відчування нюху й смаку. Лейпцігському анатому мозку Флексігу (Flechsig) належить та велика заслуга, що він точно устано[illegible]

ріжних часток мозку; завдяки цим працям стало врозуміліим, чому послідовність що нею виникають найпростіші душевні функції дитини, закономірна, як не ріжно розвиваються далі окремі особи.

Ще більше значіння мають „фізіологичні дослідування новонародженого", що з часів Куссмаля та Прейера проводяться у широких розмірах. Вони також стверджують закономірність того порядку, що ним розвиваються душевні здатності,—закономірність тим більш дивну, що в ріжних дітей темп згаданого розвитку надто ріжний. Це знає кожна матір, що має де-кілька дітей. Тому хронологичні таблиці, де на кожний день або місяць першого року життя дитини віднесено виникнення певних процесів, не мають загального значіння; видимо, що фіксувати очима, сидіти, стояти, ходити, говорити й т. д. ріжні діти навчаються у ріжні часи. Важніше, зазначений Вільямом Штерном, факт, що для всіх головних душевних функцій настає певний час, коли вони починають особисто хутко розвиватися й підлягати впливу вправ; у кожної психичної функції є свій час, коли вона більш-менш раптово виступає на передній план з тим, аби потім знову розвиватися повільніш, поступаючися місцем зміцненому розвиткові инших функцій (так стоять справи з біганням і мовою).

Вивчення новонародженого складається, по-перше зі спостереження його рухів, що викликаються зовнішнім роздратуванням, що у дорослого викликають відчування, сприняття, чутення, задоволення та незадоволення, і по-друге, зі спостереження взаємовідношень пильнування та сну. Оце вивчання складається з простого спостереження дитини, що зоставляється на власну волю та у систематичних над ним експериментах. Раніш, ніж торкатися окремостів, нам належить ознайомитися з де-якими поняттями, що нами прийдеться надалі користуватися при обміркуванні одержаних результатів. У новонародженого ми спостерігаємо рухи подвійного роду: де-які з його рухів недоладні і недоцільні, другі доцільні і послідовні.

Одні з них представляються нам виразом простих унутрішніх процесів станів задоволення та незадоволення або реакціями на зовнішні роздратування другі ж вражають нас своєю доцільністю (наприкл. ссання) і видають характер прирожденних спрямлених актів. Психологія дає оцим окремим видам рухів, особисті наймення і впорядковує їх у відому систему, при цьому вона користується такими найменнями, як то прирожденні та набуті реакції, прості рефлекси, інстинктивні, імпульсивні, спонтонні і автоматичні рухи, душевні виразні рухи, довільні вчинки. Отже ж подивимося, що психологія під усім цим розуміє.

Почнемо з фактів. Звичайно перший час після народження немовлятко лише кричить, при тім сльози не покажуються на його очах. Рухи голосових органів, що спричиняються до цього крику, дуже складні й доцільні, і в них беруть участь цілий ряд мишиць; але управління ними ані як не звязано з навчанням, тому крик цей являється прирожденим рефлексом. Перші дні дитина спить майже без перерви; вона прокидається звичайно лише тоді, коли стане голодною, через що й починає кричати. Коли дитина не спить, то проробляє безліч недоцільних рухів: оченятами, мишицями обличчя, руками й ногами. Коли з новонародженого знимуть усю одіж і залишать його на власну волю, то він починає притягувати руки й ноги до тулубця, себ-то приймає те положення, що відповідає стану у час існування його-в утробі матері. Ми вже згадували, що очі в новонародженого майже завжди залипаються заплющеними, а коли вони иноді й розплющуються, то при тім нічого не фіксують, себ-то вісі яблук очей не завжди бувають спрямовані однаковим чином, не завжди бувають рівнобіжні. В перші часи по народжені діти роскосі*). Більш за те, прості спостереження маюсенького

громадянина всесвіту знайомлять нас рано й чим. Коли дитину вперше підносять до грудей матері, вона звичайно ще не вміє ссати, але після де-кількох спроб, вона навчається цьому вмінню вже в той же день. При цій справі дитина хутко втомлюється. Далі ми спостерігали, як вона іноді чихає, зіває, кашляє й рухи її здаються цілком на рухи дорослого. Такий складний комплекс рухів як то—ковтання одразу з самого початку проробляється дитиною.

Коли маленьке тільце дитини буває голим виникають повільні рухи членів тіла—згинаючі рухи й розгинаючі.

Але як стоїть справа зі здатністю до сприняття роздратувань зовнішнього світу? Дати відповідь на це не легко. При цьому виникає питання, по яких ознаках ми можемо дізнатися, що дитина дійсно сприймає роздратування? Певна річ, лише по рухах, бо мова у неї цілком відсутня,—по рухах голови, обличчя, очей та конечностів. Оці рухи потрібно, виходить, пояснити й ретельно вивчити. Рухи мищиців являються єдиною об'єктивною ознакою, що указує на присутність душевних процесів. Ми не можемо вирішити одразу, чи є рух довільним, чи ні; для тевмачення його, крім ретельного спостереження потрібне ще й критичне обміркування. Спробуємо поділити спостережені рухи по групах.

1. Ми помічаємо, по-перше, так звані прості рефлекторні рухи, що, як нам здається, проходять без супроводу психичних процесів. Сюди відносяться, наприклад, звужчення зіниці при паданні світла в око, далі, по перших часах—ковтання, чхання, позіхання, кашелю, блювання. Ліше з'являються роздратування, у той же час виникають у дитини і всі оці рухи, при чому вони проводяться завжди одноманітним, постійним певним чином. З початку життя вони ніколи не приголомшуються і приголомшити по власній волі немовлятко не в спромозі, оскільки це можливо взагалі, то це є набуток пізнішого часу.

2. Інстинктивні рухи: довільні, набуті і «прирождені». Рухи ці являються набутими звичками, вони вже супроводжуються відчуваннями й почуваннями але поки що ще в досить незначній мірі виникають вони у тих випадках, коли обставини й життя вимагають рухів складного характеру, виникнення це не обусловлюється ані інтелектом, ані мовою; а між иншим вони остільки доцільні, що ми часто схиляємося віднести їх виникнення на рахунок душевних сил. Новонароджена людина виявляє лише один вид оцих прирождених рухів (чим відріжнляється від тварини, що виконує з самого початку цілу низку інстинктів): немовлятко проробляє ссавні рухи, необхідні для приймання їх. У новонародженого оці рухи, певно, не залежать від волі і викликаються одним зовнішнім роздратуванням. (дотиком до губів або до щок сосців або якого-небудь иншого предмету), але не являються у той саме час і рефлексами, бо вони—не так вже одноманітні), як оці останні: зіниця, наприкл., зменшується що разу, аби лише світло попало у вічі; нагодована дитина, коли її підносять до грудей матері далеко не завжди починає ссати. Інстиктивний рух ссання показу поступує і тим покладає ріжницю від безвладного рефлексу; ссання стає більш упевнений і хутким і спиняється, коли жість їжі відмінилася.

3. Рухи, що викликаються невідомими причинами, але такі, що не являються в той же час рефлекторними; їм дають наймення—імпульсивні, автоматичні, спонтанні рухи й у них вбачають проявлення природнього прямування до діяльности мищиців взагалі. Роздратовання нижчих сторних центрів мозку рослинними й пожичними процесами). Сюди відносяться, наприкл., недоцільні, згинаючі та розгинаючі рухи рук і ніг, що обумовлюються, видимо, накопленням зайвої енергії. Сюди ж відносять іноді крик, усмішку, гримасничання, кряхтіння, лепет і недоладні хапаючі рухи немовлятка в перші місяці його життя.

Розглядаючи оці групи рухів, ми вже не почуваємо під ногами твердого грунту. Деякі з оцих рухів здавалося б „спонтанні", а в дійсності виявляються рухами чисто рефлекторними, почасті виразними

4. Виразні рухи. Що торкається новонародженого, то сюди відносяться явно, рухи, що виказують ясно стямлені психічні процеси, а лише початкові прояви станів задоволення та незадоволення, уподоби та невподоби. Більшість виразних рухів немовлятка розвивається лише на протязі перших місяців життя, зараз же після народження вони ще не виявляються.

Міміка новонародженого в сні, його чудерні гримаси, розчепірювання та згинання його пальчечків не можуть рахуватися душевними виразними рухами. Усмішка, а особисто гучний сміх, а також витягування губів та широке роскривання очей, як знаки уваги, виявляються пізніше. Припустимо, що й оці підчас дуже складні рухи здобуваються по наслідству, а не завдяки переймянню, бо з'являються не з першого дня народження. Наука ще досі не вміє пояснити, яким чином вони первісно виникають. Дарвінізм пробував пояснити їх при допомозі природнього підбору.

5. Потяги в житті немовлятка істотної ролі не відограють; але вони беруть значну участь у психичних процесах емоціонального елементу; потяг виявляється, певна річ, не в формі ясних уявлень або мотивованих вольових актів, а у формі загального бажаннєм, що дається рухливим проявам дитини його відчуваннями та емоціями. „В самому початкові життя дитини потяги його проявляються замало, але далі вони стають тими основними силами, що направляють увесь його душевний розвиток і складають переважну основу індивідуальних відрізнень людей, одна властивість і відрізняє потяги від других унаслідованих здатностів".

Торкаємося ще двома словами углубленого розмежування унаслідованих і придбаних реакцій. Коли новонароджений торкнеться ротом до груді матері й починає росповіданим вище способом ссати, то ми маємо перед собою унаслідовану реакцію. Процеси сприняття роздратовання, переробки його в моторні рухи, що виникають слідом за ним, проходять також у строгій одноманітності з першого дня народження, одноманітність обумовлена будовою (структурою) дитячої нервенної системи й не дається в непередньому індивідуальному досвіді. Також стоять справа і з заплющуванням очей, коли на них падає яскраве світло, і з криками при охолоджуванні кожі, і при голоді і взагалі з всіми інстинктами, а також і зі всіми багатьома виразними рухами (болі, гніву, боязні, завдоволенности й т. д.) навпаки, до придбаних реакцій відносяться ті з рухів, що потрібують попереднього індивідуального досвіду: немовлятко сплющує віки, коли раптово й хутко наблизити до його очей руку, воно всміхається коли побачить матір, воно відводить руку при наближенні засвіченої свічки—все це приклади простіших набутих реакцій. Подібне строге розмежування по-між унаслідованими та набутими реакціями легке, правда, провести, коли діло торкається крайностів (наприкл., з одного боку ссальні рухи, з другого—словесні відповіді на запитання), але в решті випадків цього встигнути нелегко. А іменно ми бачили, як на протязі першого року життя немовлятко починає помалу пробувати силу таких рухів, що в перші часи по народженні він не вміє ще пробувати, не дивлячися на присутність тих же самих роздратовань; але ці рухи мають характер первісних реакцій у дорослої людини відбуваються більш ясно стямлених психичних процесів; сюди відносяться наприкл., фіксування полум'я свічки, заплющення очей од світла, мімічні рухи при спринятті оптичних та акустичних роздратувань; сюди ж відноситься чесання нами того місця на шкірі, що нами дотикнулися до чого-небудь. Подібні реакції відріжняються від крику, ссання остільки, оскільки, вони ж е п р и р о ж д е н н і себ-то не прояв

лиються зараз після народження; але оскільки вони закономірно виявляються згодом після народження рішуче у всіх дітей і являються сукупно цілою низкою відділених рухів, реакції ці мають і де-кільки инший характер а іменно: характер процесів, що породилися не стямленими душевними переживаннями (споминами), а анатомично-фізіологичною будовою нашого організму, що досягає нового розвитку тільки згодом після народження. У перші часи подібні унаслідовані реакції мало відріжняються від рефлекторних рухів, супроводжуючись, подібно скороченню зіниці, протягом всього життя ніякими душевними процесами. Отже ж, унаслідовані реакції уявляють собою таку життьову функцію, де хід розвитку й доцільність їх не дозволяють робити висновків відносно існування відповідних психичних процесів: дослідувателю дитячого життя не досить свідомий у фізіології, мусить на кожному кроці берегтися робити висновки від таких явно стямленых дитячих реакцій до існування відповідних їм складних душевних процесів. Той, хто як лікар знайомий зі всією дивною доцільністю фізіологичних процесів, що не йдуть у супроводі, по свідоцтву нашого внутрішнього досвіду, рівнобіжними психичними переживаннями, найменше схиляється психологізувати доцільність вітальних (життьових) процесів, ніж фаховець по гуманітарних науках, мало знайомий з фізіологією; тут лежить головна причина того, чому наука про психичний розвиток дитини була вчерше направлена на вірний *шлях лікарями та фізіологами!*

Досвіди Кусмавля, Прейера й инш. детально проробленi над новонародженими, освітили ще багато иншого, що неспіднавалося безпосередньому спостереженню. Розглянемо лише найголовніше зі всієї маси одержаних даних.

Запитується, чи виникають у новонародженого відчування й навіть сприняття, що через них входить він до зіткнення зі зовнішнім світом і поповнює свій досвід після народження? Спочатку у новонародженого є відсутнім увесь той ряд складних психичних функцій, що складають акт „сприняття“ або «засвоєння» (сюди входять, крім відчувань—увага, пам'ять і моторні рухи).

Значить на цім ступні розвитку можна говорити лише про відчування.

Відчування нюхання. Коли до носу новонародженого піднести дуже пахучі вещества (напр. Asa fötida), то він починає робити мишцями обличчя рухи, що по своєму характерові можуть бути нами віднесені до первісних відпихаючих рухів.

Коли прикласти ті ж вещества до грудей матері то дитина їх не візьме. Видима річ, що відчування нюхання вже дуже рано починають іти в супроводі неправних почувань задоволення й незадоволення.

В порівнянні з більшістю инших тварин, у маленької дитини здатність до нюхання розвинута лише дуже незначно; новонароджена людина не володіє тим інстинктом нюхання, що доцільно управляє вибіром або одказом від тої чи иншої жі.

Відчування смаку. Коли згодом після народження де-кілька годин тому в рот новонародженого ввести розчин цукру або хініну, то він починає експлуатувати на це цілком такими ж мімичними рухами як і дорослий, коли у нього останнього викликається приємно-солодке, або неприємно-гірке відчування. Скоштувати цукровий розчин, немовлятко витягує губи, стискає ними витягнутого язика, починає смоктоти й, нарешті, ковтати. Коли ж дати йому хініну в розчині, то воно починає робити гримаси, заплющувати оченята, починає рухатися, втягувати язика і зригувати частину випитого плину. Ті ж з'явища спостерігаються й у передчасно народжених (8 місячних) дітей, а також у новонароджених, що не жили ані якої години. Солоні та кислі розчини також викликають мімичні рухи, що визначають невдоволення. Отже ж, ми бачимо так: новона-

вані з ними неясні почування вподоби та невподоби; оці елементарні душевні процеси з самого початку незмінно супроводжуються мімічними рухами й оці рухи не є результат попереднього досвіду; своєрідна комбінація, що в ній вони виникають, є прирождена, і виникають вони, не дивлячися на усю їхню доцільність, чисто-рефлекторним шляхом. Рухи губів і язика, що сприяють більш виразному сприняттю смакових роздратовань, починають розвиватися тільки пізніше; довільному нюханню (втягненню повітря, обнюхуванню) вивчаються лише значно пізніше (на 18-20 місяці), і, видимо, через здатність до переймання. У багатьох дітей ідіотів відчування смаку та нюхання цілком є відсутні.

Слухові відчування. Перші часи після народження, дитина, видимо, глуха бо орган слуху в неї ще не функціонує; барабанна порожнина вуха наповнюється необхідною кількістю повітря лише по мірі того, як починає дихати дитина.

Скоро після цього ми вже бачимо, як новонароджений, у відповідь на шуми та згуки, починає робити своєрідні рухи; при дуже гучних згукових дратуваннях він здрігує усім тілом, малі роздратування викликають у нього здрігування вій, а іноді також і рух голови. Чим раптовіш і несподіваніш з'являється згукове роздратування, тим ясніша, виразніша оця „реакція переляку". Протягом 2-х тижнів сила цієї реакції вже знову зменшується. Шуми викликають дужчу реакцію, ніж згуки. Але взагалі слухові відчування, що в майбутньому житті й мають таке величезне значіння на протязі перших тижнів життя, безсумнівно, не відграють ані якої істотної ролі.

Теж відноситься й до відчувань бачення. Спочатку новонароджений є сліпий, у всякому разі „сліпий душевно" (дивиться, а не бачить того на що дивиться).

Як було вище зазначено, зіниця дитини з самого початку реагує на світло, що падає на неї: іншого нема нічого, щоби вказувало на те, що світло відчувається дитиною.

Обертаючий рефлекс спочатку є відсутній. На другий день можна вже бачити, як заплющується око при наближені світла. Новонароджений зовсім не моргає. Його поле глядіння невеличке, до того ж глядіння його недалеке. Трапляється, що одно око у нього буває розплющене тоді, коли друге заплющається заплющене, або напівзаплющені очі ніби рухаються без усякої взаємини до рухів усієї голови. Особливо дивно те, що новонароджений може обертати одне око, в той час, як друге буває у повному або майже у повному спокою, а під час обертається у зворотний бік. Оця незалежність одного ока від другого надалі зникає цілком і виникає лише тоді, коли нічого не фіксується.

Відчування дотикання. Відчування мацання та болю. Дотикання до кожі новонародженого викликає іноді, хоч і далеко не завжди, рухи, що можна віднести до рухів відпихаючих і що мають характер рефлексів. Про мацання у власному смислі (обмацуванні) у новонародженого нічого й казати, бо мацання залежить від цілої школи довільних рухів пальців, що важко розріжнюються і пробувати ці руки дитина ще не в спромозі. Уколи, щипки кожі, великий холод і тепло викликають крики й інші вирази незадоволення, але все ж почутливість немовлятка, видимо, мала. Виникає больовий процес спочатку, видимо, досить повільно. Пізніш він починає йти хутчіш і скоро почувань уподоби й невподоби стає більш певним, але локалізуватися відчування починають далеко пізніше.

Так звані загальні відчування (голод, спрага, втома), зважаючи їх важному значінню на добро дитині, вже при самому народженні бувають цілком розвиті й [illegible] спочатку відмінюються мало. Голод і спрага

можуть зовнішні роздратування стримати новонародженого на короткий час від сна після вживання ним їжі; ці роздратовання хутко його втомлюють.

Взагалі можна сказати, що новонароджений уявляє собою безпорадне маленьке створіння, що нездатне ані сприйняти що-небудь, ані довільно рухатися. Зі зовнішнього світу він одержує, дійсно, багато роздратовань, але лише де-які з них збуджують у нього відчування та неясні почування вподоби і невподоби. Почування йдуть завжди рядом з'язані з відчуваннями. Що ж до рухів новонародженого, то вони уявляють собою почасті унаслідовані та прирождені рефлекси і їх виникнення не залежить від психичних актів; почасті рухи ці є унаслідовані інстинкти, що без них життя його було б неможливим; лише невелика кількість рухів указують на наявність того, що може бути назване нами першими початками свідомости; сюди належать звичайні недиференцьовані відчування та неясні почування вподоби і невподоби.

Розвиток дитини в перший рік життя.

Зараз же по народженні великий головний мозок дитини ще не остільки розвинутий, щоб бути матеріяльним грунтом складних душевних процесів. Цей процес достигнення мозку закінчується протягом першого року життя. Череп росте дуже хутко. Великий мозок хутко збільшується вагою, мікроскопичні елементи його будови, клітинки і нервові шнури, набувають тієї форми і тих химичних властивостей, що обумовлюють функціонування нервової тканини. Рядом з анатомичним досягненням мозку хутко йде вперед і психичний розвиток. Під впливом зовнішніх роздратовань виникають перші за все остільки важні для усього психичного життя відчування: зору, слуху і мацання; завдяки пам'яти і вправі набувається досвід. Закінчення утворення в мозоку згучаючих шляхів доводе до того, що рухи мишиць, що були до цього недоцільні і невпорядковані, підпадають повільно під вплив відчувань та почувань; дитина починає вдивлюватися, фіксувати очима, прислухатися, спостерігати; у всьому цьому ми бачимо присутність уваги, що під її впливом відчування перетворюються в сприняття; дитина починає сприймати зовнішній світ і, до певної міри, відрізнювати в ньому окремості.

Таким чином у відношення маленького чоловічка до оточення входить певний порядок, а різноманітний і гірший під час досвід доводе дитину до того, що вона починає розрізнювати власне тіло від зовнішнього світу; так прокидається первісна свідомість про власне „я".

Раніш ніж перейти до розгляду в подробицях окремішних стадій усього цього процесу розвитку, варто торкнутися де-кількома словами тих сил, що направляють цей процес. Зі сказаного досі видно, що вирішаючим моментом тут є унаслідований напрямок розвитку, план будови мозоку. У цей час переважають схильності, інстинкти і потяги; зовнішні та внутрішні роздратовання, що викликають у дитини хаос недиференцьованих відчувань, дають, дійсно, ввесь необхідний для досвіду матеріял, але їх вплив на порядок, на відокремлене засвоєння і сприняття речей не є вирішаючим. Коли б умови, необхідні для всякого сприняття і пізнання, не діставалися нам в спадковість разом з будовою нашого мозку, то всесвіт залишався б по вік для нас тим, чим він є для новонародженого, а себ-то—хаосом відчувань, що змінюють один одного.

Увесь психичний розвиток є нерозривно з'язаний з одною основною властивістю нашого мозоку: зовнішні раздратовання, що досягнули головного мозку і викликали у свідомості відомі відчування (хай навіть оце останнє торкається не всіх роздратовань), залишають по собі в мозоку де-які, нам поки що невідомі, с л і д и п а м ' я т и; під впливом нових схожих роздратовань в цих слідах повто-

оці сліди робляться заглибші. Що уявляють з себе ці сліди—ми не знаємо: ні жодному дослідникові ще ні разу не доводилося спостерігати їх, але, виходячи від наших психичних переживань, ми примушені логично вивести, що такі сліди взагалі існують. Без пам'яти не було б ані сприймань, ані уяв, ані понять, ані вольових актів, ніякого взагалі психичного життя.

Разом з Герінгом (Hering) ми рахуємо пам'ять за „основну здатність, що є джерелом і в той же час з'язковою ниткою усього нашого свідомого життя".

Крім цього поняття „памяти" варто розуміти і ширше, ніж звичайно його розуміють.

Треба відновитися від усталеної думки, ніби то у всіх цих випадках річ йде виключно про свідомі душевні процеси. Справа стоїть инакше. Різними видами пам'яти являються і вправи, і інстинкт, і звичка, що набуваються повільно. Матеріяльні мозокові процеси, що з ними з'язані явища пам'яти, існують не лише в тих випадках, коли ми що-небудь свідомо сприймаємо або свідомо вивчаємо. Пам'ять дитини ни тривка. Це залежить від того, що почуттєві сприняття, що виникають один за одним не доволяться дитиною у взаємний з'язок. Окремі враження існують по-за з'язком один з другим і спочатку не локалізуються ні в просторові ані в часі.

Пам'ять має в цей час переважно недовільний характер; довільне відтворення, нарочите згадування пережитого є відсутні.

Завдяки таким функціям пам'яти, як вправа і звичка, наш свідомий вольовий акт стає несвідомим, себ-то механізується. „Рефлекс – це скам'яніла воля". Завдяки цим важним душевним процесам, що звужують коло свідомої душевної діяльности, маємо певну економію психичних сил. Свідомість набуває можливість зосередитися на більш важному. В міру зростання автоматизації, рухи, що до цього були свідомими і довільними, стають більш упевненими. Тут виливає деякий загальний закон: чим частіш діється яка-небудь реакція тим легше, тим механічніш вона проробляється. Педагогиці не варт забувати цього стану; він указує на шлях, що ним мусить йти виховання моральної свідомости.

Розвиток рухів дитини. Невпорядковані і, видимо, недоцільні рухи новонародженого повільно починають мінятн свій характер; вони робляться доцільніш і все більш наближаються до того типу рухів, що ми їх по аналогії з нашими власними ставимо в з'язок з процесами свідомости, з бажанням. Рухи частіше стають об'єктивними ознаками душевних процесів. В той же час вони стають джерелом нових відчувань, що дякуючи їм ці рухи удосконалюються; після цілого ряду спроб ці рухи починають підсобляти відокремленню власного тіла від решти зовнішнього світу. Несвідома потреба в найпевній діяльности і недоцільні довільні (активні) рухи виникають в цей час вже рідко; рефлекси, слідом за розвитком відчувань, стають численніш; такі вправні рухи, як плач, сміх, зітхання, відемне кивання головою, починають супроводжуватися почуваннями вподоби та невподоби: безглузді гримаси майже зовсім виникають; зморщений лоб стає ознакою заслабування або здивования. Зовнішній вираз уваги, що відбувається скороченням де-яких мишиць, набуває все більш певного характеру. Дитина починає дивитися, фіксувати, стямлено комбінувати рухи очей і голови в бік блискучого предмету, і повертається туди, відкіля йде згук або шум.

Тут ми маємо справи з першими проявами волі. Ті рухи, що спочатку проробляються рефлекторно або інстинктивно (повертання голови, хапаючи рухи повільно, починаючи з третього місяця, починають виконуватися довільно, хоч поки що і де—кілько незграбно. Слідом за цим під впливом відчувань і потяг до наслідування починає тутко рости число активних рухів та упевненіс

якою вони проробляються; завдяки вправі дитина навчається піднімати голову сидіти і держати предмети руками і слідкувати очима за предметом, що рухається не дуже хутко. Нарешті вона починає сприймати просторінь. Після багатьох безрезультатних спроб дитина навчається, нарешті, сидіти, завдяки зміцнілій мускулатурі корпусу; в цьому стані дитина може вільно рухати руками і ногами і краще спостерігати оточення. Рухи її більше і більше набирають характеру довільних вчинків, що керуються уявленнями та бажаннями. Нехсний потяг стає свідомим бажанням. Зовнішній світ починає сприйматися активно. Цим шляхом у рибу зміну однаманітних відчувань та спринять вступає диференціяція і порядок. Воля виходить при цьому на передній план.

Визначити точно час, коли вперше появляються окремішні здатності, неможливо; це, як уже було говорено, залежить від того, що темп розвитку окремішніх *датностей* індивідуально досить ріжний; *закономірність спостерігається лише в порядкові*, що в ньому здатности вперше одна за одним виникають (наприклад, початку вміння фіксувати очима, потім прислухатися, хапати, сидіти, лазити, ходити, говорити).

Під кінець першого року починають функціонувати усі органи почувань. Вже протягом першого місяця після народження дитина починає реагувати *на підставі відторхуючих рухами що цілком певно визначають вподобу* чи невподобу; вона не візьме материзих грудей, коли смак молока де-кільки відріжняється від звичайного смаку; призвичаїти дитину до ріжка коштує де-якого труду. Солодку їжу діти приймають над усе, від кислої, гіркої вони відмовляються, солону їжу де-котрі діти починають приймати лише під кінець першого року; в цьому відношенні малюки виявляють великі індивідуальні особливості.

Рухи губів і язику, що супроводжують смакові відчування з'являються вже на протязі перших трьох місяців За перші місяці дуже збільшується тонкість дотику і повільні реакційні рухи дитини робляться більш хуткими. Сила рефлекторних рухів буває, видимо, значніше, згодом де-кількох тиждів після народження; потім вона знов зменшується; слідом за довільними рухами виникає надзвичайно важне явище—компенсація рефлексів.

Вміння обмацювати речі, що в ньому головну ролю відограє з'єднання (комбінація) відчувань мацання та суставно-мищевих, вироблюється пізніше; коли де-які рухи здаються під час рухами мацання, то в дійсності вони є просто рефлекторними; коли, наприкл., до долоні дитини торкнутися яким-нибудь предметом, то дитина стисне його у ручці так, як ніби то вона його обмацала; на протязі першого часу після народження цей рефлекторний рух стає все хутчішим і хутчішим, бо за цей час збільшується почутливість долоні. На протязі першого півріччя неприємні відчування кожі, сказати-холоду і жароти, ще не локалізуються. Загальні відчування (голод, нудга, відчування втоми) стають повільно виразнішими і починають супроводжуватися цілком певними виразними рухами, як це буває, коли, наприкл, дитина шукає і за тим починає хвататися за груди або за пляшку, коли пожевиться, то відторхує їжу. Коли дитина починає засинати, то втома її визначається у загальній турботі та криках. Коли голодну дитину нагодувати, то почування вподоби визначається у нього у міміці, у широко росплющених очах, а де-кільки тижнів опісля у кряхтінні і у жвавім маханні ручинятами та совганні ноженятами.

Мати, що спостерігає дитину звичайно вже рано починає відріжняти крики, що визначають звичайну невподобу від криків, що викликані біллю. Вже на протязі першої чверти року ці елементарні визначення почувань починають у ріжних немовляток виявлятися з ріжною енергією; це мені довелося самому спостерігати у моїх чотирьох дітей. Взагалі індивідуальні нахили починають об'являтися на-перш

Починаючи з момента народження потреби у спанні поступово зменшуються. Спочатку новонароджений спить увесь час, коли лише не прокидається від голоду. Після їжі дитина зараз же знов засинає. З протягом часу дитина починає иноді не спати; при цьому вона звичайно або кричить, або просто лежить з розплющеними очепятами; коли вона під цей час навчилася фіксувати очима, то її увага буде привабліватися ріжними явищами оточення: світлом, що рухається перед нею, завісою, що коливається, руками власних рук і ніг, промовою або співами матері і т. д. До третього року життя здорова дитина спить більшу частину дня.

Після народження досить скоро починає розвиватися слух; звуки і шуми вже рано починають викликати у неї завдоволення і незавдоволення. Спочатку слухові дратування, видимо, легесенько втомлюють новонародженого; де-кілька місяців після ця втома і лякливість зменшуються. Вже по третьому місяці ритмічна зміна звуків викликає у дитини усмішку, що у той час можна вже рахувати за вподобу. Між третім і четвертим місяцями дитина починає активно прислухатися, а не лише просто слухати. В цей час вже є присутні всі умови, що необхідні для утворення слухових спринять. Дальший розвиток залежить найголовнішим чином від індивідуальних здатностів. Уподоба, що дається звуком або мелодією, жвавість виразних рухів, змагання переймати звуки, що чула від других, залежить головним чином, від її музикального хисту. Отже ж до кінця першого року дитина навчається сприймати, відріжняти, довільно керувати власною увагою, фіксувати, прислухатися, пробувати на смак; вона хватає речі і показує на них, правда, де-кілька непевно, і цупко тримає їх у своєму манесенькому кулачці; вона може сидіти без сторонньої допомоги, повертає голову праворуч і ліворуч і в залежності від того рухає очепятами; вона пізнає оточуючих, бентежиться, коли бачє незнайомих їй осіб, виказує власну радість сміхом, вереском, власну скорботу—плачем і криками, здивування, інтерес зацікавленість і т. д. досить не двозначною мімікою. Побачивши себе у дзеркалі дитина починає сміятися і охоче відповідає на загравання: вона вже набула де-який досвід, граючись зі власними рученятами і ноженятами; власне змагання до переймання принесло вже де-які наслідки, особливо у тій царині, що ми будемо про неї вести річ, це в царині мови.

Розвиток мови у дитини.

Давно існує думка, що ніщо так не відріжнює чоловіка від тварини, як здатність до річі. Річ та мислення здаються остільки нероздільними одно від другого, що мислення являє собою внутрішню річ, річ—мислення в голос. Хоч тепер ми цього погляду вже не тримаємося, але одно у всьому цьому безсумніву певно: річ є найважнішою допомогою для всього вищого психичного розвитку людини, через неї передаються нам здобутки духовної роботи нечислених поколінь, її слова являються короткими символами понять, а за допомогою понять скорочується ціла маса стомлюючої самотньої самостійної праці, вона полегшує, нарешті, відносини по-між людьми.

Цілком природно, що питання про те, як прийшов чоловік до володіння річчю, мусив був зокремо зацікавити психологів. Через це досліджування про „дитячу мову“ займає у психології дитини осередкове місце і в самий останній час було одержано багато цінних даних, що торкається того, як дитина навчається говорити, відкіля у неї беруться слова, яку роль при цьому відограє творчий зачин і яку—зачайне переймання. Питання ці збудили до себе велику зацікавленість (інтерес) як з боку фізіологів також і психологів і тому, що при навчанні користуватися річчю відограють роль два види явищ, що надто взаємвпливають одне на одного чіння: вірно користуватися голосовими органами, з одного боку, і розуміння слів вірне вживання їх—з другого.

При поясненні походження дитячої мови зіткнулися два напрямки; звичайно їх називають „нативізмом“, і „емпіризмом“. Нативізм вчить, що дитина навчається говорити в значній мірі самостійно; багато з того, що промовляється дитиною, є наслідок її вільної творчости; багато з тих слів, що нею вживається, їй до цього ніколи і ніде не доводилося чути. Емпіризм, навпаки, вчить, що ввесь запас слів дитини набувається нею з оточення, се-б-то мова дитини виникає з перейманння. Прихильний напрямок (Амента, Штерна та ін.) додержується генетичного погляду і говорить при цьому слідуюче: розуміється, ця корінна, мимовільна, інстинктивно прирождена діяльність (здатність до мови) відограє певну ролю при виникненні дитячої річи, бо без неї не було б можливим і перейманння; але що торкається тих певно визначених форм, що ними річ виражається, то це обумовлюється перейманням. Але й тут спонтанність знов таки відограє де-яку ролю, свідки перейманна не прямує на все без вибіру, а слідує певному вибіру. Брак вміння переймати і складати свідомо речення веде до з'явлення окремої мови, що вживається няньми та дітьми, мова ця не є властивий виглад матерів та няньок, а утворюється самими дітьми, дорослими лише сприймається і розповсюджується (Аменг).

Звичайно говорять про ріжні ступні розвитку дитячої мови. З чисто-зовнішнього боку можна відріжнити ступні: крик, лепет і річ у власному смислі.

Инші поділи—більш психологичної властивости. Зараз же після народження у дитини є відсутні які б то не було прояви річі, існує лише крик, що визначає незавдоволення та голод. Місяця через два починає з'являтися де-яка подібність зокремих звуків, що при допомозі їх дитина пробує повідомляти про це чи те других людей і виявляє власну активність; оці звуки визначають ріжні емоціональні стани, так, наприкл., почування вподоби: сюди відноситься її хрюкання, писк, кряхтіння, цмокання губами та клацання язиком і трохи пізніше лепет, що продовжується досить довго але вже як бавлення, при чому иноді спостерігається при цьому зміна звуків. Лепет моєї старшої доньки скидався на цідісіньки, довги „монологи“.

Пізніше (за 7-8 місяців) стали ми помічати у цьому лепетові перейманння чулого равіш спочатку досить невпевно, а потім все більшь виразно. Нормальна дитина засвоює зокремі звуки, що складають слова, головним чином, при допомозі слуху; бачення при цьому великої ролі не відограє; инакше стоять справи у глухоніміх. Тут входять у свої права бачення і мацання. Місяців через 9 дитина починає доволі зносно повторювати такі звичайні, підказані їй слова як: да. да, мамо, тато, няня і т. д., але розуміти їх значіння вона поки що не вспромозі. В цьому відношенні дитина стоїть у цей час на одній щаблі з папугою. Це вміння переймати скаляне другими розвивається в лад так званому „принципу найменшого фізіологичного напруження“,—спочатку діти навчаються тим словам, що висловлюються виключно легко: сюди відносяться слова, що висловлюються за допомогаю губів та кінчика язика і слова ці у більшости випадків складаються зі звичайних нескладних складів, що подвійно повторюються. Иноді у дітей спострігається утворення слів, що певно незрозуміді; але при ретельному спостереженні у більшости випадків: майже завжди, виходить що це перекручування слів що раніш під когось чула дитина. На цьому щаблеви розвитку ще не може бути й речі про те, що дитина ясно уявляє собі те, про що говорить; їй ще взагалі ні про віщо говорити. Прейер гадає слідуюче „той спосіб, що діти усіх народів ним навчаються говорити і де-які данні відносно поліючих говорити глухоніміх являються досить перекопуючими довідамі того, що чоловік задовго ще перед тим, як він навчається визначати що-небудь словами вже володіє певними як частковими, також і загальними уявністями“. Я власне не ратую цієї думки вірною, бо, чим ретельніш стають наші спостереження і чим менше вносимо ми їх своїх власних розумінь, тим очевидніше становиться, що поняття особ-

На першій стадії навчання мови дитина говорить, сама не розуміючи того, що каже: по-між словом і відповідним змістом нема ніякого звязку. Иноді довільне, частіш мимовільно, і не розуміючи глузду того, про що каже, дитина лише переймає підказані їй слова. Свідоме повторення того, що чула, відноситься вже до пізнішого щаблю психічного розвитку. Керування мишицями голосових органів ще непевне, скорочення їх поки що не підлягає контролю відчувань. Промовляються в цей час переважно голосівки А та Е, а також і де які важкіші гортанні звуки. Недавно було стверджено, що де-які сполучення звуків виникають довільно (спонтовно). раніш ніж вони починають промовлятися через переймання. Иноді межі періодом довільного лепету та періодом переймання настає період цілковісінької німоти дитини.

Друга стадія починається тоді, коли пробуджується розуміння річі (мови). цьому попереджує звичайно розуміння багатьох виразних рухів (міміки та жестикуляції). Треба одмітити, що розуміння чужих слів завжди попереджує виникнення власної мови і розвиваєтьея хутчіш, ніж ця остання.

Де-які діти, раніш ніж висловити свідомо хоч би одно слово, вже розуміють багато чого. Вони виконують веління, відповідають на питання рухами і визначеннями уподоби або невподоби, подають руку. Бачучи це переймання підказаним словам, нетерплючи матері часто схиляються до думки, що їх діти вже говорять.

Під кінець першого року дитина вже досить гарно розбирається у власних сприняттях, досить певно переймає і набирає у виголошуванні звуків вже певну звичку. Вона вже здатна де-що розуміти і проявляти оцю власну зрозумілість словами та виразними рухами. Отже ж, звязок по-між уявленням слова і уявленням його змісту в цей час вже усталений. На питання: „де мама?", „де тік-так?" дитина вже звертає свій позір на те, про що її питають, видаючи власну зацікавленість і власне завдоволення сміхом і ріжноманітними рухами. По тій впевнености у повертанні голови у бік матері або до годинника можна міркувати про те, оскільки дитина вже в спромозі орієнтуватися у просторoні.

Дитина виконує первісні вимоги (дай ручку, поклич ручкою і т. п.); пророблює усі рухи, що вимагають, вона, звісно, вивчаєтьея вже раніш способом переймання.

Відповіді на загадані питання і виконання вимог супроводжуються звичайно певними емоціональними процесами; дитина радіє власному вмінню, і гарно помічає те завдоволення, що викликають її відповіді у матері, дитина починає звертати власну, хоч ще й слабу увагу на інтонацію питання; дитина навчається розуміти головніші жести.

Коли дитина починає самостійно говорити (иноді на 10-14 місяці, частіше пізніш), то її перші слова визначають переважно бажання, се-б-то висловлюють почування і порivання; коли дитина засвоює самостійно яке-небудь слово, то це визначає, що їй що-небудь треба. Але предмету дитина при цьому не називає; по висловленню Мейману, вона визначає своїм словом лише бажання одержати його, „бажаний бік предмета". Слово „Тш!"¹) не визначає в устах дитини думки „це стулка", а вимогу дати її ту стулку. Також і раптові виклики „тато", „мамо" не визначають вказівки на те, що „ось тато", або „ось іде мама", а є лише вираз радости при зустрічі зі знайомим іством. В залежности від ріжної інтонації одного і того ж слова (і діти виголошують спочатку для визначення цілих речень зокремі слова) дитина може визначати ріжні речі. Слово „кукла" таким чином, визначає: „дай мені куклу", або: „де кукла?", або: „я люблю куклу" і т. д. (Мейман). Досить любенькою ілюстрацією до Меймановського товмачення дитячої мови є одно спостереження, пророблене Прейєром. В день свого народження манесенький синок Прейєра навчився промовляти слово „народження". Потім він довго ще вживав це слово, розуміючи в цьому все для нього особливо приємне. Слово „дада" вжи-

¹) [illegible]

ється дитиною в самих ріжних розуміннях і являється по суті просто знаком, що за допомогою його вона звертає увагу других на що-небудь. Виходячи з того спостереження, що дитина для визначення самих ріжних речей вживає одне й те ж слово, дослідувателі роблять инодї той певний висновок, що перші слова дитини виражають собою загальні розуміння. Це зовсім не так.

Тут ми маємо не логічні узагальнення, а прості вирази бажань та почувань, що збуджуються при виголошенні знайомих річей. Слово „гам-гам", напр. не визначає істотного взагалі і вживається не тоді, коли дитина логично зробила висновок, що даний предмет належить до категорії їстивного, а визначає собою лише бажання: „дай мені оце, бо воно смачне". Часто дитина у таких випадках помиляється. Вона ще безумовно не в спромозі порівнювати та абстрагувати від тотожних ознак. Лише поступово цей період „слів-побажань", відступає місце тому періоду, коли предмети оточення визначаться такими, які вони є в дійсности. Дитина починає придивлятися до ріжних річей, увага її стає більш сталою, вона починає позначати та помічати зокремі боки предмету і навчається самостійно називати те, що находиться перед її очима. Поволі вона починає розмірковувати, що кожна *річ має власне імення* (назвисько), і *вчиться промовляти імення* гарно відомих йому предметів. Досить дитині побачити в книжці з малюнками зображення собаки, як вона вже починає промовляти: гав-гав і т. д.

Скоро дитина навчається називати ріжні предмети і малюнки, але через те, що замала звичка вона вимовляє оці займення поки що понівечено.

Велику ролю при цьому відограють випадкові асоціації. Наведу приклад Ромена (Romanes). Одна дитина, постерігаючи качку, що пливла по озеру, вперше почула слово „кря", після цього вона де який час називала словом „кря" усих птахів і комах, а також і усяку плину, а згодом, побачивши одного разу на монеті беркута, почала називати таким же назвиськом і усі монети. У цьому разі, одно і те ж слово вживалося для назви цілком ріжних річей на підставі звичайної асоціації, а *не логичної будови*. Так само дитина називає попервах „гав-гав" і усяку четвероногу тварину.

Другорядні ознаки дитині здаються під час самими головними: усякий, хто ходить в очіпці рахується дитиною за бабуню (Мейман).

Лише поступово починає з'являтися у дитячій мові логична будова. Той, кому доводилося стежити за дітьми, знає, як непевні їхні сприняття.

Процес сприняття припускає присутність двох здатностів, що навряд чи маються у дитини: здатність концентрувати увагу і здатність порівнювати дане сучасне з раніш минулим. Але у годовалої та 2-х річної дитини ще є відсутнім і те, і друге; увага її ще слаба, пам'ять мала так само, об'єм свідомости досить обмежений. Абстрагування являється складною психичною функцією, усяка логичність припускає *більш високий щабель психичної сили*. Затим, аби оце некритичне вживання слів почало поволі зменшуватися, потрібується довгочасний досвід. Теж саме спричинює дитину лише значно пізніше вивчитися словам, що відносяться до безпосередньо спостережених предметів. Яка сила часу минає, раніш чим для дитини стає ясним зміст таких слів як то—„сьогодні", „вчора", „завтра", хоч вона чує ці слова дома щоденно, і матері звичайно досить рано починають дбало пояснювати своїм милолапцям, що, мовляв, завтра вони одержуть і те, і це, а лише не сьогодні і т. д.

Поміж 18 і 24 місяцами життя для дитини настає період запитань. В цей час, коли дитина вгледить людей або речі, то зокремі слова, що визначають цілі речення, починають супроводжуватися інтонацією запитання; запас слів дитини хутко збільшується і її психичний розвиток починає йти хутчішим темпом.

Ми не будемо подрібно зупинятися на тому як діти промовляють зокремі слова вдаючи про звуки дитячої мови, тому що у психологичному відношенню це питання великого інтересу не має. Досить нагадати, що прогріхи у промовленні слів зале-

жать від неспіміння володіти органами речі і від неповного спинняття того, що кажуть другі; окрім того дитина переймає і ті провінціялізми, що чує навколо себе. Відомо, що де-які шелестівки починають вимовлятися доволі пізно, ніж решта. Особливі труднощі ставлять звуки: к, г, ф, с, р, ш, х, л. При тому досить цікаві у психологічному відношенні слідуючі явища: трапляється, що по-між дітьми, що виростають у одному і тому ж оточенні, одні вже з самого початку починають досить вірно вимовляти те, що другі діти довгий час вимовляють перекручено.

У чому покладається причина цього відріжнення, я пояснити не вмію; мені нещастило лише усталити цей безумовний факт над власними дітьми.

На протязі третього півріччя дитина висловлює майже виключно окремі слова, а не цілі речення. Перші слова, що дитина ними визначає людей, або речі, що вона вимагає, звичайно бувають іменники та о к л и к и. Де-кілька місяців згодом починає вживатися дієслово, здебільшого у д і є і м е н н и к о в і. Дитина уже називає те, що вона робить, або вона наміряється зробити. Сполучник „і“ з'являється лише через 1½—2 роки. Від'ємні речення, куди входить прислівник „ні“ (а не приставка „не“ з'являються у дітей рідко раніш досягнення ними 2-х річного віку. Діти, що передчасно розвинулися вже раніш запитують таке: „що це таке?“, „де є те або те?“ Запитання ці є звичайно першими реченнями. Услід за ними з'являються де-які другі коротенькі головні речення, при чім, крім дієсловів „бути“ та „мати“ [1]), всі інші у невеликій кількості, що ними в цей час користуються діти, вживаються у д і є і м е н н и к і в і: Помалу починають вживати сполучник „і“ і „теж“, прислівник стрічаються поки що рідко; речення ще цілком відсутні. У від'ємних реченнях замість приставки „не“ все ще вживається заперечення „ні“. Потім настає період, коли починають вживати п р и с л і в н и к и і речення з певним іменником. Починають називати числа 1, 2, 3, 4, і, нарешті, найважніший крок уперед проявляється у тому, що дієслово починає відмінюватися в промові дитини, хоч спочатку, завдяки певним труднощам відмінювання, ще з помилками, [2]). У цей час, кажучи про себе власне, дитина вживає власне ім'я переважно у третій особі. Далі настає час, коли під ряд з цими зворотами у третій особі, починають вживатися і такі, як—„я хочу“ та „що ти робиш?“ Раніше цьому першому висловленню слова „я“ надавали велике значіння,—казали, що у цей саме момент дитина починає пізнавати власну індивідуальність, починає відріжняти власне „я“ од зовнішнього світу, і стає таким чином, особою. Однак для того, щоби надавати першому вживанню слова „я“ такого значіння немає досить підстав. Увесь перехід пророблюється тут повільно; на вживання слів, що заміняють у дитячій мові слово «я» безумовно вживають манєрою власне дорослі, що звертаються до дітей у третій особі („а що пороблює мій улюбленець“?, „чого хоче мій хлопчик?“) Пізніш за все з'являються підрозділення речень на головні і додаткові. Взагалі стверджується закон Меймана і Штерна: розвиток мови прямує від виразу афективно-вольових станів до виразу станів об'єктивно-інтелектуальних. Вищий щабель у словоутворенні складають логічні поняття.

Ці коротенько помічені моменти у розвиткові мови у ріжних дітей з'являються у відносно ріжні часи. Проблені спроби віднести кожну ступінь розвитку мови до певного віку великого значіння не мають; те, що здається певним відносно одної дитини, є цілком непевне у відношенні другої дитини. Кемзис винайшов, що мова з'являється иноді лише на сьомому або восьмому році життя, не дивлячись на те, що до цього загальний психичний розвиток йшов надзвичайніщим шляхом. Певно, це є виняток; звичайно згаданий процес розвитку мови, починаючись у 1½ роки, скінчується біля 4-х років віку. Зовсім незвичайно розвивалася мова у дитини

[1]) Що відноситься як до німецької мови, де ці дієслова вживаються особливо часто, так і до української.

Прим. перекл.

[2]) Приклади автора: „Puppa hat geissi“, „Mädi hat milch drinkt“.

психолога Штумпфа, до 2½ років дитина користувалася власною мовою, видимо, зовсім не схожою на мову других людей, що її оточували (з другого боку, дитина володіла гарним слухом і виявляла велику тямучість до мови других).

Але потім вона цілком раптово почала повторювати, та самостійно вживати нову німецьку мову. В новітні часи, було не мало покладено праці на те, щоби підрахувати увесь запас слів, що вживається у кожному віковій зокрема. Стверджують, що 2-х річна дитина користується 700 словами. Ми не будемо зупинятися на тому, оскільки певне оце число, бо це не здається нам психологичною важністю; виконуючі впливи оточення відограють тут надто велику ролю, щоби можна було бачити загальне значіння у спостереженнях, що проводилися над окремими дітьми. Те, про що дитина каже, і те, оскільки багато вона говорить залежить, головним чином, від того, що вона чує навколо себе і оскільки часто з нею розмовляють другі. Таким чином питання про збільшення запасу слів у дитини надає інтерес лише індивідуально-психологичний. Тут ми стикаємося з одним важним питанням, а саме-то з питанням про ріжні прирождені завдатки, що виявляються при вивченні мови. При цьому відріжнюють зокрема „типи навчання мови".

Чим далі посовується розвиток дитячої мови, тим більше значіння набирає стимлення її і керування нею для загального психологичного розвитку, для утворення певних понять для засвоєння таких відношень, що не сприймаються безпосередньо, взагалі кажучи, для логичного мисления. Сприятливі та стямні діти звичайно (хоч і не завжди) починають вірно складати речення і стямляво вживати прислівники і додаткові речення (коли б..., через те..., тому що..., віж... і т. д.) раніш ніж діти психично-мляві та забарливі. Про ступінь психичної розвиненості дитини 3-6 років через це можна повноправно міркувати по тому, як вона висловлює власні думки. Довгочасне вживання дієслів в одній лише дієіменниковій показує взагалі на повільний психичний розвиток.

Раптовий наступ періоду запитань, коли малюки власними, безмежої кількости запитаннями „та через що?". „та де?", „та як?" частенько прямо таки надобридають своїм батькам, свідчать про хутке та жваве достигання дитячої особи.

У цьому віковій, що характеризується власними запитаннями, нерідко спостерігається своєрідні словоутворення, в чому виявляється ніби-то якась творчість дитини. Я нарочито додав слово „ніби то", бо в дійсності це є результати переймання, по певному вибору, ця самостійність з'являється у тій самостійності, що нею здобуто при допомозі переймання матеріял підлягає дальшій переробці. Зі всієї маси того, що чує дитина, вона вибирає для вжитку у власній мові те, що їй або легше (у перші часи) виконляти, або те, що їй здається зрозумілішим. При утворенні де-яких складних слів дитина користується аналогіями. Знаючи, наприкл., слова «зубна щіточка» (zahnbürste), „кукляче вбрання" (Puppenkleider), вона утворює по аналогії «нісочистка» (Nasenputzer), для визначення носової хусточки (приклад Штерна). Або-ж бачучи, що ножиці вживаються для різання, дитина утворює, до певної міри, самостійно слово «різниця або різалка» (Schneide). Усі оці утворювання прекрасно проаналізовані Штерном[1]), що виходить зі строго перевірених спостережень. Ведучи денник власної старшої доньки протягом перших сьоми років її життя, цей вчений психолог встиг не лише зібрати великий фактичний матеріял, але і усталити де-котрі важні точки погляду. Я наведу що де-які з одержаних ним результатів, оскільки ми ще не встигли їх торкнутися. Раніш усіх починають вживатися окліки. Прямий стан з'являється у дитячій мові раніш за страдальний стан, обставини місця раніш за обставини часу. Конкретні поняття вживаються раніш за абстрактні; взагалі розвиток іде від конкретного до абстрактного, від частинного до загального, від суб'єктивно-афектного до суб'єктивно-конкретного. Вживання де-кіль-ких невеличких головних речень одного за

[1]) Clara und William Stern, „Die Kinderpsychologie," Leipzig, J. A. Bath. 1907.

другим, у еволюційному відношенні, старіше, ніж сполучення головних і додаткових речень. Умовні речення, що починаються словом „коли“ або „слі“ з'являються лише на третьому році. Слово „чому“ з'являється раніш, ніж „коли“ і «як довго».

Дівчатка вивчаються звичайно говорити раніш ніж хлопчики. Присутність старших дітей ускорює розвиток мови дитини.

По-між 4-5 роками розвиток мови просовується вперед остільки, що дитина вже в спромозі оповідати про усі власні почування і думки цілком зрозумілими для дорослих формами; дальший розвиток мови іде у тіснішому з'язку і залежности від загального психичного розвитку, і тому ми можемо ближче зупинитися на ньому.[1])

Розвиток уваги у дитини.

Рядом з пам'ятю, найважнішою властивістю нашого душевного життя є увага; в нею в'язана уся вища психична діяльність. Увага є вольовий акт (вольова подія), що супроводжується напруженням (роботою) де-яких мишців. Коли людина буває уважна, то вона не лише чує, але і слухає, не лише дивиться, але і бачить, не сприймає пасивно, а вбирає і засвоює. Ті рухи, що не сприяють зосередженню уваги, в той час пригальмовуються. Увага супроводжується певним почуттям напруження. Відріжняють ріжні ступіні напруження уваги, відріжняють пасивну і активну увагу. Перша збуджується, або, краще сказати, виникає при події особисто сильних роздратовань. Сильні почутливі дратування, наприклад, яскрава блискавка, або міцний удар грому, приваблює нашу увагу навіть противно власній волі. Крім оцих, об'активних умов уваги є ще суб'єктивні, що лежать у самій людині. Сюди належать, по-перше ті почування, що викликаються у нас ріжними предметами. Ми звертаємо звичайно нашу увагу на те, що є для нас цікавим або корисним, взагалі інтересним. Під інтересом розуміють почування вподоби, що збуджується в нас при тій нагоді, коли нове враження складається у гармонію з попередніми, коли воно збуджує схожі або спорідінені уявлення, або ж стоїть до попередніх у відношенні острого контрасту.

Увага довільна є висока ступінь уваги в порівнянні з невільною (пасивною). При довільній увазі ми почуваємо себе активними, діяльними; вона втомлює нас і примушує напружуватися. Уся́ка психична праця втомлює нас именно остільки, оскільки вона вимагає напруження нашої активної уваги. Психологичні досвіди з'ясували, що увага є періодична функція нашої свідомости, що проробляє певні коливання в межах небагатьох хвилин часу.

З цих загальних зауважень вже само собою виходить, що здатність активної уваги подібно усякому вольовому напруженню набирається по мірі росту психичного розвитку. На це прямо указує спостереження над дитячим духовним життям. Як було вже сказано попереду, новонароджений ще не здатний звертати на що-небудь власної уваги; лише помалу у мірі вилився ріжних дратувань розвивається у нього спочатку увага невільна пасивна; чим більш сліду залишить у пам'яті дитини дратування чуттьових органів, тим частіш знайомі явища будуть приваблювати його увагу. Спочатку увага легко слабшає. Але, чим більш робиться коло уявлень дитини, тим дужче і довгочасніш приваблюється вона як до знайомого так і до нового, тим дужче стає бажання активно їх сприйняти і перетворити, тим незначніш робиться пахил легко розважуватися другим. Увесь психичний розвиток дитини і підлітка найтіснішим чином залежить від розвитку його здатности активної уваги; звичайно здатність ця продовжує свій ріст ще й після досягнення полової достигласти.

---

[1]) Далі пропущено де-кілька сторінок, що трактують про розвиток мови у дошки Шторх наведені з його книж. „Die Kindersprache“, що не мають великого інтересу для читачів. Прим. перекл.

Наслідки уваги усім добре відомі, під її впливом скупності відчувань стають сприятливими; вона вміцнює і обгострює зовнішні враження, прискорює рух духовних процесів, допомагає затриманню у пам'яті вражінь, а потім довільному відтворенню пережитого і вивченого. Брак сталости уваги доведе до позверхнього, неглибокого мислення, до роскиданости інтересів, до нетривалости пам'яти, до кволости згадувань. Все це ми спостерігаємо у дитини і тим яскравіш виявленим, чим молодша дитина. Хутка втома уваги вимагає постійної зміни вражінь (дитина звичайно грається вараз одною цяцькою, потім другою, але вони усі скоро їй набридають). Коло її уявлень ще бідне, і тому низки звязаних одного з другим уявлень проходять і вичерпуються дуже хутко; мисли, за браком асоціяцій, що не розвиваються самостійно одна без другої, і розвиток раз у-раз потрібує нових роздротованнь зовні. Через це увага дитини є дуже хибна (про увагу учнів або ненормальних дітей дивіться нижче).

Про походження самосвідомости писалося досить багато. На мій погляд істотність цього психичного явища є непоясняма. Визначити час його виникнення неможливо; можна лише сказати, що походження його обумовлено розвитком асоціяцій, уваги, пам'яти, а також утворенням залежности між почуваннями і поривами. Відріжнення власного тіла від оточення і з'явлення слова „я", певно, допомагає виробленню самосвідомости, але вони ще не утворюють його, як це раніш думали. Імовірніш, що для утворення самосвідомости потрібується устоєння в житті, свідомости певних взаємовідношень, де-якого росподілення згадувань у часі. На ступінь розвитку самосвідомости, без сумніву, має тако-ж деякий вплив розуміння своєї власної активности. Почування активности збуджується у нашому „я" свідомістю нашої відокремленности у відношенні до решти світу; важною допомогою при відріжненні у дітячій свідомості суб'єкта та об'єкта є свідомість про те, що дитина сама спричинює різні відмінювання. Ми мусимо дивитися на розвиток самосвідомости, як на процес, що невпинно розвивається починаючи вельми почуванням власного буття і кінчаючи ясним уявленням нашого „я" (Кампейрс). Відомо, що могутньою допомогою є при цьому ще відчування болю, бо він допомагає дитині усталити відріжнення між власним тілом і рештою зовнішнього світу.

Розвиток почувань у дитини.

Емоціональне життя дитини молодшого віку замало діференцьоване; йому знайомі лише почування вподоби та невподоби, що виникли у тісному звязку з відчуваннями. Виразні рухи почувань (крик) з'являються у дитини ще раніш, ніж самі відповідні почування; рухи ці є унаслідовані рефлекси. Голод, міцне роздратовання зовнішніх чуттьових органів, та втома спричинюються у дитини до невподоби; спітість та сомірні дратування чуттьових органів викликають вподобу. Почування дитини мають виключно егоїстичний характер; усі вони мають певне відношення до її особистого задоволення та добра, чи незадоволення та лиха. Почування ляку у дуже малюсеньких дітей немає; лише тоді, коли враження зовнішнього світу уже набрали для дитини де-яке значіння, з'являються прирожденні, певно, виразні рухи ляку. Від міцного шуму або яскравого світу немовлятко, певно, здрігує, але це, імовірно,—рефлекс і проходить спочатку без супроводу почувань. Для того, щоби виникло почування ляку, потрібується вже певне знайомство з небезпекою. Але, між иншим, з цим не погоджувалися в суперечках і вказували на існування у дітей наслідованого безпричинного ляку, що з'являється раніш того, коли вони дізнаються—що то є небезпека. Лякливі діти виявляють почування ляку перед усім невідомим. Бачучи матір дитина звичайно радо усміхається; і треба лише нагадати їй на голову великий капелюх, як дитина захоче несамовито кричати; і тут безсила усяка спроба втішити її, не дивлячись

певіть на те, що голос неньки, що втішає її, так добре знайомий їй (подібне до цього ж спостереження можна провести і на собаках). Ляк пітьми у немовляток у перший рік життя є цілком відсутній. З'являється і вкорінюється цей ляк звичайно за півтора роки. Потім він, як відомо, хутко зникає, хоч у деяких нервових дітей він залишається на багато років. Раніш того, ніж з'явиться у дітей зовнішній вираз ляку, а це — вже у шестимісячної дитини, можна спостерігати вираз здивування (широко витріщений, усталений погір) та гніву. Пізніш з'являються прояви любови та приязни, чого звичайно з такою нетерплячкою чекають матері але ці почування, певне, ще довго зберігають власний часто егоїстичний характер. Любов дитини до матері (у відрізненню від материної любови) не є інстинктивною: дитина любе в матері те їство, що більш за всіх робе їй добра. Коли вчинання з дитиною упаде, головним чином, няньці, то ніжність дитини обертається на останню. Любов дитини треба ще заробити. Виразні рухи почування приязни відмінно від вищих почувань що згадані вже нами, не є чисто прирождені, а проводяться почасти через переймання.

Усмішка, що так гостро відмінює малюсіньке людське їство від тварини є прирожденний виразний рух, бо він властивий навіть сліпим від народження; походження усмішки не можна приписати перейманню. Але така проява любови як обіймання, коли дитина щільно пригулюється видом своїм до виду других, несумнівно відноситься до виразних рухів, що обумовлені прикладом матері та няні.

Компейре першим помічає, що вже годовала дитина виявляє знаки симпатії: глядючи на няньку, що плаче вона сама починає плакати; особисто я спостерігав це у своїх дітей лише з досягненням 2-х річного віку. Я сумніваюся, щоб годовала дитина могла плакати від чистого вболівання. Я схиляюся до думки що бачення незвичайного стану матері викликає, звичайно, почуття бездоганості та ляку. Але зате трьох-річна дитина вже безсумнівно здатна переживати почування вболівання. Надто цікава перша проява складного емоційного стану сорому; до двох років віку це почування цілком чуже дитині і спочатку не має ніякого відношання до полової сфери; спочатку воно виявляється при свідомості про власну провину, наближається через це до почування ляку покарання, хоч з ним і не збігається. Діznаючи про почування сорому 3-х річна дитина червоніє; вид 2-х річної дитини подібно до цього ніколи не червоніє.

Як відомо, здатність червоніти у різних людей досить різна; міцне і хутке почервоніння вказує свідчить про тонко розвинуті почування взагалі. Спорідненим почуванню сорому є замішання. Своєї наготи дитина не соромиться доти, поки їй цієї сромливости не прищеплять ізовні; по істину це почування вина-слідок штучний.

Почування дитини у вищій мірі недовгочасні і непостійні, а здатні до відмінювання: радість і горе хутко міняють одне другого; за сміхом слідують сльози і навпаки. Надто велика довгочасність афектів невподоби, гніву, упертости і ненависти у житті маленької дитини — явище незвичайне; присутність таких станів указує на хворобний розвиток дитячої психіки. У поведінкові дитини 1—1½ років ми спостерігаємо упертість, без того, що воно супроводжувалося міцним афектом; в такому разі воно є якимсь чисто-інстинктивним опором, що переходе під час ті рямці, що дитина починає робити прямо наперекір: але вид її при цьому прямої упертости не визначає. Такий поведінок нагадує негативізм деяких духово-хворих.

Часто дітям приписують жорстокість, за й у самому ділі, нерідко можна спостерігати, як маленькі діти бувають ніби то нечулі у відношенні до тварин і товаришів по грі, мучають тварин і визначають при цім своє заволодення. В одній зі своїх пісень Віктор Гюго волає: „J'étais enfant, j'étais petit, j'étais cruel“

(я був дитиною, я був малий, я був жорстокий). Але ось Грюнвальд в невеликій але прекрасній статті доводить, що жорстокість дітей лише здається нам існуючою, бо у подібних випадках свідомість про те, що вони вчиняють другим зле, є відсутнім. Звичайно, тут має місце проста проява деяких дитячих змагань і під їх впливом дитина цілком забувається, наприкл., змагання досліднти (експериментувати), а зокрема змагання погратися. Іноді ж уявлення про шкідливість тої чи іншої тварини (зірки, жаби) може остільки заповнювати свідомість дитини, що вона не може одночасно збудити почування вболівання. Отже і у цих випадках дитина кучає животину скорше через нестямлення, ніж через жорстокість. Усе бридке наштовхує дитину на жорстокість, скорше ніж усе гарне. Естетичні почування у раннього віці виявляються замало; вони розвиваються лише поступово разом зі зростом фантазії і розуму. Нахил і здатність до сприйняття прекрасного у дитини є прирождені, але їхне з'явлення пропускає вже певну вищу ступінь душевного розвитку. Любов до природи перш-на-перш залежить від того оточення і обставин, де дитина живе перші роки свого життя; великий вплив має при цьому та місцевість, де дитина грається, і характер її іграшок; при існуванні зокремого до цього нахилу дитина дуже прихиляється навіть до таких місцевостів, що їм бракує якої б не було красоти,—аби лише їй до них призвичаїтися. Певні ж красоти природи починають почуватися дітьми досить пізніше (Юст). Релігійне почування, видимо є споріднене з почуванням любови до природи; простежити його перші з'явлення у дитини дуже важко, бо дитину починають виховувати у релігійному напрямкові значно раніш, ніж вона в спромозі сприймати релігійні уявлення або переживати відповідні настрій. Зокрема легко підлягають релігійному вихованню діти, що мають дуже розвинуті почування і фантазію, або ніжно відносяться до своїх батьків і сліпо їм вірять. Почування любови і побратимство у відношенні до товаришів і прихильність до тварин з'являється вже у двохрічної дитини; головною причиною усього цього і тут є певний прирожений нахил. На з'явлення дитячої любови вродливість має надзвичайно велике значіння, хоч почуттєвість у власному розумінні тут ще ніякої ролі не відграє. У вродливих дітей багато приятелів не лише серед дорослих, але й серед ровісників; понівечення ж дітей відштовхує. Це буває через те, що для наївного зрозуміння прекрасне збігається з добрим.

Моральне почування, потяг до добра і від'ємне відношення до кривди складає таке проявлення душевного життя, що в утворенні його прирожений нахил також відграє найпершу роль (див. нижче розділ про ненормальних дітей де систематично обговорюється це істотне питання). Моральне почування розвивається з егоїзму, сліпої слухняности, ляку перед карою і любови до родителів - лише потім перетворюється у співчування, вболівання і почування справедливости. Деякий час для дитини „бути хорошим" збігається з доставленням задоволення матері; стимулом до хорошого поведінку тут є любов до неї. Лише пізніш, від впливом прикладу других та з розвитком розуму, виникають уявлення про добре й зле і розуміння істотности хороших вчинків. Зі сліпої слухняности, якій бракує сумніння, розвивається вільне бажання бути хорошим, улюбленим, чути собі похвалу. Під час іграшок з другими виробляється, дійсне, часто гірким досвідом, поняття про свої власні та про чужі права. З розвитком здатности мислити приходе час, коли робиться можливим планомірне моральне виховання дитини; її егоїстичним поривання і почуванням протиставляти тоді розумніші мотиви і привчають до хороших вчинків. Звичка, що набирається оцим шляхом, формує характер що є по істу не що инше, як той чи инший вид поведінку, що увійшов у звичку.

Ще декілька слів—що до різних емоційних схильностів. З давніх-давен звичайно розрізняють людей по особистим темпераментам, себ-то по характер

зовнішнього світу. Оце популярне розподілення певною наукою де-кілька дискредитоване. Але, не можна відвертати, що воно базується на де-яких фактичних даних.

Той самі факт, що одні люди почувають так, а другі инакше, обумовлюється на самому ділі не досвідом, що набірається протягом життя, а природньою схильністю до цих почувань. Відомо, що не жодний, навіть самий гіркий досвід не в спромозі перевернути жизнерадісного сангвініка у похмурого песиміста, а сумний важкодум не перевернеться у веселого чоловіка, якими б квітами не встилала доля його життьового шляху. Той, кому доводилося багато обертатися поміж людьми і кого обдаровано психичним чуттям, той иноді вже заравї вміє спостерігати у дітей домінуючий настрій їх душі, одгадувати їх темперамент; у де-яких випадках, між иншим, своєрідність душевного життя з'являється лише з наступом полової достиглости. Зі всіх моїх приятелів та знайомих я не знаю ні жодного, хто б грунтовно відмінив власний склад душі з часів його молодости. Факт цей має окреме велике значіння для лікаря, бо хворобні душевні процеси відгукуються иноді раніш за все у відмінюванні домінуючого настрою.

Коли у дитини, що відріжняється веселим станом душі, раптом змінюється увесь його настрій, то нефахівці звичайно зараз же піднукують для цього яке-небудь психологичне пояснення, але на самому ділі, ця зміна часто буває початком психичного неладу. Не можна, певне, відвертати, що окремо складене важко та сумно дитинство або яка-небудь недоля, спричинюються у дитини до більшої у неї серйозности та пригніченості, ніж властиво його натурі; але і тут уважливий спостережник завжди зуміє відріжнити—що є наслідком зовнішніх умов і що виходить з природніх властивостів.

При вивченні афектів та емоцій, сучасна психологія, як відомо, намагається дати певний аналіз цих фактів і, де тільки можливо, виміряти їхні зовнішні прояви. Дослідження живця (пульсу) і дихання, зокрема ж дослідження при допомові плетисмографу коливання кровенаповнення вінцевостів (наприкл. рук) під впливом афектів доводить, що за допомогою цього роду досліджування, безсумнівно, можна констатувати присутність емоційних процесів; плетисмограф є у цьому відношенні дуже почутливий апарат. Але ще й досі дослідувачі не вміють подібно розтлумачити одержані криві, а тому у біжучий час ще неможливі виповні категоричні виводи через одержані криві що до характеру і сили відповідних почувань. Прорблений Біке та Куртье аналіз почувань у дітей (вплив на дитячий живець ляку і радости) заслуговує уваги, як перша у психології спроба цього роду, але багато де-чого у цих досвідах викликає все ж таки сумніння. Взагалі можна думати, що відвертість дитячої души, жвавість, що через неї почування дитини відбиваються у міміці та словах, де-кілька обмежують потребу у вище згаданих убічних способах дослідження. Инша справа—у дорослих, зокрема у дорослих душевно хворих; душевне життя їх часто залишається для нас непроникливим, тому що слова і жести не завжди визначають те, що діється унутрі.

Розвиток волі.

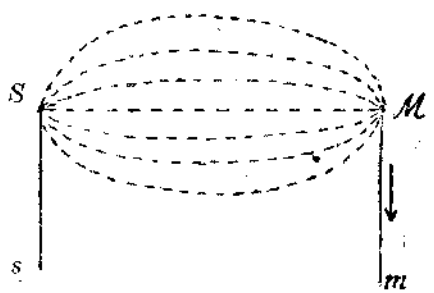
Інстинкт це є низча ступінь волі; лише у дальнішому він стає до неї проти. Перші з'явлення волі ми спостерігаємо у дитини зі з'явленням у неї активної уваги. В той час, коли дитина навчається керувати власним тілом, коли вона навчається—лазити, стояти та ходити,—в цей час інстинкт і воля діють у одному напрямкові. Спочатку воля поривається до задовольнення скороминучих бажань, подібно почуванню та уявленню, хутко міняє і напрям і об'єкт. З'окремі цілі дитини невідомі. Також не вміє вона спиняти власні скороминучі імпульси та вгамовувати виявлення власних почувань. Важко набирає вона вміння с п и н я т и

вання, але наресті це вміння стає самим значним кроком вперед. У психології часто не рахують того, що поступ в'являється не лише у тому, що дитина робе, але і у тому, що вона кидає робити. Як важко, наприклад, буває дитині усидіти на одному місці навіть коротенький час! Звичка до слух'яности стає через це попереду усього здушенням внутрішніх поривань. Спостереження над ненормальними дітьми ясно показує, що відсутність унутрішніх спиняючих імпульсів гальмує розвиток уму і характеру. Бажання допомогти другим, сміливість, витривалість — все це у значній мірі результати діяльности волі, оскільки вони припускають здушення в собі егоїстичних намагань та бажань і боротьбу зі скоромимучими почуваннями. Уважний дотепний вихователь прекрасно розуміє, що його головне завдання покладається у тому, щоби привчаїти дитину до повстримности. Велике самоволодіння в одних випадках веде за собою при нагоді значне проявлення сили волі.

Дитина здається нам втіленням почувань та поривань. Завдання виховання покладаються у тому, аби зробити з неї людину глибоко спрямовану, глибоко мислячу, здатну до утворення в собі душевних багатств,—людину широкоглядну, шлях до цього—зміцнення волі, без чого дитина не дивлячись на усю свою вдачу; не спроможиться вихователися гармонійно розвинутою особою. Оце зміцнення волі мусить бути в значній мірі скінченим вже у дошкільний період, бо коли б шкільне навчання не стало безрезультатним та не обернулося б лише у муку для учня і вчителя в різній мірі. Умовою ж міцної і твердої волі є попереду усього фізичне здоров'я, органічне вчування власної сили, раціональні кровообертання відживлення, нічим не утиснутий процес росту. Забувати цього ніколи не можна! Mens sana і corpore sano!

Розвиток мислення у дитини.

Мислення припускає здатність до с п р и й н я т т я. Торкнемося спочатку декількох загальних тверджень. Спробуємо уявити собі основні риси психічного розвитку дитини при допомозі слідуючої схеми:



Протягом перших $1\frac{1}{2}$ років діється розвиток, головним чином, між sS та Mm.

себ-то виникнення спринять від органів почування та керування рухами, тоді як численні межі, що лежать по-між пунктами S та M, ще залишаються мало розвиненими; цьому відповідає те, що над мисленням та свідомою волею панують рефлекс та інстинкт (найкоротші шляхи між S і M).

Дитина живе переважно одними відчуваннями та поривами. Але ось повільно між S та M починають утворюватися нові ланки; осередкова межа розростається. Маленька дитина цілком жила одним лише теперішнім, але з роками почала розвиватися здатність рахуватися у власних уявленнях і з тим, що у біжучий момент є відсутнім,—з минулим і майбутнім (Штерн).

Вище ми казали про те, що вже на протязі перших місяців після народження немовлі відчування стають сприняттями, і що це діється під впливом пам'яти та активної уваги. Перше місце при цьому належить почуванню напання. Разом з баченням воно дає уявлення про просторінь (у сліпих воно виникає лише за допомогою напання). Почування слуху істотної ролі при цьому не відграє. Яким чином увесь цей процес проробляється, ми не знаємо. Форми та зміст спринять виникають у нашій свідомості вже готові; неможливо психологично вивести, що сприняття утворюються при злитті відчувань. Як вони утворюються — ми не знаємо. Мьобіус (Möbius) не пожаліється, кажучи, що „ми одержуємо наші сприняття в образі го-

пустити, що перехід від недеференційованих відчувань до окреслення сприятъ, від пасивного переважно відчування зовнішніх роздратовань до активного засвоєння — є повільним, і що у цьому процесові розвитку (асиміляції) переважне значіння належать силі уваги, що усе збільшується, та числу слідів пам'яти, що також усе збільшуються. Яке значіння у сприянні активного вольового фактору, видно вже з того, що певне засвоєння зовнішніх роздратовань, зокрема роздратовань довгочасних, вимагає напруження певних мишців (коли—обмацують, прислухаються, придивляються); дитина ж навчається керувати ними, як було вище зазначено, лише з великою повільністю.

Часто і всебічно обговорювалося питання про те, коли, у який час дитина починає відрізняти зокремі кольори; було навіть проведено багато прекрасних досвідів з метою дізнатися—чи розпізнає дитина кольори ще до того моменту, коли вона навчається їх називати. На ділі так і сталося: це дійсно так (m-me Дегіо, Dehio). Але, на мій погляд, здатність дитини сприймати форму речей і їх віддалі одної від одної уявляє надто більшу психологичну цікавість, ніж розпізнання кольорів. Досвіди ствердили, що діти починають певно називати спочатку білий, чорний, жовтий і червоний кольори, де-кілька пізніш — синій та зелений, пізніш за все—сірий, рудоватий та інші кольорові сумісі. В більшості випадків здатність певно називати кольори установлюється на шостому році життя, иноді де-кілька пізніше; розуміється, що багато де-чого при цьому залежить від того, чи часто заставляють дитину робити вправи у цьому відношенні.

Нарешті можна висловитися так: почутливість і здатність відрізняти усі види відчувань у дитини менші, ніж у дорослого, і тим незначніш, чим молодша дитина.

Сприняття просторові у дитини довершується по мірі вивчання пересовуватися з місця на місце. Спочатку дитина знайомиться з тією простороннею, що обмежується колом ручепят, але по мірі вивчання пересовуватися на більшу просторінь і його уявлення ширитися про неї.

Глазомір дитини дивно гарно розвивається ще у дошкільний період (Tipins, Gring); це доводиться тим, що вміння порівнювати просторові величини набувається досить зрання. Навпаки, відношення в часі встановлюються доволі пізно (в. нижче).

Дуже розходяться погляди на те, яким чином дитина вивчається керувати своїми рухами, довільно іннервувати свої мишиці і рухатися, і діяти по власному бажанню (шлях Mm). Певно, розглядаючи ближче, все значіння де-яких спірних пунктів відпадає, бо це найчастіше буває лише суперечки про слова.

Припущення, що усякому довільному рухові попереджує уявлення про цей рух, знаходить собі підтвердження а ні у психологичному самоспостереженні, а ні у вислідах того, як дитина навчається ходити, говорити і т. д. Процеси, що діються тим моментом, коли ми намірямося проробити який-небудь рух, і тим, коли ці мишиці приходять у скорочений стан, не зазначаються свідомістю. Коли робити під уявленнями де-що свідомо-споглядальне, то безсумнівно, що у такому розумінні моторних уявлень немає.

Проробляючи навіть найпростіший рух, ми не знаємо, як ми його проробляємо. Дитина, наприклад, не має ні жадного уявлення про те, як треба діяти ногами при ході, не дивлячись на те, що навчитися ходити для неї, видимо, досить важко. Відчування (бачення, мацання, мишицеві, суставні), кінче, при цьому відіграють велику роль, але до ясного уявлення про рухи, що належить проробити, справа ж таки не доходить. Це ще ясніше видно на здатності говорити. Дитина, що вчиться говорити, іннервує власні голосові зв'язки, не маючи ні жадного поняття про ролю гортанки. Схильність, пам'ять і вправи обумовлюють виникнення душевного явлення таким способом, що механізм цього залишається для свідомости неясним.

Подібно до того, як здатність рухатися набувається без участи свідомості, стоїть справа і з нашою, так званою, логікою, себ-то з тим, що складає істотність нашого мислення. Ми гарно знаємо, що поняття вироблюються з уявлень та згадувань, але яким способом—це пророблюється без участи нашої свідомости. Користуючись словом (терміном), що на нього часто нападають, можна сказати, що, багато до-чого діється тут у межах „несвідомого". Не проходять також через свідомість складні інтелектуальні процеси порівняння, відрізнення, зіставлення (причинність) та вибору; ми дізнаємося лише про результат оцих мислительних процесів; не знаємо ми також і того, яким чином вправи збільшують і доверщують ці здатності (Мьобіус).

Я зупинився на цих загальних увагах, раніш ніж перейти до проблеми розвитку дитячого мислення, вважаючи це доцільнішим. І тут засадничі схильності відграють величезну ролю. Певне, усе психичне життя вищого порядку базується на досвіді і старе твердження: „nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu" залишається у силі для всіх часів. Отже ж, той факт, що з класу відчувань (і спринять), що дитина починає переживати вже скоро після народження, вироблюються ясні уявлення і потім поняття; а цей факт є обумовлений нашою будовою мозку і тим зокремим напрямком розвитку, що є притомний нашому уявному житю.

Матеріялом наших уявлень є відчування і згадування. Сучасна психологія вважає їх виникнення „злученнями" та „зливаннями". При злученні зокремі елементи залишаються роз'єднаними у часі і у просторі; при зливаннях ця мостійність зникає і вироблюються цілком нові психичні утворення. Отже ж це строге розділення можливе лише в теорії; на самому ділі продукти зливання у той же час і продукти злучення.

Основним моментом усіх цих процесів є асоціяція, себ-то зв'язок, що творюється по-між відчуваннями та уявленнями, або лише між одними уявленнями. Яка репродукція (відтворення) обумовлюється асоціяцією. Відносно принципів (основ) асоціяції існує сила теорій, при чому, підрозділення, що наводяться психологами, дуже розходяться між собою. Ми не будемо довго зупинятися на цих спірних питаннях.

Найголовнішою асоціяцією у дитини є асоціяція по суміжності у часі: більша частина того, що дитина затямлює або чому вона вивчається, звязана цією суміжністю.

Суміжність у просторі часто уявляє з себе лише відокремлений випадок суміжности у часі, бо те, що знаходиться у просторі одне біля одного, приймається у часі безпосередньо одне за одним. Рядом з цим певне значення має і асоціяція по подібності. Відокремленим випадком асоціяції по подібності є асоціяція по співзвучності, те, що ми звемо ритмою. У дужого чоловіка напрямок асоціяції визначається вищим уявленням; під впливом уваги мисли прямують до тої цілі.

Мислення дорослого найщільнішим чином звязане з його мовою; те, що ми можемо ясно уявити, те ми спроможні і висловити; це легко зрозуміти, коли б ми зважили на те, що слова є почуттьові знаки (символи) понять. Инакше є справа у дитини. Певне, і у неї розвиток мислення йде поруч з розвитком мови, одначе у раннього вікові бувають періоди, коли дитяче мислення ще не знайшло форми та способу визначатися словами. Коли б разом з Гросом відрізняти поняття пічначальні (sicher) і ясні (klar), то можна б було стверджувати вже: визначені (sicher) поняття бувають у дитини вже і тоді, коли вона вчиться досить говорити; ясні ж (klar) поняття набираються нею лише з уявлення дорослої мови. Ясне поняття припускає знайомство з цими

Але оцієї здатности у дитини ще немає. Не дивлячись на це, спостереження над дитиною, яка ще не орудує мовою, з'ясували, що на де-які мислительні процеси вона все-таки здатна. Один раз тринадцятимісячній дитині Шнейдера загадали дати парцоляновій качці шматочок хліба, вона взяла і підчесла його до її дзьобу; дзьоб, виходить, уявляється нею аналогом чоловічого рота (мовчазне порівняння та тотожнення). Згодом де-кількох тижнів, та ж сама дитина найшла перламутовий ґудзик та й положила його до другого такого ж сорту. Найпростіші мислительні процеси відбиваються також у стямленому обіходженні з домашньою рижею і цяцьками. Ще видатніше за це є сповіщення Прейєра. Одна дитина, всього на всього лише 10 місяців від роду, завжди помічала відсутність одного кеґелю з 9, що вона мала і ними грілася; з досягненням 18 місяців вона помічала, коли не було де якого з її дерев'яних звірів. Ще другий приклад наведу я вже з власного досвіду. Моя донька, маючи 1½ року від-роду, пробувала упрохатя свою неньку, аби та їй дозволила піти до фруктового садочку за малиною; вона брала свою неньку за руку, тягнула її у садок і показувала на малину; але мати відмовила їй на тому, вважаючи на її здоров'я, тай сказала: „ні, ні ти більш не одержиш", супроводжуючи свої слова відповідними жестами. Де-який час дитина дивилася на свою неньку смутно і спантеличено, але потім обернулася у мій бік і взялася уговорювати також і мене. В той час моя донька, крім „тате" і „мамо" нічого не говорила і розуміла з розмов лише де-що небагато.

Але у її поведінці ясно визначалася вся її свідомість: „коли мама не дозволяють, то спробую уговорити тата". Як раз на цій дитині, що так пізно навчилася говорити, я часто робив подібні спостереження, при чому де-які з них відносяться до того часу, коли у дитини ще було відсутнім яке-небудь розуміння чужої речі. Коли дівчинці було 14 місяців, до неї в кімнату часто заходила одна зі співробітниць моєї клініки; вона бувала звичайно у білому фартухові з кишенькою на правому боці; у кишеньці часто приносила солодкі коржики. Лише дитина її помічала, то в той же час починала до неї тягнутися, залазила до неї у кишеньку і урочисто, витягала коржика. Але траплялося, що там було пусто або лежала лише ключі. У такому випадкові дитина починала знову і знову копатися у кишеньці, але, нарешті, кидала її і тягнулася до лівого боку фартуха, хоч там жадної кишеньки не було. Видимо розчарована дитина знову хваталася за ту ж кишеньку.

Подібні спостереження можна провадити на кожному кроці; вони доказують присутність найпростіших мислительних процесів ще у той час, коли розуміння чужої речі є відсутнім. Виразні рухи глухонародженої дитини показують, що і в неї провадяться ті ж мислительні процеси (див. нижче додаток про дітей з дефектами органів чуття).

Спочатку увесь запас уявлень дитини послугує виключно її егоїстичним почуваннями та поривання. Думка працює лише над відокремним та конкретним. Неповний досвід і обмежена кількість уявлень перешкоджають ширшому розвиткові мислів. Здатність відріжняти істотне від неповного, головне від другорядного досить мала. Зацікавленість одним хутко змінюється зацікавленістю другим, увага хутко втомляється і, здається, що дитина є непостійна, бо на усе роскидається увагою. Під впливом обходження з цяцьками вона освоюється з відношеннями просторові і набирає глазомір: дитина починає відріжнювати близькі та віддалені предмети.

Тоді як спочатку вона тяглася майже до усього, що збуджувало її увагу та цікавість (наприкл.—дитина тягнеться до місяця), тепер вона від цього роду інстинктивної реакції одучається; наблизитися до речей вона поривається, звичайно, в ціллю роздивитися на їх ближче.

Коли з'являється стямлення чужої мови, а зокрема, коли з'являється і власна довільна мова, стежити за повільним розвитком мислення стає значно легше. Розви-

тих здатностей мови, як воно було коротенько зазначено вище, плавно окреслює порядок набування категорій уявлень. При цьому ми ще довгочасно спостерігаємо, як розвиток дитячого мислення іде хутчіш розвитку здатности висловлюватися; на першій порі вимовляється одне лише найголовніше слово якої-небудь мисли, при чому це слово заміняє усе речення (див. вище розділ про розвиток дитячої реча). Перші міркування дитини ніколи не бувають загального характеру, але відносяться завжди до відокремлених фактів. Величезний інтерес завжди збуджував той вік, коли дитина починає ставити запитання.

Період цей починається, звичайно, від 2½ років. Спочатку переважно бувають питання, що торкаються найменш речей, потім питання про їх вжиток та їхнього власника (що це є? а для чого? а чиє це є?) Запитання: коли? чому? на що? з'являються лише значно пізніше. Поняття про теперішнє, минуле та будуче, взагалі ясні уявлення часу набираються пізніш, ніж уявлення просторони. Чотирьохлітня дитина рідко вживає певно такі вислови, як завтра, вчора, позавчора і т. д. З'явлення розуміння причини і висновку вже значить собою великий крок вперед; при цьому починаються безкрайні запитання про те,—чому діється те й це, те й це.

Змагання експериментувати виявляється дуже, зокрема під час іграшок. Змагання це має велике значіння; власне особистий досвід, що набувається за експериментуванням, допомогає розвиткові поняття про причинну залежність у значно більшій мірі, а ніж спостереження за природними подіями (Компейре). Питання про причину задаються частіш, ніж про дії та висновки. Довгий час мислення залишається чисто-конкретним; загальні уявлення ще геть чисто є відсутні. Лише дуже повільно встановлюється процес абстрагування, у той час як способом мови набирається сила вже готових міркувань, і, взагалі, сила міркувань приймається нами на віру, що не є продуктом нашого власного мислення.

Відокремленою формою мислення є фантазія. Її збудження природне зв'язане зі скупчуванням згадувань; фантазія без досвіду не існує; одже ж істотність її у тому і полягає, що дитина доповнює сприйняте нею через органи почувань своїми власними думками, черпаючи їх з запасу попередніх переживань; дитина доповнює та поширює те, що нею сприйняте, комбінує відокремлені абстраговані уявлення і утворює, творить нові образи уявлення. Виходить, головний матеріял фантазії черпається безумовно з досвіду; навіть найпалкіша фантазія не в спроможі вигадати нові почуттьові якості речей; новим є лише звязок уявлень по-між собою, рух розвитку думок.

Робляться спроби відріжняти фантазію активну і пасивну, в залежності від того, чи додає наше „я" в межі фантазії де-що власне, чи ні. Пасивна фантазія має перевагу у сні, активна у творчості художника. У дітей має перевагу фантазія пасивна і споглядальна.

У зовсім маленьких дітей фантазія є відсутня. Але в 2½ років вона починає хутко розвиватися. Точність сприняття у цей час ще не велика, але запас уявлень став вже значно багатішим і жива психіка дитини починає комбінувати свої численні враження, досконально не довідуючись про те, оскільки ця усяка численність утворених образів відповідає дійсності. „Діти здатні виробляти усе з чого хочеш" (Гете.—Kinder wissen aus allem alles zu machen). В дитячому розумінні взаємовідношення речей та їх причинного звязку має перевагу антропоморфізм, що ним керується усяке примітивне мислення про відношення та причинову залежність. Через це діти кажуть, що дзиглик заснув, що руб столу, об який забилася дитина, дурнище і його за це треба побити, що олівець втомився, що дитина, намагаючи його, робить йому боляче. Ми бачимо, що діти одушевляють природу так само, як і первісні люди, з метою з'ясувати незрозуміліий їм звязок поміж явищами.

Усе знайоме стає зразком і мірою для усього незнайомого. У віці 6-7 років фантазія досягає вищої точки свого розвитку. У цей же час починає зароджуватися сприйнятливість до звичуттьового в межах релігії; у цей час вечірня молитва перестає бути звичайним варзінням, а стає поривання викликати у себе уявлення про бога, певне, чисто-антропоморфічно.

А розум що зміцнюється, помалу починає здержувати вільний льот фантазії.

Схильність фантазувати починає виявлятися у дітей досить рано. Ми знаємо, що є діти мрійні з багатою фантазією і, з другого боку,—діти більш розсудкового напрямку; різниця ця яскравіш виявляється у їхніх іграшках, бо тут ясніш за-все визначається характер і сила фантазії переймання і творчість.

Про талановитість фантазії міркують, також і з точки погляду якості: відрізняють фантазію переважно споглядальну, де образи набірають велику яскравість та об'єктивність (як напрак. у дитини) і фантазію комбінуючу, де образи набірають різноманітність (розвите у дитини слабо). Виходячи з цієї різниці розуму індуктивного і дедуктивного, Вунде приймає слідуючі види талану:

1. Талан спостерегаючий; індуктивний ум та споглядальна фантазія.
2. Талан винахідливий; індуктивний ум і комбінуюча фантазія.
3. Талан аналізуючий: дедуктивний ум і споглядальна фантазія.
4. Талан спекулятивний: дедуктивний ум і комбінуюча фантазія

(Див. нижче розділ про типи сприйнять).

Повільний розвиток мисли можна легко просліднти, коли не завважати на перші $1^1/_2$ рока життя, по повільному розвиткові мови, як воно було вище вказане. По моєму, рух розвитку мови маленької Гільди Штерн [1]) наочно це з'ясовує. Нема, однак, ніякої підстави до того, щоб разувати цей випадок типичним і поспішати в узагальненнях. О. Шнейдер (O. Schneider), що остільки підносить дитячу творчість у межах свідомості, уявляє, на основі спостережень своїх над двома дочьками, рух розвитку душевних процесів де-кільча иначе; мої власні спостереження також розбігаються в багатьох пунктах з даними, що наводиться у літературі. Так, я запевняю, що при затриманому розвиткові мови, з'явлення мислительної здатности, у формі порівняння, тотожнення і відрізнення, ні оскільки не є менш удосконаленими, ніж при нормальному розвиткові мови.

Моя старша донька була дуже балакуча, почала розуміти те, що їй кажуть, досить рано і висловлювалась досить різноманітно (за допомогою словотворень по аналогії); не дивлячись на все це, її не можна було назвати зраня розвинутою психічно; за те обидві її молодші сестри, що відділялися дуже повільним розвитком мови (будучи одного року і дев'яти місяців, вони вимовляли самостійно лише де-кільча слів), з'явили остільки велику сприйнятливість до оточення, що вважалися „оригінальними дітьми" ще тоді, коли не вміли говорити; міміка їхня та поведінок під час іграшок були теж різноманітніші, ніж у їхньої старшої сестри.

Дитяча неправда (брехня).

Коли під неправдою, відрізняючи від неправдивих здадувань, розуміти навмисні і свідомі вимовлення, що не відповідають дійсності, то безсумнівно, що дитина від 3 до 6 років лише з застереженням може рахуватися маленьким брехуном. Хоч дитина і говоре дуже часто неправду, але звичайно у неї є відсутня при цьому свідомість про неприпустимість цієї події. Оце стане для нас цілком ясним, коли ближче придивимося до цілі подібної неправди. У де-яких випадках дитячої неправди мотиви її бувають цілком ясні.

Подібними мотивами є як перед карою, ревність в відношенні до братів та сестер, честолюбність і бажання подобатися. У цих випадках ясна при-

[1]) Clara und William Stern, ibid.

сутність почування власної неправоти, і дитина виявляє під час свій стид і каяття.

Умерта неправда виключається також і упертістю. Неправда, що спочатку висловлена, може, наприклад, як манер самозадоволених хвастощів, починає далі у серйозних випадках уперто повторюватися. Цікавіше другий вид обману — то на нього натикається жива дитяча фантазія.

Іноді дуже живі діти, викликаючи тривогу своїх родителів, виявляють у певний період свого розвитку схильність вигадувати неймовірні події, де їх маленькій особі приписує важна і виключна роля. Я нагадаю відомий приклад з „Зеленого Генріха“ у Готфріда Келера. Певно, що у цьому випадкові ще є присутнім немала свідомість неймовірности розповіданого, але щирість, з якою переказується, фантазія, що так легко збуджується, і звичка змішувати під час іграшок дійсне з недійсним примушують дитину часами забувати де лежить межа по між правдою і неправдою. Боротися з подібним дитячим дурисвітством з драконівською суворістю, бачучи у ньому виявлення негативних моральних якостів, значило б стріляти з гармат по горобцях

Нарешті у віці 3-4 роки дуже часто виявляється один вид вигадки, що іноді цілком несправедливо ревуміється за неправду; його можна назвати химерною неправдою. Уся фантастичність дитячих іграшок є наслідок подібного вигадування. Спробуйте побалакати з маленькою дівчинкою. У той час, коли вона грається, про те, що діється у її кукличому будинкові: з непідробленою жвавістю розповідає вона вам про те, як тільки що плакала її кукла і про те, що ця кукла, ні оспіськи не бажає її слухатися. За допомогою наводячих та вимовляючих запитань можна примусити розказати собі цілу низку історій; вони будуть оповідатися з великою жвавістю, і ясніяне обличчя дитини буде свідчити про те, що тут не може бути і речі про свідомість, про те, що розповідається неправда.

Лише у виключних випадках трапляється у дитячому віці хворобна схильність до справжньої неправди, несправжня нохаба говорити неправду навіть тоді, коли немає для того відповідних мотивів. Певно, честолюбність відограє при цьому звичайно деяку роль, підштовхуючи, у певній мірі, схильність, що міється, до вигадок.

Але невелика фантазія більшости нервових дітей одурманюється під впливом своїх власних образів; різниця між дійсністю і вигадкою ніби то цілком зникає з свідомости дитини. Пізніш, коли розум починає брати перевагу над фантазією, ця почварна неймовірність знову зникає; але у деяких випадках подібна недоцільна неправда обертається у постійну хворобну питомість людини; виробляється своєрідна форма психічного виродження. У психіятрії подібних людей називають паталогичними брехунами, а стан їх — Pseudologia phantastica.

Коли оглянути увесь шлях психічного розвитку дитини, коли вона, сприймаючи та переробляючи в собі зовнішні враження, переходе зі стану афективно-суб'єктивного у стан інтелектуальний, то відразу виявляється слідуюче: висловлення дитини, що невідповідні дійсності, є спочатку наївною грою фантазії; чим певніш робиться її засвоєння, чим сталіш стає її увага, певніш її здатність до відріжнення та мислення, тим визначніш стає у свідомості дитини відріжнення між різними видами вигадки і під впливом моральної свідомости дитина соромиться свідомої егоїстичної неправди і припускає вигадку лише у іграшках та у жартах; її відношення до висловленої нею неправди видає вже один вираз на її лиці. Той, хто вміє розбиратися у подібних конфліктах, не буде помічати недоскональність дитячих вигадувань і перебільшувань, що утворюються недосвідченою дитячою фантазією, як прояви морально зневченої дитячої душі, і не буде боротися з цим — одним не-дагогичним усердям.

От-таке розуміння, певно, внесе у діло виховання дитини більш справедливости (про несправедливість дитини старшого віку, див. нижче розділ про досконалість згадувань і про психологію свідомих вказів у школярів).

У той час, як точність згадувань у дорослого та у школяра піддається до певної міри систематичному вивчанню і навіть вимірюванню, відносно ж дитини молодшого віку нам доводиться тут обмежитися де-якими загальними положеннями. За-для того, щоб згадування про якусь подію мусило бути досконалим, необхідно, щоби поміж згадуваннями вироблювалися досконалі відношення часу але цього, власне, і бракує дитині, те, що для її свідомости не є подією, гостро відмежени в часі від инших подій, не зберігається тріско пам'яти. Пам'ять в цьому вікові є, певно, розвинутою вже досить міцно; навчання мові було б у противному випадкові невияснене.

Дитяче уявлення про всесвіт щоденно поповнюється численною кількістю сприйнятих нею зовнішніх вражінь. А проте, виявлення спізнавання протягом 2 перших років ще дуже мале. Годовала дитина, після небагатьох тижнів відсутности своєї неньки, її вже більш не пізнає; у 18 місяців від роду, дитина ледве згадує особу, що у даний момент є відсутня. Здатність росповідати про події, що вчинилися де-кілька тижнів тому, з'являється лише по досягненні 2 років; у три роки цей межчасок може вже рівнятися де-кільком місяцям, у 4 роки—цілому рокові та й більше. От-же, бувають і вийнятки. Так, Амент росповідає про одне немовлятко, що виявляло вражаючу здатність пізнавати. Коли йому було 3-4 місяця, воно дуже часто чуло від своєї хрещеної матері пісеньку: „A. B. C., die Katze läuft im Schnee“ [1]). 3/4 роки згодом, починаючи говорити, дитина промовляла: „A. B. C. daia snee“. Амент запевнює, що мати ніколи за цей межчасок цієї пісеньки не повторювала.

Той же автор стверджує, що кожний дорослий чоловік в спромозі згадати міцні враження, що припадають до 2-го року його життя; я схиляюся заперечувати цьому в відношенні до більшости люду. У мене, наприкл., нема ні жадного певного згадування, що припадає до п'яти перших років мойого життя; також стоять справи і у багатьох других людей, що довелося їх роспитувати. Відносно цього пункту люди відріжняються по-між собою занадто міцно. Діти 5-8 років, що втратили з хворобою вуха свій слух, иноді цілком розучуються говорити, най би вони володіли мовою у довершеності, і починають бути схожими на глухонімих.

Потяг дитини.

Вчення про потяг чоловіка у сучасній психології велику ролі не відограє; але психогенез показує, що ведеться це без достатнього на те основання. У початку усякого психичного розвитку завжди лежить потяг. Дати коротеньке визначення поняття слова „потяг“ (Trieb) нелегко, це є те, що приваблює нашу душу, супроваджуючи неясними почуваннями, і вабить розумно і доцільно, най би дитина і не знала тієї цілі, най би у свідомості її і було відсутнім її ясне бажання, що згрунтоване на розумних мотивах. По влучному визначанню Мьобіуса, на нижчих щаблях психичного розвитку потяг є мовчазним руководителем усіх вчинків, що повільно усувається ясно усвідомленими почуваннями та уявленнями. Спочатку виявляється потяг до пожвавлення і поривання до діяльности, до руху взагалі.

Де-які почування, що виявляються при цьому, є ніби то сигнали потягів, що вже маються; так, наприкл., як та страх указують на присутність потягу до життя (що зветься також чуттям самозбереження); потяг цей властивий усякій дужій живій істоті, але може занижатися при хворобному станові душі.

Першорядну вартість для психичного розвитку дитини має на ділі поривання до переймання. Майже усьому, чому лише навчається дитина до вступу

у школу, вона навчається за допомогою переймання; таким шляхом вона навчається говорити; раціональна педагогіка не без підстави вчить, що кращим засобом виховання є приклад родителів і старших дітей. У той час, коли дитина ще кепсько сприймає пояснення словами, перестерігання та проповідь, вона вже у тисячі випадках цілком несвідомо діє цілковісінько також, як другі. І лише повільно перетворюється несвідоме переймання у свідоме і нарочите. Протягом перших 3-х років життя, інстинктивне та імпульсивне переймання цілком головує над переймання нарочитим і свідомим. Але моторний процес, що увіходе в акт переймання, не протікає при цьому по готовим унаслідуванним шляхам, бо зразки, що за ними слідує переймання, бувають досить ріжні. „Переймання,—каже Грос (Groos)—схиляє дитину до засвоєння тих навичок, що набувалися попередніми поколіннями; воно є, таким чином, носитель спадкової культури, а тому, і необхідною умовою культури ще більш високої".

Зі значінням цієї обставини ми вже ознайомилися вище, коли розглядали розвиток дитячої мови.

Лише дитина навчається керувати своїми органами, сприймати ріжні вражіння і набирати де-якого досвіду, у неї з'являється новий потяг, що починає заповнювати усю безмірну добу дитинства, це є—поривання гратися. Не підлягає сумніву що гра дитини виходить з поривання до діяльности, до прояви приростаючих сил. Хай зміст іграшок у хлопчиків та дівчаток цілком ріжні, хай змінюється з кождим віком форма гри, у всьому цьому все ж залишається де-що загальне, а себ-то: однаковісінько властиве і обом полам, і усім дитячим вікам—поривання гратися; це є форма, що нею виявляється поривання до діяльности і до заняття.

Дитячі іграшки.

Прекрасними дослідуваннями про іграшки людей та тварин ми обов'язані психологу Карлові Гросу. Він не лише познайомив нас з цілою низкою цікавих фактів, але розробив також цілу теорію гри. Доти, поки дитина ще не почала вчитися, гра є головним змістом дитячого життя. В протевагу „праці", як діяльности більш серйозній, дитина у грі труждається для самої гри, оскільки вона сама у собі носе і глузд і ціль. Основна істотність гри полягає в утворенні особи і у розвиткові природніх властивостів дитини. Життьова енергія, поривающись виявитися вовні, знаходить у грі підходящу для того форму. Визнакою від дорослого, гра не є для дитини відпочинком, навпаки, вона є своєрідний вид праці, що супроводжується приємними почуваннями; дитина займається нею (працею) цілими днями доти, поки не почне відчувати втому. Герберт Спенсер указав на те, що у грі дитини знаходить прикладання де-яка надзайвина сил, що йде у даному випадкові на те, аби виобразити життя дорослих, користуючись переймання. В дійсності це правильно остільки, оскільки зміст іграшок у більшості випадків є переймання діяльности дорослих.

Так от же ж—у більшості випадків, а не завжди, зокрема, у іграшках маленьких дітей перших двох років, де особисту ролю відограють зовнішні відчування і рухи (іграшки зі виравами слуху або бачення та порухові іграшки),—переймання є відсутнім. Доволі лише згадати дитячі кректіння, лепет та повзання!

Поривання прикласти до чого-небудь свої сили виявляється у хлопчиків в перевазі войовничих іграшок, у дівчаток—в порання, праннї та ходженні за куклами. Оця ріжниця у виборі іграшок є безперечно випаслідок глибокої ріжниці полів, хоч, крім цього, вона культивується також традицією та оточенням.

Поривання до діяльности, що виявляється у іграшках, потреба чим-небудь заняття звертається, в залежності від віку, на цілком ріжні об'єкти. Самі маленькі діти люблять більш за все ті іграшки, що потрібують ілюзії; охотніш за все вони

зім: опудок дерева виображає на їхні очі чоловіка, дзиглик або лава сходе за ни. Оця здатність, що покладається у основі іграшок, здатність утворювати собі ості, обертається з часом у „свідомий самообман“ (К. Ланге—K. Lange), і ці ливом його іграшка набирає естетичний характер. Взагалі досвід показує, що ди ці з гарною фантазією, найпростіші речі (наприкл.—пісок, вода, кам'янці, шмат ки паперу) доставляють більш завдоволення і довше привабляють до себе, ніж ладні вироблення сучасної промисловости дитячих цяцьок; вони значно більш рячиняються до саморозвитку дитини, розвивають його фантазію і дають вправу го спритності, ніж роскішна цяцька, що не потрібує дальшої праці духу, а зате вимагає, більшої обережности в поводженні. Звичайно дитина буває більш хильна до тієї кукли, що через свою негожість вже не боїться кепського пово ження. Однією з найулюбленіших забавок є вода, що зносю як великі так і маленькі дітки тні невтомно займаються цілими годинами.

Те ж відноситься і до піску, що з нього та за допомогою горщичка печуться іжки та збудовуються цілі гори. Вже у самому раньому дитинстві почи ються також іграшки в кремяшки, кульки і фарбові папірці.

Взагалі мала дитина завжди потрібує при грі де-якогось об'єкту; без такого кту вона ще не вміє грати ні зі своїми ровесниками, ні з дорослими. Старші вже любять найпростіші спільні іграшки (квач жмурки, пиляння по східцях, ти по вузенькій дошці, рухавку з апаратами і без них та й просто на лавці ревах, іграшки у боротьбу та різного роду війни та охоту). Уявлення дівчаток пається якраз дуже довго держатися до гри у кукли; уся їхня любов і чість звертається на оцих останніх, у той час, як братів та сестер вони зовсім цілком не помічають. На грі у кукли та грі у війну особисто відбиваються ви на них переймання; нагадаю лише про іграшки у індійців, що навіяні ами Кулера, та про гру у „дітей та маму“ або іграшкая у школу, що розгра ться маленькими дівчатками з їхніми куклами або одни з одним по де-кілька и підряд. Нема можливости довгі оцінити усе значіння дитячих іграшок.

Вони розвивають силу і спритність тіла, глазомір та упевненість у руках; живлять уявлення та навертають його на цілий ряд нових предметів; ні цілком збільшується знайомство з природою і значно збагатшується досвід ня справу з цілим рядом предметів (предметами домашнього вжитку, дарам роди, зброєю та струментами) дитина набирає необхідне для усякого, виннс дитися з ними.

На книжці з малюнками, лембиках, формочках, куклиних будиночках, ши ові за шаблі, дитина знайомиться з родом і способом вживання різних річей чись з ними, вона довідується про ту закономірність слідування у природі го за другим, у неї закладається знання причини та дії, основи та наслідк вання експериментувати). Спочатку гра не збуджує естетичних почувань; алу ш власне особисте утворення нових форм та образів вже починає приносити задоволення, инакше кажучи, збуджує насолоду прекрасним.

Велике виховальне значіння мають спільні іграшки, що причиняються до рення характеру. Сміливість, витривалість, почування чести та відповідаль , надійність, співчування слабшому, розуміння справедливого та несправед ' є властивості, що набуваються за іграшками у боротьбу та охоту, але коли вони гарно проводяться і не мають надмірности. Нема иншого періоду ті дитини, коли б вона навчалася оскільки багато, як у період дитячих іг , і тому навіть тоді, коли наступає час серйозних шкільних занять, певний усить бути залишено для іграшок, бо вони причиняються до розвитку сил іка надто більш, ніж планомірне шкільне викладання. Ми не будемо у под них перелічувати і розділятись зокрема різні роди іграшок, бо вони й так відомі. Але, заслуговує уваги спроба Гроса систематизувати іграшки

з психологичної точки погляду. Розподілення його складається зі слідуючого Грос відріжнює 2 основних групи:

1. Іграшки з експериментуванням (das spielende Experimentieren).
2. Іграшки, що викликаються потягами другого порядку.

Перша група містить у собі 4 підвідділа:

а) Іграшки—вправи органів почувань,

б) Іграшки—вправи моторної системи;

аа) іграшки, де пересовується власне тіло: наприкл., повзання, бігання, плигання на одній нозі, лазання, плавба, танки, їзда верхи;

вв) іграшки, де пересовуються другі предмети: пересовування предметів з місця на місце, іграшки руйнації, або утворення де-чого, мороки, костирбатво, іграшки ловити рухаючі предмети (наприкл. мяч);

с) Іграшки—вправи вищих душевних здатностів (експеременту вання над інтелектуальними властивостями, над почуванням та волею).

Друга група також містить 4 підвідділа:

а) Іграшки—перемоги (тілесні та духові);

в) іграшки кохання;

с) іграшки, що викликаються переймання чого-небудь (наприкл., у ляльки).

d) Соціяльні іграшки (сюди належать іграшки з великою кількістю учасників, наприкл. дитячі танчики).

Спостерегаючи де-який час гранія маленької дитини дивується тому, як довго вона здатна иноді займатися однією і тією ж грою, недивлячись на усю її однома нітність і далеко не розумний зміст, тоді як у другий час вона буває повспромоз ні на чому зупинятися і вимагає раз-у-раз нових занять та забавок. Потреба у такій хуткій зміні одною другим часто буває ознаком втоми. Схильність до однома нітних занять (наприкл., іднотонний свист, нестомне лазання, довгасасне повзання) почасти пояснюється бідністю запасу дитячих уявлень, що сприяють продовженню психо-моторної діяльности, коли вона вже виникла. Здатність дітей невтомно ро- бити нестерпучий для дорослих шум пояснюється, видимо, більш слабкою почутли- вістю дітей до міцних зовнішніх роздратовань.

Відріжнення полів у першому дитинстві.

Досвід свідчить, що хлопчики і дівчатки ще задовго до свідомости належність до того чи другого полу виявляють цілком ріжні психичні властивості. Зі слів нянюк та матерів, належність до того чи другого полу можна предбачати про свою тоді, коли дитина ще існує в утробі матері; хлопчики бувають більш рухливі, в чому, виходить, виявляється його енергійніша натура. Немовлятко чоловічого роду більш жестикулює, більше кричить і жвавіш визначає свою вподобу і невподобу, ніж дитина жіночого роду. Зате темп первісного психичного розвитку у дівчаток про- що- про загальний розвиток вповні можна було б сказати, що „на велике діло і часу потрібно більше“ („gut Ding braucht lang Weil“). Далі, дівчатка більш уперті і непосідливі, у них раніш хині; прояви їх почувань менш гострі, вони менш уперті і непосідливі, у них раніш збуджується любов до чепурности. Вливи виховання відбиваються на них дужче. „Гречні“ дівчатка трапляються частіш за „гречних“ хлопчиків. Слухняність—жі- ночна доброчинність—цнота. Поривання виявляти власну волю та поривання до самостійности у них слабіше. Краще за все це виявляється у іграшках. Дівчатки, що вимагають сили і спритности, уважаються за краще хлопчиками. Дані ігрішки—жі- дівчатками, а в іграшках останніх вже дуже зрання помічається їхня мати в будучині їх: материнські клопоти і турботи. Мистецтво і ре-

тазія: оцупок дерева виображає на їхні очі чоловіка, дзиґлик або лава сходе за коня. Оця здатність, що покладається у основі іграшок, здатність утворювати собі ілюзії, обертається з часом у „свідомий самообман“ (К. Ланге—K. Lange), і ві виливом його іграшка набирає естетичний характер. Взагалі досвід показує, що дитині з гарною фантазією, найпростіші речі (наприкл.—пісок, вода, кам'янці, шматочки паперу) доставляють більш задоволення і довше приваблюють до себе, ніж складні вироблення сучасної промисловости дитячих пяцьок; вони значно більш спричиняються до саморозвитку дитини, розвивають його фантазію і дають вправу його спритності, ніж розкішна цяцька, що не потрібує дальшої праці духу, але зате вимагає більшої обережности в поводженні. Звичайно дитина буває більш прихильна до тієї кукли, що через свою негожість вже не боїться ненського поводження. Однією з найулюбленіших забавок є вода, що з нею як великі так і маленькі діти здатні невтомно займатися цілими годинами.

Те ж відносяться і до піску, що з нього та за допомогою горщичка печуться пиріжки та збудовуються цілі гори. Вже у самому раннього дитинстві почи наються також іграшки в крем яшки, кульки і фарбові пазірці.

Взагалі мала дитина завжди потрібує при грі де-якогось об'єкту; без такого об'єкту вона ще не вміє грати чі зі своїми ровесниками, ні з дорослими. Старші діти вже люблять найпростіші спільні іграшки (квач жмурки, плигання по східцях, ходити по вузенькій дошці, рухавку з апаратами і без них та й просто на лавці і деревах, іграшки у боротьбу та різного роду війни та охоту). Уявлення дівчаток залишається иноді дуже довго прикутим до гри у кукли; уся їхня любов і ніжність звертається на оцих останніх, у той час, як братів та сестер вони ніби то цілком не помічають. На грі у кукли та грі у війну особисто відбивається вплив на них перейманна; нагадаю лише про іграшки у індійців, що навіяні творами Купера, та про гру у „дітей та маму“ або іграшках у школу, що розграваються маленькими дівчатками з їхніми куклами або одна з одним по де-кільки годин підряд. Нема можливости докладні оцінити усе значіння дитячих іграшок.

Вони розвивають силу і спритність тіла, глязомір та упевненість у рухах; вони живлять уявлення та навертають його на цілий ряд нових предметів; під їх впливом збільшується знайомство з природою і значно збагатшується досвід: маючи справу з цілим рядом предметів (предметами домашнього вжитку, дарами природи, зброєю та струментами) дитина набирає необхідне для усякого, вміння поводитися з ними.

На книжці з малюнками, лембиках, формочках, куклячих будиночках, шаблонові та шаблі, дитина знайомиться з родом і способом вживання різних речей; граючись з ними, вона довідується про ту закономірність слідування у природі одного за другим, у неї закладається знання причини та дії, основи та наслідку (пориванна експериментувати). Спочатку гра не збуджує естетичних почувань; алу пізніш власне особисте утворення нових форм та образів вже починає приносити певне задоволення, инакше кажучи, збуджує насолоду прекрасним.

Велике виховальне значіння мають спільні іграшки, що причиняються до витворення характеру. Сміливість, витривалість, почування чести та відповідальности, надійність, співчування слабшому, розуміння справедливого та несправедливого є властивості, що набуваються за іграшками у боротьбу та охоту, але лише коли вони гарно провоюються і не мають надмірности. Нема иншого періоду у житті дитини, коли б вона навчалася стількі багато, як у період дитячих іграшок, і тому навіть тоді, коли наступає час серйозних шкільних занять, певний час мусить бути залишено для іграшок, бо вони причиняються до розвитку сил чоловіка надто більш, ніж планомірне шкільне викладання. Ми не будемо у подробицях перелічувати і роздивлятись зокрема різні роди іграшок, бо вони й так одсить відомі. Але заслуговує уваги спроба Гроса систематизувати іграшки

з психологичної точки погляду. Розділення його складається зі слідуючого Гроос відріжнює 2 основних групи:

1. Іграшки з експериментуванням (das spielende Experimentieren).
2. Іграшки, що викликаються потягами другого порядку.

Перша група містить у собі 4 підвідділа:

а) Іграшки—вправи органів почувань,

б) Іграшки—вправи моторної системи;

аа) іграшки, де пересовується власне тіло: наприкл., повзання, бігання, плигання, плигання на одній нозі, лазання, плавба, танки, їзда верхи;

вв) іграшки, де пересовуються другі предмети: пересовування предметів з місця на місце, іграшки руйнації, або утворення де-чого, мороки, костирство, іграшки ловити рухаючі предмети (наприкл. мяч);

с) Іграшки—вправи вищих душевних здатностів (експерементування над інтелектуальними властивостями, над почуванням та волею).

Друга група також містить 4 підвідділа:

з) Іграшки—перемоги (тілесні та духові);

в) іграшки кохання;

с) іграшки, що викликаються переймаванням того-небудь (наприк., у ляльки).

d) Соціяльні іграшки (сюди належать іграшки з великою кількістю учасників, наприк. дитячі танчики).

Спостерегаючи де-який час гранія маленької дитини дивується тому, як довго вона здатна иноді займатися однією і тією ж грою, недивлячись на усю її одноманітність і далеко не розумний зміст, тоді як у другий час вона буває невспромозі ні на чому зупинятися і вимагає раз-у-раз нових занять та забавок. Потреба у такій хуткій зміні одною другим часто буває ознакою втоми. Схильність до одноманітних занять (наприкл., ідноторний свист, невтомне лазання, довгачасне повзання) почасти пояснюється бідністю запасу дитячих уявлень, що сприяють продовженню психо-моторної діяльности, коли вона вже виникла. Здатність дітей невтомно робити нестерпучий для дорослих шум пояснюється, видимо, більш слабшою почутливістю дітей до міцних зовнішніх роздратовань.

Відріжнення полів у першому дитинстві.

Досвід свідчить, що хлопчики і дівчатки ще задовго до свідомости про свою належність до того чи другого полу виявляють цілком ріжні психичні властивості. Зі слів нянюк та матерів, належність до того чи другого полу можна предбачити ще тоді, коли дитина ще існує в утробі матері; хлопчики бувають більш рухливі, в чому, виходить, виявляється його енергійніша натура. Немовлятко чоловічого роду більш жестикулює, більше кричить і жвавіш визначає свою вподобу і невподобу, ніж дитина жіночого роду. Зате теми первісного психичного розвитку у дівчаток, про мене, хутчіш, факт, що, між нашим, не дає жіноцтву ніякого права пишатися оцим; про загальний розвиток вповні можна було б сказати, що „на велике діло і часу потрібне більше“ („gut Ding braucht lang Weil“). Далі, дівчатка більш слухняні; прояви їх почувань менш гострі, вони менш уперті і непосідливі, у них раніш збуджується любов до чепурности. Впливи виховання відбиваються на них дужче. „Грочні“ дівчатка трапляються частіш за „гречних“ хлопчиків. Слухняність—жіноча доброчинність—цнота. Поривання виявляти власну волю та поривання до самостійности у них слабіше. Краще за все це виявляється у іграшках. Дикі іграшки, що вимагають сили і спритности, вживаються за краще хлопчиками частіш, ніж дівчатками, а в іграшках останніх вже дуже зрання помічається їхня діяльність, що має бути в будучині їх: материнські клопоти і турботи. Мислення і воля розвиваються

дужче у хлопчиків, почування і уявлення—у дівчаток. Зламана цяцька дівчинкою просто закидається, хлопчик же починає розглядати те, що є в неї у середині, пробує її знову полагодити. У період розвитку мови у хлопчиків помічається більш самостійности і оригінальности, у дівчаток же—поривання досконально перейняти те, що вони навколо себе бачут. Старші сестри частіше виправляють помилки, що роблять у розмовах їх маленькі брати, ніж старші брати помилки своїх молодших сестер. Гнучкість жіночої натури відбивається також і на їхній дитячій мові. Боліванія і інші альтруістичні почування щастить легче і раніш збудити у дівчинки, ніж у хлопчика, бо його яскравіша природня індивідуальність і тут примушує іти самостійним шляхом. Коли п'ятилітній хлопчик поводить себе як черствий егоіст, родителям не треба що цим засмучуватися, коли лише розум дитини розвивається вповні нормально: нормальні дівчатка того ж віку звичайно виявляють більш сердечности, ніж хлопчики.

Частина друга.

Психологія дитини шкільного віку.

Загальний огляд.

„Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen.
So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben;
Sie erziehen aufs best und jeglichen lassen gewähren,
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich" **Goethe.**

(Мы не можемо переробити дітей на свій лад; такими, якими їх дав нам бог, ми мусимо їх доглядати і любити, виховувати їх можливо найкраще і не силувати їх. Тому що одному дано одне, другим—друге. Всяк користується своїми власними дарами і всяк і гарний, і щастливий по своєму). **Гете.**

З досягненням дитиною 6—8 річного віку вільні іграшки та вільне формування душевних сил дитини змінюються систематичним навчанням та вихованням у школі. У цей час позад дитини вже лежать пройдений нею довгий шлях душевного росту; до цього часу її внутрішні властивості розвинулися вже у значній мірі; переймання й особистий досвід навчили її багато; її органи почування стали гостріші, її спринятливість певніша; вона вже цілком вільно керує своїми мишицями (м'язами). Завдяки мові вона сприйняла цілу масу духовних вартостей, що утворені високою культурою, і частинно навчилася вже їх розуміти.

Коли до цього часу дитину ретельно виховували, то в ній за цей час уже виявляються переживання етичної й естетичної властивости. Але ось починається планомірне навчання певних предметів, звязане і й систематизоване надавання знання й виховання морального характеру; у цей же час відбувається таке важливе з психологічного боку відмінення всього складу життя дитини; вона підлягає впливу шкільного оточення, а саме: впливу численних ровесників, що стають для неї джерелом цілком новісіньких вражінь; оскільки до цього дитина живе майже увесь час з дорослими, ровесників в родині вона не має.

Кант виказав таку думку, що часто її цітують: «Виховання—це є найбільша і найважча задача, яку лише можна поставити перед людиною». Той, хто згоджується зі справедливістю цієї думки, мусить також визнати, що найближче ознайомлення з об'єктом виховання з усіми його особливостями дійсно має величезний інтерес. Досвід та експеримент все наочніш показують нам, що школяр зовсім не є непописаний аркуш паперу, де педагогіка може написати те, що вона тільки вважає за потрібне і досвід і експеримент показують, що вихованню та навчанню поставлено певні межі. Завданням виховання в першу чергу є вдіяти на сховані в людині задатки і здатності, підтримати в неї те, що пориває ся до розвитку та переваги, коли лише пориванння це має позитивні властивості, і придушити його, коли воно є зле і непотрібне. Вміння поставити

хист у раціональне відношення одне до одного завжди буде й залишиться найважчим завданням мистецтва виховання". (Mateiac, Mathias).

Мозок семирічної дитини вже майже досягає своєї крайньої величини; залишається, мовляв, наситити лише його тими знаннями, що набуваються у школі.

У дитини шкільного віку вже є в більш—менш розвиненому стані, усі душевні властивості людини взагалі. Пам'ять, довільна увага, вольові акти в неї ті ж самі, що й у дорослого; з певним правом можна сказати, що діти шкільного віку відріжняються від дорослих не стільки якісно, як кількісно.

Далеко не випадковість, що психологія дитини як самостійна наука займається переважно вивчанням дитячого віку до кінця 4-го року життя. Сучасна педагогічна психологія є, головним чином, психологією загальнолюдською, що пристосована до питань школи і викладання.

Протягом шкільного періоду, психічний розвиток дитини не йде рівномірно; періоди хуткого психічного розвитку змінюються періодами затриманого розвитку, так що процес розвитку починає здаватися ніби зупиненим. Це явище лежить в дуже тісному звязку з процесом фізичного росту. Звичайно (певно, за де-якими винятками) діти, краще розвинуті з фізичного боку, досягають також кращих успіхів у школі; зауважено, що у школярів від 9 до 14 років пам'ять і інтелегентність збільшується майже рівнобіжно з фізичним розвитком. На одинадцятому році наступає, видимо, період затриманого розвитку; у наступні за тим роки, що йдуть безпосереднє попереду половій достиглості, фізичний і психічний розвиток починають іти прискореним темпом.

Коли настає п о л о в а д о с т и г л і с т ь, фізичний і психічний розвиток починають усе більш розбігатися один від одного; психічний розвиток починає нерівномірно, хуткий фізичний розвиток цього часу вимагає, особливо що до дівчат, обережного відношення до трати їхніх духових сил. Спеціяльні найновіші досліджування (Шюйтена, Schuyten та инші) показують, що на фізичний і психічний розвиток дітей шкільного віку впливають також д о б и р о к у.

Влітку тіло розвивається до певної міри на кошти духу; енергія уваги й сила пам'яти бувають, видимо, найзначніші від жовтня до січня, тоді як у середині літа дуже малі. На цю умову, як відомо, вважають при поділі шкільних вакацій.

Нарешті слід ще зазначити, що своєрідні коливання розумової працездатности спостерігаються також на протязі дня (незалежно від ступеню втоми, і викликаною попередньою працею), що стверджується спеціяльними експериментами. Шгерн накреслив криву психічної енергії одного дня; у неї виявилося дві верховини: одна, що відноситься до часу перед обідом і друга до кінця дня; між ними (через годину або дві після обіду) лежить де-який мінімум; останній, між иншим, вище од мінімуму ранкового й вечерового.

Німецька психологія довгочасно підлягала впливу психології Гербарта, що все ж містить у собі замість досвідних даних досить багато теоретичного схематизму, не дивлячись на її велику вартість в цілому. Проте повільно почало брати гору переконання, що строго наукова теорія виховання, коли вона лише не бажає в ідилитися від своєї мети, потрібує трохи кращого психологичного обгрунтування. Так виникла потреба в досвідній науці про душу в емпирично-педагогичній психології. Нехай мета всякого викладання нарешті залишається етичною ціллю, все ж шлях, що прямує до цієї цілі, мусить бути психологичним. Ота думка була лейтмотивом тих новітніх поривань, що за останні 10—12 років почали скрізь набирати де-дальшого впливу.

З оптимистичним захопленням та зайвою хапливостю накинулися тоді фахівці і нефахівці на численні проблеми, що випливли на поверхню при виникненні педагогично-психологичного напрямку, в надії хутчіш їх розвязати, користуючись засобами сучасної експериментальної психології, проробляючи систематичні досліди у лабора-

і завдяки участі в цьому цілої маси дослідувачів, не досить знайомих з психологією, на науковий ринок було викинуто дуже багатого недоспілого і малоцінного. Надто хапливі висновки з не одиноких даних, що на підставі їх малося на увазі перетворити шкільні програми, вражали не одного вчителя і збуджували у ньому певне недовір'я: таким чином один час існувала небезпека, що первісне захоплення новим шляхом досліджування зміниться реакцією, що заперечуватиме навіть всі його позитивні додатні сторони. За останні часи справа покращала: тепер починає прокладати собі шлях думка, що де-які цінні дані дійсно вже одержано, але що усе досягнуте досі взагалі ще досить мале і неймовірне і тому поки що не може стати тим матеріялом, що за його допомогою можна б було переробити гігієну розумової праці і всю педагогіку.

Ті висновки, що роблено в цей час, через це є не чим иншим, як претензійними зусиллям винайти серед усієї маси нових одержаних результатів усе найважливших і наочно показати на них усю вислугу сучасности в справі психологізування педагогіки. Коли б почати викладати всі методи, що при цьому пропонуються, то це зайняло б більше місця, ніж відчит про досягнені результати.

До останнього часу в працях з педагогичної психології переважували міркування практичного характеру; сюди, головне, відносяться висвітлення свого відношення до сучасних скарг на обтяження учнів шкільними роботами, на недостатню індивідуалізацію виховання, питання про виділення зі звичайних шкіл ненормальних і хворих дітей, про затвердження посади шкільних лікарів, про утворення спеціяльних клас і т. и. Цим пояснюється те, що дослідувачами та керовниками у цих питаннях виступили переважно лікарі, і що психологія, фізіологія та гігієна тут тісно стикнулися одна з одною; на жаль, стикнення це ще часто вважається у педагогичних колах незручним та утискаючим.

Оці вступні уваги показують, яким переважно шляхом мусить іти далі розвиток психології дітей шкільного віку. Інтерес до хронологичної точки погляду, себто, до психогенези у власному розумінні, мусить тут відступити трохи на задній план; тут мусять мати перевагу питання диференційної психології, а саме характерології. Психичні особливості дітей, їхня вдача і психична продукційність, їхній етичний та естетичний розвиток та ознаки ненормальности—ось ті проблеми, що перші приходять на думку лише заходить мова про психологію школярів.

Головною метою експериментальних досліджувань є емпіричний аналіз окремих осіб та встановлення певних типів.

Коло уявлень дитини при вступі її до школи.

Раніш ніж почати систематично керувати дитиною, инакше кажучи, поширювати коло її уявлень, треба б було, серіозно кажучи, спочатку дізнатися, яким уявляла собі дитина світ до останнього часу, що вона знає про ріжні речі. Подібні спроби ближчого ознайомлення з колом уявлень дитини до її вступу до школи роблено вже доволі часто. При цьому справа провадилася, наприклад, в такий спосіб, що дитині показували цілий ряд речей та картин і помічали, які з них дитина була в спромозі назвати; при цьому малося на увазі що уявлення речи вже асоційовано в свідомості дитини з її найменням. Виявилося що зображення речей завжди пізнавалося гірше, ніж самі речі.

Оцей метод, повно, не є бездоганний, але лише остільки, оскільки взагалі є небездоганна більшість дослідів, що нами досліджують коло дитячих уявлень статистичним шляхом. Зауважено, що діти міста є бідніші уявленнями, ніж селянські; це виходить, мабуть, через те, що дітям великих міст рідше доводиться спостерігати зовнішній світ, бо вони живуть більшу частину часу в зачинених помешканнях, ніж діти, що живуть по селах. Багатше за все коло уявлень у дітей, що одвідують гарні дитячі садки. Досвід за всі рази показує, що надто бідні уявленнями діти, що

ступають до школи 6—7 років. Якого власне роду уявлення відтискуються у дитячій душі, не залежить, головне, від обставин і всього того з чим дитині доводиться стрічатися (напр., у дитячому саді), так що прослідкувати тут яку небудь спільну закономірність не так вже й легко. Селянські діти років 6, звичайно, краще знайомі з природою, з селами, лісом, тваринами та рослинами ніж дитина берлінського пролетаря, що майже й не бачила за своє життя зеленої травиці, півнів, качок, гусей і т. вин. Зате залізниця, трамвай, ровер та автомобіль їй вже надто знайомі. Але, взагалі кажучи, у дитини мають перевагу уявлення предметові, усього того, що конкретне й наочне; це залежить від глибоко-реалістичної натури дітей.

Асоціяції ідей учнів вперше дослідив психіятр Теодоро Ціген (Theodor Ziehen). Свої досвіди над асоціяціями він проробляв над 45 хлопчиками у віці від 8 до 14 років. Спочатку він досліджував коло уявлень учнів, користуючись для цього найпростішими експериментами (він примушував тих, що випробовував, називати кольори, величини простороні, часу й числа). При цьому виявилося, що зі всіх кольорів лише сірий, зелений та рудоватий називалися дітьми не завжди правильно. Уявлення простороні виявилося дуже гарно розвинутим, уявлення ж часу виявилося нетвердим і помилковим у молодших учнів (ствердив Мейман).

Після цього Ціген почав своє досліджування руху уявлень; для цього він промовляв яке-небудь слово і вимагав, щоб діти не обмірковуючи зараз же казали те, що їм безпосередне спало на думку. Сигнальні слова визначали загальні конкретні уявлення, де-коли уявлення відношення і послідовности (наприкл.—гроза) і спеціяльні конкретні уявлення (власні найменя).

Під час проробления досвіду сигнальні слова промовлялися у певному одноманітному порядкові. Відповіді дословно заносилися у протоколі. Зараз же після відповіди керовник досвіду запитував дитину, чи згадувала вона, відповідаючи цілком певні речі, чи ні. У де-яких випадках зазначався також час. З усієї маси одержаних результатів зазначимо лише де які: диспаратні (перескакуючі) асоціяції (наприк., рожа—червоний) і асоціяції предикативні (наприклад, рожа—червона) не так вже ріжні для свідомости дитини, як для свідомости дорослого; обидві ці форми в істотності для дитини є тотожні. В міру психичного розвитку асоціяції другого роду починають траплятися все частіш. Обібраної раз якої-небудь форми асоціяції діти звичайно тримаються протягом усього експерименту.

Оця безладність особливо яскраво виявляється при втомі та у недоуковатих.

Словесні асоціяції (щеб-то такі, де сигнальні слова сприймаються не по їхньому змісту, а по зовнішній звуковій злуці) стрічаються у дітей рідко, пересічно у 2%; коли ж вони і стрічаються, то у формі асоціятивного доповнення ізлів (наприклад, рука-вець, серце-видний); співзгучні асоціяції стрічаються дуже рідко (наприклад, битва-бритва). Але взагалі у ріжних дітей свідчення були дуже ріжними; у одного хлопчика виявилося 24% словесних асоціяцій. У відріжнення від дорослого, дитина рідко вдається до звичних сполучень слів (напр., рука—і нога). У дитини процес явлення є внутрішньою мовою в значно меншій мірі, ніж у дорослого. Сигнальне слово сприймається учнями звичайно, як і індивідуальне уявлення і вони важають за краще реагувати на нього також індивідуальним уявленням; це діється через те, що діти ще не вміють мислити загальними поняттями. Обидва індивідуальні уявлення частіш за все звязано і сумежністю простороні; переважно вони бувають зорового характеру.

З віком зменшується відсоток індивідуальних уявлень. Прості уявлення дуже часто збуджують у дитини уявлення складні, до яких вони відносяться, як часткові; значно рідше вона реагує на них частковими ж уявленнями, що лежать навіть у тій же самій межі відчувань (напр., червоний-кров трапляється частіш ніж червоний зелений). Складні уявлення, що стрічаються особливо часто (вони складають

50% випадків), збуджують, у свою чергу, також складні уявлення, хоч би вони і не стояли один до одного у відношенні підлеглости. Належність до зорового типу трапляється у дітей частіш, ніж належність до других типів (слухового, моторно-слухового). Основою асоціяцій у дитини завжди буває сумежність. Увесь напрямок руху асоціяцій окреслюється спільністю частіших уявлень. Коли б не рахувати асоціяцій словесних, то асоціяцій по подібності у власному розумінні не було б.

На утворення асоціяцій у дітей емоціональне офарблення уявлень має більший вплив, ніж на утворення асоціяцій у дорослих. Хуткість виникнення асоціяцій збільшується у дітей з року на рік; але, вона значно менша, ніж у дорослих; межчасок реакцій часто досягає у них 5-ти хвилин. Словесні асоціяції збуджуються значно хутчіш, ніж предметовні, загальні асоціяції—хутчіш, ніж індивідуальні.

Повільніш за все виника асоціяція відношення; асоціяції по причиновій залежности стрічаються лише у дітей старшого віку. Під впливом вправи хуткість процесу асоціяції збільшується.

Духові сили учнів є наслідок цілої низки душевних здатностей; якими вони бувають при їх виникненні—цього ми не знаємо; розглянемо ж тепер їх дальший розвиток.

Увага учнів.

Ми вже бачили, що увага є найголовніша умова розвитку всіх вищих психичних процесів.

Звертати свою увагу значить проробляювати якусь психичну роботу. Усяке сприняття й вивчення вимагають активної уваги, а в ній ми вбачаємо вольовий акт. Так звана концентрація або зосередження думок на чому небудь базується на довільному напруженні уваги. Ступінь цього напруження яскраво відбивається на мишцевих скороченнях, головне, обличчя та грудної клітки. Відріжняють увагу почуттьову та інтелектуальну (уявляючу). У першій мають на думці здатність сприймати певні об'єкти, деб-то активно виділяти певне враження з цілої низки зовнішніх вражінь, що діють на нашу свідомість, другий рід уваги направляє рух уявлень, утворює з'осереджування думок і взагалі всіх душевних процесів. Мейман згадує ще увагу „емоціональну" й „вольову", що приміє на почування та вольові акти. Для того, щоб шкільне викладання мало успіх, учні мусять виявляти активну (довільну) увагу.

Висока ступінь неуваги є явище дуже сумне; вона трапляється, коли не брати на увагу зовсім малесеньких дітей, головне, у недоумкуватих і може зробити цілком неможливим усяке звязне та систематичне навчання.

У ріжних дітей увага виявляється дуже ріжно, і навіть у одної і тої ж дитини вона змінюється в залежності від її віку і часу дня. У дужої дитини здатність концентрації росте в року на рік протягом усього шкільного періоду. Взагалі встановлено такого факта: чим важніша якась робота або справа на добро працюючого, тим дужче буває напруження його уваги. У учнів вона досягає найвищого напруження під час іспитів, усі думки в той час бувають спрямовані на виконання завдань, що стоять перед ними, голод не відчувається протягом довгого часу, дитина забуває про їжу, і шум вулиці не досягає до її свідомости. Зовнішні враження, що не мають відношення до її роботи, її не відвертають. У цей час корисні, як спочинок, приємні прогулянки, під час їх думки бувают заняті то тим то иншим, що повертається на очі.

Умови, що силою їх звертається увага на зовнішні враження, досить ріжноманітні. Нашу увагу привабляють особливо міцні зовнішні або внутрішні роздратовання (блиск блискавиці, гуркіт грому, міцний сморід, міцна біль зубів і т. далі).

В осередок нашої свідомости потрапляє також і все те, що діє на наші почування, що обіцяє

а думці той інтерес, що викликають, у нас ріжні предмети; перше завдання орядного учителя полягає, конче, в тому, щоб зуміти зацікавити учня своїм редметом. Що це є? Досвід учить, що ми зазнаємо своєрідного почування втіхи, ю-разу, коли нове враження (наприк., якась картина, низка звуків, звістка, заслу ана думка) має певне відношення до попередніх уявлень, гармонює з ними, оповнює та поширює наші знання. Порядний вчитель, надаючи своїм учням нові ля них відомості, шукає звичайно точок стичення з колом уявлень дітей та їхніх інтересами. Ми помічаємо, що, серед величезної кількости зовнішніх вражінь, ашу увагу приваблює звичайно те, що нам кинеться на очі, що нам є новим а чужим, але також і те, що є для нас дуже гарно знайоме; трапляється, що великому сховищі нам раптом кинеться на очі чиєсь обличчя і потім виявляється, що це обличчя було нам знайоме вже раніш.

Коли направити свою увагу на якесь зовнішнє враження, то останнє вмінюється, і окремі частковості починають висовуватися яскравіш. При напруженому исленні психічні процеси одбуваються швидче, зовнішні враження стають яскравіші поняття досконаліші.

Те, на що ми звертаємо увагу, ми твердіше затямлюємо, а при бажанні і егше відтворюємо. Щоденне спостереження та психологичний досвід показують, о увага підлягає періодичним коливанням. З цим фактом доводиться рахуватися сім працюючик у психологичних лабораторіях, у всіх тих випадках, коли від ого, кого випробовують, вимагається найвище напруження уваги. Коли проробляється експеримент з хуткими реакціями на дратування, то експериментатор дає ред наступом роздратовання відповідний сигнал, при цьому не однаково, за ільки часу до наступу дратування буде даний цей сигнал; при досить коротень ому межчасовві між сигналом і наступом дратування напруження уваги не встигає осягнути найвищої сили; але коли сигнал запізнюється, ця увага вже встигає ослабіти. Найкращі результати досягаються у інтервалах від $1^1/_2$—2 секунд.

Причини цього періодичного повищення та понижчення уваги поки ще не ясснені; припускають, що тут відбивається вплив дихання та діяльности серця а приплив крови до мозку.

Точне вимірювання об'єму і сили уваги в дітей набирає великого практичного ачіння, коли взяти на увагу, що діти у відношенні здатности до зосереджування ік дуже відріжняються одне від одного. Стверджено таку залежність: напруженість уваги буває тим міцніша, чим слабша у людини його розумова одвертанність. аким чином, сила одвертанности може бути мірою інтенсивности уваги. З ціллю зліджування сили уваги винаходили і вже прикладали ріжні роди постановки слідів.

Тому, кого випробовують, задають, наприклад, якусь довгочасну роботу (складання нозначових чисел, вивчення безглуздих складів, підрахунок літер у тексті) і час д часу шкодять цій роботі, вживаючи зовнішніх дратувань, наприкл., починають читати що-небудь голосно; коли порівняти теперь свідчення, одержані ді, коли того, кого випробовують, одвертали, і коли цього не було, то можно ле ступінь одвертанности визначати числами.

У нашому роспорядженні є де-кілька подібних методів (Біне, Шарпа—inet, Scharp). Підрахунок результатів у даному випадкові зовсім не є такий простий, кільки при цих досвідах відограє певну ролю такий важний фактор, як **звичка** дратування, що відтягає увагу. Вплив цього фактору мусить обчислюватися найрельніш. Ступінь звички розвита у ріжних людей далеко не в однаковій мірі. ли довше тягнеться відвертаюче дратування, тим меншою перешкодою воно стає. ле при цьому одні люди звикають до подібної перешкоди хутко, другі—повільно. ні володіють увагою дуже еластично, другі противляться відвертаючим дратуванням дуже пасивно. Таким чином, для того, щоб точно визначити ступінь одвер

тливости, потрібно спочатку виміряти силу звичка. Виміряти її цілком можливо, треба лише підрахувати те поліпшення в роботі, що набувається протягом часу, не дивлячись, на діяння відвертаючих дратувань, (Крепелін). По другому методу одверганість вимірюється силою концентральних відвертаючих дратувань. При цьому той, кого випробовують, що виконує якусь розумову роботу, подає сигнал що-разу, лише починає чути ледь перешкоду. Відвертаючий шум пересилюється в різною силою; завдання полягає при цьому в тому, щоби встановити межу дратування, себ-то ту інтенсивність шуму, при якій той ледве сприймається; як тільки дратування спокійнято, то той, кого випробовують подає сигналу. Людина, що легко відвертається, починає реагувати дуже швидко після початку досліду, зосереджена ж людина довго не помічає дратування, що їй перешкоджає (Штерн).

Пророблені досі спроби над увагою дітей шкільного віку показують, що увага учнів має скорше почуттьовий характер, ніж інтелектуальний, що інтенсивність її досить різна в різних дітей і часто змінюється в одної і тієї ж дитини. Ці відрізнення та змінність пробувають в залежності від індивідуальних природніх властивостей і від віку та полу, від часу дня, від стану фізичного здоров'я та від багатьох інших. Крива уваги має дві верховини; одна з них припадає на ранок, друга—на післяобідній час (див. вище). Сила уваги збільшується разом з віком. Але, взагалі кажучи, усі досліджування цього роду є лише спробні кроки.

Торкнемося ще в де кількох словах так званої розсіяності. Слово це часто вживають не зовсім точно. Коли глибоко замислена людина, стає забутлива, збивається з дороги, не пізнає на вулицях знайомих і т. д. („розсолох професор"—повсякчасний об'єкт дотепів.) то основою цього є зовсім не розсіяність, а, навпаки, міцне зосереджування думки, при де-яких обставинах, певно, зовсім не до ладу. Отаку розсіяність треба відрізняти від дійсної розсіяності, що є недостатньою здатністю психично зосереджуватися; висловлюючись словами Грюнвальда, тут має місце „розсіяність душевного світла, що перешкоджає ясному й виразному сприйняттю окремих об'єктів". Розсіяність становить собою, взводить, одну з форм неуважності; повсякчасний стан розсіяності вже є хворобна форма

Здатність сприняття. Коли під сприняттям ми будемо розуміти свідоме сприймання зовнішніх дратувань при умові зосередження нашої уваги, то нам відразу стане ясно, що тут ми маємо справу з однією з найважніших здатностей людини, що підростає; од величини та характеру цієї здатности у значній мірі залежать наукові успіхи дитини. Великий інтерес через це має докладніше ознайомлення з величиною й характером цієї здатности в кожному окремому випадкові. Планомірний експеримент виясніює в цьому відношенні багато з того, що випереджує від безпосереднього спостереження.

Спочатку торкнемося в де-кількох словах умов сприняття. Для того, щоб дратування могло бути сприйняте, воно мусить бути доволі дужим і виразним (наприклад, при оптичних дратуваннях освітлення мусить досягати певної мінімальної сили; при слухових дратуваннях, крім сили, ще відграє ролю виразність вимови і т. подіб.). Далі конче потрібною умовою є нормальний стан органів почування. Іноді здається, що дитина негарно сприймає, але при ближчому розгляді виявляється, що вона просто недобре бачить; недобре чує. Досліджування органів почувань в учнів з початку учебного року є надто елементарною вимогою, щоб її потрібно було ще й доводити.

При нормальному стані органів почувань і сприятливих умовах дратування здатність сприняття залежить, головне, від стану свідомости: чим дужча увага, тим краще й сприняття.

Дуже важною умовою надалі є багатство запасу уявлень, що вже маються, і багатство досвіду.

Коли нове враження має відношення до попередніх уявлень, коли воно є споріднене з ними, то враження це сприймається легше й виразніше, ніж коли б воно було цілком нове. Таким чином, головну причину того, що сприятливість дитини є така мала в порівнянні зі сприятливістю дорослого, слід шукати в убозтві дитячих уявлень; нове враження збуджує в дитини лише невелику кількість згадувань, лише небагато асоціацій.

У здатності сприняття цілком правильно відрізняють де-кілька боків: 1) Хуткість сприняття,—вона тим більша, чим коротше було попереднє дратування. 2) Об'єм сприняття,—він тим більший, чим більша кількість дратувань сприймається одночасно за короткий межчасок. 3) Поділ сприняття, неб-то той спосіб, що ним відокремлюються при сприйнятті складні одночасні враження (наприк., ряди складів або літер). Нарешті, 4) Точність сприняття, неб-то ступінь збігу зорового образу зі зовнішнім дратуванням; вона залежить від запасу уявлень, що вже маються, та від природніх нахилів суб'єкту.

Що до експериментів, то тут мають вжиток три методи досліджування. Вимірюють при цьому: окремий акт сприняття при одноразовому дратуванні (тому, кого випробовують, пропонується сприйняти це коротке дратування), або ж послідовне сприняття дратувань, що хутко змінюються (наприкл., спостереження слів і малюнків, що хутко змінюються, нанесені на барабан та експоновані через окрему щілину) або ж, нарешті, вимірюють об'єм якість сприняття, протягом якоїсь одиниці часу, при чому сприняття є довгочасним (наприкл., при читанні), а зорові дратування перебувають у супокою.

Усі ці методи виробила експериментальна психологія; за допомогою їх став можливим точніший аналіз умов сприняття, ніж це було можливим досі. Правда, досі експерименти ці проробляються головне, над дорослими і тому для вивчення тут ще дуже багато діла. Досвід показує, що здатність сприняття збільшується разом з загальним розвитком, що вона зменшується під впливом фізичної і душевної втоми і збільшується під впливом вправи. Месмер (Messmer) стверджує, що при спробах над учнями зі тахістоскопом (апарат для вимірювання здатности сприйняття) найкращі свідчення дають діти у віці 11 років. Він розріжнює по-між дітьми 2 типи: 1) Об'єктивний тип: діти цього типу сприймають при спробі відносно досить мало-що, але зате сприймають те саме воно, не роблячи помилок. Причиною цьому є незначний об'єм інтенсивної уваги. 2) Суб'єктивний тип: діти цього типу встигають при спробі прочитувати чимале, але при цьому роблять і багато помилок; сприймаючи зовнішні враження неточно, вони додають багато де-чого від себе. Ван-дер-Тарен (Van-der-Taren) проробляючи досвід з малюнками по методу Гейльбронера (Heilbronner) виявив, що хлопчики сприймають малюнки значно точніше, ніж дівчата, більше держачись того, що на них дійсно зображено; різниця ця спостерігається вже у чотирьохрічних дітей.

Точні експерименти над сприняттями дорослих викрили цілий ряд законових відношень, що мають значіння і для певних дітей; ми вважаємо тому за потрібне нагадати коротко й про них. Ми вже зазначали, що вправа та звичка поліпшують здатність сприняття, а фізична і психична втома її погіршують. Але крім того, виявляється, що й різні хемічні речі, що попадають наш організм разом з найбільш уживанними пожывчими продуктами, діють на різні боки нашої психіки цілковисько різно. Чай, кава, наприклад, ані тільки не заважають сприняттю здорових дратувань, що хутко змінюються; навпаки, теїн, що міститься в цих напитках, ніби то навіть збільшує продуктивність цього.

Навпаки, снотворні речі, а також і алкоголь погіршують сприняття. Алкоголь змінює його хуткість, об'єм, точність; збільшує кількість хибних

спізнавань. З цього виходить, що великий, хто дав учням алкогольні напої, можна на меті їх цим підсилити, лише зменшує їхню працездатність. При спостереженнях над сприняттями дітей ясно виявляються відрізнення їхніх індивідуальних природніх властивостей. Уся їхня манера сприймати предмети зовнішнього світу має індивідуальний характер. На цій підставі звичайно й кажуть про типи сприять, часто розуміючи під цим дещо цілком інше, ніж розглянене нами вище. Що до даного випадку, Штерн говорить про типи споглядання (Anschauungstypen), відрізняючи між ними де-кілька груп. На протязі експерименту дитина сприймає гірше чи краще, в залежності від того, до якого типу вона належить—до зорового, слухового, моторно-слухового; це пояснюється тим, що при сприятті зовнішніх вражінь уявлення попередніх сприять завжди відіграють допоміжну та з'єднувальну роль; а живість та різнохарактерність цих останніх визначається індивідуальною схильністю (належністю до певного типу). Так, наприк., представник зорового типу легше вивчається ортографії, ніж представник типу слухового, а останньому легше дається, наприкл., вивчення історії (Петерсен). Ще важливіша ота різність природжених властивостей для розвитку пам'яти та фантазії: про цю залежність нам ще доведеться говорити докладніш.

Трохи інший шлях доказу вибрав Біне (Binet), указуючи на існування залежности між різними природженими властивостями, з одного боку, і різними сприйманням і перерібкою зовнішніх вражінь з другого. Оригінальність, що є властива цьому вченому, відбилася і в даному випадкові: Біне давав 175 учням у віці від 8 до 14 років роздивлятися протягом 2 хвилин фотографію з однієї картини (на тему з байки Лафонтена „Хліборób та три сини"), він запропонував їм потім описати те, що вони бачили, на що дав їм часу 10 хвилин. Крім цього, учням різних шкіл було запропоновано описати цигарку. У результаті одержано надто цікаві дані. На підставі їх Біне установляє п'ять типів. Представники о п и с о в о г о типу дають простий діловий опис, сухо перераховуючи усе, що вони бачили, не додаючи нічого свого; представники с п о с т е р е ж л и в о г о типу виявляють інтерес до взаємовідношень окремостей картини, описують дію, що вображена на картині; вони турбуються, головне, про передачу внутрішнього її змісту; опис їх все ж таки зберігає той же діловий характер. Цілком инакше стоїть справа у представників е м о ц і о н а л ь н о г о типу; ці описують, головне, почування, що викликала у них картина своїм змістом. Представники в ч е н о г о типу, жвиш додержуються даного їм вображення, але дбають перше за все передати те, що їм відомо про зміст картини (байки Лафонтена). В цьому останньому разі знання стає, виходить, на місце спостереження. Нарешті при спробі з описом дітьми цигарки виявляється ще й тип п о е т и ч н и й, що є багатий уявленнями. У цьому разі сприйнятий об'єкт стає лише товчком до збудження цілої низки фантазій та емоціональних уявлень. Цей тип наближається, виходить, у де-якому відношенні до типу емоціонального. Таким чином за допомогою простих дослідів можна вже одержати досить важливі відомості відносно деяких природніх властивостей дитини, що має основне значіння для дальшого розвитку дитячих інтересів та схильностей. Нескладність постановки цих дослідів дозволяє часто їх повторювати; те, що має найменше художнього, технічного, технічно-спекулятивного хисту спостереження, залежить, головне, від об'єму і точности самого сприняття і дальшої перерібки спринятого.

П а м ' я т ь.

Цьому розділові варто послати наперед де-які загальні зауваження. Вже де-кілька разів вказували на те, що пам'ять є одною з найважливіших властивостей душі і без неї не можна було б мислити жодне душевне життя у власному розумінні цього слова (порівн. вище).

Головне завдання учня полягає в тому, щоб учитися, тоб-то відтиснути або інше в своїй пам'яті. Враження, що раз пройшли в нашу душу, жуть виявитися ще і навпіся. Психічні переживання (сприняття, почування, лі, вольові акти) залишають у носільника нашого душевного життя де-які ди, що і стають основою здатности відтворення.

Фізіологія навчає, що всякій організованій матерії є властива певна пластичгь. Ми не знаємо, що робиться у мозкові в той час, коли ми що-небудь затямлюємо; лікарський досвід показує, що переродження мозку, що буває під старість та впливом хвороб, викликає ослаблення пам'яти; ще більш за те, навіть де-які ежения і порухи мозкового творива можуть повести до розладу пам'яти.

Пам'ять не уявляється нам *єдиною однорідною* здатністю. Під нею розуміють ільна різних функцій нашої душі. Йдучи за Крепеліном, відріжняють в п р а в у, загальну пам'ять, і п а м ' я т ь (у звичайному розумінні слова) спеціяльну. Ми іжняємо отакі види спеціяльної пам'яти:

1) Звичайне с п і з н а в а н н я (Wiedererkennen), тоб-то визнання того, що) вже раз було десь і колись нами пережито. Я чую, наприкл., який-будь мотив і ось у мене складається упевненість, що я його раз уже чув. Оце навання не є усвідомлене порівняння сприняття з образом згадувань; навпаки, и ми натрапимо на що-небудь знайоме, воно справля на нас якесь своєрідне *альне враження*, цілком несхоже на враження від речей, що ми сприймаємо ве вперше. Самоспотереження нездає нам ніякого пояснення цього явища, реф- ія, звичайно, запізнюється і нічого не пояснює; ми даремно стараємося згадати ліля нам знайоме оце обличчя або ота картина; але в той же час ми буваємо ом упевнені, що ми їх раніш бачили. Варто нам у де-яких випадках почути, ім'я (або навпіпсько), як ми їх згадуємо, тоб-то починаємо відносити їх до ого часу. Впізнати небудь легче, ніж його відтворити (репродукувати).

2) З н а н н я чого-небудь на пам'ять. Воно полягає у тому, що ми, вивчивши низку -небудь уявлень, набуваємо можливість самохітне вільно відтворювати. Усі знання і пізнання набуваються нами за допомогою вивчення на пам'ять. Я , наприклад, на пам'ять таблицю множення, знаю де-які мелодії і т. д.

3) З г а д у в а н н я. Згадуючи що-небудь, ми, звичайно, *знаємо, при яких* обста- х воно було сприйнате нами раніше, ми відносимо його до певного часу, ми ме, де і коли ми його бачили й чули. Цілі низки уявлень про пережите ктуються нами на певний час у минулому. В цьому *розумінні слово* „згадувати" повні збігається зі звичайним вживанням слова; часто наприклад, доводиться такі фрази, як-то: я згадую, що бачив і чув це один раз; при чому про- ць й не думає відносити це уявлення до якого-небудь *певного* часу. Згадування уковому розумінні є поняття далеко більше вузьке, ніж поняття пам'яти; на частина того, що зберігається у чоловіка в його пам'яті не має харак- згадувань (наприкл., абетка, *таблиця множення*, більшість шкільного, ня). Ми маємо діло зі згадуваннями у тих випадках, коли, наприклад, роз- аємо про раніш пережите, або даємо свої свідчення перед судом, або пишемо ні мемуари.

4) Ф а н т а з і я, або здатність творити нові образи з елементів змісту нашої ти.

Все сказане нами по цьому питанню вище наводить нас на висновок, що о не все те, що ми переживаємо, стає нашим згадуванням але все пережите нає в нашій пам'яті де-які сліди; при певних умовах сліди ці ми ть знову більш чи менш ясно усвідомити. В останньому випадкові зви- кажуть про р е п р о д у к ц і ї: це збудження в свідомості вчинається через ції.

Забування (або зникнення з пам'яти)—це є обертання свідомих переживань у несвідоме. Це відбувається досить різними способами. Іноді наші психічні переживання (цілком або лише частково) зникають зі свідомости зовсім, так що згадування про них уже ніколи більше не виникає. Ніхто не пам'ятає, звичайно, переживань свойого першого дитинства, хоч більшість тих пізнань, що ними доводиться користуватися людині протягом усього свойого дальшого життя, набувається саме за цей період. Другий вид забування полягає в повільному потемнінні образів згадувань, при чому окремі боки в них стираються й зникають. Таким чином, ми лише невиразно згадуємо своє рідне місто, обличчя та голоса товаришів наших дитячих іграшок то-що.

Отже, зміст свідомости, що ми знемо згадкою не зберігається у душі нашій у формі незмінних застиглих психічних образів, але повільно змінюються й темніють. Цього замало,—з ними відбуваються й иншого роду зміни, а саме міняється також і увесь їхній характер. Другими словами: згадки наші не є певні і з часом змінюються разом з нами. Зміни ці відбуваються по різних напрямках. По-перше, своєрідним чином змінюється емоціональне офарблення наших згадувань. Коли ми згадуємо щонебудь з минулого, то почування й настрій бувають вже не ті, що раніш.

Взагалі, переживання минулого, особливо дитинства, молодости, уявляються нам надзвичайно привабливими,—час „золотить" дні нашого дитинства; в наслідок цього звичайно кажуть про „оптимізм згадок". Знайомство з цим фактом важно в тому відношенні, що він викликав критичне відношення до певности біографічних описів, згадувань дитинства. З другого боку (особливе в паталогичних випадках), трапляється схильність надавати згадкам виключно песимістичне офарблення; у тяжкі хвилини життя дні минулого здаються часто безпросвітньо сірими. Але під впливом часу змінюється не лише емоціональне офарблення пережитого а також і його почуттьовий та інтелектуальний характер. Я ясно пам'ятаю те розчарування, що я дізнав, коли повернувся багато років перегодом, у мою рідну хату Оця маленька плохенька хата уявлялася мені в моїх спогадах великим будинком з довгими сінями та з просторими кімнатами. Здавалося, що піби-то хата виросла разом зі мною. Оцю обставину теж варто взяти на увагу кожному, хто вивчає згадування дитинства в психологичних цілях.

Особливою формою пам'яти є сприятливість пам'яти (Merkfähigkeit), себ-то присутня в певний момент здатність запам'ятати дані враження, здатність вивчати нове, відтиснути його так, щоб мати силу відтворити зараз же (безпосереднє запам'ятання) або після якого часу. При дослідженні цієї здатности пробують установити кілька чисел, слів, складів, віршів, що людина має силу відтискати.

Сприятливість є функція пам'яти, що має цілком самостійне значіння; сила її далеко не завжди відповідає силі наших функцій пам'яти. Її може зовсім не бути при гарній пам'яті на переживання минулого (наприкл., у глибокій старості та при відомих занедужуваннях мозку). Вивчання розмірів цієї здатности у окремих людей є одним з найважливіших та цікавих завдань експериментальної психології; від сприятливости залежить характер того, чому ми нарешті навчаємося. Тому одним з головних завдань педагогично-психологичного дослідження є вивчання цієї здатности учнів, вивчання відношення цієї здатности до різних учебних предметів. Вивчання умов, від яких залежить відтискання у пам'яті окремих психичних переживань (сприйнять, уявлень і т. д.), набуває, певно, великого інтересу. Загальна психологія пробувала точно установити оці умови за допомогою спостереження та експерименту. Наведемо найістотніше з одержаних результатів (дальніше викладається за Ебінґгаузом). Найперше значіння при цьому мають якості, інтенсивність та екстенсивність враження. Ми затямлюємо все, що робить на нас особливо дуже враження, вражаючи нас своєю новиною, своїми

ями, своєю своєрідністю. Ми затямлюємо все надзвичайне, все, що є контра-
у відношенні до щоденних подій, усе, що кидається нам на очі. Ми легко
ємо все те, що нас хвилює, усе, що є цікаве, усе що викликає у нас як
чиняє нам біль. Це відомо кожному і не потрібує дальшого пояснення. Що
ш повторюється якесь враження, то міцніш ми його затямлюємо; це є
що на ньому перш за все засновується навчання. При цьому те, що вивча-
або переживається затямлюється нами тим краще, чим більш ми напру-
) нашу увагу, чим більш ми зосереджуємося. Експериментальне досліджування
ало, що далеко неоднаково те, як ми з а в ч а є м о, чи повторюємо ми що-
ь вісім разів підряд, чи повторюємо його ті ж вісім разів, але лише з пев-
межчасками; останній спосіб є далеко доцільніший. Особистий досвід та експе-
ит вчить далі, що після навчання чого-небудь дуже корисно робити невеликий
инок; не варт також завчати різні предмети безпосередньо один за одним.
ічні процеси виявляють (при вивченні) тенденцію іти де-який час у тому ж
у напрямкові. З цією їхньою особливістю треба рахуватися, це є так звана
нція до п е р е с е в е р а ц і ї (Perseverationstendenz; лише тенденція це починає
умлюватися новими враженнями, затямлення гіршає; це стає через те,
ові враження на заучене раніше діють так, ніби- припиняють і відвертають
едній процес затямлення попередніх вражінь; ця відворотна дія тим дужча,
ужче ми напружуємо увагу на дальшу психичну діяльність. У цьому й
ає величезне значіння п а у з и при навчанні, що вони не лише сприяють від-
ікові, але і полегшують дальше затямлення.

Инші ми помічаємо, що в нашій пам'яті тривко відтискаються такі пережи-
, якими ми не надаємо ніякого особливого значіння, і лише дивуємося тому,
: що пам'ятаємо. Коли почати дошукуватися причини цього то ніколи
ляється що дане враження так міцно відтискалося у нашій пам'яті тому, що
суєжне в часі або просторові з яким небудь иншим особливо для нас важ-
враженням. Уявімо собі, що на наших очах відбувається який-небудь жахливий
ок: людина попадає під автомобіль; увесь випадок відтискається невитравно
шій пам'яті, при чому тут же затямлюємо і де які цілком незначні под-
і, як, наприкл., паличка або капелюх потерпівшого: при инших обставинах
) звернули б на них ніякої уваги, бо ці предмети не вдають собою нічо-
Всякий, хто вміє спостерігати себе, найде у власній пам'яті багато подібних
ків, коли він твердо затямив другорядні подробиці різних подій власне
те, що поміж ними і важливішими моментами установлюється асоціяційний
к.

Окрім загальних умов пам'яти, мають також значіння й індивідуальні осо-
сті людей. Ще зовсім недавно, до того, як диференційна психологія зробилася енпі-
ою наукою, звичайний досвід показував, що різні люди мають силу пам'яти
ь різну. Але ближче знайомство з цими відрізненнями та групованнє їх ти-
их особливостей є вже результат найновішого, а саме експериментального
бу досліджування, в чому жваву участь брали педагогічні кола. В щоденному
і нерідко доводиться чути про одного чоловіка, що він володіє гарною пам'ятю,
ругого, навпаки, що у нього кепська пам'ять; на старість всякий перед скаржаться
айно, на втрату пам'яти. І дійсно, разом з роками сприймальність слабшає
е, ніж усі другі боки пам'яти; убуток цей починається дуже рано, вже тоді,
про „старість" ще не може бути й речи. У 30-річної людини сприймаль-
вже не та, що у дитини. Але ось експеримент викриває одно визначне явище;
вчанні важкого матеріялу у певний термін (див. нижче) дорослий справля-
ві свої завданнями легче за дитину шкільного віку. Було б цілком недоладне
ити з цього що сприймальність в учнів є слабша, ніж у дорослих. У подібних

дорослих, пояснюються тим, що дорослий здатний дужче напружувати свою увагу, а також хутчій привласнювати до умов досвіду; кількісно дорослий навчає більше за учня, але останній зберігає вивчене в пам'яті довше.

Дослідження Мейнана показують, що здатність навчання і власне затямлення (і забутливість) цілком не пов'язані одне від одного; вони розвиваються у прямо протилежних напрямках.

У маленьких дітей здатність навчання є найбільша, з роками вона збільшується; точність запам'ятання у молодших учнів декілька більша і зменшується з роками. Забутливість вивченого збільшується в учнів разом з віком. Найбільшої сили здатність навчання досягає до 20—25 років, але з цього моменту як здатність навчання, так і точність запам'ятання починають повільно і рівномірно убувати. Значіння усього сказаного є ясне саме собою.

До 13—14 років пам'ять у дівчаток буває краща за пам'ять хлопчиків; але потім хлопчики починають їх помалу перегнати. Вплив вправи на навчання у дітей слабший, ніж у дорослих; те ж саме відноситься до втрати набутої навички. Під впливом вправи здатність навчання підвищується більше ніж здатність запам'ятання, бо навчання є формальною діяльністю, а така діяльність у найбільшій мірі обумовлюється вправами.

Пам'ять дуже різна також у осіб одного й того ж віку. Один хутко навчає і також хутко забуває, другий навчає повільно, але гарно затямлює, третьому, нарешті, навчання дається важко, але, не дивлячись на це, він хутко забуває вчене. Один володіє такою пам'яттю, що на неї можна цілком покластися, на пам'ять другого покластися геть чисто неможливо, бо забуте поповнюється ним продуктами власної фантазії. Далі варт помітити, що пам'ять становить цілу низку спеціальних видів пам'яти, при чому одні з них можуть бути розвинені в людини краще, ніж другі. Ми розрізняємо пам'ять на обличчя, на місця, на форми, на кольори, пам'ять на мелодії, на ритм, на абсолютну висоту звуку, на імення, числа, оповідання і т. д. Трапляються люди, що пам'ятають і можуть у бажаний час розказати не одну сотку гарних і гидких анекдотів; другі, не дивлячись на те, що вони взагалі не можуть поскаржатися на свою пам'ять, ніколи не пам'ятають подібних річей; люди ці, не дивлячись на те, що вони часто чують подібні речі, ніколи не вміють розказати жодного з них. Коротко кажучи, види пам'яти різноманітні. При цьому ми знаємо, що особливості ці піддаються впливу виховання лише в дуже невеликій мірі; або ми володіємо яким-небудь видом пам'яти, або його у нас нема.

Мейман відрізняє такі види пам'яти:

1. Пам'ять почуттьового споглядання (das sinnlichanschauliche Gedächtnis):
   а) пам'ять на відчування (на звуки, фарби, пахощі, смак і т. подібне відчування);
   в) пам'ять на вражіння просторові і часу;
   с) пам'ять на предмети і події зовнішнього світу.
2. Пам'ять на знаки та символи (на імення, числа та абстрактні поняття).
3. Пам'ять на образи нашого уявлення (фантазії, у власному розумінні.
4. Пам'ять на почування.

Характер дитячого таланту залежить, видимо, від пам'яти на відчування.

Але добра пам'ять, особливо добра спеціальна пам'ять, далеко не завжди буває ознакою визначного таланту, скоріш навпаки, люди, що демонструють свою надзвичайну пам'ять, володіють звичайно невеликими ба навіть досить малими розумовими здатностями.

В новіші часи почали відрізняти окремі типи пам'яти (типи уявлення), що знайомство з ними є дуже важливе з педагогичного погляду. Так відрізняють

Зоровий тип, саме такий, коли особливо розвинено пам'ять на форми, ьори, місцеположення і т. д. Цей тип надто яскраво дали багато ожників, різбярів, а також геніальних рахівників та шахістів др., ті, що грають, не бачучи шахової дошки). У слухового типу особливо инено пам'ять на згуки, мелодії взагалі, на слухові відчування; він дуже осповсюджений серед музик. Досить часто трапляється рухливий орний) тип, що відріжняється тим, що запам'ятовує за допомогою рухливих ухань конечностей та органів мови. Людям цього типу пам'яти звичайно є влаий добрий дар слова; блискучі оратори здебільшого належать до цього . Про асоціятивний тип кажуть при тій загоді, коли людина для , аби запам'ятати що-небудь, удається за допомогою до логичних збудовань, і він дбає об'єднати нові пізнання з тими що в нього вже є, поставити до другого в певний звязок. Більшість людей не є яскраво визначені ми, але належать до типу змішаного, дуже часто трапляється тип моторноовий, трохи рідше—глядно-моторний.

Мейман, певно, є правий, кажучи, що—„більшість люду, як діти, так і дорослі, жать до зорового типу, оскільки вони відтворюють уявлення річей; оскільки ж відтворюють уявлення слів, вони належать до типу моторно-слухового." Протяперших учебних років діти належать, видимо, скорше до зорового типу. жність людей до того чи иншого типу визначається за допомогою особливих ериментальних методів (див. нижче).

Через те, що пам'ять взагалі для учня має величезне значіння, досить ьно зупинитися трохи докладніше на цій галузі експериментального дослі ання. Організувати експерименти над пам'ятю легко завжди і скрізь, з часу ня книги Ебінґауза (1885) вона стала улюбленим предметом педагогичної психо ; дослідування Штерна відносно певности згадувань і психології свідчень рили межі придатности цих експериментів ще більше; значіння подібного арення для психології і педагогіки є очевидне для всякого скептика. З величисла методів, що вживаються тепер, ми торкнемося коротко лише вших, а потім перейдемо до обміркування найважливіших досягнених до сього результатів.

Досліджування над учнями торкаються отаких проблем:

1. Досліджування сприятливости у дітей старшого та молодшого віку у рому та втомленому стані,—у дітей нормальних та ненормальних.
2. Способи завчання та умов забутливости.
3. Певности згадувань; навмисної та ненавмисної неправди; схильности до ювання.

Методи до сліджування. Досліджування сприятливости як при одиничному і при масовому досліді, проробляється різними методами. Що цьому пичисленні роботи: зупинемося на роботі Нечаєва. Він досліджував сть затримлювати різні враження по шести петербурських школах у 687 учнів і від 9—18 років (494 чолов. 193 жіноч. полу). Пам'ять на слова, на і нечленороздільні згуки досліджувалися ними зокрема кождий. Досліди провалися відразу над цілою класою і ціль досліда пояснювалася учням наперед. тих, кого випробовували, привабливалася перед початком досліду сигналом нею"). Потім запропоновувалося 12 різних однорідних вражінь, що учень мусив після перелічити на пам'ять на папері. Кожне нове враження йшло одне ним через 5 секунд, так що цей досвід брав часу 1 хвилину. Зокрема було но таких 12 річей: газета, солдацький картуз, замок з ключем, ліхтар, ка, шклянка, ручка для пера, одежна щітка, штучна квітка, книжка, чка, годинник. На огляд окремої речи давалося 2 секунди. Після того, коли едмети було показано, ученики мусили були записати на папері їх назвиська;

коли ж де-які речі залишалися нами непізнані, то вони мусіли визначити у такому разі форму та колір.

При другому досліді (дано було 12 нечленороздільних звуків) було подано такі звуки: дзвін шкільний; стук по дереву, по товстому папері, вибух, дзвін дзвіночка, тріск шовку, коли його рвуть, звук струнного струменту, трубний звук, тріск гороху об стіл, свист, ляпання в долоні, вдар об бубон. Предмети, що викликали звук, звичайно, не показувалися. Завдання для тих, кого випробовували, полягало у тому, щоб назвати ті звуки, або ті причини, що викликали їх.

При третьому досліді було гучно та виразно промовлено 12 двохзначних чисел: (27, 54, 76, 11, 69, 23, 71, 37, 83, 24, 95, 48). Учні мусили були потім записати ті з них, що вони затямили. Після цього промовлялося 12 трьохскладних слів, що визначали різні видимі предмети (календар, олівець і т. под.). Потім промовлялося 12 трьохскладових слів, що викликають звукові уявлення (кричання, тупання, і т. д.), потім 12 слів, що визначали відчування дотикові, температурні, м'язові (оксамитний, холодний, пружкий, зубчастий, колючий і т. д.); далі йшло 12 слів, що визначали почування або настрії (турботи, кадія, втіха, сумніви); нарешті 12 трьохскладових слів, що визначали абстрактні поняття (дія, просторінь, істота, причина, правота і т. д.).

При підрахункові результатів мірою було число правильно відтворених вражінь. Головніші результати цих дослідів є такі: вище згадані типи пам'яти виробляються разом з віком; розвиток цей трохи затримується перед наступом половоі достиглости (біля 14 років віку). Велике значіння на запам'ятання має те чи инше значіння слів. Здатність затямити слова абстрактного характеру розвивається досить пізно і йде майже рівнобіжно з розвитком пам'яти на числа і у цих обох випадках ми маємо справу з явищами спорідненого характеру. З роками особливо помітно збільшується пам'ять на речі і слова з емоціональним відтінком; значно повільніш збільшується разом з віком пам'ять на числа. Помічаються де-які відріжнення і в залежности від належности до того, чи иншого полу.

Пересічно у дівчаток краща пам'ять на слова і числа, у хлопчиків — на реальні вражіння (не підтверджує Лобзін).

Оце відріжнення стає особливо гострим в період половоі достиглости. Пам'ять на поняття з емоціональним змістом (уявлення почувань) у віці від 9 до 11 років буває порівнюючи невеликою, але у період досягнення половоі достиглости вона хутко збільшується. Відріжнення між числовою та звуковою пам'яттю у молодших учнів є ще досить незначним.

Дівчатка 10—11 років затямлюють числа легче, ніж нечленороздільні звуки; але це змінюється після того, як дитина навчається асоціювати своі зорові і слухові вражіння з їхніми назвами. Помилки при згадуваннях зменшуються разом з віком; до наступу половоі достиглости дівчатки роблять значно більше помилок, ніж хлопчики.

Нечаєв ставив учням після дослідів певні запитання, щоб уяснити собі той спосіб, яким вони затямлювали. Він питав при цьому як легше вчити урок: голосно, чи тишком собі? Як легше вчити урок: по книжці, чи з голоса? Що легше: відповідати урок своїми словами, чи на пам'ять? Який предмет для вас найважчий, який найлегчий? Ставлячи поруч одержані таким шляхом відповіді з результатами своїх експериментів, він установлює три основних типа: представники м о т о р н о г о (рухливого) типу завчають свої уроки голосно по книжці і друкованого тексту не сприймають; представники с л у х о в о г о типу завчають по слуху, при цьому повторюють собі тишком і зорових образів не відтворюють; представники з о р о в о г о типу користуються при завчанні одним баченням. Більшість дітей належить до змішаного типу (зорово-слухового, зорово-

моторного або моторно-слухового), багато де-котрих—до типу виправного. Представники зорового та моторного типів мають взагалі дужчу пам'ять, ніж більшість представників змішаного типу; у представників зорового типу вона виявляється особливо помітно при запам'ятанні слів, що визначають зорові образи. Слуховий тип навчання взагалі є менш продуктивний. Значіння слова виявляється особливо важливим для зорового типу.

Той, хто вважає за краще навчати дослівно на пам'ять, ніж розказувати від себе, звичайно, має гарну пам'ять на слова та числа. Представники зорового та моторного типів вивчаються чужих ков лише з де-якими труднощами; рідної ж мови дуже легко; у представників слухового типу справа стоїть як-раз навпаки.

Представники зорового типу легко вивчаються малювати; представники слухового—лише з труднощами.

Подібні досліди, що з'ясували також де-які інші боки справи, організував Кемзіс. Він давав учням 12½ і 15½ років навчати де-який матеріял. Матеріял цей складався з 10 двохскладових латинських, невідомих їм, слів і відповідних останнім також двохскладових німецьких назв (eurus—Ostwind, segnis-träge, fiud—Spalte, anceps—doppelt, praeda—Beute, pando—breite, numen-Gottheit, comis—freundlich, creber-häufig, talus-Würfel);[1]) кожний склад кожного з цих слів демонструвався перед тими, що їх випробовували, протягом 1 секунди, так що демонстрація усіх слів провадилась 40 секунд.

Це повторювалося пять разів без перерви. Після 5 хвилин учні записували те, що вони затямили. Дратування проробилося ріжно: 1) керовець експерименту показував слова голосно; 2) слова показувалися одне за одним надрукованими або написаними на таблицях; 3) їх показували і в той же час показували. При цьому учням заборонювалося повторювати їх як голосно, так і тишком собі. Найкращі результати було одержано при число-звуковому методові, найгірші—при чисто-глядному.

Більшість учнів виявилося належали до слухового типу. Свідчення 15-річних були кращі, ніж свідчення 12½ річних.

Величезне число дослідів було проробленe (Болтоном, Біне та Анрі, Бурдоном, Шюйтеном, Мейманом) для вияснення питання, оскільки дітям ріжного віку властива здатність безпосереднього затямлення (показують рядок слів і пропонують зараз же їх записати). В цьому відношенні свідчення учнів усіх віків гірші за свідчення дорослих. По Мейману, свідчення починають кращати замітніш за все у періоді 13—14 років. Здатність затямлення інтелігентного чоловіка буває найкращою у 23—25 років. До цього часу, результати запам'ятання кращають в порівнянні з попереднім значніш. Чимало семирічних дітей не в спромозі затямити безпосередньо більше трьох слів або двох безглуздих складів; 14-річні затямлюють звичайно до 8 слів, дорослі, що мали у цьому напрямі вправи,—до 12 слів.

Цікаві досліди Іони Кона (Jonas Cohn), оскільки вони освітлюють ріжні способи навчання на пам'ять. Він ставив перед учнями фотографічну засувку. По даному знаку той, хто випробовувся сам одчиняв засувку; показувалися 12 літер у такому порядкові:

m	k	t	d
c	v	s	n
r	d	h	g

[1]) Східній вітер. в'ялий. щілина подвійний, здобич, розкладаю. божество. привабний. частий. гральні кості.

Той, що випробовувався, мусів був прочитати оці 12 літер двічі, потім зачинити засувку і протягом 10 секунд рахувати від 1 до 20. Потім по даному йому знаку, він починав перелічувати літери, що збереглися в його пам'яті. (По першому ряду дослідів літери читалися голосно; по другому вони проказувалися нечленороздільно, стуленим ротом, при чому язик був притиснутий до піднебення; нарешті, по третьому ряду дослідів, під час читання очима, промовлялася яка-небудь голосівка. За першого ряда у дослідів запам'ятанню допомагав звуковий образ, за останнього—лише зоровий образ. Представники слухового типу давали найкращі свідчення при першому способові; представники моторно-слухового типу сприймали кожні чотирі літери яко одне ціле (один такт); представники зорового типу помічали місцеположення окремих літер і пам'ятали потім, де були довгі і де коротенькі літери.

На підставі своїх експериментів над учнями Лай прийшов до того безперечного певного висновку, що за допомогою руху голосових органів і рухів рук більшість навчає хутчіше, ніж у тих випадках, коли ці рухи спиняються; усе вищезазначене відноситься до дітей молодшого віку. Лай давав навчати рядки чисел і безглуздді склади, при чому, то примушував промовляти їх, то виключав їх промовлення, примушуючи зацілювати язика. Потім він примушував пробігати пальцями на партах накреслені рухи, що відповідали тим словам, що ті, що випробувалися, чують, при чому очі їхні мусили залишатися заплющеними. Педерсен (Pedersen), визначаючи належність до різних типів пам'яти в учнів, констатував дивно велику кількість представників зорового типу, що звичайно трапляються багато рідше од представників моторного та моторно-слухового типів.

На підставі дослідів над різними способами запам'ятання Трюпер (Trüper), цілком слушно виводить, що при наочному навчанні що-разу, лише повторюється та засвоюється яке-небудь слове, треба неодмінно демонструвати і його вживання бо в першому випадкові культивується шкідливий вербалізм.

Серед методів досліджування пам'яти варто ще нагадати досліджування Ебінгауза, так званий м е т о д з б е р і г а н н я (Ersparnismethode), що через нього одержуються досить точні дані.

Дитині пропонують завчити на пам'ять який-небудь матеріял (напр., 5 рядків безглуздих складів, по 12 складів у кожному рядку) і опісля помічають, скільки на це витратилося часу і яке число повторювань:

Зразок подібної таблиці:

dan	wak	niv	sur	bef
lus	seg	for	tez	ruk
xer	dav	det	lad	sav
sic	lus	fox	kez	wil
nud	sop	lut	sib	tot
lor	vin	liw	hok	zes
biw	jun	duf	nug	lad
dak	mok	fil	xal	kid
cun	naz	vat	raf	jom
sis	pek	kav	ber	xof
bel	zut	lan	dul	mar
lot	def	rak	fiz	huf.

Перегодом (де кілька годин, днів, тижнів або місяців) увесь цей матеріял дають завчати знову і помічають, скільки витратилося часу при цьому повторному завчанні, нескільки тепер скоротився час, що його витрачували на завчання; масштабом пам'яти дитини тут є збереження числа потрібних для завчання повторювань. Таким чином, користуючись повторним завчанням через межчасом (після)

терес. Виявляється, що забутливість спочатку завжди хутко збільшується, але потім починає повільно зменшуватися, так що при повторному завчанні тих же складів навіть перегодом багатьох місяців все ще помічається скорочення часу. Ці досліди по методу економії показують також, що обмисленний матеріял завчається легше, ніж безглуздий; в останньому разі немає якого б то не було полегшання запам'ятання за допомогою побічних асоціяцій. Римовані ряди складів теж затямлюються легше від звичайні.

Спостерігаючи учнів у той час, коли вони завчають ряди безглуздих складів можна помітити, що роблять вони це дуже різно (типи завчання). Одні з них затямлюють так: вони ретельно вдивляються в написані рядки, добачи затямити зоровий образ кожного окремого складу, і при тому тихо промовляють їх один за одним, щоб як-небудь тісно з'язати зоровий образ зі звуковим. Другі, в свою чергу, вертають менш уваги на зорові враження, але змагаються краще затямити порядок вухових вражінь; вони завчають в пересічною хутківстю, гучним голосом виразно промовляючи кожне слово. Треті завчають таким чином, що по можливості часто і хутко повторюють запам, розділяючи його ритмично на такти (спомучаючи, напр., по 3—4 склади). Ці різні види завчання відповідають зоровому, слуховому там моторному типам, що про них вже була річ вище. Таким чином вже по одній манері завчання напам'ять можна гадати про типи пам'яти учня. Шляхом вправи можна, дійсно, не лише розвити здатність завчання на пам'ять, але й утворити в дитини перший-ліпший тип завчання, але з другого боку, скоро дитина знову залишається на самоті, вона знову повертається до способу завчання, що є властивий її природній спільності. Поліпшення здатности затямлення під впливом вправи є почасті наслідок відвищеного зосереджування уваги, почасті наслідком доцільнішого розподілу часу, почасті наслідком користування раціональнішою технікою завчання, в останньому разі при завчанні починають здатніше розділяти тексти, доцільніше користуватися ритмом і т. д.

Крім оцих, було ще організовано досліди для вирішення питання, який спосіб завчання на пам'ять віршів та инших текстів треба взнати за найкращий: чи той, коли завчають текст по частинам (фрагментарний метод), чи той, коли зачитують його увесь цілком і потім лише повторюють. Тотожних висновків поки що правда, не одержано, але останній спосіб має, видимо, за собою деяку перевагу, а саме: він обумовлює тривкіше затямлення.

Звичайно думають, що той, хто хутко затямлює, у той же час хутко й забуває. Хоч це так і трапляється, але далеко не завжди. Трапляється, що людина разом з видатною здатністю хутко завчати має також досить тривку пам'ять, або ж мала хутківсть завчання існує разом з великою забутливістю. Що-до пам'яти індивідуальні різниці людей надзвичайно великі. Але між розмірами цієї здатности й висотою загального психичного розвитку, або хоч би одним розумом нема ніякої регулярної внутрішньої залежности. Хоч дитина по мірі свого психичного достигання і починає краще запам'ятовувати, але це буває лише в наслідок збільшення інтенсивности її уваги, в наслідок поширення її інтересів і її тямучости і в наслідок того, що матеріял, що завчається, стає багатший убічними асоціяціями.

Досліди над пам'яттю дали для педагогіки досить цінні результати. Який важливий, наприкл., той усталений тепер факт, що розподіл повторювань на протязі великих межчасків є вигіднішій, ніж часті повторювання на протязі коротеньких межчасків, і що навіть, що йдуть за кожним окремим повторенням, лише допомагають тривкості запам'ятань. Далі виявляється, що вчителям треба більш [illegible] особливості пам'яти дітей; їм не слід забувати, що

навчання мусить прикладати всі свої старання до того, щоб викладати учебний предмет, впливаючи на ріжні органи почувань учня, і примушуючи його, де це є можливе, проробляти відповідні рухи, оскільки чимало дітей виявляють яскраво визначені особливості моторного типу. Лобзін (Lobsien) указує на той вплив, що справляє належність до того чи иншого типу навчання і пам'яти на інтерес дитини: представникові моторного типу наприкл., є властиві инші здатності ніж представникові слухового типу або зорового типу. Точніших досліджувань по цьому питанню поки що немає. Далі, для шкільних справ мають ще значіння результати дослідів (Біне та инш.), що досліджували вплив часу на запам'ятання. Забування з пам'яти (забудливість) ніколи не настає зараз же після навчання. Переломом 8 день, як певного матеріялу було навчено, де які учні пам'ятають його ще краще, ніж зараз же після навчання.

Причиною того, що кількість захованого в пам'яті здається зразу же після навчання меншою, ніж після того, як учні встигли відпочити, є иноді втома, що викликана навчанням. Як часто трапляється, що дитина, втомившись заняттям і бачучи, що урок вже не ліз більше у її голову, іде в вечера спати, почуваючи себе цілком нещасною; але зате ранком другого дня їй доводиться з радісним дивуванням констатувати, що ліз у неї тепер „іде", або, принаймні що для неї досить ще лише одного повторювання.

Відомо, що при шкільній системі нашого часу чисто-механічне навчання на пам'ять відіграє досить велику роль. Вимоги, що виставляються перед учнем, звичайно збільшують по мірі того, як він становиться старшим. Але ретельні досліди Весселі (Wessely) показують, що здатність навчати і не думає збільшуватися від року до року; своєї вищої точки розвитку вона досягає в період перед повним дозріванням, а потім залишається де-який час незмінною або ж починає навіть слабнути. Бойгаус вважає що здатність навчання помітніш за все збільшується в період 13-15 років (оскільки при цьому не відіграють ролі побічні асоціації). Цікаво зазначити, оскільки ріжно затямлюються в розумінні тривалости ріжні тексти. Церковні пісні і тексти катехизи забуваються значно хутчіше ніж, наприкл. гарні вірші. Один і той же учень навчає одне гарно, друге — гірше. На підставі своїх дослідів Весселі гостро осуджує надмірне обтяження пам'яти учнів, що нині практикується.

Мейман показав, що експериментальні дані про пам'ять освітлюють також подекуди і розум учнів. Коли дітям дають навчати конкретні й абстрактні слова то виходить, що по мірі розвитку розуму збільшується і здатність запам'ятання уявних слів; ота здатність залежить від того, оскільки школяр розуміє значіння ріжних слів, який зміст він їм надає. Малозначні затямлюють, головне, слова з конкретним змістом, оскільки зміст останніх є відомий навіть найнедоумкуватішій дитині. Таким чином, коли користуватися при експериментах досить ріжноманітними матеріялами, то стає можливим по кількості та точності навченого міркувати не лише про пам'ять, але і про де-які инші властивості учня; коли ж навчання відбувається без участи побічних асоціяцій, як це буває при навчанні без глуздих слів, ніяких висновків з одержаних даних відносно инших властивостей напр. розуму, виводити, звичайно, не можна; в останньому разі досліджується тільки здатність запам'ятання.

Поруч з об'ємом пам'яти, характером і хутчістю навчання та зникнення з пам'яти доводиться нам розвивигися ще одну проблему пам'яти а саме: надійність (певність). Експерименти з навчанням показують, що суб'єктивне почування певности у правильності свого свідчення далеко не завжди збігається в об'єктивною його правильністю. З того часу, як Біне та Віліям Штерн сповістили про свої цінні дослідування відносно психології свідчень (Psychologie der Aussage) та вивчання суб'єктивности (Subjectivilität), і психологія

питипи, в свою чергу, також пильно занялася проблемою свідчень і вказала на де-які моменти, що знайомитись з ними потрібно для кожного педагога. Досліди Штерна над дорослими (протягом 3/4 сек. демонструвалися дуже складні малюнки; зараз же після демонстрації, а також через де-який час учні описували те, що бачили; учням рекомендувалося при цьому відноситися до опису своїх вражінь більш критично; на другий раз в учнів відбиралися свідчення відносно якої-не-будь події, подібно до свідчень на суді під присягою) ні досвіди показали, оскільки певна пам'ять навіть дорослої освіченої людини, не дивлячись на все її уважливе відношення до справи, і оскільки є обидуне суб'єктивне почування певности в тому, що кожен найчистішу правду. Доказ існування описої психологично цілком нормальної неправдивости дорослих з цікавого боку освітлює один вид неправдивости дітей, що помилково вважається за брехливість (усвідомлену неправдивість для певної мети). Таким чином, проблемою свідчень одночасно занялися як педагоги, так і експериментальна психологія. Лобзін проробляв досліди над учнями; він давав їм розглядати різні малюнки і пропонував їм після того описати те, що вони бачили; потім він одвідав разом з ними дитячу виставу у той час, коли виставлялася „Міна фон-Барнгельм" Лессінга, після чого він запропонував їм описати перший акт. Лобзін довів, що свідчення дітей неточні, убогі і часто поплутані, і що у найменших дітей, особливо у дівчаток, чимало неправдивих свідчень виникають через велику їх вмовляємість.

Оцю вмовляємість (сугестію) дітей спеціяльно досліджував Біне над учнями паризьких початкових шкіл. При своїх експериментах Біне користувався картоном, де було прикріплено такі речі: поштова марка, монета в 1 су, етикетка фірми „Bon marche", гудзик, поясний портрет чоловіка, фотографічний знімок з великої купи людей. Картон цей демонстровано в директорській кімнаті; кожній дитині зокрема протягом 12 секунд. Потім учень, що брав участь у досліді, відлягав до пюпіту. Керовник досліду ставив свої питання таким чином, що характер цих питань вмовляв учням цілком певні відповіді. Він питав про колір предметів, про їхню форму, про те, чим їх прикріплено до картону. При цьому було одержано досить чимало помилкових одповідів. З 24 чоловік 15 назвали неправильно колір поштової марки. Четверо з них думали, що бачили на ній штемпель, описували навіть його форму і положення, називали місто, ніби поміченне штемпелем. У 21 випадкові було неправильно показано, як прикріплено наклеїного гудзика. З 40 питань, запропонованих кожній дитині, пересічно на 11 з них (27%) було дано помилкові відповіді. Характер питань був різний. Частина їх не вмовляла нічого певного, наприк., „як було прикріплено гудзик?", „чи видно було на портреті ноги?" Другі питання ніби наштовхували на неправдиві відповіді напр. „чи не надітий був на нього капелюх?" „чи не перехрещено складені ноги у чоловіка на портреті?" У третьому ряді питань була цілком неправильна уся їх постанова; учні по суті діла мусили були б вказати на цю неправильність і відмовитись відповідати, напр.: „яка нога у чоловіка на фотографії закинута одна на другу: права на ліву, чи ліва на праву?" (Справді ж портрет був поясний, і ніг не було видно).

Певна річ, виявилося, що на ці питання, що дужче за всіх діяли, як вмовлення, одержувалося більше за все помилкових відповідів; таким чином у третьому ряді запитань помилкові відповіді мали значну перевагу над правильними. Потім Біне проробив окремий дослід, після якого він допитував дітей; дослід цей показав, що відповідями своїми діти надто дуже впливають одна на одного; лише одна дитина з трьох давала при цьому самостійні ті чи інші відповіді. Усе величезне значіння цього наслідка для питання про допити в класі є ясне само собою.

До цього ж питання є одне дуже цікаве невеличке повідомлення Агада A gahd), що я цитую дослівно: „Раз я вжив тілесне покарання до одної дитини

ударивши її лозиною тричі. Свідком цього була ціла класа в 52 чоловіка. 5 днів згодом я звернувся до них з такими словами: Хто бачив, як я покарав Ф.? Підвелося 40 чоловік. Коли це було? 31 чоловік правильно назвали день. О котрій годині? 26 чоловік відповідають правильно. Більки разів я його вдарив? Одержано 24 правильних відповіді. Чи стояв при цьому Ф. зігнувшись? 12 чоловік (між ними четверо, що сиділи на передніх партах) неправильно стверджують, що діло було як раз так; на питання про причину покарання було одержано 35 відповідей, що вказували на 8 різних причин".

Ще один цікавий випадок переказує зі слів одного вчителя Грос: „Одна дівчинка заявляє якось своїй вчительці, що згубила свій пеналь. Дівчинка стверджувала, що принесла його з собою у школу і вказала на місце під партою, куди вона його положила. Інші діти стверджували її слова, кажучи, що бачили пеналь перед годиною на місці, що вказала дівчина, але заперечували у той же час вину. На другий день дівчинка прийшла до школи і принесла з собою пеналь, що був счезнув, бо на передодні вона забула його дома".

Взагалі можна сказати, що вмовляємість дитини тим більша, чим менш розвинено у неї здатність міркування, але що разом з загальним розвитком ся вмовляємість зменшується. Звичайно, не можна заперечувати, що природжена дитині схильність відограє при цьому певну ролю. Одні діти піддаються чужому внушенню майже автоматично, другі ж здатні йому протистояти в значній мірі. У цьому виявляється належність до різних вольових типів, що зберігаються ніде на ціле життя.

Серед численних новіших праць по експериментальному досліджуванню здатности свідчень учнів перше місце займає робота Штарна, хоч і вона, подібно всім іншим експериментальним дослідуванням по цьому питанню у методологічному відношенні викликає деякі сумніви. У цих межах результати не підлягаються такому точному та об'єктивному підрахункові, як при експериментах над пам'ятю. Штерн досліджав 48 чоловік учнів хлопчиків і дівчаток у віці від 7 до 9 років; кожному окремому учневі на протязі одної хвилини показувано офарблену картинку; на протязі цього часу учень мусив був роздивитися її уважно (на картинці було змальовано кімнату в селянській хаті та її мешканці), відкласти її потім у бік і розказати на пам'ять у зв'язній формі про її зміст. Скоро росповідання учня кінчалося, починали роспитувати по особливому аркушу обпитань про те, що він у своєму оповіданні проспинув: цей аркуш обпитань містив у собі, між иншим, 18 питань, що діяли як внушення (Suggestivfragen), неб то питання ці відносилися до таких об'єктів, що їх на картинці зовсім не було. Ці досліди дали деякі цікаві висновки. Певна річ, що при самостійному описові помилкових свідчень було одержано менш, ніж при додатковім обпитанні, бо в останньому разі помилки внушували самі питання; більш за все неправильних свідчень одержано при навмисне неправильних запитаннях.

Змальовані на картинках обличчя помічалися краще, ніж речі. Свідчення відносно подій, що було змальовано на картинці, були кращі за свідчення відносно кольору й кількости різних речей. При самостійних свідченнях помилки складали 5%, при додатковім обпитанні, не рахуючи відповідів на питання, що діяли як внушення,—20%—30%. Чим старший вік, тим кращі й свідчення; але покращання це не відбувається з року у рік, а робить деякі перескоки; найзначніше покращання припадає на період полової достигости (у хлопчиків 14—16 років, у дівчаток 10—14 років).

Далі, варто уваги те, що старші учні сприймали і засвоїли майже стільки ж, скільки і молодші; але за те самостійно репродуковали значно більше. Разом з віком збільшується також і здатність протистояти вмовленню, а тому в семирічних

ува правильний пересічно кожна друга відповідь на питання зі вступленням, у 14 річних—кожна п'ята відповідь молодші згадували частіш за все змах на картинці людей та речи (предметова стадія), найстаріші (від 8 років) звертали увагу і на зображені події (стадія дії), ще старіші (від 9—10 і більш) були у спромозі описувати також властивості предметів та їхню у залежність у просторові, часі й причинності (стадія відношень та ознак). ння дівчаток в якісному відношенні були гірші, ніж свідчення хлопчиків; са особливо легко підлаються вступленню.

Досліди над цими показали, що точні й докладні свідчення можуть значно ти під впливом вправи та виховання учнів; висловленість також може бути но змешшена. На цій підставі в недавнього часу почали говорити про педагогіку свідчень (Aussagepädagogie; Берт, Оппенгейм—. Oppenheim). Звичайно, галузі цій проведено дуже тісні межі. Инакше стоїть зі свідомими неправильними свідченнями—брехнею, що боротьба з одним з найголовніших завдань виховання. Брехня залежить не від па- а від людської вдачі. Цілком зрозуміло, що в віру досягнення розумової лості, неправильне згадування і свідома неправда починають все більш розвиватися. Свідоме неправильне свідчення 12-річної дитини підлягає цілком иншій ій оцінці ніж таке ж свідчення 7-річної. Проте брехливість і старій ві в якому разі не повинна завжди приймати за особливість, що ва характеру; у даному разі треба увильнути дуже песимістичної точки по- У період полевої достиглости та перед нею, коли так міцно відмінюються ія та почування людини у дітей вподі виникає якась охильність г вертати ду з самозадоволенням крутити другим голову і зв'язати; але пізніше це зникає. Нерідко доводеться чути від дорослих людей про те, як вони у ні роки з охотою і чимало брехали насупроти ясній свідомості про те, що неморальне; брехня вдавалася вподі такою зручною і так легко сходила з Загальна невиразність почувань, та змагань, що виявляється у роки розвидопомагає, видимо, імпульсам до брехні, а жвава фантазія її лише прине.

Розумова працездатність учнів.

Той, хто має увазі на успішне навчання та викладання, мусить з самого ку знати що він може вимагати від дитини, себ-то, яку вона має працеість у різні часи.

Кожний знає з власного особистого щоденного досвіду що психічна працеість у різних людей є дуже різна; так одним вченим приписується велика здатність, другим лише мала. Т ж відноситься і до дітей. Питання про психпрацездатність як одне з найважніших питань практичного життя, пильно ється як психологією, так і педагогікою. Строго визначити межі цієї вичайно, не так легко, але ще важче прикласти тут точні методи вимію- Не дивлячись на це, деякі кроки у цьому напрямі вже зроблено. На прарозмір психічної працездатности людини визначаються тим, що вона в спроби робити у певній межисок. Ознаки і цікільні і інші почасті служать для х мети; але в тому вигляді, як їх все ще й досі поставлено вони більше ть про пізнання, ніж про самі здатності; перш за все розуміння, що вони про працездатність учня, не є досить особливим. Найкращі пізнання ще ражують велику розумової працездатности. Їх вартість нерідко змінюється и хибами, як наприкл.: невміння користуватися св їм знанням на практиці, ість у праці, хутке охолодження до роботи, нездатність довго зосередна одному і тому ж.

Вже давно скаржаться на те, що на підставі шкільних іспитів не можна з упевненістю судити про те, на що учень здатний. Не запас знань даної людини, більш чи менш випадковий, складає наше уявлення про її особу, а також і не переповнення її центрів пам'яті тими чи іншими образами згадування, але те, яким способом переробляє вона всі одержані всякі враження (Крепелін).

Яким же чином треба стати до справи, коли бажано ближче ознайомитися з розумовою працездатністю дитини? Загальне розв'язання цього питання є неможливе, бо працездатність є поняття надто складне, особливо через те, що вищі психічні акти (як, наприкл., творчість письменника або художника) не підлягають вимірюванню. Як це не є сумно, воно все ж не повинно позбавити нас енергії при наших спробах прикласти й тут природничо-наукові методи досліджування.

Уся справа полягає тут у тому, щоб спромогтися визначити в числах роботу, що виконана на протязі точно визначеного межчасу. Взагалі кажучи, це можливо лише у тих випадках, коли психічна праця складається з окремих подібних актів, що підлягають обрахункові. Сюди відносяться такі звичайні одноманітні акти як напр., лічба однозначних чисел, що розположені у зошитові один під одним (див. нижче ст. 75), вивчання безглуздих складів, збудованих по одному принципу (наприкл.: одна голосівка поміж двома шелестівками: даб, мер, фід; див. нижче), або рядків чисел, підрахунок літер рідної або чужоземної абетки, підрахунок чисел, цілих груп з літер та чисел, викреслювання в якому небудь текстові певних літер, коректурна работа та ін. Як видно, усі ці методи відріжняються тим, що об'єктом їх досліджування є що-разу праця, що складається з послідовного ряду однорідних актів при чому раз-у-раз визначується час; таким чином стає можливим визначити кількість роботи (розмір працездатности) що виконана в одиницю часу, а також здебільшого і якість її (по числу помилок). Зупинюся лише на одній з цілої низки методів, що нині існують, і на тому, за допомогою якого мені самому доводилося багато працювати, а саме на методі лічби без перерви однозначових чисел по особливим Крепелінівим таблицям. Досліди ці улаштовуються таким способом: того, кого випробовують, сажають у покійну кімнату, відділену від усякого шуму, що міг би відвертати увагу; перед тим, кого випробовують, кладуть зошитов, де числа розположено таким способом: на кожній сторінці надруковано 10 сторчових рядків чисел; кожний рядок складається з 36 чисел, що в них складаються по два числа, що стоять поруч; суми записуються збоку між обома скалками, причому десятки пропускаються. Тут же є і годинник, що йде безшумно і що б'є кожну хвилину. По вказівці експериментатора з певним ударом годинника той, що випробовується, починає лічити; числа, що стоять одне під одним, складаються з максимальною хуткістю і продовжується на протязі деякого часу, поки не мине умовний заранє строк; кожний раз, коли пролунає удар годинника той, хто бере участь у досліді, наводить коло числа, що на ньому він у цей момент зупинився, невеличку рисочку. Коли, наприкл., дослід продовжується 10 хвилин, то лічба тягнеться усі ці 10 хвилин без перерви, при чому сигнальні удари визначаються що хвилинно— нарешті, результати цієї праці підраховуються, при чому загальна сума складань, що зроблені протягом кожного окремого дня і що зроблені протягом кожної окремої хвилини розділяються окремо; крім того, визначається скільки припадає помилок на кожну хвилину. Таким шляхом одержуються числові дані, що визначають кількість проробленої роботи на протязі всього експерименту, кількість праці за кожну окрему хвилину і певність праці на підставі кількости помилок.

При експериментах над дітьми підраховувати число помилок конче потрібно (у дорослих число помилок є невелике), бо у них, у дітей, зі слів Ф Рейтера Fritz Reuter „моторність" (Tüchtigkeit) розходиться з „певністю" (Richtigkeit).

Певна ри[illegible]утність і добротність праці дитини в [illegible]ій галузі ще не дає пту виводити, що і в иншій галузі справа стоятиме таким же чином.

Трапляється, що та ж сама дитина хутко підраховує і в той же час помалу ає і нивпаки.

Коли б виобразити графічним способом наслідки лічби за кожну окрему лину, то одержимо де-яку нерівномірну криву (ріжну в ріжних дітей). Це пує, що величина і якість результатів праці далеко неоднакові в кожну окрему нову; тут спостерігаються ся єрідні коливання. То крива ця п вишується, то а понижчується так що крива годинної або півгодинної лічби починає злива з незрозумілою й випадковою. Під впливом чого одержується власне така крива умової праці вперше пощастило пояснити Крепеліну, що проробляв по цьому анню численні досліди.

Аналізуючи криву праці (Arbeitskurve), Крепелін указує на цілу низку ових властивостей психичного життя, що, діючи одна на одну, ачають рух розумової праці.

До цих увнутрішніх основних властивостей відносяться:

1. Здатність до вправи (Uebungsfähigkeit). Коли придивитися до ів складань, що зроблені в одиницю часу, то кожна помітить, що спочатку здатність повищується; це стає ще видніше, коли порівнячи початки праці і кінки дальших днів. Це збільшення буває під впливом вправи, що, як мо, полегчує та прискорює всі види фізичної та інтелектуальної праці. Вправа ян з видів пам'яті; але тут маємо *лише* не запам'ятання окремих ів, а полегчення усієї діяльности. Здатністю до вправи володіє усякий, у кого ідки праці збільшуються під впливом вправи.

Досліджування Меймана показують, що „всякого роду вправи якої небудь вести обумовлюють собою побічно також вправи (спів права—Mitübung) ідпених психичних здатностей".

„Той, хто проробляє вправи у спостереженні зорових та слухових вражінь, ває цим самим власну спостережливість взагалі. Той, хто проробляє вправи середжуванні уваги при завчанні на пам'ять, той збільшує свою здатність до ентрації взагалі" і т. д

Взагалі установлено от що: той, хто володіє великою здатністю до вправи ній галузі розумової праці, може під впливом праці і в иншіх галузях значно ьшити хуткість власної роботи.

Розмір здатности до вправи можна визначити в числах; вона вимірюється, нлад, таким способом: установлюють щоденне поліпшення працездатности, оліпшення, що з'являється спочатку праці при щоденному складуванні чисел. ьшення вправи робиться, звичайно, тим менше чим більші наслідки було чено попередньою вправою. Проте й та діяльність, у якій уже багато довоа проробити вправ. як наприкл., складання чисел, може під впливом вправи шуватись до певного ступня ще й далі.

2. Коли праця зі складанням чисел на де-який час припиняється, то вправа ї галузі помалу знову вникає; хуткість цього зникнення в ріжних людей є а. В залежності від того, оскільки зменшилася вправа, звичайно кажуть про шу або меншу сталість вправи (Uebungsfestigkeit); ця психична ивість також впливає на утворення кривої праці (Arbeitskurve) і також ває числовому визначенню.

3. Поруч зі здатністю до вправи найважливішою властивістю душі є втомість (Ermüdbarkeit); від неї розумова працездатність залежить більш за все. Велиїї у ріжних людей є ріжною. Маленькі діти втомлюються надзвичайно легко; ами фізична та психична втомність повільно зменшується. По загальному ілу, хоч і зе де-якими винятками, здатність до вправи і втомність йдуть

поруч; той, хто має велику здатність до вправи, звичайно легко втомлюється. Вчення про втому учнів наведено нижче в окремому розділі.

4. Дальшою внутрішньою властивістю, до певної міри протилежною втомності, є здатність відновлення сил після спочинку (Erholungsfähigkeit). Мірою її в окремих випадках є час, потрібний для того, щоб нівелювати вплив утоми (спостерігається поліпшення праці після рівної величини пауз). Здатність ця не стоїть до втомности в жодному певному відношенні; не кожний, хто легко зморюється, хутко й відпочиває.

5. Коли придивитися пильніше до кожної праці людини, то можна помітити, що іноді протягом перших хвилин досліду й зараз же після кожної паузи працездатність збільшується, але потім почуває хутко падати і йде далі приблизно по поземій лінії спочатку трохи косо підвищаючись, а далі спускаючись. Оце початкове підвищення Крепелін відносить на рахунок напруження волі і називає його робочим імпульсом (Antriebswirkung). Розміри цього фактору індивідуально дуже різні і визначають характер праці даної особи.

6. Одноротність і здатність до звички вже розглядалися при обмірковуванні уваги учнів. Тепер залишилося торкнутися лише одної властивости, що дуже впливає на хід без перестанної праці, а власне спонукання (Anregung), ніби-то здатність утягуватися в працю, запалюватися.

Помітну ролю відограють при цьому ті емоції, що при цьому збуджуються, той інтерес, що викликає до себе праця. Здатність ця до певної міри підлягає теж числовому визначенню.

Завдяки довгорічним дослідуванням Крепеліна та його учнів пощастило, нарешті, виявити та точно виміряти той вплив, що оці основні внутрішні властивості людини, кожна зокрема, справляють на хід розумової праці. Таким способом було пророблено всю ту попередню працю, що була конче потрібна раніш, ніж стати до одної з найважливіших і найцікавіших проблем психології, а власне до наукового аналізу усіх тих процесів психичного життя дитини, зв'язаних з розумовою втомою та перевтомою (виснаження сил—Erschöpfung). Про них власне і піде далі річ.

Вчення про втому учнів.

Попередні уваги. У повсякденному житті слово „втома" часто вживається в трохи иншому розумінні, ніж у науці. Ділетант часто змішує втому з установком. Втома це є об'єктивний стан нашого тіла, точніше, нашого мозку, установок же є суб'єктивне почування. Установок буває звичайно ніби то сигналом перестороги проте, що тіло є втомлене; таким чином установок попереджує втому або ж іде з нею рівнобіжно. Проте трапляються й винятки; іноді установок виникає й без утоми (напр. добре проспавши ніч, раптом почуваєш себе спочатку знеможеним, не будучи при цьому втомленим; установок може бути викликаний звичайно певними уявленнями, як це буває, наприкл., при гіпнозі; у істеричних буває особливий патологичний установок, що виникає без усякої попередньої йому діяльности; його можна усунути внушенням). Так само існує високий ступінь утоми, що не супроводжується установком. Усе це всім добре відомо; після сильного напруження, наприк., довгочасної ходи, ми часто буваємо в такому стані, що ніяк не можемо заснути; безсонниця відома як ознака виснаги; коли в тому є конечна, потреба, напр, під час іспитів, то ми перемагаємо установок, до певної міри нехтуємо цього попереджуючого сигнала; але коли ми потім лягаємо у постіль то сон покидає нас. Перевтома виявляється здебільшого в безсонниці. Нарешті ці факти примушують нас відрізняти суб'єктивне почування від об'єктивного стану наших сил. Це змішування втоми

установку доводить до цілої низки неясностей. Втома, що виникає в ситуації, яка звемо втомою, усувається сповіщенням добрим живленням; усі інші заходи нічого не варті; станком можна боротися різними способами, направляючи дітей на чесполюбність і раціональному веденні навчання, підтримуючи зацікавленість змістом викладаних предметів. Нудьга спричинюється звичайно до установку, але не до втоми.

Вважаємо за потрібне торкнутися тут у загальних рисах деяких основних ґрунтовних сучасної фізіології. Припускають, що при роботі втому викликає витрачання хемічних джерел сил, що є в організмі, та утворення отруйних речовин. Втома завжди буває загальним станом організму. При фізичній праці людина замучується вся, в тому числі і його психіка, розумова ж праця, у свою чергу, зменшує працездатність фізичну. Тому дуже помилково думати, що одна лише фізичної праці (рухавки, фехтування, плавби, ходіння на гори і т. д.) і йде за розумовою працею, може бути об'єктивним відпочинком; навпаки, ця звична робота лише ще збільшує ту втому, що була викликана розумовою працею. Щоденний досвід, правда, ніби то перечить такому твердженню, бо коли ми після розумової праці зробимо годинну прогулянку або займемося рухавкою, то почуваємо себе після цього бадьоріш. Однак це почування бадьорости ще не є об'єктивним наслідком відпочинку, що дійсно настав; воно лише заслонює від нашої свідомости того, що в дійсності все збільшується. Лише сповій, і, зокрема сон, може усунути втому. Навіть у тих випадках, коли ми протягом цілого дня нічим не напружуємося, навіть звичайне байдикуємо, звичайні щоденні враження остільки нас втомлюють, що вночі ми все ж потребуємо сну, коли лише не хочемо себе перетомлювати. Безсоння є най небезпечнішій ворог нашого здоров'я, бо вона перешкоджає відпочинку. З усуненням втоми, що ми звемо відпочинком, об'єктивний процес відбирання сил супроводжується суб'єктивним почуванням відпочинку. І тут термінологічне змішання обох явищ вносить чимало плутанини.

Наслідком утоми буває загальне зменшення працездатности як що-до кількости роботи, так і що-до її якости. Мишцева сила слабшає рух стає невпевненим. Сприняття зовнішніх дратувань гіршає, і закрадаються ілюзорні процеси (наприк., помилки при читанні); рух думок стає поверховим, в них починає брати перевагу звичайний напрямок—втомлена людина з охотою рухається по протоптаному шляху; напруження уваги слабшає, спритність пам'яти—також усяке вчення залишається безрезультатним, нічого більше не затримується пам'яті, з'являється розсіяність; під час години учні починають „пустувати". Одночасно розумове напруження стає причиною погіршення й зменшення якости праці. Нарешті псується при цьому й настрій; втомлені люди легко роздратовуються, мають негарний настрій, здатні до дужого виявлення гніву (ослаблення затримуючих моментів) і негарно володіють зовнішніми виявленнями своїх почувань.

В наслідок бездіяльности в мозкові затримуючих центрів іноді виявляється якась незоцільна, неспокійна рухливість, що особливо дуже шкодить сну. У деяких випадках пустотливість дітей усіх віків в дійсності є ніщо инше, як виявлення втоми. У втомності індивідуальні особливості виявляються особливо яскраво. Вони надзвичайно різні в різних людей. Коли сильна втома стає постійним станом чоловіка, то це указує на її патологичний характер; подібна втома шкідливо відбивається на нормальному розвиткові усього психичного життя навіть найкращих інтелектуальних здатностей. Питання про вимірювання втоми чоловіка має через це величезне практичне значіння і викупає всю ту безмежну працю, що витратила сучасна експериментальна психологія на розшукування масштабу, міри індивідуальної втоми. Тому що суб'єктивне почування втоми, як було вже зазначено вище, не може бути індексом (показчиком) втоми, виникла потреба в об'єктивних методах.

Метод додавання Крепеліна.

5_4	5_7	8	4	7	8	3	3	1	5
9_6	2_9	7	6	5	9	1	5	5	4
7_0	7_6	2	2	4	4	6	2	7	3
3_7	9_7	6	3	7	3	8	9	8	8
4_6	8_5	9	8	1	9	2	2	6	5
2_8	7_3	5	6	6	6	5	5	9	7
6_4	6_1	1	3	9	5	9	7	5	8
8_4	5_9	3	9	8	2	8	6	6	6
6_5	4_7	9	5	6	6	4	3	9	7
9_4	3_2	3	2	3	5	6	8	5	9
5_2	9_7	8	6	5	1	7	7	7	3
7_6	8_9	4	9	8	6	6	5	2	1
9_7	1_8	5	8	7	7	5	9	9	2
8_3	7_{9}**)	1	1	2	8	9	4	8	5
5_9	—	6	4	7	7	7	3	8	7
4_1	2_9	2	7	4	6	5	9	5	4
7_8	7_5	7	2	6	6	4	1	8	8
1_7	8_4	4	7	7	5	3	7	6	6
6_5	6_1	7	9	4	3	2	8	9	2
9_3	5_1	8	3	2	4	7	6	7	9
4_7	6_0	6	6	6	7	1	7	1	2
8_8	4 і т. д.	9	3	1	5	8	5	8	3
5_7	3	4	4	5	3	6	6	3	7
2_1	9	5	8	9	5	9	3	9	5
9_{7}*)	6	1	9	4	2	3	2	6	6
—	8	7	4	3	6	2	7	8	4
8_5	3	4	7	8	8	7	5	5	5
7_3	5	9	2	7	7	5	9	2	7
6_3	7	8	6	2	6	4	5	7	5
7_2	9	7	7	4	8	8	6	1	8
5_9	6	2	5	8	7	6	7	7	3
4_5	8	3	1	7	9	3	8	4	2
1_9	1	6	3	6	5	6	3	3	6
8_3	5	1	6	2	7	9	9	9	8
5_9	9	5	9	5	6	8	3	6	4
4_7	4	9	8	1	9	5	6	1	7
3	3								

З метою вимірювання втоми було випробувано численну кількість способів; деякі з них виявилися потім цілком непридатними, инші, хоч і придатними, але дуже складними і до того ще мало придатними в умовах щоденного життя; всім їм певно де-чогось бракувало, і усі вони були де-кільки однобічні. От же вони мали і де-котрі додані властивості, правда, досить різнородні. Те що всяка втома є загальною, що раз умова втома відбивається також і на фізичних силах викликало спробу виміряти різні ступіні втоми за допомогою апаратів, що вимірять мишицеву силу (динамометр, ергограф). Мосо (Mosso), Кемзис (Kemsies) і ин. думали, що таким способом можливо буде визначити в числах втомність різного роду робот і почали з одержаних результатів утворювати найширші висноки. Але дальші досліди, на жаль, показали, що справи стоять далеко

*) Результат праці 1 хвилини.
**) Результат праці за другу хвилину.

» так просто. Строгого паралелізму між зменшенням ма'зової сили та збільшення
зумової втоми не сталося, так що цей метод є надто не придатним для шкід
айже те ж саме треба сказати і про досліджування Ґрісбаха (Griesbach), що до-
ть багато підняли в свій час шуму.

Він багато й докладно працював над питанням про вимірювання втоми і ви-
йшов такий метод. Він виходив з того твердження, що втома мозку зменшує
чутливість шкіри... Визначаючи, за Фехнером (Fechner) за „поріг відчування про-
орові" ту мінімальну далечінь між двома точками дотику на поверхні шкіри,
, при одночаснім дратуванні, лише починають сприйматися як два ріжних драту-
ння, можна на підставі дослідів сказати, що ця відстань взагалі стає тим мен-
ою, чим уважніший є той, хто бере участь у досліді. Величина „кол дотику"
жної окремої ділянки на шкірі залежить головне від свіжости душевних
и і від енергії уваги*). Чим більш є втомлена увага, тим більш робляться
ола дотику" або мінімальні довжини між обома вістрями естезіометра (циркуля
я вимірювання дотику), що викликають при одночасному дотикові шкіри до від-
кнені відчування. Для Ґрісбаха масштабом втоми було, значить, визначене числами
льшення порогу сприняття просторові при свіжім стані сил. Досліджуванню підля-
ли: у де яких випадках шкіра на лобі, у інших—решта частин обличчя—губи,
гикова поверхня великого пальця правої руки і кінчевість правого вказівного
льця. За допомогою цього методу Ґрісбах дослідив цілу низку осіб, учнів ріжних
ів у ріжних шкільних установах, а також молодих робітників, вивчаючи по них
ив розумової та фізичної праці на поріг сприняття просторові. Одержані ним ре-
ультати звернули на себе величезну увагу і досі ще гаряче обмірковуються у пси-
югії та педагогіці. Нарешті, він гадав, що можливо утворити скалу наукових пред-
ів, що були б розположені по ступіні їх впливу на втому, і вважав, завдяки
му, що має право закликати до реформи шкільних справ. На жаль дальші
ліди не ствердили цілком висновків Ґрісбаха. Хоч і не підлягає сумніву, що втома
галі збільшує поріг сприняття просторові, але дальші регельніші досліди показали,
строгого паралелізму між збільшенням втоми і збільшенням „кол дотику" не існує,
, що точних числових величин тут одержати не можна.

Однаково стоїть справа з иншими спробами приняти за масштаб втоми змен-
ння почутливости якого небудь органу почування.

В наслідок цього в новіші часи перейшли до иншого методів вимірювання
умової втоми. Через те, що взагалі певно, щоби усі ступні розумової втоми
ять повно підбивалися на фізіологичних процесах, мірою втоми було вибрано розу-
у робота. Ще 1879 р. Сікорський пробував вимірювати втому учнів таким спосо-
: спочатку і при кінці години він заставляв писати диктанти і перелічував по-
зроблені помилки; вийшло, що кількість їх під впливом втоми значно збільшується
йже на 33%). Ще значніший вплив втоми констатував при своїх дослідах над
ими Фрідріх (Friedrich). У 1891 р. Бургерштайн (Burgerstein) збудував
підставі експериментальних даних „криву праці" учнів; він давав вирішати
матичні задачі і спостерігав, оскільки погіршала якість праці на протязі одної
ини; далі він перелічив ті поліпшення і помилки в рахункові, що з'явилися при
ді години і порівнював їх з тими, що з'явилися спочатку.

Докладно описаного вище методу довгочасної праці (складання однозначних
л, лічби та закреслювання певних літер тексту, завчання безглуздих складів)
ільно приклав до проблеми втоми Крепелін; помалу він розробив особливу
ановку досліду, де беруться на увагу всі умови, що впливають на результати
зіду і всі джерела помилок; завдяки цьому одержуються надійні числові дані, що

*) Збільшення цього порогу просторові Грісбах приписував не лише ослабленню уваги, а також де-яким безпосереднім фізіологичним відмінюванням у шкіряному коловороті крови.

визначають ступінь втоми. Ріттер (Ritter) завважає, що цілком точні результати він одержав і з иншими методами (комбінаторному методі Ебінґгауза, методах досліджуваннях пам'яти і ин.).

Наслідки численної кількости вже проробленых дослідів, що звичайно, ще потрібують перевірки та доповнення, надто варті уваги.

Виходило, що учень, уважливо прослухавши одну лише годинну лекцію, втомлюється значно більше, ніж про це гадають звичайно в педагогичних колах. Перерви, що заведені між годинами, є здебільшого дуже недовгими для того, щоб більш-менш усунути втому, що виникла за попередній час; це в тому разі, коли лекція була д о в г о ч а с н о ю; навпаки, після недовгої праці н е д о в г і п е р е р в и — доцільніш довгих, бо при них не втрачується вся сила збудження („втягнення у працю"). Трудність учебного предмету визначається його впливом на втомність учня, таким чином при хваленій системі безпосередньої зміни одної праці на другу спочинок настає лише тоді, коли кожна друга праця легша за першу. Суб'єктивне почування полегшення, що буває при переході від одної праці до другої, викликає лише хутко-проходяче і незначне поліпшення наслідків (вплив настрою). Твердження Ріттера, що розумова робота учня є мало втомна, бо вже сама зміна предметів буває певним спочинком, виявляється на підставі вище згаданих дослідів цілком неправильним; теорія ця мусить бути залишена. Рухавка дуже втомлює учнів, наочні предмети навчання—менше ніж лекції мов та математики. Найважчі предмети повинно викладати спочатку учебного дня, найлегші—в його кінці. Лекція на 60 хвилин, повинна бути визнана дуже довгою. Під час перерв покій і їжа більш бажані, ніж бігання на дворі та садку. Крепелін доводить, що гарні вчителі здатні збуджувати та підтримувати інтерес навіть у втомлених дітей; відціля виходить, що гарні учителі втоплюють дитину більш, ніж мандрні вчителі, у яких на годинах „охоронний хлопець—неувага" боронить дітей від перевтоми. Тому для дітей боязких, добросовісних і честолюбних шкільні вимоги можуть бути значно шкідливішими для здоров'я, ніж для дітей покійних та рівних.

Коли до дівчаток і до хлопчиків прикладають однакові вимоги, дівчатка витрачають на школу більше сил, ніж хлопчики; це буває тому, що вони, через їхню більшу зворушенність і, здебільшого, більшу честолюбність, легко перевтомлюються. Ніде не спостерігається остільки перевтоми, як серед слухачок вчительських семінарій. У своїй цікавій статті „про перевтому" Крепелін каже, що в одній баденській семінарії лекції й заняття провадяться ранком від $5^1/_2$ до 12 і після обіду від 2 до 9 годин. Безсумнівно, що подібний план занять, як що він дійсно виконується, доводить до надзвичайної перевтоми.

Ми не будемо зупинятися на численних спробах визначити втомність кожного шкільного предмету з'окрема, тим більш, що де-які з цих спроб, як, наприк. досліди Кензіса було пророблено за допомогою недостатніх методів. Психологичне обгрунтування плану шкільних занять, що з'явилося б наслідком великого числа дослідів над учнями ріжних віків, безсумнівно, є завдання будучини. Тоді може здійснитися і думка Крепеліна — поділити окремі класи великих шкіл на дрібніші групи в залежності від втомности окремих учнів (або розділити учнів окремих клас великих шкіл у порядкові їх більшої чи меншої схильности до втоми).

У всякому разі, школі доведеться примиритися з тим, що поширення психологичної точки погляду неминуче понесе за собою зміну у постановці шкільної справи, яка б велика не була огида де-яких педагогів старого напрямку до молодої експериментальної психології.

Серед численних методів досліджування р о з у м о в о ї п р а ц е з д а т н о с т и учнів є один метод, що вимагає уважливішого розгляду, і що вже набув в учительських колах певної симпатії; це к о м б і н а т о р и й м е т о д Ебінґгауза, правильніш названий Ельзенгансом (Elsenhans) „методом доповнення" („Ergänzungsme-

thode"). Тут має місце не хутке розпізнання низки простіших, однакових, одноманітних і особливо легких завдань, як, наприк. безперестанне складання чисел; за допомогою цього методу досліджуються психічні акти вільніші і трохи складніші. Завдання, що при цьому виконується, полягає в тому, щоб скомбінувати з цілої низки ніби то не зв'язаних між собою уривків речень де-яке зв'язане ціле. Беруть який небудь текст і випускають з нього в різних місцях окремі слова, склади або де-кілька літер,—текст незабаром. мовляв. решетується. І ось учням пропонують можливо хутчіш заповнити оці прогалини по змислу, при чому дається 5 хвилин часу. Кожний пропущений склад у тексті замінюється рисочкою.

Ось приклад такого зрешетованого тексту (для молодших класів):

Подоріж Гулівера. Після довгої мандр.—по чужій країні я почував—таким слабим, що був близький—зомліт—.Смер——мучений я у—на траву і скоро зас—міцніш віж коли—будь в-- житті. Коли я прок--, вже давно—ступив день; с—ні проміні падали ме—прямо на--, що було зовсім незносно, бо я--спині. Я захотів підвес--, але на диво, не зміг рухнутися--одним членом. Я почу—себе ніби прав--жі. З дивуванням я озир--навкло і --бачив, що--рука і н--, і навіть мої, під той час дуже гус—волосся—кріплені верьовками та стрічка—до прикорнів, що були глибоко---у землю.

Другий більш важчий зразок для старших класів: Здобуття Кольберга у 1807 році. На другий же день новий коман---, майор Гнейзенау, представився зал--, як його новий ком----, і—дарував його. До цього він додав де--кільки--, що були такі —різні і—ливі, що здавалося, ніби це щ--батько балакав зі сво--любими— Завдяки--все приняло т--звор—, що бор--вояки за--ли, як діти і з рида—у голос, закричали: хочемо з--- і жит і--рти за ко--і бат --. Після цього він виклав—ті прин—що— він і—перед-- керуватися, те, на що можуть за ним розр----ти, і те, чого він від—че--. (Ebbinghaus Ueber eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten. Zeitschr. f. Psychologie und Physiologie der Sinnesorganen III 1897,5-458),

Підраховуючи наслідки, за масштаб беруть кількість зроблених вставок, число і характер зроблених помилок і пропущених важких місць. В залежності від віку дітей при дослідах дають тексти різної трудности. Тексти підібрано таким способом, щоб усі окремі тексти кожної серії були б взагалі однакової трудности.

Експерименти над учнями різних класів показали, що разом з розумовою достиглістю повищується як кількість виконаного, так і якість праці (масштабом при цьому є кількість помилок). Крім того, на результатах прикладання цього методу ясно відбивається порівнюючий хист учнів. У даний їм час не гарні учні встигали зробити менше за добрих учнів, і зробили при цьому велику кількість помилок. Дівчатка молодших клас усі без винятку встигали зробати менше за своїх ровесників-хлопчиків, однак у старших класах і ті, і другі працювали приблизно рівно, навіть можливо, дівчатка трохи краще.

Обробка одержаних результатів стала тут простішою з того боку що вплив вправи, ускладняючи підрахунок при другому роді дослідів, тут майже був цілком відсутній; виходить це через те, що задачі, які пропонуються учням, ніколи не бувають цілком однакові, але завжди трохи відріжняються одна від одної. Потім виявляється, що під впливом втоми помилки з більшуються і кількість виконаної роботи зменшується. Головна вартість цього методу полягає в тому, що він має більше цікавости для того, що випробовується, не є таким нудним, потрібує від дитини особливого розумового напруження, і припускає більш градацій по трудности, ніж решта дослідів. Поруч з цими перевагами цей метод має де-які хиби. Перше, тут підрахунок одержаних даних становить де-які труднощі, а крім того, підрахунок цей обов'язково має в собі деякий відбиток суб'єктивности, бо запропоновані в окремих випадках задачі не завжди

бувають однакової трудности; помилки бувають далі надто ріжнородними для того, щоб підрахувати їх усі разом. Тому при вимірюванні втоми цей метод є менш придатний, ніж складання чисел без перерви. Але що торкається установлення індивідуальних властивостей тих, що випробовуються, то в цьому разі цей метод є дуже гарний.

Проте, цілком неправильно вбачати у комбінаторній здатності безпосередній масштаб розумових здатностей, взагалі, як на це вказав Крепелін, здатність ця близько стоїть до розгадування загадок, чого ми, певно, не можемо визнати за надійну міру розумової працездатности. Але, Ебінґгаузів метод завжди буде мати велике значіння *для досліджування здорових і дефективних дітей*, оскільки він зазнайомить з досить важливими індивідуальними відмінностями у способах праці і доводить до результатів, що підлягають певному порівнянню. Я сам часто користувався ним при досліджуванні психічного стану дефективних дітей, особливо дітей трохи недоумкуватих, і цілком переконався в придатності його для цих завдань і через те завжди користуюсь ним у своїй клініці.

Через те, що метод Ебінґгауза є більш придатний для масових досліджувань та для досліджувань малоздатних, французькі психологи почали робити таким чином: досліджуючи комбінаторяу здатність у індивідуальному досліді (наприк., над яким небудь учнем старших класів), вони пропонують лише поодинокі слова і примушують з'язати їх поміж собою з товком і як найкоротче. Ось наприкл., пропонуються ним слова: земля, предмет, ніж, серьозно, лісна сторожка. Приклад рішення задачі: „він побачив на землі якийсь предмет, і гадав, що то ніж; він дуже серьозно *нагнувся за ним, підняв його, наміряючись пильніше розглянутися на нього* вні лісної сторожки. За прикладом Емілії Шарп (Emilie Sharp), цей спосіб можна використати для досліджування уявлення, коли б, наприклад, з небагатьох даних слів (іменників або дієслів) давати складувати як можна більш ріжних речень. Звичайно, треба мати на увазі,що у подібних дослідах ми маємо діло вже не з досліджуванням розумової працездатности та розумових здатностей взагалі, а з де-якими спеціяльними особливостями людської психіки, через котрі визначаються індивідуальні властивості людей. У цьому разі результати також не підлягають числовому визначенню (коли не рахувати вимірювання хуткости комбінування, що тут вживається) і вимагають при користанні ними великої обережности.

Вільям Штерн пробував експериментально досліджуваги ще й инші боки психіки, що складають індивідуальні особливості людей. На підставі результатів дуже простих дослідів він відріжняв окремі *типи міркування*: ріжна певненість міркування при порівняні ваги, ріжна їх надійність і підлеглість вмовленню; суб'єктивний та об'єктивний типи думок. Він докладно досліджував також „типи реакції", до нього відріжняли форми реакції: сенсорну, моторну та центральну в залежності від того, на що, головне, звертається увага того, хто бере участь у цих дослідах з реакцією: на сприняття дратування чи на виконання реакційного руху, чи на з'язок (асоціяцію) між дратуванням і власним рухом рук; у цих ріжних типах реакції Штерн вбачає „виявлення ріжного роду відношень, у які люди стають до об'єктів". Таким шляхом він доходить до відріжнення типів об'єктивного (що реагує сенсорно) і суб'єктивного (що реагує моторно, мишцево). Нарешті за допомогою дуже простих дослідів він почав досліджувати так званий психичний темп, цеб-то природжену хуткість руху психичних процесів: учасникам досліду пропонують вистукувати олівцем трьохскладовий рити любої хуткости. Після небагатьох дослідів кожна людина збивається на найвластивіший їй темп, хуткість якого і вираховується. При цьому виявляються ріжні нахили людини коливання, що з'являються на протязі дня та року і ин. Люди, що легко зворушуються, мають більш хуткий темп, і людина та ж сама, що зворушена якою-небудь роботою, вистукує свої удари хутчім, ніж це вона робить під час спокію (Лобзін, Lobsien).

Почерк дитини.

Наукова графологія, теб-то вчення про психологічні особливості людського по-
до цього часу лише дуже замало досліджували письма дитини; на
ія мала певну підставу, бо той спосіб, що ним діти вивчаються писати,
ючись певними зразками—прописями, є мало придатний для того, аби вивон-
ього висновки про індивідуальні особливості виконавця; цим індивідуальним
остям визначитися тут важко. Не без підстави звичайно кажуть про особли-
льний почерк, що вироблюється по особливій схемі. Але, було б помилкою
вати всяке психічне значіння дитячого почерку, зокрема почерку старших уч-
вати про певні „типи письма“ можна також і у відношенні дитини; індиві-
відріжнення старших учнів виявляються тут у розмірі літер, їх довжини
д одної, у формі літер та їх зчіплюванні між собою, у положенні літер
Прейер). Але через те, що наукова графологія є, взагалі кажучи, лише спра-
учнин, про безогляднє товмачення індивідуальних особливостей дитячого по-
ки що не може бути й речи. Може, збудовані Кренелівом для аналізу по-
рези і можуть з рештою проаналізувати почерки; за допомогою їх поруч
данням письмених знаків стає можливим точне вимірювання сили тиснення
мі, хуткости письма та напрямок його, таким чином ми знайомимося, вихо-
такими особливостями письма, що по одному готовому рукопису вивчити не-

ріхи дітей теж вже звертали на себе увагу психологів. Походження їх
дослідити Офнер (Offner). Він відріжняє такі категорії помилок: 1) огріхи,
зультат боротьби зорових асоціяцій, так пишуть, наприклад, Миш,
та миш; 2) огріхі, що причина їх лежить в межах центрально-мозкових
ів, напр., упавра замість управа; 3) огріхи, що виникли під впливом дія-
індивідуальної манери говорити, наприк., поніма замість понімає; 4) огріхи,
ються неправильними рухами рук, у наслідок надто слабих або надто міц-
ьсів до рухів, що намітилися цілком правильно.

Здатність учнів письмом висловлювати свої думки.

тність оця, як відомо, значно запізнюється у своєму розвиткові від здат-
ловлювати свої думки усно. Пояснити це явище досить важко. Коли по-
рову зі жвавим хлопчиком або дівчинкою, торкаючись річей, що приступні
ні і що входять у коло їхніх інтересів, то звичайно чуєш чимало яскравих
притних відповідів, до того, що балачка ця починає доставляти справжню
Але ж, коли б тій же дитині запропонувати виказати письмом, у любій
і би все те, про що до цього говорилося, то вона обмежиться всього на
кількома убогими реченнями. Як убогі змістом, як одноманітно та вимучено
ести дитини шкільного віку до батька, що кудись виїхав, і які жваві, і
ні бувають її розмови, коли батько повернеться до дому! Починає здаватися,
момент, коли дитина береться за перо, рух її думок зупиняється, ніби
листа лякало її думки (ця невідповідність по-між здатністю викладати
письмом та здатністю висловлювати їх усно у неосвічених часто залиш
весь вік). При писаному викладі думок відограє ролю не остільки ясне мис-
ільки рухлива фантазія. Тому остільки поширена думка, що про розумову
учнів, особливо учнів молодшого віку можна міркувати на підставі їхніх
опопувань (творів), базується на дуже непевних основах; не кажучи вже
чими шкільних творів часто суперечать нагрунтовнішим психологічним
кільки вони є цілком чужі мисленню, що є властиве дитині та її інтересам.
ядрігаючи згадую ті теми, що давалися нам де-якими вчителями для
творів вчителями, що вимагали від нас або незграбного переказу

того, що ми чули, або викладу читаного у натуральнорозумілій формі і не давали самостійно виявитися ні думкам ні почуванням у повній їхній безпосередності. Користуючись нагодою наведу один класичний зразок неповнічого компонування, що написане одним учнем бреславської народньої школи, і що недавно було надруковане у „Шлезвігській Газеті“:

„Карл Великий. Карл Великий був добрий та хоробрий чоловік. Він мав підкову і він її зламав; коли йому траплялося побачити турка, він здіймав свого меча і розрубував його по самісінькій середині, так що обидві половини розліталися на усі чотирі сторони. Він носив лише ту одіж, що шили йому його доньки. Він був дуже побожний. Коли йому не спалося, він починав молитися. Раз він став на вколюшки перед вівтарем. Тоді папа підійшов до нього ззаду і помастив його. От він і став німецьким імператором. Тут він дав усім місяцям німецькі назви. Він заснував багато шкіл і церков. По них навчали читати, писати і рахувати. Коли він помер, то сів на золоте крісло і був спущений у склеп. Там він сидить і досі“.

На жаль, газета не сповіщає віку цього учня, у голові котрого діяння Карла Великого так чудно переплуталися одне з одним.

За правильною постановкою справ компонування може бути використане не лише з метою випробування інтелігентности учня та його вміння письмом висловлювати свої думки, а із метою ознайомлення з *висотою розвитку його моральних понять*. Фон-Гіжицький (v. Gizycki), користуючись французькими зразками, організував досить цікаві досліди над ученицями берлінських шкіл, у віці від 11 років 8 місяців до 14 років 6 місяців, з метою дізнатися про їхнє відношення до *переховування найдених річей*. Тема компонування така: „Ти виряжаєшся з одною з подруг на різдвяний базар. В кишені у вас нема ні пфеніга, бо батьки ваші небагаті. Батько сидить без роботи. Але ось ти знаходиш портмоне, де лежить гарна блискуча монета у п'ять марок. Що ж би ти у такому разі вчинила?“ Зі 69 дівчаток 40 висловились за повертання находки, 29—за утримання у себе. Ті, що думали повернути портмоне (серед них 28 знали, що повертати треба через бюро загублени річей), керувалися ріжними мотивами, але що дивно, так це, що ні в одному випадкові вони не були релігійного характеру; відповідальність перед судом теж не відограваля ролі. Але зате часто траплялися розміркування відносно того, що скажуть на все це батьки. 13 душ навели прислів'я: „Ehrlich währt am längsten“ (чесний чоловік хоч і потерпить, але наприкінці, своє візьме). Дві дівчинки керувалися співчуванням до бідної, що згубила, чимало — гадкою про нагороду за повернення находки. У тих, що вирішили привласнити гроші, лише в одному випадкові було висловлене бажання скористатися ними *чисто егоїстично*; більшість розраховувала на придбання не лише для себе, але і для своїх близьких, головне, для батьків. У таких випадках думки про притягнення до відповідальности не було зовсім. Де-які дівчатка, знаючи добре, що гроші ці не перестають бути власністю того, хто їх загубив, виправдували свій намір не повертати їх тим, що особа, яка загубила повинна була б сама зробити заяву про втрату; вони згоджувались почекати, поки не заявиться власник. Розуміється, фон-Гіжицький далекий від того висновку, що усі ці діти, коли б їм дійсно трапилася спокуса, вчинили б точно так як вони показали в експерименті. Він дуже добре знає, що експеримент і дійсність тут не збігаються. Але він цілком правильно рахує ці результати цікавими. Хоч вони майже нічого не кажуть відносно характеру дітей, але дають де-які вказівки про їх психічну достигліть в межі моральних понять і теоретичного розуміння справи; даний випадок становить цілком особливий інтерес, бо трактується питання (право знахідника), що і для дорослих далеко не завжди є цілком ясним.

Оскільки психічні особливості, властиві окремій дитині або дітям певного віку, відбиваються на їх головніших *інтересах*, це досліджується за допомогою метода, виробленого Лобзінним і ін. Користуючись статистичним методом він пр-

ви дослідити ідеали учнів народніх шкіл (по методу анкет), пробували дізнатися, що їм довподоби, що не довподоби, що їм здається смішним та що їх дивує. анкетах, що діти повинні були заповнити, запитувалося, що вони більш за все бають у тій чи иншій галузі (яку будівлю, яку іграшку, яку книгу, яку тваринку, ру з біблійних осіб, кого зі славетних людей, який учебний предмет). Більшість ржаних відповідей, певно, ще не характеризує внутрішніх властивостей даної особи; ся являються не більш, як відповідями, що звичайно вживаються. Коли, наприкл., обленою біблійною особою називають Христа, а улюбленою історичною особою—імператора Вільгельма, то ми можемо лише взяти подібні заяви до відомости, але не надати їм більшого індивідуально-психичного значіння. Улюбленими учебними предметами хлопчиків є рухавка та малювання, улюбленими предметами дівчаток—рукоділля, рухавка та співи; це повинно б було примусити наших педагогів замислитися; цих відповідях цілком ясно видно, як діти, пересичені абстрактними предметами, дають руху та наочности. У подібних питаннях, відносно ідеалів та улюблених ять особливо ясно визначаються відрізнення між хлопчиками і дівчатками, що чайно, складає найголовніше придбання подібних дослідувань. Особливо це відноться до відповідей на питання: „що тебе найбільше за все вражає". У відповідях опчиків відбивається тут значно більше інтересу до причинової залежности ніж речами більш самостійне мислення; відповіді дівчаток більш поверхові; питання про те, що вражає, вони розуміють як питання про красиве або цікаве (наприкл., хлопчиків жало: коловорот землі, вулкани, автомобілі, весняна куркою яець; дівчаток вражали цірк, танцюрист по дроту, квіти і сонячне світло). На ці відрізнення полів дослідів теж варт звернути увагу. Гільдеґард Веґшейдер-Ціґлер (Hildegard Weghcider Zigler) указує на те, що різниці ні виявляються і в різному відношенні нів до учебних предметів. Історія Троянської війни, або балади Уланда надихають опчиків, дівчаток же захоплюють лише трохи. Тому вивчення хлопчиків та дівчаток такового однаковим способом, зовнішне навчання обох полів на протязі усього кільного періоду є психологично неправильним.

Дитина і мистецтво.

У наш вік виховання в людини художнього почування стало потребою дня; доситься навіть чути, як обмірковується і проповідується окремий естетичний світогляд. Не дивно через це, що й дитина стає об'єктом сучасних художньо-виховних поривань. Не завжди це проробляється з достатнім розумінням і смаком; часто реходили та й переходять через край; але взагалі напрямок цей приніс також чимало позитивного. Тут треба відрізняти дві проблеми: одна проблема досліджує, що до подоби звичайно дитині безпосередньо; незалежно від усякого впливу з боку, які кольори та форми вона вважає за кращі, які тони та звуки більш за все радують її ух; оскільки буває розвинута здатність втішатися чим небудь естетично у дітей різних віків. Друга проблема така: як виявляється в дитині художник? Як і що вона лює, ліпить, співає, компонує залишена власному внутрішньому потягові? Яким чином розвивається у неї самостійний творчий талант, яким шляхом розвивається у неї датність виявляти свої почування та уявлення у формах та фарбах, здатність вільно находити що-небудь або відтворювати спрямяте раніш? Само собою розуміється, що ородний талант відограє тут переважну роль. Адже ні в якому иншому відношенні індивідуальні відрізнення людей не виявляються так яскраво, як у відношенні датности художньої творчости; тому одшукування тут загальних законів психичного звитку становить такі труднощі, як ні в одній иншій галузі. Результати довготніх спостережень над поодинокою дитиною тут загального значіння не ають; тут необхідні масові досліди. Досліди останнього роду вже переводились у ликій кількості; особливо за останні роки з'явилося чимало цінних статтей, що ркаються дитячих малюнків; серед цих статтей особливо визначається прекрасна

праця Кершенштейнера (Kerschensteiner)*) з Мюнхену; вивчення її збуджує у всякого прихильника дітей палкий інтерес до справи й високу насолоду. Більшість матеріялу до цього питання базується на дослідах над дітьми шкільного віку, але є також численні досліджування і над дітьми молодшого віку (наприклад, у Селлі — Sully), що я зараз наведу, хоч би й у коротких рисах.

Що подобається більш за все дуже маленьким дітям? Які тони, згуки, фарби, форми вона взагалі вважає за кращі? Звичайно, спостереження не дає у цьому відношенні ніяких певних даних. Тут треба вжити систематичного досліду. Що торкається музики, то тут можна сказати лише небагато. Вже на першому році життя дитини доводиться іноді спостерігати, як її втішає який небудь тон або ряди; вже на другому році життя, а в де-яких виняткових випадках ще раніш, чимало дітей починають виявляти свою радість, лише почують знайомі звичайні мелодії, і, під впливом пориванння до переймання, дворічна дитина вже прооує відтворити гармонійні переходи тонів. Схильність до творчости з'являється теж дуже рано, правда, лише, у дітей виключно удатних („вундеркінд'ів").

Вивчаючи естетичну силу фарб на дітей 4—7 років, Аарсові (Aars) пощастило установити присутність вважання за краще ними синього кольору; густі кольори подобаються їм більше за бліді; сірий кольор геть зовсім не до вподоби. Зміна кольорів подобається більше за їх одноманітність. Грос досліджував, як реагують естетично на кольори діти 5—6 років; він показував їм найпростіші правильні й неправильні фігури і велику силу малюнків і казав їм при цьому, що бажає ніби то вибрати собі найкрасивіші з них і лише прохає йому в цьому допомогти. Таким чином йому пощастило викликати у дітей чисто безпосереднє відношення до експерименту. Дівчатка виявили більшу *освоєність з кольорами, хлопчики з формами*. Що торкається картин, то, виходить, що зміст їх є для дитини більш важливіш, ніж художність їх виконання.

Ще цікавіш і висновки вивчання дитячих малюнків. За прикладом Шрейдера (Schreuder), тут можна відрізняти 3 періоди:

1. Період недоцільного й безглуздого дряпання по папері. Під впливом пориванння до діяльности і пориванння до переймання дитина $2^1/_2$—3 років, одержавши в руки олівець, зараз же *починає водити ним по папері туди й сюди*. Жадного бажання відтворити що-небудь на пам'ять у неї ще нема.

2. Період, коли надряпаному на папері починає надаватися певний зміст. Дитина поводить-поводить олівцем по папері і потім гордо заявляє: це тато. (Сюди ж належать психологічно і перші спроби писати; де кілька розбіжних ліній виображають листа до матері, що зараз же і читається, коли про те попрохати). Згадування баченого, ще не відграє ніякої ролі. Малювання тут є звичайно певною діяльністю, але не виображенням чого-небудь.

3. З'являється пориванння до дійсного, хоч ще і грубого, виображення об'єктів, що утворила фантазія, що зберіглися в пам'яті або що перебувають перед очима. При найближчому розгляданні самостійних дитячих малюнків вони являються надзвичайно інтересними не лише у естетичному, але й у психологічному відношенні. Незалежно від того, оскільки в них визначається відрізнення природного тексту, вони з'ясовують нам те, як дитина приймає й засвоює ріжні речі, що утворюється у її фантазії, оскільки повні її згадування пережитого, і оскільки вони виливають на ту чи іншу форму малюнків.

Питання, що при цьому виникають, Кершенштейнер формулює так. Як розвиваються графічні виображення дитини до істинно-художніх образів, коли на дитину у цьому

*) Kerschensteiner. Die Entwickelung der zeichnirischen Begabung, Carl Gerbers Verlag, München, 1905.

ями виливають систематично? Яких успіхів досягається пересічно в кожний окремий вік ожних галузях мистецтва? З яким віком досягається того ступня достигдости, що є конче рібним для виконання тих чи инших завдань? На чому, головне, грунтується здатність до ного виображення у дитини: на особливій творчій здатності чи на добрій пам'яті? Як виться дитина до прикладного мистецтва і до образотворчого мистецтва? Що переважає у кому окремому вікові: *малювання на пам'ять чи малювання з натури?* При своїх дослідах Кершенштейнер користувався такими методами:

а) При досліджуванні *малювання на пам'ять* дітям пропонувалося виобразити на пать батька, матір, себе коня, качку, дерево, стілець, церкву, вагон електричного трамваю, шку в свіжки і розмалювати по власному смаку тарілки та обгортки книжок.

б) При досліджуванні *малювання з натури* пропонувалося намалювати кого-небудь зі льних товаришів у ріжних позах (стоячи, сидячи, у профіль, en face, з розпущеним волосом з рандем) або ж намолювати у ріжних положеннях.

Коли дитині наказують намалювати що небудь з голови, не завдаючи їй нічого ного, то можна помітити, що людину раз-у-раз малює теж саме. Частіш за все ображається людина (тато, ненька та сестричка), часто також тварини (собака, ь, кішка, свиня, риба, птиця) і будинки, рідше—рослини, квітки, предмети шнього вжитку, иноді до вступу до школи виображаються також геометричні ури та орнаменти.

Спостерігаючи дитину в тій час, коли вона, залишена на самоті, починає малюти, можна бачити, що вона обходиться без ніяких моделів. Коли, наприклад, моя гирьохрічна донька малювала свою неньку, що сиділа напроти неї, їй і в голову прийшло розвивитись її і замалювати; вона увесь час дивилася лише на папір ред собою. Вона, виходить, малювала виключно на пам'ять, а не за допомогою безереднього споглядання. Коли стадія безформеного дряпання вже минула і діти чинають домагатися подібности, малюнки їхні набирають характеру с х е м и; дитина, ображаючи ріжні речі, малює т е, що в о н а п р о них з н а є, а н е т е, я к в о н а ї х у т о й ч а с б а ч и т ь. Тому малюнки її неправильні не лише у тому ношенні, що вони неповні, але ще й ось у чому наприклад, малюнок постаті у офіль комбінується малює enface, у кінного малюються обидві ноги, малюючи личчя у профіль, одночасно малюють обидва ока і вуха, голову малюнками кріз лелюх, дівчинка у платті знальовується так, що ноги через нього просвічуються. слів Левінштейна, у цей період розвитку „малювання є описування, а не виоаження".

Лише цілком повільно переходить ця стадія схеми у дійсно наочну передачу п о с т е р е ж е в н и я р і ч е й.

На підставі своїх досліджувань на 300 000 малюнків учнів по мюнхенських школах ле-кількох літей, що виросли у Японії, *Георг Кершенштейнер* приходить до таких наслідів, що я навожу дословно:

„1. Розвиток здатности виображати що-небудь графичним способом виходить з описого нарису найголовніших ознак предмету. Поволі до цього схематичного малюнка починають ремішуватися виображення тих чи инших певних форм і певних положень об,єктів; на це штовхують почасті випадкові спостереження, почасті переймання зразків, що вже є у викоання. Доти поки дитина ще не починає поривається виобразити предмет у тому чи иншому ложенні у просторі, вона виображає його в положенні найбільш звичайному.

2. Усвідомлене сприняття предметів у перспективі з'являється у хлопчиків на сьомому, дівчаток—на дев'ятому році життя. Розуміння перспективи у малюнках розвивається у 50% іх хлопчиків до 10 року,

3. Малюнки з голови вдаються дитині далеко краще за малюнки з натури.

4. Ранній розвиток здатности до графичного виображення викликається не лише інтесом до предмету і *не лише уважливим розглядванням його від впливом* старших, але *перейманням* виображень цього предмету, утворених руками инших.

5. Здатність до графичного виображення як найтісніше залежить від розвитку здатноти схоплювати всю загальну форму. Усякий род викладання, що розвиває цю здатність, той же час і здатність до малювання.

6. Хист до графичного виображення зорових образів у хлопчиків помітно значніш, іж у дівчаток. Причина цього явища полягає не в більшій спостережливості хлопчиків що до астковостей, але у здатності їх швидше і повніше засвоювати все явище націло.

7. Видатні здатності до графічного виображення, що рано виявилися, лише тоді розвиваються й надалі, коли вони залежать від сили виображення. Звичайна пам'ять на зовнішні форми рідко веде до дальшого розвитку художнього хисту.

8. До 7—8 років дотепність дітей та їхнє вміння малювати розвивається остільки, що вони вже починають пробувати передавати характерність форм і положень у просторі, що й є художність виображення.

9. Хист до прикрашення орнаментами площи та предметів з'являється взагалі вже рано і до тогож незалежно від здатности виображати тіла та їх відношення у перспективі.

10. Здатність до декоративного малярства розвивається у дівчаток раніш, і видимо, дужче, ніж у хлопчиків.

11. Здатність до декоративного письма, маючи при цьому на увазі один лише малюнок, а не фарби, легче розвивається при роботі пензлем (площинною технікою) ніж при роботі олівцем або пером (техніка ліній).

12. Здатності до графічного виображення різних дітей обох полів до восьмирічного віку бувають диференційовані трохи, але починаючи з 14-річного віку диференціювання це починає хутко йти вперед.

13. Видатні здатності дітей до графічного виображення бувають завжди з'язані з гарними розумовими здатностями, але не навпаки.

14. Первісними особливостями дитячих малюнків є *відсутність перспективи* і виображення усього *в одній площі*.

15. Цілком правильного виображення перспективи самостійно досягаються до 15 років лише незначна кількість хлопчиків, а саме приблизно 2—4%, і то лише за допомогою переймання від присутніх зразків; дівчатка досягають цього до 15 років лише у виключних випадках.

16. В наслідок того великого значіння, що має для графічного виображення *переймання*, здатність до малювання дитини розвивається завжди у межах мистецтва свого часу і своєї раси (японська дитина, що виросла у Німеччині, розвилося б у дусі європейського мистецтва, німецька дитина у Японії розвилася б у дусі східньо-азіятського мистецтва)".

Численні колекції дитячих малюнків показують, що схематичні виображання чоловіка виконуються усіми дітьми на світі однаково. Існує, повіяв, де-який прообраз виображення людини. В кінці книги наведено де-кілько малюнків з книги Кершенштейнера.

Все, що лише відомо дитині про людську постать, все не вона виображає і на малюнкові. Певно, найбільший інтерес для неї становить голова, особливо обличчя; все головніше малюється найбільшим розміром.

І ось ми бачимо, що голова завжди малюється дуже великою. Звичайно на ній малюються 2 ока, 2 вуха, що дуже стирчать, ніс, звичайно у профіль, волосся сторч і рот. Часто на перших порах корпуса зовсім немає: на очі дитини це є ознака другорядна, а тому, як щось незначне, пропускається. Руки та ноги починаються від самої голови. П'ять рисочок (иноді 3 або 7) на кінцях рук визначають пальці[1]). На малюнках, будинків, майже завжди є вікна, двері, дах і димар. Коли малюють тварин, то їм звичайно приробляють більше ніг, ніж потрібно; малюються вони звичайно збоку. Дерева та квітки виображаються дітьми довгий час (часто ще у школі) чисто схематично; иноді до дерева приміловуються і коріння.

Спочатку дитина цілком задовольняється своєю художньою творчістю; критичне відношення до себе в ній ще не збудилося, і питання про величину встигнутої нею подібности у неї не виникає. І ось ми дійсно бачимо, що у цей період малювання дає втіху всім дітям. Але чим дужче розвивається спостережливість, тим частіш збуджується у дитині і критичне відношення до діла; вона починає шукати у своїх малюнках подібности, починає знаходити в них помилки та хиби; починає засмучуватися тим, що малюнки її не виходять такими, як би їй хотілося. Тут ось і викривається справжній талан; дитині, позбавленій до малювання, це заняття хутко надоїдає, бо дуже добре починає вона почувати все своє невміння; дитина ж, що здатна до малювання, починає у цьому разі переходити від схеми до копіювання окремих частей та до вільного виображення своїх зорових уявлень.

---

[1]) А-в-тім, Левінштейн показав, що у дорослих, позбавленних всякого хисту трапляються ті помилки, наприкл., на обличчя, змальоване у профіль, наносяться обидва ока

Вивчення малюнків дітей старшого віку знайомить нас також з колом дитячих
ань; ми тут дізнаємося, що цікавить дитину більш за все, і в якому напрямі
ює її фантазія. Дуже цікавий один досвід, що проробили у Бреславлі по ініці-
тиві педагога Козога (Kosog): з початку одної години дітям прочитали перші
рядків віршів Ганса Сакса „Schlaraffenland", після чого запропонували їм
ісувати те, про що вони у біжучий момент думають. Для виконання цієї задачі
дано було 45 хвилин. У досліді приймало участь біля 1500 хлопчиків і дівча-
у віці від 6—18 років. Індивідуальний талан виявився при цьому певно, до-
ь яскраво; де-котрі повертали чисті аркуші, другі зуміли намалювати лише досить
ало, зате треті (серед них були також учні молодших класів) дали дуже
ві малюнки. Розуміється, разом з віком кращали пересічно і результати. З по-
ку існує схема, а пізніше починає відбиватися у малюнках також і споглядання
ів. Діти не додержуються „вимог єдности часу" (Штерн), себ-то вони часто
ображають на одному і тому ж малюнкові де-кілька фаз, що йдуть одна за одною.
тому, як вимальовувалося відношення предметів у перспективі, можна було дослідити
можливі в цьому відношенні ступіні розвитку, починаючи від розміщення окремих
ур цілком хаотично, кінчаючи додержуванням законів перспективи доволі зносно.
но, що останнє дається важче за все і досягається власними силами (без систе-
тичного навчання) лише при певному художньому таланові. Повітряна перспектива
ичнення відалених предметів ніби то в тумані) була додержана лише одним до-
ь талановитим хлопчиком 16 років. Між малюнками хлопчиків і дівчаток було
ічено де-яку різницю: малюнки хлопчиків були взагалі кращі, оригінальніші і
чили багатшу фантазію; у малюнках дівчаток мали перевагу умовність, схема і
ніка, ніж у хлопчиків. Оце відрізнення взагалі цілком погоджується зі всіми
ними відомими нам відрізненнями полів. До подібних же висновків дійшов і Лай,
истуючись у своїх дослідах вільним ліпінням; несподівано, ці заняття доставили
-7-річним дітям величезну вподобу, через що Лай, виступив тепер захисником
ення по народчім школам навчання ліпінню. І дійсно, нема слів, аби як слід
нити усе величезне психологічне та педагогічне значіння малювання та ліпіння:
вправа для очей, привчають до уважливішого сприняття та аналізу форм і
ьорів, до більш довгочасного засереджування на них уваги, а, значить, до грунто-
ого ознайомлення з зовнішнім світом і глибшого та виразнішого засвоїння його в
'яті.

Ми не можемо тут зупинятися на питаннях *чисто-естетичних*. (Яке відношення
ини до прекрасного? Який вид мистецтва є приступний вій тому або другому вікові? Як
ває на розвиток смаку та та естетичного думання художньо-прекрасне отосення?) Мені
ється лише зазначити, що Мейман, на мою думку, цілком є правий, коли каже, що есте-
ва оцінка залишається для дитини неприступною досить довгий час.

Сучасне порвання, починати виховання естетичних почувань учнів як можна раніш
истуючись при тому особливими „шкільними художніми колекціями", повинно бути визн
психологічною помилкою. Це доводять досліджування Меймана відносно дитячих міркув
ь про предмети художньої промисловости.

З наступанням полової достиглости дитинство кінчається. В цей час у душевнім
ті з'являються глибокі і не завжди зрозумілі переміни, що завжди приваблювали
себе увагу і хист художників слова. Різниці полів, як фізичні так і духовні,
ають визначатися гостріше. Мислення, почування та воля набувають нового на-
ку і нового змісту. До цього часу юнак буває, головне, „учнем", істотою, що
ймає пасивно; тепер він увіходе у період, коли починає виявлятися його духова
инність; з учня, що лише накопилював знання і не виходив за межі поодиноких
тів, він перетворюється у самостійно мислячого чоловіка. У нього збуджується
рес до всього абстрактного, думка, що вже окріпла, обертається до питань за-
ьного характеру, юнак стає філософом, переймається ідеалізмом, починає пригад-
атися письменством, мистецтвом і т. д. Фантазія хутко розвивається; у тілі збуд-
ються ніжні відчування та поривання, що неодмінно з'язані з цілими низками

почування та настрої; усе те, що має відношення до кохання зі всією його таємничністю та розкішшю, цілком охоплюють юнака. Те, що ще так недавно приваблювало його як хлопчика, тепер з презирством відкидається, як дитяча забава. Хлопчика-ворохобника він перетворюється у юнака поету, а дівчинка, що з такою охотою грався у кукли,—у мрійну дівчину.

Там, де умерта праця цілком забирає всі сили, що знову накопляються (це буває у молодих робітників, учнів-майстрових і служків), цей вплив полового достигнення на духовому обличчі відбивається лише дуже повільно; у цих випадках хлопчик лише повільно перетворюється у дорослого чоловіка, а дівчинка лише повільно стає дорослою жінкою; але там, де фізичне достигнання іде хутко вперед, де в період росту фізичні сили не витрачаються зверх міри, там спостерігається і хуткий перетворення усієї особи. Ближче розглядання руху цього розвитку не становить завдання нашої праці.

Частина третя.

Психично ненормальні діти.

Середні уваги. Той, хто під вимогою свойого фаху або особливої до того ьности бажав був би ближче ознайомитися зі психікою ненормальних дітей, знайде ому питанню простору літературу. Усе найважливіше по цьому питанню мі- у собі „Лікарська педагогіка" Теодора Гелера (Theodor Heller. „Heilpädagogik". ig, 1904, bei W. Engelmann), книга бездокірна з медичної і з психологичної точок ідів складена автором педагогом по фаху на підставі багатого особистого до- сві ду. Там же вказано і всю решту літератури.

Завдяки існуванню у Нікеччині загальної шкільної повинности, тепер кливість скласти собі досить певне уявлення про розумову працездатність дітей шкільного віку. Трудощі сучасних умов життя, участь, (що все більш рюється) жіноцтва в боротьбі за насущний хліб, з'явлення лікарських і вихован- інституцій для недоумкуватих та духовно-хворих,—все це сприяло тому, енормальні діти, особливо діти важкі що до їхнього виховання не залиша- я більш невідомі, заховані від спільної уваги по своїх родинах, але попадають омадські інституції, під лікарський та психологичний догляд. Ще де-кілька ків років тому наука була дуже далека від того інтересу, який вона тепер уділяє ажуванню ідіотів та імбеціліків, нервово-хворих дітей, дегенератів, малолітніх ниць і вихованців наших іститутів виправлення. Досліджування причин розумового ічного виродження набирає де-далі все більшого значіння, не лише теоретичного, і практичного, особливо після того, коли виявилося, що зі виливом де-котрих ш цих сумних явищ, як наприк., піяцтво батьків, можна з повним успіхом боро-

Ми торкнемося тут лише найважливіших пунктів просторої царини патології ди- о духового життя, оскільки знайомство з ним є бажане не лише для лікаря, і для кожного, хто цікавиться дитячим віком.

Різні форми ненормальностей дитячої психіки можна поділити на такі групи:

1. Недоумкуваті від народження (ідіоти, імбеціліки, тупоумні).
2. Діти, що нездужають на нервовий розлад (епілепсію, танок св. Вітта, хво- козку).
3. Так звані первові діти та діти-дегенерати.
4. Діти, що дуже зрання захворіли на психичний розлад.

Усі групи не є гостро розмежовані по-між собою; між ними є чимало перехідних крім того в поняття „вироджения" у ширшому розумінні часто об'єднують усі ічені вище форми, за виняток гострих інфекційних захворювань, як от танок ітта.

1. Недоумкуваті діти.

Діти, недоумкуваті від народження, в залежності від ступіня їхнього недоумства ються: ідіотами (вища ступінь недоумства), імбеціліками (середня ступінь) ільними або тупоумними (нижча ступінь, перехід до „непатологичної" дурости та ленности.

Ідіотизм це є незагойна форма крайнього недоумства, а причини її бувають дуже ріжні. Під цим поняттям лікарі розуміють цілу низку явищ. Ідіотизм є наслідок ненормального розвитку мозку або ще в утробі матері або на протязі перших років життя. Нам тепер відомо, що за причину ідіотизма є часто наслідний сифіліс, алкоголізм батьків, психичні та нервові захворювання предків. Під час вагітности, у період після пологів і під час годування дитини кожна жінка повинна, маючи це на меті, абсолютно утримуватися від вживання алкоголю. Звичай збільшувати виділення молока вживаючи пива, є прямо-таки злочинним. Що до кретинів, то вони відріжняються, головне, ненормальним розвитком щитовидної залози; відсутність природніх функцій цієї залози відбивається на мозкові, затримуючи його розвиток та його функціонування. Від ідіота кретин гостро відріжняється як будовою кістяку і властивостями шкіри, так і иншими фізичними властивостями; але що торкається його недоумства, то у цьому відношенні він дуже схожий на ідіота.

Взагалі у кретина переважує апатія, психична млявість та загайність; гостріших відріжнень між обома формами не помітно.

З практичних міркувань призвичаїлися відріжняти між ідіотами тих, що підлягають впливу виховання і тих, що не підлягають йому; оцим відріжненням визначається те або инше лікування та виховання їх у відповідних інституціях. У психологичному відношенні найважливішим є поділ—на ідіотів, тупих (апатичних, непочутливих) і ідіотів, що легко запалюються (імпульсивних рухливих). Тупий ідіот має, звичайно, кепсько розвиті органи почування, його нюх та смак не гострі а часом їх зовсім немає; ідіоти часто зле чують і бачуть; почутливість їх шкіри до болю є мала; між ними трапляються й глухоніми.

Особливо попсовано в їх увагу. Активна (довільна) увага иноді цілком буває відсутня, пасивна ж (недовільна) викликається лише з великими труднощами.

У ідіотів, що легко запалюються, неспокійна і непостійна увага перескакує з одного на друге; богато де-чого привабливе їх до себе, але звичайно на короткий час. Иноді недоумство супроводжується зміцненням поваб; тоді ідіот робиться неспокійним і небезпечним (в розумінні злочинів проти морали, підпалів і т. д.); иншими випадками, не дивлячись на нормальний розвиток полових органів, половий потяг буває цілком відсутнім. Безпорадні ідіоти зовсім не навчаються говорити. Иноді завдяки впертому навчанню досягають того, що ідіоти починають вимовляти окремі слова, але наслідок цей досить малий і зовсім не впливає на дальший розвиток душевного життя. Проте треба стерегтися помилкової думки, ніби то ідіот лише від того пробуває на такому низькому ступіню розвитку, що нездатний навчитися говорити. Незагойне недоумство та нездатність вивчитися говорити,—обидва є наслідки однієї вади—недорозвитку мозку. Де-які ідіоти мають певні талани, наприкл., бувають музичні, правильно вторють наспіваним їм мотивам, або зносно змальовують. Оці факти доводять психологичну самостійність художнього хисту.

Імбеціліки відріжняються від ідіотів тим, що навчаються говорити; крім того, в імбеціліків рідко трапляються великі дефекти в органах почувань. Тупий імбецілік відріжняється повільною сприятливістю зовнішнього світу; повільним рухом усіх психичних процесів і слабою активною та пасивною увагою; при еретичній (зворушевій) формі картина хвороби змінюється у тому відношені, що на перший план висовуються брак уваги і здатности зосереджування поруч з ненормальностями у межах почувань та потягів. Пам'ять у них може бути досить добра; часто трапляються визначні здатності, але однобічні, наприкл., до музики, малювання, малярства, усній лічбі і навіть до чужоземних мов. Почування бувають розвиті у дуже ріжній мірі.

Причини цих відріжнень невідомі ще й досі. По-між непочутливими імбеціліками нерідко трапляються гарні; слухняні, упадливі й прихильні люди, досить

ності суспільству, що дивлячись на все їхнє визначне недоумство, або лише їх при-
вити до слушного діла; тоді вони починають спокійно та регулярно майже ав-
матично виконувати те, що їм дано, виявляють свою вдячність і довірливість і при
му часто до певної міри розуміють свою розумову обмеженність і несамостійність.

З другого боку, по-між рухливих імбецилів часто трапляються такі, що поруч
бідністю уявлень та слабістю розуму мають невинні потяги (злодії, злочинці
оти моралі), чисто-животинний егоїзм, брехливість, грубість почувань.
ібні суб'єкти заповнюють в'язниці, аресні доми, виправничі інституції, роб-
ться проститутками, жебраками, приблудами. Той, кому часто доводилося бачити
осліджувати недоумкуватих, що разу переконувався в тому, що інтелектуальні
ощеси незалежні від пануючих почувань та від вдачі. У психіятрії є спірне пи-
ння, що має велике значіння також і для вчителів, батьків, опекунів, суддів
двокатів,—це питання про існування „морального божевільства" (moral insanity,
ка про природженого злочинця). Я дозволю собі навести де-кілька винятків з
відомлення, зробленого мною в іншому місці („Monatsschrift für Kriminal-
ychologie und Strafrechtsform", Band 1), де проблему про „Delinquento nato"
ю викладено у загальноприступній формі.

„Духове обличчя дорослої людини з психологичного боку є складна величина.
сь світ згоджується з тим, що кожна доросла людина є продукт власних природних
атків, що з ними вже народжується на світ, і цілоїи низки впливів зови (вихо-
ння та умови життя). Ріжноглосиця виникає лише тоді коли починають розме-
вувати те, що у людини є *успадковане* і природжене (endogen), і те, що вона
була протягом життя.

Широкі кола суспільства, а особливо педагоги, иноді виявляють
льність надавати переважне і навіть рішаюче значіння виховничому впливу взагалі; новонароджений є для них ніби то аркуш неписаного паперу, пра-
льне заповнення якого становить завдання виховання й навчання. На їхню думку,
дину можна навчити чому завгодно і прищепити їй що завгодно; відмови
е можу" вони не визнають. На їхню думку, в дитині дрімають гарні і зді завдатки,
тності і ріжнородні можливості; вони розвиваються або гинуть в залежності
і того, оскільки їх розвивають та культивують, або оскільки їх утискують та
бують ними. Другий, менш оптимистичний погляд заперечує таке вирішаюче зна-
ння виховання і гадає, що „людина буває тим, чим вона вже по суті є
дня народження"; людина народжується разом з усіма своїми „завдатками",
датностями", „кебетами", „темпераментом", „схильностями до виявлення афектів"
ми чи іншими „порухами" і „хибами в сфері почувань", там, де задатки
лики, вони виявляються самі і без особливого збуджування возні, там, де їх
має,—зайві всі змагання педагогіки. Просторі досліди нашого часу де-далі більше
реконують усіх в правдивості цього останнього погляду.

Ретельні спостереження над індивідуальними особливостями людей примушують
знати, що ми наслідуємо від наших предків не лише будову тіла і кольор во-
сся, але й усі головніші особливості наших життьових функцій. Художній хист,
атність до математики, до мов і т. д. вже з давніх часів вважаються за природ-
ні духові властивості, що не можуть бути прищеплені нам на протязі даль-
го життя; але й елементарніші функції, як от ріжні види сприняття,
зав'язання, почування та бажання починають усе частіше визнаватися за природ-
ні, а часто і унаслідовані психичними особливостями. Це дуже добре знають
батьки, що мають багато дітей; вони знають, як різняться поміж собою малюки
своїх почуваннях та своїх характерах вже у перші роки свого життя. Пря-
адаючи до дітей один і той же метод виховання, звичайно бачим, що одні діти
ягають йому з труднощами, другі—легко.

Тому наша молода наука, диференційна психологія, покладає, як відомо, не мало праці, щоб ближче вивчити різні форми індивідуальних психічних особливостей.

За найвищий та найважливіший ступень психічного розвитку наука і практика цілком правильно вважає утворення морального характеру. На протязі тисячоліть людська культура була тісно з'язана з такими поняттями, як „моральна воля", „самовизначення" „свобода волі", „моральна відповідальність" і науковий детермінізм, не дивлячись на всю свою стародавність, не зміг тривко усталитися в практиці ні в межах звичаю і права, ні в суспільстві і державі, ні в школі і родині.

Охоронці нашої культури ще й досі загороджують дорогу детермінізму, покликаючись на категоричний імператив Канта. І хоч силою фактів їм і доводиться визнати присутність природжених задатків і дефектів, визнання це не поширюється ними на моральні властивості людини. На думку (правильніш, вірування) певних кол, природжені властивості, природжені дефекти в цій царині не існують; тут, на їхню думку, має місце якесь духове майно, набуте під власно-особистою відповідальністю, при чому його відсутність є наслідок власно „морального недбальства" (Koch).

Правда, у де яких філософічних та релігійних науках (вчення про гріх) проглядає потайне визнання природжених моральних властивостей людини; слова біблії про те, що гріхи батьків виправляться на дітях та внуках, містять у собі, як відомо, якусь природньо-наукову істину, роль котрої у розвитку моралі з'ясувалася для нас лише повільно.

Наша доба, взагалі сміливо прикладаючи цю точку погляду при розгляді багатьох душевних здатностів, ще далека від того, щоб прикладати її і при обмірковуванні моральних властивостей людини. Причиною цьому є наша ілюзія свободної волі. Коли-б хто-небудь сказав, що кожна людина, при належній запопадливості і навчанні, може зробитися Моцартом або Беклінов, того, певно, висміяли б; але коли хто-небудь починає заперечувати, що під впливом виховання, навчання і „самовиховання" можна витворити моральний характер у кожній людині, на того обвалиться енергійні заперечення і навіть особиста образа. Це обумовлюється тим, що в нас є де-які уявлення, що дуже впливають на почуття і що над ними мислення повільно губить всяку владу, але в них ми продовжуємо вірити як в істину, навіть ще й тоді, коли вони починають перечити і досвіду і розсудку.

Тут, між иншим, треба зауважити: вже й зараз про душевно-хворого думають трохи инакше; від нього не вимагають нормально-моральних вчинків, коли він діє проти закону, то від кари його звільняють. Звичайно, це відноситься лише до важких форм душевного захворювання, очевидних навіть для неспеціялістів, так що (як це визначалося у провідних ідеях проекту уложення про покарання північно-німецької спілки) „правосвідомість народу не покладає на них відповідальности за його вчинки"; чи може хто-небудь бути звільнений від покарання в наслідок психічного захворення, це вирішає судя—не спеціяліст у цьому питанні.

Завдяки подібному стану справ, навіть найнезрозуміліші аморальні вчинки самі по собі медичному дослідуванню не підлягали; ще недавно медиціна або, инакше, природознавство цілком не звертало уваги на вивчення злочинця. Вже з початку XIX століття у психіятричних підручниках і творах з психіятрії (Пінеля, Ескіроля, Громана — Pinel, Eskirol, Grohman) починають згадуватися аморальні вчинки, як психологічні симптоми різних душевних захворювань; у 1835 році Прічерд (Prichard) увів у вжиток для визначення цього симптоматичного комплексу термін „moral insanity", але питання про природжену не виправиму аморальність без яких би то не було инших ознак душевного захворювання лишалося по істотності незаторкнуте. Основна проблема в даному разі така: чи природжене моральне безсилля, що його не можна усунути, подібно до кольорової сліпоти, природженій кмузичності, природженій дурости? І як ні, то так, то як

уеться ця моральна вада до хвороб и злочинства? Як виявляється вона у дер
й суспільстві? Першим з цих питань психіятрія почала досить цікавитися з
в Мореля (Morel), батька науки про виродження (перевід); другу проблему до
ів з точки погляду природознавства Цезар Ломброзо (Cesare Lombroso).

Як-би пощастило установити такий випадок, коли дитина злочинця, усунута
злого оточення батьківської хати (шляхом, наприкл., усиновлення), з найюлодшого
одержувала ретельне, бездоганне виховання, нарешті зробилася злочин-
не дивлячись на всі старання, то подібний випадок краще за все довів би
наявність існування природженого морального безсилля. Але Ашафенбург (Aschaf-
burg) цілком справедливо зазначає, що довести це дуже важко; сумнівно, що
з цей проблемі опрацьовано з усією точністю наукового експерименту.

Зате саме життя дає нам чимало прикладів того, як діти однієї і тієїж ро
одержують однакове ретельне виховання, але потім одні з них виходять пут-
, бездокірними людьми, других „невдатні" діти вже змалку виявляють аморальні
небні схильності. Особисто мені добре відомі два випадки подібного роду. Звід
ю самі батьки доходять потім до висновку, що їх дитина навряд що нор-
ьна, бо вона дуже вже несхожа на інших дітей, що вона з самого початку
якоюсь зовсім іншою; одна мати, оповідаючи мені раз про свого 12-річного
, досить жвавого хлопчика, висловилася так: „у нього невикорінений потяг
ла".

Протягом часу поняття „моральне божевілля" було значно звужене. У тепе-
ій час воно прикладається лише до тих з природжених форм виродження, коли
ч з великими моральними дефектами, спостерігається гарний або посередній
иток розумових здатностей, а всіх інших ознак психічного розладу немає. Палкі
речки відносно „moral insanity", завжди були і досі ще здебільшого зали-
ться суперечками з-за слів, а не з-за фактів. Це особливо відноситься до питань
тв, чи завжди стан цей супроводжується зниженими розумовими здатностями,
моральне божевілля божевіллям спадково-дегенеративним і, нарешті, чи можливе
трібне розмежування між моральним божевіллям і звичайно злочинними схильно-
ми? Вважаю за потрібне торкнутися коротенько усіх цих пунктів.

Чи трапляються люди з природженими моральними дефектами, але з гарними
мовними здатностями, що у них ані прекрасне виховання, ані тяжкий життьовий
ід не в спромозі були збудити моральних почувань (вболювання, сорому, любови
атків, братів та сестер, покута і т. д.)? Багато говорять, що подібні моральні
ки завжди бувають малорозвинені і в розумовому відношенні. Другі знаходять
ральне-недоумкуватих гарні, навіть „дивно-гарні" розумові здатності. У цьому
ині теоретичні обвіркування часто заступали місце неупереджених спостережень
освіду. Відсутність моральних понять (основна помилка інтелектуалістичної пси-
гії) ототожнювали з відсутністю моральних почувань; (основна помилка інтелек-
істичної психології) коли виявилась, що особливого „центру моралі" у мозкові,
е, почали говорити, що гарні розумові здатності не погоджуються з моральними
ктами.

Спостережливим людям нерідко доводиться зустрівати дуже розумних паскуд-
ів і високоморальних йолопів та недоумкуватих. Де-які доходять навіть до того, що
вняють, ніби високий розумовий розвиток лише у рідких випадках сполучається
маністю та добрістю. Це, звичайно перебільшення, але неповніше за все є все-
уявлення, ніби моральні властивості тотожні з інтелектуальними здатностя-
з другого боку, ніби аморальність і злочинні схильності є неодмінними спів-
ами недоумства. Нам, лікарям-психіятрам, як на це цілком справедливо указу
доводиться експериментувати та спостерігати лише тих з недоумкуватих, що
часно мають і моральні дефекти, через що вони і дійшли до конфлікту з зако-

ном; в наслідок цього ми легко схильемося переоцінювати випадки, коли недоумство і злочинні схильності трапляються одночасно. Крепелін, безусумнівно, правий, кажучи, що природжений злочинець нездатний стати на загальнуіши точку погляду, не здатний до вищої духової праці, не здатний витворити собі суцільного життєрозуміння й світогляду, що йому взагалі не є властивий ширший погляд на діло. Але по суті цим лише сказано, що природжені злочинці в інтелектуальному відношенні стоять не вище од загальної маси своїх сучасників, що так само нездатні витворити собі цілковитого життєрозуміння та світогляду. Знавці меншканців наших в'язниць (Бер, Кірн, Ашаффенбург та инш. Ber, Kirn, Aschaffenburg) часто вказували на те, що взагалі всі злочинці (виходить, не лише морально недоумкуваті) стоять на доволі низькому ступіні розумового розвитку.

Отже, досвід мусить вирішити чи завжди злочинці з прирожденними моральними дефектами бувають недоумкуваті і в інтелектуальному відношенні. З цією думкою згожуються, здебільшого навіть супротивники вчення про моральне недоумство, так що й вони цікавляться доказом присутности низького розумового рівня злочинців, користуючись випадками з власного спостереження та історіями хвороби, що наводяться у спеціяльній літературі; на їхню думку, їм пощастило не довести у що до всіх розібраних ними випадків. Як на ознаки інтелектуальної обмеженности иноді вказують на несталість і непостійність вдачі і на нездатність провадити регулярне життя. Але це невірно. Напрямок та енергія думання визначається силою почувань, вони ж спонукають і до вищої розумової діяльности; але там, де панує притупленість почувань, там нема і непотрібної збуджуючої сили, а тому і здатности до вищої розумової праці. Але ж між усім цим і паталогічним інтелектуальним недоумством—ще ціле прірва. Дальші докази низького розумового рівня злочинця вбачали також у тому, що він нарешті шкодить сам собі. Але при цьому не брали на увагу на те що богато з того, що є болісне для нас, для злочинця—байдуже. Кара й призирство суспільства його не зворушують; покута, сором, і честь для нього—зайві слова.

Виходить, уся суперечка, навколо питання про те, чи буває прирождене моральне недоумство поруч з нормально розвиненим інтелектом, є в істотності звичайною грою поняттями; Мураль (V. Muralt) цілком правий, кажучи, що „суть діла полягає не в тому, що трапляються прирождені моральні дефекти поруч з цілком нормальним інтелектом, а в тому, що існують люди з хворобливими завдатками, але з інтелектом, цілком достатнім для боротьби за існування, що, в наслідок своєї моральної нікчемности, лише шкодять і собі і суспільству".

Отже, ми дійшли до висновку, що моральне божевільство мусить бути віднесене не до категорії імбецілів, але до дегенеративного божевільства, бо прирожденне знесилля розуму не може вважатися за конечну ознаку цієї хвороби.

Повернемося ж до розгляду різних форм прирожденого недоумства. Від недоумства імбецілика відрізняють, як більш легку форму психичної обмежености, тупоумство (Debilität), що є перехідна ступінь до „фізіологичної" дурости або обмежености. Звичайними ознаками тупоумства є: кепська сприятливість, нестала увага, що кепсько пристосовується, пенадійна пам'ять, повільний та одноманітний рух уявлень, поверхові міркування, мала комбінаторна здатність, мінливість почувань велика вповільненість, велике виявлення де-яких потягів, і знесилені вольові, імпульси, ознаки ці не завжди бувають усі разом.

Розумово недорозвинені діти дуже часто бувають недоразвинені і у фізичному відношенні. В сучасній педагогичній психології цьому роду тупоумства уділяють багато місця, але більш з практичних, а не теоретичних міркувань. До дебіликів відносять ся нездатні учні наших шкіл, що не доросли до вимог шкільного навчання. Кажуть, що число їх збільшується; присутність їх по школах стає тим почутливіша,

ають винести від учнів. Сучасні спроби очистити школу від недорозвинутих і прийти на допомогу до малоздатних, сприяють, повторюю, тому, я шкідливість, яку приносять ненормальні діти по школах, що при середнього розумового рівня, і, подруге, тому, що усовують ту школу, що свою чергу, роблять шкільній справі. Оскільки велика нездатність лині визначити шкільні лікарі разом з учителями; навчання пристосо-сповільних духових сил туподумних, ведеться в особливих класах та допо-их. [1]) Існують лікарсько-виховничі інститути, що є самостійні учебні установи, де малоздатних розвивають на індивідуально-психологич-

чайно цінні для справ освіти наших дітей є де-які сучасні спроби пере-постановку справ по народних школах; сюди відносяться, наприкл., ся-шкільної ради у Мангеймі Зікінгера (Sickingera). Від багатьох страж-бот будуть позбавлені нещасні діти, від нудьги і марної втрати часу— аровані діти, коли лікар та вчителя стануть своєчасно дізнаватися ву причину неуспіху і почнуть слідкувати за тим, щоб від дитини не вия-о, що перевищувало б її природні здатності.

2. Нервово-хворі діти.

і первові хвороби, що з'являються вже в дитячому віці, шкідливо і на психичному развиткові. Гострі захворіння мозоку викликають існі відмінювання у ньому, що клінічно виявляється у зниженні розумо-ї. Чим молодша була дитина спочатку захворіння, тим більш цей не-нагадує *картину природженого недоумства*. Часто ідіотизмом та не-ціліка називають те, що в дійсності є недоумство від мозокової грапилася в дитячому віці.

наси инших первових захворінь дитячого віку торкнемося тут ще оскільки вони мають загальний інтерес. „Танок св. острa інфекційна хвороба, звичайно цілком загойна, супроводжується змінами в емоційний межі і в цих випадках діти стають дуже и; неспокійна рухливість, що з'являється при легких формах, або спо-ння, часто помилково приймається за пустоти (примусування), і в та-кові з дитиною *починають поводжуватися не так, як треба* — хвороба здебільшого згубна для психичного розвитку, коли я вже у дитячому вікові. Рана часто доводить до повільного розумового отупіння, і навіть у тих випадках, коли рух хвороби не набуває ого обороту, вона ледве чи проходить для психичного життя цілком бай-і епілепсії виявляються, крім корчових припадків зі зникненням сві-сумному настрою в з'язку з нехіттю до життя, в запалі гніву і лю-ного приводу, в безпричинному „імпульсивному" втіканні, у ріжних не-ших, у перебутному затемненю свідомости і у де-яких видних озна-о розладу. Постійним хворобним симптомом, що супроводжує навіть и, часто буває відмінення характеру у злий бік (виявляються бурчання, іпохондричність, неправдивість, роздратованість, огидне Діти—епілептики роблять часто тяжкі злочинства; не одне безглузде чинство, зроблене підлітком хлопчиком або дівчинкою при блищому ним виявлялося, ділом рук дитини-епілептика.

[1]) відноситься до Німеччини, де подібне навчання малоздатних широко шло воно лише намічається, але гостро поставлене до організації під час су-у на Україні. (Прим. перекладача).

3. Нервові діти та діти-дегенеранти.

Ми відрізняємо від дітей, що страждають певними нервовими хворобами (перебутніми), дітей просто нервових, дітей психопатів, дегенератів. Щоб уникнути непорозумінь, ми звертаємо увагу на те, що слово „дегенерант" вживається у медичній термінології не лише в „моральному" розумінні; дитина-дегенерант далеко не завжди буває негарною дитиною, пікченною в моральному відношенні. Ця назва указує лише на те, що дитина, у наслідок хвороби, трохи відрізняється від більшости здорових дітей. Більшість дітей нервових та дегенератів має злу спадковість; це значить, що батьки їх або хто-небудь з предків були не зовсім нормальні психично, страждали на нервові хвороби, психичний розлад, запій, сифіліс, заподіяли самим собі смерть, були злочинцями або мали ексцентричну вдачу.

Відхилення від норми можуть у такому разі виявитися надто різноманітно иноді де-котрі хиперні симптоми виявляються вже на протязі перших років життя (судороги підчас прорізування зубів, неспокійний сон, скрикування в ночі, велике підпадання страхові, запал, а особливо лякливість). Нерідко нервові діти бувають передчасно розвитнені.

Певній небезпеці цього роду звичайно підпадають так звані „вундеркінд'и" (передчасно розвиті діти). З роками у них починають з'являтися різні нервові симптоми. Характерна при цьому буває їх нервовість певна дисгармонія у всій їх психиці. Надзвичайна їхня талановитість приходиться разом у одній й тій же дитині з цілком незрозумілими дефектами. Емоційна збудженність буває здебільшого підвищена; навіть найретельнішому вихованню не завжди щастить розвити в дитині певне самоволодіння і притлумити її неспокійні і жагучі нерви. Часто спостерігаються у них гістеричні симптоми, під котрими я розумію не виявлення гістерії, як окремої хвороби, але звичайні де-які ненормальні психичні реакції на зовнішні дратування та на дратування середині нашого тіла. Шкільні успіхи таких дітей часто бувають дуже гарні; але вони часто коливаються. Діти ці звичайно легко все засвоюють, багато чого хутко затямлюють і легко завчають; але, не глядючи на це, дитина взагалі починає відставати від других через те, що вона ненормально хутко втомлюється; її увага хутко знесилюється, вона стає розсіяна і починає тяжитися запаттями.

Таким чином, у роботі починає бракувати стриманности. Пам'ять та сприятливість можуть бути дуже гарними; але хворобні переінакшування пам'яти у з'язку з багатою фантазією та психичною жвавістю часто ведуть до певинного фантазування та до шаленства. Як ми вже бачили вище, до дегенерантів належать і морально божевільні.

По наших школах є чимало таких нервових дітей. Зі збільшенням їх числа система викладання, що від усіх дітей вимагає одночасно одного й того ж по однаковому методу, стала непридатною і ось було закликано до реорганизації шкільних справ, до індивідуалізування викладання,—повстали нарікання на обтяження учнів та на шкідливі для здоров'я шкільні порядки. Нелегко відділити усе справедливе у цих вимогах від перебільшувань та помилок. У багатьох хибах сучасного виховання молоді, родина, безсумнівно, винувата значно більше за школу; я нагадаю лише про безглуздий та шкідливий звичай давати учням алкогольні питва, про дитячі вечірки та иншу суєту, чому дається так багато місця у житті заможних класів нашого суспільства. З другого боку, не можна все же не визнати, що не мало ненормальностів панує і в справі викладання. В той час, як північно-східній Німеччині де-котрим вчителям доводяться одночасно працювати з 150—200 дітьми, вимоги індивідуалізації навчання дітей є чисте кепкування.

Коли по де-яких учебних установах щоденні заняття школярів тривають 12—14 годин, то це суперечить психології, шкідливо з погляду гігієни і тому потрібує відмінення. Таким чином, де-які з численних вимагань, що висунуті у боротьбі за шкільну реформу, є цілком обгрунтовані. Сюди належать отакі:

1. Скорочення числа учнів шляхом відчинення рівнобіжних класів; школи, особливо народні школи, дуже терплять від переповнення, так що вчитель не має можливости звернути більшу увагу на окремих дітей та знайомитися з їх індивідуальністю. З психологичної точки погляду класа мусить рахуватися переповненою, коли число учнів перевищує 50.

2. Скорочення уроків, що даються до дому, для того, щоб дитині залишалося досить часу на спочинок, сон та прогулку на чистому повітрі. Лекції не мусять починатися раніш 8 годин.

3. Доцільний розподіл учебних годин, відповідно психологичним принципам; особливо треба при цьому погоджуватися зі здатністю дітей утомлятися та зі властивістю окремих учебних предметів утомлювати їх. Коли лише можливо, то бажано розділення учнів по їхнім здатностям.

4. Скорочення нудного завчання на пам'ять; що—найширше вживання наочного навчання. Розвиток спостережливости, викладання малювання, лінки взагалі, збуджування активности. Більш предметового навчання, менш словесного.

5. Збільшення перерв між окремими годинами остільки, щоб досягнути повного відпочинку. Скорочення числа уроків після обіду.

6. Установлення достатньої кількости посад шкільних лікарів, що свідомі у психології та психіятрії; ця посада для них мусить бути головною, а не побічною. Обов'язки їхні мусять складатися не лише в лікуванні хворих, але у спостереженні за здоровлям усіх учнів взагалі, в огляді усіх, що знов вступають до школи, усіх, що чим-небудь вражають вчителя, усіх дітей, що захворіли під впливом шкільного режиму, і у вивченні всіх дефектів органів почування учнів (тугоухости, вад зору).

7. Скорочення числа екзаменів і инша оцінка екзаменаційних результатів, де більше значіння мусить надаватися одзивам учителя про знання та поведінку учня за протязі усього шкільного року. Знайомство учителів з психологією.

Чи пощастить нарешті витворити такі психологичні методи досліджування, щоб за їх ньою допомогою шкільний лікар з самого початку був в спромозі об'єктивно пізнавати дітей психично ненормальних, а особливо тих, что ненормально стомлюються, завчасно усувати їх зі шкіл нормального типу—це покаже найбутнє.

Досягнення цих цілів, звичайно є дуже бажане в інтересах нашої шкільної молоді.

4. Душевно-хворі діти.

Коли не лічити ріжних вроджених форм недоумства, душевні захворювання трапляються в дитячому віці дуже рідко. Все ж таки, більшість ріжних форм психичного розладу, що трапляються в дорослих, можливі у виключних випадках і дітей. Де які періодичні психози, що доводять дорослого до лікарні божевільних, являються ледве помітними вже у дитинстві. Особливо велике значіння має той факт, що малоздатні діти і дуже талановиті діти, себ-то такі, що на них родина та школа покладають великі надії, на послідку, а саме, при половій достигності, нерідко захворюють психичним розладом, так званим юнацьким недоумством, що нерідко перевертає їх у цілковитих розумових инвалидів. Що разу, коли окина полового розвитку з'являються у психиці дітей химерні переміни, незрозуміле посилення працездатности в з'язку з відхиленнями в царині почувань та волі, належить дослідити, чи не мають тут місця хворобні процеси. Що разу, коли оце нацьке божевілля залишається непомічене з самого його початку, можливі грізні наслідки; через це треба вимагати від шкільного лікаря грунтовного знайомства з найважливішими явищами психіятрії

ДОДАТОК.

Діти з дефектами зовнішніх органів почувань.

Значіння окремих видів вчувань для психичного розвитку людини дуже ріжне. Наука може не бути абсолютно, і психіка людина втеряє від цього не багато; те ж відноситься і до смаку. При цілком здоровій психичній організації у всіх инших відношеннях подібні прогалини в царині вчування трапляються рідко. Тактильні пізнавання зовнішнього світу обумовлюється органами дотику нашої шкіри і органами дотику, що лежать глибше (у м'язах, співчленених та звязках) про все величезне значіння цього роду пізнання вже було казано вище. При нормальному розвитку центральної нервової системи у всіх инших відношеннях, повної відсутністи цієї функції з першого ж дня народження не трапляється. Велику небезпеку становить сліпота, природжена або що наступає першими роками життя; а ще більше тяжкі наслідки тягне за собою природжена глухота, що обумовлює завжди й німоту. Ми вже бачили, що мова є найважливіший засіб вищого психичного розвитку людини; отже стає цілком зрозумілим, що глухонімий без навчання залишається недоумкуватим. Зате навчання, у наслідок якого оці глухонімі, не дивлячись на відсутність слуху, починають розуміти инших людей і порозумітись з ними, доводить їх иноді до високого ступню душевного розвитку. За допомогою дотику, мацання, а особливо за допомогою мови, сліпий значно легше досягає середнього рівня душевного розвитку, ніж глухий. Витончена тактільна почутливість у сліпця та витончене розуміння чужих виразних рухів у глухонімих є наслідки довгочасної вправи та напруженої уваги; все це загальновідомі факти; оця витонченість обумовлюється не будовою органів почування (шкіра та вухо у сліпих, очі у глухонімих), але повільним досконалішим розвитком відповідних частин людського головного мозоку, де грунтуються душевні процеси дотику слуху, зору.

Особливо великий психологичний інтерес мають описи психичного розвитку глухонімих сліпців, що досягли надто високого розумового розвитку, завдяки упертій працьовитості та вмілому навчанню; випадки ці є живий доказ того, до якого ступню людська натура вміє сама собі допомогти, коли лише нормально функціонують частини головного мозоку, що обумовлюють духове життя. Не можна не дивуватися, читаючи про долю Лаури Бріджмен та Елен Келер. Ми бачимо тут, яке величезне значіння для розвитку розуму та тями має вроджена схильність, оця могутня сила, завдяки якій духові здатності починають розвиватися, не дивлячись на всю бідність та одноманітність зовнішніх вражінь. У Елен Келер коло відчувань, обмежувалося майже одним дотиком, (нюх, смак вкус, теплові вчування у психичному житті людина істотної ролі не відграють), але одержала у юних роках освіту, однакову з американськими студентами, зробилась нарешті талановитою письменницею і не є чужа естетичній насолоді красою природи і пластичним мистецтвом. За посередництвом дотику вона ознайомилось з язиком розвиненої речі; її сприятлива душа засвоїла все, що переказала їй про науки і мистецтво її дивна учителька Ені Сіліван, що корысталася абеткою сліпих; з великим завзяттям взялася вона за книги белетристичного та історичного змісту, вглиблялася у Гомера, Шекспіра та Шілера; її дивогідна сила волі допомогла їй здолати всі труднощі навчання, підлягти іспитам разом зі своїми ровесниками-мужчинами і заняться спортом (їздою верхи та на велосипеді), словом, зробила з неї „справжню людину" Сенсуалістична психологія, що домагалася звести все наше психичне життя на ассоціації між ріжними вчуваннями та уявленнями, цілком безсильна пояснити випадок душевного розвитку цієї цікавої дівчини. Її поодинокі відчування (мацання, нюх, відчування теплоти, сприятливість до струшення тіла та до переміни погоди), немо,

о гостр: вона пізна знайомих по запаху навіть на де-якійсь далечині. не дивлячись на всю гостроту вчувань та спринять, високий ступінь її розвитку залишився б цілком незрозумілим, коли б усе вище духове жит з логичне думання, зводилося до механичного сціплення репродукованих вчу Не існує, правда, вроджених уявлень та понять, але за те існують вроджеуспадковані схильності до уявлення, думання, логичного абстрагування, сило т. л. Багато нового та цінного відкриває педагогам хід розумового розвинення Келер і по питанню про навчання мови і думання; я пропоную читачам про і про це цікаву книгу Віллма Штерна *(Nellen Keller, Berlin, Reütte und urdt 1905).*

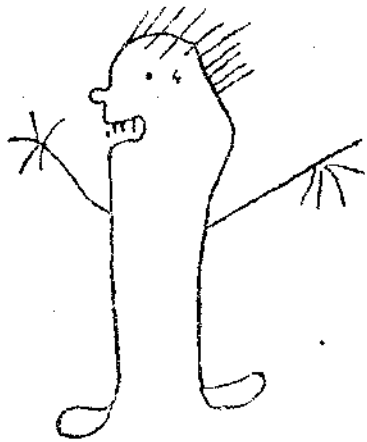
Систематичні досліди по методам новішої експериментальної психології, безсум освітлюють ще багато де-чого в ході душевного розвитку людей з дефектами пах почувань; в цій царині досі ще панує лише одна теорія.

Маючи на увазі інтерес, що зростає по широких колах, до психології здоро ненормальної дитини, можна предбачати, що недалеко той час, коли молода психології буде в Німеччині викладатися вчителям та вчителькам також, як е робиться у теперешній час у Америці та Англії. А лише з'являться психо ю освічені учителі, дитяча психологія почне хутко розвиватися далі, грунтовнайдивство з еволюцією душевного життя чоловіка не забариться збагатити і загальну психологію.

Малюнки

Мал. 1

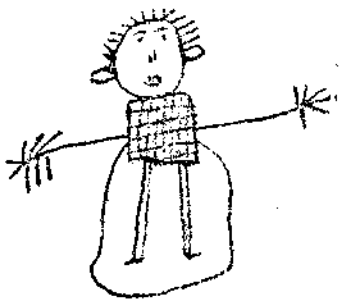
Мал. 1. Вибраження на пам'ять. Типичний рисунок без закінченого вибраження корпусу. Чиста схема. Рисунок 7-річної дівчинки, що не рисувала дома і не мала дома книжок з картинками.



Мал. 2

Мал. 2. Вибраження на пам'ять. Чиста схема. Закінчене вибраження корпуса є відсутнє.

Рисунок 6-річної дівчинки, що не має дома книжок з малюнками. Вибраження у профіль з двома очима.

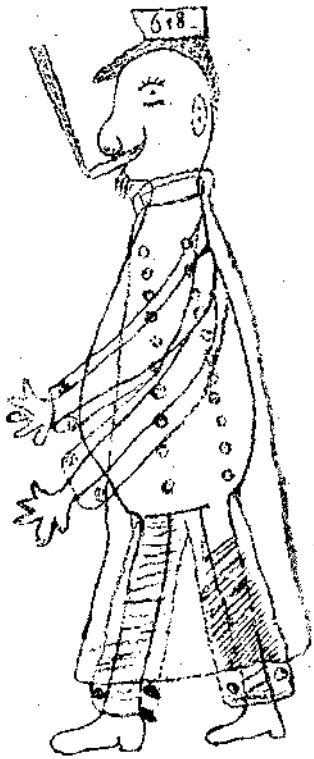


Мал. 3

Мал. 3. Вибраження на пам'ять Чистая схема. Корпус у виді прямокутника. Є вибраження плаття. Рисунок 7-річної дівчинки, що не має дома книжок з малюнками.

Мал. 4

Мал. 4. Вибраження на пам'ять. Чиста схема. Корпус у виді неправильного кола. Рисував 4-річний хлопчик, що не мав дома книжечок з малюнками.



Мал. 5

Мал. 5. Чистая схема. Корпус виображається за допомогою кривих ліній. На фігурі кучерська шинель, штани і форменна фуражка. Гудзики.

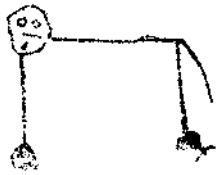
На обшлагах нарисовані подвійно, також, як і (помилково) на штанах. Рисунок виображає батька, вагоновожатого електричного трамваю. Рисував 10-річний хлопчик, що рисував дома, не маючи на дому книжок з малюнками.

Мал. 6

Мал. 6. Спроба передачі характ форм. Рисував 14-річний хлопчик, маляра вивісок. У хлопчика нема книжок з малюнками, але він зви бачить, як працює його батько. Ти рисунок. Ясне уявлення гладкого об Головне, одаренність пам'ятью. При нішому довершенствованні не опр надій що на нього покладали.

Мал. 7

Мал. 7. Виображення з натури з передачою характерн Портрет дівчини-сусідки 13-річно чика А. Г., що має виключний поденного. Хлопчик досить тя вчиться *скульптурі*, досить пил тому багато обіцяє.



Мал. 9

Мал. 9. Виображення коня на пам'ять. Чиста схема. Рисунок 6-річної дивчинки, що не має книжок з малюнками і що дома не рисує.

Мал. 8

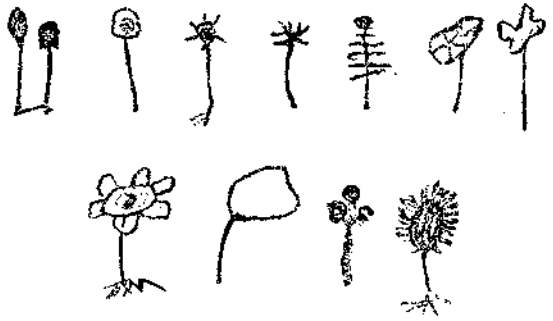
Мал. 8. Виображення чоловіка з натури з передачою характерних форм. Рисував той же хлопчик (див. рис. 7). Виображення батька, постійної моделі хлопчика.

Мал. 10

Мал. 10. Виображення коня на пам'ять. Рисунок 9-річного хлопчика, що рисує і дома, але, що не має дома книжок з малюнками.

Мал 11

Мал. 11. Виображення на пам'ять коня зі спотереженням його характерних форм. Рисував 8-річний хлопчик, син маляра. У хлопчика є вдома книжки з картинками. У школі за рисування одержував кепські (!) бали. На протязі послідуючих трьох років дальніших успіхів у рисуванні коней не зробив, скорше пішов назад.

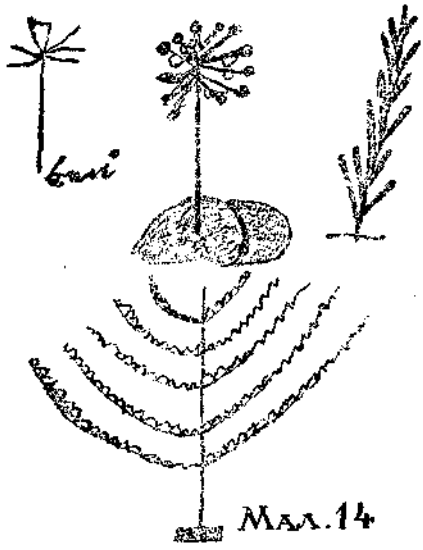


Мал. 12

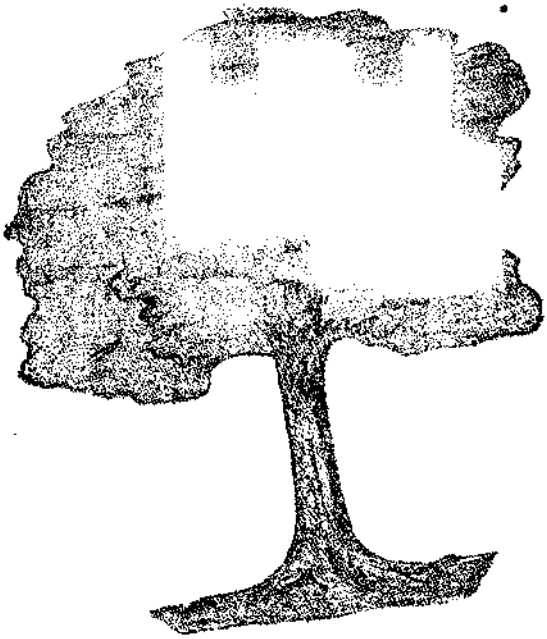
Мал. 12. Вибраження квітків на пам'ять. Чиста схема. Рисунки дівчаток 6—7 років.

Мал. 13

Мал. 13. Вибраж
квітки на пам'ять. Рису
13-річн. хлопчика, що
рисував дома і не
книжок з малюнками.

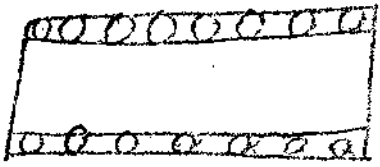


Мал. 14. Вибраження дерева на пам'ять. Чиста схема. Рисунки дітей 6, 7, 8, 11 років. Почасті мітлоподібна схема, почасті гільчаста схема.



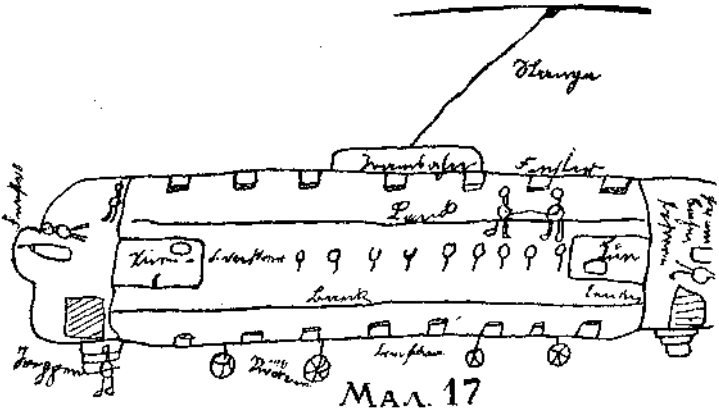
Мал.15

Мал. 15. Вображення дерева на пам'ять Пластичне характерних форм. Рисунок 13-річного хлопчика, що має дома книжки з картинками і що дома рисує.



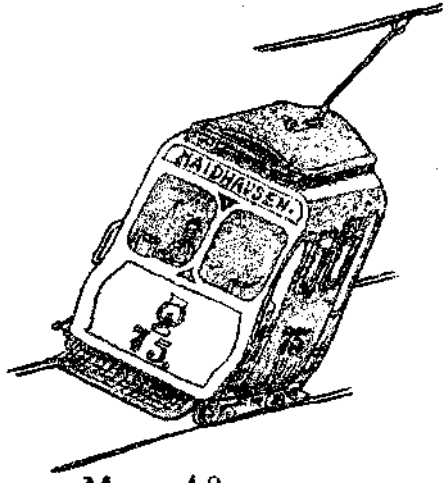
Мал.16

Мал. 16. Вображення вагону електричного трамваю на пам'ять. Цілком примітивне вображення. Рисунки дівчаток 7 і 10 років, що дома рисують, але не мають книжок з малюнками.



Мал. 17

Мал. 17. Вображення на пам'ять вагону електричної трамваю. Чиста схема. Рисунок 12-річної дівчинки. Цікавий тим що вображає вагон у *поперічному розрізі*.



Мал. 18

Мал. 18. Вображення вагону електричного трамваю. Додержування перспективи. Рисував 13-річний хлопчик, що дома рисує, але не має дома книжок з малюнками. Цікаве є вображення боку.

З М І С Т.

Стор.

Передмова автора 5
Вступ 6

ЧАСТИНА ПЕРША.

Психологія дитини молодшого віку.

До історії психології дитини 7
Методи досліджування психології дитини 10
Література по психології дитини 12
Поділ дитячого віку 14
Душевне життя немовлятка (грудної дитини) 15
Розвиток дитини у першій рік життя 23
„ мови у дитини 26
„ уваги „ 32
„ почувань „ 33
„ дитячої волі 36
„ думання у дитини 37
Дитяча неправда 42
Потяги дитини 44
Дитячі іграшки 45
Відрізнення полу в первісному дитинстві 47

ЧАСТИНА ДРУГА.

Психологія дитини шкільного віку

Загальний огляд 49
Коло уявлень дитини при вступі її до школи 51
Увага учнів 53
Пам'ять учнів 57
Розумова працездатність учнів 70
Наука про втому учнів 73
Типи реакції та міркування. Психичний темп . . . . . —
Почерк дитини 80
Здатність учнів висловлювати власні думки у письмі 80
Дитина і мистецтво 82
Кінець дитинства. Полова достигліть . . . . . —

ЧАСТИНА ТРЕТЯ.

Психично-ненормальні діти.

1. Недоумкуваті діти 80
2. Моральне божевілля . . . . . —
3. Нервово-хворі діти 94
4. Нервовні діти і діти-дегенерати 95
5. Душевно-хворі діти 96

Додаток.

Діти з дефектами зовнішніх органів почувань 97