

3935

~~32038~~
БІБЛІОТЕКА УЧИТЕЛЯ Ч. 2. □

Гр. Іваниця.

КОМПЛЕКСНИЙ МЕТОД.

(До питання про форми педагогічної
праці в новій школі).

В С Е У В И Т О .

Київ — 1923.

1881

1881

1881

X

06
10

~~32038~~

Гр. Іваниця.

КОМПЛЕКСНИЙ МЕТОД.

2925

(14)

(До питання про форми педагогічної
праці в новій школі).

~~16903~~

2

КОРОТКИЙ ЗМІСТ.

Гене́за й поняття комплексного методу. Його психолого-педагогічна вартість. Спроби переведення комплексного методу в різних школах Європи й Америки. Комплексний метод і трудова школа. Дидактичний процес при комплексному методі. Комплексний метод і органічний план трудшколи. Реалізація комплексного методу в сучасній трудшколі. Комплексний метод в школі для дорослих.



Львів. бібліотека
АН УРСР

ВСЕУВИТО.

Київ—1923.

Др. № 08 с 22. УРСР - 1965

430 в

Друковано 3.000 примірників.

Друкарня Київської Філії „Книгоспілки“,
вул. Короленка 43.

РУП — Київ.

Львівська державна
наукова бібліотека

2575

ПЕРЕДМОВА.

Великий інтерес в широких колах учительства до так званого комплексного методу і відсутність в українській педагогічній літературі такої праці, що давала би загальне поорієнтування в цьому питанні, були і для видавництва і для автора основними причинами підготовки до друку цієї книжечки. Її мета—ввести в розуміння комплексного методу, привести кілька спроб його переведення, накреслити загальні контури можливої реалізації цієї форми педагогічної праці в сучасній школі. Робиться це в порядку так званого „попереднього докладу“, без претензій на закінченість та повноту і без всякого бажання давати будь-яку методичну рецептуру. В основі праці лежать витяги з тих докладів, які автор робив в засіданнях Науково-Педагогічної Комісії Всеукр. Акад. Наук та на педагогічних конференціях Київських Педкурсів ім. Б. Д. Грінченка.

Грудень 1922.

2239.

Комплексний метод.

**Гене́за й по-
няття комплекс-
ного методу.** Питання про комплексний метод є одним з моментів будівництва нової школи, конкретним виявом змагання перейти від застарілих методів освітне-виховавчої праці до нових, які відповідають вимогам часу й науки. Тому і розгляд цього питання може найбільш доцільним буде розпочати з короткої історичної справки про розклад старих методів педагогічної праці та про шукання нових. В світлі історії рельєфніш виступає кожне з'явище, бо виявляються головні його чинники і намічаються тенденції найблищого розвитку.

а) Примітивізм Вихідний момент в нашому огляді— примітивізм школи на початку нових часів. Утворена на ґрунті середньовікової школи, вона і змістом і методами не могла відразу відірватись від сумної спадщини недавнього порівнюючи минулого. В програмі панували предмети, далекі від життя, в методах—пасивне засвоєння, експлоатація пам'яті, більш чи менш одверто виявлений вербалізм. І коли середня школа могла ще прикрити цей примітивізм гордовитим завданням передати молоді велику спадщину античності, то примітивізм початкової школи довгі часи виступав в голих формах вузької мети—навчити читати, писати, рахувати, досягаючи цього за допомогою найелементарніших методичних засобів.

б) Початок роз- Поступові зміни продукційних від-
кладу приміти- носин, ускладнення соціально-еконо-
візму. мічного життя і широкий розвиток
реальних наук,—все це спричинилось

до того, що програм школи почав розкладатись і в коло учебних предметів почали входити нові предмети. Правда, в методичному відношенні вони в значній мірі підпадали інерції минулого, і навіть навколо природничих наук шкільна практика довгий час утворювала атмосферу вербалізму. Найбільш яскраво це знов таки виявилось в початковій школі, де крихітки реальних знаннів, поволі проскакуючи в школу, ховались в елементарних формах матеріалу до хрестоматійного читання. Тому, як типове з'явище, вихідним моментом і тут було слово, а не річ.

в) Рух до від- Розвиток методології окремих наук
окремлення спе- і непристосованість шкільної науки
ціальних предме- до потреб суспільства викликали
тів навіть в по- жвавий рух по перегляду методики
чатковій школі. шкільних предметів. Починається пра-
ця по поліпшенню методів викладання,
надто природничих наук. На середніх ступнях навчання, в межах окремого предмету, ця праця була порівню-
ючи легкою. Але на перших ступнях, в початковій школі, це було важче, бо елементи реальних наук, як зазначено вище, подавались в примітивних формах хрестоматійного читання, а не вивчення спеціальної дисципліни. І ось щоб забезпечити можливість реорганізації цієї справи навіть на перших ступнях навчання, методисти починають змагатися вирвати природознавство та інші реальні науки з пазурів хрестоматійної системи і відокремити в спеціальний предмет. Оскільки ці вимоги виходили зі щирого бажання розірвати форми давнього примітивізму і поліпшити справу викладання, вони до певного часу були з'явищем поступовим. Одним з цікавих моментів деклярації цих вимог був всеросійський з'їзд по народ-

ній освіті в 1914 р. Правда, вимоги відокремити реальні науки в спеціальні предмети в початковій школі успіху не мали, але в середній школі їх було реалізовано стосовно до молодших класів. В молодшому та старшому підготовчих класах починають викладати елементи географії і почасти природознавства в формі окремих предметів.

Реорганізація школи за часи революції, піднявши гасло всебічного й активного розвитку дитини вже на перших ступнях її перебування в школі, остаточно підірвала примітивізм навчання. Числені програми, що їх складали за часи революції різні органи й установи, накреслюють необхідність придбання дитиною знань з різних галузів. Але вплив недавнього минулого був остільки значний, що вся ця теоретично-планова діяльність виливалась в складання програмів *окремих* предметів з неминучими при цьому негативними наслідками (занадто дрібна деталізація і т. под.). І в педагогічній практиці цей вплив позначався тим, що поняття окремого предмету, тієї або иншої спеціальної дисципліни ставало для робітника освіти вихідним в його праці. Навіть так звані групові учителі, що згідно з вимогами учебного плану мусіли проводити всю освітню-виховавчу працю в одній з перших 3—4 груп., провадили її, розбивши на клітки окремих предметів і лекцій.

г) **Небезпека** При такому стані речей ставало надмірного сепаратизму окремих дисциплін. При такому стані ясным, що розвиток справи і надалі в цьому напрямку вносить серйозну загрозу в педагогічну працю. При викладанні окремих предметів інтерес дитини втискується в „Прокрустово ложе“ окремих дисциплін. Увага учня дробиться поміж низкою предметів, а то й просто параграфів підручника. Цілком реальними і суто-актуальними стають ті застороги, що робились в цій справі вже кілька тому часу. Маємо на увазі епізод з часів боротьби за відокремлення

предметів вже в початковій школі. На з'їзді 1914 р. (див. вище) один з методистів, обстоюючи викладання окремих дисциплін, напр. географії нарізно від природознавства, наводив приклад: „Пісок розглядають і в природознавстві і в географії. Але в природознавстві вивчають його властивості, а в географії — значіння в природі, напр., в пустелі“. Як зазначалось вже тоді критикою, такий підхід до справи може завести дуже далеко. Продовжуючи лінії міркувань зазначеного методиста, грандіозну, але інтегральну картину пустелі треба розбити на низку кліточок: пальму вивчати в ботаніці, льва — в зоології, пісок — в мінералогії, бедуїна — в географії, а художній опис пустелі в літературі. Коли на практиці і не доходили до таких Геркулесових стовпів сепаратизму окремих дисциплін, то лінія загальної до того тенденції безумовно намічалась.

Таким чином на грані XIX—XX ст. розклад примітивізму школи виявив кончу необхідність погодження моментів соціологічного і психолого-педагогічного. Соціологічний переважно момент вимагає того, щоб вже на перших ступнях перебування дитини в школі вона формувалась як певна соціально-корисна істота, а це зумовляє необхідність закласти перші підвалини світо розуміння, передати (хай і мінімальні) знання й прищепити певні звички. Шкільна практика, ідучи по лінії найменшого опіру, силкується розв'язати поставлену часом проблему, використовуючи традиційні форми дидактичного процесу, з певним звичайно ускладненням. Збільшується кількість навчального матеріалу, удосконалюються методи, але все це робиться в межах окремих дисциплін. І чим в вищі групи сходить цей принцип, тим ясніш стає, що бажаних наслідків такий підхід дати не може, що він втрачає психолого-педагогічний ґрунт. В кращому разі 4—5 років роботи при зазначеному підході дадуть сукупність незв'язаних і начебто по якихсь полицях розкладених знань. Причина цілком ясна. Дитина в школі 1-го ступня ще

нездібна до приймання наук, ба й це приймання їй і не потрібно.

Де ж вихід? Який порятунок в цій справі? В чому та як шукати необхідного погодження основних чинників педагогічної праці?

д) **Комплексний метод**, як погодження соціологічного і психологічного моментів. Вихід може бути тільки один. Треба не науку вивчати з дитиною, а конкретний життєвий матеріал. Треба брати за дидактичну одиницю не той або інший відділ якої-небудь науки, а певну частину конкретного життєвого матеріалу, який розглядати, як *комплекс* (сполучення) різно-

манітних з'явищ, що з'ясовуються в приступній дитячому розумінні формах. Для цього треба групу тих об'єктів, що обрано для праці з дітьми, об'єднати внутрішнім зв'язком і прилучити до певної центральної ідеї, яка є ідеєю—стережем, свого роду хребтовим стовпом, коло якого органічно й гармонійно розподілюється той матеріал, що його вивчають. Тоді дитина буде поволі входити в життя й орієнтуватися в ньому, причому поорієнтування це буде максимально органічним і природним.

Коректи до терміну „комплексний метод“ Таким чином поняття і термін „комплексний метод“ з'явились в процесі своєрідної діалектики методичних моментів в школі, як останній етап виявленого в педагогічній теорії і практиці змагання забезпечити дитині засвоєння життєвого матеріалу при послідовно переведеному методичному його проробленні. Тому й термін „комплексний метод“ вужче того змісту, що в йогокладають. По суті термін цей підкреслює тільки характер розкладу матеріалу. Але, як видно було з попереднього викладу, сюди привходить і характер пророблення, яке повинно бути активним. Річ в тому, що можна розкласти матеріал комплексами і проробляти його не активно

(напр. широке і всебічне освітлення якого-небудь питання звичайним лекційним методом). І навпаки: можна проробляти матеріал активно, не розкладаючи його по комплексах. Тим часом характер праці при вживанні комплексного методу позначається як раз сполученням цих обох моментів—комплексності в розкладі матеріалу й активності в засвоєнні матеріалу. Тому може більш слушним і доцільним було би казати про „активно-комплексне навчання“ (підкреслюючи цим терміном і порядок і характер засвоєння учебного матеріалу), або за прикладом де-кого з московських учителів про „активно-об'єднаний метод“.

Психологічна і педагогічна вартість активно - комплексного навчання.

Що форма активно-комплексного навчання не є скороспілим компромісом поміж вимогами соціологічного та психологічного моментів в педагогічній справі, а справді має велику психологічну і педагогічну вартість, в цьому не важко переконатись при освітленні де-яких психологічних і дидактичних моментів цієї форми педагогічної праці. Кажучи взагалі, активно-комплексне навчання є найкращим втіленням тієї великої ідеї в педагогічній справі, яка йде з початку нових часів, як велика революціоніруюча сила, що розкладає старий лад середньовікової школи й культури. Це—ідея природовідповідності, яка потребує переведення всієї педагогічної праці згідно з вимогами природи і в першу чергу—природи дитини. І коли з погляду цієї ідеї підійти до активно-комплексного навчання, його значіння яскраво виявиться в ріжних пунктах.

а) Психологічна обгрунтованість.

Перш за все ця форма педагогічної праці бере на увагу основні психологічні предпосилки. При звичайному викладанні шкільних дисциплін прунт викладання—логічний. Вихідні моменти—логічно гроєє. І далі мало не на кожному кроці можна спо-

стерігати свого роду спекуляцію логічним моментом. Тим часом, коли підійти до психології малорозвинутої людини чи дитини, то легко побачити, що їй ближче те, що є простим не логічно. а психологічно. Логічно просте раз-у-раз є наслідком довгого абстрагування й узагальнення. Психологічно ж просте дано в досвіді, в конкретному житті, в безпосередньому прийманні. Для дитини не поняття обрію, як простої лінії, є психологічно елементарним, а та рівнина, на якій дитина стоїть, з річкою, гаєм й т. ин. Для звичайного простого робітника його машина, коло якої він працює, психологічно елементарніше, ніж низка математичних і механічних елементів, що покладено в основу її конструкції. Активно-комплексне навчання й виходить з цього психологічно близького і звичайного. Гай і лан, вулиця й місто, тварини й рослини, наш одяг і годування, наші будинки, засоби пересування й т. ин.,— все це може стати і стає природним вихідним пунктом в педагогічній праці.

Таким чином при комплексному

**б) Методична навчанні дидактичний процес здобу-
моністичність.** ває цінний психологічно вихідний момент. Але й при дальшому переведенні цей процес позначається певним монізмом. При звичайному викладанні дисциплін в освітне-виховавчій справі завжди повстає питання, як концентрувати окремі дисципліни, які з них більш, а які менш важливі й т. ин. При комплексному навчанні справа инша. Кожен момент педагогічної праці позначається монізмом теми і монізмом пророблення. Останнє тому, що в основі дидактичного процесу при активно-комплексному навчанні, як це буде докладно з'ясовано в дальшому викладі, лежить той цінний принцип, що його висунуто новітньою педагогічною думкою та зформульовано Лаєм в таких словах: „Приймання та уявління мусять ґрунтовно і во всіх галузях та на всіх ступнях навчання доповнюватись та удосконалюватись

через творення, формування, конструювання, творчу працю, словом — через відтворення“. При активно-комплексному навчанні цей принцип додержати найлегше і в максимальній мірі. Певний комплекс стає змістом освітне-виховавчої праці, яка, переведена по всіх ступнях дидактичного процесу, дає вихід і поширенню кола уявлень та понять дитини й розвитку її формальних здібностей. Замість штучної концентрації природно висувається кореляція предметів, яка зафіксує отой методичний монізм.

в) Активність.

Дальший позитивний момент нашого прийому праці зазначено вже в самій назві. Це — активність. З давніх часів іде в педагогічній думці вимога замість пасивного засвоєння ввести активне навчання. Новітня педагогіка підвела під ці продиктовані педагогічною інтуїцією вимоги перевірені експериментом дані. Активність грає в житті людини величезну роль. Ще більше ця роль у дитини. Як висловився один з новітніх дослідників, дитина мислить м'язами. Коли у дорослої людини енергія, викликана зовнішнім роздратуванням, може іноді майже вся уйти на внутрішню мозгову працю, на мислення і не виявитись у рухах, у дитини майже завжди велика частина енергії переходить в рух. У дорослої людини розвинені затримуючі центри, які тормозять рух. У дитини вони майже в зародку і тому кожний образ без перешкод переходить в ту або иншу форму м'язової діяльності. Правда, зі зростом дитини розвиваються і затримуючі центри, але активність довгий час залишається характерною особливістю фізичної і психічної істоти дитини. Активне приймання світу й активне засвоєння його є моментами, які сприяють розвитку дитини. Де-які з педагогів вважають, що певний вихід цьому моментові активності дає „ілюстративна“ так би мовити школа, і центр ваги переносять на третій етап реакції, але такий підхід не можна, на наш погляд, визнати цілком слушним,

Активність треба розуміти глибше. Треба дитину зробити активним дослідником. В цьому нема нічого дивного і парадоксального. Ще Д'юї в передмові до його твору „Психологія і педагогіка мислення“ зауважив: „природжений і незіпсований стан дитини позначається палким зацікавленням, багатим уявлінням і любов'ю до досвідних досліджень і знаходиться близько, дуже близько до стану наукового мислення“. Дитина-дослідник --- ось що мусить бути завданням керівника й організатора дитячого життя. Активно-комплексний метод дає максимальні до того можливості. Комплекс з'явищ стає об'єктом дослідів дитини. Раз-у-раз це не відділ науки, далекої і незрозумілої для дитини, а шматок життя, близького і захоплюючого. Це природно збуджує і підвищує інтерес дитини, і активність легко стає характерною ознакою праці дитини на всіх ступнях засвоєння даного комплексу.

г) Наочність. Звідси й ще одна характерна риса активно-комплексного навчання—можливість досягнення максимальної наочності. Вимога наочного навчання йде з початку нових часів (див. ще у Монтеня), але з історії педагогіки легко бачити, як цей великий принцип не міг бути реалізований через силу інерції, чи виявлявся здебільшого в формі лише пасивної наочності. Активно-комплексне навчання, роблячи дитину дослідником оточуючого життя, примушує знайомитися з тим або иным з'явищем, з тією чи іншою річчю всебічно: в хід ідуть всі почуття, всі органи. Матеріал не тільки вивчається, але й відтворюється в тих або інших формах чи образах, але завжди активно. Самий характер дидактичного процесу при активно-комплексному навчанні гарантує цю активну наочність.

д) **Забезпечення** Не вичерпуючи всіх позитивних можливостей соціально - морального виховання дитини. рис активно-комплексного навчання, нам хотілось би не обійти мовчанням значіння цього прийому педагогічної праці для соціально-морального розвитку дитини. При розробленні кожного педагогічно і соціально корисного комплексу (а як раз на такі комплекси, як побачимо далі, треба звертати найбільш уваги), динамічність праці вимагає асоціацій з моментами, дуже важливими в виховавчому відношенні. Візьмемо приклад. Пророблюється комплекс: „Засоби пересування“. Часткова тема: „Аероплан і перемога над однією з стихій“. Звичайно, ні в якому разі не доведеться залишитись в межах тільки спостереження й опису. Цілком природно повстануть питання: „А хто розпочав завойовання повітря? Як йшла ця боротьба зі стихією? Чи легко далась перемога чи на численних жертвах, і во ім'я чого їх принесено? і т. ин. і т. под. І невеличкий порівнюючи шматок людської культури одкрив перед дитиною безмежні простори колективної праці, енергії і самопожертви. Від сучасного думка буде бігти в минуле, щоб повернутися назад та зазирнути в майбутнє й звести всі нитки в один вузол більш-менш ясного переконання, що окрема людина та її праця—тільки окреме кільце в великому ланцюгу людської культури. Візьмемо другий приклад. Активне засвоєння якого-небудь комплексу вимагає колективної праці. Хай це буде наприклад: „Культура дерева“ в зв'язку з працею в шкільному садку. Кожному учневі або певній групі дано те чи інше завдання, при виконанні якого всі повинні почувати, що їх об'єднує одна якась мета, сягаючи якої раз-у-раз доводиться координувати працю свою з працею інших і іноді навіть може поступатись своїми власними інтересами в інтересах всього колективу. Активно-колективне пророблення комплексу стає міцним засобом соціального виховання.

Реалізація комплексного навчання в школах різних країн. Зазначивши ті позитивні риси, якими характеризується активно-комплексне навчання, познайомимось з кількома прикладами реалізації цієї форми педагогічної праці в Західній Європі й Америці. Шукання нових методів в освітньо-виховавчій справі привело педагогів-реформаторів різних країн до певних починань, при чому ці починання позначаються різними рисами в деталях, в залежності від загальних поглядів і плану праці. Огляд цих починань дасть природній перехід до цілої низки питань, зв'язаних з справою активно-комплексного навчання *).

1) Університетська експериментальна школа в Манчестері. З дітьми 11—12 років пророблюється питання з природознавства, загальна тема якого: „Цікл води“. Ця основна тема розбивається на кілька часткових, а саме: 1) Особливості дощової води (зібраної після дощу з труб). 2) Особливості кринишної води, фактично добутої дітьми. 3) Річна вода. 4) Робота дощу, річки й т. ин. 5) Морська вода та її властивості. 6) Робота морської води. 7) Хмари. 8) Льод і його робота. Активне пророблення кожної з цих часткових тем зв'язує цілу низку занять в один суцільний комплекс. Так, напр., вивчення властивостей дощової води веде до низки спостережень і досвідів. Чи чиста ця вода? Чи нема в ній яких розчинених частин? Як це перевірити? Звичайно вже дощова діжка з осадком на дні одкриває очі на одну з характерних властивостей води. Але треба bliще до цього придивитись. Як очистити воду? Діти переходять до фільтрування. Як зробити власними силами фільтр? Звідси знайомство з елементами, необхідними для фільтрування, виготовлення трубок для дослідів, підставки

*) Кілька типових прикладів взято з практики до-революційного часу, бо цікаві спроби революційної доби допіру починають ставати об'єктом систематичного вивчення.

для фільтрів і т. ин. А як виділити розчинені тіла? Випарювання. Досвіди з газами в воді. Скільки падає дощової води? Вимірювання градуїрованим посудом. Записування наслідків. Чи скрізь дощові осадки падають однаково? Як розподіляються вони по мапі Англії й порівняння з іншими країнами Європи та Америки. Яке значіння дощової води в природі? Які емоції викликає дощ. Дощ в поезії. Ось малесенький шматок наміченої теми. Без з'ясування інших часткових тем даної загальної теми легко бачити, що вода, її властивості, її позитивна і негативна роля є тим стержнем, коло якого групірується праця дітей *).

2) Школа Дек- Комплексне навчання лежить в основі освітне-виховавчої праці і шко- ролі в Брюселі. ли Декролі в Брюселі. Там вихідний момент—такі міркування. Дитина живе серед людей і природи. З одного боку це—родина, школа, суспільство, з другого—світ тварин, рослин, мінералів. Відповідно до цього треба розглянути такі пункти: 1) Дитина та її потреби 2) Дитина та її родина. 3) Дитина й школа 4) Дитина й суспільство. 5) Дитина й звірі. 6) Дитина рослини. 7) Дитина й мінерали. 8) Дитина й космос, особливо сонце, як джерело світла й тепла. Вже на першому році ставляться ці питання і пророблюються в зазначеній послідовності. Матеріал кожного питання переводиться по 3-х рубриках: 1) Спостереження. 2) Асоціації. 3) Словесний або матеріальний вираз. Для прикладу приведемо тему: „Дитина і рослини“ (6-ий і 7-ий місяці праці, час до і після літніх канікул).

Матеріал. Крайові рослини, їх фізіологія. Коріння, стеблини, листя, квіти, плоди. Ґрунт, на якому вони ростуть. Користь і шкідливість. Корисні рослини: овочі, кормові трави, рослини, що вживаються в продукції, фруктові дерева, будівельний ліс, лісові

*) Под. за стат. Зеленка „Современные реформаторы воспитания и образования“ в журн. „Свободное воспитание“.

трави, декоративні рослини. Пристосування продуктів рослин.

Спостереження. Розведення різних культур в шкільному садку й т. ин.

Асоціація. Знайомство з рослинами південних країн. Оброблення рослин:

а) Годування: борошно, хліб, консерви з овочів і фруктів. Цукор. Трунки: пиво, вино, мед, алкоголь, їх шкідливість для людського організму. Продукти з чужих країн: кава, гербата, шоколад.

б) Одяг: льон, бавовник (прядіння, ткання, біління, пофарбування, набивка). Різні предмети користування: папір, олія, дерево.

Вираз. Одвідування садів, плантацій, станцій, ферм, музеїв. Доклади учнів, письмові виклади, малювання, збирання матеріалів. Ручна праця: оскільки можливо, самостійне добування хліба, цукру, розведення льна і коноплі; прядіння, плетіння корзів і т. ин. *).

3) Школа № 45 Як передає Д'юї, в початковій в Індіанополісі (в школі № 45 в Індіанополісі в п'ятій Америці). класі всі заняття зконцетровано на улаштуванні bungalow (рід будинку). Хлопчаки збудовали будинок на лекціях ручної праці. Але до того кожен учень зробив по масштабу план майбутнього будинка й вирахував на лекціях арифметики, скільки коштують матеріяли як для цього маленького будинка, так і для великого справжнього. Чимало було й інших завдань і вимірювань: знаходили площу підлоги й стін, об'єм повітря в кожній кімнаті й т. ин. В будинку оселилась утворена дитячим уявлінням родина й було вирішено, що вона живе й працює на фермі. Всі заняття з арифметики було з'язано з фермою. Нарізали участок землі для оброблення, зробили не-

*) Подано за ст. А. Феррьера в збірн. *Интернациональные проблемы социальной педагогики* С. П. В. 48-1928

обхідні плани по масштабу, потім придумали цілу низку завдань, необхідних для ферми: з'ясували величину засіву, потрібну кількість насіння, вираховували, якого врожаю можна чекати й скільки одержать прибутку. Діти виявили багато інтересу й винахідливості: підшуковували в житті ферми завдання на ті правила, що вчили. Будували паркани, прокладали цементні тротуари, склали мур з цеглини, закупали на базарі їжу для мешканців ферми й т. ин. При оклейованні кімнат шпалерами вираховували, скільки треба закупити матеріалу, одміряли шпалери для кожної кімнати, розрізали, підгоняли, так що чудесно напрактиковались в вимірюванні площин і в квадратних мірах.

Праця з рідної мови також злилась з будинком і його мешканцями. Лекції правопису було занято словами, якими користувались на будівельних і інших роботах. Прсекти по утворенню будиночка, його опис, життя родини на фермі,—все це давало невичерпаний матеріал для творів і різних письмових вправ. Ці твори раз у-раз перерচিতувались в класі й розбирались та критиковались учнями,—так учились користуватись усною мовою.

Малювання, ліпіння й взагалі вся художня праця перепліталась з будівництвом будинка. Дівчата кроїли й шили одяг цяцьок—мешканців будинка. Особливо весело проходили лекції малювання: діти позировали одно одному, як члени родини на фермі, за різними заняттями і роботою. В класі драматизували життя на фермі; самі учні складали різні сцени й епізоди. Вся праця була заснована на активності, яка мала величезне значіння для дітей, але по суті й ініціатива всієї праці належала дітям *).

*) Дж. Дьюї и Эз. Дьюї. Школы будущего. 2-ое изд. 1922
Стр. 48—49.

4) „Соціальна школа“ Д'юї. Принцип активно - комплексного навчання був реалізований і в „Соціальній школі“ відомого американського педагога Д'юї. Центром шкільного життя Д'юї зробив ручну працю в трьох її видах: 1) текстильна промисловість і виготовлення одягу; 2) праця по дереву та металу; 3) кухня. Ось які заняття зв'язано було з текстильною промисловістю. Діти знайомились з різними видами сировини, яка йде на виготовлення мануфактури: льон, бавовник, шерсть. Самі діти видокремлювали бавовняне волокно від насіння. За допомогою вчителя знайомились з засобами робити з ниток тканину. Самі доходили до першої чесальної машини: (дві дощечки з утиканими міцними булавками) стежили її еволюцію. З цією історією промислового прогресу сполучались розмови й лекції ботаніки (вивчення будови рослини, умов її зросту), географії (найважливіші осередки продукції сировини, головні осередки промисловости, обміну й т. ин.), історії (зміни, внесені в суспільне життя переутворенням засобів продукції) і т. ин.

5) Дереволуцій- Нарешті коротенька справка про методичні починання гуртка учительок московських міських шкіл незадовго до революції. За базу всієї освітне-виховавчої праці було взято природознавство, а це останнє проходило по сезонних з'явищах в приступних дитячому інтересу й розумінню розмовах. Так в програм першої класи входили розмови:

1) *Осінь*. (Листопад; дерева; фрукти; овочі. Підготовка тварин до зими. Як людина захищається від холода).

2) *Зіма*. (Замерзання річок; спіг; значіння сніжного покрива для рослин; зімові втіхи).

3) *Весна*. (Таяння снігу; ледохід; з'явління рослин; прильот птахів; пророщування насіння).

Цей програм як найшільніше зв'язувався з живою природою. Про падання листя шла мова тоді, коли дерева справді були жовті і падало листя. Розмова про зіму починалась, як приходили морози й падав перший сніг й т. ин. Питання з життя природи займали центральне місце в усіх заняттях в школі. Ручна праця, малювання, ліпіння, читання з чарівним ліхтарем, заучування віршів, казки й оповідання, — все це групувалось коло зазначеного осередка *).

Наведені приклади, взяті з починань різних шкіл і різних країн, дають вихідні точки для розв'язання кількох питань: 1) відношення комплексного метода до трудової школи; 2) хід дидактичного процесу при комплексному навчанні; 3) місце комплексного навчання в загальному плані освітне-виховавчої праці.

Комплексне навчання і трудова школа. Що до першого з накреслених питань, то мусить бути досить ясними, що комплексне навчання не є чимсь одірваним від поняття активної й з'окрема трудової школи. Воно є однією з предпосилок всякої активної школи, бо як би високо не стояла активність, але переведення педагогічної праці в формах збудованих на життєвому матеріалі комплексів підвищує інтерес учнів і надає їх праці рис певної інтегральности. Комплексне навчання стає природною й органічною складною частиною трудової школи, бо виходячи з того або иншого розуміння поняття „труд“, кожна послідовна концепція трудової школи повинна

*) Див. „Четыре года преподавания“ Изд. „Задруга“. Ця методична праця найшла певне продовження і в революційні часи. Див. Н. И. Попова. Школа жизни. Москва 1922, де підбито підсумки трьохлітній праці однієї досвідної школи.

не тільки класти труд в основу програму, але й робити його підвалиною дидактичного процесу (дуже яскраво це видно з наведених прикладів в починаннях Д'юї). І тому комплексне навчання доводиться вважати за один лише з моментів конкретизації й деталізації поняття „трудова школа“.

Дидактичний процес при активно-комплексному навчанні. Переходячи до з'ясування ходу дидактичного процесу при активно-комплексному навчанні, виставимо, як основне і загальне положення: при даній формі педагогічної праці дидактичний процес повинен проходити через ті три основні етапи, які взагалі характерні для кожної праці лабораторного типу в широкому розумінні останнього терміну, а саме:

1) переведення спостережень над наміченим матеріалом;

2) поширення кола безпосередніх спостережень, поглиблення і систематизація набутого матеріалу, взагалі його переробка.

3) вияв (в різних формах) наслідків переведеної праці.

Таким чином матеріал, з яким діти знайомяться, повинен перш за все стати об'єктом їх спостереження. Вже на цьому ступні необхідно дуже уважне відношення керівника. Цілком слушно зазначає Лай: „Намірені, чіткі, почувально-живі приймання й спостереження є основною умовою для здорового та міцного утворення як розуму, так і почуття. Щоб придбати їх, треба вміти як слід користуватись своїми органами почувань і володіти руками при вивченні предметів природи; цьому треба вчити й вчитись... Щоб правильно й об'єктивно приймати, треба спостірегати... Спостереженням треба керувати“ *) Звичайно не в межах

*) Див. Лай, В. А. Методика естественно-исторического преподавания ст. 54.

короткої праці підносити в усьому розмірі питання про всі деталі методичного підходу вже на даному ступні дидактичного процесу *). В кількох лише словах нагадаємо те основне, що жодну хвилину не можна забувати. Не кожне приймання є спостереженням. Останнім є таке приймання почуттів, яке характеризується методичністю, планомірністю, переведенням з певного погляду. Кожне закінчене й виконане приймання мусить пройти три моменти: 1) перцепцію (вчуття); 2) аперцепцію (зв'язок вражіння з нашим попереднім досвідом; 3) асиміляцію (повне засвоєння нового вражіння). Такий характер спостереження потребує певної його організації, в розумінні обережної підготовки, послідовності переведення, постійного розрахунку на дитячі сили. Кожен окремий момент треба рахуватися так би мовити з радіусом дитячої психічної вмістимости.

Другий момент дидактичного процесу—поширення кола безпосередніх спостережень, поглиблення й систематизація набутого матеріялу, взагалі його переробка. Дуже велике значіння на цьому ступні має асоціативно-психічна діяльність. Існує три види *послідовних* або *внутрішніх* асоціацій (Вундт).

1) *Асоціації по відносинах супідлеглости* (координація) Напр.: „свійські тварини; хижі тварини“.

а) Асоціація уявлень по схожості.

б) Асоціація уявлень по протилежності (контрасту).

2) *Асоціації по підлеглости і супідлеглости*: „сім'яні рослини: покрито-сім'яні, відкрито-сім'яні“.

а) Асоціація „пануючого“ так би мовити уявління.

б) Асоціація підлеглого уявління.

3) *Асоціації по відносинах причини*: „для риття утворились у крота і ведмідя частини тіла, що їм вони риють“.

*) Про це див. в працях Ляя, а також в працях по педагогічній психології.

а) Асоціації по відносинах причини (причина і наслідок).

б) Асоціації по відносинах мети (засіб і мета).

Рух асоціацій має для комплексного навчання дуже велике значіння, бо одкриває широкі можливості до збільшення кола даних безпосередніми спостереженнями уявлень. Але асоціативна психічна діяльність тільки початок. За асоціативним і поруч з ним іде момент аперцептивного з'єднання, мислення. Активна увага, виявляючись в діяльності і а) з'єднуючий і б) розкладаючий, кладе підвалини до аналітичних і синтетичних суджень. Так природно даний в спостереженні матеріал стає об'єктом діяльності вищих психічних органів.

Останній момент дидактичного процесу—вираз. Необхідність його зазначено вище й в додаток до наведеного можна нагадати основний дидактичний принцип в формулюванні Лая: „За спостереженням принципово мусить йти відтворення; спостереження й відтворення мусять доповнювати одно одного в круговому впливі“. Конкретні форми такого відтворення надзвичайно різноманітні. Ідучи за Ласем, можна назвати: моделювання з піску, глини, пластеліну та інших матеріалів, експериментування в природознавстві, фізиці, хімії, географії, далі догляд і піклування за тваринами й рослинами, малювання, проєкційне рисування, перспективне рисування, рахунок і геометрія, словесне відтворення, декламація, драматичне відтворення, співи, ігри, гімнастика, поводження учня, як члена відповідним чином організованої класної громади.

Таким чином дидактичний процес при активно-комплексному навчанні об'єднує на певному комплексі з'явищ моменти і матеріального і формального розвитку, поширення знань і зміцнення звичок. В першому етапі дидактичного процесу має місце переважно момент матеріальний, в останньому формальний. Але „переважно“, не виключно. Вже в першому етапі не тільки можливі, а навіть потрібні завдання, які не

тільки ведуть до поширення кола спостережень, але укладають цю працю в рямці, скажемо, певних математичних образів, словесних форм і т. ин. Напр., при збиранні матеріялу про бджоли можна не обмежуватись загальними даними, а поставити дітям завдання з'ясувати питання: Скільки бджол у вулику? Як часто вони роються? Скільки дають меду? воску? Як далеко літають за медом і т. ин. Тому при переведенні активно-комплексного навчання завдання учителя, або краще сказати керівника, полягає в тому, щоб, продумуючи кожную дидактичну так би мовити одиницю, освітити собі серед інших такі питання: 1) які знання учні можуть набуті? 2) які звички розвинути? 3) як переплісти ці обидва моменти? За дидактичну ж одиницю треба брати не який-небудь відділ тієї або иншої науки, а певний, хай і незначний, комплекс з'явищ. Раз-у-раз який-небудь великий комплекс розіб'ється в дидактичному відношенні на низку окремих комплексів.

Місце комплексного навчання в загальному плані освітне-виховавчої праці.

Нарешті останнє з поставлених питань: місце комплексного навчання в загальному плані освітне-виховавчої праці. Як видно з наведених прикладів, комплексним навчанням можна користуватись ріжно. Можна всю працю провадити за допомогою комплексного навчання, можна вико-

ристовувати його при проходженні певного відділу, при розгляді окремого питання. Ріжні підходи до цієї справи бачимо й в теоретичній літературі. Так автор однієї з небагатьох праць по комплексному методу *) радить не захоплюватись цією новою ідеєю, а вживати комплекси епізодично, щоб освіжити звичайну шкільну працю. Намітивши низку комплексів і обравши який-небудь з них, керівник повинен зкористуватись першим сприяючим зовнішнім приводом, щоб утворити у

*) Красиков Ф. Н. Колодезь. Опыт исследования комплекса. Гсс. изд. М. 1922.

своїх учнів сталий настрій зайнятися даним комплексом, проробити його (хоча б в кілька прийомів і з перервою часу). З другого боку один з російських педагогів-ідеологів індустріальної трудової школи *) мислить мало не всю працю навіть в школі 2-го ступня як послідовне пророблення ряду комплексів, кожен з яких об'єднаний певною темою. Таким чином питання про комплексне навчання природно зв'язується з питанням про органічний план школи й ускладнюється іншими моментами (напр. вільне виховання й навчання при нагоді і т. ін.). Звичайно підносити питання про органічний план школи в межах даної праці річ абсолютно неможлива, тим паче, що цьому питанню нами присвячується спеціальна праця, де й буде дано повне обґрунтування нашої концепції. Тепер же ми примушені обмежитись тільки основними й загальними міркуваннями з приводу даного питання.

Активно-комплексне навчання відповідає вимогам новітньої педагогіки й тому цілком може і навіть повинно лягти в основу органічної освітне-виховавчої праці. Оскільки соціологічно школа повинна дати своїм вихованцям певний мінімум знань і звичок, остільки в тій або іншій формі буде існувати й програм. Програм цей повинен не сукупність окремих наук давати, а охоплювати й зазначати низку життєвих питань, які розробляють діти, в зв'язку з чим вони набувають тих або інших звичок і знань. Не може бути загального, обов'язкового, одноманітного програму для всіх шкіл держави, або навіть району і повіту. Школа міська і сільська, школа в глухому поліссі і в закинутих у степ хуторах, школа в примор'ї і школа в горах, все це буде викликати свого розкладу тем, потребувати певної послідовності, зв'язано із своєрідним проробленням. Але на нашу думку, є такі моменти, які могли би бути спільними в усіх

*) Калашников, А. Г. Опыт построения индустриально-трудовой школы ближайшего будущего. Гос. Изд. 1922.

програмах, тенденції, коли гут можна про тенденції казати, вияв яких в усіх планах однаково бажаний. Вихідний момент в наших міркуваннях такий. Матеріал педагогічної праці мусить бути соціально-цінним і корисним, бути щільно зв'язаним з атмосферою того трудовою суспільства, в якому будується тепер нова школа. Для цього центром занять в школі повинна бути трудова діяльність населення в її сучасному, минулому й з перспективами розвитку в майбутньому. Але оскільки людська праця виходить з даних природою умов і зв'язана з людиною, особливо як соціальною істотою, ми мусимо додати ще 2 моменти і здобути таким чином 3 центри. Природа, людина (особливо в соціальному бутті) і праця (особливо з боку техніки)—ось ті три великі питання, що повинні стати змістом тієї освітне-виховавчої праці, яка мусить дати максимально-можливе для кожного віку поорієнтування в цій справі.

Як досягти цього? На нашу думку, це більш-менш можливим було би у такий спосіб. На перші 3—4 роки загальними рямцями і разом з тим матеріалом для педагогічної праці є сезонні з'явища. Увесь матеріал розбивається по часах року: осінь, зима, весна, літо. Матеріал кожного сезону входить в кілька питань, кілька тем. Напр., візьмемо *осінь*. Низка питань: 1) що робиться з природою перед наступом зими? 2) як готується людина до зими (осінні роботи)? 3) найблищі соціальні одиниці (сім'я, школа й т. ин.). *) Матеріал цей, продуманий керівником, повинен бути дуже гнучким і так розкладеним, щоб його можна було використовувати стосовно до тих настроїв, які не важко передбачати. Так про осінні дощі треба й казати під час цих дощів і при першому снігові сміливо переходити до нового матеріалу.

Кожен рік рямці матеріалу розсуваються й вво-

*) Цікаву деталізацію розмов і інших занять див. В. Дога. Перші роки шкільного навчання. Київ. 1922.

дяться нові дані. Комплекси попереднього року про-роблюються з доповненням нового матеріалу або з внесенням нових точок зору. Утворюється своєрідна кон-цетрація комплексів, в якій ми не вбачаємо нічого негативного. Наведемо приклад. Кам'яне вугілля могло би всі 4 перші роки навчання вводиться в сферу дитячої уваги, але в різних формах. Так в перший рік діти могли би просто констатувати, що серед різних засо-бів опалу є й кам'яне вугілля й вставити його в ко-лекцію „Чим ми палимо наші печі“. На другий рік, замислюючись над тим, як добуваються різні засоби опалу, діти спиняться над питанням про те, що таке кам'яне вугілля та як його добувають. На третій рік вони ближче довідаються, де і як його добувають на Україні та як живеться нашим шахтарям. На четвер-тий познайомяться, де на всій землі мається кам'яне вугілля і як тягнуться до нього лапи міжнародного капіталізму. Таким чином при активно-комплексному навчанні радіус праці що-року природно збільшується. Коли радіус першого року—наш куток і наші сусіди, та другого—наш повіт і почасти сусідні повіти, треть-ого наша губернія й почасти республіка, четвертого — Україна й федерація, зі спорадичними вказівками про різних сусідів. Матеріал перших 4-х років для знач-ної кількості учнів залишиться тим освітнім матері-ялом, з яким вони вийдуть у життя. Для інших же це буде база для продовження освіти. Коли й на даль-ший курс подивитися з погляду комплексного навчання й органічного плану, то для кожного року треба намі-тити певний стержень. Таким стержнем, на нашу думку, могло би бути: для 5-го року навчання—Укряїна, 6-го Федерація, 7-го—світове життя. Групуєючи коло стержня кожного року матеріал з різних пред-метів і розбиваючи його на певні комплекси, можна було-б досягти того, що учні виходили би і з 7-ми річної школи, досить добре орієнтуючись в різних питаннях.

Перешкоди до реалізації комплексного навчання.

Звичайно на перешкоді реалізації комплексного навчання повстає чимало обставин. Одна з найзначніших—великі вимоги до учителя. Справді ця форма педагогічної праці вимагає інтегрального керівника, з значним діапазоном знань, з певними звичками то-що. Чим вище класи і групи, взагалі роки навчання, тим вище вимоги. Ідеальний стан характеризується тим, що учитель може викладати й керувати в кожному з класів по всіх предметах. Звичайно здійснення цих ідеальних побажань ми може не швидко дочекаємось, і тому, залишаючись реальними політиками, треба шукати інших виходів з справи. Для молодших груп таким виходом могло би бути підвищення кваліфікації фактичних робітників освіти. Обсяг матеріалу, що пророблюється в молодших групах, остільки порівнюючи незначний, що потрібно не так вже багато часу, щоб проробити його методично самому керівникові. Зусилля з власного боку і компетентна допомога старшого товариша або педагогічної літератури—ось головні чинники підвищення кваліфікації фактичних робітників освіти. Складніше справа з старшими класами. Не швидко, може, ми будемо мати учителя-масовика, що, розповідаючи про Україну в 5-ій групі, зможе влучно пояснити, як складати різні діаграми, і народню поезію змалює, і минуле освітить, і степ з ботанічного та зоологічного боків розуміти навчить. Що ж могло би бути тут хоч кроком вперед? На нашу думку, таким кроком могла би бути координація педагогічних сил в кожній з груп інша, ніж та, що мається зараз. Тепер ми маємо в спадщину від минулого напівфеодалне становище вчителів. Кожен з них, як на „уділі“ „сидить“ на своєму предметі і вважає своєю прерогативою провадити справу „за свій ризик і страх“. Правда, існують групові педагогічні комісії, маються групові керівники, але яка по суті їх роль? Групова педкомісія раз-у-раз приймає на увагу доклад викла-

дача того або иншого предмету, а функції керівника групи ще й досі не позбавлені колориту адміністративних відносин. Немає живої органічної координації, немає співробітництва. Більш того! Вважається ознакою нетовариського відношення цікавитись працею иншого, не кажучи вже про те, щоб одвідувати лекцію товарища. Цей дух можна знищити, ставши на шлях утворення певної координації педагогічних сил. На нашу думку, є можливим такий підхід. Вироблюються, скажемо, основні контури програму для 5-ої групи, темою занять в якій є Україна, намічаються ті знання і звички, розвиток яких ставиться завданням найближчого року. Намічений план реалізується колективом учителів, серед яких один є фактичним керівником-організатором, а решта, так би мовити, асистентами. Керівник-організатор веде основну лінію курсу, щоб раз-у-раз одійти в бік і дати місце асистентові-фахівцеві проробити той або инший матеріал, для чого у керівника немає чи то спеціальних знань, чи звички, чи часу й т. и. Цілком можливо, що керівник-організатор даної групи в иншій групі виступатиме, як спец. Проведення педагогічної праці по принципу асистентства спорадично розпочинається, але треба надати цьому з'явищу здорового й сталого педагогічного характеру. Значної коректи в цьому напрямку вимагає праця так званих інструкторів-спеців вже в молодших групах трудшкіл, які раз-у-раз одриваються в своїй праці від праці керівників і керівниць. Координація—і як найуважніша!—тут потрібніш, ніж деб то не було.

Формальні В зв'язку з питанням про працю **вправи при** „спеців“ повстає питання про те, яке місце знайдуть при комплексному навчанні так звані формальні вправи. Як **комплексно-** **му навчанні.** відомо, при педагогічній праці раз-у-раз доводиться мати на увазі не тільки поширення *змісту* пізнань учня, але й зміцнення *формальних* звичок його думки. Списування з книг, розв'язування мате-

матичних завдань, поставлених в меті дати окремому учневі знання відповідних механічних прийомів, вправи в елементарному кресленні і т. ин. і т. п.,—все це входить в поняття формальних вправ. Під час ламання старої школи нерідко було чути думку, що формальні вправи—річ зайва й може навіть шкідлива, що всього ученень може навчитись між иншим, граючись або на конкретному цікавому матеріалі позитивних „цікавих предметів“. Здорова педагогічна думка останніх місяців коректує цей погляд, приходячи до таких висновків: тільки систематичні вправи в технічних по суті прийомах дають учневі справжню можливість не по-дилетантськи, а з певним знанням діла увійти в суть конкретного життєвого матеріалу, що пропонується в школі *)! Тому не доводиться лякатись того, що при комплексному навчанні найдуть собі місце й формальні вправи. Їх форми, обсяг, характер переведення—справа педагогічного хисту і такту керівника.

Комплексне навчання при праці в школі для дорослих. Наприкінці треба зробити ще одну увагу. Коли говорять про комплексне навчання, якось по волі, чи мимоволі асоціюють здебільшого цю форму педагогічної праці з заняттями в школі для дітей, блище того—з заняттями в молодших групах. Але як можна було бачити з попереднього викладу і особливо тих прикладів, що їх було подано, активно-комплексне навчання є однією з позитивних форм дидактичного процесу взагалі. І коли так, то про комплексне навчання можна говорити стосовно й до інших типів школи. Не підносячи цього питання в цілому, бо це забрало би багато місця, торкнемось тільки початкових загально-освітніх шкіл для дорослих. В бідній поки що методичній літературі по цій справі ми все ж таки знаходимо певний підхід до цього питання і розв'язання його в позитивному на-

*) Див., напр., ст. Г. Гордона „Новая школа“ в № 1 час. „На путях к новой школе“ 1922 р. ст. 11.

прямку. Автор книги „Обучение родной речи в школе взрослых“ (О. М. Тернопольская. Москва, 1922,) присвячує спеціальний розділ питанню про комплексний метод, в якому приходиться до висновку, що цілком доцільно і корисно систематичне додержання комплексного методу навчання і в школі для дорослих. Мотиви ясні: „по закінченні курсу занять у слухача маються не тільки знання усної і письмової мови з умінням прикласти ці знання в практичному житті, але певне, хоча й обмежене, коло початкових відомостей з інших дисциплін, що в сукупності дає правильне елементарне світорозуміння—розуміння предметів і з'явищ з життя окремих людей суспільства, держави“ (ст. 108).

Підведемо підсумки всьому наведеному.

Висновки.

1) Комплексний метод, або краще кажучи, активно-комплексне навчання, є одним з виявів будівництва нової школи і, виникаючи в меті погодження соціологічного і психологічного моментів в педагогічній справі, є відмовленням від переведення педагогічної праці в певних типах школи по окремих предметах і переходом до засвоєння життєвого матеріалу по певних комплексах з'явищ, об'єднаних тією або іншою темою.

2) Активно комплексне навчання було вже змістом конкретних методичних починань в різних школах Європи й Америки і під час переведення цієї форми педагогічної праці виявилась велика психолого-педагогічна вартість її, яка ґрунтується на таких рисах: психологічна обґрунтованість, методична моністичність, активність, наочність, забезпечення можливостей соціально-морального виховання дитини.

3) Стосовно до трудової школи активно-комплексне навчання є одним з моментів конкретизації й деталізації цього поняття.

4) Дидактичний процес при активно-комплексному навчанні характеризується переходом через трі основні етапи, характерні для кожної праці лабораторного типу.

5) Активно комплексне навчання в сучасній трудовій школі (переходової доби) найбільш приступно до реалізації в перших (3—4) групах, де найлегше може переводитись в рямця сезонних з'явищ, на загальному фоні яких вивчаються 3 групи питань: а) природа; б) людина; в) праця.

6) Цілком можливо до реалізації активно-комплексне навчання і в початкових загально-освітніх школах для дорослих.

7) Однією з найбільших перешкод до реалізації активно-комплексного навчання є відсутність відповідно підготовлених робітників освіти. І тому боротьба за нові методи повинна йти поруч з рухом за підвищення кваліфікації робітників освіти.

Бібліографія.

Література по комплексному методу дуже незначна та крім того при теперешньому стані бібліографії не може бути об'єктом точного учоту. Тому ми обмежимося зазначенням кількох (нових) російських видань. Більш-менш орієнтуючими працями можуть бути:

1) Красиков, Ф. Н. Колодезь. Опыт исследования комплекса, Г. изд. М. 1922.

2) Калашников, А. Г. Опыт построения индустриально-трудовой школы ближайшего будущего. Г. изд. 1922.

3) Дж. Дьюи и Эв. Дьюи. Школы будущего, Изд. 2. Гос. изд. Берлин. 1922.

Конкретний матеріал дають книги:

1) „Четыре года преподавания в московских школах“ из. Задруга.

2) Н. И. Попова. Школа жизни. Итоги трехлетней работы опытной школы М. 1922.

Додатково до цих побіжних вказівок треба нагадати, що в методико-дидактичному відношенні дуже корисними є праці Лая, а саме (рос. пер.). 1) Школа действия; 2) Экспериментальная дидактика; 3) Методика естественно-исторического преподавания (в практ. відношенні особливо остання).





(65к.)

2575

І.А.

3935

~~32 33~~
БІБЛІОТЕКА УЧИТЕЛЯ Ч. 2. □

Гр. Іваниця.

КОМПЛЕКСНИЙ МЕТОД.

(До питання про форми педагогічної
праці в новій школі).

В С Е У В И Т О .

Київ — 1923.