

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

**ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ:
ЛЕКЦІЇ ТА ХРЕСТОМАТІЯ**

2007

УДК 371 (09) (075.8)

ББК 74.03 я 73

I – 90

Автори-упорядники:

Е.І.Федорчук – кандидат педагогічних наук, професор;

В.В.Федорчук – кандидат педагогічних наук, доцент.

Рецензенти:

О.П.Ляска, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології Подільського аграрно-технічного університету;

Г.Б.Трішневська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання та дошкільного виховання Кам'янець-Подільського державного університету.

I – 90 Історія педагогіки: лекції та хрестоматія: Навчальний посібник / Е.І.Федорчук, В.В.Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Видавництво, 2007.

ISBN

Даний навчальний посібник є складовою частиною навчально-методичного комплексу з педагогіки. У ньому стисло і систематично викладено основний зміст зарубіжної та вітчизняної історії педагогіки згідно з чинною навчальною програмою з педагогіки, підібрано основні праці та фрагменти праць найбільш відомих педагогів-класиків. Посібник може бути корисним студентам, які вивчають педагогіку, викладачам педагогічних дисциплін, а також усім, хто цікавиться історико-педагогічними проблемами.

ББК 74.03 я 73

УДК 371 (09) (075.8)

Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського державного університету,
протокол № 6 від 26 червня 2007 року

ЗМІСТ

Вступ

Змістовий модуль VII. Історія зарубіжної освіти й педагогічної думки

Тема 1. Виникнення освіти й виховання в світовій суспільній цивілізації. школа й педагогіка епох середньовіччя та відродження

Тема 2. Становлення і розвиток зарубіжної педагогічної науки і практики (XVII-XX століття)

Змістовий модуль VIII. Історія української школи і педагогіки

Тема 1. Українська школа й педагогіка періоду IX – XVIII століття

Тема 2. Школа і педагогічна думка в Україні в XIX – на початку XX століття

Тема 3. Виховання, школа, освіта і педагогічна наука в Україні в роки становлення Радянської влади

Тема 4. Стан освіти, школи й педагогіки в Україні в 40-90 роках XX століття

Тема 5. Сучасна освіта у найрозвиненіших країнах світу

ХРЕСТОМАТІЯ

Коменський Я.А. Велика дидактика

Руссо Ж.-Ж. Еміль, або про виховання

Песталоцці Й.Г. Лебедина пісня

Дістервег А.В. Посібник для освіти німецьких учителів

Пирогов М.І. Питання життя

Толстой Л.М. Яснополянська школа

Фер'єр А. Характеристика «нових шкіл»

Монтессорі М. Метод наукової педагогіки

Кей Е. Вік дитини

«Поучення» Володимира Мономаха

Славинецький Є. Громадянство звичаїв дитячих

Сковорода Г.С. Байки

Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні

Праця в її психічному і виховному значенні

Рідне слово

Людина як предмет виховання

Макаренко А.С. Проблеми шкільного радянського виховання

Деякі висновки з мого педагогічного досвіду

Про батьківський авторитет

Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям

ВСТУП

Навчальна дисципліна «Педагогіка» структурно поділяється на два великих розділи, фактично, самостійні дисципліни: «Загальна педагогіка» та «Історія педагогіки». Навчальними планами багатьох спеціальностей історія педагогіки вивчається в єдиному курсі педагогіки. Виходячи з цього, ми, дотримуючись вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, поділили курс педагогіки на змістові модулі. Всього виділили 8 змістових модулів. З них шість охоплюють проблеми загальної педагогіки, викладені в навчальному посібнику «Загальна педагогіка: лекції», а останні два (сьомий і восьмий) – проблеми історії педагогіки. Вони і складають зміст теоретичної частини даного посібника.

Метою даного навчального посібника є сконцентрований виклад із сучасних позицій основних тенденцій процесу становлення освіти й виховання як соціального явища та педагогічних поглядів найбільш відомих зарубіжних і вітчизняних педагогів.

Посібник складається з двох частин. Перша частина містить орієнтовний зміст лекцій з історії педагогіки, поділений на два змістові модулі. У сьомому змістовому модулі «Історія зарубіжної освіти й педагогічної думки» розглядаються проблеми виникнення освіти й виховання у світовій суспільній цивілізації та становлення школи й педагогіки в різні історичні епохи у розвинутих країнах Європи. Аналіз педагогічних поглядів видатних педагогів минулого здійснюється з гуманістичних позицій, що дозволяє краще зрозуміти важливість їх концепцій для сучасного розвитку педагогіки. У восьмому змістовому модулі «Історія української школи і педагогіки» висвітлено основні тенденції розвитку вітчизняної школи й педагогіки, ґрунтуючись на принципах народності та культуровідповідності, що дозволить майбутнім учителям оволодіти педагогічними знаннями в історичній ретроспективі для екстраполяції їх на сучасний ґрунт та осмислення з соціокультурного погляду.

Якщо під час лекцій викладач за браком часу не зможе викласти весь матеріал, то використання даного посібника допоможе студенту опанувати його самостійно, підготуватися до семінарських занять, модульних контрольних робіт чи контрольного тестування.

Друга частина посібника – хрестоматія. Тут зібрано ті твори і фрагменти творів видатних зарубіжних і українських педагогів, які передбачені для вивчення чинною робочою навчальною програмою з педагогіки. При доборі творів ми керувалися прагненням продемонструвати студентам найбільш яскраві зразки педагогічної думки, які дали б їм матеріал для роздумів, аналізу, порівняння, активізували їх самостійність у розумінні й осмисленні вічних педагогічних істин, сприяли розвитку критичного педагогічного мислення, формуванню педагогічної культури.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 7 ІСТОРІЯ ЗАРУБІЖНОЇ ОСВІТИ Й ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Тема 1. ВИНИКНЕННЯ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ В СВІТОВІЙ СУСПІЛЬНІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЇ. ШКОЛА Й ПЕДАГОГІКА ЕПОХ СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ ТА ВІДРОДЖЕННЯ

ПЛАН

1. Предмет і завдання історії педагогіки. Підходи світової науки до виникнення виховання.
2. Виховання у первісному суспільстві. Виникнення перших шкіл у світовій цивілізації.
3. Виховання у Стародавній Греції та Римі
4. Стародавні філософи про формування людської особистості (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, Квінтіліан).
5. Середньовічні школи та виховання. Виникнення перших університетів.
6. Гуманістичні ідеї освіти й виховання (Вітторіно да Фельтре, Франсуа Рабле, Еразм Роттердамський, Мішель Монтень).

Література

1. Боннар А. Греческая цивилизация. От Иллиады до Парфенова. Пер. с фр. О.В.Волкова. – М., 1992.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – С. 529-544.
3. Історія педагогіки. /За ред. Гриценка М.С. – К.: Вищ. шк., 1973. – С. 9-25.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 8-38.
5. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М: Просвещение, 1981. – С. 5-76.
6. Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 11-38.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академвидав, 2003. – С. 436-457.

1. ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ. ПІДХОДИ СВІТОВОЇ НАУКИ ДО ВИНИКНЕННЯ ВИХОВАННЯ

Історія педагогіки - це наука, яка вивчає ретроспективне становлення та розвиток освітніх і виховних систем від найдавніших часів і до сьогодення.

Предметом історії педагогіки є процес виникнення, становлення і розвитку основних педагогічних категорій: "навчання", "освіта", "виховання", педагогічних систем та концепцій, а також унікального досвіду освітньої й виховної практики.

Історико-педагогічні знання та їх розуміння базуються на принципах *історизму, логічного взаємозв'язку та об'єктивності (науковості)*.

Принцип *історизму* ставить за мету виявити точно час і місце виникнення того чи іншого педагогічного явища, концепції чи системи. Також він передбачає окреслення труднощів, утвердження тих чи інших освітньо-виховних явищ.

Значення принципу *логічного взаємозв'язку* полягає насамперед у тому, що освіта й виховання виникають не ізольовано, а в складній системі суспільного розвитку. Вони є соціальними складовими цього процесу, розвиваються разом з розвитком самого суспільства, виходячи з його потреб.

Принцип *об'єктивності* передбачає розгляд історико-педагогічних явищ з відображенням їх істинності. Йдеться про об'єктивне оцінювання, виникнення та ретроспективу становлення того чи іншого педагогічного поняття.

Як соціальна наука, історія педагогіки передусім має *зв'язок* з історією культури, культурологією, з історією філософії. Остання, особливо історіософія, простежує основні етапи розвитку людської цивілізації. Тому у своїх пошуках історики педагогіки послуговуються набутками спеціалістів у галузі історії та історіографії. Певний зв'язок історії педагогіки відчутний із такими науками, як історія літератури, історія науки, історія мистецтва та інші.

Історико-педагогічне знання передбачає наявність певної *джерельної бази*, яку становлять пам'ятки древньої писемності, древні манускрипти, древні рукописи з питань освіти й виховання;

архівні джерела; твори живопису, літератури, скульптури в аспекті ретроспективи освітньо-виховних технологій; закони, проекти, звіти, доповіді (офіційні матеріали) конкретних держав у минулому; педагогічна, навчальна та методична література минулого; матеріали загальної та педагогічної преси минулого; мемуарна література минулого.

Функції історії педагогіки як навчального предмету полягають у формуванні в майбутніх вчителів здатності до аналізу, співставлення, порівняння певних педагогічних явищ в їх історичній ретроспективі.

Проблема розуміння факторів *виникнення* виховання та етапів його становлення не є новою. Вже у другій половині XIX століття у світовій цивілізації виникло декілька підходів щодо розуміння цього явища. Серед встановлених підходів досить чітко виділяються; біологічний, психологічний, релігійний та соціальний (трудоий). Перейдемо до короткого їх аналізу.

Основоположниками **біологізаторського** підходу щодо виникнення виховання є англійський філософ-соціолог Г.Спенсер і французький етнограф Ш.Летурно (кінець XIX ст.). Обидва відстоювали еволюціоністські позиції. При цьому доводили, що виховання не є специфічною, характерною особливістю людського суспільства. *Виховання є біологічним явищем*, властивим всім живим організмам: як хребетним, так і безхребетним (кішка вчить кошенят ловити мишей, а качка каченят – плавати).

Психологічний підхід обґрунтував у кінці XIX ст. американський історик педагогіки П.Монро. Він визнав відмінність психіки людини від зоопсихіки. П.Монро вважав, що в основі виховання лежить наслідування дітьми дорослих. Таким чином, *наслідування є механізмом*, сутністю *виховного процесу*.

Автором **релігійного** підходу до виникнення виховання був німецький історик педагогіки кінця XIX ст. К.Шмідт. У християнстві, як відомо, священною вважається Трійця (Бог – Отець, Бог – Син і Бог – Дух Святий). Останній і освячує здатність батьків виховувати своїх дітей. За біблейською міфологією, *у момент вигнання із Едему (Раю) перших людей - Адама і Єви - Бог-Отець через Святого Духа надав їм здатності до виховання дітей*.

Соціологічний підхід (трудоий) започаткований у другій половині XIX ст. німецькими соціологами К.Марксом і Ф.Енгельсом. Останній у роботах *"Роль праці в процесі перетворення мавпи в людину"* та *"Походження сім'ї, приватної власності і держави"* показав, що причиною виникнення виховання була трудова діяльність первісних людей.

В останні роки у новітній українській історико-педагогічній науці поступово утверджується **соціокультурний** підхід до виникнення виховання (І. Д. Бех, І. А. Зязюн, О.А.Дубасенюк, М.В.Левківський, О.В.Сухомлинська). За цього підходу *виховання розглядається як результат накопичення досвіду соціальної, виробничої, мистецької та професійної культури*. А головним його завданням стає інтеріоризація цих надбань зростаючою особистістю з тим, щоб забезпечити оптимальну її соціалізацію в суспільстві.

2. ВИХОВАННЯ У ПЕРВІСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ. ВИНИКНЕННЯ ПЕРШИХ ШКІЛ У СВІТОВІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

З 40 до 20 тис. років до н.е. період розвитку первісних людей отримав назву *раннього матріархату*. У ці часи люди стали проживати *родами*. Основними засобами виживання були полювання та риболовля. При цьому молодші діти належали всьому роду, хлопчики супроводжували чоловіків на риболовлю та полювання; дівчатка допомагали готувати їжу жінкам, виготовляли посуд та примітивний одяг, тобто займалися домашніми справами. Отже, на етапі раннього матріархату *виховання було безпосередньо пов'язане з виконанням побутових обов'язків* і ще не виділялось в особливу соціальну діяльність.

У період раннього матріархату, що особливо важливо, виникає певна система звичаїв і традицій, а також ранні родоплемінні культу: магія, анімізм, фетишизм, тотемізм. Очевидно, що діти пізнавали сутність цих культів у процесі безпосередньої участі у їх виконанні поряд з дорослими.

Приблизно за 20 тис. років до н.е. первісна родова община у своєму розвитку переходить до *пізнього матріархату*. У цей період відоме виготовлення значних знарядь праці та зачатки землеробства.

У зв'язку з розвитком знарядь праці старші (немічні) починають виконувати спеціальну *соціальну роль – готувати дітей* (окремо хлопчиків та дівчаток) *до життя*. Природно, значна увага приділяється виконанню дітьми перших законів людського співжиття: табу і толіону. Табу, з гавайської, означає не робити чогось недозволеного, щоб не нашкодити самому собі. Толіон розу-

міється як закон кривавої помсти.

Першоосновам матриархату починають вчити хлопчиків й дівчаток у цей період у перших навчальних закладах – «*будинках молоді*», які функціонували окремо для дітей різної статі.

Доцільність вищеназваних закладів простежується й у період *патріархату*. Однак, у зв'язку зі створенням моногамної сім'ї, навчання у цих закладах починає доповнюватися *домашнім вихованням*.

На етапі патріархальної родової общини з'являються такі види діяльності, як мисливство, землеробство, скотарство та ремесло. Останнє дозволяло вдосконалювати знаряддя праці.

Загалом, трудове виховання підростаючого покоління цього періоду доповнюється знайомством з релігійними культурами. У розумінні первісних дітей та молоді формується уявлення не лише про земне життя, а й про душу.

Вже в умовах первісного суспільства на етапі пізнього патріархату виховання виділяється як *спеціальна соціальна діяльність*, котра зумовлювалася конкретними вимогами тодішнього "виробництва" – здобуванням засобів для виживання. Виховання диференціювалося й відповідно до статі дитини (щодо хлопчиків і дівчаток).

Процес виховання у первісному суспільстві завершувався *ініціацією*, посвяченням у дорослість, точніше, згідно зі статтю окремо існували практичні випробування для юнаків і дівчат, котрі засвідчували про їхню готовність до праці, до життя в общині.

Найдревнішими у людській цивілізації вважаються *піктографічні школи* (від гр. – писаний фарбою, мальований і – пишу; мальоване письмо). Ці школи виникли за 7 тис. років до н.е. на території нинішньої **Мексика**. У той час там проживали племена інків та майя. Школа *майя* вважається найдавнішою.

За пізніших часів перші школи з'являються в країнах **Сходу**: Ассирії, Вавилоні, Єгипті, Китаю, Індії. Саме у цих країнах зростала роль міст, розвивались ремесла, торгівля, складався апарат державної влади. Поступово виникли писемність, початки математики, астрономії та прикладних наук. Усе це вимагало довготривалого й планомірного навчання.

Приблизно у IV тисячолітті до н.е. відбулося об'єднання невеличких держав на берегах річки Ніл. Так виникає рабовласницька держава **Єгипет** на чолі з фараоном. Саме у цей період і з'являються два типи шкіл: *школи жерців* (їх називали школами каліграфічного письма) та *школи писців* (школи ієратичного письма).

Загалом в школах жерців навчалися хлопчики із жрецьких родин. Кількість учнів становила не більше 10. Вони вивчали ієрогліфи (читання), письмо, рахунок, арифметику, астрономію, астрологію, давньоєгипетський релігійний культ. Школи ці влаштовувалися при храмах і називалися *рамессеум*. Термін навчання сягав до десяти років, оскільки надто складно давалося оволодіння магією, чаклунством, народною медициною, а також навичками зображення ієрогліфів. Всіма цими знаннями, уміннями володіли жерці, що становили пануючу касту в Єгипті. Оволодіння грамотою, науками набувало тут кастового й релігійного характеру. Однак потреби господарського, суспільного життя, управління державою спонукали до створення у III-му тисячолітті шкіл писців. Саме у цих закладах готували майбутніх державних чиновників Єгипту.

У Древньому Китаї перші навчальні заклади з'явилися на початку періоду Шань-Інь (1766 р. до н.е.). У ці часи школи мали назви: Сян, Сюй, Сюе. Зміст навчання у школах древнього Китаю передбачав оволодіння такими знаннями: мистецтвом "Лю-і", етикетом, письмом, лічбою, музикою, стрільбою з лука, керуванням колісницею. Загалом, навчалися у школах понад 15 років. Лише біля 10 років хлопчики витрачали для того, щоб навчитися читати й писати ієрогліфи (потрібно було завчити 3-4 тисячі знаків). З часом у країні виник нечуваний культ писемності, ієрогліфа, культ конфуціанських освічених моралістів-начотчиків, вчених-чиновників, які вміють читати, розуміти і тлумачити мудрість священних книг, прошарок письменних інтелектуалів, які зосередили в своїх руках монополію на знання, освіту й керівництво, зайнявши в Китаї місце, яке в інших суспільствах посідало дворянство, духовенство, бюрократія разом узяті.

3. ВИХОВАННЯ У СТАРОДАВНІЙ ГРЕЦІЇ ТА РИМІ

Найвищого розвитку культура епохи рабовласництва досягла в державах *давньої Греції й Риму*, які виникли на торгових шляхах між країнами Середземномор'я і Сходу.

У Стародавній Греції, яка складалась з невеликих рабовласницьких держав-міст, утворилось декілька *систем виховання* підростаючого покоління, серед яких найбільш оригінальними були Спартанська та Афінівська.

Спарта займала південно-східну частину півострова Пелопоннесу, де було мало зручних

гаваней, зовнішня торгівля, техніка і наука перебували на низькому рівні, а життя населення носило замкнутий характер. У країні домінувало землеробство, яке спиралось на працю рабів. Незначне напіввільне населення займалось ремісництвом. У Спарті на 9 тис. родин рабовласників (спартіатів) припадало понад 250 тис. рабів, які часто повставали. Це завжди непокоїло володарів Спарті, примушуючи їх повсякчас бути напоготові, виявляти жорстокість і насильство по відношенню до рабів. Виховання здійснювалося державою, яка забезпечувала виконання завдання підготовки з дітей стійких та загартованих воїнів, майбутніх рабовласників.

Спартанців виховували в жорстких умовах, прагнучи виростити з хлопців суворих, безжалісних воїнів, а з дівчаток – воїтельниць-амазонок, які б мало в чому поступалися чоловікам. Головним завданням було виховання жорстокості, ненависті до рабів у підростаючих рабовласників. З цією метою вони брали участь у *кримтіях* (нічних облавах на рабів), коли загін молодих спартіатів оточував який-небудь міський квартал або район за містом і мав право на вбивство будь-якого раба. Підлітки брали участь у щорічних публічних випробовуваннях: їх сікли перед вівтарем, щоб пересвідчитись у терплячості та витривалості. Юнаки 18-20 років об'єднувались у групи *ефебів* (майбутніх військових).

Афінська система виховання залишила слід в історії педагогіки як провісниця високої духовної культури, формування гармонійної людини, основними якостями якої були духовне багатство, моральна чистота та фізична досконалість. Саме в Афінах виникла ідея *гармонійного розвитку особистості* як мети виховання. В афінських містах тривалий час існувала традиція, за якою найзаслуженіша людина удостоювалась посади *гіннасіарха* – керівника школи для дітей вільних громадян.

На відміну від Спарті, в Афінах значного розвитку набули різні ремесла і торгівля. Високого рівня досягли архітектура, скульптура, живопис, художня література, історія, географія, математика, філософські науки. Особливості економічного становища і політичного життя населення знайшли своє відображення у системі виховання дітей і молоді. Афінська система виховання, як і спартанська, також здійснювалась в інтересах рабовласників, але була більш різноманітною.

До семи років діти обох статей виховувались *вдома*, в сім'ях. Потім хлопчики вступали до *школи*, а дівчатка проводили весь час у жіночій половині будинку – *гінекеї*. Тут їх навчали читати, писати, грати на музичних інструментах, а головне – займатися рукоділлям. Після шлюбу в становищі дівчат практично нічого не змінювалось: вони переходили з однієї гінекеї в іншу.

Тим часом хлопчики здобували всебічний інтелектуальний розвиток, всіляко вдосконалюючи культуру тіла. Хлопчики 7-14 років навчалися у приватних школах *граматистів* і *кіфаристів*. Заняття проводили вчителі, яких називали *дидасками* (від грецького слова "дидаско" – навчаю). У школах граматистів вчили писати, читати та рахувати. Використовувався буквоскладальний метод навчання грамоти. Діти заучували напам'ять літери за їх назвами (альфа, бета, гамма та ін.), потім склали їх у склади, слова писали на навощених дощечках паличкою (стилем). Лічили на пальцях, камінцях і рахівницях. В школах кіфаристів (музики) учням, крім елементарної грамоти, надавали літературну освіту й естетичне виховання. Навчання в школах граматистів і кіфаристів здійснювалось одночасно або послідовно: спочатку в школі граматистів, а потім кіфаристів. Ці школи були приватними і платними.

У *школі-палестрі* (школі боротьби) підлітки 14-16 років навчалися п'ятиборству (біг, стрибки, боротьба, кидання диска і списа), а також плаванню. З ними проводили бесіди з політичних і моральних питань. Фізичним вихованням і бесідами в палестрі займалися найбільш відомі громадяни держави.

Юнаки 17-18 років з родин найзаможніших аристократів виховувалися в *гіннасіях* (гінназіях), де вивчали філософію, політику, літературу, для того щоб підготуватися до участі в керуванні державою.

Юнаки 18-20 років готувалися до військової служби в групах *ефебів*, де продовжувалося їх військово-фізичне виховання. Вони вивчали зброю, морську справу, фортифікацію, військові статuti, закони держави, брали участь у громадських святах і театральних виставах.

Загалом, у такий спосіб в Афінах утвердилась ідея "*калокагатії*" (гармонійного розвитку особистості, у якому весь зміст виховання спрямовувався на досягнення фізичної і духовної досконалості в їх єдності). Крім того, найздібніші юнаки продовжували своє навчання ще майже 10 років в *академії* (започаткована Сократом для підготовки філософів і крупних політиків).

Зазначимо, що загальним для обох виховних систем був класовий характер освіти і виховання та презирливе ставлення до фізичної праці. Діти рабів не мали можливості відвідувати

будь-які школи, і їх виховання відбувалось у праці нарівні з дорослими.

Під тиском бурхливо зростаючої Римської імперії Афіньська держава поступово втрачає свою могутність. У Римі успадкували деякі кращі традиції афінян, але на зміну музичному вихованню прийшло виховання ораторів.

Римська система виховання й навчання склалась в VI-V ст. до н.е. і відповідала розвитку рабовласницького ладу. Це був період розвитку рабовласництва і класового розшарування населення: патриції – рабовласники, вільне привілейоване населення, плебеї – біднота. Соціально-класове розшарування населення Давнього Риму наклало свій відбиток і на систему виховання. Для бідного населення тут існували елементарні приватні і платні школи, для дітей привілейованих верств населення – граматичні школи. *Елементарні школи* обслуговували деяку частину небагатого і незнатного вільно народженого населення (плебеїв). Там вчили писати, читати і рахувати, знайомили з законами держави. Багаті і знатні люди надавали перевагу навчанню своїх синів грамоті в домашніх умовах.

В *граматичних школах*, також приватних і платних, навчалися діти знатних батьків. Учні вивчали граматику, латинську і грецьку мови, риторику (мистецтво красномовства з деякими відомостями з літератури та історії). У школах обох типів навчалися тільки хлопчики. Розвиток цих шкіл був спричинений необхідністю оволодіння ораторським мистецтвом тими, хто намагався зайняти керівні посади у державі.

Значно пізніше у Римі завилася *школи риторів*, в яких діти знаті готувалися до державної діяльності. Вони вивчали риторику, філософію, правознавство, грецьку мову, математику, музику. Навчання в школах було платним. У середині 1-го тис. до н.е. приватні граматичні й риторські школи були перетворені в *державні*.

4. СТАРОДАВНІ ФІЛОСОФИ ПРО ФОРМУВАННЯ ЛЮДСЬКОЇ ОСОБИСТОСТІ (СОКРАТ, ПЛАТОН, АРИСТОТЕЛЬ, ДЕМОКРИТ, КВІНТІЛІАН)

В Афінах зародилися перші педагогічні теорії. Найвидатніші філософи того часу були одночасно і виразниками педагогічних ідей античного світу.

Сократ (469-399 до н.е.) – заперечував пізнання світу і природи через їх недоступність людському розуму, намагався довести, що люди повинні пізнавати лише самих себе і вдосконалювати свою мораль. На його думку, це і було метою виховання. Сократ вів бесіди з питань моралі на площах, змушував своїх слухачів шляхом запитань і відповідей знаходити "істину", сам при цьому не пропонував готових положень і висновків. Такий стиль ведення бесід зі слухачами став називатись сократівським, а з часом – евристичним.

Платон (427-347 до н.е.) – видатний давньогрецький філософ, об'єктивний ідеаліст, ідеолог рабовласницької аристократії, учень Сократа. У творах "*Держава*", "*Закон*" Платон накреслив проект нової системи виховання дітей і молоді в рабовласницькій державі. За його теорією, діти до 7 років повинні виховуватись на "майданчиках" біля храмів, де жінки-виховательки, призначені державою, розвивають їх за допомогою ігор, казок, пісень, бесід тощо. З 7 до 12 років діти відвідують державну школу, де вчать читати, писати, рахувати, музиці і співу. Для дітей 12-16 років пропонується школа фізичного виховання – *палестра* – з гімнастичними вправами. При цьому нездібні діти відсіваються в ряди землеробів і ремісників. З 18 до 20 років – *ефебія* – посилена військово-гімнастична підготовка. З 20-ти років юнаки, які не виявили здібностей до наук, ставали воїнами, а ті, що залишилися, до 30 років вивчають такі науки, як арифметика, геометрія, астрономія і музика. Вони готуються до виконання важливих державних доручень. Особи віком від 30 до 35 р., найдібніші і найдобросесніші, можуть продовжувати вдосконалювати свою освіту, щоб потім стати керівниками держави. Після 50-ти років вони звільняються від керівництва державою і можуть далі самовдосконалюватись.

Виховання жінок, на думку Платона, повинно бути таке ж саме, як і в Спарті. Щодо виховання рабів, то Платон рекомендує ставитись до них суворо, не ніжити, карати за будь-які проступки, об'єднувати в групи за ознакою різномов'я, щоб вони не спілкувалися між собою.

Отже, педагогічна система Платона була побудована в інтересах рабовласників, ігнорувала інтереси народу, не приймала до уваги виховання рабів. Він з презирством ставився до фізичної праці, вважаючи, що для дітей рабовласників трудове виховання не потрібне.

Аристотель (384-322 до н.е.) – учень Платона, давньогрецький філософ і педагог, автор наукових праць у галузі філософії, політики, етики, естетики, природознавства. Він був вихователем О.Македонського. Вперше вивів основні положення логіки. В 335 р. заснував в Афінах філософську школу – Лікей.

На його думку, метою виховання є розвиток в людині вищих якостей душі – розумової і вольової. Виховання повинно здійснюватись державою, яка визначає його мету, завдання і зміст. Аристотель пропонує власну вікову періодизацію: від народження до 7 років; від 7 до 14 років (початок статевої зрілості); від початку статевої зрілості до 21 року. Така періодизація, на думку Аристотеля, відповідає природі людини. До 7 років дитина виховується в сім'ї, де батьки повинні її загартовувати, виховувати засобами гри, казки, музики, моральних бесід. Від 7 до 14 років діти мають відвідувати державні школи, в яких займатимуться фізичними вправами, музикою, вчать читати, лічити. Від 14 до 21 року підлітки та юнаки здобувають в школах середню освіту, яка включає знання з літератури, історії, філософії, математики, астрономії, музики. Такий зміст виховання і освіти Аристотель пропонував для хлопчиків. Проте для дівчат ця програма навчання була обмеженою.

Платон і Аристотель дотримувались думки, що естетичне, моральне виховання є свідченням гармонії, а реальні її вияви видно у граматиці, математиці, астрономії, спорті.

Демокрит (460-370 до н.е.) – давньогрецький філософ-матеріаліст. Він створив атомістичну теорію, визнавав пізнання світу. У своїх працях багато уваги приділяв проблемам виховання. Демокрит відстоював принципи природовідповідності, гармонійного розвитку людини; великого значення надав трудовому вихованню дітей і молоді, використанню вправ у вихованні моральної поведінки. Мета виховання, на думку Демокрита, – підготувати молодь до реального життя на землі. Основним у вихованні має бути оволодіння знаннями про природу.

Найбільш відомим педагогом у Древньому Римі був **Марк Фабій Квінтіліан**. Зокрема, у своєму творі "*Про виховання оратора*" він вперше визначив якості викладача школи риторів. Доречними є його думки щодо утвердження рівних взаємин з учнями, виявлення поваги до них.

5.СЕРЕДНЬОВІЧНІ ШКОЛИ ТА ВИХОВАННЯ. ВИНИКНЕННЯ ПЕРШИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У 476 році, ослаблена внутрішніми суперечностями рабовласницького ладу, перестала існувати Римська Імперія, яка занепала під тиском варварських племен. В історії Європи розпочався новий етап історичного розвитку, який умовно називається Середньовіччям. На зміну рабовласницькому ладу прийшло феодальне суспільство, в якому політична влада належала світським і духовним феодалам. Ідеологічною твердиною феодалізму стали релігія і церква, які монополізували науку, мистецтво та освіту.

Епоха феодалізму успадкувала від Римської Імперії християнську релігію в її західному різновиді, що відома з 1054 р. під назвою "*католицизм*". Християнська церква стала головною ідеологічною силою європейського феодалізму. Весь розвиток культури та освіти Середньовіччя відбувався в світлі релігійної думки католицизму. Середньовічна церква категорично заперечувала майже всю спадщину античного світу в галузі культури.

Учені-церковники Середньовіччя, відомі в історії під назвою *«схоластів»* (від слова "*схола*", тобто "*школа*"), – це професори, що прославилися своїми вченими богословськими творами.

Усі існуючі в ті часи школи знаходилися на утриманні церкви. Церква ж і визначала програми навчання і обирала склад учнів. Школи були трьох типів: *монастирські*, які відкривалися при монастирях для хлопчиків, що готувалися до релігійної діяльності (так звані "*внутрішні школи*") та для синів світських феодалів (*зовнішні школи*); *єпископські* чи *кафедральні*, що відкривалися при єпископських резиденціях і також поділялися на дві категорії; *церковно-приходські* школи, які утримувалися повітовими священниками (*повітові школи*).

Повітові та *«зовнішні»* школи відвідували хлопчики віком від 7 до 15 років, де їх навчали читати, писати, рахувати і церковному співу. Всі учні вчилися в одному приміщенні, але кожен виконував особисте певне завдання. Точно встановленого строку навчання і навчальних програм не існувало. Спочатку учні зазубрювали молитви і псалми, а потім вчилися читати релігійні книги, писати, співати, вивчали арифметику (додавання, віднімання, множення). Книжки були рукописні і перші з них навіть без великих літер і розділових знаків. Тому доводилося навчатися не тільки складати літери в слова, а й розмірковувати, яка літера до якого слова відноситься. Навчання проводилось катехизичним способом (запитань і відповідей). Учні заучували відповіді на запитання, що ставив учитель, не розуміючи їхнього змісту.

Нерозуміння вихователями особливостей дитячої психіки, відсутність елементарних методичних знань у вчителів призводили до того, що навчальний матеріал вони "втворювали" в голови учнів за допомогою різок та інших форм покарань.

Дещо ширшим був зміст навчання у "*внутрішніх*" школах. Від своїх служителів церква

вимагала не так вже й багато: знати молитви, вміти читати латиною Євангеліє (навіть і не розуміючи змісту прочитаного), знати процес проходження церковних ритуалів.

У своїх школах церква не могла обійтися без деяких елементів світської освіти, яку феодальне суспільство успадкувало від Давнього Світу. Пристосовавши їх до своїх потреб, церква стала мимовільною їхньою хранителькою. Античні дисципліни, що викладалися в церковних школах, називалися "*сім вільних мистецтв*". Під ними розумілися: граматики, риторика, діалектика (так званий "*тривіум*" – три шляхи знань, чи перша ступінь навчання) та арифметика, геометрія, астрономія, музика (так званий "*квадривіум*" – чотири шляхи знань, чи друга ступінь навчання). Але "*вільні мистецтва*" Середньовіччя були лише віддаленою подобою того, що викладалося в античних школах,

На межі XI-XII ст. церковні школи перестали задовольняти потреби суспільства в освічених людях. У цей період відбувається швидкий ріст та розвиток середньовічних міст. З часом міста почали відчувати велику потребу в освічених людях, які вміли б укласти будь-які торгівельні домовленості, працювати в органах місцевого самоврядування, складати різні ділові папери. Ця потреба викликала до життя нові типи шкіл, головною особливістю яких було те, що вони створювалися приватними особами, тобто не утримувалися за рахунок церкви. Міські купці і ремісники були невдоволені як монополією церкви на школу, так і релігійним навчанням і вихованням дітей. Тому вони вимагали відкриття своїх (гільдійських і цехових) шкіл, в яких навчання дітей проходило б їх рідною мовою і допомагало б їм надалі у торгівельних справах та розвитку різних ремесел. Поступово такі школи були перетворені на **міські початкові**, які утримувалися коштом міського самоврядування (магістрату). У цих школах учні вчилися читати, писати, лічити та знайомилися з основами релігійних знань. Викладачів цих шкіл називали **магістрами**. Існували вони коштами, які вносилися учнями у вигляді платні за навчання. З цього часу освіченість перестала бути привілеєм вузького кола представників церкви.

Слабкий розвиток військової техніки, постійні збройні сутички між сусідами-феодалами викликали до життя особливий тип військово-фізичного, **лицарського виховання**. Лицарство Середньовіччя не має жодних спільних рис з тим романтичним образом шляхетного розумного ввічливого лицаря, захисника жіночої гідності, який склався в художній літературі. Жадібні, малоосвічені, жорстокі феодали жили за рахунок експлуатації селян та військових пограбувань. Вони з презирством ставилися до всіх видів праці, в тому числі й розумової. Лицарі створили для своїх дітей систему світського виховання, в якій "*семи вільним мистецтвам*" шкільної освіти протиставлялись "*сім лицарських добродійностей*". Саме вони і являли собою зміст виховання та навчання хлопчиків. До цієї системи виховання належали: верхова їзда, плавання, стрільня з лука, кидання списа, фехтування, полювання, гра в шахи, вміння складати вірші, співати й грати на музичних інструментах.

Феодали готувалися до військової служби з дитячих років. Спочатку сини феодалів навчалися умінню їздити верхи та володіти зброєю, а потім вони відряджались до замку свого сеньйора. Там хлопець спочатку виконував обов'язки *пажа* при господині маєтку (від 7 до 14 років), а потім ставав *зброєносцем* господаря, беручи участь у військових походах. У віці 18-20 років юнак-феодала посвячували у *лицарі*. Йому вручали шпори та меч під час особливої церемонії, на якій були присутні родина та гості.

Виховання та освіта жінок в епоху середньовічного феодалізму мали жорсткий кастовий характер. Дівчата знатного походження виховувалися в сім'ї під наглядом матерів чи спеціальних виховательок. Подекуди їх навчали читанню та письму ченці з найближчого монастиря. Широко практикувалось також віддавати дівчаток із заможних сімей на виховання до жіночих монастирів, де вони знаходилися протягом кількох років. Багато хто з юних вихованок залишали монастир вже для того, щоб вийти заміж за волею батьків. Тому все навчання в монастирях було підпорядковане підготовці жінки до виконання її основної функції: бути гідною дружиною, матір'ю, господинею. В монастирі дівчат навчали латинській мові, знайомили з Біблією, привчали до шляхетного поведіння в світі. Молоді жінки повинні були навчитися танцювати, вишукано схилитися в реверансі, грати на лютні та клавесині, підтримувати бесіду на визначену тему з двома чи трьома подругами. До змісту навчання входило навіть оволодіння мистецтвом користування віялом. Далі їх знайомили з основними правилами ведення домашнього господарства. Передбачаючи лихі часи, які можуть спіткати будь-яку з вихованок, дівчат змушували виконувати і так звану "чорну роботу". Вони по черзі працювали на кухні і в пральні, запалювали і чистили світильники, прибирали та мили підлогу. І, нарешті, в монастирі майбутні "зірки" світського суспільства одержували елементарні відомості з історії та географії, викладені досить сухо, з міфології,

арифметики, теології та латини.

Отже, можна зазначити, що в епоху Середньовіччя освіченість серед жінок-дворянок була розповсюджена набагато ширше, ніж серед чоловіків-лицарів. Певною мірою це пояснюється тим, що католицька церква намагалася вплинути на світських феодалів через їхніх дружин, які були виховані в монастирях в дусі релігійності. Недарма серед приданого дівчини з сім'ї феодала обов'язково були книги релігійного змісту.

У зв'язку з необхідністю поширення знань і з економічним розвитком Європи в XII-XIII ст. почала складатися особлива форма вищих навчальних закладів – **університети**. Це були небачені раніше корпорації вчителів-магістрів та учнів-школярів. Університетська вчена спільнота – аналог цеху середньовічних ремісників: школяр – учень, бакалавр – підмайстер, магістр чи доктор – майстер. Навчаючи вчитися – формула середньовічної освіти. Сьогоднішній учень – завтра вчитель, сам був не проти повчитися на вченого майстра.

Вчені люди, які мандрували Європою в цей час, стали звичним явищем. Серед них значну частину складали так звані *ваганти*, які складали культурну верхівку середньовічного учнівства. Це були шукачі кращої школи з кращою ученістю. Про них казали, що "вони збирають знання по школах, як бджоли свій мед по квітах". Університети виникали по всій Європі: у Болоньї (1158), Оксфорді (1168), Парижі (1200), Кембриджі (1209), Празі (1348), Кракові (1364) та в інших містах.

Навчання в середньовічному університеті велося латинською мовою. Всі викладачі гуртувалися в особливі організації, так звані *факультети*. Пізніше під словом "*факультет*" почали розуміти те відділення університету, на якому викладалась та чи інша галузь знань. Університети мали чотири факультети. "*Молодший*", або "*артистичний*" – найбільш численний. Це був загальноосвітній факультет зі строком навчання 5-7 років, протягом яких вивчались "*сім вільних мистецтв*". Крім того було ще три "старших" факультети: *медичний*, *юридичний*, *богословський* (строк навчання 5-6 років), на які студентів приймали лише по закінченні "артистичного" факультету.

Таким чином, навчання мало приблизно такий вигляд. До п'ятнадцяти років хлопець навчався латинській мові, читанню, письму та рахунку в монастирській чи місцевій школі. По закінченню школи він – учень університетського магістра загальноосвітнього факультету, тобто "*семи вільних мистецтв*". Це відбувалося протягом двох років. Юнака вчили Аристотелевій логіці та фізиці, залучали до участі в студентських диспутах, а потім випробували на ступінь бакалавра. Наступні два роки відводилися на слухання лекцій з метафізики, психології, етики, політики (знову ж таки за творами Аристотеля). Вивчалась космологія і математика. Далі студент починав вчителювати. Він ставав помічником магістра, який вів диспути, де виступав у ролі відповідача. Результат цієї праці – іспит на ступінь *ліценціата*. Перша лекція в новій якості – і він вже *магістр мистецтв*. Ще два роки молодий викладач навчає студентів, але й навчається сам. Двадцять один рік – початок кар'єри магістра, а за плечима вже шість років університетської науки. Паралельно з обов'язковою дворічною викладацькою діяльністю можна було починати слухати курс якогось "старшого" факультету. Там свої правила іспитів, свої вікові межі. Після іспитів одержували ступінь магістра права, медицини чи теології. Але, щоб навчати теології, потрібно було, щоб вчителю виповнилось 34 роки, і щоб цьому передували вісім років навчання. Навчатися на богословському факультеті найважче. Одних тільки бакалаврів треба було одержати трьох видів: бакалавр Біблії, бакалавр сентенції та повний бакалавр. Для того, щоб здобути вище звання "*доктора наук*", потрібно закінчити повний курс навчання в університеті (11-13 років).

Основними методами навчання в університетах були лекції і диспути; студенти виконували багато вправ і писали письмові роботи – трактати. Лекція являла собою читання тексту, який вивчався, та пояснення цього тексту у вигляді коментарів до нього або до його окремих частин. Другою формою навчання був диспут, основою якого було питання для обговорення. Тезу обирав магістр. Заперечення висував або він сам, або його студенти (в тому числі й ті, що випадково потрапили на диспут).

Середньовічні університети були автономними установами, які мали органи самоврядування. Ректор університету обирався на загальних зборах і, теоретично, ним міг стати навіть студент. Завдяки своєму статусові, університети відігравали значну роль у розвитку культури.

6. ГУМАНІСТИЧНІ ІДЕЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ (ВІТТОРИНО ДА ФЕЛЬТРЕ, ФРАНСУА РАБЛЕ, ЕРАЗМ РОТТЕРДАМСЬКИЙ, МІШЕЛЬ МОНТЕНЬ)

В історії країн Центральної та Західної Європи велике місце займає епоха Відродження. Це

перехід від середньовічної культури до культури нового часу. Епоха Відродження – це в Італії XIV-XVI ст., в інших державах – кінець XV-початок XVII ст. Характерними особливостями цієї епохи були поява в середині феодального суспільства паростків капіталістичного способу виробництва, розвиток мануфактури і торгівлі, зростання міст і зародження нового класу, буржуазії. Замість середньовічного аскетизму в світогляді цієї епохи центральне місце займає відроджений античний ідеал діяльної, гармонічно розвиненої людини. Розвиваються такі науки, як математика, астрономія, механіка, географія, природознавство; виникає книгодрукування.

Ідейна течія, яка протиставила теології світську науку, висунула ідеал життєрадісної людини, сильної тілом і духом, одержала назву *гуманізму*. Гуманісти на перше місце ставили культ людини і боролися проти релігійного світогляду, який закріпачував особистість.

Гуманізм епохи Відродження відбився як у поглядах на виховання, так і на організації практичної роботи школи. Гуманістична педагогіка характеризувалась повагою до дітей, протестом проти фізичних покарань, прагненням до вдосконалення здібностей дітей. У школах значну увагу приділяли естетичному вихованню, вивченню латинської і грецької мов, а також математики, астрономії, механіки, природознавства, географії, літератури, мистецтва.

Одним з найяскравіших представників епохи Відродження є *Вітторіно да Фельтре* (1378-1446). У 1424 р. він відкрив при дворі герцога Мантуанського школу, в якій навчались діти герцога і його наближених, а також діти бідних батьків, які утримувались за рахунок Вітторіно да Фельтре. Ця школа знаходилась на березі мальовничого озера, кімнати в ній були світлими, просторими. Школа називалась "*Будинком радості*". Самою назвою Вітторіно да Фельтре підкреслював відмінність своєї школи від середньовічної аскетичної школи. Велика увага надавалась фізичному вихованню: діти займались верховою їздою, плаванням, гімнастикою, фехтуванням. Тілесні покарання допускались лише за аморальні дії вихованців. Вивчались давні мови, римська і грецька літератури. Діти вивчали математику, у викладанні якої мали місце наочні посібники і практичні роботи. Школа Вітторіно да Фельтре користувалась популярністю, вона була зразком для створення нових гуманістичних шкіл в різних країнах Західної Європи, а самого Вітторіно да Фельтре називали "*першим шкільним учителем нового типу*".

Думка про виховання молодого покоління в процесі трудової діяльності була вперше висловлена англійським гуманістом *Томасом Мором* (1478-1535). Він був англійським письменником, представником філософської течії утопічного соціалізму. У творі "*Золота книга про найкращий люд і про новий острів "Утопія"*" намалював картину ідеального суспільного ладу, де була відсутня приватна власність, панувала суспільна організація виробництва і розподілу. У змальованій Т.Мором картині держава піклується про освіту і виховання своїх громадян. Навчання є загальним для дітей обох статей, ведеться рідною мовою. Т.Мор проголошує принципи загального навчання, рівноправної освіти для обох статей, висловлює думку про організацію самоосвіти, підкреслює велику роль праці у вихованні дітей, вперше висловлює думку про знищення протилежності між фізичною та розумовою працею.

Ще одним представником утопічного соціалізму був італійський мислитель *Томасо Кампанелла* (1568-1639). У творі "*Місто Сонця*" він показав ідеальний суспільний лад, при якому люди живуть на засадах повної політичної і економічної рівності.

Франсуа Рабле (1494-1553), великий французький письменник-гуманіст, один з найвидатніших представників педагогічної думки епохи Відродження. У своєму романі "*Гаргантюа і Пантагрюель*" він піддав критиці схоластичне навчання, показав його порожність і нікчемність. Виклав свою систему виховання, в якій пропонував навчання, засноване на вільному інтересі та активності дитини.

Еразм Роттердамський (1466-1536) також належить до педагогів-гуманістів. Його головні роботи: памфлети "*Християнський государ*", "*Скарга миру*", "*Похвала глупоті*", "*Грубі вчителі*", "*Домашні бесіди*" та ін. У памфлеті "*Похвала глупоті*" Еразм Роттердамський змалював жакливу картину тогочасного життя народу, піддавши гострій критиці стан освіти, навчання, виховання дітей і молоді у багатьох країнах Європи. Він вимагав реформ, які б сприяли розвитку справжньої освіти і виховання.

М.Монтень (1533-1592) – французький гуманіст – виступав за справжню науку, яка вивчає не книги, а речі, не займається пустими роздумами, а спирається на досвід і на природне, розумне пояснення фактів. Вважав, що освіта повинна розвивати розум учнів, самостійність їх думок, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів. Основне, на думку М.Монтеня, прищепити смак і любов до наук. Поряд з розвитком розуму найважливішим завданням, він вважав, є виховання високих моральних якостей дітей. Для того, щоб виконати це завдання,

потрібне спілкування з оточуючим світом – зустрічі з різними людьми, подорожі в чужі країни. Учень повинен вчитися "у всякого, кого б він не зустрів – пастуха, каменяра, перехожого; треба використати все і взяти від кожного по його можливостях". Так писав М.Монтень у своєму знаменитому творі "Досліди". М.Монтень різко виступав проти християнської аскетичної етики, вимагав, щоб учням викладалась філософія, наповнена життєлюбством і оптимізмом.

Тема 2. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ (XVII-XX СТОЛІТТЯ)

ПЛАН

1. Західноєвропейська педагогіка епохи нового часу та просвітництва.
 - 1.1. Педагогічна система Я.А.Коменського.
 - 1.2. Педагогічні ідеї Дж.Локка.
 - 1.3. Система «вільного виховання» Ж.-Ж.Руссо.
2. Західноєвропейська педагогіка кінця XVIII – першої половини XIX століття.
 - 2.1. Педагогічна діяльність Й.Г.Песталоцці.
 - 2.2. Дидактика Ф.Дістервега.
 - 2.3. Педагогічна теорія Й.Ф.Гербарта.
3. Загальні тенденції світової педагогіки кінця XIX – початку XX століття.
 - 3.1. Реформаторська педагогіка.
 - 3.2. Прагматична педагогіка Дж.Дьюї.
 - 3.3. Рух нового виховання.
 - 3.4. Розвиток гуманістичного виховання у XX столітті.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – С. 544-574.
2. Історія педагогіки. /За ред. Гриценка М.С. – К.: Вищ. шк., 1973. – С. 25-47, 53-68, 98-115.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 39-53, 58-74, 79-97.
4. Пискунов А.И. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1981. – С. 77-430.
5. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 48-72.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академвидав, 2003. – С. 458-468.

1. ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКА ПЕДАГОГІКА ЕПОХИ НОВОГО ЧАСУ ТА ПРОСВІТНИЦТВА

1.1. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА Я.А.КОМЕНСЬКОГО

Народився майбутній вчений-педагог у березні 1592 р. у м. Нівніце (Південна Моравія, Чехія). Родина хлопчика належала до християнського об'єднання богемських братів. Вона, як і інші, включилася у боротьбу за своє національне звільнення від тиску німецьких баронів у рамках гуситського руху. З 1604 р. Я.Коменський разом з сестрою залишаються сиротами і їм призначають опікунів.

У 1608 році Коменський вступає до латинської школи в м. Пшерові, яку закінчує з відзнакою, а 30 березня 1611 року молодого Коменського зарахували до Гернборнського університету на богословський факультет.

В лютому 1613 року Я.Коменський закінчує Гернборнський університет. Він їде до Амстердаму, потім – до Гейдельбергу, де вступає до знаменитого Гейдельберзького університету. У 1614 році молодого Я.Коменського призначають керівником Пшеровської братської школи, де він в першу чергу намагається полегшити процес навчання. Пише одну з перших своїх педагогічних праць "Правила більш легкої граматики".

З 1616 року Я.Коменський стає помічником пшеровського єпископа. В цей період він пише

працю *"Листи до неба"*, де розвиває свої демократичні погляди на існуючий стан речей в сучасному йому суспільстві. В 1618 році община *"чеських братів"* призначає Коменського пастирем-проповідником в м. Фульнеці (Північна Моравія) і одночасно ректором братської школи. За час життя і діяльності в Пшерові і Фульнеці Я.Коменський отримав досвід роботи з дітьми в школі, що значною мірою обумовило багатство і різноманітність його педагогічного доробку. Цей період діяльності великого педагога можна вважати одним з найвизначніших в становленні його педагогічного кредо, яке стало в подальшому основою його наукового вчення.

На початку 1621 року війська католицької ліги ввірвались в Фульнек, пограбували і спалили його. В умовах жорстоких переслідувань і посилення діяльності інквізиції Я.Коменський переховується в маленькому містечку Брандисі під ім'ям графа Жертонинського. У підпіллі Коменський багато читає, думає, пише.

28 січня 1628 року Я.Коменський переселяється до м. Лешно (Польща), де продовжує педагогічну діяльність. Спочатку майбутній вчений працював у гімназії *"братів"*: викладав у старших класах суспільствознавчі предмети та фізику, а потім став ректором цієї гімназії (1635). У 1642 році йому доручають посаду секретаря ради старійшин. У ці ж роки він активно працює над головною працею свого життя – *"Великою дидактикою"*, роботу над якою завершує в 1632 році. Весь період діяльності у м. Лешно Я.Коменський працює і над відомою книгою *"Материнська школа"*. Паралельно з *"Великою дидактикою"* він пише підручник з латинської мови під назвою *"Відкриті двері до всіх наук"*. У 1633 році він публікує доповнення *"Відкриті двері до мов і всіх наук"*.

У 1641 році Я.Коменського запросили до Лондона; у цей час в Англії йшла громадянська війна, тому її парламенту і правлінню було не до освіти і культури. Але великий дидакт не залишає і в цих умовах науково-педагогічної роботи. Він створює працю пансофічного характеру, яку називає *"Шлях світла"*.

У серпні 1642 року їде до Швеції. Канцлер Швеції переконує Я.Коменського зайнятись питаннями викладання латинської мови, зокрема, розробкою раціональної методики її викладання. У 1646 році до вищого журі Стокгольмського університету надійшли ще не закінчені дидактико-методичні праці, в числі яких *"Новітній метод викладання мов"*, де описувалась методика викладання латинської мови, в основу якої покладено індуктивний метод викладання: спочатку – приклад, потім – правило; предмет і паралельно – слово.

Навесні 1648 року синод запросив Я.Коменського зайняти посаду єпископа общини *"чеських братів"*. В Угорщині Я.Коменський відкриває в м. Шарош-Паток три класи гімназії за новою системою навчання. Тут він закінчує книгу *"Видимий світ у малюнках"*, яка була опублікована в 1658 році.

В 1668 році Коменський написав твір під назвою *"Єдине необхідне"*, який став його лебединою піснею, де педагог-мислитель підводить підсумки свого життя і діяльності, хоча останнім твором його стало *"Продовження братського завіту"*, який, по суті, є автобіографією великого чеського педагога-мислителя (1669).

15 листопада 1670 року Коменський помер. Він був похований в м. Неардені, поблизу Амстердама, на території французької церкви.

Світогляд Коменського був суперечливим. За релігійними поглядами він **протестант**. Він жив у період *реформації*, тобто виникнення реформаторського руху (М.Лютер, Ж.Кальвін, Я.Гус). У питаннях теорії пізнання, що спостерігається у ряді його робіт, він виявляє значні матеріалістичні тенденції. У гносеологічному відношенні Коменський – **сенсуаліст**. Він стверджує, що світ пізнається. Подібно до Аристотеля і Ф.Бекона, Я.Коменський заперечує можливість думки, знання, ідеї. Він стверджує, що розум є тільки *"табула раса"*, або *"чиста дошка"*, де ще нічого не написано, але на якій з часом може бути написано все.

Дидактичні праці Я.Коменського, і, в першу чергу, *"Велика дидактика"*, побудовані на основі сенсуалістичної гносеології. Значне місце в них відводиться індуктивному методу. До цього методу він звертається також у підручниках *"Видимий світ у малюнках"*, *"Відкриті двері до мов"* і деяких інших. Сенсуалістичний характер світогляду Коменського лежить в основі його вчення про наочність.

"Пансофія" Коменського визначила вимоги всебічної і систематичної освіти і пізнання. Його ідея *"всіх учити всьому"* впливає із міркувань про те, що всі люди здібні до пізнання й освіти, простий народ повинен отримати доступ до знань.

У відповідності з потребами часу, виховання розглядалось як найважливіший засіб підготовки людини до діяльного, практичного життя, до пізнання реального світу. Коменський виходив із

положення, що цілі і завдання виховання повинні витікати із пізнання людини.

Великий дидакт бачив у дитині майбутнього діяча, мудреця і з великою повагою та турботою ставився до його особистості.

У відповідності з основною метою виховання Коменський виділяє **чотири суттєві елементи виховання**: створити людину, яка знає всі речі, яка є володарем речей і самої себе, яка є такою, що себе і все підводить до Бога, джерела всіх речей, яка має здорове тіло. На думку вченого, цьому відповідає: наукове виховання, добродесність чи моральність, релігійність, фізичне виховання.

Усі твори Коменського пройняті думкою, що правильне виховання повинно узгоджуватися з природою: людина як частина природи підпорядкована її головним законам. Він формулює принцип природовідповідності виховання – необхідність у процесі навчання і виховання враховувати психологічні та вікові особливості дітей. Він є автором першої класифікації психологічних особливостей учнів.

Коменський розробив періодизацію і систему шкільної освіти. Він висуває в своїх роботах принцип природовідповідності, згідно з яким в навчальному процесі необхідно враховувати вікові особливості дитини. Все життя дитини він розбив на чотири вікових періоди по 6 років у кожному. І для окремого періоду пропонується своя школа: **дитинство** – від народження до 6-ти років – материнська школа; **отроцтво** – від 6-ти до 12-ти років – школа рідної мови; **юність** – від 12-ти до 18-ти років – латинська школа чи гімназія; **змузненість** – від 18-ти до 24-х років – академія чи університет.

У системі Коменського першим ступенем навчання є **материнська школа** – це сім'я, де протікає життя дитини від народження до 6-ти років. Вихованню дітей цього віку він присвятив роботу під назвою *"Материнська школа"*. Головним призначенням цієї школи він вважав захист дитини від шкідливих впливів, а також створення твердої основи для всієї системи наступного навчання і виховання. Тут визначався зміст, організація, методи виховання дітей в сім'ї й обов'язки батьків.

Другим ступенем в системі освіти і виховання Коменського є **школа рідної мови**, котра, на його думку, повинна бути в кожній общині, кожному населеному пункті. Навчання на цьому етапі повинно проводитись рідною мовою, причому учитися повинні всі діти обох статей, незалежно від станів, віросповідань і національності.

Третім ступенем навчання, запропонованим Коменським, була **латинська школа** чи гімназія. На його думку, це повинна бути всезагальна школа, де навчалися б юнаки незалежно від їх майнового і станового положення. Такі гімназії повинні бути відкриті в кожному місті і складатися з 6 чи 7 класів. Тут, крім *"семи вільних мистецтв"* (граматика, діалектика, риторика, арифметика, геометрія, музика і астрономія), пропонувалось вивчати фізику, географію, історію і мораль.

Кожному з 6-ти класів гімназії давалась своя назва, і кожен клас включав історію як предмет і підпорядковував її викладання вивченню основної науки. Так, наприклад, *1-й клас* – граматичний. *2-й клас* – фізичний, де передбачалось вивчати історію природознавства. *3-й клас* – математичний, де повинна була вивчатись історія мистецтв разом з історією різних винаходів. *4-й клас* – етичний. У ньому повинні були вивчатись історія моралі і найкращі приклади добра. *5-й клас* – діалектичний, передбачав для вивчення звичаї різних народів. *6-й клас* – риторичний, предметом вивчення якого повинна бути загальна історія, тобто історія всієї землі і головних народів.

Встановлюючи таку послідовність вивчення основ наук, Коменський був на той час педагогом-новатором.

Академія і подорож (18-24 р.) є останнім, вищим ступенем навчання в системі Коменського. Це вік змузненості чи зрілості. В часи Коменського академія мала 3 традиційних факультети: богословський, юридичний і медичний. У систему занять, поряд з лекціями, входила обов'язково система самостійної роботи студентів, а також подорожі, які сприяють розширенню знань. До того ж подорожі вважались обов'язковою частиною вищої освіти.

У *"Великій дидактиці"* Я.Коменський не тільки розробив чітку систему навчання і виховання, але й розкрив суть основних її **принципів**, таких як: *наочність*; *свідомість і активність*; *послідовність і систематичність знань*; *міцне оволодіння знаннями і навичками*. Природно, що керуючись відчуттями, як основою пізнання, вчений основним у навчанні визначав *наочність*.

В історії педагогіки відомо багато форм організації навчально-виховного процесу. Необхідно зазначити, що поняття *"урок"* в цій системі з'явилося порівняно пізно. На ранніх етапах організації навчання надавалась перевага індивідуальній формі роботи з учнями. Така форма навчання проіснувала до XVIII ст., а в деяких країнах і до XIX ст. Я.Коменський детально вивчив досвід

навчання з урочної системи, а також дав теоретичне обґрунтування класно-урочної системи шкільного навчання і сформулював її основоположні принципи. Тому в історії педагогічної думки він вважається творцем *класно-урочної системи* навчання.

Я.Коменський гостро критикував існуючий в той час індивідуальний метод як єдину форму навчання в школі. Він вважав катастрофічним для дітей становище, коли навчання в школі продовжувалось "із сходу сонця і до заходу". В роботі *"Законодобр організованої школи"* він визначив основні правила організації навчання, які не втратили свого значення до нашого часу.

Підручники того часу не відповідали педагогічній системі Я.Коменського ні за змістом, ні з методичної точки зору. Його підручники містять багатий навчальний матеріал, у них вміщені цікаві вправи для засвоєння граматики, відомості з природознавства. Найбільшою популярністю серед вчителів та учнів користувались *"Видимий світ у малюнках"* та *"Відкриті двері до мов і всіх наук"*.

"Видимий світ у малюнках" – це свого роду ілюстрована дитяча енциклопедія первісних знань. Вона містить 150 коротких статей, ілюстрованих малюнками. Тут вміщені дані про природу, діяльність людини, суспільне життя. У цьому підручнику Я.Коменський першим серед педагогів виявив турботу про те, щоб діти одночасно пізнавали слова і речі. Суттєво, що всі коротенькі оповіді для дітей не лише проілюстровані, але й чітко систематизовані. Дитяче пізнання вчений розпочинає зі знайомства з рослинним і тваринним світом, завершує ж цей процес він ознайомленням з тодішнім світом професій, ремеслами і суспільним життям. Цікавим є той факт, що "Орбіс піктус" використовувався батьками, вчителями Західної Європи протягом 250 років.

У тяжкий період втрати національної незалежності чеського народу Я.Коменський намагався допомогти своїй вітчизні шляхом поліпшення системи навчання і виховання молоді. Темою його книги *"Материнська школа"* стало виховання дітей в сім'ї. Він видає також ще ряд книжок, з яких діти черпали свої знання. Це *"Новий метод мов"*, в якому педагог застосував до конкретної методики вивчення свої загальнопедагогічні принципи і узагальнив три найважливіших положення паралельного вивчення речей і слів, зробив навчання суворо послідовним, проголосив перехід від легкого до важкого у навчанні. Були видані також *"Фізика"*, *"Астрономія"*, *"Школарга"*, а також 8 шкільних п'єс, де Коменський широко використовував метод драматизації навчального матеріалу. Вийшов у світ збірник дидактичних творів видатного педагога.

У "Великій дидактиці" та в "Законах добре організованої школи" Я.Коменського закладені ідеї виховання особистості, виховання людяності в людині. В основі вчення про виховання особистості лежить ідея виховуючого навчання і природовідповідності. Говорячи про виховання людяності в людині, Коменський виділяє чотири основних добродієвості: *мудрість, поміркованість, мужність і справедливість*. Педагог підкреслює, що людина не народжується з моральними якостями – вони у неї виховуються протягом всього життя; моральність пов'язана з вихованням мудрості і любові до неї в учнів.

Я.Коменський, поряд з головними добродієвостями, рекомендував розвивати в дітях скромність, слухняність, охайність, доброзичливість до інших людей, повагу до старших, працелюбність. Великого значення він надавав у моральному вихованні позитивному прикладу вчителів, батьків, товаришів, бесідам з дітьми на морально-етичні теми.

Основним у шкільному вихованні дітей Я.Коменський вважав дисципліну. Тут він керувався чеською говіркою: *"Школа без дисципліни, що млин без води"*. Природно, що вчений заперечував фізичне покарання дітей, котре на той час широко використовувалося в західноєвропейській школі. Лише, як крайній випадок, він рекомендував використовувати зазначені вище покарання щодо порушників християнської традиції.

Загалом, Я.Коменський вважав, що цінність нації визначається тим, як вона ставиться до школи, до вчителя. Останнього ж він порівнював із *сонцем*. Педагог мріяв про той час, коли розумні вчителі будуть випромінювати "мудрість", а вчені напишуть такі навчальні книги, які дозволять перетворити справу навчання з важкої на легку, таку, що діти з великим бажанням, легкістю будуть спішити до школи, як на свято.

1.2. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ДЖОНА ЛОККА

Перемога буржуазної революції середини XVII ст., становлення нового суспільного устрою в Англії вимагали принципово нового розв'язання головних питань педагогіки: про фактори формування особистості і роль виховання, про його мету і завдання, про зміст освіти і методи навчання. Розробляючи ці проблеми, Дж.Локк виступив справжнім виразником передових суспільних сил свого часу.

Джон Локк (1632-1704) народився в Англії у сім'ї адвоката. Початкову освіту здобув вдома. Закінчив Вестмінстерську граматичну школу, Оксфордський університет. Самостійно вивчив нову філософію (Бекона, Декарта та ін.), природознавство, медицину. Працював викладачем грецької мови і літератури в університеті, пізніше був вихователем сина, а потім внука відомого політичного діяча графа Шефтсбері, багато подорожував, довго жив у Франції, де познайомився з ідеями Монтеня. В час розгулу абсолютистської реакції (1683) Джон Локк емігрував разом зі своїм патроном, графом Шефтсбері до Голландії, повернувся до Англії після революції 1688 року.

У філософській праці *"Досвід про людський розум"* (1690) Дж.Локк всебічно обґрунтував, слідом за Беконем, вчення сенсуалізму про походження знань і ідей із чуттєвого досвіду. Свою основну педагогічну працю *"Думки про виховання"* (1693) Дж.Локк присвятив питанням сімейного виховання "джентльмена". Його книга була адресована імущим класам. Молода англійська буржуазія проклала шлях в заокеанські країни. Життя в необжитих місцях у тяжких і незвичайних кліматичних умовах вимагали від людей *фізичної загартованості, моральної стійкості і наукових знань*. Тому *метою виховання*, на думку Дж.Локка, є підготовка *"джентльмена"*, який уміє створювати здоровий дух у здоровому тілі та уміє поводити себе в товаристві.

Основним у вихованні джентльмена Дж.Локк вважав *зміцнення його здоров'я*, оскільки він, у разі потреби, буде захищати рідну Англію. В основу *фізичного виховання* він включав афінську систему фізичних вправ, прогулянки, фізичну працю на свіжому повітрі.

Закони моралі, на думку Дж.Локка, визначаються особистими інтересами індивіда. Головне завдання він бачив у *дисциплінуванні характеру*; треба з дитинства навчати людину керувати своєю поведінкою і вчинками. *Методи виховання*: приклад, вправи, виховні ситуації, бесіди, заохочення, покарання.

Освіту Дж.Локк ставив на другий план, вважаючи фізичне і моральне виховання більш важливим завданням. Більша частина знань, що їх дають в європейських школах, така, що *"джентльмен"* без них може обійтись, стверджував Дж.Локк.

1.3.СИСТЕМА « ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ» Ж.-Ж. РУССО

Жан-Жак Руссо (1712-1778) – французький просвітителі (просвітителі прагнули перебудувати світ засобами освіти й виховання), представник передреволюційної дрібної буржуазії. Народився у Женеві, в сім'ї майстра-годинникаря. Рано втратив батьків. Дуже рано малому Жан-Жаку довелося самому заробляти на хліб, відчувати голод, побої, змінити багато професій.

Систематичної освіти не здобув, в основному займався самоосвітою. У тридцятирічному віці він поїхав у Париж, де познайомився з кращими представниками (літераторами, філософами) нової буржуазної інтелігенції, часто зустрічався з Дідро. За його порадою Ж.-Ж.Руссо написав твір *"Чи сприяв прогрес у науці і мистецтві поліпшенню або погіршенню моралі"*. Діжонська академія за цей твір нагородила Ж.-Ж.Руссо першою премією. В 1754 році з'явилась друга робота Ж.-Ж.Руссо *"Про походження нерівності між людьми"*, а потім (1762) – *"Суспільний договір"*, де він різко критикує тиранію, гніт експлуататорів і розвиває договірну теорію Дж.Локка, доводить, що влада, яка не відповідає інтересам народу, не є законною. Вона порушила суспільний договір, за яким люди добровільно передали частину всіх прав вибраним представникам влади, що повинні були служити народу. Звідси висновок: якщо влада не задовольняє вимогам народу, то її слід усунути.

У 1762 році був надрукований роман-трактат *"Еміль, або про виховання"*, який викликав велике незадоволення серед королівської влади і духовенства. Ця крамольна книга була спалена на одному з паризьких майданів, а Ж.-Ж.Руссо змушений був тікати спочатку в Женеву, потім в Берн і, нарешті, в Англію. У Францію Ж.-Ж.Руссо повернувся хворим, морально пригніченим незадовго до своєї смерті.

У цей час (1767) він написав чудовий автобіографічний твір *"Сповідь"*. В 1778 році Ж.-Ж.Руссо помер.

В основі виховання (*"Еміль, або про виховання"*), за Ж.-Ж.Руссо, повинен лежати принцип слідування за вказівками природи (*природовідповідності*), відповідно до якого: а) кожному віковому періоду повинні відповідати особливі форми виховання і навчання; б) виховання має бути трудовим і сприяти розвитку самодіяльності та ініціативи учнів; в) інтелектуальному вихованню повинні передувати вправи для розвитку фізичних сил і органів чуття вихованців.

У системі виховання велика увага приділялась *особистості* дитини. Він прагнув показати, що правильне виховання є засобом розв'язання корінних соціальних проблем. Лише шляхом

виховання можна перебудувати світ. Влада й багатство створили нерівність, людина втратила свободу і стала зіпсованою, а зіпсоване суспільство сприяє створенню зіпсованих людей. Тому дитину (Еміля) слід виховувати поза феодальним суспільством відповідно з природою (природовідповідно), тобто дотримуватись законів розвитку організму дитини та її здібностей.

Ж.-Ж.Руссо вважав, що простих людей, трудівників та їх дітей виховувати не потрібно: вони вже вихованні самим життям. Потрібно виховувати і перевиховувати феодалів, аристократів та їх дітей, щоб кожен з них став людиною, а не дармоїдом. Тому головним героєм свого роману Руссо взяв Еміля – сина багатих батьків – з метою виховати його справжньою людиною.

Розглянемо **вікову періодизацію і зміст виховання** за Ж.-Ж.Руссо.

1. *Раннє дитинство* (від народження до двох років) – особливу увагу слід звертати на фізичне виховання.

2. Період «сну розуму» (від двох до дванадцяти років) – потрібно розвивати "зовнішні відчуття".

3. Від 12 до 15 років (розумове і трудове виховання) – слід розвивати у підлітків спостережливість, самодіяльність, вчити їх працювати в саду, на городі, в полі, майстерні; вчити читанню, письму, географії, природознавству, астрономії, арифметики, геометрії.

4. Від 15 до 18 (період морального і статевого виховання) – розвивати добрі почуття, добрі судження і добру волю, підводити до розуміння Бога та релігії.

Педагогічні погляди Ж.-Ж.Руссо мали великий вплив на розвиток педагогічної думки в наступний період.

2.ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКА ПЕДАГОГІКА КІНЦЯ XVIII – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ

2.1.ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Й.Г.ПЕСТАЛОЦЦІ

Йоганн-Генріх Песталоцці (1746-1827) народився в Цюріху (Швейцарія) в 1746 році. Його батько, лікар, помер рано. Маленького Йоганна виховувала мати. Після смерті батька сім'я переживала великі труднощі. Освіту Песталоцці одержав спочатку в початковій німецькій школі, а потім в середній латинській школі. Після закінчення середньої школи вступив до Цюріхської вищої школи – Каролінгського колегіуму, де закінчив два молодші курси: філологічний і філософський. Будучи студентом, Песталоцці перебував під впливом творів Ж.-Ж.Руссо "*Еміль, або про виховання*" та ін.

На формування світогляду молодого Песталоцці мали вплив також викладачі колегіуму – прихильники теорії природного права Дж.Локка. Песталоцці брав активну участь у роботі "*Гельветичного товариства кушнірів (шкіряників)*", на зборах якого розглядалися питання історії, політики, моралі виховання в дусі вчення Ж.-Ж.Руссо. Товариство видавало журнал "*Нагадувач*", на сторінках якого Песталоцці публікував свої статті. За участь у роботі цього товариства та протест проти спалення твору Ж.-Ж.Руссо "*Еміль*" Песталоцці був заарештований.

У 1774 році Песталоцці недалеко від Цюріха, у невеликій садибі, Нейгоф, відкрив школу інтернатного типу для дітей селян, де поєднував навчання з продуктивною працею. Через фінансові проблеми Песталоцці змушений був у 1780 році його закрити. Вісімнадцять наступних років він присвятив літературній роботі.

Серед інших творів він закінчив і видав педагогічний роман "*Лінгард і Гертруда*" (1781), який мав великий успіх, бо в ньому автор прагнув вирішити важливу проблему, що хвилювала дрібнобуржуазну інтелігенцію того часу: як допомогти обездоленому селянству отримати ефективну початкову освіту. Молода французька республіка нагородила Песталоцці за цей роман і видатну діяльність званням "*Громадянина Французької республіки*".

В 1799 році у м.Станці, в приміщенні колишнього монастиря, Песталоцці відкрив притулок для дітей-сиріт 5-10 років на 80 осіб. Проте діяльність Песталоцці у м.Станці тривала лише кілька місяців. У зв'язку з військовими подіями приміщення було віддане під лазарет. У 1799-1804 рр. керував Бургдорфським, а в 1804-1825 рр. Івердонським педагогічними інститутами, продовжував дослідити спрощеного навчання, розпочаті ще у м.Станці, поставивши завдання встановити такі методи, за допомогою яких кожна мати могла б легко навчити своїх дітей. Досвід цих інститутів вивчався видатними педагогами, філософами Європи. При Івердонському інституті працював постійний педагогічний семінар, де щороку 30-40 чоловік діставали теоретичну і практичну підготовку для педагогічної діяльності. На початку XIX ст. виходять в світ твори Песталоцці "*Як*

Гертруда вчить своїх дітей", *"Книга для матерів"*, *"Азбука спостереження"* та ін.

У 1825 році Івердонський інститут було закрито, а Песталоцці повернувся в Нейгоф, де й помер у 1827 р.

Основна **мета виховання** за Й.Песталоцці – розвиток природних здібностей людини, що закладені в ній, постійне їх удосконалення. Він проповідує "гармонійний розвиток сил і здібностей людини", тобто, всі хороші задатки людини повинні бути максимально розвинуті. Він порівнює мистецтво вихователя з мистецтвом садівника. Центром виховання є формування людини, її морального обличчя, дієвої любові до людей. Песталоцці працював над проблемою взаємозв'язку сім'ї і школи. В романі *"Лінгард і Гертруда"* він показав, як можна поліпшити життя селян через організацію виховання дітей в сім'ї та школі.

Суспільне виховання повинно йти за сімейними, бо сімейне життя повинно бути визнане єдиною вищою основою виховання. Песталоцці ставить перед собою завдання реорганізувати народну школу, розробивши для неї нові методи викладання, що базуються на законах розвитку людського розуму. Дитина в школі повинна почувати себе природно і вільно.

На думку Песталоцці, потрібно створювати умови для задоволення природного прагнення дитини до руху. Виконання найпростіших рухів, участь в іграх, особливо в походах, екскурсіях – ось той комплекс, що готує ґрунт для нормального фізичного розвитку дитячого організму.

Й.Песталоцці обґрунтував проблему поєднання продуктивної праці з навчанням і розглядав трудове виховання в зв'язку з моральним. У романі *"Лінгард і Гертруда"* під час роботи дітей (прядіння) Гертруда вчила їх читати, рахувати. Тобто, діти спочатку працюють, а потім учаться.

На думку Й.Песталоцці, в основі всякого знання лежать його елементи. Важливо відібрати найпростіші, з яких може почати навчання своїх дітей кожна мати-селянка. В результаті тривалого вивчення він прийшов до визначення **основних елементів навчання**, що були покладені в основу всієї системи дидактичних принципів і змісту навчання в школі.

У навчанні форма відповідає *вимірюванню*, число – *рахунку*, слово – *мові*. Тим самим, елементарне навчання зводиться до уміння вимірювати, рахувати, говорити, що збуджує здатність дитини мислити, дає поштовх до розвитку його здібностей. Й.Песталоцці різко розмежує розвиток мислення і нагромадження знань, віддаючи перевагу першому. Вчення про роль спостереження трьох елементів у процесі навчання визначило і його характер дидактичних поглядів. Головним принципом навчання він вважав *наочність* як "абсолютну основу всякого пізнання". Чим більшою кількістю чуттів пізнає учень суть будь-якого предмета, тим краще він з ним ознайомиться.

Й.Песталоцці пропонував вчити дітей *систематично, послідовно, доступно* і добиватись *міцних знань*. Учителям і батькам варто знати *вікові та психологічні особливості* дітей, бо вони вже змалку потребують керівництва на основі знань психології.

Песталоцці багато працював у галузі методики початкового навчання, зокрема розробив методику рідної мови, арифметики в географії.

Й.Песталоцці був видатним теоретиком і практиком демократичної педагогіки дрібної буржуазії. Він створив теорію елементарної освіти, яка широко використовувалась у ХІХ ст. в народних школах, зосередив увагу на проблемах початкового навчання і виховання.

ПРИРОДОВІДПОВІДНЕ ВИХОВАННЯ

Гармонійний саморозвиток усіх природних сил людини		
Сили серця (моральні якості)	Сили розуму (знання)	Сила рук (уміння)
Джерела		
Природна схильність до любові, віри, почуття сорому, володіння собою	Природна схильність до зовнішнього та внутрішнього споглядання	Природні здібності до розвитку тіла та його органів

2.2. ДИДАКТИКА Ф. ДІСТЕРВЕГА

Фрідріх-Адольф-Вільгельм Дістервег (1790-1866) народився в місті Зігені (Німеччина) в сім'ї чиновника-юриста. Вчився в середній латинській школі, де панував дух муштри і зубріння. У 1808 році вступив до Герборнського університету, потім вчився в Тюбінгенському університеті, який закінчив у 1811 році, здобувши вчений ступінь доктора філософських наук. У студентські роки захоплювався не лише філософією, а й історією, математикою. Закінчивши університет, працював викладачем фізики і математики в середніх школах Франкфурта-на-Майні і Ельберфельда. У 1820

році прусський уряд в Мерсі, біля Дюссельдорфа відкрив учительську семінарію, поставивши на чолі цієї установи Дістервега. Він викладає там математику, педагогіку, німецьку мову, працює вчителем дослідних початкових шкіл при семінарії, створює курси для удосконалення учителів і видає цікавий журнал *"Рейнські листки для виховання і навчання"*. Дістервег редагував його сорок років і помістив в ньому понад 400 статей.

З 1832 році він керував Берлінською учительською семінарією, яку перетворив у центр учительської освіти. В цей час він підготував 20 підручників для народної школи і кілька методичних видань. В 1835 році вийшла його двотомна праця *"Керівництво до освіти німецьких учителів"* (I том був присвячений загальним питанням дидактики, II – містив методики викладання окремих предметів). Книга набула широкої популярності. У 1832-1841 рр. він створив у Берліні 4 учительських товариства, а в 1848 році був обраний головою *"Загальної німецької вчительської спілки"*. Того ж року разом з прогресивними депутатами прусських національних зборів підписав *"Записку 23"*, в якій засуджував конфесійні школи і ставив вимоги створення єдиної школи для всіх дітей. У 1847 році Дістервег був усунутий з посади директора семінарії за таке вільнодумство, а в 1850 р. звільнений у відставку, але він не припиняв літературно-педагогічної і громадської діяльності, видавав журнал *"Педагогічний щорічник"*, через який боровся з реакційними документами уряду до кінця життя. Помер у 1866 році.

Метою виховання Дістервег вважав підготовку гуманних і свідомих людей. Виховання любові до всього людства і до свого народу, на його думку, має бути головним завданням виховання дітей і молоді. Основними **принципами виховання** Дістервег вважав: природовідповідність, культуровідповідність, самодіяльність. Під **природовідповідністю** він розумів здійснення виховання відповідно з природним ходом розвитку дитини, враховуючи її вікові та психологічні особливості. Як і Песталоцці, Дістервег вважав, що людина має природні задатки, для яких характерне прагнення до розвитку. Завдання виховання – збудити задатки, щоб вони могли самодіяльно розвиватись.

Суть принципу **культуровідповідності** полягає в тому, щоб у процесі виховання дітей, що відбувається в умовах певного часу, місця та розвитку культури, передавати молодому поколінню досягнення культури даної історичної епохи.

Самодіяльність, під якою Дістервег розумів активність, ініціативу, вважав важливою рисою особистості. У розвитку дитячої самодіяльності він бачив і кінцеву мету і неодмінну умову всякої освіти. А положення про те, що *"розум наповнити нічим не можна. Він повинен самодіяльно все охопити, засвоїти і переробити"*, є актуальним і в наші дні.

Найголовніша мета виховання, на думку Дістервега, полягає в тому, щоб розвинути в підростаючого покоління *"самодіяльність в служінні істині, красоті і добру"*.

Головне завдання навчання, за Дістервегом, – збуджувати пізнавальні нахили вихованця, щоб вони розвивались у засвоєнні і пошуках істини. Виховувати – означає збуджувати розумову активність учнів – таке головне положення його дидактики розвиваючого навчання, що лежить в основі цілої системи дидактичних правил. Він був прихильником розвивального і виховного навчання. Ці засади сформульовані ним у 33 правилах (*"від близького до далекого"*, *"від простого до складного"*, *"від більш легкого до більш важкого"*, *"від відомого до невідомого"*). Цим правилам, сформульованим Коменським, Дістервег дає психологічне обґрунтування і застерігає вчителів від їх формального використання. Неодмінною умовою успішного засвоєння навчального матеріалу він вважає доступність його для учнів. *"Нічого не учи передчасно"*. А щоб знання були міцними, Дістервег радить учителю турбуватись про те, щоб учні не забували вивченого матеріалу: *"Учити й забувати – означає руйнувати пам'ять"*. Він вимагав, щоб учителі боролись за високу культуру мови.

Говорячи про необхідність розумової активності учнів у процесі навчання, Дістервег зауважує, що *"поганий учитель підносить істину, а хороший – учи її знаходити"*. Потрібно виховувати у кожного учня глибоке переконання в тому, що ніхто інший не може за нього думати, що він повинен сам всього досягти. Прагнення осмислити матеріал повинно стати внутрішньою потребою учнів. Справжній учитель прагне розкрити і розвинути духовні сили своїх учнів. Це – стрижень всієї книги Дістервега *"Керівництво до освіти німецьких учителів"*.

Аналізуючи розвиток дітей, Дістервег накреслив **три ступені розвитку**: ступінь відчуття (чуттєве пізнання), коли духовна діяльність пов'язана із зовнішнім збудженням; ступінь раціонального пізнання (мислення, його розвиток, творча уява); ступінь самодіяльності (творчості).

Серед **методів навчання** він реалізовував ті, які збуджують роботу думки учнів, їх розумову

самодіяльність, евристичний спосіб викладання, не повідомлення учням нових знань, а спочатку підведення їх до них в процесі живої бесіди. Для середньої і вищої школи перед слухачами відтворюється в головних рисах процес дослідження, показується, як, яким шляхом наука прийшла до певних положень. Таким чином наука подається не прямо в своїх сучасних результатах, а як "живий процес мислення". Успішне навчання, підкреслював Дістервег, носить виховуючий характер.

Загалом вся педагогіка Дістервега спрямована на піднесення морального рівня, загальної, спеціально-наукової і педагогічної культури учителів. На його думку, священний обов'язок кожного вчителя – це постійна праця над собою, над своєю освітою, бо він лише доти сприятиме освіті інших, доки продовжує працювати над своєю освітою.

2.3. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ Й. ГЕРБАРТА

Одним з найвидатніших представників німецького освітнього руху був *Йоганн Фрідріх Гербарт* (1776-1841), послідовник Песталоцці. Він вчився в Йенському університеті на філософському факультеті, і з 1797 по 1800 роки працював домашнім вчителем у сім'ї знатного швейцарця. Тут почала складатися його педагогічна система. Коли Й.Ф.Гербарт познайомився з досвідом Песталоцці, з його "психологізацією навчання", він почав посилено вивчати його праці і широко пропагувати ідеї Песталоцці в Німеччині.

Після дворічної підготовки до професури Й.Ф.Гербарт з 1802 року читав курс педагогіки у Геттінгенському університеті. Починаючи з 1806 року написав ряд праць: "Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання" (1806), "Головні пункти метафізики" (1808), "Загальна практична філософія" (1808). Потім він зайняв кафедру філософії і педагогіки в Кенігсберзькому університеті, яку раніше займав Кант. Тут він створив педагогічний семінарій і досліду школу (гімназію) з інтернатом і сам брав велику участь у практичній підготовці майбутніх педагогів. У 1816 р. випустив підручник "Психологія", у 1825 – солідну працю "Психологія як наука, що ґрунтується на досвіді метафізики і математики". У 1833 році знову переїхав до Геттінгена, де видав ряд праць з психології, філософії, етики і педагогіки. Тут вийшла друга його основна педагогічна праця "Нарис педагогічних читань" (1835).

Й.Ф.Гербарт вважав, що **мета виховання** полягає у формуванні добродішних людей, які вміють пристосовуватись до існуючого суспільно-політичного ладу і підкорятися йому. Сам педагог повинен ставити перед вихованцем ті цілі, які той поставить перед собою, коли стане дорослим. Ці цілі можуть бути поділені на цілі *можливі* і цілі *необхідні*.

Він – перший, хто спробував структурувати педагогіку як науку, чим зробив значний внесок в її розвиток. Особливістю його підходу було встановлення доцільного співвідношення між теорією і практикою. Й.Гербарт ввів у педагогіку категорію "*педагогічний такт*".

У багатьох своїх працях Й.Гербарт вимагав від вихователя "*науковості і сили думки*". Наука про виховання служить педагогу очима, що дають йому можливість чітко бачити, що він робить. Щодо **процесу виховання**, то він у Гербарта складається з **трьох складових частин**: 1) *виховуюче навчання*; 2) *керування*; 3) *моральне виховання*. Гербарт вважав, що освіта нероздільна з вихованням. Однак він неправомірно підмінив складний процес виховання навчанням, не враховуючи вплив соціального середовища і значення емоцій у моральному вихованні. З іншого боку, реалізація принципу виховуючого навчання сприяла інтелектуалізації навчання.

На думку Й.Гербарта, навчання має ґрунтуватися на багатосторонності інтересів, які спираються на досвід, котрий розуміється ним як ознайомлення з навколишніми предметами і стосунками з людьми. Засвоєння нових уявлень на основі досвіду, що є в учнів, він назвав *апперцепцією*. Навчання має прагнути до **всебічного розумового розвитку**.

Основою інтересу Й.Гербарт вважав **увагу**. Дітям спочатку властива *примітивна* увага, яка є першим видом мимовільної уваги. Другим видом мимовільної уваги є *апперцептивна* увага, яка немов би висилає уявлення, потрібні для засвоєння і закріплення нових. Від мимовільної уваги він відрізняє *довільну* увагу, яка залежить від прийнятого раніше наміру, від зусиль самого учня.

Розглядаючи **умови**, що сприяють збудженню у дітей інтересу до шкільних занять, Й.Гербарт вказував на необхідність систематичного, зв'язного викладу матеріалу вчителем, причому виклад не повинен бути розтягнутим, одноманітним, надмірно спрощеним, оскільки це знижує інтерес учнів і розсіює їхню увагу. Й.Гербарт добивався, щоб викладання було вільним від будь-якої штучної манірності. У викладанні слід широко користуватися наочною.

Процес навчання, зокрема й урок, за Гербартом, **здійснюється за 4 ступенями**:

1. **Ясність** (виразність) – це заглиблення в навчальний матеріал у стані спокою. У

психологічному плані тут вимагається мобілізація уваги учнів.

2. *Асоціація* – це заглиблення в учбовий матеріал у стані руху уявлень. Новий матеріал вступає у зв'язок з наявними уявленнями учнів, отриманими раніше на уроках. Оскільки учні не знають, що вийде в результаті пов'язування нового зі старим, Й.Гербарт вважав, що в психологічному плані тут має місце чекання. В дидактичному плані – краще проводити бесіди, невимушені розмови з учнями.

3. *Система* – це усвідомлення навчального матеріалу в стані спокою душі. Характеризується зв'язним викладом нового матеріалу з виділенням основних положень, з виведенням правил і формулюванням законів. Психологічно цей ступінь відповідає, за Гербартом, "пошуку". В галузі дидактики – це формулювання висновків, правил, визначень.

4. *Метод* – це усвідомлення навчального матеріалу в стані руху душі, застосування отриманих знань на практиці. Психологічно цей ступінь вимагає дії, дидактичне ж – це навчальні вправи, що вимагають від учнів широкого застосування отриманих знань.

Й.Гербарт розробив теорію *видів навчання*: описового, аналітичного і синтетичного. *Описова* форма має обмежене застосування. Вона ставить своїм завданням виявити досвід дитини і доповнити його шляхом живої образної розповіді вчителя, що використовує при цьому наочні засоби. *Аналітичне* навчання має здійснюватись через розподіл навчального матеріалу на окремі його складові частини і ознаки, надає уяві учнів певної системи. *Синтетичне* навчання є узагальненням учнями вже відомого їм навчального матеріалу, зведення його до певної системи.

Він обґрунтував *принципи керування* у шкільному закладі, які мають своїм завданням зовнішнє дисциплінування учнів, привчання їх до порядку. Дитина, на думку Й.Гербарта, проявляє "*дику пустотливість*", що кидає її в різні сторони, вона має тенденцію порушувати встановлені в школі порядки. Для цього їй потрібно приборкати дикість у дітей, тобто керувати ними. В рамках керування Гербарт рекомендував такі його засоби: погроза, нагляд, накази і заборони, покарання (в тому числі і тілесні), уміння зацікавити дітей і заповнити їх час, авторитет і любов. Останній засіб, він вважав, виходить за межі керування.

Моральне виховання у педагогіці Й.Гербарта пов'язане з навчанням. Його метою є формування характеру. Воно повинно прагнути зробити пануючими у вихованця *п'ять моральних ідей*, які начебто охоплюють всю етику. Це ідея внутрішньої *свободи* (що робить людину цілісною істотою, усуває внутрішню боротьбу між судженнями і вчинками), ідея *вдосконалення* (яка поєднує силу й енергію волі та забезпечує "внутрішню гармонію" людини, повноту життя, вимагає настирливості, організованості), ідея *приятності* (яка сприяє погодженості волі однієї людини з волею інших), ідея *права* (яка має вирішальне значення в розв'язуванні конфліктів між волею людей, регулює ці конфлікти), ідея *справедливості* (якою треба керуватися, визначаючи нагороду тому, хто зробив добру послугу суспільству, або покарання тому, хто порушив закони і правила).

У моральному вихованні Гербарт використовував *опору на позитивне* у вихованцеві, тобто він на перший план ставив те позитивне, яке є в кожного учня від природи. Окрім навчання (як головного засобу морального виховання) Й.Гербарт виділяє й *додаткові засоби*: строгий розпорядок дня; схвалення або засудження поведінки дітей; відвернення дітей від всього, що може подіяти на них збуджуюче; дотримання раз назавжди встановлених правил поведінки; вироблення релігійного почуття смирення і залежності від "*вищих сил*".

Отже, педагогічна теорія Й.Гербарта зробила великий вплив на розвиток теорії і практики виховання в багатьох країнах світу.

3. ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ СВІТОВОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

3.1. РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА

На рубежі ХІХ-ХХ століть з'являється цілий ряд *нових концепцій* освіти і виховання, що склали у своїй сукупності якісно нову теоретичну базу розвитку шкільництва у Західній Європі та США. Провідними *чинниками* розвитку педагогічної думки у цей період стали такі: а) невідповідність школи вимогам часу, перш за все, потребам промислового виробництва у кваліфікованих робітниках та науково-технічних кадрах, що стала не тільки освітньою, а й державною проблемою; б) розвиток науково-технічного прогресу, який вимагав надання учням у школі значно більшого обсягу знань, умінь та навичок; в) накопичення педагогікою та

психологією достатньої для побудови нових концепцій кількості знань про природу дитинства та пізнавальні процеси.

Педагогічні орієнтири попередньої епохи базувались на жорстких авторитарних методах управління процесом формування особистості, обмежували самостійність дитини, її ініціативу в рамках глобальної регламентації всіх аспектів навчально-виховного процесу. Ці орієнтири не відповідали вимогам нового часу, що призвело до кризи традиційної педагогіки, появи цілого ряду нових концепцій і течій. Всі вони, взяті у сукупності, отримали назву **реформаторської педагогіки (або нового виховання)**.

Ідеї реформаторської педагогіки отримали розвиток у цілому ряді **концепцій**, зокрема таких, як теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогічний прагматизм, теорія центрів інтересів, функціональна педагогіка, педагогіка особистості, виховання засобами мистецтва.

Провідною ознакою нових педагогічних концепцій стала поглиблена увага до особистості дитини. Це була педагогіка, "центрована" на дитині, а не на методі, на предметі навчання, що було характерним для абсолютної більшості попередніх педагогічних теорій.

Провідною метою засновники **реформаторської педагогіки** вважали вивчення природи дитинства та шляхів формування особистості протягом всього цього періоду.

Однією з найбільш популярних та радикальних течій цього напрямку на початку ХХ століття була **теорія вільного виховання**, своєрідним маніфестом якої стала книга відомої шведської письменниці **Елен Кей "Вік дитини"**. Провідною думкою цієї книги стало утвердження важливості пізнання закономірностей розвитку дитини, формування людської особистості у справі соціальних перетворень.

Девізом засновників вільного виховання стало: **"Йдучи від дитини"**. Прихильників цієї течії об'єднала відмова від старих авторитарних виховних традицій, ідея вільного розвитку творчих сил кожної дитини. Вони вважали, що дитина може наочно уявити лише те, що вона пережила, тому провідну роль у вихованні і навчанні повинні відігравати дитячі переживання і накопичений дитиною власний досвід.

Однією із найбільш цікавих реформаторських течій початку ХХ ст. стала **експериментальна педагогіка**. Найвидатнішими її представниками були **В.А.Лай** та **Є.Мейман** у Німеччині, **А.Біне** у Франції, **О.Декролі** у Бельгії, **П.Бове** та **Є. Кларед** у Швейцарії, **Є.Торндайк** у США.

Представники цього педагогічного напрямку поставили за **метою** вивільнити теорію та практику навчання і виховання від приблизних, ненаукових підходів, здобути на основі лабораторних експериментів над природою дитини, її поведінкою точні наукові факти. Дослідження зазначених вище та багатьох інших представників експериментальної педагогіки дозволили, за висловом **А.Біне**, **"висунути на перший план психологію дитини, щоб виходячи з неї, з математичною точністю визначити характер виховного впливу на дитину"**. Основним **принципом** здійснення навчально-виховного процесу засновники експериментальної педагогіки вважали **принцип саморозвитку** дитячої особистості.

Вільгельм Август Лай розглядав дитину як активно діючу частину соціального і біологічного середовища, діяльність якої є реакцією на оточуючий світ. Тому центром виховного процесу є, на його думку, діяльність самої дитини, яку треба організовувати, враховуючи її психологічні та фізіологічні особливості, її рефлексії та потреби. Відповідно до концепції А.Лая, сформульованої ним у роботі **"Експериментальна дидактика"**, характер засвоєння учнями знань залежить від психолого-фізіологічних особливостей дітей.

Інший представник експериментальної педагогіки та психології **Альфред Біне** виступав проти абсолютизації слова учителя як засобу навчання, за перетворення учня у активного учасника власної освіти, дотримуваясь біологізаторських поглядів на розвиток особистості, вважав, що виховний процес необхідно будувати, спираючись на природжені якості дитини. Ним створено Шкалу Біне – тест для визначення IQ (рівня розумового розвитку дитини).

Ідея вивчення дитячої природи, навчання за **"центрами інтересів"** дитини були покладені в основу педагогічної теорії та практики бельгійського педагога **Овіда Декролі**. У 1907 році О.Декролі заснував у Брюсселі навчальний заклад **"Школа для життя, через життя"**, що став широко відомим як у країні, так і за її межами, і слугував взірцем для наслідування. О.Декролі критично ставився до практики традиційних шкіл, які не враховували у достатній мірі ні дитячих інтересів, ні їх еволюції, ні особливостей дитячого мислення, ні активної природи дитини. Ідея О.Декролі полягала у необхідності побудови навчання на основі **"центрів інтересів"** дитини. Він вважав, що основними потребами дітей є, по-перше, фізичні потреби у їжі, у захисті від

несприятливого клімату, різних небезпек і ворогів, а по-друге, духовні – у солідарності, праці, відпочинку і самовдосконаленні.

Творцем теорії **функціональної педагогіки** став швейцарський психолог та педагог **Едуар Клапаред** – один з організаторів Педагогічного інституту ім.Ж.-Ж.Руссо у Женеві (1912) і журналу *"Архіви психології"*, що видається і понині, починаючи з 1901 року. У концепції Е.Клапареда акцентується роль інтересу, мотивів, потреб у поведінці дитини. Ряд його робіт присвячений проблемам вироблення навчальних навичок, вольових якостей особистості, потреби у праці, питанням професійної орієнтації. Е.Клапаред розробив теорію гри, в якій, зокрема, розглядав її як засіб підвищення ефективності навчання, вирішення проблеми інтересів дітей і їх потреби у русі.

Прихильником ідей функціональної педагогіки був також один з лідерів нового виховання, швейцарський педагог **Альфред Фер'єр**. Його внеском у розвиток реформаторської педагогіки стала нова періодизація психічного розвитку дитини і її інтересів – від безсистемних до цілеспрямованих. Швейцарський педагог вважав, що школа повинна сприяти природному розвитку дитини, формувати не інтелектуалів-ерудитів, а людей, у яких знання увійшли у їх "плоть і кров", здатних застосувати ці знання на практиці.

А.Фер'єр узагальнив теоретичні основи діяльності одного з провідних типів експериментальних навчальних закладів, що виникли на межі XIX- XX століть – *нових шкіл*. Його зусиллями у 1899 році у Женеві було створено теоретичний та методичний центр цього реформаторського руху – *Інтернаціональне бюро нових шкіл*.

Близькою до концепції вільного виховання була **педагогіка особистості**. Її засновники – **Е.Вебер, Г.Гаудіг, Ф.Гансберг, Е.Лінде, Г.Шаррельман** виступали з критикою традиційної школи з її жорсткою регламентацією діяльності учителя та учнів. Школа, на думку представників педагогіки особистості, повинна стати трудовим товариством дітей, які за допомогою учителя висувають перед собою конкретні цілі і шукають шляхів їх досягнення. Педагогічне керівництво у такій школі має максимально тактовний, дружній характер і сприймається як співробітництво рівних. Учитель не повинен здійснювати попереднього планування своєї діяльності і дотримуватись продуманої заздалегідь методики. Головне у навчальному процесі – вільна творчість учителя, що є результатом його педагогічної інтуїції. *Завданням* школи засновники педагогіки особистості вважали вільний духовний розвиток дитини, формування у неї радісного світосприйняття. У зв'язку з цим, особливо великого значення надавалося самостійним творчим роботам учнів.

Ще однією ідеєю, що продовжувала перебувати в центрі уваги у колах педагогів-реформаторів у англійських країнах у 20-30-х рр. XX ст., став **педоцентризм**. Англійський вчений **Д.Адамс**, американські – **Х.Рагг** та **А.Шумахер** головними принципами шкільного навчання вважали свободу на противагу авторитарному контролю, дитячу ініціативу на противагу ініціативі учителя, інтерес дитини як головний критерій при створенні шкільних програм.

Керуючись ідеями педоцентризму, англійські педагоги **А.Нейл і Б.Рассел** розробили програму перетворення школи у вільний демократичний навчально-виховний заклад. Ця програма втілювалась А.Нейлом у школі, створеній ним у Саммерхілі у 1924р. Провідною ідеєю цієї школи стала ідея "абсолютної свободи" учнів. Відвідування занять із загальноосвітніх дисциплін не було обов'язковим, учням дозволялось обирати факультативи за інтересами: курс для підготовки до коледжу, спорт, мистецтво, трудове навчання. Проте дуже швидко "абсолютна свобода" прийшла у невідповідність з реальними вимогами часу: необхідністю набуття системи наукових знань для підготовки до життя. Самі учні стали вимагати введення обов'язкового відвідування занять, оскільки "свобода" у цьому питанні заважала всім, навіть тим, хто нею безпосередньо не користувався, просуватися вперед в оволодінні навчальним матеріалом в оптимальному темпі. Основна мета діяльності школи Саммерхіл була сформульована як *формування соціально активної особистості*. Особлива увага приділялась і шкільному самоврядуванню, оскільки без нього, як вважав А.Нейл, школа не може вважатися прогресивною.

Одним із напрямків реформаторської педагогіки стала **концепція педагогічного прагматизму** Джона Дьюї – американського філософа-прагматиста і педагога. Розроблена ним різновидність прагматизму, так званий **інструменталізм**, стала основою для побудови його педагогічної системи. Цей напрям виходить з того, що будь-яка теорія є, по суті, засобом пристосування, "інструментом для дії" і виправдовується практичною корисністю.

Основою концепції Дж.Дьюї є ідея **педоцентризму**. Тому функцію педагога він вбачав у керівництві самостійною діяльністю дітей, у розвитку їх допитливості. Він писав, що дитина – це вихідна точка, центр і кінець всього, тому необхідно завжди мати на увазі її ріст та розвиток,

оскільки тільки вони можуть слугувати мірилом виховання. Діяльність експериментальної Лабораторної школи, заснованої Дж.Дьюї у Чикаго у 1896 році, мала на меті задоволення потреб і розвиток здібностей дітей. В організації шкільної роботи він вимагав урахування основних імпульсів природного росту дитини: соціальний (потреба у спілкуванні з іншими людьми), конструктивний (потреба у русі, в грі), дослідницький (потреба у пізнанні і розумінні речей); експресивний (потреба у самовираженні). Суттєве місце у навчальній програмі Лабораторної школи посідали суспільні дисципліни, на які відводилось до 25% часу. Таким чином, навчання намагались надати суспільного характеру, спрямувати індивідуальні інтереси до спільної мети. Іншими важливими компонентами навчального процесу були природознавство і праця, що включала різноманітні види діяльності. Провідним принципом роботи початкової школи Дж.Дьюї вважав принцип *"навчання через діяльність"*. Праця виступала і як мотив навчання (задоволення конструктивного та експресивного імпульсів) і як його метод. У цілому ідеї американського педагога сприяли більшому урахуванню сутності дитячої природи в навчальному процесі, пошуку нових форм навчальної роботи (результатами таких пошуків були комплексні програми, метод проектів тощо). Разом з тим, з ім'ям Дж.Дьюї пов'язують ідею практицизму навчання в американській школі, тобто зниження її інтелектуальної насиченості для більшості школярів.

Своєрідною різновидністю ідей гуманістичного, вільного виховання стала і концепція італійського педагога *Марії Монтессорі*. Спершу ця концепція була розроблена з метою розвитку органів чуттів у розумово відсталих дітей. Поступово М.Монтессорі прийшла до висновку, що створена нею методика стане у нагоді і в роботі з нормальними дітьми. Як і всі представники реформаторської педагогіки, вона піддала різкій критиці недоліки традиційної школи: відсутність дитячої рухливості на уроках, муштру, ігнорування природних запитів дитини. Вона закликала до надання дітям свободи для *"самовиховання і самонавчання"*, стверджуючи, що *"ми так само мало здатні створювати внутрішні якості людини, як і зовнішні форми тіла"*. Свої педагогічні ідеї М.Монтессорі почала застосовувати у 1907 році у дошкільних закладах, створених *"Громадою дешевих квартир"* для бідних. Однією з провідних ідей, що реалізовувалась у цих закладах, була ідея *"єднання школи і сім'ї"*, що мало сприяти *"відродженню людства"* шляхом нового виховання, емансипації жінки, підвищенню культурного рівня населення. У *"будинках дитини"*, які працювали під керівництвом М.Монтессорі, дітям пропонувалась свобода вибору будь-якого матеріалу для занять, який би відповідав їх *"внутрішнім потребам"*. Але кожне заняття повинно було бути педагогічно виправданим, тобто мати певну мету і відповідний напрям. У дошкільному віці особливої уваги надавалося сенсорній культурі дитини. Для удосконалення слуху, зору, дотику була розроблена система дидактичних матеріалів. Робота з цим матеріалом повинна відбуватись самостійно. Основною ідеєю у *"будинках дитини"* була: *"Допоможи мені це зробити самому"*. Тобто педагог виступав спостерігачем, помічником. Самостійне виправлення дитиною помилок у діях потребує зосередженої уваги, спостережливості, терпіння, волі. Тренування цих якостей сприяє, на думку авторки концепції, подоланню *"хаотичності"*, властивої дошкільному віку, і є основою для *"самовиховання та самодисципліни"*. Система М.Монтессорі має і певні суперечності. Зокрема, концепція *"спонтанного розвитку дитини"*, проголошена нею, практично спростовується зарегламентованим режимом *"будинків дитини"*. Недостатня увага приділяється такому природному виду діяльності дітей, як гра. Недооцінюється у аналізованій системі роль живого слова, отримання дітьми знань, праця з реальними, а не штучними матеріалами. В сучасних умовах існує досить широка мережа дошкільних закладів та початкових шкіл, які працюють за системою М.Монтессорі, яка поступово удосконалюється, приводиться у відповідність до потреб сучасного життя.

Таким чином, з кінця XIX ст. до другої світової війни у зарубіжній педагогіці сформувались педагогічні течії, концепції, які стали основою суттєвого реформування шкільної освіти і виховання на засадах гуманізму, обов'язкового трудового навчання, урахування інтересів дитини як основи побудови навчальних програм та методики навчання, заохочення самостійності, творчості, ініціативи особистості в навчальному процесі.

3.2. РУХ НОВОГО ВИХОВАННЯ

У 20-30-х рр. XX століття реформаторська педагогіка набула подальшого розвитку і організаційно сформувалась як міжнародний **рух нового виховання**. У 1921 році була створена *"Ліга нового виховання"*, до якої у 1922 році входили представники 53 країн світу. Центром педагогічного руху став Інститут ім.Ж.-Ж.Руссо в Женеві, очолюваний *Ж.Піаже* та *А.Фер'єром*.

Найбільш цікавими проявами розвитку ідей нового виховання у Німеччині, Франції,

Швейцарії у 20-30-х роках стали вільні шкільні громади, школи *Ієна-план П.Петерсона*, *Вальдорфські* школи, школи *С.Френе* та ін.

Школи-громади були закладами, що будували своє життя на ідеях співробітництва громадян невеликої спільноти, розвитку у них почуття громадянської відповідальності. Шкільна громада передбачала повну рівноправність учителів і учнів, забезпечувала свободу кожного і одночасно дисципліну і порядок. Характерною особливістю цих закладів було те, що вони були передусім **виховуючими школами**, формували людину – носія європейської культури, на відміну від інших видів трудових шкіл Німеччини, зокрема школи Г.Кершенштейнера, – носія суто німецького національного менталітету, своєї професії, свого соціального стану. В цілому практика діяльності шкіл-громад сприяла подоланню авторитарності у навчально-виховному процесі, вимагала уникнення тиску на дитину, формалізму в освіті, тобто реалізації ідей реформаторської педагогіки.

У школі *П.Петерсона Ієна-план* класно-урочна система з жорсткою регламентацією режиму дня, дисципліною покорі, субординацією у відносинах між учителем і учнями була замінена виховною громадою, в основі діяльності якої – повага до дитини, визнання унікальності кожної людської особистості, поєднання свободи і відповідальності, пошук шляхів збалансованого розвитку емоційних, соціальних, інтелектуальних, моральних і естетичних потреб дитини, виховання почуття спільності і товариства, рівноправна і тісна співпраця учителів, дітей і батьків. Школа, побудована за Ієна-планом, продовжує своє існування у європейських країнах і зараз (існує понад 80 таких шкіл).

Значної популярності серед педагогів набула діяльність *Селестена Френе*. Метою своїх експериментів С.Френе вважав демократизацію навчання і виховання. Основними елементами "техніки С.Френе" є: *вільні тексти* як основа навчання рідній мові; *шкільна друкарня* (на його думку, цей метод дозволяє активізувати пізнавальну діяльність школярів, розвивати вправність руки, гармонійну координацію рухів, розвивати увагу, зорову пам'ять, навчати читанню і письму без напруження, тому що складання текстів на верстаті добре активізує механічну пам'ять, дозволяє репродукувати орфографію слів на підсвідомому рівні, привчати до співробітництва, оскільки цей метод являє собою цікаву колективну працю; вивчати особистість дитини, її інтереси); *шкільний журнал* (він являє собою збірку вільних текстів, які друкуються щодня, а у кінці місяця видаються як окрема брошура для передплатників і кореспондентів); *обмін шкільною друкованою продукцією* (дитячі листи, шкільні журнали, тематичні альбоми, магнітофонні касети з розповідями дітей тощо. С.Френе вважає налагодження такого обміну "основою мирного життя майбутніх громадян планети"); *перші спроби програмованого навчання* (С.Френе відмовився від підручника як від єдиного, постійного, стабільного джерела інформації. Вводились навчальні картки: картки самоосвіти, методичні картки, "навчаючі стрічки" тощо; *нові форми планування і контролю* за навчальним процесом. Завданням школи, за С.Френе, є культивування успіхів дитини *для самоствердження особи*. Реалізації такого завдання сприяла і продумана система виховної роботи, її метою, за визначенням автора концепції, є *максимальний вільний розвиток особистості за допомогою розумно організованого товариства, яке являє собою шкільну співдружність дітей і дорослих, що об'єднані спільними завданнями, діяльністю, способом життя і гуманними стосунками*.

У ХХ столітті німецький філософ, дослідник творчості Гете та Міллера – *Рудольф Штайнер* поставив своїм завданням формування особистості як цілісної єдності. Така ідея перетворилась сьогодні у широкий педагогічний рух і має назву **вальдорфська педагогіка**. Перша вальдорфська школа була відкрита у Німеччині у 1919 році у м.Штутгарт для дітей робітників і службовців сигаретної фабрики Вальдорф-Асторія. В основу педагогічної концепції цієї школи, яка отримала назву за місцем її утворення, покладено релігійно-філософське вчення Р.Штайнера – *антропософія*. Це вчення названо його послідовниками «найпрогресивнішим духовно-науковим напрямом ХХ століття». Згідно з розумінням антропософії, розвиток людини відбувається за семирічними ритмами. Знання їх сутності дозволяє правильно будувати виховний процес. Протягом кожного з семи років відбувається дозрівання одного з елементів складної людської природи.

Головними **принципами** діяльності вальдорфської школи є:

- 1) Принцип *виховання у дусі свободи*, який полягає у необхідності вести дитину до вільного і плідного самопізнання, самовизначення, до повноцінного розвитку всіх сил особистості.
- 2) Принцип *цілісності* формування особистості: тілесної, душевної і духовної її сторін.
- 3) Принцип *циклічності* навчально-виховної діяльності, який полягає в урахуванні особливостей вікових циклів розвитку, добових біоритмів, у застосуванні методу епох у навчальному процесі, ритмічних вправ тощо.

4) Принцип *авторитету* вчителя, вихователя, батьків, духовного ідеалу.

Організація навчального процесу у вальдорфських школах має ряд специфічних особливостей. У них відсутня абсолютизація предметних уроків як основної форми навчального процесу: 45-хвилинні уроки поєднуються тут із заняттями за *методом епох*. Сутність методу епох полягає у тому, що викладання предмета проводиться кожного навчального дня протягом 3-4 тижнів на півторагодинних заняттях. За цей навчальний час, що складає близько 50 годин, засвоюється більша частина навчального матеріалу відповідного року або навіть весь матеріал з предмету за рік. У такий спосіб викладаються провідні академічні дисципліни: рідна мова і література, математика, історія, фізика, хімія, біологія, географія, історія мистецтва, праця. На вивчення таких предметів як рідна мова, математика у старших класах виділяють по дві епохи (8 тижнів).

Після 12 години дня у вальдорфських школах починаються уроки, які не пов'язані з великим інтелектуальним напруженням. Це ще одна особливість організації навчального процесу у подібних школах. Такий розподіл навчального часу пояснюється врахуванням *щоденних біологічних ритмів дитячого організму*, під інтелектуальної активності припадає на першу половину дня – від 5 до 12 годин. Опівдні ж настає спад інтелектуальної активності.

Отже, після інтелектуально насичених занять першої половини дня йдуть два інші компоненти, що разом складають *потрійний ритм життя* вальдорфської школи. Другий компонент – *заняття естетично-художнього циклу* – музика, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія (особливий вид мистецтва, синтез думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі). Нарешті, третій компонент – *заняття ручною працею*: столярною і слюсарною справою, шиттям, плетінням тощо.

Навчання у вальдорфській школі являє собою процес *результативної дії*. Учитель викладає матеріал не рецептивним, а продуктивним методом, тобто не дає готових визначень та рецептів, а сам здійснює разом з дітьми всі дії, необхідні для відповідних умовиводів: малює разом з ними малюнок до прочитаної казки, складає план місцевості під час уроку-походу. І у всіх випадках у процесі спільної дії у кожного народжується свій зразок.

Один із головних методів вальдорфської школи – *образний виклад* матеріалу на будь-якому занятті. Дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, тобто включають у процес пізнання всю людину, її уявлення, фантазію, почуття. Традиційним для вальдорфських шкіл є *гетеаністичний метод пізнання*, який означає буквально —пізнавати світ, пізнаючи себе, пізнавати себе, пізнаючи світ.

Велика увага приділяється різним формам співпраці з батьками. Це і батьківські вечори, і проведення батьками уроків ручної праці, і заняття разом з дітьми евритмією тощо. Управління школами здійснюється на основі самоврядування.

У кінці ХХ століття у Німеччині нараховувалось 180 вальдорфських шкіл, у яких навчалось понад 50 тисяч дітей, а всього у світі на той час було 512 таких альтернативних навчальних закладів.

5. РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ХХ СТОЛІТТІ

На рубежі ХІХ-ХХ століть традиції гуманістичного виховання підтримали і розвинули численні представники реформаторської педагогіки і, передусім, засновники педагогічної течії педоцентризму О.Декролі, Р.Кузіне, Дж.Дьюї. Методологічною основою сучасних неогуманістичних педагогічних концепцій є *персоналістичні* філософські, соціологічні та психологічні ідеї, серед яких провідну роль відіграють екзистенціалізм, гуманістична психологічна школа та соціально-критична франкфуртська школа.

На думку представників *соціально-критичної франкфуртської школи* (Т.Адорно, Г.Маркузе та ін.), в сучасному технократичному суспільстві людина все більше відчужується, знеособлюється, втрачає своє "Я", все більше усвідомлює, що її життя спрямовується сторонніми для неї силами, знеособленими соціальними інститутами, як то засоби масової інформації, реклама тощо. Саме вони формують смаки людей, їх потреби, життєві цінності, стосунки. В уніфікованому суспільстві виникає уніфікована або "одномірна", за Маркузе, людина.

Питання про те, як повернути людині її істинну людську сутність, як зробити її вільною особистістю становить центр уваги філософії *екзистенціалізму*. Її представники (Ж.-П.Сартр, К.Ясперс та ін.) вважають, що людина повинна творити себе сама, вірити у себе, у свої власні сили. Своєрідним гаслом стали для прихильників цієї філософської течії слова Ж.-П.Сартра, що "людина є не що інше, як те, якою вона творить себе". Таке "творіння себе" відбувається у життєвих ситуаціях, коли людині доводиться робити вибір, приймати рішення, керуючись такими

загальнолюдськими моральними категоріями, як доброта, довіра, терпимість, любов, вдячність, допомога.

Близькими до екзистенціалістських концепцій "олюднення" людини є і погляди представників *"третьої сили"* - **неогуманістичної психологічної школи**. Лідером цієї школи є найвидатніший американський психолог XX століття, батьки якого були вихідцями з України, **А.Маслоу**. У його оригінальній концепції особистості йде мова про те, що сутність людини є апіорно заданою, визначеною, закладеною з моменту народження у "згорнутому" вигляді. Людина залежить від своєї внутрішньо закладеної сутності, тому не може мати повної свободи волі, як це стверджував Ж.-П.Сартр. Головним призначенням людини, за Маслоу, є *"відкриття своєї ідентичності, свого справжнього "Я"*.

У сучасній світовій педагогіці розвиваються такі напрями, як соціальна педагогіка (формування суспільно-моральних цінностей особистості), педагогіка творчості (розвиток вільної особистості передусім засобами художньо-естетичної творчості), нова педагогіка (творче поєднання у педагогічній практиці досягнень різних напрямів реформаторської педагогіки на основі принципів педоцентризму, вільного вибору дитиною форм діяльності, диференціації навчання, творчої рівноправної взаємодії між учителем та учнями).

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ VIII ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ І ПЕДАГОГІКИ

Тема 3. УКРАЇНСЬКА ШКОЛА Й ПЕДАГОГІКА ПЕРІОДУ IX – XVIII СТОЛІТТЯ

ПЛАН

1. Школа й педагогіка Київської Русі. Перші педагогічні пам'ятки.
2. Школа в Україні періоду Відродження (XVI – XVIII ст.):
 - 2.1. Виникнення братських шкіл.
 - 2.2. Козацька педагогіка.
 - 2.3. Києво-Могилянська академія.
3. Українська педагогіка етапу Відродження:
 - 3.1. Перші українські вчені: Павло Русин і Юрій Дрогобич.
 - 3.2. Українська граматики М.Смотрицького.
 - 3.3. Енциклопедія Памва Беринди та риторика Іоанікія Галятовського.
 - 3.4. Педагогічні погляди Єпіфанія Славинецького і Симеона Полоцького.
 - 3.5. Освітньо-педагогічна діяльність Ф.Прокоповича.
4. Педагогічні ідеї Г.Сковороди.
5. Особливості шкільної системи II половини XVIII ст. на Лівобережній та Правобережній Україні.

Література

1. Антологія педагогічної думки Української ССР / Сост.: Н.П.Калениченко і др. – М.: Педагогіка, 1988. – С.31-68, 143-151.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – С. 477-499.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 138-197.
4. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О.Любара. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 96-170.
5. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 73-98.
6. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. - К, 1991. - С.3-39.
7. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / А.М.Бойко, В.Д.Бардінова та ін.; Під заг. ред. А.М.Бойко – К.: ВД «Професіоналізм», 2004. – С. 12-33.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академвидав, 2003. – С. 481-497.

1. ШКОЛА Й ПЕДАГОГІКА КИЇВСЬКОЇ РУСІ. ПЕРШІ ПЕДАГОГІЧНІ ПАМ'ЯТКИ

У V-VI столітті н.е. завершилося розселення слов'ян та їх поділ на три групи: східну, західну і південну. Традиції національного виховання зароджувалися одночасно із формуванням слов'янської народності.

Соціально-економічні умови визначили тип виховання, що реалізовувався слов'янськими племенами на кожному етапі їх розвитку. *Період матриархату*: діти до п'яти-шести років виховувалися матір'ю, пізніше хлопчиків передавали до спільних чоловічих помешкань, дівчаток – до жіночих, де ними опікувалися брати, батьки і сестри, матері. *Період патриархату*: виникають так звані «будинки молоді», куди батьки за традицією відправляли дітей на виховання. У великій патриархальній сім'ї виховання дітей ґрунтувалося на принципі колективізму. У невеликій сім'ї класового феодального суспільства виникають нові оцінні категорії, що сприяють соціалізації підростаючого покоління (відповідальність батьків за виховання дітей, їх авторитет, достоїнство сім'ї, дитяче побратимство і посестринство, спілки ровесників, молодіжні товариства).

Метою виховання часів Київської Русі (княжої доби) була підготовка до праці чоловіка-землероба, мисливця, мужнього воїна-захисника рідного краю і матері – вмілої господарки, продовжувачки роду. Більшість дітей простолюду виховувались у сім'ях. Їх навчали сільськогосподарської праці, домашньої роботи, зрідка віддавали майстрові для опанування

ремесла.

Поява міста Києва ознаменувала собою створення міцного племінного союзу. VII-IX століття слід характеризувати як перехідний період до ранньофеодальної держави. У середині X ст. київські князі починають відстежувати можливість прийняття християнства з метою прилаштування його до своїх політичних інтересів.

Дохристиянське світосприйняття, істинно самобутнє, сформоване на ідеалістичній основі язичницької релігії, стало підґрунтям і самого християнства. Прийняття нової релігії – християнства – сприяло розвитку відносин між феодалами та селянами, а також долучало Русь до становища європейської держави і надалі визначало шлях її розвитку. Можна з упевненістю стверджувати, що з запровадженням християнства Київська Русь стала однією з наймогутніших держав Європи (за часів князювання Ярослава Мудрого). Найвищим досягненням раннього феодального суспільства стало створення буквознавчої графіки письма, яка стала однією з основ кириличної азбуки.

Створенню основ грамотності дітей та молоді сприяли наступні **чинники**: 1. Становлення феодальної держави з новим способом виробництва. 2. Зростання міст як соціально-культурних центрів. 3. Потреба у грамотному державному апараті. 4. Потреба в єдиній правовій політиці. 5. Дипломатичні зв'язки з іншими країнами. 6. Кирило-Мефодіївська писемна традиція.

Поповнення освіченими людьми для розв'язання складних питань державного управління здійснювалося за допомогою **шкіл грамоти**, які перебували під патронажем світської влади. З кінця XI - початку XII століття з'явилося поняття "**навчання грамоті**", яке тлумачилось як навчання дітей **письму, читанню, лічбі й хоровому співу** і було рівнозначним **елементарній початковій освіті**.

Крім простого навчання грамоті, існував й більш високий ступінь освіти – **школи книжного вчення**. Процес навчання в них мав енциклопедичний характер. Викладалася **діалектика, риторика, граматики, арифметика**. У школах книжного вчення вихованці готувалися до діяльності в різних сферах державного, церковного та культурного життя.

Двірцева школа, започаткована Володимиром, була державним навчальним закладом підвищеного типу й утримувалася за рахунок князівської казни. У школі виховувались діти київської знаті (300 осіб), з яких добирались кадри для державного управління, дипломатичної діяльності, розвитку культури. Така кількість освічених людей дозволила Ярославу Мудрому (978-1054) зробити наступний крок у розвитку освіти і культури всієї Русі. За наказом Ярослава у Новгороді зібрали 300 дітей старост і попів і почали їх "учити книгам". Сам Ярослав був високоосвіченою людиною. Він заснував першу на Русі бібліотеку, слава про яку ще й досі хвилює уяву шукачів раритетів.

У XI ст. набула розвитку **жіноча освіта**. У Києві при Андріївському монастирі відкрилося перше в Європі жіноче училище.

Дедалі частіше питаннями освіти починають займатися монастирі. У 1608 році ігумен Києво-Печерського монастиря Феодосій запровадив для ченців **монастирську школу**. Вони обмежувалися навчанням грамоті лише тих, хто поповнював ряди чорноризців. Провідна роль серед монастирів стосовно випуску книжної продукції належала Києво-Печерській лаврі, де богословська освіта досягла рівня візантійської духовно-патріаршої академії. З її стін вийшли видатні діячі давньоруської культури (Нестор-літописець, князь-монах Святослав Давидович, чернець Іларіон та інші).

Церковні школи давали початкову освіту та релігійне виховання. Дітей навчали читанню, письму, хоровому співу, християнській моралі, віровченню, проповідували покірність, терпіння, аскетизм.

Існувала форма домашнього виховання феодальної знаті – **кормільство**. Князі підбирали для малолітніх княжичів (віком 5-7 років) **кормильців** із числа воєвод і знатних бояр, які були і наставниками, і управителями.

Мережа шкіл обмежувалася містами. Навчання здійснювалося за кошти батьків, і таким чином було фактично недоступним для незаможного населення. Контингент школярів був невеликим, що пояснювалося застосуванням індивідуальних методів навчання. Шкільний курс починався з вивчення буквиці (азбуки) різними **методами**: а) хорове повторення букв за вчителем; б) дерев'яна **азбука** – невелика дощечка, на одному боці якої вирізані букви, а інший – вкритий воском; в) самостійне вивчення азбуки за допомогою **креслиць** чи дитячих гребінців з написами частини алфавіту; г) "**розрізна азбука**" – глиняні черепки з окремими буквами.

З XII ст. на Русі був відомий **буквоскладальний** метод. Роль перших текстів виконували

акровірші – невеликі молитви, перші рядки яких починалися з чергових букв азбуки. Навчальними книгами були Часослов, Псалтир. Навчання письму здійснювалось в два етапи: металевими або кістяними паличками (писалами) на навощених *дощечках*; вправи на *бересті* (тверда березова кора). Без знання азбуки учні не могли перейти до математики, бо нумерація здійснювалася за допомогою 27 букв грецького походження (слов'янські букви Б, Ж, Щ, Ш, Ъ, Ь для позначення цифр не застосовувалися). Для того, щоб відрізнити слово від цифрового ряду над буквами-цифрами ставили титло (рисунок), або з одного боку – крапки.

Арифметичні операції (нумерація, подвоєння, роздвоєння, додавання, віднімання, множення, ділення) здійснювалися учнями за допомогою пальців, суглобів, абаки (дошки, розділеної на смуги, де пересувались камінчики, кості), гральних кубиків з нанесеними точками, паличок.

Отже, можна зробити висновок, що в X-XI ст. на території Київської Русі існували школи, що за рівнем освіти поділялися на "*школи грамоти*" та "*школи книжного вчення*" (тобто елементарні та підвищеного типу), за місцем створення та функціональної належності – двірцеві, церковні, монастирські та парафіяльні, школи майстрів грамоти, ремісні училища. Спільною для всіх шкіл, хоча вони і мали конкретне цільове призначення відповідно до інтересів фундаторів шкіл, була релігійна основа освіти.

Важливими джерелами, що свідчать про особливості виховання, навчання тієї історичної доби, є *пам'ятки педагогічної думки*. Процес освоєння нашими предками здобутків античних, болгарських, візантійських авторів розпочався уже в IX ст. У X ст., після створення Кирилом і Мефодієм слов'янської азбуки, на Русі поширюється перекладна література. Наприклад, грамоту викладали за твором відомого візантійського вченого і богослова Іоанна Дамаскіна (VIII ст.). На Русі був також відомий трактат Георгія Хіровоска "*О образах*", створений у Візантії у VIII-IX ст., що увійшов потім у склад "*Ізборника*" 1073 р. Відомим твором риторичного мистецтва було "*Слово*" Іоанна Златоуста (347-407) – візантійського оратора. Вислови Іоанна Златоуста користувалися великою популярністю, вони входили до складу "*Ізборників*" 1073 та 1076 рр. (збірників статей різних авторів, перекладених з грецької мови), збірників "*Златоструй*", "*Ізмарагд*", "*Златоуст*". Невдовзі, вже у XI ст., з'являються оригінальні твори киеворуських авторів. Так, у 1051 р. київським митрополитом *Іларіоном* був написаний *перший* з таких творів "*Слово про закон і благодать*". "*Слово*" складається з трьох частин, які винесені в розширений заголовок: співставлення закону і благодаті, опису поширення християнства на Русі та похвали Володимирі Ярославичу і його сину Ярославу. Як виразник передових поглядів, Іларіон не підтримував візантійської ідеї виховання в душі аскетизму, а захищав принцип активної діяльності у формуванні особистості. Він наполягає на пильному догляді за немовлятами, покаранні за грубе ставлення до матері, що дає підстави вважати його засновником вітчизняної дошкільної педагогіки.

Вищим досягненням педагогічної думки Київської Русі є твір *Володимира Мономаха* "*Повчання дітям*", написаний в 1117 р. Це був перший педагогічний твір, написаний світською особою.

Мономах у творі зобразив ідеальний образ князя, що піклується про свою державу та народ. Велике значення він надавав навчанню, підкреслюючи, що все життя необхідно вчитися, а хто цього не робить, той позбудеться і того, що знає.

Володимир Мономах уперше обґрунтував необхідність зв'язку освіти з потребами життя особистості та її діяльністю. При цьому особлива увага зверталася на необхідність виховання у дітей ініціативи та працелюбності. Він обґрунтував думку про те, що праця є основним засобом запобігання лінощам у дітей, необхідність практичних завдань, що визначаються повсякденним життям. Значне місце у творі відведено ролі прикладу старших у вихованні, особливо батьків. У "*Повчаннях*" Володимир Мономах розглядає правила та норми поведінки: любов до Батьківщини, гуманне ставлення до людей, правдивість і чесність.

Важливо, що за часів князювання Мономаха у Київській Русі вперше з'являються громадські форми *опіки* над дітьми-сиротами. Першою було *усиновлення* бездітними родинами сиріт за рішенням церковної ради певного населеного пункту. Другою варто вважати організацію невеликих *сиротинців* (*божедомок*) на 8-10 дітей при окремих церквах.

Історичне значення педагогічної спадщини Київської Русі, досягнень педагогічної думки, здобутків народної педагогіки полягає в тому, що вони створили основу для подальшого розвитку школи і педагогіки українського, російського і білоруського народу.

2. ШКОЛА В УКРАЇНІ ПЕРІОДУ ВІДРОДЖЕННЯ

(XVI – СЕРЕДИНА XVII СТОЛІТТЯ)

2.1. ВИНИКНЕННЯ БРАТСЬКИХ ШКІЛ

Період XIV – середини XVI ст. характеризувався подоланням феодальної роздробленості, з одного боку, перебуванням південно-західних земель України у складі Польщі, Литви, Угорщини і Молдавії, посиленням феодального і релігійного гніту, з іншого боку, що негативно позначилось на розвитку української культури. З другої половини XVI до середини XVII ст. – це період швидкого розвитку ремесел і торгівлі. Посилювалась роль міст, передусім як економічних і культурних центрів, зростала національна самосвідомість, антифеодальна і визвольна боротьба народних мас. На всіх цих етапах формувалася українська народність, утверджувалася система виховання.

Перше національне відродження України XVI-XVII ст. почалося з організації міських *братств*, створюваних православними міщанами та шляхтою, духовними особами і козаками, які ставили своїм завданням розвиток громадянської свідомості, здобуття та охорону прав народу. Усі прогресивно настроєні мешканці добре розуміли, що благородній меті найкраще слугуватиме освіта, тобто школа.

6 жовтня 1596 р. відбувся Берестейський собор, результатом якого стало підписання унії з Римом, що дозволило зберегти в умовах латинізації та полонізації східний обряд, пробудити національну свідомість українців, захистити українську мову, створити умови для появи національної інтелігенції.

Нові заклади виникали як *початкові*: вони мали по *три класи*: *інфіма*, *граматика*, *синтаксис*. Перші школи було відкрито на кошти київського воєводи князя К.Острозького у Турові (1572) та у Володимирі-Волинському (1577). Найбільш відома школа в Острозі (1580). Училися в ній і діти шляхти, і селянські. З цієї школи вийшли М.Смотрицький, П.Конашевич-Сагайдачний, І.Борецький, Д.Самозванець. У друкарні Острозької школи були видані перша повна Острозька Біблія (1581), перша граматика церковнослов'янської мови, три видання "Часослова" та цілий ряд полемічної літератури на захист православної віри.

Навіть прихильники католицизму називали Острозьку школу "*колегіумом*", оскільки вона не обмежувалася вивченням "вільних мистецтв" і брала до уваги вищі студії, особливо богослов'я. Щоб досягти найвищого рівня школи, К.Острозький запросив до неї найвизначніших учених. Першим ректором Острозької школи був Герасим Смотрицький, відомий у той час письменник. Тут працював у 1577 р. І.Федоров. До програми навчання Острозької школи входили слов'янська, грецька, польська, латинська мови, граматики цих мов, риторика, діалектика, астрономія, богослов'я. Вихованці цього закладу вважалися досить освіченими людьми.

На початку XVII ст. мережа братських шкіл стала досить густою, особливо на західних землях. Перемишль, Рогатин, Галич, Городок, Комарно, Замость, Холм, Люблін, Бересть, Пинськ, Луцьк, Кам'янець на Поділлі – всі ці міста заснували в себе грецько-слов'янські школи. За змістом і рівнем освіти це були середні школи, що забезпечували досить високу на той час загальну освіту, що не поступалася школам Західної Європи. За організацією ж навчання і розпорядком шкільного життя братські школи перевершували західноєвропейську школу того часу. На початку XVII ст. в більшості братських шкіл стала встановлюватися класно-урочна система занять.

Навчальний рік починався з 1 вересня. Були введені літні канікули (липень – серпень), учні стали ділитися на класи. В основу навчання грамоти був покладений буквоскладальний метод. Управління братськими школами здійснювалось за демократичними принципами: ректор і учителі цих шкіл вибиралися на загальних зборах братства, до обрання деякі кандидати повинні були викласти свої ідеологічні та педагогічні погляди. Навчання в школі було платним, хоч найбільш необхідним надавалась допомога.

Незважаючи на те, що не всі братські школи показали життєздатність й довговічність, вони високо підняли рівень нашого культурного життя: з них вийшла перша українська інтелігенція.

2.2. КОЗАЦЬКА ПЕДАГОГІКА

Наприкінці XV – початку XVI ст. в Україні виникло і сформувалося козацтво як форма протесту українського народу проти зростаючого соціального та національно-релігійного гноблення, посилення кріпацтва і розвитку кріпосного права.

Багатовіковий визвольний козацький рух зумовив унікальне явище не лише східнослов'янської, а й світової культури – козацьку педагогіку.

Козацька педагогіка – частина народної педагогіки у вершинному її вияві, яка формувала в

підростаючих поколіннях українців синівську вірність рідній землі, Батьківщині – незалежній Україні. Це народна виховна мудрість, що своєю **головною метою** ставила формування в сім'ї, школі і громадському житті образу козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю і самосвідомістю.

Українська козацька система виховання мала кілька **ступенів**. Передусім – дошкільне родинне виховання, яке утверджувало високий статус батьківської і материнської народної козацької педагогіки. Другий ступінь козацького виховання можна назвати *родинно-шкільним*. Пізніше юнаки, які прагнули знань, училися у вітчизняних колегиумах, у відомих університетах Європи, отримували *підвищену і вищу освіту*.

Під могутнім захистом козацьких збройних сил в Україні існували різні **типи навчальних закладів**. Поряд з академіями, братськими, дяківськими, церковними, монастирськими школами, колегиумами, працювали народні професійні школи мистецтв і ремесел (кобзарства, гончарства, бортництва та ін.) та козацькі, січові школи на території Січі, земель Війська Запорізького, на Гетьманщині.

Перша **школа на Січі**, відкрита в 1576 році, слугувала зразком для виникнення осередків освіти на всій території козацьких вольностей. Склад учнів визначався звичаями, що формувалися на Січі. Так, там заборонялося перебування жінок. Навіть отамани залишали свої сім'ї десь за межами Січі. За порушення цього порядку загрожувала смертна кара. Батьки прибували на Січ з синами, щоб ті навчилися грамоти і військової справи. Траплялося, що шукаючи порятунку від панської сваволі, діти добиралися туди самі. До школи приймалися хлопчики з 9 років. Підростаючи, вони ставали помічниками вчителя: підтримували в класі дисципліну, привчали молодших до самообслуговування. Посібниками для навчання були Часослов і Псалтир, які в достатній кількості друкували Київська і Чернігівська друкарні, а також скорописна *"Козацька читанка"*.

Січова школа існувала при церкві Святої Покрови, розташованій на території Запорізької Січі. Вона складалася з двох відділів: в одному вчилися ті юнаки, що готувались на паламарів і дяконів – у цьому відділі було завжди 30 учнів. Крім цього, був відділ молодиків, де вчилися сироти, хрещеники козацької старшини та інші діти (їх було біля 50), яких навчали грамоті, співу та військово-ремеслу.

У січовій школі було реалізовано принцип гармонійного виховання людини, оскільки одночасно з загальноосвітніми предметами багато уваги приділялося психофізичному вдосконаленню майбутніх козаків. Загартовуючи себе і готуючи свій організм до складних випробувань долі, козаки влітку спали проти зоряного неба, мріяли про невідомі світи, прагнули проникнути в таємниці Космосу. Вони ґрунтовно знали народну медицину, її рецепти, які забезпечували міцне здоров'я, повноцінне довголіття.

На Запорізькій Січі існувала специфічна система відбору і вишколу молодих людей, так званих *молодиків*. Хто хотів стати козаком – мусив наперед служити три роки в старого козака за джура. *Джура* (слуга) робив усяку роботу. Носив за козаком другу рушницю й потрібні клунки. Одразу, коли навчався від того козака володіти зброєю і набирав вправності в битвах, ставав правдивим козаком і діставав зброю: рушницю, шаблю, спис, лук і стріли.

Цілком ймовірно, що час перебування молодиків у Січовій школі суворо не регламентувався, а залежав, в першу чергу, від їх здібностей до військової та духовної науки.

В учнівському колективі діяло самоврядування, що нагадувало козацьке. Учні обирали зі свого складу двох отаманів: одного для старших, другого – для молодших. Якщо ті не виправдовували довір'я, після закінчення навчального року їх переобирали.

Молодь на Січі виховувалась на демократичних засадах. Усі мали рівні права та обов'язки. Найвищими якостями вважалися патріотизм, готовність віддати життя за волю і свободу України, чесність, самодисципліна, взаємодопомога. Існувало побратимство: хлопчики, що браталися, клялись один одному у вірності та дружбі, християнській любові до кінця життя.

У 1652 році Богдан Хмельницький видав універсал про організацію при кобзарських цехах **шкіл з підготовки кобзарів, лірників** і взяв їх під свою опіку. Це були, по суті, перші музичні школи на Україні. Учителями працювали козаки-кобзарі, що за віком чи з інших причин не могли володіти зброєю. Заняття з учнями проводились індивідуально. Лише тоді, коли юнак міг самостійно створити мистецький твір, він діставав право співати людям. Тому кобзарі часто були і поетами, і композиторами. Підготовка їх мала велике значення для козацького війська. Гра піднімала запорожців на бій з ворогом, кобзарі і лірники розносили славу про подвиги козаків по всій Україні.

Осередком освіти XVII ст. був, звичайно, Київ, але такі школи існували і в Чернігові, Новгород-Сіверську, Почаєві, Батурині та ін.

Павло Алепський, котрий в 1652 році їхав через Україну у Москву, пише, що козацькі маляри навчилися від франків і ляхів малювати ікони.

Козацькі школи діяли у полкових і сотенних містах і містечках України. На території Лівобережної України до другої половини XVII ст. діяв адміністративно-територіальний полковий устрій на чолі з генеральною старшиною (гетьманом). За даними ревізійних книг, у семи полках Лівобережжя було 866 полкових шкіл.

Ці школи розміщувались переважно у приміщеннях, які належали церквам. Їх іноді й називали за назвою церкви: Покровська, Успенська та ін. Учителі мали собі помічників з кращих учнів, яких називали "школярами", "молодиками", "виростками". Учні жили в будинку дяка і, крім навчання, виконували роботи по господарству.

Ці школи існували на кошти батьків. За вивчення букваря батьки платили від 50 копійок до 1 карбованця, часослова – 1-2, Псалтиря – до 5 карбованців.

Методи навчання в школах були обмежені, хоча вчителі і намагалися певною мірою унаочнювати навчальний процес, особливо під час вивчення азбуки. Наприклад, учитель, узявши руки в боки, зображував букву "Ф". Дітей навчали читати, писати, рахувати та ін. Виховання було переважно релігійним. Військову справу викладали досвідчені і випробувані в боях козаки. Вони носили звання "військового служителя" і користувалися високим авторитетом.

Ці школи забезпечували дітям лише *початкові знання*, які були доступними і задовольняли на той час скромні потреби трудового люду в освіті. Проте це було єдине джерело, де жевріла рідна мова, правда про історію свого краю, зберігалися і примножувалися народні звичаї, традиції тощо. Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види народного мистецтва (декоративно-ужиткове, музичне, танцювальне, вишивання тощо) та фольклорне виховання (пісні, думи, легенди, перекази, балади, прислів'я, приказки про козаків тощо). Вони були пройняті вільнолюбним козацьким духом.

У духовному житті молоді козацькою педагогікою відводилась особлива роль лицарській честі і лицарській звитязі. Кожен молодий козак прагнув розвинути в собі ці шляхетні якості.

Українська козацька система виховання – глибоко самобутнє явище, аналогів якому не було в усьому світі.

2.3. КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ

Наступ католицизму, що посилювався з року в рік, розорення і занепад ряду православних культурних осередків змусили просвітників України шукати захисту і підтримки в надійному місці. Таким місцем виявився Київ. Економічне становище, духовні традиції Києва, сталі зв'язки з різними землями та містами України відіграли важливу роль в його відродженні як всеукраїнського центру.

Основними культурно-освітніми центрами Києва на початку XVII ст. стають Київське братство та осередок учених при Києво-Печерській Лаврі на чолі з архімандритом лаври **Єлисеєм Плетенецьким**. У 1615 році братство заснувало школу, що стала родоначальницею першої вищої школи нашої країни – Києво-Могилянської академії.

Неабияке значення для становлення школи мала її матеріальна підтримка з боку заможних громадян. Саме її заснування пов'язане з ім'ям **Галишки** (Єлизавети) **Гулевичівни**, дружини мозирського маршалка Стефана Лозки. 15 жовтня 1615 року при численних поважних свідках Гулевичівна урочисто вписала в київські *"городські книги"* свій фундуш (дарування), за якими її спадкова земля в Києві на Подолі переходила у власність братства, "на монастир і на школу дітям – як шляхетським, так і міщанським".

При організації Київської братської школи було, безперечно, враховано досвід уже існуючих шкіл. В основу навчання поклалися слов'янська, грецька, латинська, польська мови, а також "сім вільних наук". Учні чотирьох нижчих класів (їх називали фара, інфіма, граматики й синтаксис) вивчали мови, опановували ази арифметики, геометрії, музики. Учні вищих класів (вони вже називалися студентами) викладалися поетика, риторика, філософія, астрономія.

Восени 1631 року у Києві виникла ще одна школа – Лаврська. Заснував її архімандрит Києво-Печерської лаври Петро Могила.

Лаврська школа проіснувала недовго. Київське братство рішуче виступило за її об'єднання з братською. Об'єднана школа почала діяти у вересні 1632 року на території братської школи і під наглядом братства. Вона отримала назву *колегії*. Так було зроблено новий крок на шляху

становлення вищої освіти на Україні.

В організації школи брали участь відомі вчені, письменники, книговидавці, що були членами братства. Значну матеріальну підтримку, а також політичний захист надало школі запорізьке козацтво. Найбільш відомими опікунами школи серед українських гетьманів є Петро Конашевич-Сагайдачний, який вступив до братства з усім військом, а помираючи у 1622 р., заповідав школі більшість своїх коштів; а також гетьман І.Мазепа, який виділив значні кошти й опікувався зведенням нового великого корпусу Києво-Могилянської академії у 1702 р.

Програма Київської братської школи спочатку мало чим різнилася від інших братських шкіл, оскільки організація її ввібрала весь багатий досвід, що існував на той час. У цій школі викладалися словенська, книжна українська, грецька, латинська і польська мови, а також граматика, піїтика, риторика, філософія, арифметика, геометрія, астрономія, історія й музика. Однак уже в перші роки свого існування Київська братська школа починає розвиватися як вищий навчальний заклад. Цьому сприяли її викладачі – визначні вчені, письменники, громадські діячі. Почесне місце серед них належало першому ректору Київської братської школи професорові **Івану Борецькому**, одному з найвпливовіших політичних і освітніх діячів того часу. У 1619-1620 рр. другим ректором Київської братської школи був **Мелентій Смотрицький**, син учителя й ректора Острозької школи Герасима Смотрицького, родом з м. Смотрича на Поділлі.

Незважаючи на всі труднощі, Києво-Могилянська Колегія впевнено розвивалася як вищий навчальний заклад і невдовзі стала відомим в усій Європі центром освіти, науки, культури. Своєю структурою, обсягом і змістом навчальних програм вона відповідала вимогам, що ставилися перед європейською вищою школою і в 1701 році отримала статус **Академії**. Всього в Київській академії було **вісім класів** – чотири граматичних та класи поетики, риторики, філософії і богослов'я. Академія мала при собі бурсу (гуртожиток). У ній проживали та навчалися студенти, що приїздили на навчання з дальніх околиць, і таких було немало. Бурса була серцем школи, де готувалися всі свята Академії.

Києво-Могилянська академія відіграла важливу роль загальноукраїнського освітнього центру, сприяючи, таким чином, визріванню серед народних мас почуття національної єдності.

Але з 1753 р. в Києво-Могилянській академії навчання доводилось проводити тільки російською мовою. А в 1765 р., за наказом Катерини II, в Академії було запроваджено курс російської мови, щоб готувати кадри для Московії.

У 1817 р. Києво-Могилянська була закрита. Кращі традиції православної вищої школи України перейняв у 1834 р. Київський університет. А через 175 років, у вересні 1992 року, Києво-Могилянська академія знову відкрила двері тим, хто хоче свої знання і розум присвятити незалежній Україні.

3. УКРАЇНСЬКА ПЕДАГОГІКА ЕТАПУ ВІДРОДЖЕННЯ

3.1. ПЕРШІ УКРАЇНСЬКІ ВЧЕНІ:

П.РУСИН І Ю.ДРОГОБИЧ

Українське культурне відродження розгорталося на національній основі, але, безперечно, в тісному зв'язку і під впливом світових культурних процесів. На зміст, характер і спрямованість української суспільної думки, освіти й культури справили вплив ідеї Гуманізму і Реформації, які панували у Європі у XVI-XVII ст. Гуманізм епохи Відродження знаменував собою становлення нових відносин у Європі. На протигагу феодальній ідеології, в основі якої був Бог, гуманістична філософія звертає увагу на людину, на пошук людського щастя, яке гуманісти вбачали в свободі й освіченості особистості, в справедливому суспільному ладі. Гуманізм зародився в Італії і швидко поширився на інші країни Європи. З пробудженням національної свідомості, інтересу до рідної історії, культури, мови, з виникненням потреби у розвитку освіти й науки гуманістичні ідеї знаходять поширення і на Україні. Їх провідниками здебільшого були представники української інтелігенції, які навчалися в польських та західноєвропейських університетах.

У списках зарубіжних студентів, починаючи з XIV ст., можна віднайти українців, чимало з яких стали відомими вченими, професорами, медиками, поетами, художниками, представниками гуманістичної культури на Заході.

Серед них **Юрій Дрогобич**, або Юрій Котермак чи Георгій з Русі (1450-1494), що народився в Дрогобичі на Прикарпатті, в родині ремісника. На честь рідного міста вибрав псевдонім Дрогобич. Середню освіту отримав у м. Дрогобичі та Львові. Навчався в Краківському й Болонському університетах. Здобув ступінь доктора філософії й медицини. Займав посаду ректора медицини та

вільних мистецтв у Болонському університеті, викладав математику й астрономію. Повернувшись до Польщі, викладав медицину й астрономію в Ягеллонському університеті. Університети, де вчився й викладав Ю.Дрогобич, були найбільшими гуманістичними центрами в Європі. Учнями Дрогобича були такі згодом відомі діячі, як поет-гуманіст Конрад Цельтіс з Німеччини, польський астроном Ніколай Копернік та ін.

Ю.Дрогобич – перший вітчизняний автор друкованої книги. В 1483р. у римській типографії Зільбера була надрукована його книга *"Прогностична оцінка нинішнього 1481 року"* латинською мовою, яка починалася вступом у вигляді вірша, що дає підстави вважати його першим гуманістичним поетом України. Його перу належить декілька наукових трактатів в галузі астрономії та географії. Ю.Дрогобич – вчений зі світовим ім'ям, ряд його праць зберігається в університетських бібліотеках Західної Європи.

Педагог і поет-гуманіст **Павло Русин** (бл. 1470-бл.1517) народився на території, заселеній лемками, у місті Кросно (нині Польща). Закінчив Грейсвальдський університет у Німеччині. Все його подальше життя пов'язане з педагогічною та видавничою діяльністю у Краківському університеті. У 1506 році йому присвоєний учений ступінь магістра.

У 1491 р. у Кракові П.Русин брав участь у роботі типографії Ф.Швайпольта по друкуванню та виданню кириличним шрифтом перших книжок слов'янською мовою. Серед них був Часослов для навчання дітей грамоті в Україні, Білорусії та Росії. Після зруйнування католицьким духовенством давньоруських книгосховищ на західноукраїнських землях П.Русин вважав їх видання великою перемогою у відродженні освіти на Україні. Як і Ю.Дрогобич, він писав латинською мовою. Літературна спадщина П.Русина величезна. Тільки в збірці *"Пісні Павла Русина з Кросно"* нараховується більше 4 тис. рядків. Його твори були знайдені в архівах і почали вивчатися українськими та польськими вченими трохи більше, ніж 30 років тому.

Таким чином, гуманістична культура доби Відродження зробила значний вплив на розвиток українського духовного життя. А доробок українських гуманістів цілком справедливо вважати частиною культурної спадщини України.

3.2. УКРАЇНСЬКА ГРАМАТИКА М.СМОТРИЦЬКОГО

Максим (Мелетій) Герасимович Смотрицький (1572-1633) народився в селі Смотричі (Хмельницька область). Батько його був першим ректором Острозької школи.

Суперечлива, бентежна натура М.Смотрицького відома своїми хитаннями між православ'ям та уніатством; він залишив глибокий слід в історії української науки і культури як учений та мислитель.

Із 18 творів М.Смотрицького чи не найбільше значення з історико-педагогічного погляду має *"Граматика словенська"* – визначна пам'ятка вітчизняної педагогічної літератури. Вийшла друком вона в 1619 р. в місті Евю (біля Вільно). Згодом перевидавалася в Москві, була перекладена майже на всі слов'янські мови. Відомо, як високо оцінена і поширена була ця граматики в XVII та XVIII століттях: вона стала навчальним посібником у школах Росії аж до 1755 року (поки її почала заступати граматики М.Ломоносова), а також у слов'янських країнах Південної Європи, джерелом для подальших наукових розробок слов'янської мови.

Геніальний М.В.Ломоносов – творець першої повної граматики російської мови, який сам вчився за підручником М.Смотрицького, називав її *"вратами учености"* та неодноразово зазначав, що саме вона була основою для написання його граматики.

Мелетій Смотрицький розробляв питання орфографії, орієнтуючись на старослов'янську як правому, на якій базувалися мови слов'янських народів. Саме це і зробило книгу надзвичайно популярною у слов'янському світі. До наших днів збереглося багато її основних понять у граматиці слов'ян (орфографія, синтаксис, етимологія, назви частин мови, роди, відмінки і т.д.). Вся книга насичена прикладами, які полегшували вивчення граматики. Велику педагогічну цінність мають рекомендації щодо свідомого засвоєння навчального матеріалу всупереч середньовічним канонам забування і догматизму.

Ідеї М.Смотрицького про поширення освіти серед народу, ідеї патріотичного виховання і боротьби проти національного і соціального гноблення мали великий вплив на розвиток педагогічної думки в Україні.

3.3. ЕНЦИКЛОПЕДІЯ П.БЕРИНДИ ТА РИТОРИКА І.ГАЛЯТОВСЬКОГО

У становленні й розвитку прогресивної педагогічної теорії і практики позитивну роль відіграла

діяльність відомого просвітителя **Памво Беринди** (між 50-70 рр. XVI ст. – 1632). Припускають, що він народився на Прикарпатті, або у Молдові. Освіту здобував у Львівській братській школі, після закінчення якої працював певний час у друкарні Ф.Балабана в Стрятині, поблизу Бережан. Підтримуючи тісні зв'язки зі Львівським братством, П.Беринда деякий час працював вчителем братської школи, пізніше – в друкарнях Львова, Перемишля, а з 1616 по 1619 р. – в друкарні Києво-Печерської Лаври.

Найбільш відомою працею П.Беринди, яка має велике педагогічне значення, є словник "*Лексикон славно-россійский: имен толкование*". Він являв собою енциклопедичне зібрання відомостей про зовнішній світ, природу та людину. При його написанні П.Беринда ставив за мету не тільки полегшити вивчення наук, але й зробити його свідомим. Тлумачення ним таких термінів, як «учитель», «вихователь», «педагогія» та ін. засвідчує, що в той час сформувалось чітке поняття про педагогіку як науку про виховання.

До історії України **Іоаникій Галятовський** (близько 1620-1688) увійшов як педагог, письменник-полеміст, публіцист, суспільний діяч.

Освіту отримав в Київській колегії під керівництвом Л.Барановича. В 1649 - 1651 рр. був професором риторики в Київській колегії, в 1651 р. прийняв чернецький сан, в 1659 р. повернувся до Києва та Київської колегії.

У 1664 р. І.Галятовський виїздить з Києва та мандрує по Україні і Білорусії у пошуках матеріалів з життя народу для своїх книжок. З 1669 р. до останніх років свого життя обіймає посаду архимандрита Слезького монастиря у Чернігові.

Творча діяльність І.Галятовського співпала із закінченням національно-визвольної війни українського народу під проводом Б.Хмельницького. У повоєнний час Київська колегія опинилася в тяжкому стані. І.Галятовський багато зробив для її відродження.

Великим внеском у розвиток педагогічної теорії та практики в Україні став його посібник з риторики "*Наука, или способ изложения казания*", у якому подано конкретні рекомендації для підготовки та виголошення різного роду ораторських промов. Особливо важливим вважав він те, щоб кожне слово було зрозуміле для слухача, щоб промовець не тільки сам добре уявляв собі суть того, про що веде мову, але й вмів передати її слухачам, розтлумачити та донести до їх свідомості. У кожній промові, за Галятовським, мають бути вступ, основна частина та висновки.

Цей та інші посібники І.Галятовського широко використовувалися в навчальних закладах України, Білорусії та Росії, чим сприяли подальшому розвитку вітчизняної педагогіки.

3.4. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Е. СЛАВИНЕЦЬКОГО ТА С.ПОЛОЦЬКОГО

Прогресивні педагогічні ідеї того часу відображалися в статутах братських шкіл, різних полемічних творах релігійного і політичного характеру, зокрема, в творах видатних діячів братських шкіл *Лаврентія* та *Стефана Зизаніїв*, творах *Івана Вишенського*, *Кирила Ставровецького*, *Іова Борецького* та ін.

У літературно-художніх, полемічних, історичних працях письменників і просвітителів України цього періоду знаходимо думки про соціальну роль, характер і значення виховання й освіти. У розвитку педагогічної думки у XVII ст. можна чітко виділити два напрями: **орієнтація на зразки грецької культури й освіти** (*Єпифаній Славинецький*) та **розвиток педагогічної теорії і практики на основі слов'янських педагогічних традицій з урахуванням досягнень західної педагогіки** (*Симеон Полоцький*).

Коли у Московській державі визнали важливість потреби мати вчених людей і задумали видрукувати Біблію, то цар Олексій попросив для такої організації вчених з Києва. Отже, 12 липня 1649 року приїхали в Москву українці, серед яких був і **Єпифаній Славинецький**. Він придбав славу чоловіка "вельми ученого й мудраго" і мав великий вплив у Москві, він добре знав декілька мов, був "опасный претолковник з еллинского, славянского й польского діалектов" і лишив по собі "*Лексикон греко-славяно-латинский*".

Є.Славинецький не лише виправляв помилки у церковних книгах, а й перекладав навчальну літературу з медицини, географії, мистецтва, створював підручники.

Серед праць Є.Славинецького найбільший інтерес, з педагогічного погляду, становить твір "*Громадянство звичайв дитячих*". Твори Є.Славинецького сприяли утвердженню прогресивних ідей у справі виховання підростаючого покоління.

Через 15 років, у 1664 р. прибув до Москви українець **Симеон Полоцький** (1629-1680), покликаний туди вчити царевичів Олексія і Федора та царівну Софію; навчав він і царевича Петра.

Це була людина високої освіти, вже освіти західної; він мав великий вплив у Москві і в державному житті, і в літературі, де особливо славився як поет. Написав багато праць, і серед них такі, як *"Обед душевний"* (1681) та *"Вечеря душевная"* (1683), чим зажив собі великої слави. Книга *"Псалтир рифмованая"* Симеона Полоцького була широко розповсюджена у Московії, і по наказу царів Івана та Петра її було покладено на ноги.

Спифаній Славинецький та Симеон Полоцький були першими казнодіями (промовляли проповіді по церквах на відміну від існуючого звичаю в Москві проповіді читати з книжок).

Представників обох напрямів єднало прагнення поліпшити освіту і виховання народу, сприяти піднесенню рівня його культури, відстояти національну незалежність.

3.5. ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Ф.ПРОКОПОВИЧА

Входження Лівобережної України разом з Києвом до складу Російської держави, за наслідками російсько-польської війни 1654-1667 рр., визначило подальші шляхи розвитку освіти. У цей період зростає роль Києво-Могилянської колегії як культурно-освітнього центру України.

Розвитку вітчизняної педагогічної думки сприяла плідна діяльність видатного українського вченого, історика, філософа і політолога, державного діяча, письменника, оратора **Феофана Прокоповича** (1681-1736). Народився він у м. Києві у сім'ї купця. Після закінчення Києво-Могилянської колегії навчався в Польщі, де й прийняв уніатство. Продовжував освіту в грецькій колегії, створеній на кошти Папи Римського для підготовки уніатів, де вчився філософії і богослов'ю. Там він і виховувався на найкращих зразках класицизму. Але не закінчивши навчання, повертається в Україну; в 1704 р. знову приймає православ'я. З 1705 р. читає в Києво-Могилянській академії курс лекцій з філософії, логіки, етики, пітики, риторики, математики та ін. Там Ф.Прокопович почав впроваджувати принципи гуманізму на Україні. З 1712 р. був ректором колегії, до від'їзду (1715) до Петербурга. У Росії він був активним прихильником реформ Петра I, ідеологом самодержав'я, активно сприяв перетворенню церкви в ідеологічний додаток до монархічної держави. Обіймав високі посади в церковній ієрархії: єпископ (1718), архієпископ (1724), віце-президент (1721) створеного ним Синоду, який замінив у Росії існуючу систему патріаршого правління церквою.

Глибокий знавець античної та сучасної йому європейської культури, Ф.Прокопович був енциклопедично обізнаним ученим і залишив глибокий слід в історії розвитку педагогічної думки в Україні та Росії.

У *"Духовному регламенті"* (1721) для Синоду Ф.Прокопович ставив питання про відкриття духовних шкіл, шкіл для простого люду. За цим регламентом Прокопович пропонував три типи навчальних закладів: архієрейські школи, семінарії та академії. На жаль, за його життя регламент так і не був реалізований у межах російської імперії. Слід зазначити також, що його буквар *"Перше учіння отрокам"* витримав 12 видань за перші 5 років. Його твори *"Поетика"*, *"Риторика"*, *"О риторическом искусстве"* помітно вплинули на розвиток змісту й методики навчання. Він запровадив вивчення історії релігії, вимагав свідомого засвоєння матеріалу, вважав, що підручники мають бути написані доступною мовою.

Діяльність українських освітян та прогресивних мислителів епохи Відродження позитивно впливала на розвиток української освіти і педагогічної думки, що, в свою чергу, сприяло культурно-національному відродженню України.

4. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Г. СКОВОРОДИ

Григорій Савич Сковорода (1722-1794), видатний український мандрівний філософ, просвітитель-гуманіст, письменник народився в сім'ї малоземельного козака в с.Чорнухи на Полтавщині. Початкову освіту здобув у школі-дяківці. Сковорода скінчив клас пітики, риторики, філософії й прослухав дворічний курс богослов'я в Києво-Могилянській академії. У 1750-52 рр. пішки мандрує Європою. Він без усяких коштів відвідує Угорщину, Італію, Німеччину, Польщу, прослуховує курс наук у Віденському, Тарнівському, Краківському університетах.

З 1752 р. Сковорода розпочинає педагогічну діяльність у Переяславському колегіумі як викладач поезії. Він вносить до власного підручника *"Рассуждение о поэзии и руководство к искусству"* чимало новацій. Це звичайно не сподобалося Переяславському єпископу, котрий звільняє Сковороду з посади викладача.

Після звільнення Сковорода працює домашнім вчителем, навчаючи сина поміщика В.Тамари. Деякий час педагог працює у архівах Києво-Печерської лаври, а також у Сергієвській лаврі (Підмосков'я).

З 1759 по 1769 рік Сковорода працює викладачем Харківського колегіуму. Він викладає поезику, синтаксис, грецьку мову і курс "благодетельності". Останній курс Сковорода читає принципово по-новому. Для цього він підготував підручник *"Начальная дверь ко христианскому добронравию"*. Природно, що цей його курс не був підтриманий церковниками і він був звільнений за вільнодумство.

З цього часу Сковорода деякий час працює добровільно з найкращими студентами Харківського колегіуму у позанавчальний час у монастирських садах (на околиці м. Харкова). Пізніше, майже чверть віку, він мандрує лівобережною Україною, навчаючи при цьому простий український люд.

Першу збірку *"Сад божественних пісень"* він написав у 50-ті роки. Пізніше, мандруючи Слобожанщиною, він зібрав багатий матеріал для власної творчості. Саме в цей час були створені його основні філософські, педагогічні та літературні твори - трактати, діалоги та притчі. Створені у різні роки байки були об'єднані у 1774 році в збірник *"Басни Харковськія"*. У байках Сковорода викладав і свої педагогічні погляди.

Загалом у педагогічних поглядах Г.Сковорода чітко відбилися тогочасні соціальні протиріччя українського суспільства, а саме: знищення українського козацтва, заміна українсько-державної автономії царсько-чиновницьким централізмом.

Проблеми виховання особистості розкриваються вченим у його притчі *"Благодарний Єродій"*, вірші *"Убогий жайворонок"*, збірці *"Сад божественних пісень"*, байках та численних листах. Заслугою мислителя є передусім обґрунтування ним принципів гуманізму, народності та природовідповідності у вихованні.

На думку Сковорода, принцип гуманізму реалізується лише за умови, коли вихователь виявлятиме високу чуйність і повагу до вихованця. Народність зумовлюється всім укладом життя, історичними умовами, мовою, культурою, кажучи сучасною мовою, ментальністю народу. Він оригінально трактує природовідповідність у вихованні, висуває ідею "спорідненого", тобто природовідповідного виховання. Природні задатки у людей неоднакові. Але кожна людина, на його думку, має можливість, спираючись на них, розгорнути успішну діяльність у тій чи іншій галузі. Тому головним для педагога є пізнання і вдосконалення природних здібностей кожної людини. Виходячи з власних принципів, Сковорода у притчі *"Благодарний Єродій"* писав: "Главизна воспитания есть: 1) благо родить; 2) сохранить младое здравие; 3) научить благодарности".

У вірші *"Убогий жайворонок"* та інших творах він уточнює завдання виховання зростаючої особистості. До них вчений насамперед відносить: 1) розумове виховання дітей; 2) становлення їх як майбутніх трудівників (підготовка до "спорідненої" праці); 3) моральне виховання.

Розумовий розвиток людини, за Г.Сковородою, необхідний для пізнання навколишнього світу і самої себе – щоб дійти до істини. Джерелом усіх знань він вважав досвід, практику, життя. Природно, що вчений обстоював необхідність навчання всіх дітей, незалежно від їх соціального стану. Загалом школи мають бути рідномовними та доступними для навчання. Крім рідномовності, вчений обґрунтовував необхідність таких навчальних принципів, як доступність, зв'язок навчання з практикою, врахування інтересів кожної особистості.

До змісту освіти педагог включав граматику, математику, фізику, механіку, музику, філософію, медицину, юриспруденцію, географію, іноземні мови, хімію, астрономію, землеробство, мораль. Чим глибше і повніше оволодіває людина знаннями, тим більшу потребу вона відчуває у них.

Певний інтерес становлять поради Сковорода щодо роботи над книгою. Основою навчання Сковорода вважав наявність інтересу, бажання пізнати нове, до чого має спонукати вчитель. Серед засобів та методів навчання педагог виділяв лекції, доповіді, бесіди, розмови, диспути. В процесі навчання треба, на його думку, враховувати нахили і здібності дітей, вікові та їх індивідуальні особливості.

Заслужують на увагу нетрадиційні форми навчання, що їх використовував сам педагог-просвітитель. Це уроки серед природи з вихованцями Харківського колегіуму, просвітницькі уроки серед простого люду.

Сковорода одним з перших в українській педагогіці звертається до особистості вчителя. На його думку, вчитель має насамперед сприяти розкриттю та формуванню у процесі навчання природних нахилів та можливостей дитини. Важливим у цьому зв'язку є його положення про взаємоповагу і дружбу між учителем і учнем. До вчителя мислитель ставив великі вимоги: насамперед глибокі знання, відданість своєму народу, гуманність, повагу до тих, кого він навчає,

здатність переконливо володіти словом, терплячість, безкорисливість та ін.

Спираючись на народне розуміння праці, педагог обстоював необхідність підготовки дітей до "спорідненої" трудової діяльності. За його переконанням, краще бути талановитим бондарем, ніж бездарним письменником. Природно, що в праці людина з найбільшою повнотою реалізує свої можливості, приносячи найбільшу користь суспільству. Саме через працю реалізується моральне самовдосконалення людини. За Г.Сковородою, успіх у діяльності людини зумовлюється не лише її здібностями, а й такими якостями, як працьовитість, терплячість, вміння володіти собою, поміркованість, добродішність, справедливість, доброзичливість, вдячність, скромність, бадьорість духу, гуманізм та милосердя.

Запорукою успішного виховання дітей, за Г.Сковородою, мають бути добрі настанови, викорінення поганих звичок. Він рекомендував у зв'язку з цим такі методи виховання, як бесіда, роз'яснення, приклад, поради та ін. Виховуючи дітей, радив він, необхідно вдаватися до переконань, привчати їх критично аналізувати свої вчинки.

Великого значення у розвитку мотивації моральної поведінки особистості Сковорода надавав почуттям. Останні найяскравіше виявились у його вченні про "серце" людини. Серце, за Сковородою, – це єдність думок, почуттів і прагнень людини. Ця єдність, очевидно, полягає в тому, що думки, зумовлюючи почуття особистості, в той же час самі стають глибоко інтимними, задушевними. Вони, виходячи із глибини душі особистості, зігріті її почуттями, стають переконаннями, визначаючи тим самим її дії.

Визначальним у моральному вихованні, за його переконанням, є формування звичок високоморальної поведінки молоді, оскільки звичка "не в знанні живєт, но в деланні". Результатом морального виховання є особистість, котра прагне стати кращою. Виходячи з цих положень. Сковорода звертає також особливу увагу на виняткове значення поваги і любові до дітей, гуманного ставлення до них з боку батьків, старших, вчителів.

Загалом виховання, за Г.Сковородою, повинно здійснюватися насамперед через працю, яку він вважав основою суспільного життя, як "начало" і "вінець" щастя, як сенс життя людини.

5. ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ СИСТЕМИ П ПОЛОВИНИ XVIII СТОЛІТТЯ НА ЛІВОБЕРЕЖНІЙ, ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ ТА ЗАКАРПАТТІ

У першій половині XVIII ст. на Лівобережжі і в Слобідській Україні, що входили до складу Росії, рівень освіти був відносно високим.

У полках Лівобережжя існували **полкові початкові школи**, які відкривало саме населення за власні кошти.

На запорізьких землях функціонували, як і у попередньому столітті, **січова школа**, школа при Самарській фортеці-монастирі і 16 **парафіяльних шкіл** при церквах. Розвиткові освіти і школи в Україні цього періоду сприяла діяльність **мандрівних дяків**.

На зразок **Києво-Могилянської колегії (академії)**, були створені колегії в Новгород-Сіверському, Чернігові, Харкові, Полтаві й Переяславі, в яких навчалися діти не лише духовенства й козацької старшини, а й міщан, козаків і селян.

Особливо варто відзначити діяльність **Головної Січової школи (1754-1768)**. За характером навчання вона прирівнювалася до кращих братських шкіл. Тут вивчали піїтику, риторику, математику, географію, астрономію, військову справу.

У школах приділяли достатню увагу патріотичному вихованню та музичній підготовці учнів. З них виходили кобзарі, сурмачі, цимбалісти, скрипалі.

У 1738 р. в м.Глухові була відкрита **школа співаків**, в якій готували співаків для Петербурзької придворної капели. Тут навчалася по 20 учнів. Вони вивчали нотну грамоту, гру на скрипці, гусях, бандурі. Також з ними проводили хорові заняття. Щорічно 10 випускників направлялися до придворного хору, оркестру. Проіснувала співацька школа понад 40 років.

Особливо відомим у середині XVIII ст. стає **Харківський колегіум**. У Харківському колегіумі навчалися діти усіх верств населення. У колегіумі постійно переглядався зміст освіти, вводилися нові предмети для задоволення потреб у знаннях українського дворянства. Так, з 1765 р. започатковане вивчення французької та німецької мов, поглиблюється курс математики. Вивчається інженерна справа, геодезія тощо. Проводиться загальнокультурна й естетична підготовка (література, музика, живопис, архітектура). Якщо на першому етапі навчальний процес у Харківській колегії здійснювався за зразком колегії Київської (граматика, поетика, риторика, філософія, богослов'я), то у другій пол. XVIII ст. він був перероблений за зразком планів Московського університету (математика, інженерна справа, геодезія, історія, географія, теологія, право,

медицина).

Це зумовлювалося потребами розвитку в Україні промисловості і намаганнями дворянства та української старшини дати своїм дітям досконалу й широку освіту. У колеґії навчалися представники різних станів, за винятком дітей кріпаків.

З посиленням закріпачення селян і козаків, втратою Україною автономії (1775 р.) та зруйнуванням Січі полкові і запорізькі школи перестали існувати.

Діяльність **мандрівних дяків** мала місце на Лівобережній Україні до 1786 р., в якому "мандри" були заборонені. З цією метою проведено перепис усіх церковних шкіл і вчителів у них. За реформою 1786 р. ці школи або закривалися, або перетворювалися у парафіяльні.

За шкільним Статутом 1786 р., в Україні почали відкриватися **малі** (у повітових містах) і **головні** (у губернських містах) **народні училища**. Головні (або чотирикласні) училища передбачали 6-річний термін, а малі (або двокласні) – 4-річний термін навчання. У 1783 р. були засновані перші училища у Києві й Чернігові. На початок 1801 р. в українських губерніях Російської імперії було 8 головних і 17 малих училищ.

У XVIII ст. здійснювалася поступова заборона українського слова. У 1720 р. Петро I своїм указом заборонив друкування українських книжок. Згодом, російська мова, за наполяганням царату, стає мовою викладання у всіх навчальних закладах. У 1769 р. Синод наказав вилучити всю літературу, написану українською мовою. За Катерини II для України настали ще тяжчі часи. Українська автономія була знищена, козацтво змінили гусарськими полками, козацька старшина отримала права російського дворянства, а селян-землеробів (які раніше були вільними) закріпачили. Українська старшина намагалася наслідувати іноземне виховання, доручаючи виховувати дітей гувернерам (французам або німцям).

Підкреслюючи свою показну турботу про освіту, Катерина II все робила, аби затримати її розвиток. Так, багато мандрівних дяків, за її розпорядженням, направляли на військову службу. Інші змушені були обрати постійне місце проживання і потрапили у кріпосну залежність. Посилення кріпосного права не лише затримало поширення освіти, а й призвело до знищення вже існуючих шкіл. У 1789 р. були закриті всі українські школи і заборонено викладання українською мовою у всіх навчальних закладах.

На Правобережній Україні та в Східній Галичині, де панувала польська шляхта, подекуди існували "дяківські школи". Для покатоличення української людності насаджувалися уніатські школи, а також школи духовних орденів – василіан, єзуїтів. У 1789 р. на Правобережній Україні було дві **окружні** школи з семирічним терміном навчанням, 14 **підокружних** шкіл з шестирічним терміном навчання. На Буковині за часів панування Туреччини шкіл майже не було. На Закарпатті існувало кілька **церковно-уніатських** шкіл, в яких навчали грамоти. У 1744 р. в м. Мукачеві була відкрита **богословська** школа, а в 1766 р. були засновані **початкові** школи в Мукачеві, XV ст., пізніше – в Тячеві та Вишкові. Існували також **Ужгородська гімназія** (1646), **реформаторська колегія** (1540) і **католицька гімназія** в Мармарош-Сигеті (1730). У 80 рр. XVIII ст. в Ужгороді було відкрито "**нормальну школу**", при якій з 1793 р. існувала **вчительська семінарія**. Всі ці школи були центрами денаціоналізації українського народу Закарпаття, їх змад'яризування і покатоличення. Наприкінці XVIII ст. обов'язковою мовою навчання в школах Закарпаття стала угорська. Потребу в освіті рідною мовою закарпатські українці задовольняли приватним навчання своїх дітей.

Після першого поділу Польщі (1772) Австрія захопила Галичину. Спочатку тут було відкрито кілька **церковнопарафіяльних** шкіл, а з 1783р. у Львові було засновано російську **духовну семінарію**. Одночасно з цим йшло зніщення шкіл. Відкрита з 1784 р. **гімназія** при Львівському університеті була німецькою. Загарбавши Буковину (1775), австрійський уряд і на цій території насаджував німецькі школи, забороняючи українські.

Тема 4. ШКОЛА І ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В УКРАЇНІ В XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

ПЛАН

1. Школа й педагогічна думка в Україні в I половині XIX століття:

1.1. Загальна характеристика освіти.

1.2. Педагогіка О.Духновича.

1.3. Культурно-просвітницька діяльність Кирило-Мефодієвського товариства (Т.Г.Шевченко, П.Куліш, М.Костомаров).

2. Педагогічна система К.Д.Ушинського.
3. Освіта й педагогічна думка в Україні другої половини ХІХ століття:
 - 3.1. Стан освіти та громадсько-педагогічний рух.
 - 3.2. Освітньо-педагогічна та просвітницька діяльність М.Пирогова, М.Корфа, Х. Алчевської, Л.Толстого, П.Лесгафта.
 - 3.3. Ідеї національної освіти й виховання (М.Грушевський, М.Драгоманов).
4. Освіта й педагогічна думка в Україні на початку ХХ століття:
 - 4.1. Характеристика системи освіти.
 - 4.2. Освітньо-педагогічні ідеї І.Франка.
 - 4.3. Педагогічні ідеї Л.Українки.
 - 4.4. Освітня й педагогічна діяльність Т.Лубенця.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – С. 500-518.
2. Історія педагогіки. /За ред. Гриценка М.С. – К.: Вища школа, 1973. – С. 179-194, 208-285.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 198-262.
4. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О.Любара. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 171-300.
5. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 99-106, 112-171.
6. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / А.М.Бойко, В.Д.Бардінова та ін.; Під заг. ред. А.М.Бойко – К.: ВД «Професіоналізм», 2004. – С. 71-404.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академвидав, 2003. – С. 497-514.

1. ШКОЛА Й ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В УКРАЇНІ В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

1.1. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТИ

З початком ХІХ століття традиційні школи зникають. Ріст кріпацтва спричинив зникнення сільських шкіл. Під тиском передової громадської думки царський уряд Олександра І проводить реформування системи освіти в Росії за західноєвропейським зразком, запозичивши систему освіти періоду французької революції. Оперуючи ззовні просвітительськими ідеями, а насправді перевертаючи їх, царські урядовці прийняттям Статуту 1804 року знешкоджують ці ідеї, пристосовавши їх до своїх потреб.

Статут навчальних закладів передбачав, що державна система освіти має будуватись "відповідно до обов'язків і користі кожного стану". Основними типами навчальних закладів були визначені *церковнопарафіяльні школи* (1 рік навчання), *повітові* (2 роки навчання), *гімназії* (4 роки навчання), *лицей, університети*.

Поряд з ними існували *духовні семінарії* та *духовні училища*. Тобто, відзначається виразний "*становий*" характер освіти: у гімназіях вчилися діти дворянські, в семінаріях – діти духовенства, в повітових – діти міщан.

Існували ще так звані *приходські* (початкові) *школи*, призначені для елементарної освіти селянства. Виникали вони поволі та в обмеженій кількості.

В однорічних початкових школах діти навчалися читати, писати, виконувати математичні дії, обов'язковим було вивчення Закону Божого. На утримання цих шкіл уряд коштів не виділяв. Тому в 1820-х роках у деяких місцевостях, як, наприклад, Київщині, виникають *ланкастерські* школи. При наявності від 60 до 120 учнів і одного вчителя доводилось вдаватись до системи взаємного навчання.

Другим ступенем у системі початкових шкіл поставали *повітові* (2 роки навчання). Кількість навчальних дисциплін була збільшена: арифметика, геометрія, загальна фізика, технологія, природнича історія, географія, російська, польська, німецька, французька мови, креслення, малювання, катехізис. Діти отримували необхідні знання відповідно до їх стану та рівня промисловості, а також такі, які б дали їм змогу навчатись у *гімназіях*.

У першій половині ХІХ ст. на Лівобережній Україні було створено цілий ряд гімназій (Харків,

Чернігів, Новгород-Сіверський, Полтава, Катеринослав, Херсон). Щодо середніх шкіл для дівчат, то першими в Україні були "інститути шляхетних дівчат". Вже в 1818 році в Харкові існував інститут, де вчителював А.Гулак-Артемівський. У цьому ж році аналогічний інститут було відкрито в Полтаві, у 1825 році в Одесі, у 1833 році – в Києві. Згодом почали відкривати так звані жіночі епархіальні школи та жіночі гімназії. Київ першим з українських міст відкрив дівочу гімназію (1850), у 1860 р. вони з'явилися в Харкові і Полтаві. Курс дівочих гімназій був восьмирічним. Восьмий клас був зорієнтований на підготовку вчительок і домашніх виховательок.

Випускники гімназій могли продовжити навчання в *університетах*, які включали такі факультети: морально-політичний, фізико-математичний, медичний, філологічний, юридичний тощо.

17 січня 1805 року було відкрито університет у Харкові, який складався з 4-х факультетів. У 1811 р. зі складу університету виділився педагогічний інститут, що став своєрідною базою для підготовки кадрів викладачів, перш за все, для самого університету, а згодом – кузницею учительських кадрів для України.

У Правобережній Україні школи працювали за окремим статутом: парафіяльні школи були у віданні католицького духовництва і чернечих орденів; існували примітивні сільські школи, де учнів навчали дяки. Повітові училища були в Києві, Житомирі, Кам'янці-Подільському та інших містах. Гімназії – в Києві та Вінниці. Після придушення польського повстання у 1831 і 1832 роках більшу частину гімназій на Правобережній Україні було закрито, польські початкові школи скасовано. Замість них насаджувались церковні православні школи, навчальні заклади закритого типу для дворян. У 1934 році відкрито Київський університет, який став навчальним і культурним центром України.

1.2. ПЕДАГОГІКА О. ДУХНОВИЧА

На Західній Україні важливою подією виявилось прийняття в 1805 році шкільного закону, який визначив мету та зміст навчання, типи навчальних закладів, порядок їх створення та функціонування, їх взаємозв'язок та взаємозалежність. В українських школах дозволено було вчити всіх предметів українською мовою, а в мішаних школах було введено українську мову як обов'язковий предмет для української молоді.

У 30-х роках Маркіян Шашкевич, Іван Вагилевич та Яків Головацький, високоосвічені, активні представники української інтелігенції, що тоді народжувалася, створили гурток, відомий в історії під назвою "*Руська трійця*", який став провісником національно-культурного відродження на західноукраїнських землях.

Вони склали літературно-етнографічний альманах "*Русалка Дністрова*", до якого ввійшла збірка українських народних пісень, оригінальні пісні "*трійці*", переклади, історичні пісні та відомості про слов'янські й українські рукописи.

Найбільш визначним представником культурно-освітнього руху на Закарпатті був **Олександр Васильович Духнович**. Він народився в селі Тополя на Пряшівщині в сім'ї священика. Після закінчення Ужгородської гімназії і духовної семінарії працював домашнім вчителем, викладав російську мову в семінарії. Олександр Васильович став автором першого на Закарпатті народного букваря – "*Кн.и жниці читальної для початківців*" (1847), підручників для початкової школи з географії та Історії (1831), російської мови (1853), а також "*Народної педагогії на користь училищ та вчителів сільських*" (1857), яка була першим систематизованим підручником з педагогіки для народних вчителів не лише Закарпаття, а й інших регіонів Західної України.

Виходячи з реальних умов, О.Духнович пропонує в кожному селі обирати "шкільного куратора", який би збирав кошти на шкільний будинок, оплату вчителів та створення шкільного фонду для забезпечення сиріт і дітей незаможних батьків навчальними посібниками і приладдям. Виступав за народність навчання, за навчання на рідній мові, відіграв велику роль у відкритті більше 70 шкіл. Науку і просвіту розглядав як "єдиний засіб і шлях до майбутнього щастя народу". О.Духнович показав, що праця – найважливіший фактор становлення особистості. Сформулював ідею поєднання навчання з сільськогосподарською працею. Діяльність О.Духновича сприяла потягу українського населення до освіти і знань.

Згідно з принципом *природовідповідності*, О.Духнович прагнув враховувати вікові та індивідуальні особливості вихованців. Ця вимога була основою його дидактичних поглядів. На принципі природовідповідності ґрунтуються думки Олександра Васильовича про рівномірний розвиток фізичних та інтелектуальних сил дитини. Цьому принципу підпорядковувався і зміст розумового, морального, фізичного та трудового виховання. Велику увагу О.Духнович приділяв

розробці дидактичних проблем. На перше місце він поставив *наочність*, потреба в якій, на його думку, впливає з конкретності мислення дитини. Для того, щоб дитина не зневірилась у власних силах, щоб не гальмувався її розвиток, слід дотримуватись принципу *доступності* у навчанні. Щоб діти свідомо засвоювали знання, потрібно, вважав Олександр Васильович, розвивати їхню пізнавальну *активність*. Цікаві думки висловлював педагог щодо забезпечення *грунтовності* і *міцності* знань, питань *морального виховання*.

Головним у процесі виховання О.В.Духнович вважав *працю* дітей, зокрема й на пришкільній дослідній ділянці (для цього в кожній школі, у кожної дитини мала бути грядка). Що ж до використання заохочення і покарання, то до таких вчених радив вчителям вдаватися дуже обережно.

Вирішальну роль у формуванні людської особистості відводив вчителю. Сімейне виховання О.Духнович розглядав як природний обов'язок батьків. Діяльність О.Духновича була спрямована на те, щоб не тільки діти міста, а й сільські діти, незалежно від свого матеріального становища, мали змогу опанувати науку.

О.Духнович не тільки сприйняв передові педагогічні ідеї свого часу, але й творчо розвинув їх на принципах народності, демократизму та гуманізму. О.Духнович – один з перших професійних вчених-педагогів на Західній Україні, якому належить достойне місце у вітчизняній історії педагогіки.

1.3. КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КИРИЛО-МЕФОДІВСЬКОГО ТОВАРИСТВА (Т.ШЕВЧЕНКО, П.КУЛІШ, М.КОСТОМАРОВ)

Таємна політична організація "*Слов'янське товариство Св. Кирила і Мефодія*" (така первинна назва Кирило-Мефодіївського товариства), заснована у грудні 1845 р. До її складу входили ряд відомих прогресивних діячів України: М.Л.Костомаров, М.Л.Гулак, В.М.Белозерський, Т.Г.Шевченко, О.В.Маркевич, П.О.Куліш та ін.

Незважаючи на короткочасне існування товариства (грудень 1845 р. – березень 1847 р.), його учасниками був вироблений і прийнятий "*Статут слов'янського товариства Св. Кирила і Мефодія*", а також програма – "*Книги буття українського народу*" (відомі під назвою "*Закон божий*"), та "*Головні правила товариства*". Крім цього, були підготовлені звернення до "*Братів українців*" та до "*Братів Великоросіян і Поляків*".

Кирило-мефодіївці були одноставними у скасуванні самодержавства, кріпацтва, заміни монархії республікою, широкої освіти народу, визнання національних прав України. Основний документ Товариства "*Закон божий*" складався із 63 різних за обсягом статей, що становлять морально-філософську концепцію, в центрі якої – доля народу України. Члени Товариства пропагували свої ідеї в учбових закладах, дбали про створення й видання книжок, доступних простому народові. Основні документи Товариства визнані царськими прислужниками як такі, що спрямовані проти існуючого ладу. Царизм жорстоко повісився з братчиками.

Тарас Григорович Шевченко (1814—1861) – український поет, художник, мислитель. У 1846 році вступив до таємної політичної організації Кирило-Мефодіївського товариства. У 1847 році був заарештований і висланий у оренбурзькі степи солдатом.

Т.Г.Шевченко ніколи не був вчителем і не писав педагогічних творів, крім "*Букваря Южноруського*", однак у багатьох його віршах, повістях і драмах, у щоденнику і листуванні з близькими є багато цінних думок про освіту і виховання, які не втратили актуальності і сьогодні. Шевченко завжди з великою любов'ю ставився до дітей,

Піддаючи різкій критиці тогочасну систему виховання, Шевченко водночас пристрасно мріяв про справжню народну школу, яка давала б учням міцні, глибокі знання і виховувала в душі любові до рідної мови. Виходець з народу, Т.Г.Шевченко відстоював масову народну освіту, керуючись своїм знаменитим: "І чужому навчайтесь, і свого не цурайтесь".

Ведучи наполегливу боротьбу за народну освіту, Т.Г.Шевченко не міг обминути вчителя, впливу виховання на формування його особистості. Показовою в цьому плані можна вважати повість "*Близнюки*", в якій багато теплих слів сказано про педагогів.

Винятково важливу роль у правильному вихованні людини Тарас Григорович відводив сім'ї, побожно ставився до жінки-матері: "*Слово* – *мати*" – *велике, найкраще слово!*". Глибокою повагою до матері-трудівниці пройняті багато його творів ("*Катерина*", "*Наймичка*", "*Сова*" та ін.). Гнівно писав Шевченко про тих матерів-аристократок, які безвідповідально ставились до виховання своїх дітей.

Надзвичайно велику увагу Т.Г.Шевченко надавав трудовому вихованню. Тільки в праці

людина може знайти справжнє задоволення, і тому вона повинна займати домінуюче місце в житті кожного. Однак він розрізняв працю, яка задовольняє потреби трудящих, і працю, що виснажує і від якої стогнуть мільйони знедолених.

Т.Г.Шевченко в своїх віршах, повістях, драмах, епістолярній спадщині висловив багато цікавих думок про освіту, виховання, про роль сім'ї в становленні молодої людини.

Під кінець свого життя поет з великим ентузіазмом зустрів звістку про появу недільних шкіл, намагався надати їм всіляку підтримку. Так, у 1860 році в Петербурзі він, разом з іншими письменниками, виступив на літературному вечорі на користь недільних шкіл. Він регулярно передавав їм частину своїх коштів після реалізації видань *"Кобзаря"*.

У листах до М.Костомарова та М.Чалого Шевченко підкреслював, що необхідно створити спеціальні підручники для цих шкіл. Сам він взявся за написання одного з них – *"Букваря Южноруського"*, закінчив роботу над ним в 1860 році, вже тяжко хворим. *"Буквар"* був виданий у кількості 10 тис. примірників (вартість – 3 копійки). Зміст *"Букваря"* інтегрований. Т.Г.Шевченко включив народні говірки, приказки, короткі бувальщини, короткі твори, крім того, до *"Букваря"* вміщено знайомство дітей з числами та простими діями з ними у межах 20. Він також мріяв написати популярну історію та географію для українських дітей.

Микола Іванович Костомаров (1817-1888) відомий як дослідник українського фольклору, збирач народної творчості. Пропонує використати народні пісні як найважливіше джерело для вивчення історії народу. В 1843 році написав статтю *"О цикле весенних песен в народной южнорусской поэзии"*, де досліджує українські веснянки, петрівські і купальські пісні.

У 1844 році М.Костомаров деякий час проживав на Волині, викладав історію в гімназії міста Рівне. Маючи на меті вивчати народні пісні й звичаї в історичних піснях України він записав там багато пісень. Зокрема, ряд антикріпосницьких пісень про славного народного героя, керівника збройної боротьби селян проти кріпосників на Поділлі – Устима Кармелюка. У Саратові, куди М.Костомарова було заслано в 1847 р., він продовжував наукову етнографічну роботу, збирав фольклорні матеріали, на цей раз російські. Але вчений не забув українських досліджень. У 1859 р. він видав *"Народные песни, собранные в западной части Волынской губернии в 1844 году"*. Збірка містить 202 пісні, переважна частина яких записана на Волині. Згодом М.Костомаров пише книгу про Богдана Хмельницького, в якій використав народну творчість, обстоював принцип народності.

Найбільш відомою є етнографічна, етнопедагогічна праця *"Закон Божий (книга буття українського народу)"*. Він першим в українській науці ототожнив історію людства з історією самого народу.

Пантелеймон Куліш (1819-1897) був не тільки відомим українським письменником, а й просвітителем. Навчався у Київському університеті, але важкі матеріальні умови не дозволили П.Кулішу закінчити навчання. За рекомендацією М.Максимовича у 1842 році його призначили на посаду вчителя у дворянській школі на Подолі. У цей час він багато подорожував по Київщині, записав чимало пісень, легенд, переказів. На 1843-1844 рр. припадає початок дружніх стосунків П.Куліша з Т.Шевченком, В.Білозерським та іншими передовими українськими інтелігентами того часу.

Після розгрому Кирило-Мефодіївського братства, був заарештований, ув'язнений в Петропавловській фортеці, потім засланий до Тули. Під час свого перебування на засланні Куліш дуже багато читає, особливо уважно студіює твори Ж.-Ж. Руссо, просвітительські ідеї якого згодом знайшли своє плідне втілення у подальшій творчості (передусім це стосується його знаменитих *"Листів з хутора"* і хутірської філософії у цілому).

Згодом повернувся до Петербурга, де розпочав активну літературну та видавничу діяльність. За короткий час видав *"Граматку"* та 40 дешевих книжок під загальною назвою *"Сільська бібліотека"*.

Відкривається українська *"Граматка"* П.Куліша вступною статтею про стан шкільної справи на Україні. Потім ідуть азбука та поради для вчителів, розробки уроків. Зміст *"Граматки"* спрямований на виховання у дітей любові до рідного краю, народу, його історії і культури. Для досягнення цієї мети П.Куліш підібрав змістовні дидактичні тексти: оповідання про славне минуле українського народу, відомості про видатних історичних осіб, уривки з пам'яток культури і фольклору.

Велика заслуга П.Куліша полягає у виробленні українського правопису, що відомий під назвою *"кулішівка"*. Для створення єдиної норми П.Куліш запропонував спрощений правопис української мови, взявши за основу полтавсько-чигиринський діалект.

П.Куліш багато працював, дбаючи про поширення освіти на Україні. Він залишив величезну культурну спадщину, як глибокий публіцист і літературний критик, оригінальний філософ, історик, просвітитель, прекрасний перекладач.

2. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА К. УШИНСЬКОГО

Костянтин Дмитрович Ушинський (1824-1870) народився у Тулі. Гімназію закінчив у місті Новгород-Сіверському. У 1840 році він вступає до Московського університету на юридичний факультет. У 1844 році, 21-річним юнаком, Ушинський блискуче закінчує університет, у 1846 складає магістерський екзамен.

У 1846-1849 рр. К.Ушинський працює в Демидівському ліцеї міста Ярославля професором камеральних наук. У 1854 році К.Ушинський дістає посаду викладача російської мови та інспектора класів у Гатчинському сирітському інституті, де працював до січня 1859 р. Тут широко проявилися його організаторські і педагогічні здібності.

У 1857-1858 рр. в *"Журнале для виховання"* К.Ушинський опублікував статті *"Про користь педагогічної літератури"*, *"Три елементи школи"*, *"Про народність у суспільному вихованні"*, *"Шкільна реформа в Північній Америці"* та ін.

Ушинський уже був відомий як визначний педагог-реформатор і тому його запрошують на посаду інспектора Смольного інституту шляхетних дівчат. Водночас він працював редактором *"Журнала Міністерства народного просвещения"*, в якому в 1860-1862 рр. опублікував статті: *"Праця в її психічному і виховному значенні"*, *"Недільні школи"*, *"Питання про народні школи"*, *"Рідне слово"*, *"Проект учительської семінарії"*.

У 1862 році К.Ушинський змушений був залишити роботу в Смольному інституті, бо ті зміни, які він вніс у навчально-виховний процес, привели до ускладнення його стосунків з керівництвом. Побоюючись громадського осуду за погане ставлення до К.Ушинського, Міністерство освіти відрядило його за кордон для вивчення досвіду жіночої освіти.

У 1861 та 1864 він написав і видав чудові підручники для початкового навчання дітей в елементарних школах та сім'ях *"Дитячий світ"* (1861) і *"Рідне слово"* (1864), а також хрестоматію і методичні посібники до них.

У середині 1867 року Ушинський повертається на Батьківщину. Тяжка хвороба легенів обірвала плідну діяльність великого вченого, педагога. Помер Ушинський у 1870 році в Одесі.

У своїх **філософських поглядах** К.Ушинський поєднував **ідеалістичні** та **матеріалістичні** аспекти, насамперед тому, що був глибоко віруючою людиною. Добре вивчивши різні філософські системи, критично використовуючи елементи цих систем, він намагався виробити свій самостійний оригінальний світогляд. У своїх **поглядах на природу**, людину він дотримувався еволюційного вчення Ч.Дарвіна. Вважаючи людину частиною живої природи, в роботі *"Людина як предмет виховання"* Ушинський розпочинає свій виклад з характеристики організму взагалі, його зв'язку з середовищем, і переходить далі до особливостей тваринного і людського організмів. У теорії пізнання, в **психології** у нього багато матеріалістичних елементів. К.Ушинський намагався побудувати психологію на основі фізіології. Він докладно розглядає будову і функції нервової системи, її значення в житті й діяльності організму, пізнання людиною навколишнього світу. За своїми суспільно-політичними поглядами Ушинський був **буржуазним демократом**. Як **просвітитель**, він бачив в освіті основний засіб досягнення вільного та щасливого життя свого народу.

К.Ушинський відводить велику роль **праці**, як засобу виховання особистості. У своїй роботі *"Праця в її психічному і виховному значенні"* він підкреслює, що людина формується і розвивається у трудовій діяльності. Праця, по-перше, є основою і засобом людського існування і, по-друге, вона є джерелом фізичного, розумового і морального вдосконалення людини. Ось чому, на його думку, виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці.

Вільна праця потрібна людині сама по собі, для розвитку в ній почуття людської гідності. Багатство, відсутність праці діють руйнівню не тільки на моральність, але навіть і на щастя суспільства. Виховання повинно прищепити любов і жадобу до серйозної праці, дати звичку до праці, бо справжня серйозна праця завжди важка.

К.Ушинський приділяв великого значення **фізичній** праці, вважаючи дуже корисним, щоб людина у своїй діяльності поєднувала фізичну і розумову працю, підкреслюючи виховне значення сільськогосподарської праці (особливо в сільських школах).

Він називає такі **вимоги до дитячої праці**: посиленість як фізичної, так і розумової праці,

відповідність віку дітей, самостійний характер праці (все, що дитина може робити сама, повинна робити сама), чергування видів праці: праця фізична – не тільки приємний, а й корисний відпочинок після розумової.

Велике значення у фізичному вихованні дітей має, на його думку, вивчення природознавства, зокрема анатомії і фізіології людини. У своїй книзі *"Дитячий світ"* К.Ушинський дуже цікаво розповідає про будову організму людини, на цікавих прикладах показує роль фізичного загартування. У третьому томі *"Педагогічної антропології"* він зробив спробу обґрунтувати мету, зміст та форми фізичного виховання дітей, виходячи з основ анатомії і фізіології людини, медицини, санітарії і гігієни, приділивши велику увагу зміцненню нервової системи учнів та вихованню у них волі різними способами фізичного загартування.

Отже, під гармонійно розвинутою особистістю К.Ушинський розумів людину, в якій поєднані *розумова зрілість, моральна досконалість і фізична розвиненість*.

В основі педагогічної системи К.Ушинського лежить ідея **народності**. *"Всяка жива історична народність є найпрекраснішим створінням Господа на землі, і вихованню залишається тільки черпати з цього багатого і чистого джерела"*, – писав він у статті *"Про народність в громадському вихованні"*. Під народністю К.Ушинський розумів своєрідність кожного народу, зумовлену його історичними та географічними умовами. Характерною рисою для народності, в розумінні К.Ушинського, є **громадськість**. Він був переконаний у тому, що народна ідея виховання вимагає широкої громадської атмосфери навколо себе і не може бути здійснена без залучення найширших громадських сил. К.Ушинський писав: *"Сам народ і його великі люди прокладають шлях в майбутнє: виховання тільки йде по цій дорозі..."*.

Керуючись ідеєю народності, К.Ушинський прийшов до висновку, що народна освіта повинна знаходитися в руках народу, а навчання дітей здійснюватися *рідною мовою*, яка є найяскравішим виявом народності. Навчання дітей рідною мовою, на думку К.Ушинського, має на меті: розвиток *"природженої душевної здібності, яку називають даром слова"*, введення дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови, пояснення їм логіки цієї мови, тобто граматичних законів у її логічній системі. Ці три цілі, зауважував педагог, досягаються не одна за одною, а разом.

Загальна оцінка ролі та значення мови в громадському житті дана К.Ушинським в його чудовій статті *"Рідне слово"*. *"Мова народу – найкращий цвіт усього його духовного життя, який ніколи не в'яне"*. Він вважав, що основними завданнями народної школи у вихованні особистості є виховання патріотизму засобами рідної мови, яка не тільки виражає духовні якості народу, а й являється найкращим його наставником, що вчив народ ще тоді, коли не було ні книжок, ні школи.

К.Д.Ушинський був видатним **дидактом** і педагогом-методистом. Свої дидактичні погляди він виклав, головним чином, у працях *"Керівництво до викладання рідного слова"*, *"Педагогічна подорож по Швейцарії"*. К.Ушинський не лише розробив кардинальні проблеми дидактики, але й реалізував основні ідеї в своїх підручниках *"Рідне слово"* та *"Дитячий світ"*.

Дидактику він поділяв на **загальну** і **спеціальну**. Загальна дидактика включає загальні правила, план навчання, а спеціальна повинна подавати правила викладання окремих наук. К.Ушинський вважав, що для забезпечення оптимізації навчального процесу треба добре знати основні **закономірності і принципи** дидактики, індивідуальні та психологічні особливості розвитку дітей, які він виводив із закономірностей процесу пізнання, добре розуміючи відмінності між процесом наукового пізнання і учіння. К.Ушинський вважав, що навчально-виховний процес повинен виконувати такі основні **функції**: освітню, виховну, розвивальну, які мають реалізуватися через зміст та методи навчання. Він зробив спробу встановити **критерії відбору змісту навчального матеріалу** для школи:

- відповідність змісту рівню розвитку науки;
- важливість і значення для життя людини кожного знання, що дається в школі;
- врахування вікових особливостей і можливостей дітей при побудові навчального курсу;
- народність, тобто вивчення здобутків народної культури в усіх навчальних дисциплінах.

У навчанні, за Ушинським, треба передбачати **зміст і характер навчального матеріалу, посиленість** його для учнів, **міцність** засвоєння знань, **зв'язок з життям, наочність, емоційність, виховуючий характер** тощо. Усі ці педагогічно-дидактичні принципи навчання детально розробляються в його творах, хоча самого терміну "принцип" в дидактиці Ушинського ще немає. Він називає їх як *"необхідні умови будь-якого викладання"*. Заслуга вченого полягає в тому, що дидактичні принципи він розглядав у тісному зв'язку з формами та методами навчання.

К.Ушинський у своїй педагогічній системі багато уваги приділяв **уроку**. Необхідною умовою успішної **організації** навчальних занять мають бути заняття з постійним складом учнів, сталим

розкладом, з поєднанням фронтальних та індивідуальних форм при умові ведучої ролі вчителя. Кожен урок повинен мати **цільову установку, бути закінченим і носити виховний характер**. Враховуючи порівняно швидко стомлюваність дітей (особливо молодшого шкільного віку), К.Ушинський рекомендував застосовувати **зміну занять і різноманітність методів**.

Види навчальних завдань на уроках можуть бути різні: повідомлення нових знань, вправи, повторення пройденого, облік знань, письмові і графічні роботи учнів. Надаючи великого значення розвитку у дітей вміння самостійно працювати, К.Ушинський радив застосовувати **самостійні роботи** з усіх предметів. У методику початкового навчання його внеском були **звуковий** метод навчання грамоти та метод **пояснювального читання**.

У дидактичній системі К.Ушинського особливе місце займають проблеми **початкової народної школи**. Він вважав, що навчання, і особливо навчання в початковій народній школі, повинно бути **загальним**, і бачив у цьому могутній фактор прогресу народу і країни. К.Ушинський був одним з прихильників такої школи, яка забезпечувала б учнів різнобічними **гуманітарними і реальними** знаннями. Педагог підкреслював, що однаково важливим є як розвиток розумових сил і здібностей учнів, так і оволодіння ними необхідними в житті знаннями.

Піклуючись про освіту народу, К.Ушинський запропонував **навчальний план** народної школи в складі двох циклів – елементарного (пропедевтичного) і власне початкового (систематичного) навчання. Педагогічна доцільність такої системи навчання полягає в тому, що селянські діти, вступаючи в народну школу без попередньої підготовки, не були готові до систематичного навчання. К.Ушинський був прихильником єдиної системи загальної освіти, народна школа виступала першою ланкою в усій системі освіти.

"Якщо медикам ми довіряємо своє здоров'я, то вихователям ввіряємо моральність і розум наших дітей, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої Вітчизни". Так визначав К.Ушинський роль і значення професії **вчителя**. Його працю він порівнював з творчістю художника, який створює духовний образ людини. Головна **функція** вчителя, за його висловом, – бути посередником між усім, що було благородного і високого в минулій історії людей і поколінням новим, бути охоронцем святих заповітів людей, що боролися за істину і за благо. Вчитель повинен стати живою ланкою між минулим і майбутнім. І тому його справа – одна з найважливіших справ історії.

Відводячи учителю відповідальну роль у суспільстві, К.Ушинський розробив певну **систему** його **підготовки**, зокрема у педагогічних семінаріях. Відповідно до ідеї народності виховання, першою і основною умовою плідної діяльності педагога К.Ушинський вважав його близькість прагненням і інтересам народу. Для викладача середнього навчального закладу знання предмета є далеко не головним надбанням. Головне надбання гімназійного викладача полягає в тому, щоб він умів **виховувати учнів своїм предметом**. Вчитель має добре знати психологію дітей і чітко визначати мету своєї діяльності. К.Ушинський писав, що педагоги – це єдиний клас людей, для практичної діяльності яких вивчення духовної сторони людини є так само необхідним, як для медика – вивчення тілесної. Вчитель має володіти педагогічним тактом, знати свою справу і завжди займатися самовдосконаленням та підвищенням власної професійної майстерності.

Для підготовки народних вчителів він пропонував створювати **учительські семінарії** ("*Про проект учительської семінарії*"), а для підготовки учителів середніх шкіл – **педагогічні факультети при університетах**. В університетську учительську семінарію слід приймати вихованців тільки тоді, коли можна з упевненістю передбачити в них хороших вчителів. К.Ушинський вважав необхідним виховання у майбутніх вчителів потягу до знань, до самоосвіти. Він запроваджує після завершення навчання в семінарії річне стажування, яке випускники проходили під керівництвом наставників семінарії, брали у них консультації, звертались за порадами, за необхідною літературою, методичними посібниками. Окремим стажистам семінарія надавала грошову підтримку. Лише після цього випускники отримували кваліфікацію вчителя народної школи.

ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА К.Д. УШИНСЬКОГО МЕТА ОСВІТИ

Поєднання формальної та матеріальної цілей освіти: забезпечення оптимальних шляхів засвоєння різноманітних знань про природу і суспільство, необхідних для вдосконалення суспільного життя; формування світогляду людини.

ЗМІСТ ОСВІТИ

Народна школа:

- рідна мова як провідний предмет навчання, засіб морального та розумового розвитку дитини;
- арифметика, Закон Божий, елементи природознавства, основи вітчизняної історії;
- основи ремесел.

Середня школа:

- гуманізація освіти (рідна мова і література, історія, географія, математика, природничі науки, сучасні іноземні мови);
- давні мови (лише для окремих спеціалістів);
- поєднання класичної і реальної освіти.

ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Принципи: наочність навчання; природовідповідність навчання; виховуючий характер навчання; зв'язок навчання з життям; свідомість і активність навчання; послідовність та систематичність навчання; міцність засвоєння знань.

Методи: синтетичний (індуктивний); аналітичний (дедуктивний)

3. ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

3.1. СТАН ОСВІТИ ТА ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ РУХИ

60-ті роки ХІХ століття характеризуються новими явищами в історії школи та педагогічної думки в Україні. Скасування кріпосного права, розвиток капіталізму, загострення соціальних суперечностей, зростання селянських заворушень, революційно-демократичний рух – усе це об'єктивно сприяло розвитку шкільної освіти.

Цей період характеризується бурхливим розвитком педагогічної преси, появою цілого ряду педагогічних журналів і газет. У 60-х роках ХІХ ст. передові педагоги України виступили проти станової школи з її муштрою і відривом від життя, теорії від практики. На сторінках педагогічних журналів висвітлювались питання, що стосувалися реформи шкільної освіти, психології, педагогіки, дидактики, методики викладання окремих дисциплін та ін.

Провідними ідеями суспільно-педагогічного руху є: перетворення в сфері освіти, які б сприяли приведенню школи у відповідність із потребами суспільного розвитку: створення масової народної школи, зокрема й для жінок; створення педагогічних, просвітницьких та наукових товариств; розвиток педагогічної публіцистики і педагогічних журналів; відкриття громадських та приватних шкіл різних типів; участь представників руху у здійсненні реформ освіти, у становленні земського освітнього руху; сприяння народній освіті шляхом розвитку книговидавничої справи та "ходіння в народ".

Суспільно-педагогічний рух 60-х років був неоднорідним. Педагоги, що належали до різних напрямків, трактували питання з своїх класових позицій. Рух мав такі **напрямки**: ліберально-буржуазний (М.І.Пирогов, М.І.Костомаров, І.І.Глібов, М.П.Драгоманов), монархічний (С.С.Уваров), анархічний (Л.М.Толстой), революційно-демократичний (М.Г.Чернишевський, М.О.Добролюбов, Т.Г.Шевченко), буржуазно-демократичний (К.Д.Ушинський, В.І.Водовозов, Х.Д.Алчевська, М.О.Корф).

3.2. ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ

М.ПИРОГОВА, М.КОРФА, Х. АЛЧЕВСЬКОЇ, Л.ТОЛСТОГО, П.ЛЕСГАФТА

Видатний вчений, лікар, основоположник військово-польової хірургії, **Микола Іванович Пирогов** (1810-1881) увійшов в історію громадсько-педагогічного руху як теоретик у галузі педагогіки і організатор народної освіти. Його діяльність як опікуна учбового округу в Одесі, а потім у Києві, мала великий вплив на розвиток педагогічної науки і народної освіти. У своїх статтях він виступав за демократизацію керівництва школою та шкільною системою в цілому.

У статті "**Питання життя**" М.Пирогов формулює свої погляди на роль, значення та сучасний стан виховання, на його завдання і характер, проводить думку про те, що вихованню належить відповідальна роль в житті суспільства в цілому і кожної особистості зокрема, що від нього значною мірою залежить майбутнє людини. Найбільш суттєвим недоліком, а, вірніше, вадою сучасного виховання, М.Пирогов називає становість освіти і виховання, вважаючи цю перешкоду несправедливою, такою, яка не відповідала інтересам держави, педагогіки і моралі. Не менш серйозною вадою, ніж становість, М.Пирогов вважав вузькопрофесійну та чиновницько-кар'єристську спрямованість виховання, зниження загальноосвітнього рівня навчання учнів початкової і середньої школи і студентів університетів.

У статті "Школа і життя" Пирогов пропонує єдину народну, загальнодоступну школу для всіх дітей, починаючи з елементарної і до вищої. При цьому він пропонував запровадити принцип колегіальності у керівництві учбовими закладами.

Найактивнішу участь взяв Пирогов в обговоренні реформи народної освіти 60-х років. Борючись проти станової нерівності і національних обмежень щодо школи, Пирогов запропонував **нову систему народної освіти**. Основою цієї системи має бути *елементарна школа* з двох класів, в якій вивчається Закон Божий, грамота, лічба. Наступною ланкою є *прогімназії* – реальна і класична з 4-х річним курсом навчання кожна. З реальної прогімназії можна вступити також до класичної, яка є вищим типом навчального закладу в порівнянні з реальною прогімназією. Середня школа передбачалася двох типів – реальна і класична *гімназія*. Реальну гімназію рекомендувалось відкривати відповідно до місцевих потреб: у ній вивчались прикладні, математичні і комерційні науки. Учні, що закінчують реальну гімназію, вступають до *вищих технічних навчальних закладів*. Класична гімназія готує до *університету*.

З високою оцінкою слова пов'язаний погляд М.Пирогова на роль і значення таких **методів** в середній школі, як розповідь вчителя, бесіди, твори учнів. У навчанні і вихованні дітей раннього віку М.Пирогов рекомендував користуватися також іграми. Він називав їх сильними вежами початкової освіти. За правильної організації гри вона сприяє розвитку мислення, почуттів, фантазії. Суперечливими були погляди М.Пирогова на методи *покарання*: заперечуючи в цілому фізичне покарання, в окремих випадках він його допускав.

Для М.Пирогова було аксіомою, що кожен вчитель будь-якого ступеня школи тільки тоді відповідає своєму призначенню, якщо одночасно з викладанням виховує учнів. Великого значення він надавав самостійній роботі вчителів щодо підвищення рівня знань і удосконалення своєї педагогічної майстерності.

На противагу діючому статуту і офіційній педагогіці, Пирогов у ряді статей обґрунтовує **принципи навчання** у дусі демократичної педагогіки, виховного навчання, поєднання наочності і слова, диференційованого підходу до методів навчання і виховання, урахування індивідуальних особливостей, підвищення ролі вчителя в навчально-виховному процесі, творчого підходу до нього та ін.

Пирогов був прибічником **жіночої освіти**. Однак, Пирогов противник рівноправ'я жінки з чоловіком в платні за працю. У цих поглядах відчувається типовий представник ліберальної буржуазії.

В основі покращення життя людей, за Пироговим, є, насамперед, широкі соціальні перетворення, головною умовою яких мають бути радикальні зміни системи освіти і виховання, розвиток освіти і науки в Україні. Саме пропозиції щодо ліквідації станового характеру системи народної освіти, відкритого доступу в середню і вищу школу всім дітям, ідея гармонійного розвитку вроджених "сил народу", утвердили М.І.Пирогова як відомого громадського діяча.

Микола Олександрович Корф (1834-1883) – видатний педагог і методист. Народився у Харкові. Створив мережу навчальних **земських малокомплектних шкіл**. М.О.Корф, виконуючи обов'язки голови повітової училищної ради у м. Олександрівську (нині м. Запоріжжя) багато зробив для створення у повіті нових навчальних земських шкіл, здійснював організацію недільних повторювальних шкіл.

У створених М.О.Корфом початкових земських школах (з трирічним курсом навчання) заняття проводив один вчитель одночасно у трьох класах. Підготовці вчителів для цих шкіл він віддавав багато сил, розроблюючи плани занять і методики проведення уроків, а також сам проводив уроки. Крім того, М.О.Корф організував проведення вчительських з'їздів. Значне місце у його педагогічній спадщині відведено ідеї загального обов'язкового навчання шляхом досягнення загальної письменності населення. До важливих **умов** здійснення загального навчання М.Корф відносив :

- а) обов'язкове навчання дітей різної статі, незалежно від їх національного походження і соціального статусу;
- б) така організація навчально-виховного процесу, яка б гарантувала набуття дітьми дійсно корисних і міцних знань, умінь і навичок;
- в) спільне навчання хлопчиків та дівчаток;
- г) близькість школи до місця проживання учнів.

Основною **метою** загальноосвітньої школи М.Корф вважав підготовку людини до життя, і до того ж людини розвинутої фізично і духовно. Школа при цьому має забезпечити надання учням різнобічних гуманітарних і реальних знань, розвинути здатність до самоосвіти, виховати у них

такі моральні риси, як патріотизм, чесність, справедливість, любов до праці, дисциплінованість; сприяти зміцненню фізичних сил і здоров'я учнів і розвивати естетичні почуття.

Основними **дидактичними правилами** М. Корф називав такі:

1. Не вимагати від учнів заучування того, що їм не зрозуміло, але добиватися міцного запам'ятовування того, що ними добре засвоєно.

2. Доступність процесу навчання.

3. Привчати дітей до самостійної роботи.

4. У процесі навчання йти вперед, спираючись на досягнуте.

5. Наочність навчання.

З метою реалізації вищезазначених правил М. Корф написав підручник "**Наш друг**".

Христина Данилівна Алчевська (1841-1920) – український педагог, просвітител, харківська вчителька. Відіграла провідну роль у розвитку **недільних шкіл** на Україні. У 1862 р. Х.Журавльова виходить заміж за О.К.Алчевського і засновує жіночу недільну школу, що якийсь час діяла нелегально через заборону царського уряду і була офіційно відкрита лише у 1870 р.

Недільна школа Х.Алчевської являла собою унікальне, гідне подиву явище в історії вітчизняної педагогіки. За десять років кількість учнів збільшилася з 100 до 317, а ще через два десятиліття – до 619. Серед тих, кому випало щастя вчитися у цій школі, були малі дівчатка й зовсім дорослі жінки, жительки міста і селянки з харківських околиць. Поділ на класи здійснювався одночасно за віком і рівнем підготовки. Учні мали можливість отримати початкову освіту **безкоштовно**. Навчання з усіх предметів велося за спеціальними програмами, що передбачали посилену роботу в класі; домашнє завдання складало читання художніх творів. У 1885 р. програми навчання Х.Алчевської були вперше надруковані (взагалі вони витримали чотири видання) і впродовж трьох десятиліть були орієнтиром для недільних шкіл Росії.

Х.Д.Алчевська в історію педагогіки ввійшла як **основоположник методики навчання дорослих грамоти** (посібник "Книга дорослих", методико-бібліографічний poradник "Що читати народові"). Нею також була розроблена методика проведення літературних бесід з учнями, що були введені як обов'язкові до плану навчання.

У педагогічних поглядах **Льва Миколайовича Толстого** (1828 – 1910) чільне місце займає проблема **свободи** у вихованні, навчанні та освіті дітей, до якої він звертався протягом усього життя. Цю проблему педагог розглядає на основі створеної ним теорії виникнення, розвитку і сутності моральності. Будучи прибічником **ідеалістичної** філософії, він вважав, що здорова дитина, народившись на світ, не є "чистою дошкою", на якій можна писати все, що хочеш, проте позбавлена будь-яких негативних якостей і є первісним образом гармонії, правди, краси і добра.

Критикуючи сучасну йому школу, він протиставив їй свою **систему виховання**, побудовану на принципі свободи, поваги до особистості дитини, – розвитку її активності та творчості. Л.М.Толстой підкреслював, що вільне виховання повинно сприяти розвитку природних задатків дитини, допомагати самостійно формувати світогляд і моральні переконання. Високий моральний ідеал, на його думку, треба шукати у поглядах селянських мас.

Невтручання школи у формування світогляду учнів не означає, вважав Л.Толстой, що у вчителя не повинно бути прагнення здійснювати виховний вплив на своїх учнів. Таке прагнення є природним, воно спонукає вчителя із захопленням займатися своєю справою. Якщо вчитель передбачає виховну мету викладання, то це його стимулює. Але справа у тому, – писав Л.М.Толстой, – що виховний елемент науки не може передаватися насильно. Хочеш наукою виховувати учня, люби свою науку і знай її, й учні полюблять тебе і науку, і ти виховаєш їх, але якщо ти сам не любиш її, то скільки б ти не примушував вчитися, наука не матиме виховного впливу. І тут одне мірило, одне спасіння – знову свобода учнів слухати чи не слухати вчителя, сприймати або не сприймати його виховного впливу, тобто їм одним вирішувати, чи знає він і чи любить свою науку. Говорячи про свободу в справі організації народної освіти, Л.Толстой вказував, що неможливо насаджувати в країні систему шкіл, яких не бажає народ, не можна нав'язувати школі теоретично надуманого плану навчальних занять, який має складатися природним шляхом, з існуючого кола знань у відповідності до вимог народу.

У 70-ті роки Толстой прийшов до висновку, що, поки в суспільстві немає єдиної думки про зміст і методи навчання, питання про те, чому і як навчати в народній школі, повинні вирішувати не діти, а їх батьки, тобто народ, якому треба надати право свободи в організації школи. Свобода у вихованні та навчанні не є правилом, межі її в школі визначаються вчителем, його вмінням керувати дітьми.

Єдиний шлях для покращення освіти, на думку Л.М.Толстого, полягає у тому, щоб вчителі і

учні мали спільну основу, яка б визначала вибір предметів, що вивчаються в школі. Такою основою, за Л.Толстим, мала бути релігія в душі істинного християнства. Л.М.Толстой стверджував, що необхідним є моральне виховання на основі релігійної моралі, бо не може бути моралі без релігії. Він пропагував теорію "неопирання злу насильством", доводив важливість таких якостей характеру особистості, як незлобливість, смиренність, любов до ближніх.

У 1859 році Л.Толстой відкрив у своєму маєтку школу для селянських дітей, відому як Яснополянська школа, сам складав програму навчання, сам викладав або давав настанови, як вести навчання запрошеним учителям. Створив підручники для початкового навчання ("Азбука", "Арифметика", "Читанка").

Видатний представник російської педагогіки кінця ХІХ – поч. ХХ століття **Петро Францович Лесгафт** (1837 – 1909) активно займався питаннями **фізичного виховання**. У 1874 році виходить його праця "*Основи природної гімнастики*", в якій П.Ф.Лесгафт узагальнив практичний досвід гімнастичних занять. У цьому ж році йому було дозволено займатися педагогічною діяльністю. П.Ф.Лесгафт працював консультантом з питань правильної постановки фізичної підготовки у військово-навчальних закладах і в армії. Протягом цього часу він, застосовуючи дослідно-експериментальні методи, займався дослідженням фізичного стану вихованців. Результатом цієї роботи стали праці "*Матеріали для вивчення шкільного віку*" та "*Фізичний розвиток у школах*", які були опубліковані у 1880 році. П.Ф.Лесгафт відвідав багато країн Західної Європи, де вивчав досвід підготовки вчителів гімнастики. У працях "*Про відношення анатомії до фізичного виховання*" (1876) та "*Підготовка вчителів гімнастики в країнах Західної Європи*" (1877-1880) він детально розглянув усі існуючі в країнах Західної Європи системи гімнастики та дав їм наукову оцінку. Багато уваги приділяв П.Ф.Лесгафт загальним питанням виховання. Цій темі присвячені його праці "*Про ігри та фізичне виховання в школі*" (1883), "*Про покарання в сім'ї*" та ін. За сприяння П.Ф.Лесгафта у 1896 році були відкриті курси вихователюк та керівниць з фізичної освіти. Це був *приватний, перший в Росії та в світі вищий жіночий навчальний заклад, який готував спеціалістів по фізичному вихованню*.

Стрижнем педагогічної концепції П.Ф.Лесгафта є його вчення про фізичну освіту та виховання. Розроблена ним **система фізичного виховання** відома під назвою російської (лесгафтівської) системи виховання. Демократизм, зв'язок з наукою та педагогічною практикою, прогресивний характер – такі головні риси цієї системи. Вона побудована на анатомо-фізіологічних, гігієнічних та психологічних основах, з урахуванням вікових, статевих та індивідуальних особливостей і можливостей учнів. У системі фізичної освіти та виховання П.Ф.Лесгафт головну роль відводив **фізичним вправам**. Хо́да, біг, стрибки, кидання, подолання перешкод, прогулянки, катання на ковзанах і лижах, плавання – все це з урахуванням віку, пори року, конкретних умов повинно використовуватись як у сім'ї, так і в навчальних закладах. Вперше в історії фізичного виховання П.Ф.Лесгафт систематизував фізичні вправи на основі **педагогічних завдань**: прості вправи; складні вправи зі збільшенням навантаження; вивчення просторових відношень і розподілення вправ у часі; систематичні вправи у вигляді складних дій; епізодичні необов'язкові заняття ручною працею.

Головними **ланками** в системі фізичної освіти та виховання, на думку П.Ф.Лесгафта, є сімейне виховання дітей дошкільного віку; шкільний період виховання (молодшого, середнього та старшого шкільного віку); період фізичного виховання дорослих, у якому особливо виділялась підготовка до військової служби; лікарська (коригуюча) гімнастика. У систему фізичного виховання П.Ф.Лесгафт включав **рухливі ігри**. У процесі гри дитина наслідує мову, звички, поведінку дорослих. У дитячій грі відбиваються звичаї різних народів і країн. Гра є своєрідною формою діяльності, завдяки якій дитина засвоює соціальний досвід.

Щодо **вікової періодизації**, П.Ф.Лесгафт розділив фізичну освіту в школі на три періоди: 1) елементарний (для дітей 7-12 років); 2) середній (для дітей 12-15 років); 3) старший (для дітей 15-18 років). Для кожної вікової групи він визначив зміст фізичної освіти.

П.Ф.Лесгафт як вчений-медик зауважував, що нікотин, алкоголь, фармакологічні засоби, підвищена радіація, хвороби та психічні розлади матері – все це рано чи пізно позначається на психічному та фізичному розвитку дитини.

3.3. ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ

Михайло Петрович Драгоманов (1841-1895) належить до тих діячів, що увійшли в нашу історію як духовні натхненники українського національного, соціально-політичного та культурного відродження. Чільне місце в його спадщині займають **праці**, в яких безпосередньо або

певною мірою розглядається розвиток української освіти, школи, культури та їх взаємодія на різних етапах національно-політичного життя народу.

Помітним політичним явищем у соціальному житті України та Росії стали **публічні виступи** Драгоманова в різних газетах із закликом до освіченої української та російської громадськості об'єднатися задля проведення радикальних реформ у галузі освіти: створення елементарної, спеціальної та вищої шкіл. Він наполягав на поверненні прав українській мові, насамперед в галузі народної освіти.

Займаючись просвітницькою діяльністю, Драгоманов мріяв про той час, коли етичне та естетичне виховання в українських школах звернеться до джерел педагогічного впливу кращих народних традицій, а діти будуть виховуватись прекрасними українськими піснями; він прагнув створити **українську енциклопедію** (розробив план до неї). Не раз піднімав Драгоманов проблеми **вчительства**. Особливо його хвилювало становище сільських учителів. Драгоманов вважав, що вчителі повинні чітко усвідомлювати мету педагогічної діяльності – виховання гуманної, національно свідомої людини.

Великого значення надавав Драгоманов **вихованню дитини в сім'ї**, тобто саме батьківському вихованню. Дбаючи про виховання тогочасної української молоді, Драгоманов орієнтує її на найвищі людські взірці духу і праці, нагадуючи ще й про неодмінну високу моральну якість самовіддано служити рідному народу, а не бути його "*провінційним родичем, прихвоснем чужого*".

Основними напрямками **концепції національного виховання** Драгоманова є етичне, естетичне, патріотичне, моральне виховання дітей, яке включає формування у дітей любові до батьківщини, рідної мови.

Доказом **національного пробудження галицьких українців** та поживлення українського народного життя стала поява в кінці XIX ст. на теренах Західної України цілої низки культурно-просвітницьких гуртків, товариств, часописів. Неквапно відроджуючись, Галичина зміцнювала свої взаємини з Україною. Цензурні утиски в Україні все зростали й наддніпрянці стали думати про працю у західних землях. 1873 р. з ініціативи чернігівця **Олександра Кониського** у Львові виникло Товариство ім. Т.Шевченка. За його ж пропозицією 1892 р. це товариство було перейменовано на **Наукове товариство ім. Т.Шевченка**. З 1894 р. головою НТШ обрано **Михайла Грушевського**.

НТШ стало провідним українським центром на зразок європейських Академій наук. В його рамках діяло **три наукових секцій**: історико-філософська, філологічна, математично-природничо-лікарська, а також цілий ряд комісій, в тому числі археографічна, бібліографічна, етнографічна, правова, статистична та ін. У НТШ працювали М.Грушевський, І.Франко, В.Гнатюк, І.Горбачевський, І.Пуллой, І.Раковський. Товариство заснувало власне видавництво, силами якого науковці започаткували кілька **серійних видань**, які збагатили українську науку вагомими працями переважно в галузі українознавства, стали потужним засобом піднесення рівня національної культури.

Зі створенням Наукового товариства ім. Т.Шевченка Львів вважається **духовним центром** усього українського життя й прогресивної української думки. А коли невдовзі (17 травня 1876 р.) з'являється нечуваний за своєю дикістю Емський указ про заборону в Російській імперії українського слова й українського письменства, погляди всієї Східної України звертаються до Львова як до можливого загального осередку культурної української праці.

Під впливом Товариства в Галичині стали виходити різні літературні **часописи**, наприклад, «Зоря», де друкували свої твори молоді тоді українські письменники Леся Українка, Михайло Коцюбинський, Осип Маковій, Богдан Лепкий та інші. Цей часопис незабаром перетворився з видання для українських родин у репрезентативний всеукраїнський літературно-науковий орган.

Заходами діячів Товариства головний на Західній Україні Львівський університет, хоча і поволі, через перепони з боку поляків, поступово робив кроки на шляху до українізації: збільшувалася кількість українських кафедр, української професури.

Після Т.Г.Шевченка та І.Я.Франка постать **Михайла Сергійовича Грушевського** (1866-1934) є найвидатнішою в українській культурі. У 1894 р. він, за порадою свого вчителя, Володимира Антоновича, видатного українського історика, переїздить до Львова й обіймає посаду професора історії України у Львівському університеті, на якій перебуває до 1914 р. Одним із головних завдань громадсько-наукової, літературної та освітньої діяльності Грушевського у цей період було, за його словами, "*обстоювання українства як на російському, так і на галицькому ґрунті*". Рельєфно виступає велич його особистості у довготривалому (1897-1913) керівництві Науковим товариством ім. Т.Шевченка. З його керівництва починається новий період у праці та розвитку

цього Товариства, в якому він виявив себе неперевершеним організатором наукового й літературного життя. Саме він перетворив Товариство з суто літературного в науково-літературне і прагнув того, щоб на його ґрунті заснувати в Україні Академію Наук, та світова війна завадила йому цього досягти.

Проте Грушевський не обмежувався тільки науковою діяльністю. Поруч з нею він виконував велику **культурно-освітню роботу**: виступав із публічними доповідями, співробітничав у львівській пресі, заснував загальноукраїнський літературний і науковий місячник "Літературно-Науковий Вісник" (1898), плідна діяльність якого високо оцінена в історії української літератури, культури й освіти. Роком пізніше за його ініціативи з'явилася "Українська Видавнича Спілка" – перше на всю Україну **книжкове видавництво**. Крім того, він співробітничав у київському щомісячному історико-етнографічному та літературному часописі "Киевская Старина", що відіграв велику роль у розвитку української культури в умовах Російської імперії. Намагаючись забезпечити нормальний розвиток українського національного шкільництва в Галичині, він очолював львівську **Крайову Шкільну Раду**.

Особливо слід відзначити заслуги Грушевського у відстоюванні права українського народу на навчання дітей **рідною мовою**. У боротьбі за українську мову він дуже ґрунтовно обговорює справу заснування **українських кафедр** при університетах (у Львівському університеті йому вдається це зробити), енергійно піднімає голос за те, щоб створити приватні **українські гімназії** (у Львові вони такі були створені).

Грушевський прагне розвинути **національну самосвідомість** українського народу, роз'яснити йому, хто він такий і звідки з'явився, де його витоки, як йому треба ставитися до своєї материнської мови і навчання своєю мовою. Видатний вчений пише й публікує цілу низку відповідних статей, об'єднує їх у **збірки**: "*Хто такі українці і чого вони хочуть*", "*На порозі Нової України*", "*Вільна Україна*", видає "*Історію українського народу*", "*Коротку історію України*", "*Ілюстровану історію України*" та інші навчальні посібники та науково-методичні статті.

Грушевський вважав, що серед усіх потреб розвою національного виховання **потреба рідної школи є найголовнішою**, бо народ, який не має своєї школи, ніколи не виб'ється на самостійну дорогу існування; він може бути лише пасинком чужих народів.

4. ОСВІТА Й ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

4.1. ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ОСВІТИ

Початок ХХ ст. був відмічений поворотними соціально-політичними подіями, що змінили культурно-освітній фон України на користь української мови та української школи. Завдяки царським указам цього періоду разом з проголошенням свободи зборів друку, слова, спілок з'явилася реальна можливість відродження національного шкільництва: у сфері науково-педагогічній, суто організаційній, соціально-педагогічній і т. ін.

Починаючи з 1905р., на території України з'являється мережа "**Просвіт**". Перше громадське культурно-освітнє товариство такого типу з'явилося у Львові ще у 1898р. Вже за кілька років "Просвіти" заснувалися у Києві, Одесі, Катеринославі, Житомирі, Миколаєві та інших містах. Постійну підтримку громади "Просвіт" отримували з боку українських парламентських груп у Державній Думі Російської імперії; полеміка серед депутатів якої сьогодні дає можливість прослідкувати хід культурно-освітніх процесів на території України.

Основними завданнями діяльності "Просвіт" були визначені: а) розгортання мережі початкових шкіл; б) післяпочаткова освіта (для тих, хто закінчив українську школу та тих, хто отримав початкову освіту в інших навчальних закладах); в) загальноосвітня діяльність у широких масах населення, а саме: ознайомлення з історією та культурою України; виховання патріотизму, формування українського виховного ідеалу; налагодження видавничої справи, опікування засобами масової інформації, бібліотеками; соціально-педагогічна, театральна-видовищна діяльність.

Для поширення своїх педагогічних ідей "Просвіти" провели у Києві **курси народних вчителів** (1906), де було прийнято резолюцію про українську школу. Курс народної школи мав бути розширений до шести років (до цього, як правило, народна школа проводила одно-трирічний курс навчання). Усе навчання має проводитися рідною мовою. Державна мова (тобто російська) повинна вивчатися в старших класах як один з предметів навчання.

В усіх середніх та вищих навчальних закладах України навчання також мусить вестися

українською мовою. При цьому передбачалось ввести у навчальні програми цих закладів вивчення української мови та літератури, історії та географії України.

Всеукраїнська спілка вчителів і діячів народної освіти (травень 1906 р.) повинна була стати основною структурно-організуючою одиницею в освітній сфері України, а в перспективі – основою українського Міністерства освіти. Однак Всеукраїнська спілка вчителів під тиском реакції 1907 р. не змогла повноцінно працювати, а відновила свою діяльність в добу Центральної Ради.

Слід зазначити, що діяльність "Просвіт" була нерозривно пов'язана з українознавчими процесами в середовищі *духовенства*, частина якого активно відстоювала право українського народу вивчати біблійні тексти та молитви українською мовою. Так, почесним членом Кам'янець-Подільської "Просвіти" став місцевий єпископ Парфеній. Він же є автором одного з перекладів на українську мову Святого Євангелія, ініціатором викладання в духовних навчальних закладах української літератури та історії України.

СИСТЕМА ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Початкова, вища початкова, загальна та професійна, середня педагогічна освіта

Учительський інститут (3 роки)	Ремісничі, сільськогосподарські, торгові та інші училища і школи (3-4 роки)		
Учительська семінарія (4 роки)	Вище початкове училище (4 роки)	Початкові училища: земські, міністерські, церковно-приходські (3-4 роки)	
Двокласне училище (5 років)			

Система середньої та вищої освіти

Університет (4 роки)	Вищі технічні, Сільськогосподарські, економічні тощо навчальні заклади (4-5 р.)	Вищі жіночі курси (4-5 років)	Духовна академія (4 роки)	богословські класи
чоловіча гімназія (8 років)	реальне училище (7р.)	комерційне училище (7-8 р.)	кадетський корпус (7 р.)	жіноча гімназія з пед. кл. прогімназія (4 р.)
			єпархіальне училище (7-8 р.)	інститут шляхетних дівчат (8 р.)
				духовна семінарія (6-7 р.), духовне училище (4 роки)

4.2. ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ І. ФРАНКА

Іван Якович Франко (1856 – 1916) – видатний український письменник та громадський діяч. Зі сторінок своїх публіцистичних праць він постає ще й як педагог-просвітител, у його спадщині понад 100 наукових і публіцистичних праць та художніх творів, присвячених проблемам освіти й виховання, гостро критикував існуючу систему освіти за недостатню увагу до потреб народу.

Основний недолік існуючої освітньо-виховної системи він убачав у тому, що молоді люди виходили зі школи нездатними до праці на користь народу, "*слугами теперішнього несправедливого ладу, п'явками народними*". Разом з гнівним осудом він неодноразово чітко формулював *мету й завдання народної освіти*: піднести весь народ на таку височінь, на яку підносить людину сучасна наука, озброїти широкі маси народу всіма здобутками людської думки.

Спрямованість освітньо-виховного впливу І.Франко вбачав у тому, щоб оволодіння науковими знаннями йшло в парі з розвитком тіла в процесі фізичної праці. Виховання правдивого, всебічно розвинутого й сильного покоління можливе лише завдяки боротьбі з реальними життєвими труднощами, в якій очі дітей не повинні бути закриті на протилежні аргументи й докази. У протистоянні протилежних ідей відточуватиметься їх мислення. Отже, зв'язок навчання з працею, широка освіта, позбавлена будь-яких забобонів, використання всього того кращого, що здобуто досвідом цілого життя попередніх поколінь, всебічний розвиток мислення дітей – такі *завдання*, на думку І.Франко, має виконувати навчальний процес.

У праці "*Чого хоче галицька робітничка громада?*" І.Франко у таких положеннях пояснює *вимоги* робітничого руху у справах освіти:

1. Громадський характер навчання і виховання підростаючого покоління.
2. Освіта для всього народу.
3. Всебічний розвиток усіх здібностей в учнів.
4. Відокремлення школи від церкви.

Широка, всебічна, звільнена від усяких забобонів, глибоко народна, національна за формою і одночасно загальнолюдська гуманна школа – таким є освітній *ідеал* І.Франко.

У поглядах І.Франко на освіту значна увага приділяється *початковій (народній) школі*. Блискуче використовуючи статистичний матеріал, він доводить мізерність кількості народних шкіл в Галичині проти кількості населення. В інших статтях він відмічає, що ці школи дають не справжні знання, а лише "*хвостики*", "*обрізки*" знань, а іноді й зовсім одне "*лушпиння*", перетворюючи учня в машину, яка "*бубнить регулярно... задані уроки*", тоді як насправді школа повинна давати учням широке коло знань про навколишній світ, його природу, суспільство й саму людину, забезпечувати розумовий розвиток, прищеплювати високі моральні, естетичні і трудові якості.

Свої думки про *середню й вищу освіту* І.Франко висловив у ряді спеціальних статей (наприклад, "*Середні школи в Галичині*"). Зокрема, він бачить призначення освіти у підготовці інтелігенції: з шкіл мають виходити ті, "*що згодом стають духовними провідниками народу*". Тому школи заслуговують на значно більшу увагу, ніж їм приділяють. Він виступає проти однобічного класицизму, формалізму й схоластики, закликає перебудувати навчальні заклади відповідно до сучасних потреб, щоб вони "*не були позорищем образованого світу*".

У середній освіті значне місце І.Франко відводив *рідній мові та літературі*. Цьому питанню спеціально присвячена його велика стаття "*Кінечність реформи навчання української літератури в наших середніх школах*". Мету навчання рідної мови він визначає як ознайомлення учнів з живою народною мовою. Щодо літератури, то він домагається від учителів критичного аналізу творів, уміння показати учням зв'язок їх з життям, їх суспільну вартість.

І.Франко наполягає на необхідності реформи середніх і вищих учбових закладів, щоб вони були пов'язані з "*дійсними умовами народного життя*". Він глибоко усвідомлював вирішальну роль учителя у початковій, середній та вищій школах ("*Учителем школа стоїть*").

Значне місце у просвітницькій та науковій діяльності І.Франко займає співпраця з М.С.Грушевським: у НТШ, у редакції часопису "Літературно-Науковий Вісник" (Франко був фактичним редактором першого періоду існування ЛНВ), у лавах Національно-Демократичної Партії. Спільна діяльність на теренах Західної України цих двох найвизначніших учених та ідеологів стала основою всеукраїнського єднання.

4.3. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Леся Українка (Лариса Петрівна Косач-Квітка) (1871-1913) – видатна українська поетеса, громадський діяч. Народилася у м. Новоград-Волинському. Леся Українка була не просто талановитим поетом, але й драматургом, прозаїком, перекладачем, публіцистом. У питаннях освіти її турбував напрямок діяльності з *організації шкіл для народу*. В нарисі "*Школа*" вона виступала проти злочинної політики царизму, що була спрямована на обмеження бюджетних асигнувань для народних шкіл, на пригноблення вчителів та учнів. З раннього дитинства Леся Українка цікавилась питанням освіти і культури. У 19 років вона написала для своїх молодших сестер *підручник "Древня історія східних народів"*, що був надрукований після смерті поетеси у 1918 році.

Велику увагу у своїх публіцистичних творах вона приділяла розгляду *ролі вчителя* в народній школі. Про ідеал вчителя вона пише в листах до А.С.Макарової: "*Уже одно то, что в школе есть человек неплохой, не черствая педантка, и притом честная, есть большая польза для*

детей".

Мету **сімейного виховання** Леся Українка вбачала у формуванні громадянина-борця. В оповіданні "Помилка" письменниця приходиться до висновку, що досягти цієї цілі можливо тільки розвиваючи природні здібності дитини.

Леся Українка також займалася питанням **освіти дорослих**, наполягаючи на організації колективних читань для народу. З цією метою нею був складений **каталог видань** для таких читань. Спадщина Лесі Українки є цінним вкладом не тільки в скарбницю української та світової літератури, але й прогресивної педагогічної думки.

4.4. ОСВІТНЯ Й ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ Т.ЛУБЕНЦЯ

Лубенець Тимофій Григорович (1855-1936) – видатний педагог, послідовник К.Ушинського в Україні, громадський діяч. Народився в м.Кролевіці. Багато зробив для розвитку освіти на Україні, герой праці. Понад півстоліття самовіддано трудився на ниві освіти рідного народу. Він розпочав свою вчительську діяльність ще 18-річним юнаком в с.Вороньки на Чернігівщині. На ранніх етапах своєї педагогічної діяльності зарекомендував себе як **автор шкільних підручників**. Він включав до їх змісту матеріал про життя селян та селянський побут. У 1878 р. Т.Лубенець був звільнений з роботи за написання підручника "Загальнокорисний задачник", кожна задача якого містила відомості з життя і тим самим пов'язувала предмет арифметики з практикою.

У 1881 р. Т.Лубенець витримав іспити за курс Білгородського учительського інституту Харківського учбового округу. З 1883 р. працював викладачем підготовчого класу Київської першої гімназії. Близько дванадцяти років відпрацював директором народних училищ Київської губернії.

Багато і плідно працював Тимофій Григорович у галузі **теорії педагогіки**. Його педагогічні праці присвячені питанням дошкільного виховання, початкового навчання, освіти дорослих. Особливу увагу він приділяв зв'язку навчання з життям. Протягом своєї педагогічної діяльності видав десятки підручників, методичних посібників і книжок з різних питань навчання і виховання. Серед них – **основна праця "Педагогічні бесіди"**, дослідження "Про наочне викладання", книга для читання в початковій школі "Зернятко" в чотирьох частинах, що витримала більш як десять видань, методичний посібник для навчання арифметики у недільних школах і класах для дорослих "Арифметичні задачі" і "Методика арифметики". У цих та інших роботах автор виступав за впровадження в практику навчання і виховання демократичних і гуманістичних принципів педагогіки.

Чимало зусиль доклав Т.Лубенець запровадженню в школах України навчання рідною мовою, яку він вважав засобом утвердження принципу народності в українській педагогіці. У 1883 р. під псевдонімом Норець вийшов **український буквар** Лубенця – "Грамматка", в якому було вміщено багато фольклорних творів. Того ж року під псевдонімом Т.Хуторного вийшла його "Читанка". Обидва підручники були створені на народній основі.

Педагог вважав, що українську мову слід вивчати за народними творами, бо вони є мудрим за змістом, повчальними для життя, а мова в них мелодійна, багата, яскрава. Навіть з методичного боку він вбачав у народних казках, приказках і прислів'ях незамінний матеріал, який варто використовувати якнайповніше.

Незважаючи на очевидні переваги такого типу підручників, навчатися за ними в народних школах міністерством заборонялося.

В постреволуційний період Т.Лубенець продовжував створювати підручники для початкової школи ("Буквар", чотири "Читанки"), книги і посібники для нової трудової школи, займався ліквідацією неписьменності. Читав лекції вчителям, виступав зі статтями в газетах і журналах, де відстоював свої думки про зв'язок школи з життям, пріоритетний розвиток розумових здібностей і моральних якостей учнів, виступав проти надання школі вузькопрактичного, утилітарного характеру.

Тема 5. ВИХОВАННЯ, ШКОЛА, ОСВІТА І ПЕДАГОГІЧНА НАУКА В УКРАЇНІ В РОКИ СТАНОВЛЕННЯ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ

ПЛАН

1. Національна школа і педагогіка в Українській Народній Республіці (УНР).
2. Педагогічна діяльність І.Огієнка, С.Русової, Г.Вашенка.
3. Українське шкільництво і педагогіка в 1918 – 1939 р.р.

4. Педагогічна діяльність видатного педагога А.С.Макаренка.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – С. 516-526.
2. Історія педагогіки. / За ред. Гриценка М.С. – К.: Вища школа, 1973. – С. 372-386.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 263-296.
4. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О.Любара. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 301-367.
5. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 197-267.
6. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / А.М.Бойко, В.Д.Бардінова та ін.; Під заг. ред. А.М.Бойко – К.: ВД «Професіоналізм», 2004. – С. 321-339, 426-460, 490-530.
7. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академвидав, 2003. – С. 515-525.

1. НАЦІОНАЛЬНА ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ (УНР)

Відновлення діяльності товариства "Просвіт" за доби Центральної Ради (8.03.1917 – 30.04.1918) відбувалося на основі становлення незалежності української держави. **Основними принципами**, на яких формувалася система освіти України, стали для початкової школи її світській характер, загальність, обов'язковість та безплатність; для семирічної школи – загальнодоступність; для системи освіти національних меншин – рівноправність; для приватних навчальних закладів – право на організацію навчання та рівноправне існування з державними школами.

У червні 1917 р. універсал Центральної Ради проголосив автономію України і створив перший центральний орган для управління системою освіти – **Генеральний Секретаріат Освіти**. Його діяльність очолив голова дещо раніше створеної Ради Товариства Шкільної Освіти **Іван Стещенко**.

Центральна Рада розробила структуру управління освітою, відновила діяльність **Всеукраїнської вчительської спілки**. Всеукраїнська вчительська спілка визначила певні напрями своєї діяльності. У сфері підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів – організація короткотермінових курсів та наступне відкриття спеціальних навчальних закладів (вищі педагогічні курси у м. Києві, що займалися додатковою освітою для вчителів, були перетворені у **1917 р. у Педагогічну Академію**). Проведено два **вчительських з'їзди**: 5 квітня 1917 р. та 10 серпня 1917 року.

У сфері розбудови середньої освіти в даний період відбувається розгортання **широкої мережі українських шкіл** (початкових, середніх та гімназій). У сфері науково-педагогічній – організація **Українського Національного Університету** (заснований у жовтні 1917 р.), розробка та видання науково-педагогічної та методичної літератури, створення української наукової термінології, українського правопису тощо. У сфері **матеріального забезпечення** освіти – залучення приватного капіталу, коштів релігійних конфесій та громадських організацій до фінансування навчальних закладів.

Доба Гетьманщини охоплює період **30.04.1918р. – 15.12.1918р.** В уряді гетьмана П.Скоропадського питаннями освіти покликане було займатися **Міністерство освіти** на чолі з професором **М.Василенком**. Першочерговими кроками новоствореного міністерства у справі реформування освітньої галузі стали:

1. З питань **організації** системи освіти: централізація освіти; скасування відділів освіти для національних меншин; скасування шкільних рад у регіонах України.

2. З питань **структурування** освіти: розширення мережі приватних навчальних закладів; організація навчальних закладів гімназійного типу з українською мовою викладання; відновлення діяльності Київського університету.

3. З питань **науково-педагогічного забезпечення**: організація **Української Академії Наук** на чолі з А.Кримським та В.Вернадським.

У добу **Директорії (15.12.1918р. – 5.02.1919р.)** керівництво Української Народної Республіки

зберегло **Міністерство освіти** як основну управлінську одиницю. Діяльність нового міністра освіти **Івана Огієнка** характеризують наступні шляхи **реформування** освітньої галузі: повернення децентралізаційних процесів; розробка програми єдиної української школи (за якою система освіти складалася з трьох основних етапів: молодша школа (4 роки); старша основна школа (4 роки); колегія (4 роки); затвердження нового правопису української мови; прийняття у січні 1919 р. **Закону "Про державну українську мову"**; співробітництво з Всеукраїнською вчительською спілкою у справі підготовки кадрів та матеріального забезпечення вчителства.

2. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ І.ОГІЄНКА, С. РУСОВОЇ, Г.ВАЩЕНКА

Іван Огієнко (1881-1971) народився в м. Брусилів Житомирської області. Закінчив Київський університет, де згодом працював доцентом, професором. Добре знав і вивчав історію школи в Україні.

Написав ряд **підручників** для українських шкіл: "Рідна мова" (1917), "Рідне писання" (1918), "Українська грамати́ка" (1918), "Українські шкільні мотиви" (1921). Працював вчителем середньої школи та комерційного училища в м. Києві, приват-доцентом і професором в університетах Києва, Кам'янець-Подільського, Варшави, Брно, Монітобі, деканом Колегії Святого Андрія Первозванного у Вінніпезі.

Однією з найвідоміших сучасному читачеві наукових праць І.Огієнка є "**Українська культура**" (1918), де він постає як дослідник історії освіти та культури України. Звертаючись до епохи українського Відродження (XVII-XVIIIст.), вчений зробив висновок про культурно-освітнє посередництво України між Заходом і Сходом та про регенерацію української наукової думки у Московській державі.

У 1918-1920рр. І.Огієнко керував **Міністерством освіти і віросповідань Української Республіки** та **Кам'янець-Подільським державним українським університетом**. За дорученням уряду Директорії він видав наказ про перехід на українську мову викладання в школах усіх типів; створив комісію з опрацювання українського правопису; видав постанову про запровадження обов'язкового безкоштовного навчання дітей шкільного віку. Головним у розвитку духовності української молоді Огієнко вважав християнську добротність, справедливість і працьовитість. Ці риси можливо виховати, на думку вченого, лише на основі **рідномовного виховання і тільки в родині**. Таким чином, принциповими рисами педагогічних поглядів І.Огієнка можна вважати: рідномовність, родинність, залучення християнських ідеалів.

Згідно з цим, основними **завданнями** освітньо-виховного процесу в навчальних закладах України повинні бути: українізація всіх типів навчальних закладів; доступність і єдність навчання; створення системи підготовки національних педагогічних кадрів.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ І.ОГІЄНКА

Мета освіти й виховання: формування національної свідомості, духовності, національного характеру, естетичних цінностей, утвердження здорового способу життя дітей.

Зміст освіти: національний компонент освіти (знання природних багатств та національних героїв, історії, культури, традицій свого народу).

Принципи навчання: виховний характер навчання; наочність, науковість, систематичність, міцність знань; індивідуальний підхід; активність і творчість учнів

Методи навчання: бесіда, розповідь, пояснення, вправи, робота з книгою, використання наочності, дискусія, проблемний виклад знань, навіювання.

Зміст виховання: прищеплення любові до свого народу, народної творчості, рідної мови і церкви.

Засоби виховання: рідна мова, батьківський та материнський приклад, рідномовне оточення, етнічне середовище, усна народна творчість, читання Біблії, народний календар, рідна історія, література, традиції, обряди, свята, ігри, мистецтво, побут, одяг.

Софія Русова (Ліндфорс) (1856-1940) народилася у с. Олешня на Чернігівщині. З 1861 р. проживала у Києві, закінчила гімназію. У 15 років Софія отримала дозвіл на відкриття дитячого садка на 20 вихованців. Завдяки знайомству з сім'єю Старицьких, С.Русова стала палкою прихильницею української культури, познайомилася з П.Чубинським, М.Лисенком, М.Драгомановим, О.Пчілкою, П.Житецьким. У 1874 р. С.Русова переїжджає до Петербурга разом зі своїм нареченим, відомим українським етнографом і фольклористом О.О.Русовим. Вона працювала у петербурзьких школах, пізніше – у дитячих садках Чернігова і Харкова, у Харківському Товаристві розповсюдження грамотності. Практична педагогічна діяльність справила вирішальний вплив на формування педагогічних поглядів С.Русової. У 1906 р. вона

написала і видала "Український буквар" (на основі розробок О.Потебні), в 1911 р. – "Початкову географію" та брошуру "Про колективне і групове читання". Основні книги, написані нею: "Теорія і практика дошкільного виховання", "Дидактика", "Позашкільне виховання", "Нова школа". Крім того, вона є автором низки статей з різних питань освіти й виховання

Принциповою основою **змісту** навчально-виховного процесу у дошкільних навчальних закладах та школах С.Русова вважала рідну мову, національні свята та обряди, християнські цінності українського народу. Будучи редактором київського журналу "Світло" (1910-1914), у численних статтях обґрунтовувала і розвивала свої погляди на **організацію** українського шкільництва. Особливе місце в її науково-педагогічних дослідженнях займає проблема дошкільної та позашкільної освіти. **Дошкільна освіта та виховання**, на думку С.Русової, повинні базуватися на чіткій взаємодії з народною педагогікою і проводитися тільки рідною мовою. **Позашкільна освіта** має базуватися на системі вечірніх шкіл кількох типів: недільні школи, школи ліквідації неписьменності, повторно-додаткові, фахові і професійні школи, а також народні університети.

Працюючи у відділі дошкільного виховання секретаріату освіти в уряді УНР, С.Русова брала безпосередню участь у розбудові української школи. Курс лекцій, прочитаний нею у Київському педагогічному інституті, вийшов з друку окремою книжкою "Позашкільна освіта" (1918). Основним принципом навчання і виховання в українській школі вона вважала **народність**, а педагогічним ідеалом – **національно-релігійний**.

У 1921р. С.Русова виїхала за кордон, де продовжила педагогічно-письменницьку діяльність, написала ще дві відомі роботи: "Західна Європа" та "Позаєвропейські країни" (1922 р.).

Григорій Ващенко (1878 – 1967) народився в с. Богданівка на Полтавщині в козацькій родині. У 1898 р. закінчив Полтавську духовну семінарію, у 1903р. – Московську Духовну Академію. Проте священиком не став, а після 1917 р. року активно включився в розбудову українського шкільництва. Працював викладачем Полтавського вчительського інституту, згодом – керівником кафедри педагогіки. У 1933 р. його було звільнено з інституту за "пропаганду буржуазного націоналізму". Після війни емігрував до Мюнхена, де працював професором педагогіки Українського Вільного Університету, ректором Богословської Академії.

Г.Ващенко присвятив своє життя створенню **української національної педагогіки на основі християнського ідеалу**. Його повний курс педагогіки складався з кількох **підручників**: "Загальні методи навчання", виданий у Полтаві і заборонений до використання у 1933 р., "Система освіти у самостійній Україні", "Система навчання", "Виховний ідеал", "Виховна роль мистецтва", "Засоби естетичного виховання", "Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру". В основі **виховного ідеалу** як мети виховання він поставив загальнолюдські та національні цінності, які виводив з християнської віри й релігії

Г.Ващенко був переконаний, що українська національна система освіти може існувати тільки на підґрунті ідеалістичного світосприйняття та утвердження християнської моралі шляхом перетворення віри в Бога у внутрішнє переконання людини. Однак його християнський ідеал в сучасному розумінні досить абсолютизований, так само, як дещо переоціненим є розуміння ролі нації в історичному та політичному аспектах. У теоретичному обґрунтуванні педагогічної системи української держави Г.Ващенко виступив як **педагог-ідеаліст**, переконаний, що нового громадянина української держави можна створити навчально-виховними засобами, і тільки. Суттю його педагогічних і філософських поглядів став релігійний консерватизм, спроба обмеження розвитку нової української генерації християнською ідеологією.

3. УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА В 1919 – 1939 рр.

З 1919 року в Україні керівництво системою освіти прийняв на себе Народний Комісаріат Освіти, який запропонував свій **шлях розбудови** шкільництва для найширших мас населення України: запровадження єдиної трудової політехнічної школи і пропаганда трудового характеру навчання і виховання; формування соціально-педагогічного напрямку досліджень науковців та вчителства (за підтримки Г.Гринька, Я.Ряппо); запровадження двоступеневої системи освіти (з 8 до 13 та з 14 до 17 років); перетворення першого ступеня в дитячий будинок, а другого – в політехнічну школу із залученням до певного виду професійної діяльності. При цьому кожна з національних меншин, що населяли Україну, також могла заснувати свої навчальні заклади з викладанням рідною мовою. Початок 20-х років став періодом створення німецьких, польських, чеських, єврейських шкіл в Україні.

1920 року Наркомос України видає "**Декларацію про соціальне виховання дітей**", в якій, на підставі твердження про розпад сім'ї в соціалістичній державі, робиться висновок про

необхідність перенесення "центру ваги" в справі шкільництва з єдиної трудової школи на дитячий будинок. Декларація висунула ідею так званого "захисту дитинства", завданням якого було: взяти на облік всіх дітей до 15 років, як тих, які вже ввійшли в систему соціального виховання, так і тих, що не відвідують жодної освітньо-виховної установи; використати всі засоби для забезпечення кожній дитині усіх її прав на матеріальне утримання, виховання, освіту, охорону здоров'я; вилучити дитину "з вулиці", передати через колектор або розподільник до виховного закладу (боротьба з безпритульністю); захистити права і тієї дитини, що живе в сім'ї, але потребує певної соціальної допомоги.

Для вирішення цих завдань планом Наркомосу УРСР передбачалося розгортання цілої низки відповідних *установ*, таких як:

- майданчики різних типів, які мали функціонувати в основному в літній період і вилучати дітей "з вулиці", організовуючи їхній побут;
- дитячий садок, школа-клуб неповного дня;
- денний дитячий будинок, дитячий садок або школа повного дня;
- дитячі будинки, які мали забезпечувати повне влаштування дітей, їх харчування і навчання;
- дитячі містечка (об'єднані дитячі будинки);
- заклади та установи охорони дитинства (колектори, розподільники, приймальники тощо);
- заклади для дефективних дітей.

По закінченню закладів соцвиху діти мали переходити до набуття певного фаху. Для цього передбачалося створення різноманітних *професійних шкіл* – від курсів до вузів. На початку 20-х рр, у містах утворилися два різновиди професійно-технічних навчальних закладів: *фабрично-заводські учнівства* (або школи робітничої молоді) та *індустріальні профшколи*.

Дещо інакше виглядала освітня мережа *в сільській місцевості*: масовим явищем тут була початкова 4-річна школа, до якої планувалося додати 3-річну школу селянської молоді. В останній передбачалося значно розширити обсяг сільськогосподарських дисциплін і в такий спосіб сприяти підготовці підлітків до професійної освіти в так званих "*школах батрацької молоді*" або *технікумах*.

У середині 20-х років, як завдання на перспективу, було висунуто гасло обов'язкової семирічної освіти, однак цього не вдалося досягти, так само як і загального початкового навчання.

До вищих навчальних закладів в 20-ті роки належали *інститути* різних профілів (індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, педагогічні, медичні, художні). Радянська влада на Україні ліквідувала університети, вважаючи їх "розсадником буржуазної ідеології".

З метою полегшення робітничо-селянській молоді вступу до інститутів, при них відкривалися так звані *робітничі факультети* (робітфаки), на які покладалося завдання підготувати цю молодь до сприйняття інститутських курсів.

Специфічно вирішувалось питання з діяльністю технікумів. У 1920 р. у схемі системи освіти, запропонованій Г.Гриньком, вони кваліфікувалися як середні навчальні заклади. Але вже з 1922 р. їм відводиться роль вищої навчальної установи, що готує вузьких спеціалістів-майстрів, помічників інженерів, інженерів вузького фаху, агрономів-фахівців.

Освітню піраміду увінчувала *Академія наук* зі своїми науково-дослідними установами.

2 листопада 1922 р. Президія ВУЦВК затвердила Кодекс законів про народну освіту в УРСР, в якому всі вищезгадані засади вітчизняного шкільництва набули статусу юридичної норми. Таким чином, в 20-ті роки ХХ ст. на Україні була створена *оригінальна освітня система*, яка була виявом творчості українського суспільства, викликана загальним творчим злетом, характерним для соціальної атмосфери перших пореволюційних років.

Впроваджувалася *комплексна система навчання* – принцип побудови змісту освіти, організації процесу навчання, сконцентрованого навколо стрижневої теми (наприклад, дитячих інтересів та нахилів, ознайомлення з певним колом життєвих явищ, вивчення рідного краю, виконання практичних завдань тощо). У радянській школі під цим поняттям розумілося трудове ознайомлення дітей з природою та суспільним середовищем, що їх оточує (природа – праця – суспільство). Так, у першому класі вивчалось трудове життя сім'ї, у другому – життя села або міста, у третьому – господарство місцевого краю, в четвертому – державне господарство й економічне життя в СРСР. До цих комплексів важливо було пристосувати політичні питання, пов'язати їх з дитячим комуністичним рухом.

У ці роки всі провідні педагоги перейшли на рефлексологічні позиції. створили спеціальну

науку – *педагогічну рефлексологію*, мета якої, виходячи зі знань про дитину, її фізіологію, анатомію, на основі умовних і безумовних рефлексів, раціонально організувати все життя дитини, її виховання.

Рефлексологія була головним фундаментом для розвитку педології. *Педологія* предметом вивчення вважала дитину й охоплювала своїм змістом анатомію, фізіологію, біологію, психологію та соціологію дитини.

Основою педології стали ідеї вільного виховання дитини, що дістали назву *педоцентризму*, в основі якого лежить концепція про те, що зміст, організація й методи навчання визначаються головним чином інтересами й потребами дитини, що вона – центр навчально-виховного процесу. Ці ідеї дістали значну підтримку й поширення ще наприкінці XIX – поч. XX ст. в течії "нового виховання", репрезентованій А.Фер'єром, О.Декролі, Дж.Дьюї, М.Монтессорі, В.Лаєм та ін. Вони відстоювали ідею розумового розвитку дитини за "центрами інтересу" і вважали, що її виховання має бути спрямоване на формування цілісної людської особистості.

В Україні питання вільного виховання, педоцентризму поширювались у творчості Я.Чепіги, С.Русової, які втілювали їх у життя в період визвольних змагань українського народу в 1917-1920 рр. Саме на основі цієї концепції, де дитина вважалася центром усього навчально-виховного процесу, розвивалася педологія. Педологія виділила дитинство як окремий специфічний період життєдіяльності людини, розглядала, вивчала його з усіх боків — у філогенезі й онтогенезі. Саме життєдіяльність дитини у всіх її виявах стала об'єктом і предметом педології.

У 1924 р. був здійснений перехід від ідейних пошуків, наукових дискусій до нав'язування педологам класово-партійної точки зору на цю інтегровану науку. Перед нею постало завдання дослідження "соціально-класового" середовища. Особливу увагу українські педологи почали приділяти вивченню дитячого колективу, довкілля, в якому проживають діти, щоб вплинути на життя, змінити навколишнє середовище так, щоб воно давало дітям все необхідне для їхнього розвитку.

Треба відзначити, що перенесення центру уваги з дитини на дитячий колектив, який почали досліджувати тими ж методами, що і дитину, не могло не відбитися негативно на педологічній науці й стало початком розмивання її предмета й об'єкта. Після того, як педологія почала втрачати свій предмет і об'єкт дослідження і перед нею було поставлено цілком конкретне завдання обслуговування педагогічного процесу, вона починає розглядатися як допоміжна дисципліна, а після постанови 1936 р. "*Про педологічні перекирення в системі Наркомосу*" взагалі зникає як наука.

Формування незалежності України вивільнило значний науково-педагогічний потенціал української інтелігенції, спричинило до розгортання широкої мережі українських навчальних та наукових закладів різного рівня, а також громадських культурно-освітніх організацій. Основними принципами, на яких будувалася українська освіта у 1919-1926рр., можна вважати рідномовність, доступність, рівноправність в отриманні знань. На 1929 рік 97% дітей навчалися українською мовою. Це була *кульмінація* українізації. Створення СРСР та формування єдиної радянської системи освіти уніфікувало українську школу і нівелювало специфіку, якою вона відрізнялась у 20-і роки XX ст.

У цей час у Росії склалася така система освіти:

- 1) початкова школа (I ступінь) - 4 роки навчання;
- 2) семирічна школа як фундамент всієї шкільної системи;
- 3) школа II ступеня (дев'ятирічна середня школа);
- 4) фабрично-заводські семирічки;
- 5) школи селянської молоді;
- 6) школи фабрично-заводського учнівства;
- 7) робітничий факультет.

У кінці 20-х років уряд Радянської Росії рішуче змінює свою тактику щодо інших радянських республік. В квітні 1930 р. на Всесоюзній партійній нараді Нарком освіти України М.Скрипник виступив з пропозицією *уніфікації* системи народної освіти СРСР, обґрунтовуючи це тим, що "цього вимагає єдиний план господарської перебудови СРСР". Таким чином, поступово сформований тоталітарний режим ліквідував українську освітню специфіку в рамках загальносоюзної уніфікації системи освіти. При цьому за взірцем було взято, звичайно, російську систему народної освіти.

Таким змінам також сприяли *постанови* ЦК ВКП (б) про організацію і зміст роботи радянської школи. 5 вересня 1931 року ЦК ВКП (б) прийняв постанову "*Про початкову і середню*

школу", в якій зобов'язав наркомоси республік негайно розпочати роботу по складанню нових навчальних планів і програм, що забезпечили б засвоєння учнями основ наук і відповідали б завданням політехнічного навчання, яке повинно здійснюватись на основі опанування учнями загальноосвітніх дисциплін, зв'язку теорії з практикою, вивчення основ виробництва.

Невдовзі після цієї постанови були затверджені нові навчальні плани, побудовані на основі предметного викладання, і введені нові програми з основних навчальних предметів, в яких ще було багато серйозних недоліків.

25 серпня 1932 року ЦК ВКП(б) прийняв постанову "Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі". Даною постановою було засуджено комплексну систему навчання, бригадно-лабораторний метод, метод "цілих слів" у навчанні грамоти, недооцінку класно-урочної системи навчання. Вимагалось, щоб основною формою навчальної роботи став урок зі сталим складом учнів і стабільним розкладом; при навчанні повинен використовуватись систематичний виклад учителем матеріалу, самостійні та лабораторні роботи, екскурсії. У постанові давались принципові вказівки щодо обліку знань учнів. Рекомендувалось проводити індивідуальний систематичний облік знань.

ЦК ВКП(б) рекомендував Наркомосу переробити навчальні програми до 1 січня 1933 року для того, щоб забезпечити "дійсно міцне і систематичне засвоєння дітьми основ наук." ЦК ВКП(б) в постанові від 4 липня 1936 року "Про педологічні перекручення в системі Наркомосу" викрив педологію і шкідливу діяльність педологів, вказав, що вони базуються на антинаукових, антимарксистських положеннях. Засудивши педологічні перекручення, ЦК ВКП(б) в своїй постанові вимагав "відновити повністю в правах педагогіку і педагогів", вказав на необхідність розвитку марксистської науки про дітей.

На жаль, разом із зникненням педології припиняється будь-яке вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей взагалі.

4. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИДАТНОГО ПЕДАГОГА

А.С.МАКАРЕНКА

Антон Семенович Макаренко народився 1 березня 1888 р. в м. Білопільлі Сумського повіту Харківської губернії у сім'ї майстра малярних справ. Спочатку він навчався в Білопільському двокласному училищі з п'ятирічним терміном навчання, а з 1901 р., після переїзду сім'ї у м. Крюків (посад повітового міста Кременчука), – у Кременчуцькому міському чотирикласному училищі. Влітку 1904 р. закінчив міське училище з відзнакою й продовжив навчання на однорічних педагогічних курсах при цьому ж училищі і по закінченні їх отримав звання вчителя початкових класів.

1 вересня 1905р. він розпочав педагогічну діяльність у Крюківському двокласному залізничному училищі, де викладав російську мову, літературу і малювання. У Крюківському училищі А.Макаренко працював 6 років і був переведений на посаду вчителя двокласного залізничного училища на станцію Долинську колишньої Херсонської губернії.

Після дев'яти років роботи на педагогічній ниві А.Макаренко в 1914 р. вступив до Полтавського учительського інституту, де виявив великий інтерес до літературної творчості. З вересня 1916 р. по березень 1917 р. його заняття в інституті були перервані призовом в армію, але, у зв'язку з короткозорістю, він був звільнений від військової служби і вже 15 червня 1917 р. закінчив учительський інститут, одержавши золоту медаль за твір "Криза сучасної педагогіки".

Закінчивши навчальний заклад, Антон Семенович деякий час працював учителем зразкової школи при Полтавському учительському інституті, а в грудні 1917 р. був призначений інспектором (директором) вищого початкового залізничного училища в Крюкові, де в 1905 р. почав свою педагогічну діяльність. Восени 1919 р. він переїхав до Полтави. Спочатку завідував міським початковим училищем №2, а з серпня 1920 р. був призначений директором семирічної трудової школи №10.

Але вже у вересні цього року Полтавський губернський відділ народної освіти доручив йому організувати в с. Ковалівці, за 6 км. від Полтави, колонію для неповнолітніх правопорушників і завідувати нею. У 1921 р. колонії присвоїли ім'я Горького. 1926 р. колонія зустріла значними успіхами. Її переселяють у Куряж, за 25 км. від м. Харкова та об'єднують з Курязькою трудовою колонією.

У червні 1927 р. А.Макаренко був запрошений керівниками ДПУ України для участі в організації дитячої трудової комуни на околиці м. Харкова. Деякий час він працював одночасно у двох закладах – в колонії ім. М.Горького і в комуні ім. Ф.Дзержинського. Педагогічну й

адміністративну роботу в комуні А.Макаренко поєднував з літературною. Життя комуні ім. Ф.Дзержинського Антон Семенович показав у художніх творах "Марш 30 року", "ФД-Г". У 1934 р. його було прийнято до Спілки письменників СРСР.

У 1935 р. А.Макаренка призначають на посаду заступника начальника відділу трудових колоній (ВТК) НКВС України, і він переїжджає у м. Київ. Керуючи колоніями України, він восени 1936 р. одночасно завідував колонією в Броварах біля м. Києва. У 1937 р. переїжджає до Москви й присвячує себе літературній і громадсько-педагогічній діяльності. У розквіті сил і задумів 1 квітня 1939 р. А.Макаренко раптово помер.

А.С.Макаренко розроблена струнка **теорія колективного виховання**, він зазначав, що колектив живе, розвивається, рухається вперед, тому можна виділити **стадії** розвитку колективу. На **першій стадії** розвитку колективу видатний педагог радив керівнику брати на себе всі повноваження. Він повинен був сам, без будь-якого узгодження з колективом, ставити вимоги, обов'язкові для виконання кожним.

Для **другої стадії** розвитку колективу характерною була наявність **ядра**, тобто групи дітей, які свідомо підтримують вимоги організатора колективу. Тобто і на цій стадії вимоги продовжує ставити організатор, але вони вже сприймаються колективом не з таким опором, як на стадії диктату, оскільки підтримані багатьма товаришами по колективу.

Третя стадія передбачала можливість колегіального вирішення всіх питань життя колективу демократичним способом — на основі прийняття рішення більшістю голосів. Отже, вимоги до кожного члена колективу ставив сам колектив, бо вони впливали з прийнятих ним рішень. У такий спосіб реалізовувалась "*педагогіка колективної дії*". Переходу з другої до третьої стадії передувала кропітка виховна робота по кількісному нарощуванню ядра. Коли в ядро входило більше половини членів колективу, то організатор міг без особливого ризику виносити будь-яке питання на голосування. Таке введення елементу колегіальності в життя колективу зовсім не означало повної відмови від диктату, оскільки замість диктатури однієї особи утворювалась диктатура колективу.

За А.Макаренко, найвищою є **четверта стадія** розвитку колективу — **стадія самовиховання**, коли кожен член колективу не чекає, поки йому дасть доручення колектив чи його лідер, а сам, виходячи з інтересів колективу, бере на себе певні обов'язки, виконує їх та ще й сам себе контролює.

Перше, що викликає симпатію в діяльності керованих А.Макаренко колективах, це повноцінний, без будь-яких відтінків фальші, **демократичний стиль відносин**. Ніхто з педагогів, включаючи й самого Антона Семеновича, не мав ніяких привілеїв. Більше того, педагог ставав повноцінним рівноправним членом колективу тільки тоді, коли після 4-місячного випробувального строку рішенням загальних зборів йому присвоювалося звання колоніста (або в комуні — комунара). А той вихователь, якому колектив відмовляв у присвоєнні цього звання, звільнявся з роботи.

А.С.Макаренко помітив, що колектив не просто "живе" доти, доки він розвивається (**закон руху колективу**), але й потребує реалізації **системи перспективних ліній**, в які входять близька, середня і далека перспективи. Це означає, що колектив повинен мати перед собою не лише якусь найближчу за часом і за необхідними для її досягнення зусиллями перспективу (мету), а й більш віддалену і навіть дуже далеку. Зрозуміло, що таких цілей може бути і більше трьох. Головне, щоб була динаміка: коли близька мета досягнута, то вже середня може стати близькою, і більш віддалені також наближаються. Якщо ж такої системи цілей в колективі нема, а поставлена лише якась одна мета, то після досягнення цієї мети зникає той фактор, який об'єднує всіх у колективі і є рушієм його розвитку. Використання ж системи перспективних ліній формує у дітей соціальний оптимізм, прагнення досягти власною працею "завтрашньої радості".

А.Макаренко був неперевершеним майстром **індивідуального впливу**, хоча й розумів, що здійснити всю виховну роботу лише з допомогою "*педагогіки індивідуальної дії просто фізично неможливо та й недоцільно*". Більше того, він на власному досвіді прийшов до твердого переконання, що безпосереднього переходу від впливу на цілий колектив до впливу на окрему особу, як коректив до розвитку колективу, також не повинно бути, а найдоцільнішим є тільки перехід, опосередкований через спеціально організований з педагогічною метою первинний колектив. Тобто, він намагався здійснювати виховання кожного педагогічно насиченим середовищем первинного колективу, в якому всі його члени перебували у постійному діловому, товариському і навіть побутовому спілкуванні. Такий виховний вплив він назвав "*педагогікою паралельної дії*".

Вчений розробив чітку систему формування *елементів демократичної культури* у своїх вихованців. Колектив був розбитий на *загони*, командири в яких змінювалися двічі на рік. Паралельно з цими загонами були ще й шкільні *класи*. А для виконання того чи іншого господарського завдання утворювалися ще й *зведені загони*, в яких командири постійних загонів працювали як рядові його члени. Більше того, кожен день призначався *черговий командир*, який міг зробити зауваження або дати обов'язкове для виконання розпорядження будь-якому члену колективу. Пізніше Макаренко дійшов висновку про високу ефективність *різновікових загонів*.

Все це робилось не випадково, не стихійно. Така система залежностей, зміни статусу служила гарантом справжньої демократії, не залишала ніякої можливості для виникнення кар'єризму. У такому колективі навіть найсильніша особистість не мала ніякого шансу, як писав Макаренко, "стати над колективом" або відчувати себе належною до "командної касти".

А.Макаренко здійснював перевиховання шляхом залучення вихованців не тільки до побутового самообслуговування, а й до рентабельної **продуктивної праці**. Це забезпечувало можливість не лише фізично вижити, а й формувати у вихованців оптимістичний погляд на свою подальшу долю. Адже вони знайомилися з реальними виробничими відносинами, отримували надійну професію, організаційні навички, досвід взаємовиручки, відчуття захищеності у колективі і суспільстві.

Перетворення виховних закладів – колонії і комуні – у виробничі колективи є досить повчальним. Економічна скрута примусила А.Макаренка поспішити з залученням вихованців спочатку до аналога натурального господарства. А згодом колонії вдалось домогтись рентабельності власного сільськогосподарського виробництва.

Перехід А.С.Макаренка в комуну ім. Ф.Е.Дзержинського переконав його ще раз, що без продуктивної виробничої праці ніяке виховання, а тим більше, перевиховання, неможливе. У зв'язку з тим, що комунa була розташована на околиці Харкова і не мала сільськогосподарських угідь, йому довелось організувати високотехнологічне виробництво спочатку свердел, а пізніше фотоапаратів ФЕД.

Доречним у виховному аспекті було компромісне рішення щодо **оплати праці** комунарам. Основна частина заробітку накопичувалася на особистому рахунку кожного, з якого можна було брати заощадження лише після випуску з комуні або з дозволу адміністрації. Десята частина заробленого за загальною згодою йшла у розпорядження ради командирів для культурно-масових потреб та соціального захисту окремих вихованців. І, нарешті, незначна сума у кілька відсотків з кожного заробітку йшла на кишенькові витрати. Останнє розвивало у них навички поводження з грошми, привчало раціонально планувати свій скромний бюджет, давало їм змогу реалізувати своє право вибору в задоволенні якихось потреб.

Серйозна увага приділялась і **навчанню**. Кожний новий вихованець у перші ж дні свого перебування в комуні зараховувався у шкільну групу відповідно до своїх знань. При комуні діяв робітфак Харківського машинобудівного інституту, майже половина випускників якого продовжувала своє навчання у вузах.

Не маючи власних дітей, А.Макаренко написав "**Книгу для батьків**", а також планував видати не один, а чотири томи цієї книги. Живим джерелом його знань про специфіку **сімейного виховання** був не лише власний досвід виховання у своїй сім'ї прийомного сина й небоги, яких він виховував як рідних, а й спостереження за взаєминами дітей і батьків у тих сім'ях, куди його часто запрошували (а це були як щасливі, так і нещасні сім'ї). В останні роки життя у нього майже щоденно були бесіди з батьками-невдахами, він отримав близько 1500 листів від таких батьків. А.Макаренко помітив, що найтяжче здійснювати виховання в тих сім'ях, де є лише одна дитина. Характерно, що до нього на перевиховання лише зрідка потрапляли діти з багатодітних сімей. Здебільшого "педагогічний брак" надходив з сімей одностатевих, бо там, де росла дитина-одинак, концентрація надмірної батьківської любові діяла на неї згубно і була страшною помилкою в сімейному вихованні.

Взаємини у великій родині стали для А.Макаренка прототипом організаційної структури відносин у колонії ім. М.Горького та комуні ім. Ф.Е.Дзержинського. Специфіка закритих виховних закладів, де вихователі і вихованці утворювали своєрідний аналог великої дружньої сім'ї, де від внеску кожного безпосередньо залежить і матеріальний добробут, і мікроклімат у колективі, і відчуття захищеності, підтвердила високу ефективність двох оригінальних ідей видатного педагога, проти яких часом виступають наші сучасники, що опротестовують доцільність їх використання у звичайних школах, тобто в навчальних (а не виховних) закладах відкритого (а не закритого) типу. Це, в першу чергу, *ідея об'єднання колективу педагогів і колективу вихованців у*

єдиний колектив, який має бути колективом педагогічним, та ідея різновікових колективів. Зазначимо, що сім'я — це також колектив закритого типу, в якому органічно поєднуються обидві ідеї. Тут немає двох колективів — колективу батьків і колективу дітей. Сім'я є єдиним колективом, причому колективом педагогічним і різновіковим.

А.Макаренко високо оцінював роль **вчителя** в суспільстві, називаючи його "інженером дитячих душ". Він вказує **шляхи формування педагогічної майстерності**, а саме:

- розвиток вміння вчителя "читати за обличчям" вихованців за їхніми жестами, внутрішнім станом, намірами тощо;
- формування вміння керувати своєю мімікою, поведінкою, жестами;
- формування мовної техніки, постановка голосу;
- розвиток емоційно-вольових якостей і комунікативних умінь;
- акторська підготовка, вміння грати в дитячому колективі, розігрувати педагогічний гнів, йти на педагогічно доцільний ризик;
- підготовка до подолання опору вихованців виховним впливам;
- психологічна підготовка, формування дослідницьких вмінь майбутнього вчителя.

Про ці напрямки педагогічної творчості вчителя вчений писав у "**Педагогічній поемі**", у "**Прапорах на баштах**" та у численних своїх статтях, зокрема, у "**Деяких висновках з мого педагогічного досвіду**" і у "**Проблемах шкільного радянського виховання**".

Вчений вважав що педагогічною майстерністю може володіти кожен вчитель, вихователь. У цьому зв'язку Макаренко використовує вперше поняття "**педагогічної техніки**". Макаренко писав: "**Я став майстром своєї справи лише тоді, коли зміг з 20-ма відтинками сказати: іди сюди**". Взагалі вчений вважав, що вихователь має оволодіти для цього і певними акторськими здібностями (жестами, мімікою, тим, що називаємо у педагогічних технологіях засобами невербального спілкування).

Природно, що майстерність вчителя-вихователя, за Макаренко, успішно формується у педагогічному колективі. Він обстоював оптимальну кількість учнів і вчителів у середній школі (не більше 600 чоловік). Саме за таких умов учні і вчителі будуть знати один одного в обличчя, що теж сприятиме зміцненню учнівського та вчительських колективів.

Серед вчительського загалу, на його переконання, має бути приблизно рівна кількість працівників чоловічої і жіночої статі. Мають бути досвідчені педагоги і молоді вчителі. Багато у чому вчительський колектив виграє, якщо в ньому є людина з почуттям гумору, але разом з тим має бути і така, яка володіє чіткою логікою розмірковування про життєві гаразди (чи негаразди). У такий спосіб, вчителі-вихователі будуть мати здатність до самозбагачення, до формування педагогічної творчості.

Тема 6. СТАН ОСВІТИ, ШКОЛИ Й ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ В 40-90 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

ПЛАН

1. Розвиток українського шкільництва й освіти в 40-60 роках ХХ ст.
2. Педагогічна діяльність видатного українського педагога В.О.Сухомлинського.
3. Школа і педагогіка України у період 70-80 рр. ХХ століття.
4. Розвиток національної школи і педагогіки в незалежній Україні.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – С. 526-529.
2. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") // Освіта. – 1993. – № 44,45,46.
3. Закон України "Про освіту" // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 296-324.
5. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О.Любара. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 368-448.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К., 2001.
7. Сисоєва С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 267-290.

8. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / А.М.Бойко, В.Д.Бардінова та ін.; Під заг. ред. А.М.Бойко – К.: ВД «Професіоналізм», 2004. – С. 542-573.

9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Академвидав, 2003. – С. 525-527.

1. РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА Й ОСВІТИ В 40-60 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Непрості випробування пройшла вітчизняна школа в роки другої світової війни. З самого початку війни десятки тисяч вчителів і учнів старших класів добровільно пішли на фронт зі зброєю в руках захищати Вітчизну. У тяжких умовах воєнного часу почалася підготовка до початку 1941/42 н.р. **1-го вересня 1941 року почались заняття** в районах України, які не були окуповані (деякі р-ни Донбасу, Одеса, Севастополь, деякі райони Чернігівської і Сумської областей). Учні шкіл України, які евакуювалися на схід, почали 1941/42 н.р. у школах інших республік – Росії, Туркменії, Казахстані, Грузії.

23 січня 1942 року виходить Постанова Раднаркому СРСР *"Про заходи по боротьбі з безпритульністю серед дітей"*. При обласних і крайових виконкомах створювалися комісії для боротьби з безпритульністю, притулки і розподільники для дітей-сиріт і безпритульних, дитячі будинки. Для підлітків, які в роки війни залишили навчання і пішли працювати, в 1943 році були створені **вечірні школи**.

З 1943 року почалось відновлення роботи шкіл в районах України, визволених від окупантів. 31 грудня 1943 року Раднарком УРСР прийняв постанову *"Про організацію обліку дітей і підлітків віком 7-15 років і про порядок контролю за виконанням закону про обов'язкове загальне навчання"*. У серпні 1943 року були прийняті *"Правила для учнів"*, в яких визначались їх обов'язки і правила поведінки. З 1943/44 н.р. в школах було запроваджено цифрову **п'ятибальну систему оцінки** успішності та поведінки учнів. 21 червня 1944 року Раднарком СРСР прийняв постанову *"Про заходи поліпшення якості навчання в школі"*, згідно з якою для учнів, які закінчили початкові і семирічні школи, вводилися випускні экзамени, а також экзамени на атестат зрілості для тих учнів, які закінчили середню школу. Цією постановою також було запроваджено нагородження випускників середньої школи золотими і срібними медалями. 31 вересня 1944 року на переважній більшості території України відновилась робота шкіл. З 1944/45 н.р. було запроваджено обов'язкове навчання дітей у школах, починаючи з семирічного віку, що сприяло ліквідації розриву між дошкільними установами і школою.

Після закінчення війни в Україні розпочалася відбудова народного господарства, повне відновлення роботи загальноосвітньої школи. У **1949** році було запроваджено **обов'язкове загальне семирічне навчання**. У **1956** році був створений новий тип школи – школа-інтернат, куди приймалися діти одиноких матерів, інвалідів, сироти.

Верховна Рада СРСР 24 грудня 1958 року прийняла **Закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи освіти в СРСР"**. Законом запроваджувалась **загальна обов'язкова восьмирічна освіта**. Згідно з цим законом встановлено нову **систему шкільної освіти**:

- загальна обов'язкова восьмирічна школа для дітей віком від 7 до 15-16 років;
- повна середня (9-11/12) класи для підлітків і молоді 15-18-річного віку (денні середні школи, вечірні /змінні/ й заочні середні школи працюючої молоді);
- школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку;
- технікуми та інші середні і вищі навчальні заклади.

Головним в перебудові системи народної освіти було **поєднання навчання з продуктивною працею**. З 15-16 років вся молодь повинна була включатися в посильну суспільно-корисну працю. У старших класах введене виробниче навчання і обов'язкова професійна підготовка, випускники школи мали відпрацювати 2 роки на виробництві і лише тоді вступати до ВНЗ.

Важливим завданням у галузі народної освіти у **60-ті роки** було здійснення в країні **загальної обов'язкової середньої освіти, перехід школи на новий зміст освіти, удосконалення навчального процесу і виховання учнів**.

Процес введення загальної обов'язкової середньої освіти вирішено було здійснити **в кілька етапів**. З цією метою Центральний Комітет Комуністичної партії і Рада Міністрів СРСР прийняли

рад постанов.

Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів від 10 серпня 1964 р. "Про зміни терміну навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням" було встановлено замість 3-річного – 2-річний термін навчання в середній школі на базі 8-го класу.

Школа знову ж ставала 10-річною. **Причинами** відходу від 11-річної школи були: перша демографічна криза (школу закінчували діти війни, яких було мало, і тому тримати молодь зайвий рік в школі було невиправдано); незначний процент випускників 11-х класів йшов у виробництво за отриманим фахом; слабка матеріально-технічна база виробничого навчання; у багатьох школах виробниче навчання не було органічно пов'язане з вивченням основ наук. У зв'язку з цим, у 1966 р. в "Закон про школу" було внесено часткові зміни, у відповідності з якими **скасвано** обов'язкову професійну підготовку в загальноосвітніх школах.

10 листопада 1966 року ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли постанову "Про заходи дальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи". Найважливішим завданням в галузі народної освіти постановою вважалося здійснення, в основному до 1970 р., у країні **загальної обов'язкової середньої освіти** для підростаючого покоління.

Суттєвим у 60-ті роки ХХ століття було запровадження в українській школі **кабінетної системи навчання**. У ці роки серед вчителів шкіл і працівників органів народної освіти виділяється багато ентузіастів, добрих організаторів, справжніх майстрів педагогічної справи. Також у цей час у загальноосвітній школі широко запроваджуються **нові методи навчання** (проблемне, програмоване навчання, дослідницький метод та ін.).

2. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИДАТНОГО УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАГОГА В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970) народився у незаможній селянській родині 28 вересня 1918 року в с. Василівка Онуфріївського району Кіровоградської області. Навчався Сухомлинський у Василівській семирічці (1926-1933). Влітку 1934 р. він розпочав навчання у Кременчуцькому педагогічному інституті, проте через хворобу мусив залишити навчання. З 1935 року працював вчителем української мови й літератури у школах Онуфріївського району. 1936-1938 рр. навчався на заочному відділі Полтавського педагогічного інституту, де здобув кваліфікацію вчителя української мови та літератури. З 1938 року і до початку Великої Вітчизняної війни Сухомлинський працює вчителем української мови й літератури і завідувачим навчальною частиною Онуфріївської середньої школи. У липні 1941 року він був призваний до лав Червоної Армії. 9.02.1942 року в бою під Ржевом був тяжко поранений і понад чотири місяці лікувався в евакогоспіталях. З червня 1942 року по березень 1944 року Сухомлинський працює директором і вчителем російської мови та літератури в смт. Ува Удмурської АРСР. Навесні 1944 року Сухомлинський разом з дружиною переїжджає до смт. Онуфріївка Кіровоградської області, де протягом чотирьох років очолює Онуфріївський районний відділ народної освіти та викладає у школі за сумісництвом.

1948 року його призначають, у зв'язку з особистими клопотаннями, директором **Павлівської** середньої школи, де він і працював до кінця життя. Починаючи з 1949 р., він періодично виступає зі статтями на сторінках республіканських та всесоюзних журналів.

У 1955 р. В.Сухомлинський захищає кандидатську дисертацію "Директор школи — керівник навчально-виховної роботи" у Київському університеті ім. Т.Шевченка. Через рік виходить з друку його перша монографія "Виховання колективізму у школярів". У 50-х роках В.Сухомлинський написав ще кілька монографій: "Педагогічний колектив середньої школи", "Виховання патріотизму у школярів", "Виховання комуністичного ставлення до праці". Починаючи з 1960 р., виходять з друку його праці: "Духовний світ школяра", "Праця і моральне виховання", "Як ми виховали мужнє покоління", "Виховання особистості в радянській школі", "Павлівська середня школа". У 1957 р. його обирають членом-кореспондентом АПН РСФСР, а в 1958 р. Міністерство освіти УРСР присвоїло йому звання Заслуженого вчителя школи УРСР.

У другій половині 60-х Василь Олександрович готує трилогію з проблем формування особистості у загальноосвітній школі: "**Серце віддаю дітям**", "**Народження громадянина**", "**Листи до сина**". Щодо першої частини трилогії, то вона була вперше надрукована в тодішній Німецькій Демократичній Республіці, а у 1969 р. – в Україні. Пізніше (1974) книга була удостоєна Державної премії УРСР.

У 1968 р. В.Сухомлинського обирають делегатом Всесоюзного з'їзду вчителів і присвоюють звання Героя Соціалістичної праці. Останніми роботами вченого стали "**Батьківщина в серці**" та

"Батьківська педагогіка", які вийшли друком у 70-ті роки. 2 вересня 1970 року Василя Олександровича не стало.

У 1951 році, як писав В.Сухомлинський у книзі "*Серце віддаю дітям*", він розпочав навчання **шестирічних першокласників**. Ідея більш раннього навчання дітей постійно супроводжувала педагогічні пошуки вчених. Однак, на терені колишнього СРСР довготривалий експеримент з навчання шестирічок було розгорнуто саме у Павлиші.

Вчений називав свій експеримент підготовкою дітей до систематичного навчання. Однак навіть короткий аналіз "*школи радості*" дозволяє вважати, що це була **цілісна система навчання** дітей шестирічного віку. При цьому педагог враховував такі особливості дитячого мислення, як *образність, пластичність, емоційна збудливість думки*. Саме на них спирався вчений, коли проводив з дітьми уроки "*живої думки*".

Звичайно, спостереження дітей у навчанні достатньо використовували Ж.-Ж. Руссо, Л.М.Толстой, К.Д.Ушинський. Але В.О.Сухомлинський по-новому використовує **природу як широкий засіб загального розвитку дитини**. Головним завданням таких уроків серед природи був розвиток у дітей здатності до кольорового та просторового відчуттів. Педагог не просто вчив дітей спостерігати, але й спонукав помічати у звичайному – незвичайне, відчувати й емоційно переживати гаму різноманітних кольорів і відтінків. Подібні досліди проводяться у школах сучасної Японії, де учні розрізняють до 300 кольорів і відтінків.

Щодо виховного впливу **казки** на особистість шестирічного школяра, то В.Сухомлинський, природно, є новатором. Тому у Павлиській школі вперше у ті роки була обладнана дитяча **кімната казки**. При цьому кімната була незвичною не лише за інтер'єром, але й за змістом діяльності дітей у ній.

Поступово у процесі занять серед природи та у кімнаті казки накопичувався позитивний досвід дітей, на основі якого дітей спонукали до усного **складання казок**. У меморіально-педагогічному музеї В.О.Сухомлинського нині зберігається 70 томів дитячих казок. Положення та досвід вченого у цьому аспекті у наш час використовуються у багатьох школах України та за кордоном.

Принципово по-новому впроваджував вчений і **методику** навчання грамоти, використовуючи при цьому образні **порівняння** природи. У наш час цей метод у технології навчально-виховного процесу називають **адитивним**. Поступово Василь Олександрович підводив дітей до сутності людських взаємин. Суттєво, що всі шестирічні учні оволодівали вміннями читати, мали достатній словниковий запас і творче особистісне самовираження.

Новаторським за своєю суттю є положення педагога про **гармонію суспільних та індивідуальних потреб** у структурі особистості. У тогочасній педагогіці згадане положення зводилось до того, що особисті інтереси мають підпорядковуватися потребам колективу, суспільства. Тому кардинально **змінюється і саме співвідношення особистості і колективу**. Зазначимо, що домінуючим стилем взаємин у тоталітарній державі (СРСР) був конформістський (як всі, так і я). В.Сухомлинському вдалося його замінити нонконформістським, за яким дитина і в школі може виявляти власні найнеповторніші грані діяльності та поведінки. Суттєвим є те, що у системі В.Сухомлинського **дитина наділялася значною автономією**. Але вчений, розуміючи різницю рівнів задатків і здібностей дітей, продовжував удосконалювати гуманний стиль взаємин у колективі, підсумовуючи, що саме формування поведінки у школярів дозволяє мати рівні можливості для гуманного, морального зростання.

Загалом, виховання **гуманності**, на думку педагога, починається з виховання любові до всього живого, до матері, бабусі, рідних. У книгах "*Серце віддаю дітям*", "*Народження громадянина*", "*Павлиська середня школа*" педагог розкриває конкретні **форми** становлення гуманної поведінки дітей. Серед них: *створення лікарень для пташок і тварин, допомога немічним, участь в естетизації школи і селища тощо*. Формуванню гуманізму дітей сприяло також *створення галереї портретів матерів найвідоміших людей світу*.

У програмі роботи школи поряд із загальними категоріями етики (моральний ідеал, гідність, чесність, працьовитість, справедливість) достатньо реалізуються й такі, як *щастя, радість, совість, співчуття, духовність*. Саме останні і відображають зміст гуманності як інтегральної риси підростаючої особистості. Проте заслуга вченого полягає не лише в тому, що він включив ці поняття до програми, але, насамперед, в **реалізації** цих понять у практиці роботи Павлиської школи. У школі поважали гідність дитини, оскільки без любові і поваги до вихованців, за переконанням В.Сухомлинського, будь-які розмови про гуманність і людяність стають порожнім звуком, Природно, що формування гуманності школярів здійснювалося у Павлиші шляхом

використання "Хрестоматії моральних цінностей людства" та "Хрестоматії з етики". Ці рукописні матеріали постійно поповнювалися вченим та його колегами і слугували розвитку у дітей людяності, доброти, гідності.

В умовах гуманізації виховання вчений по-новому осмислював суть **взаємин колективу і кожного вихованця**, розвивав ідеї А.С.Макаренка щодо виховного впливу колективу на дитячу особистість. У роботах "Виховання колективізму у школярів", "Духовний світ школяра", "Розмова з молодим директором школи" він встановлює **принципи взаємозалежності особистості і колективу**. На думку педагога, колектив лише тоді позитивно впливає на становлення кожного вихованця, коли сам має насичене духовне життя та складається з яскравих особистостей. За цих умов кожен вихованець здатен впливати на загальний стиль взаємин у колективі, збагачуючи при цьому один одного, що дозволить гармонізувати взаємини у дитячому співтоваристві.

Центральною у педагогічній системі В.О.Сухомлинського є **ідея гармонійно розвиненої особистості**. Незадовго до відходу у небуття вчений підготував доповідь для захисту докторської дисертації за сукупністю робіт під назвою "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості", де вчений розкриває складники всебічного розвитку особистості учня у період його навчання. За традиційного підходу до компонентів всебічного розвитку вчений, разом з тим, по-новому окреслює власне розуміння **змісту виховання та шляхів його реалізації**.

Великого значення надавав В.О.Сухомлинський **трудоому вихованню** школярів. У книзі "Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості" він пише: "Праця і тільки праця – основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всебічний розвиток, якщо людина не пізнала радості праці". Заслугою вченого є розроблення ним, у книзі "Павлівська середня школа", **принципів трудового виховання**: єдність трудового виховання і загального розвитку особистості – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття та розвиток індивідуальності в праці; раннє включення у продуктивну працю; різноманітність видів праці; постійність, неперервність праці; елементи продуктивної праці дорослих у дитячій праці; творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук; спадкоємність змісту трудової діяльності; цілісний характер продуктивної праці; посиленість трудової діяльності; єдність праці та багатогранного духовного життя.

У процесі організації продуктивної праці педагогічний колектив враховував особливості **об'єктивних** (зміст праці, її характер та цілі підготовки, час виконання трудових завдань) та **суб'єктивних** (рівень усвідомлення учнями необхідності участі в трудовій діяльності, відповідний емоційний настрій) **факторів**. Враховуючи особливості даних факторів, у школі прагнули, щоб виконання завдань поєднувалася з включенням у повний цикл сільськогосподарських робіт (колективно або невеликою групою), щоб потижднево кожен учень трудився 4-6 годин, а трудові процеси здійснювалися під керівництвом вчителів, кращих спеціалістів чи колгоспників.

Особливого значення він надавав **єдності трудової культури і загального розвитку** – морального, розумового, естетичного, фізичного; розкриттю, виявленню і розвитку індивідуальності в праці, високій моральній сутності праці, її суспільно-корисній спрямованості. Педагог вважав за необхідне широко залучати дітей та молодь до різноманітних видів **продуктивної праці**. Природно, що трудове виховання розпочинається за шкільною партою, оскільки навчання є найважчою справою для школяра.

У розвитку особистості першорядного значення він надавав **розумовому вихованню**. Ідеалом школи є те, щоб у життя не вступала жодна невихована у розумовому відношенні людина. Той, хто вийшов зі стін школи, може чогось і не знати, але він має бути розумною людиною. Розумова вихованість, на думку Сухомлинського, нерівнозначна обсягу набутих знань: "Уся суть у тому, як відбувається життя знань у складній і багатогранній діяльності людини".

Важливе завдання школи педагог вбачав у **формуванні стійких переконань вихованців**. Знання стають переконаннями за умови, коли у школі живуть ці переконання – у взаємовідносинах між вихованцями і педагогами, в їхніх вчинках, прагненнях, радощах і прикрощах. Моральний розвиток, писав педагог, є складне життя переконань – їх народження, розвиток, зміцнення, вираження у вчинках.

Загалом, розкриваючи особливості формування всебічно розвиненої особистості, вчений розкриває наступну **педагогічну закономірність**: між виховними впливами існують десятки, сотні, тисячі залежностей і зумовленостей, а ефективність виховання визначається тим, як ці залежності й зумовленості враховуються і реалізуються на практиці.

Серед шляхів і засобів формування всебічно розвиненої особистості у школі педагог вирізняв навчання, рідну природу, працю, слово, традиції, експериментування, багате духовне життя

вихованців. За словами вченого, *школа стає "колицкою народу", якщо в ній панують культ Матері, Батьківщини, Людини, культ Слова*. Саме за цих умов і можливе формування юного громадянина.

В.О.Сухомлинський першим у вітчизняній педагогіці 50-х років розпочав організацію **педагогічного просвітництва батьків**. Про це він пише в *"Етюдах о коммунистическом воспитании"*. Навчання батьків здійснювалося диференційовано. Як вважав педагог, батьки мають вчитися стільки ж років у батьківській школі, скільки й діти. Загалом у педагогічній системі В.Сухомлинського утвердилася певна **система родинно-шкільного виховання**, за якою батьки повинні були стати активними помічниками вчителів. Цьому сприяло не лише навчання батьків, але й спільне проведення свят і традицій, різноманітної суспільно-корисної діяльності.

У *"Батьківській педагогіці"* вчений кардинально, по-новому осмислює взаємозв'язки родини і школи. Головним у цьому зв'язку виступає глибоке **народне підґрунтя**. Спираючись на народні бувальщини, легенди, оповіді, вчений розкриває кращі набутки **етнічних засад виховання**. За Сухомлинським, кожен народ продукує свою систему етнічних цінностей, яка найповніше відображає його ментальність, особливості національної свідомості. Ці цінності народ відтворює і розвиває через мову, літературу, мистецтво, фольклор, виробничі відносини, побут, а також через звичаї і традиції.

Отже, у зазначеній вище книзі автор доступно, яскраво й образно показує зразки родинного виховання дітей та молоді з урахуванням етнічних засад нашого народу.

У праці *"Як виховати справжню людину"* він радить майбутнім матерям і батькам вивчати історію свого народу, виробляти шанобливе ставлення до близьких, оскільки святими, за його переконанням, є слова: народ, мати, батько, син. У *"Листах до сина"* й *"Листах до дочки"* вчений підтверджує своє переконання і дає конкретні поради щодо підготовки молоді до родинного життя.

У *"Павлівській середній школі"* В.Сухомлинський розкриває складові **педагогічної професії**. При цьому він на конкретних прикладах показує особливості становлення керованого ним колективу. Природно, що **найважливішим у педагогічній діяльності, за його переконанням, є любов і повага до дітей**. Без сумніву, Василь Олександрович сам був феноменальним вчителем, оскільки, за винятком математики, біології, хімії і фізики у старших класах, сам міг провести будь-який урок (і проводив). Звичайно, він насамперед постійно збагачувався знаннями. Його бібліотека включала всю тодішню не лише фахову, а й соціологічну, психологічну, педагогічну літературу, яка видавалася в тодішньому Союзі РСР. Маловідомим є той факт, що коли вчителі словесності й класоводи відмовилися писати творчі роботи, то на засіданні психологічного семінару він поставив на обговорення 20 (як йому здавалося, кращих) власних творів.

Природно, **психологічний семінар** був суттєвим чинником становлення майстерності павлівських вчителів.

На заняттях семінару не просто обговорювалися певні теми, а обов'язково щоразу дискутувалися проблеми невстигаючих дітей, дії окремих учнів. При цьому В.Сухомлинський спонукав вчителів до глибокого аналізу з урахуванням психологічних та індивідуальних особливостей кожного учня.

У книзі *"Сто порад вчителеві"* вчений розкриває **технологію власної творчості** (поради молодим учителям-початківцям, педагогам-вихователям, творчим особистостям. Подає поради учителям щодо зміцнення у себе якостей, які відповідають поняттю "покликання вчителя" (як його формувати, які якості необхідно мати вчителю-вихователю, як навчитись виховувати себе, власну самодисципліну та боротись з лінощами). Для того, щоб виявляти власну творчість, вчитель, за Сухомлинським, має глибоко володіти фактичним матеріалом, який він "доносить" до дитячої душі (він має знати на 2-3 порядки більше, ніж це передбачено навчальною програмою). Особливо наголошував Сухомлинський на необхідності знання вчителем психології дитячої особистості (на "розуміння стану дитячої душі"). Саме з цією метою у період його діяльності у Павлівській школі успішно функціонував "Психологічний семінар для вчителів".

У *"Розмові з молодим директором школи"* він стверджував, що керівник повинен постійно вдосконалюватись, щоб бути ерудованим, володіти мистецтвом викладання та навчання. Досить цікавою у цьому зв'язку є система аналізу уроків молодих вчителів, яку він здійснював.

Крім ерудиції, В.Сухомлинський мав неабияку силу волі, вирізнявся поміркованістю, надзвичайною скромністю, працездатністю (вставав щодня о четвертій годині ранку й писав власні твори до восьмої), людяністю. Також педагог володів кількома іноземними мовами. У багатьох напрямках педагогічної науки він випередив свій час.

3. ШКОЛА І ПЕДАГОГІКА УКРАЇНИ У ПЕРІОД 70-80 РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У 1970 році був прийнятий новий *Статут середньої загальноосвітньої школи*. На основі цього державного документу випускники восьмирічних шкіл могли продовжити освіту в загальноосвітніх повних середніх (десятирічних) школах (9-10 класи), середніх спеціальних навчальних закладах – технікумах (3-4 роки навчання), а також в школах робітничої і селянської молоді (9-11 класи) та середніх професійно-технічних закладах. Всі ці навчальні заклади давали **повну середню освіту і атестат зрілості**. Вважалось, що таким чином буде вирішена проблема одержання повної середньої освіти в поєднанні з професійною підготовкою молоді до праці. 20 червня 1972 року було прийнято постанову "Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та дальший розвиток загальноосвітньої школи". Перед органами народної освіти висувалось завдання завершити до 1975 року здійснення середнього всеобучу, переходу на нові навчальні плани і програми. Школа орієнтувалась на створення кабінетної системи навчання, **ефективне використання ТЗН, кіно, радіо і телебачення**. З метою стимулювання постійного росту кваліфікації, педагогічної майстерності і творчої ініціативи викладацьких кадрів запроваджувалась **атестація учителів**. За результатами атестації вчителям, які найбільш успішно працювали, присвоювались звання "**старший вчитель**", "**вчитель-методист**". У постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів "Про дальше покращення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці" від 22 грудня 1977 року вказувалося, що школа зобов'язана допомогти учням оволодіти глибокими знаннями основ наук і трудовими навичками. Постанова підкреслювала важливість єдності навчання і виховання, тісного взаємозв'язку розумового, трудового і морального виховання, а також поєднання навчання з участю у виробничій праці. Особлива увага приділялась питанням змісту і методам навчання, удосконаленню навчально-виховного процесу, позакласної і позашкільної роботи, яка повинна враховувати інтереси і бажання школярів. Одночасно з даною постановою була прийнята постанова **про безплатне користування підручниками і про створення шкільних бібліотечних фондів підручників**.

На жаль, вищезгадані постанови не працювали, і радянська влада поступово входила в кризовий період, піддавалась "застійним" впливам, характерним для всього суспільства. Цей період характерний черговим наступом на українську мову. У 1978 році виходить постанова "Про посилення вивчення російської мови". Класи стали ділити надвоє для уроків російської мови, відкривали в українських школах російські класи, батьки отримали право звільняти дітей від вивчення української мови за станом здоров'я. Якщо в 1965-66 навчальному році в школах з українською мовою навчання (яких налічувалось 23674) навчалось біля 4,5 млн. дітей, то в 1978-79 – 17200 шкіл та 3,8 млн. учнів.

У 1984 р. було зроблено спробу вивести школу з кризи, накреслено заходи щодо проведення реформи загальноосвітньої та професійної школи, яка мала на меті подолання наявних недоліків в системі освіти, в змісті і методах навчання і виховання: навчання починалося з 6 років, школа ставала 11-ти річною, вводиться суспільно-корисна, виробнича праця (вкотре). Але вона була приречена на провал, оскільки суспільство роздирали суперечності. В 1985 році розпочалася **перебудова**, у 1986 – з'явилась **педагогіка співробітництва – гуманізація та демократизація життя і школи**.

Але це ще не розв'язало суперечностей в Україні. В 1988 році журналісти «Літературної України» закликали педагогів звернутися до джерел педагогічної мудрості народу. У школі вводиться такий предмет, як **народознавство**. У 1989 році створюється «Товариство української мови», видається Закон "Про мови в Українській РСР", розгортається Народний рух України. У 1990 році – в березні – Декларація про державний суверенітет України, в жовтні – голодування студентів як акт волевиявлення народу. У червні 1991 року затверджується **Закон** Української РСР "Про освіту", яким утверджуються **демократичні засади** розвитку національної освіти: створено **органи самоврядування**, до складу яких входять насамперед загальні збори (конференція) колективу закладу освіти; районна, міська, обласна конференції педагогічних працівників, з'їзд працівників освіти Автономної республіки Крим, Всеукраїнський з'їзд працівників освіти; створюються середні **навчальні заклади нового типу**: гімназії, ліцеї, колегіуми, а також коледжі та університети як вищі навчальні заклади.

4. РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ І ПЕДАГОГІКИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

У 1993 році відбувається I з'їзд педагогічних працівників України (саме тоді виникло це поняття). Він схвалив *Державну програму "Освіта" ("Україна XXI ст.")*, де визначено **стратегію розвитку освіти** в Україні на найближчі роки та перспективу: відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян освіти в Україні на рівень розвинених країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад. Передбачається створення на рівноправній основі недержавних закладів освіти та глибокі демократичні перетворення у традиційних державних навчально-виховних закладах.

У програмі "Освіта" визначені також пріоритетні напрями, основні шляхи і принципи наступного реформування освіти. Зокрема, досить конкретно визначаються **шляхи реформування** кожної з ланок системи освіти: **дошкільного виховання**, в якому поєднуються сімейне і суспільне виховання; **загальноосвітньої підготовки на національній основі**, в якій реформуванню піддаються зміст гуманітарної та природничо-математичної освіти, трудової та фахової підготовки в середній ланці освіти. Суттєва увага приділяється **національному вихованню**, головною метою якого є надбання молодим поколінням соціального досвіду успадкування духовних надбань українського народу, формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою. Сутнісні основи національного виховання визначаються ідеями національного світогляду, філософії, ідеології, засадами родинного виховання, народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що увібрали в себе надбання національної виховної мудрості.

Основною, найбільш важливою і необхідною ланкою реформування і оновлення освіти є **загальна середня освіта**, яка повинна забезпечувати максимальний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення. Українська держава гарантує молоді право на отримання повної загальної середньої освіти і оплачує її здобуття. Повна загальна середня освіта в Україні є обов'язковою і може отримуватися у різних типах закладів освіти.

Найважливішими **напрямами** відродження школи є: реалізація в навчанні та вихованні підростаючого покоління ідеї народності на основі засвоєння позитивних традицій національних культур українців та інших народів, що проживають в Україні, відродження ролі школи в розвитку культури народу; демократизація всіх сторін шкільного життя, перетворення школи з відомчої ідеологічної установи в громадсько-державний інститут, відхід від жорсткого одержавлення і регламентації її діяльності, широкий розвиток самодіяльних засад, залучення громадськості до визначення і здійснення шкільної політики; індивідуалізація навчально-виховного процесу, організація його з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей та їхнього інтелектуального, фізичного і психічного розвитку, диференціація, яка передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання та виховання; інтеграція зусиль всіх соціальних інститутів виховання – сім'ї, школи, позашкільних установ, виробничих колективів, громадських організацій для поліпшення виховання підростаючого покоління.

Загальний **зміст** навчального матеріалу середньої освіти поділяється на **державний і шкільний компоненти**.

Гімназії та ліцеї працюють за спеціальними навчальними планами, які розробляються педагогічними колективами спільно з вищими навчальними закладами. Міністерством освіти і науки України розроблений **базовий навчальний план гімназій**, який передбачає широкий спектр предметів за вибором: мови народів України, стилістика української мови, старослов'янська мова, латина, грецька мова, народознавство, ораторське мистецтво, поезика, логіка, історія, культура, етнографія, людина і суспільство, вступ до філософії, основи екології та економіки, ритміка, хореографія тощо.

Базовий навчальний план ліцею диференціює навчальну роботу учнів за основними профілями: філологічний, історико-філософський, художньо-культурний, фізико-математичний, біолого-хімічний, економічний, технічний. Їх кількість і зміст визначаються конкретним педагогічним колективом відповідно до потреб учнів і кадрового та навчально-методичного забезпечення. Додаткові предмети у ці навчальні плани вводяться залежно від напрямів і профілів: основи етики, естетика, культура та мистецтво України, основи моделювання та конструювання тощо. Для учнів відкриваються широкі можливості щодо вибору додаткових курсів. Зокрема, на технічному профілі ліцею можуть пропонуватись: мікропроцесорна техніка, електротехніка, електроніка і радіотехніка, ергономіка, соціальна психологія, аудіо- та відеотехніка, дизайн,

менеджмент та підприємництво, основи сучасного виробництва, інформатика й управління.

Професійна освіта в Україні здійснюється в системі **вищих навчальних закладів**: в університетах, академіях, інститутах, коледжах, технікумах, технічних, педагогічних, медичних та мистецьких училищах. **Професійно-технічна освіта** надається в середніх професійно-технічних училищах, які забезпечують підготовку кваліфікованих робітників.

Відповідно до статусу вищих закладів освіти встановлено **чотири рівні акредитації**:

перший рівень – технікум, училище, інші прирівняні до них вищі заклади освіти;

другий рівень — коледж, інші прирівняні до нього вищі навчальні заклади освіти;

третьої і четвертої рівні (залежно від наслідків акредитації) – інститут, консерваторія, академія, університет.

Вищі заклади освіти здійснюють підготовку фахівців за такими **освітньо-кваліфікаційними рівнями**: молодший спеціаліст – забезпечують технікуми, училища, інші види закладів освіти першого рівня акредитації; бакалавр – забезпечують коледжі, інші заклади освіти другого рівня акредитації; спеціаліст, магістр – забезпечують вищі заклади третього і четвертого рівнів акредитації.

Вищі заклади освіти у встановленому порядку можуть створювати різні типи навчально-науково-виробничих комплексів, об'єднань, центрів, інститутів, філій, коледжів, ліцеїв, гімназій.

Підготовка фахівців у вищих закладах освіти може проводитися з відривом від виробництва (очна), без відриву (вечірня, заочна форма), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей – екстерном.

Тема 7. СУЧАСНА ОСВІТА У НАЙРОЗВИНЕНІШИХ КРАЇНАХ СВІТУ

ПЛАН

1. Характеристика освітніх систем найрозвиненіших країн (США, Великій Британії, Німеччині, Франції, Японії) на початку ХХІ століття.
2. Українські школи в країнах світу.
3. Вища освіта України і Болонський процес.

Література

1. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. – К.: Знання України, 2006. – С. 5-116.
2. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-е, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С. 98-116.
3. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О.Любара. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 403.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко. – К., 2004. – 24 с.
5. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004.

1. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ СИСТЕМ НАЙРОЗВИНЕНІШИХ КРАЇН НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Людство переживає сьогодні тривалий та складний процес переходу від багатоміліардної індустріальної фази до науково-технічної. Вносяться кардинальні зміни у сферу виробництва (використання нових видів енергії, невідомих раніше матеріалів та способів їх обробки, автоматизація та роботизація, комп'ютеризація виробничих процесів), корінним чином змінюється побут людей, їх соціальне та духовне життя,

Ці перетворення особливо помітні у високорозвинених країнах світу, що є лідерами у темпах НТП. Саме в цих країнах найбільш помітними є і зміни в структурі робочої сили. Провідне місце у сфері праці займає діяльність, що вимагає від людей підготовки в обсязі вищому від середньої школи (в США таких працівників більше, ніж 91%).

У зв'язку з високим динамізмом виробництва особлива увага приділяється таким якостям працівників, як професійна мобільність, вміння швидко переучуватися і набувати нові знання, психічна та фізична рівновага.

Новий етап у розвитку людської цивілізації суттєво змінює уявлення про формування людини,

пріоритети її особистісних якостей, життєвих настанов, цінностей. Якісно нові вимоги висуваються до системи освіти, через яку вступає у життя практично все підростаюче покоління.

На початку XXI століття освітня сфера кардинально змінюється. Здійснюється інформатизація навчального процесу, відкриваються нові його напрямки (дистанційне навчання, використання системи Internet та ін.). Освітні реформи набули глобального характеру, стали важливою складовою соціальної політики держав. НТП, участь в системі глобальної економіки висувають комплекс спільних вимог до освітніх структур різних країн, що сприяє їх уніфікації, інтернаціоналізації. Однак і зараз система освіти кожної країни відображає особливості її соціально-економічного розвитку і політичної структури, специфіку культурно-історичних і власне педагогічних традицій.

Управління освітою в США традиційно є децентралізованим. Воно здійснюється на рівні штатів. Значні права у вирішенні шкільних питань надані графствам, містам, навчальним округам, яких у країні нараховується близько 15 тисяч. *Дошкільне виховання* здійснюється в дитячих яслах (до 3 років) і садках (від 3 до 5 років). Система дошкільних закладів включає приватні, державні та кооперативні установи, що суттєво відрізняються між собою метою, організацією та програмою діяльності. Починаючи з 80-х рр. відмічається суттєве зростання кількості дошкільних установ. Пояснюється це необхідністю забезпечення більш раннього інтелектуального та загального розвитку дітей як важливої умови їх успішного навчання в школі і, певною мірою, досягнення життєвого успіху. Провідною метою закладів дошкільного виховання є підготовка до школи. Для дітей, які позбавлені такої можливості у дитячих установах або в домашніх умовах, здійснюється урядова програма "*Хед старт*" (початковий старт), що передбачає набуття початкових освітніх навичок за допомогою телевізійних навчальних програм.

Шкільне навчання починається з 6-7 років, залежно від штату, і здійснюється у дванадцятирічній загальноосвітній школі, що має таку структуру: початкова школа (1-6 класи), неповна (молодша) середня школа (7-9 класи), старша середня школа (10-12 класи), тобто діє схема "6+3+3". У деяких штатах (малонаселених) існує структура "6+6", тобто початкова та об'єднана середня школа, або "8+4".

У країні існують як державні загальноосвітні школи, так і приватні, більшість з яких є конфесійними (такі, що організовуються релігійними общинами) (71%). Особливе місце серед приватних належить "незалежним" школам, в яких виховується еліта сучасного суспільства. Метою таких шкіл є формування різнобічно розвиненого джентльмена, який має гарні манери, розважливий у справах, вміє планувати своє життя, акуратно витратити гроші та час заради досягнення головної мети – стати багатим.

На всіх етапах шкільного навчання в американській школі відсутні єдині навчальні програми, підручники. Кожен навчальний округ розробляє свої рекомендації щодо навчального часу, друкує програми з окремих предметів, як і займається фінансуванням шкіл.

З *молодшої середньої школи* починається диференціація навчання згідно з рівнем здібностей та бажанням учнів. У 9 класі, крім обов'язкових предметів (рідна мова, історія, математика, біологія, географія, предмети естетичного циклу, фізичне виховання, гігієна, праця), вводиться значна кількість предметів за вибором (елективних курсів), які дозволяють обрати певний профіль навчання у старшій середній школі. Диференціація змісту освіти посилюється ще й тим, що більшість обов'язкових предметів викладається за програмами різних рівнів складності.

Старша середня школа США являє собою установу, в якій навчання здійснюється за трьома основними профілями: академічним, загальним та виробничим (трудоим). Навчання на *академічному* профілі є підготовкою до вступу у вищий навчальний заклад і здійснюється за збагаченими і ускладненими програмами. Залежно від подальшого професійного вибору школяра навчання може мати гуманітарну, суспільствознавчу, природничу або іншу орієнтацію. *Загальний* профіль орієнтує учнів на вступ до середніх навчальних закладів. *Виробничий* профіль призначений для учнів, які одразу після школи почнуть працювати. Саме тому цей профіль пов'язаний із здобуттям певної спеціальності.

У зміст навчання входять як предмети "ядра" – обов'язкові (рідна мова та література, суспільствознавчі науки, математика, природничі науки, комп'ютерна грамотність), так і предмети за вільним вибором учнів (елективні). В середині 80-х рр. XX століття на вивчення елективних курсів приділялось 50% усього навчального часу. На початку 90-х рр. XX ст. ця цифра зменшилась до 40-35% у зв'язку з тенденцією до інтелектуалізації змісту освіти для всіх учнів, що здійснюється за допомогою розширення "ядра" і, перш за все, його природничо-математичного компоненту.

Однією з особливостей діяльності американської школи є значна увага до *служби "гайденс"* (що означає керівництво), метою якої є допомога дитині у досягненні повного розвитку.

Система **вищої освіти** в США включає два сектори: приватний та державний. Більшість вузів – приватні, однак в них навчається лише 23% від загальної кількості студентів. До вищих, за американськими стандартами, відносять будь-який навчальний заклад, що йде за школою: одно-, дво- та трирічні технічні інститути, дворічні коледжі гуманітарних наук, незалежні (автономні від університетів) професійні школи, учительські коледжі, школи мистецтв, семінарії тощо; університети, політехнічні та технологічні інститути. За рівнем освіти всі вони об'єднані у три категорії:

I – дворічні коледжі;

II – коледжі гуманітарних та природничих наук і професійні школи;

III – аспірантські та вищі професійні школи, коледжі та університети.

У США відсутні єдині вимоги до абітурієнтів. Все залежить від типу вузу, його престижності, ряду соціально-економічних факторів. Так, наприклад, дворічні коледжі не вимагають вступних екзаменів, чотирирічні коледжі та університети, особливо престижні (Гарвард, Йель, Принстон, Стенфорд, Чикаго та деякі інші) проводять конкурсний відбір абітурієнтів.

Метою вищої школи США є підготовка спеціалістів, здатних систематично мислити, робити вірні оціночні судження, застосовувати творчу уяву. Основний акцент робиться не на обсяг, а на фундаментальність навчання, на знання спеціалістами концепцій розвитку певних галузей науки і техніки, на формування у них навичок подальшої самоосвіти.

Сучасний розвиток освітньої системи **Великої Британії** визначається Законом про реформу освіти 1988 р. На відміну від континентальної Європи, він визначається філософією есенціалізму, згідно з якою метою освіти є передача основних знань та навичок. Отже, школи повинні зосередитись на найважливішому, не відволікаючись на другорядне.

Управління системою освіти в масштабах країни здійснює Міністерство освіти та науки, але традиційно місцеві органи та керівництво шкіл продовжують визначати суттєві сторони шкільного життя: навчальні плани, програми, підручники, режим роботи тощо.

Початковою ланкою освітньої системи є **дошкільне виховання**. Ним охоплено майже 100% дітей. Установами дошкільного виховання є муніципальні (державні) та приватні денні ясла, ясельні школи та класи, ігрові групи, де здійснюється догляд за дітьми та їх виховання переважно від 3 до 5 років. Останнім часом у різних типах дошкільних закладів практикується перехід до різновікових "сімейних" груп, куди можуть входити діти від кількох місяців до 5 років. Певна частина дітей дошкільного віку відвідує початкові школи, що пояснюється недостатньою кількістю дошкільних установ.

Шкільне навчання починається з 5 років у школі для малюків, де навчання є максимально наближеним до домашніх ігрових умов. Від 7 до 11 років діти навчаються у *початковій школі*. З першого дня шкільного життя дітей розподіляють на групи за рівнем інтелектуальних здібностей та навчальних умінь. У початковій школі це три потоки: група "А" – здібні, підготовлені діти, "В" – з посередніми здібностями, "С" – з низьким рівнем здібностей, недостатніми навичками читання, письма, лічби.

Середня школа є обов'язковою до 15 років. Існує кілька типів середніх шкіл: граматична, об'єднана, сучасна, технологічна. Крім того, існують *елітні приватні школи* інтернатного типу з роздільною системою навчання.

Середня *граматична* школа дає повну середню освіту і право на вступ до вищого учбового закладу на будь-який факультет. До таких шкіл вступають до 15% кращих випускників початкових шкіл – вихідців із середнього стану. У процесі навчання учнів часто перегруповують за здібностями. Традиційно освіта в таких школах завжди мала класичний характер. У сучасних умовах в таких школах діють гуманітарні, природничо-математичні та інші відділення. Старшокласники мають можливість вивчати дисципліни за індивідуальними планами. Середня *сучасна* школа є найбільш масовою в країні. Після її закінчення випускник отримує довідку, а не атестат (як в граматичній), що не дає права на вступ до вузу. Її головною метою є підготовка учнів до оволодіння масовими професіями, тому велика увага приділяється професійному навчанню, в той час як загальноосвітня підготовка зведена до мінімуму. Середня *об'єднана* школа є кроком на шляху до демократизації системи середньої освіти. Вона повинна об'єднувати всі типи середніх шкіл. Формально навчальні плани школи є єдиними, але на практиці навчання здійснюється у потоках та групах на різних рівнях складності. *Міська технологічна* середня школа (коледж) – новий тип навчального закладу, який дозволяє здобути широку загальну освіту з акцентом на

природничі науки та виробничу технологію. Її мета – підготовка для промисловості спеціалістів високого рівня. *Елітні приватні школи* готують своїх випускників до вступу в університет та до зайняття керівних посад у політиці, економіці, армії, церкві. На сучасному етапі існує близько 120 чоловічих шкіл такого типу, де навчається більше 50 тисяч учнів. Відбувається активне реформування змісту освіти у відповідності до вимог НТП: введені, крім гуманітарної, природничо-математична та практична спеціалізації.

У країні нараховується понад 850 *вищих навчальних закладів* (43 університети, 159 педагогічних коледжів, 30 політехнічних інститутів тощо). Усі вони державні. Найпрестижнішими серед університетів є Оксфорд (1168) та Кембридж (1269), які разом іноді називають Оксбридж. 65% їх студентів є випускниками елітних приватних шкіл. Курс університетського навчання продовжується у Великобританії, як правило, 3 роки. Навчальний рік поділяється на 3 триместри. Основними формами організації навчання є лекції, семінари, дискусії, тьюторські заняття; заняття невеликої групи студентів з одним наставником протягом усього вузівського періоду. Тьютор (наставник) тримає в полі зору успішність студентів, формування кожного як спеціаліста.

За Конституцією **ФРН** держава має право загального контролю над системою освіти в країні. У кожній землі (області ФРН) існує Міністерство культів, що відає всіма питаннями освіти. Координація та співробітництво центральних та земельних органів освіти здійснюється через Постійну конференцію міністрів культів земель. У 1965-1970 рр. створені нові державні органи керівництва: Міністерство науки та освіти, Комітет з наукових досліджень та питань освіти, Наукова рада, Рада з питань освіти.

Сучасна система освіти ФРН являє собою єдину структуру від дошкільних закладів до освіти дорослих. Вона включає такі ланки:

- дошкільне виховання (елементарний ступінь), що здійснюється у дитячих садках (переважно приватних), нульових класах та шкільних дитячих садках. До останнього часу ця освітня ланка була розвинута недостатньо; її відвідувало близько 75% дітей;
- початкова освіта, що надається у 4-річних початкових школах;
- перша ступінь середньої освіти – неповна середня освіта (5-10 класи) – включає різні типи шкіл: основну школу (5-9 класи), реальну школу (5-10 класи), гімназію (5-10 класи), загальну школу (5-10 класи) та профшколи нижчої ланки;
- другий ступінь середньої освіти – повна середня освіта: 11-13 класи гімназій різних типів, профшколи підвищеного типу, ПТУ, що готують до вступу у вуз з певної спеціальності;
- освіта дорослих;
- вища освіта.

Шкільне навчання у початковій школі починається з 6 років. Після її закінчення учні отримують направлення-рекомендацію до певного типу середньої школи, де містяться відомості про фізичний та психічний розвиток дитини, її успішність, поведінку та здібності, схильність до практичних або теоретичних занять.

Гімназія дає найбільш повноцінну, фундаментальну середню освіту. Існують різні спеціалізовані типи гімназій: класичні, природничо-математичні, соціально-економічні, музичні, педагогічні, музично-педагогічні, спортивні, сучасних мов та жіночі гімназії. У всіх зазначених типах гімназій учні обов'язково вивчають німецьку мову, історію, географію, соціологію, релігію, фізику, біологію, хімію, першу іноземну мову – латину або німецьку, другу – англійську, третю – одну зі скандинавських або російську; у класичних гімназіях вивчають ще грецьку або давньоєврейську.

Диференціація навчання починається з 5 класу, найбільш інтенсивно вона здійснюється у старших класах: на профілюючі предмети відводиться третина навчального часу. З 11 класу гімназисти мають право вільного вибору форм та змісту навчання.

Основна школа дає неповну середню освіту. Її випускники після закінчення обов'язкового 9 класу (існує ще 10-й – необов'язковий) переходять, як правило, до системи професійної освіти. Відмінна успішність в основній школі дозволяє після закінчення 10 класу перейти до старшого ступеня гімназії. Однак такі випадки є дуже рідкими у зв'язку з низьким рівнем підготовки, який отримують у таких школах.

Реальна школа дає загальну освіту (5-6-річну) та робітничу професію найвищої кваліфікації. Навчання диференціюється за професійною ознакою. Існують такі профілі: природничо-математичний, іноземних мов, соціально-історичний, домашнього господарства, музичний.

Однак, існує кілька типів середніх шкіл, розбіжності між якими досить розмиті: є багато варіантів переходу з одного типу школи до іншого.

Вища освіта. Перший німецький університет був заснований у 1386 р. у Гейдельберзі. У період середньовіччя на території Германії університетів було більше, ніж у всіх інших країнах Європи разом узятих.

Концепція традиційного німецького університету базується на неогуманістичній теорії В.Гумбольдта, згідно з якою університет є центром розвитку та пропаганди знань, підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Його головна мета – сприяти гармонійному розвитку особистості, забезпечувати на високому рівні загальнонаукову освіту.

На сучасному етапі до вищих навчальних закладів ФРН приймають всіх, хто успішно склав екзамен на атестат зрілості. Традиційною особливістю організації навчального процесу є академічна свобода: студент самостійно визначає для себе зміст освіти та тривалість навчання. Результатом такої свободи часто стає подовження строків навчання (як правило, університетський курс розрахований на 4 роки), часта зміна спеціальностей, великий відсів студентів (до 25%), що приносить державі великі збитки. Саме тому обговорюється пропозиція ввести чітко визначені строки навчання для всіх спеціальностей. Важлива роль належить індивідуалізації навчання. Від 50 до 70% обсягу навчальної роботи відводиться на самостійну роботу студентів.

Система освіти **Франції** характеризується високим рівнем централізації: навчальні плани та програми, розпорядок шкільного життя, призначення та звільнення педагогічного персоналу детально регламентується урядовими циркулярами та інструкціями.

Навчальними закладами керує Міністерство національної освіти. Територія країни поділена на 19 академій (навчальних округів), які включають декілька департаментів. Принцип свободи освіти дає право на відкриття приватних навчальних закладів, більшість з яких знаходиться під контролем церкви. У приватних школах навчається близько 20% загальної кількості учнів.

Система народної освіти Франції складається із закладів дошкільного виховання, загальноосвітньої школи, професійно-технічної та вищої освіти.

Дошкільне виховання здійснюється у "материнських школах" (дитячих садках) та в "класах для малюків" (підготовчих курсах при початкових школах), які відвідують приблизно 90% дошкільників. Завданням цих установ є не тільки загальний розвиток дитини, а й підготовка до школи. Їх випускники вміють рахувати, читати і навіть писати. Існує прямий зв'язок між змістом, формами та методами діяльності "класів для малюків" та початковою школою.

Шкільне навчання починається з 6 років і продовжується до 18. Перші п'ять років діти навчаються у початковій школі, після якої їх автоматично переводять до першого 4-річного циклу середньої школи – неповної середньої школи, що є обов'язковою. Після її закінчення учні переходять до "короткого" або "довгого" варіанту другого циклу середньої освіти. "Короткий" являє собою професійну підготовку без права на продовження навчання у вузах. "Довгий" – це три старших класи ліцею, де після успішної здачі державних екзаменів випускники отримують диплом бакалавра, що відкриває шлях до вищої освіти.

Початкова школа складається із трьох курсів: підготовчого (від 6 до 7 років), елементарного (від 7 до 9 років) та середнього (від 9 до 11 років). Діти навчаються 4 дні на тиждень по 6 годин щоденно. Неділя – день відпочинку, середа та четвер – відвідування богослужіння для віруючих, екскурсії та прогулянки. Домашні завдання та перевідні екзамен у початковій школі відсутні. Головною метою початкової школи є розвиток особистості школяра, формування у нього навичок критичного та раціонального мислення, самостійних суджень.

З метою зміцнення здоров'я школярів створюються "снігові", "морські" та "зелені" класи, де діти протягом 2-3 тижнів одночасно з розумовим розвитком отримують інтенсивне фізичне загартовування.

Середня школа. Обов'язковими для середньої школи є навчання в 6 - 3 класах (у Франції зворотна нумерація). Існують три типи середніх освітніх закладів: класичний та сучасний ліцей, загальноосвітній колеж, старші класи початкової школи. Повноцінна середня освіта отримується лише в ліцеях.

Навчальний процес у неповній середній школі має два цикли:

- 1) спостереження (6-5 класи), де діти навчаються за загальною програмою;
- 2) орієнтації (3-4 класи), де вводяться диференційовані за напрямками програми та предмети за вибором; у колежі це предмети, що носять практичну допрофесійну спрямованість, у ліцеї – давня мова, друга іноземна мова при посиленому вивченні основної іноземної мови.

Для тих, хто закінчує неповну середню школу, відкриваються два шляхи: професійні навчальні заклади (2 роки навчання), старші класи ліцею (3 роки). Напрями навчання в ліцеях визначаються системою елективних предметів. Перший рік навчання включає три секції: А – гуманітарну

(більша увага приділяється вивченню іноземних мов), С – природничо-математичну (математика, фізика), Е – технічне навчання та практична робота у виробничій сфері. Протягом наступних двох років диференціація навчання посилюється. Встановлюється 5 секцій: А – філософія і філологія, В – соціально-економічні науки, С – математика і фізика, Д – біологія, Е – техніка. Найбільш престижною вважається перша секція.

Професійно-технічну освіту отримують у ліцеях професійного навчання. Існують ліцеї промислового та сільськогосподарського профілів. Випускникам видається свідоцтво про професійну підготовку до однієї з 250 спеціальностей. Якщо учень досяг 16-річного віку, він може залишити ліцей і оволодівати професією в центрі учнівства, де після 2 років навчання видається свідоцтво про професійну придатність за профілем того чи іншого сектора економіки.

Вища освіта у Франції має дуже довгу історію. Паризький університет існує з 1150 р., Сорбонна – з 1200 р. Нині в країні існує 250 вищих навчальних закладів, із них 77 – університетів (65 з яких – державні). Університети складають провідну ланку системи вищої освіти, в них навчається 88% студентів.

Особливе місце в системі вищої освіти займають "великі школи", що перевищують за академічним престижем університети. Серед таких шкіл Вища нормальна школа, Політехнічна школа, Національна школа східних мов та інші.

Більшість приватних університетів належить церкві. Їх випускники мають, як правило, високу кваліфікацію і користуються великим попитом. Навчання в університеті поділене на кілька циклів, після закінчення кожного з них присвоюється певний науковий ступінь та видається диплом. Студент, як правило, сам організовує свою роботу (відвідування занять не є обов'язковим), але двічі на рік необхідно здати встановлені екзамени. За їх результатами студентів поділяють на розряди, що має велике значення під час розподілу вакансій серед випускників.

Система освіти, що діє сьогодні в **Японії**, була створена після другої світової війни за безпосередньою участю американських спеціалістів, тому за своєю структурою вона практично повністю копіює американську: 6-річна початкова, 3-річна молодша середня, 3-річна старша середня школа, 2-4-річні коледжі та університети.

Для Японії характерна висока повага до освіти, навіть "культ освіти". Японці називають своє суспільство "суспільством дипломів", де багато важить не тільки рівень навчального закладу, що його видав, але і його престиж.

На відміну від європейського та американського, японський навчальний рік починається 1 квітня і закінчується 31 березня. Він є найдовшим серед навчальних років у розвинених країнах. Зокрема у 1990 р. японські школярі навчалися протягом 243 днів, діти ФРН та Росії – 210; Англії – 192; Франції – 185; Америки ж тільки 180. Після перехідних екзаменів вони мають літні, зимові та весняні канікули.

Дошкільне виховання здійснюється в дитячих садках, які відвідують діти, як правило, з 5 років. 63% дитячих садків належать приватним особам. Вже на цьому етапі починається врахування престижності виховного закладу: він повинен забезпечити найбільш успішний початок шкільного життя.

Шкільне навчання розпочинається у *початковій школі*. Більшість шкіл в Японії державні. Програма початкової школи включає 8 обов'язкових предметів (японська мова, соціальні предмети, арифметика, природознавство, музика, мистецтво та праця, домашнє господарство та фізичне виховання), а також основи морального виховання і спеціальну діяльність (шкільні та класні збори, гурткова робота, різні церемонії, екскурсії, спортивні змагання, користування бібліотекою, заняття з гігієни, правил безпеки тощо).

Молодша середня школа. У навчальний план входять як обов'язкові предмети, так і предмети за вибором. Відбір обов'язкових предметів здійснюється не самими учнями, а місцевими керівниками освіти згідно з локальною необхідністю та нахилами школярів. Серед предметів за вибором – іноземна мова (часто англійська) або комбінація професійного та естетичного циклів.

Характерною рисою японських шкіл є високе наповнення класів: у початковій школі – до 40 учнів, у молодшій середній – від 41 до 45. Багатолюдність у класах, орієнтація на заучування примушує батьків звертатися до репетиторів. Масовим явищем стало навчання школярів на приватних додаткових курсах (понад 25% учнів початкових шкіл та близько 60 % – молодших середніх). Використання такої системи компенсуючого навчання, діяльність якої не переривається навіть влітку, є однією з важливих причин ефективності японської школи.

Старша середня школа. Перехід до старшої середньої школи пов'язаний зі вступними екзаменами у вигляді тестів, що визначають успішність навчання з окремих предметів та

коефіцієнт розумової обдарованості. Навчання диференційоване, з поділом на потоки та профілі. Як правило, існують два відділення: *загальноосвітнє*, з поділом на академічний (гуманітарний та природничо-математичний), що готує до вступу в університет, і загальний профілі; та *професійне* із сільськогосподарським, риболовним, промисловим, комерційним, домогосподарським профілями й циклами більш вузької спеціалізації.

Порівняльна характеристика відділень показує, що на загальному відділенні вивчають приблизно ті ж предмети, що й на академічному, але на нижчому рівні. Отже, знання мають більш прикладний характер. Професійне відділення готує учнів до праці з певної спеціальності. Загальноосвітня програма зведена до мінімуму.

Навчання в старшій середній школі Японії є платним як в державних, так і в приватних школах, які відвідує близько 28% школярів.

Професійно-технічна освіта здійснюється у професійних школах двох типів:

а) технічні коледжі для тих, хто закінчив молодшу середню школу (строк навчання 5 років);

б) молодші коледжі для випускників старших класів середніх шкіл (строк навчання 3 роки). У країні нараховується близько 800 професійних шкіл, з яких більшість (96%) приватні.

Вища освіта здобувається в університетах та інститутах. Після 4 років навчання випускники отримують ступінь бакалавра і можуть продовжити навчання у магістратурах та докторантурах вузів. 75% японських студентів навчаються в приватних вузах, але значення державних у підготовці інтелектуального потенціалу нації є значно вагомим, оскільки саме в них навчається абсолютна більшість студентів природничого, технічного, медичного, педагогічного, сільськогосподарського профілів, майбутніх магістрів та докторів наук, значно кращими є умови навчання та викладацький корпус.

У другій половині ХХ століття з'явилась значна кількість спеціальних жіночих вузів. Але відсоток дівчат серед студентів продовжує залишатись незначним. Навчання у всіх вузах є платним, що ускладнює доступ до вищої освіти.

2. УКРАЇНСЬКІ ШКОЛИ В КРАЇНАХ СВІТУ

У різний час з різних причин українці переселялися зі своїх споконвічних земель в інші країни й утворювали там поселення зі збереженням рідної мови, культури, традицій. Їх стали називати діаспорою. Переселення відбувались як примусові (до найвіддаленіших куточків Російської імперії та Радянського Союзу), так і спричинені масовим безробіттям (до далеких країв: Канади, США, Австралії тощо).

За даними на середину 1992 року, українці проживають у 50 країнах, на всіх материках, у тому числі в Європі – у 18 державах, у Південній та Центральній Америці – у 13, в Азії – у 9, в Африці – у 5, у Північній Америці – у 2. Українці мають свої поселення в Австралії, Новій Зеландії і навіть на деяких з островів Гавайського архіпелагу.

З плином часу в країнах далекого зарубіжжя виникають численні товариства, органи і видавництва, що сприяють розвитку української культури в діаспорі. У країнах близького зарубіжжя, утворених після розпаду Радянського Союзу, останнім часом також намітилась поява культурологічних українських товариств.

У провідних зарубіжних країнах плідно працюють Світова координаційна освітньо-виховна рада, Українська центральна шкільна рада Австралії, Спілка українських учителів та вихователів Великої Британії, Об'єднання українських педагогів Канади, Головна шкільна рада УАП Церкви Америки, Науково-освітнє товариство Бельгії, інші творчі, управлінські та громадські об'єднання українських освітян та педагогів діаспори.

Особливо плідно працює Шкільна рада Українського конгресового комітету Америки (УККА), яку очолює Євген Федоренко. Вона вирішує широке коло питань, серед яких найголовнішими є:

- підготовка учителів українознавства і підвищення їх кваліфікації;
- узагальнення і поширення досвіду досягнень недільних шкіл українознавства і тих закладів США, більшість предметів у яких викладається українською мовою;
- розробка рукописів оригінальних навчальних і методичних книг та їх оприлюднення в достатній кількості;
- видання журналу «Рідна школа» (виходить тричі на рік);
- зміцнення освітянських зв'язків діаспори з Україною.¹

Протягом післявоєнного часу за сприяння Шкільної ради УККА розроблено і видано

¹ Федоренко Є. Не стоїмо осторонь // Рідна школа. – 1993. – №9. – С. 37-38.

(перевидано) понад 2200 найменувань творів української класики і збірок фольклору.

Школи українознавства в зарубіжних країнах, де є діаспора, є недільними недержавними навчальними закладами. Вони існують на кошти благодійних організацій, об'єднань і товариств, релігійних орденів, концесій і навіть монастирів.

Наприклад, у школі-академії Св. Василя (Філадельфія), заснованій ще 1931 року монахиною ордену василіан, які походять з України, навчаються здебільшого юні українки. Щороку майже 100 випускниць 12 класу вступають до коледжу, що діє при монастирі. Педагогічний колектив школи робить надзвичайно важливу і неоціненну справу в пропаганді українського національного мистецтва, української культури. Школа Св. Василя пишається багатими музеями й центром української культури, бібліотекою з величезним багатотисячним фондом українських книжок, касет, відеозаписів, лекцій, мікрофільмів, відеофільмів та науково-популярних стрічок з літератури та української та американської культури. Учні середньої школи, крім обов'язкових предметів, вивчають також друкарську та комп'ютерну справи, основи бухгалтерії, водіння автомобіля, живопис, скульптуру – всього 31 навчальний предмет. Навчання платне. Випускники коледжу при жіночому монастирі Св. Василя, як правило, присвячують своє життя викладанню українознавчих предметів у навчальних закладах тих штатів, де є діти українського походження.

В Австралії на 50 тисяч українців діє 12 національних українських шкіл і немало класів українознавства при загальноосвітніх англомовних школах; тут українці розмовляють рідною мовою, співають в українських хорах, танцюють в українських танцювальних колективах, моляться в українських церквах, навчаються україністики в університетах.²

Учні початкових шкіл Канади українознавства навчаються за серією читанок для розвитку української мови, збірками фольклорних творів розповідних жанрів з різнокольоровими ілюстраціями.

Взагалі, видавнича робота з проблем україністики в діаспорі на першому місці. Видаються навчальні книги і посібники для навчання української мови та літератури, підручники з історії українського народу та його культури, художня література для шкільного засвоєння (І.Багряний, М.Вовчок, П.Куліш, Л.Українка, І.Франко, В.Симоненко, Т.Шевченко тощо), підручники та посібники з педагогіки, психології, часткових методик.

Варто зазначити, що деякі твори вчених з діаспори у перші роки відбудови національної школи України і розбудови її державності повернулися на рідні землі, використовувалися в шкільній практиці (наприклад, підручник з історії України, підготовлений відомим українознавцем, доктором наук, професором І.Крип'якевичем). Відомими в Україні стали популярні в українській діаспорі історичні праці Н.Черняк, А.Лотоцького, Н.Хойнацької, підручники Е.Жарського, посібники Б.Лончини, В.Яніва, духовні твори Ю.Катрія, В.Шаяна, Я.Оріона, Л.Силенка та ін.

Усе це дає підстави стверджувати, що підростає покоління української діаспори в провідних зарубіжних країнах міцно несе у своїх серцях любов до етнічної Батьківщини, до її народу. Зусилля вчених і практиків діаспори у сприянні активному зростанню і якісному становленню шкільництва дають плоди як у їхніх країнах, так і в самій Україні.

3. ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

Із здобуттям Україною незалежності її розвиток визначається у загальному контексті Європейської інтеграції. Важливим засобом такої інтеграції та демократизації вищої освіти стало приєднання України до **Болонського процесу** в травні 2005 року.

Болонським процесом прийнято називати діяльність європейських країн, спрямовану на узгодження систем вищої освіти. Основний зміст **Болонської декларації**, прийнятої 19 червня 1999 року, полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися до 2010 року привести свої освітні системи у відповідність певному єдиному стандарту, створити **Європейський простір вищої освіти**. Європейські країни прагнуть наздогнати заокеанських партнерів, стати конкурентоспроможними на світовому ринку, прискорити впровадження нових технологій. Вихідні позиції учасників процесу у тексті Болонської декларації формулюються наступним чином: "Європа знань" є на сьогодні широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для

² Кіндрась К. Пташка за пазухою: Українці в Австралії: хто вони? // Рад. Україна. – 1990. – 15 травня. – № 109. – С. 3.

протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери»³.

Основні **цілі** Болонського процесу зводяться до наступного:

- побудова Європейського простору вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування;
- посилення міжнародної конкурентоспроможності як національних, так і в цілому Європейської систем вищої освіти;
- досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти;
- формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи в цілому;
- підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних та Європейських культурних цінностей;
- змагання з іншими системами вищої освіти за студентів, вплив, гроші та престиж.

Ключова позиція реформування: Болонські вимоги – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань різних країн.

Зрозуміло, що Україна не може залишатися осторонь таких важливих процесів. Міністерство освіти і науки України здійснює комплекс заходів щодо організаційного забезпечення приєднання України до Болонського процесу і виходу її на міжнародний ринок освітніх послуг. При цьому важливо не втратити кращі традиції, не знизити національні стандарти якості, а забезпечити розвиток і набуття нових якісних ознак. В Україні потужна система вищої освіти. Тому інтеграція має бути взаємовигідна. Стратегічними напрямками розвитку вищої освіти в Україні у зв'язку з входженням в Європейський освітній простір визначені: розширення доступу до вищої освіти, якість освіти й використання фахівців з вищою освітою та інтеграція в Європу.

Створення зони Європейської вищої освіти передбачає виконання таких завдань (шість цілей Болонського процесу): введення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи; формування системи контролю якості освіти; розширення мобільності студентів і викладачів; забезпечення працевлаштування випускників та привабливості європейської системи освіти.

Два цикли навчання – це **додипломний** (бакалавр), який дає неповну вищу освіту, і **післядипломний** (магістр, а також доктор). Прийняття системи зрозумілих і порівнюваних вчених (академічних) ступенів має здійснюватися через **Додаток до диплома**. Такий Додаток має вісім розділів, основне призначення яких – дати дані про характер, рівень, зміст та статус освіти, яку власник здобув та успішно завершив. Такий Додаток може бути реалізований, якщо у вищій школі запрацює **кредитно-модульна система організації навчального процесу**. Кредитно-модульна система виконує дві основні функції:

- сприяння мобільності студентів, спрощення переходу з одного університету до іншого;
- акумулююча, чітке визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності.

Модулі конструюються як системи навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності, як деякий обсяг навчальної інформації, який має самостійну логічну структуру і зміст, що дозволяє оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності студента. Кожний модуль спрямований на розкриття і засвоєння певної генеральної ідеї професійної діяльності. Це дозволяє розширювати застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача та повноцінної самостійної роботи студентів.

Кредит – це умовна одиниця виміру навчального навантаження студента при вивченні якоїсь складової навчальної програми чи окремої дисципліни, найчастіше впродовж тижня.

Для взаємного визнання дипломів і вільного переміщення студентів з одного університету до іншого запропоновано **систему ECTS – систему накопичення і перезарахування кредитів**. Система має такі елементи:

- **кредити ECTS**, які є числовим еквівалентом оцінки (від 1 до 60), призначеної для елементів навчального плану, щоб охарактеризувати повне навчальне навантаження студента (60 кредитів на рік);
- **інформаційний пакет** – повна інформація про навчальний заклад, факультети,

³ Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко. – К., 2004. – С. 6.

- організацію і структуру навчання й елементи навчального плану;
- *навчальний контракт* – взаємна угода між навчальними закладами-партнерами і студентом через координаторів ECTS;
 - *перелік оцінок з предметів*, який показує здобутки студентів у навчанні у спосіб, який є всебічним і загальнозрозумілим, і може легко передаватися від одного навчального закладу до іншого.

Шкала оцінок ECTS або полегшена шкала оцінювання – це додаткова інформація щодо роботи студента, яка служить для порівняння його роботи з роботою інших студентів. Оцінка за цією шкалою є не абсолютною, а відносною. Вона має 5 рівнів: А, В, С, D, Е для оцінювання позитивних досягнень і 2 рівні (FX і F) для незадовільного результату.

Шкала оцінювання ECTS

Оцінка ECTS	Процент студентів, які зазвичай успішно досягають відповідної оцінки	Визначення
A	10	ВІДМІННО
B	25	ДУЖЕ ДОБРЕ
C	30	ДОБРЕ
D	25	ЗАДОВІЛЬНО
E	10	ДОСТАТНЬО
FX		НЕЗАДОВІЛЬНО (необхідне незначне доопрацювання матеріалу)
F		НЕЗАДОВІЛЬНО (необхідна значна робота над матеріалом)

Співпраця Міністерства освіти і науки з Європейським Союзом, впровадження європейських норм і стандартів у освіті, науці й техніці, поширення власних здобутків у Європу сприятиме зростанню в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього і науково-технічного середовища.

ХРЕСТОМАТІЯ

ЯН АМОС КОМЕНСЬКИЙ
(1592-1670)

**ВЕЛИКА ДИДАКТИКА,
ЩО МІСТИТЬ УНІВЕРСАЛЬНУ ТЕОРІЮ ВЧИТИ ВСІХ УСЬОГО,
АБО**

правдивий, і старанно обдуманий спосіб створювати по всіх общинах, містах і селах кожної християнської держави такі школи, в яких би все юнацтво тієї і другої статі, без усякого, де б то не було, винятку, могло навчатися наук, вдосконалюватися у вдачі, сповнюватися благочестя і таким чином в роки юнацтва навчитися всього, що потрібне для теперішнього і майбутнього життя

коротко, приємно, ґрунтовно, де для всього, що пропонується,

ОСНОВИ черпаються з самої природи речей;

ІСТИННІСТЬ підтверджується паралельними прикладами з галузі механічних мистецтв;

ПОРЯДОК розподіляється за роками, місяцями, днями і годинами, нарешті, вказується;

ЛЕГКИЙ І ПРАВДИВИЙ ШЛЯХ для успішного здійснення цього на практиці.

Ці три вимоги здійснюються, по-перше, в *освіті*, по-друге, в *доброчесності*, по-третє, в *благочесті*.

Звідси випливає, що істинні вимоги, які ставляться до людини, полягають у тому, щоб вона:

- 1) знала всі речі;
- 2) володарювала над речами і над самою собою;
- 3) щоб вона себе і все зводила до Бога – джерела всіх речей.

Якщо ці вимоги ми висловимо трьома добре відомими словами, то будемо мати:

I. Наукову освіту.

II. Доброчесність, або моральність.

III. Релігійність, або благочестя.

Під *науковою освітою* треба розуміти пізнання всіх речей, мистецтв і мов; під *доброчесністю* – не тільки зовнішню вихованість, а й усю внутрішню і зовнішню основу мотивів, а під *релігійністю* – те внутрішнє богошанування, яким дух людини зв'язується і з'єднується з вищою істотою.

Наш розум порівнюється: 1) з землею, 2) з садом, 3) з чистою дошкою.

Того ж учать нас і предмети, яким уподібнюється наш розум. Бо чи не сприймає земля (з якою часто порівнюється в Святому Письмі наше серце) насіння всякого роду? Хіба одного і того самого саду не можна засівати різноманітними травами й ароматними рослинами? Звичайно, можна, якщо садівникові не бракує розуму і старанності. І чим більше різноманітності, тим приємніше буде видовище для очей, тим більше насолоди для нюху, тим кращий відпочинок для серця. Аристотель порівняв людську душу з чистою дошкою, на якій ще не було нічого написано, але на якій, проте, можна було б написати все. Отже, подібно до того, як на чистій дошці тямущий у своїй справі письменник міг би написати, а живописець – намалювати що завгодно, так у людському розумі однаково легко накреслити все тому, хто добре знає мистецтво навчання. Якщо цього не буває, то, безсумнівно, що винна не дошка (якщо тільки вона інколи не буває шершава), а невміння того, хто пише або малює. Різниця в тому, що на дошці лінії можна проводити лише до межі її країв, тоді як для письма і рисунка в розумі ти ніякої межі не знайдеш, тому що (як сказано вище) розум безмежний.

ВИХОВАННЯ ПОТРЕБУЮТЬ І ТУПИ, І ОБДАРОВАНІ.

Ось що слід сказати взагалі про те, що освіта необхідна всім. Якби тепер ми оглянули різні якості людей, то знайшли б те саме. Адже хто б узяв під сумнів, що виховання необхідне людям тупим, щоб звільнити їх від природної тупості? Але, справді, значно більше потребують виховання люди обдаровані, бо діяльний розум, не будучи зайнятий чим-небудь корисним, займається некорисним, пустим і згубним.

Чим родючіше поле, тим більше родить воно тернину і чортополох. Так і видатний розум, повний пустими мріями, коли не засіяти його насінням мудрості і добродійностей. Як млин, працюючи, коли в нього не підсипати зерна, тобто матеріалу для мелення, стирає сам себе і, відриваючи від жорен куски і навіть пошкоджуючи і розриваючи окремі частини, марно, з шумом і тріском, порохить, так і рухливий розум, позбавлений серйозної роботи, буде взагалі наповнюватися нікчемним, пустим і шкідливим вмістом і стане причиною своєї власної загибелі.

БАГАТІ Й БІДНІ

Чим є багаті без мудрості, як не відгодованими висівками свинями, чим виявляються бідні без розуміння речей, як не віслюками, приреченими носити тягарі? Що таке красивий неук, як не прикрашена пір'ям папуга або, як сказав хтось, золоті піхви, в які вкладено свинцевий меч.

НАЧАЛЬНИКИ І ПІДЛЕГЛІ

Щодо тих, хто коли-небудь має управляти іншими – царів, князів, магістратів, пастирів церкви і вчених – то їм, насамперед, необхідно пройнятися мудрістю, так само, як провідникові треба мати очі, перекладачеві – мову, трубі – звук, мечу – вістря. Так само треба освічувати і підлеглих, щоб вони вміли розумно коритися не з примусу, не з осялчої покірливості, а добровільно, з любові до порядку. Адже розумним створінням треба управляти не криками, в'язницею, киями, але спираючись на розум. Якщо це буває інакше, то безчестя підлеглих падає і на Бога, який однаково вклав свій образ і в них, і людські справи будуть повні насильства і неладу, як це і є тепер.

ОТЖЕ, ВСІ БЕЗ ВИНЯТКУ

Отже нехай буде встановлено: всім, породженим людьми, безумовно, необхідне виховання для того, щоб вони були людьми, а не дикими тваринами, не нерухомими колодами. Звідси виходить і те, що кожний настільки перевищує інших, наскільки він більше від інших вправляється. Отже, цей розділ ми закінчимо словами Премудрого: "Той, хто нехтує мудрістю і наукою – нещасний, і марна надія його (саме досягти своєї мети), і труди його марні, і діла його даремні" (Премудр., III, 12).

Що школи, нарешті, треба відкривати скрізь, це пояснюється: для всякої християнської держави важливо, щоб цей священний звичай не тільки затримався, але й поширювався, а саме, щоб у всякому упорядкованому людському співжитті (чи буде то столиця, місто чи село) була збудована школа як навчальний заклад для спільного виховання юнацтва.

Школам потрібно доручати всю молодь тієї і другої статі. Школи повинні бути громадськими місцями для юнацтва.

Зі сказаного випливає, що до школи слід віддавати не тільки дітей багатих і знатних, а й усіх взагалі: знатних і незнатних, багатих і бідних, хлопчиків і дівчаток, у всіх містах і містечках, селах і селищах.

ЧИ СЛІД ТАКОЖ І ЖІНОЧУ СТАТЬ ДОПУСКАТИ ДО ВИВЧЕННЯ НАУК?

Не можна дати ніякої достатньої підстави, чому б і слабку стать (щоб сказати дещо окремо про неї) треба було б зовсім усунути від наукових занять (чи викладаються вони латинською мовою, чи рідною). Жінки – також образ Божий. Однаково причетні вони благодаті і царству майбутнього віку. Однаково вони обдаровані (часто більш, ніж наша стать) розумом гострим, який сприймає мудрість. Однаково їм відкритий доступ до найвищих становищ, бо часто самим Богом вони закликалися до управління народами, до того, щоб давати рятівні поради царям і князям, до вивчення медицини, до інших справ, корисних для людського роду, навіть до діяльності пророка і до того, щоб викривати священиків і єпископів. Так чому ж допускати їх до вивчення азбуки й усувати потім від читання книг? Чи боїмося ми їх легковажності? Але чим більше ми будемо займати їх розум, тим менше знайде собі місця в них легковажність, яка звичайно народжується від пустоти розуму.

САМЕ В ТОМУ, ЩО СТОСУЄТЬСЯ ФОРМУВАННЯ ВСІЄЇ ЛЮДИНИ

Отже, у всіх випадках, без винятку, треба прагнути до того, щоб у школах, а звідси через школи і в усьому житті:

I. З допомогою наук і мистецтва розвивалися здібності.

II. Удосконалювалися мови.

III. Розвивалася доброчесність і вдача в напрямі всякої пристойності згідно з моральними підвалинами.

IV. Бога щиро шанували.

У МУДРОСТІ, РОЗСУДЛИВОСТІ, БЛАГОЧЕСТІ

Адже мудро сказав той, хто сказав, що школи – майстерні гуманності, якщо вони досягають того, що люди стають справді людьми, тобто (повертаючись до поставлених вище цілей):

I. Створінням розумним.

II. Створінням, яке володарює над усіма створіннями (також і над самою людиною).

III. Створінням, яке є втіхою свого Творця.

Це буде в тому випадку, якщо школи багато попрацюють над тим, щоб зробити людей мудрими розумом, добродіями у своїх діях і благочесними серцем.

ШІСТЬ ЗДІБНОСТЕЙ

Тут якраз маємо нагоду пригадати дещо про відмінність здібностей, а саме: в одних здібності гострі, у інших – тупі, в одних – гнучкі і податливі, в інших – тверді і вперті, одні прагнуть до знань заради знання, інші захоплюються скоріше механічною роботою. З цього тричі подвійного роду здібностей виникає шестикратне сполучення їх.

По-перше, є учні з гострим розумом, які прагнуть до знання і податливі; вони переважно перед усіма іншими особливо здібні до занять. Їм нічого не треба, крім того, щоб давали їм наукову поживу; ростуть вони самі, як благородні рослини. Потрібна лише розсудливість; щоб не дозволяли їм надто поспішати, щоб передчасно вони не ослабли і не виснажилися.

По-друге, є діти, які мають гострий розум, але мляві, хоч і слухняні. Вони тільки потребують пришпорювання.

По-третє, є учні, які мають гострий розум і прагнуть до знання, але невгамовні і вперті. Таких звичайно в школах ненавидять і здебільшого вважають безнадійними; проте, коли їх належним способом виховувати, з них звичайно виходять великі люди. Як приклад, історія дала великого афінського полководця Фемістокла, який юнаком був невгамовної вдачі (так що учитель йому говорив: "Ти, дитино, не будеш посередністю, ти принесеш державі або велике благо, або велике зло"). Коли пізніше дивувалися тому, що характер Фемістокла змінився, він звичайно говорив: "Невгамовні молоді коні стають прекрасними, коли до них застосовується правильне навчання. Це справдилося на Буцефалі Александра Великого, бо коли Александр побачив, що його батько Філіпп вважає негодящим коня через його виняткове дикунство, тому що кінь не підпускав до себе жодного їздця, він сказав: "Якого коня вони гублять через те, що не вміють ним користуватися!" І коли Александр, не вдаючись до ударів, надзвичайно вміло повів себе з конем, то добився того, що не тільки тоді, а й пізніше Буцефал завжди носив на собі Александра, і в усьому світі не можна було знайти коня більш благородного і більш гідного такого героя. Переказуючи це, Плутарх додає: "Приклад цього коня вказує нам на те, що багато прекрасних природних обдарувань гине з вини наставників, які з коней роблять ослів, не вміючи керувати високими і вільними істотами".

По-четверте, є учні слухняні і охочі до навчання, але в'ялі і забарливі. І такі можуть іти слідами тих, що йдуть попереду. Але для того, щоб зробити це для них можливим, треба спуститися до їх слабкості, ніколи не переобтяжувати їх, не ставити до них надто суворих вимог, ставитися до них доброзичливо і терпляче або допомагати, підбадьорювати і підтримувати їх, щоб вони не занепадали духом. Нехай вони пізніше прийдуть до мети, зате вони будуть міцніші, як буває з пізніми плодами. І як друк важче відбивається на свинці, але тримається довше, так і ці учні в більшості випадків більш життєві, ніж обдаровані, і коли що-небудь засвоїли, вони не так легко забувають. Тому їх не слід усувати зі шкіл.

По-п'яте, є учні тупі й, крім того, байдужі і в'ялі, їх ще можна виправити, аби тільки вони не були вперті. Але при цьому потрібна велика розсудливість і терпіння. На останньому місці стоять учні тупі з зіпсованою і злобною натурою; здебільшого ці учні безнадійні. Проте відомо, що в природі для всього зіпсованого є протидіючі засоби, і неродючі від природи дерева, коли правильно їх посадити, стають родючими. Тому взагалі не слід втрачати надію, а треба добиватися усунути в таких учнів принаймні впертість. Якщо цього досягти не вдасться, тоді тільки можна покинути викривлене і сукувате дерево, з якого ти марно будеш сподіватися створити Меркурія. Грунт неродючий, каже Катон, не слід ні обробляти, ні зачіпати. Проте серед тисяч навряд чи знайдеться хоч одна така звиродніла натура; саме це і є дивним доказом Божої благості.

Суть сказаного зводиться до такого висловлення Плутарха: «Якими діти народжуються, це ні від кого не залежить, але, щоб вони через правильне виховання стали гарними – це в нашій владі». Так, у нашій владі, говорить він. Так, садівник з усякого живого кореня вирощує дерево, застосовуючи в потрібних випадках те саме своє вміння посадити.

ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ НАВЧАННЯ І ВЧЕННЯ, ТОБТО ЯК НАВЧАТИ І ВЧИТИСЯ

Основоположення І

Ні до чого не беруться несвоєчасно

7. Природа старанно пристосовується до зручного часу. Наприклад, пташка, яка має розмножувати своє потомство, приступає до цього не взимку, коли все скуте морозом і задубіло, і не влітку, коли від спеки все розпікається і слабне, і не восени, коли життєвість усього разом з сонцем спадає і насувається зима, небезпечна для пташенят, але навесні, коли сонце всьому повертає життя і бадьорість. І разом з тим вона чинить поступово. Поки стоїть ще холодна погода, пташка несе яйця і зігріває їх в організмі, де вони захищені від холоду; коли повітря стає теплішим, вона кладе їх у гніздо і, нарешті, при настанні вже теплої погоди, вона виводить пташенят, щоб найніжніші істоти поступово звикали до світла і тепла.

Правильне наслідування цього в садах і в архітектурі

8. Так само і садівник звертає увагу на те, щоб усе робити тільки в свій час. Він не садить рослини зимою (бо сік у цей час залишається в корені і не піднімається для живлення живця) і не літом (тому що сік уже розподілений по гілках), і не восени (бо сік прямує до кореня), але навесні, коли сік починає розходитися з кореня і оживляти верхні частини дерева. І пізніше він повинен знати зручний час для всього, що треба робити з деревами, тобто час для угноювання, підрізування, обкопування та ін.; навіть і саме дерево має певний час для пускання ростків, для цвітіння, розпускання листків, для досягання плодів та ін. Не інакше робить і передбачливий архітектор; він вважає за потрібне вибирати зручний час, щоб рубати ліс, випалювати цеглу, закладати фундамент, виводити стіни і штукатурити їх і т. д.

Подвійне відхилення в школах від цієї ідеї

9. Проти цієї основи в школах робляться помилки подвійного роду:

1. Не вибирається належний час для розумових вправ.
2. Не розкладають вправи так старанно, щоб усе йшло вперед у певній послідовності, безпомилково.

Поки хлопчик ще малий, учти його не можна, бо корінь пізнання лежить у нього глибоко. Учти людину в старості занадто пізно, бо пізнавальна здатність і пам'ять уже слабнуть. У середньому віці учти важко, бо ледве можна об'єднати розумову діяльність, розсіяну по різних предметах. Отже, треба користуватися юним віком, поки сили життя і розуму на піднесенні; тоді все сприймається і легко пускає глибоке коріння.

Потрійне виправлення

10. Отже, ми робимо висновок:

I. Освіту людині треба починати навесні життя, тобто в дитинстві, бо дитинство втілює собою весну, юність – літо, змужнілий вік – осінь і старість – зиму.

II. Вранішні години для занять – найбільш зручні (бо знов-таки ранок відповідає весні, південь – літу, вечір – осені, а ніч – зимі).

III. Все, що підлягає вивченню, повинне бути розподілене відповідно до ступенів віку так, щоб подавалося для вивчення тільки те, що доступне сприйманню в кожному віці...

Основоположення V

33. Всяку свою дію природа починає зсередини. Наприклад, у *пташки* природа формує спочатку не кігті, пір'я або шкіру, а нутроці. А зовнішні частини – після, у свій час.

34. Так і *садівник* не прикладає живці зовні, не прищеплює їх до поверхні дерева, але розщеплює стовбур рослини до серцевини і вставляє живець найглибше, добре його припасувавши, старанно замазує щілини, щоб сік у жодному місці не міг витекти, а вбирився б у нутроці живця і всю свою силу віддав би на його зростання.

35. Так, *дерево*, яке живиться небесним дощем, що зрошує його, або соком із землі, вбирає цю поживу не через зовнішній покрив кори, а через пори внутрішніх частин. Тому садівник звичайно поливає не гілки, а корінь. І тварина перетравлює їжу для живлення не зовнішніми

органами, а шлунком, який перетравлене розповсюджує по всьому тілу. Тому, коли вихователь юнацтва так само найбільше буде зайнятий коренем знання, то розумна життєва сила легко перейде в стовбур, тобто в пам'ять, і, нарешті, з'являться квітки і плоди: вільне користування мовою і досвідченість у справах.

36. Помилку роблять ті наставники, які хочуть досягти освіти дорученого їм юнацтва тим, що багато диктують і дають заучувати багато напам'ять без старанного з'ясування речей. Так само помиляються і ті, хто хоче все з'ясувати, але не додержується міри, не знаючи, як ніжно треба відкопати корінь і ввести паростки наук. Таким чином, вони терзають учнів так само, як коли б хто-небудь, щоб надрізати рослину, замість маленького ножика, пустив би в діло дрючок або довбню.

37. Отже, на підставі сказаного:

I. Треба формувати, по-перше, розуміння речей, по-друге, пам'ять і, по-третє, мову і руки.

II. Учитель повинен додержуватися всіх способів розкриття пізнавальних здібностей і застосовувати їх відповідно до обставин.

Основоположення VI

38. Всяке своє формування природа починає з найзагальнішого і кінчає найбільш спеціальним.

Наприклад, щоб вивести з яйця *птаха*, природа не творить і не формує спочатку голову, око, перо або кіготь, а зігріває всю масу яйця і рухом, спричиненим теплотою у всій масі, утворює кровоносні жилки, так що виникає вже загальний обрис усього птаха (саме те, що повинне перетворитися в голову, крила або ноги), і потім тільки поступово розвиваються окремі члени, поки не завершиться їх повний розвиток.

Наслідуючи це, *архітектор* спочатку або в думці складає собі загальну ідею всієї будівлі, або вирисовує на папері проект, або навіть робить дерев'яну модель і, згідно з цим, закладає фундамент, потім виводить стіни і, нарешті, покриває покрівлею. І тільки після цього він дбає про ті другорядні речі, якими закінчується будівництво будинку: про двері, вікна, сходи та ін. Нарешті, він приєднує оздоби, картини, скульптуру, завіси та ін.

40. Так, *художник*, бажаючи зобразити лице людини, не зображає спочатку вухо, око, ніс, рот, а робить тільки обрис обличчя (або всієї людини) грубим вугіллям. Потім, коли він бачить, що пропорція правильна, закріплює цю основу легким пензлем все ще в загальній формі. Нарешті, позначає розподіл світла й тіні і тільки тоді малює частини тіла і розмальовує їх найрізноманітнішими фарбами.

41. Таким же чином *різьбяр*, маючи створити статую, бере грубий пень, обтісує його з усіх боків і притому спочатку грубо, потім тонше, щоб пень проявив уже в грубому вигляді загальні обриси зображення; нарешті, надзвичайно старанно обробляє окремі члени і покриває фарбами.

42. Подібно ж *садівник* бере тільки загальний образ дерева, тобто живець; скільки бруньок на ньому, стільки ж може вирости пізніше головних гілок.

43. Звідси випливає, що неправильно буде викладати науки з самого початку з усіма подробицями замість того, щоб подавати їм спочатку простий загальний нарис усіх знань. Нікому не можна дати освіти на основі однієї якої-небудь окремої науки, незалежно від усіх інших наук.

44. Так само погано навчають мистецтв, наук, мов, якщо їм не передує елементарне навчання. Так, я пам'ятаю, було на практиці. Тільки що почавши діалектику, риторику і метафізику, ми були завалені довгими правилами, навіть з коментарями правил і поясненнями коментарів, порівняннями авторів і спірними питаннями. Подібно до цього нас набивали і латинською граматику з усіма винятками і грецькою граматику з діалектами грецької мови. Ми, нещасні, були приголомшені, не знаючи, що навколо нас діється.

45. Засіб проти цього безладдя буде полягати в такому:

I. З самого початку юнакам, яким треба дати освіту, слід дати основи загальної освіти, тобто розподілити навчальний матеріал так, щоб наступні потім заняття, зазвичай, не вносили нічого нового, а становили собою лише деякий розвиток здобутих знань в їх подробицях. Адже у дерева, хоч би воно росло сто років, не виростає жодного сука, але всі нові гілки розростуться від суків, які виростили спочатку.

II. Всяка мова, всякі науки або мистецтва повинні бути подані в найпростіших елементах, щоб в учнів склалося загальне розуміння цілого їх; потім для більш повного вивчення їх даються правила і приклади, далі подаються повні системи з приєднанням неправильностей, нарешті даються, якщо це потрібно, коментарі. Хто починав справу з основи, тому не так потрібні

коментарі. Трохи пізніше кожний сам зможе коментувати краще.

Основоположення VII

46. Природа не робить стрибків, а йде вперед поступово. Так, *утворення пташки* має свої ступені, які не можуть бути ні обминуті, ні переставлені, поки пташеня, вирвавшись зі своєї шкаралупи, не вийде назовні. Коли це станеться, то мати не примушує пташеняти негайно літати й шукати поживи (бо воно ще неспроможне цього робити), але годує його сама і, зігріваючи поки власним теплом, допомагає його оперенню. Коли пташеня оперилося, то не відразу ж мати виганяє його з гнізда, щоб воно літало, а примушує поступово вправлятися, спочатку розправляти крила в самому гнізді, потім розмахувати ними, піднімаючись над гніздом, а незабаром пробувати літати і поза гніздом, проте на близькій віддалі, потім перелітати з гілки на гілку, з дерева на дерево, а там уже з гори на гору; таким чином, нарешті, вона спокійно доручає його небу. І кожний з цих окремих ступенів потребує для себе певного часу і не тільки часу, а й поступовості, і не тільки поступовості, а й незмінного їх порядку. Так іде вперед і той, хто будує будинок. Він починає не з даху і не зі стін, а з фундаменту. А закривши фундамент, не покриває його дахом, а виводить стіни. Коротко, *як у природі все зчеплюється одне з одним, так і в навчанні треба зв'язувати все одне з одним саме так, а не інакше.*

48. Так, *садівникові треба додержуватися поступовості в своїх роботах*: необхідно, кажу я, вибирати корінь, викопувати його, пересаджувати, підрізувати, робити надрізи, прищеплювати живець, замазувати щілини та ін.; нічого з цього не можна випустити, нічого не можна робити раніше від іншого. І коли все це робиться закономірно, в порядку поступовості, то у справі будуть удачі і навряд чи може бути невдача.

49. Отже, маємо безглуздя, коли вчителі не розподіляють занять для себе і учнів так, щоб одне не тільки поступово йшло за іншим, але й так, щоб кожна робота обов'язково закінчувалася в певний строк, бо, не встановивши завдань і засобів для їх досягнення і порядку використання цих засобів, легко що-небудь пропустити, перекрутити, заплутати справу.

I. Вся сукупність навчальних занять повинна бути старанно поділена на класи так, щоб попереднє завжди відкривало дорогу наступному і освітлювало йому шлях.

II. Час повинен бути розподілений з найбільшою точністю так, щоб на кожний рік, місяць, день, годину припадала своя окрема робота.

III. Розподілу часу й робіт необхідно додержуватися точно, щоб ніщо не було пропущене і перекручене...

Основоположення IX

57. Природа старанно уникає всього суперечливого і шкідливого. Справді, *пташка*, сидючи на яйцях, охороняє їх від різкого вітру, дощу або граду. Вона відганяє змії, хижих птахів і всіх інших ворогів.

58. Так, *архітектор*, скільки можливо, зберігає ліс, цеглу, вапно в сухому місці і не дозволяє розоряти або руйнувати те, що вже збудоване.

59. Подібно до цього *художник* охороняє тільки-но виконану картину від холодного вітру, великої спеки, від пилу і від дотику руками.

60. *Садівник* обгороджує молоду рослину кілками або тином, щоб не обгризли або не вирвали її цап чи заєць.

61. *Тому нерозумно давати юнацтву на самому початку якого-небудь заняття щось суперечливе, тобто збуджувати сумнів у тому, що повинне бути вивчене.* Хіба це не те саме, що розхитувати молоду рослину, яка збирається пустити коріння? Надзвичайно справедливо сказав Гюго: "Ніколи не пізнає основи істини той, хто почне навчатися з обміркування спірних питань". Так само нерозумно, коли юнацтво не охороняється від неморальних, помилкових, заплутаних книг, а також і від поганого товариства.

62. Отже, треба дбати про те, щоб:

I. Учні не діставали ніяких інших книг, крім тих, які прийняті у відповідному класі.

II. Ці книги були складені так, щоб їх по справедливості і по заслuzі можна було назвати джерелами мудрості, доброчесності і благочестя.

III. У школі і поза школою не було терпиме погане товариство. Коли всього цього старанно додержуватися, то навряд чи можливо, щоб школи не досягли своєї мети...

Розділ XVII

ОСНОВИ ЛЕГКОСТІ НАВЧАННЯ І УЧІННЯ

1. Отже, ми розглянули, якими засобами вихователь юнацтва може напевно досягти своєї мети. Тепер поглянемо, як ті самі засоби треба пристосувати до природжених здібностей, щоб можна було використовувати їх легко і приємно.

2. Очевидно, що, йдучи слідами природи, навчання юнацтва буде проходити *легко*, коли:

I. Почати його своєчасно, перш ніж розум підпаде зіпсованості.

II. Воно буде проходити з належною підготовкою умів.

III. При навчанні будуть іти від більш загального до більш спеціального.

IV. Від легшого до важчого.

V. Ніхто не буде обтяжений надмірною кількістю матеріалу, який підлягає вивченню.

VI. В усьому будуть просуватися вперед не поспішаючи.

VII. Умам не будуть нав'язувати нічого такого, що не відповідає віковій і методів навчання.

VIII. Все буде передаватися через зовнішні чуття.

IX. Для безпосередньої користі,

X. Все одним і тим самим методом.

Так, говорю я, слід робити, щоб усе проходило легко і приємно. Але підемо тепер слідами самої природи.

Основоположення I

3. Природа завжди починає з усунення непридатного. *Пташка*, наприклад, бере для висиджування тільки свіжі яйця, які мають у собі найчистіші речовини; коли пташеня уже раніше почало формуватися, то марно було б сподіватися успіху.

4. Так і *архітектор*, маючи намір будувати будівлю, потребує вільної площі; якщо ж йому треба будувати на місці старої будівлі, то він повинен попередити її зруйнувати.

5. Так і *живописець* малює найкраще на чистій дошці. Якщо ж вона вже розмальована або забруднена, або зіпсована якою-небудь шершавістю, то спочатку її слід вичистити і відполірувати.

6. Так і той, хто зберігав дорогоцінні мазі, потребує чистого посуду або, принаймні, старанно очищеного від рідини, яка була в ньому раніше.

7. Так, *садівник* з найбільшим успіхом садить молоді деревця; якщо ж він садить уже підрослі, то йому доведеться спочатку звільнити їх від старих гілок, щоб запобігти поширенню соку в іншому напрямі. От через що Аристотель відносить усунення непотрібного до початків речей, вбачаючи неможливість дати матерії нову форму, не знищивши старої.

8. Звідси випливає, що, по-перше, найкраще сприймають науку мудрості молоді уми, які ще не звикли відволікатися на інші заняття, і чим пізніше починається освіта, тим важче вона посувається вперед, бо розум уже зайнятий іншим. По-друге, не може хлопчик з користю для себе одночасно навчатися у багатьох учителів, бо навряд чи можливо, щоб усі додержувалися єдиної форми навчання; через те буває розсіяність у ніжних умах і затримка в їх розвитку. По-третє, необачно роблять тоді, коли, починаючи освіту більш дорослих хлопців і юнаків, не починають з виховання доброзвичайності, щоб, вгамувавши їх пристрасть, зробити учнів сприйнятливими до всього іншого. Приборкувачі коней спочатку вгамовують коня залізними вудилами і добиваються слухняності, а потім навчають його тієї чи іншої ходи. Отже, має рацію Сенека, коли говорить: "Спочатку учися моральності, а потім мудрості, яка без моральності засвоюється погано", і Цицерон: "Моральна філософія підготовляє уми для сприйняття посіву" та ін.

9. *Отже*:

I. Освіта юнацтва повинна починатися рано.

II. В одного й того ж учня для одного й того ж предмета повинен бути тільки один учитель.

III. Згідно з волею вихователя насамперед повинні бути приведені в гармонію звичаї.

Основоположення II

10. Природа так розміщує матерію, щоб вона прагнула до форми. Так, *пташеня*, уже досить сформоване в яйці, прагнучи до більш повної досконалості, починає саме рухатися і розриває шкаралупу або розбиває її дзьобом. А, звільнившись із в'язниці, з радістю зігрівається в матерії, охоче годується і жадібно розкриває рот, ковтає покладену в нього поживу, з задоволенням

прямує до споглядання неба, радіє вправі в літанні і трохи згодом літає, словом, жадібно, хоч і поступово, прагне до всього, до чого тягне його природний нахил.

11. Так, *садівник* вважає за потрібне подбати про те, щоб рослина, діставши необхідну вологу і життєву теплоту, благополучно росла.

12. *Погане тому дбання про дітей виявляють ті, хто насильно примушує їх учитися.* Справді, чого сподіваються цим добитися? Коли їдять без апетиту, вводячи при цьому все-таки у шлунок їжу, то в результаті це спричинить тільки нудоту і блювання і, найменше, погане травлення, нездоров'я. Навпаки, якщо їжа вводиться в шлунок під впливом почуття голоду, то він сприймає їжу з задоволенням, добре перетравлює і успішно перетворює в сік і кров. Тому і говорить Сократ: "Коли будеш любити знання, будеш багато знати", і Квінтіліан: "Прагнення до вчення визначається волею, примусити яку не можна".

13. Отже:

I. Всіма можливими способами треба запалювати в дітях палке прагнення до знання і до вчення.

II. Метод навчання повинен зменшувати труднощі вчення з тим, щоб воно не викликало в учнях незадоволення і не відвертало їх від подальших занять.

14. Прагнення до вчення збуджується і підтримується в дітях батьками, учителями, школою, самими навчальними предметами, методом навчання і шкільним начальством.

15. Коли *батьки* при дітях з похвалою говорять про вчення і про вчених людей або, спонукаючи дітей до старанності, обіцяють їм красиві книги, красивий одяг або ще що-небудь приємне, коли хвалять учителя (особливо того, якому хочуть доручити дітей) як за його вченість, так і за гуманне ставлення до дітей (адже любов і захоплення є найсильнішим засобом, щоб викликати бажання до наслідування); нарешті, коли вони іноді пошлють дітей до вчителя з дорученням або маленьким подарунком та ін., то легко досягнуть того, що діти щиро полюблять і науку, і самого вчителя.

16. Коли *учителі* будуть привітні і ласкаві, не будуть відштовхувати від себе дітей своїм суворим поведінням, а будуть приваблювати їх своєю прихильністю, манерами і словами; коли учителі рекомендують науки, до яких вони приступають, з погляду їх досконалості, привабливості і легкості; коли більш старанних учнів будуть час від часу хвалити (навіть даючи малечі яблука, горіхи, цукор та ін.); коли, запросивши деяких учнів до себе додому, а також разом усім будуть показувати картинки, на яких намальоване те, що їм у свій час доведеться вивчити, оптичні й геометричні інструменти, глобуси та інші подібні речі, які можуть викликати в учнів почуття захоплення; коли будуть через них мати зносини з батьками, словом, коли вчителі будуть ставитися до учнів з любов'ю, тоді вони легко завоюють їх серце так, що дітям буде приємніше бути в школі, ніж дома.

17. Сама *школа* повинна бути приємним місцем, даючи очам привабливе видовище всередині і зовні. Всередині вона повинна бути світлою, чистою, прикрашеною картинками: портретами знаменитих людей, географічними картами, пам'ятками історичних подій, деякими емблемами. А зовні до школи повинен прилягати не тільки майданчик для прогулянок і ігор (бо від дітей цього віднімати не можна, про що буде сказано далі в своєму місці), але також і невеликий сад, куди іноді слід пускати учнів і давати їм можливість тішитися видовищем дерев, квіток і трав. Якщо справа буде так поставлена, то діти, імовірно, будуть відвідувати школу з не меншою охотою, ніж звичайно відвідують ярмарку, де вони завжди сподіваються побачити й почути що-небудь цікаве.

18. Приваблюють юнацтво і самі *навчальні предмети*, коли вони відповідають вікові і викладаються зрозуміло з приєднанням іноді чого-небудь жартівливого або менш серйозного, але приємного. Це й означає сполучати приємне з корисним...

Основоположення III

21. Природа творить усе з основ, незначних щодо величини, але могутніх своєю якістю. Наприклад, те, з чого повинен утворитися птах, зсїдається в краплю і оточується шкаралупою, щоб його легко можна було носити в утробі і зігрівати при висиджуванні. Проте це щодо своєї якості містить у собі всього птаха, тому що потім з життєвої сили, яка міститься в ньому, сформується тіло птаха.

22. Так, *дерево* якої завгодно величини цілком міститься як у зерні свого плоду, так і в живці останнього пагону своїх гілок. Таким чином, якщо цей останній посадити в землю, то з нього через внутрішню діючу силу знову виросте ціле дерево.

23. Звичайно проти цього основного положення в школах робиться величезний гріх. Адже більшість учителів вважають за потрібне замість насіння садити рослини, а замість живців – дерева, бо замість основних початків нав'язують учням хаос різних висновків, більше того – навіть справжніх текстів. Але як справедливе те, що світ складається з чотирьох елементів (які видозмінюються лише щодо своїх форм), так, безсумнівно, і наукова освіта складається з небагатьох початків, з яких, якщо тільки знати способи їх розрізнення, виникає безліч положень, подібно до того, як на дереві з кореня, що міцно закріпився, можуть вирости сотні гілок, тисячі листків, квіток і плодів. Хай змилується Бог над нашим віком і відкриє в кого-небудь замислені очі, щоб той правильно зрозумів зв'язки речей і передав це іншим. А ми, якщо Бог забажає, в короткому викладі християнської пансофії дамо нарис нашого досвіду в тій скромній надії, що Бог через інших відкриє в свій час більше.

Отже, три положення:

I. Кожна наука повинна бути вміщена в найстисліші, але точні правила.

II. Кожне правило треба викладати небагатьма, але найяснішими словами.

III. Кожне правило повинне супроводитися численними прикладами, щоб стало зрозуміло, яке різноманітне його застосування.

Основоположення IV

25. Природа переходить від більш легкого до більш важкого. Наприклад, утворення *яйця* починається не з твердішої частини, шкаралупи, а з жовтка; жовток спочатку вкривається шкіркою і тільки пізніше - шкаралупою. Так, пташка, готуючись до польоту, спочатку привчається ставати на ноги, потім рухати крилами, потім розмахувати ними, нарешті, при сильніших рухах, підніматися і вже тоді тільки віддавати себе повітряному просторову.

26. Так, *тесляр* спочатку вчиться рубати колоди, потім їх обтісувати, потім скріплювати одну з одною, нарешті буде цілі будівлі і т. д.

Отже, зовсім навпаки роблять тоді, коли в школах навчають невідомого за допомогою стільки ж невідомого. Так буває:

I. Коли правила латинської мови викладаються тим, хто починає її вивчати, латинською ж мовою; це те саме, якби хто-небудь єврейську мову пояснював правилами на єврейській мові, а арабську мову – правилами на арабській.

II. Коли тим же самим, хто починає вивчати латинську мову, дають на допомогу словник з латинської на рідну мову, тоді як повинно бути навпаки. Адже вони вивчають не рідну мову з допомогою латинської, а латинську мову з допомогою рідної, бо остання вже відома.

III. Коли хлопчикові дається вчителі іноземець, який не володіє рідною мовою хлопчика. Оскільки вони не мають спільного засобу взаємного розуміння і змушені розмовляти з допомогою знаків і здогадів, то чи не споруджують вони таким чином Вавілонської башти?..

Все буде виправлено, коли;

I. Учитель і учень говорять однією і тією ж мовою.

II. Усі пояснення речей даються знайомою мовою.

III. Граматика і словник будуть пристосовані до тієї мови, за допомогою якої вивчається нова (латинська мова – за допомогою рідної, грецька – латинської і т. д.).

IV. Нова мова вивчається поступово, а саме: спочатку учень привчається її розуміти (це найлегше), потім писати (при цьому дається час на попереднє обдумування), і, нарешті, говорити, що найважче, бо це робиться без безпосередньої попередньої підготовки.

V. При вивченні латинської і рідної мов рідна мова, як більш відома, буде йти попереду, а латинська мова – за нею.

VI. Навчальний матеріал розкладається так, щоб спочатку засвоювалося те, що є найбільш близьким, потім – не дуже віддаленим, потім – більш віддаленим і, нарешті, найвіддаленішим. Тому, коли учням вперше даються правила (наприклад, правила логіки, правила риторики та ін.), їх слід пояснювати прикладами, не далекими від їх розуміння, наприклад, богословськими, політичними та ін., а прикладами, взятими зі щоденного життя. Інакше учні не зрозуміють ні правила, ні його застосування.

VII. В учнів розвивають спочатку зовнішні чуття (це найлегше), потім – пам'ять, далі – розуміння і, нарешті, судження. Саме в такій поступовості вони ідуть одне за одним, бо знання починається з чуттєвого сприймання, за допомогою уявлення переходить у пам'ять, а потім, через узагальнення поодинокого, утворюється розуміння загального і, нарешті, для уточнення знання про речі, достатньо зрозумілі, складається судження.

Основоположення V

29. Природа не обтяжує себе зайвим; вона задовольняється малим. Наприклад, з одного *яйця* вона не виводить двох, задовольняючись вдало виведеним одним. До одного стовбура *садівник* прищеплює не кілька живців, а один, і якщо він вважає, що стовбур міцний – то два.

30. Отже, увага буде розсіюватися, коли дають вивчати одночасно в одному й тому ж році різні предмети, наприклад, граматику, діалектику, а то ще риторику, поезику, грецьку мову та ін.

Основоположення VI

31. Природа не поспішає, а просувається вперед повільно. Щоб швидко висидіти пташенят, *пташка* ж не кидає яєць у вогонь, а надзвичайно повільно зігріває їх природним теплом і пізніше, щоб пташенята швидше підрости, не обгодовує їх їжею (адже вона б цим швидше їх уморила), а годує потроху і обережно, даючи стільки їжі, скільки може перетравити нерозвинена ще здатність травлення.

32. Так, *архітектор* не поспішає виводити на фундаменті стіни, а на стінах – дах, тому що не досить висохлий і незміцнілий фундамент звичайно від тягаря сідає, через що руйнується будівля. Таким чином, жодна більш значна мурована будівля не може бути закінчена протягом року; треба дати їй вистоятися належний час.

33. *Садівник* не добивається від рослини, щоб вона в перший же місяць виросла або щоб у перший же рік дала плід. Тому він не щодня нею займається, не щодня поливає її, не прискорює її зігрівання, розкладаючи біля неї вогонь або обсипаючи негашеним вапном, а задовольняється тим, що рослина зростає з неба і зігрівається сонцем.

34. Отже, мукою є для юнацтва:

1. Коли його примушують щодня займатися по шість, сім, вісім годин класними заняттями і вправами та, крім того, кілька годин дома.

2. Коли воно буває переобтяжене до непритомності і до розумового розладу (як це часто ми бачимо) диктантами, складанням вправ і заучуванням напам'ять надзвичайно великих уривків. Чого доб'ється той, хто вважає за краще у невелику посудину з вузьким отвором (з чим можна порівняти здібності дітей) вливати рідину відразу, а не вводити її краплями? Звичайно, більша частина рідини розіллється, і в посудину попаде незрівнянно менше, ніж це можна було б зробити, вливаючи поступово. Зовсім нерозумний той, хто вважає за необхідне навчати дітей не в тій мірі, в якій вони можуть засвоювати, а в якій тільки сам він бажає, тому що треба допомагати здібностям, а не пригнічувати їх, і вихователь юнацтва, так само як і лікар, є тільки помічником природи, а не її господарем.

35. Отже, легкість занять і задоволення від них для учня збільшить той:

I. Хто буде залучати учнів до класних занять на найменше число годин, а саме – на чотири години, передбачаючи стільки ж годин для домашніх робіт.

II. Хто якнайменше буде обтяжувати пам'ять, подаючи тільки найголовніше, давши всьому іншому текти вільно.

III. Хто все викладатиме відповідно до ступеня сприйнятливості учня, яка буде збільшуватися з віком і подальшим ходом занять.

Основоположення VII

36. Природа нічого не викликає насильно назовні, крім того, що, дозрівши всередині, саме прагне вийти.

Адже природа не примушує пташеня залишати яйце раніше, ніж його члени правильно сформуються і зміцніють; не примушує його літати раніше, ніж воно вкриється пір'ям, не виганяє його з гнізда раніше, ніж воно навчиться літати та ін.

Так, *дерево* не дає паростків раніше, ніж сік, піднімаючись від кореня, не примушує їх рости; не дає розкриватися брунькам раніше, ніж листя, що утворилося з соку разом з квітками, намагається розгорнутися вільніше; не скидає цвіту раніше, ніж охоплений ним плід не покриється шкіркою; не дає плодів падати раніше, ніж він доспів. Отже, над умами дітей робиться *насильство*:

I. Коли їх примушують до того, до чого вони не дійшли ще ні віком, ні своїм розумовим розвитком.

II. Коли учнів примушують що-небудь запам'ятати або робити без попереднього і достатнього розбору, пояснення і настанови.

38. Отже, згідно з цим:

I. Дітям слід займатися тільки тим, що відповідає їх вікові і здібностям, а також тим, до чого вони самі прагнуть.

II. Нічого не можна примушувати зачувати, крім того, що діти добре зрозуміли. І також нічого не можна вимагати від пам'яті дитини, крім того, що, судячи з безсумнівних ознак, вона засвоїла.

III. Нічого не слід давати для виконання, крім того, форма і спосіб виконання чого в достатній мірі з'ясовані...

ЖАН-ЖАК РУССО
(1712-1778)

ЕМІЛЬ, АБО ПРО ВИХОВАННЯ
Книга перша
Виховання немовлят

СУСПІЛЬСТВО СПОТВОРЮЄ ПРИРОДУ ЛЮДИНИ

Усе добре, виходячи з рук Творця речей, усе вироджується в руках людини. Вона примушує землю давати продукти іншій землі, дерево давати плоди іншого дерева; вона сплутує і змішує клімат, стихії, пори року; вона калічить свого пса, свого коня, свого раба; вона валить все, вона перекручує все; вона любить потворність, виродків; вона нічого не хоче таким, як воно створене природою, навіть людину; вона її бажає об'їздити, як манежного коня, спотворити за модою, як дерево свого саду.

Якби не було цього, все йшло б ще гірше; для нашого роду не годиться формування наполовину. При існуючому становищі людина, залишена від народження самій собі, серед інших людей буде найбільш спотвореною з усіх. Пересуди, авторитет, необхідність, приклад, усі соціальні заклади, в які ми поринули, заглушать в ній природу, але нічого не поставлять на її місце. Вона буде немов деревце, що виросло випадково посеред шляху, яке скоро згублять перехожі, штовхаючи його в усі боки і згинаючи в усіх напрямках.

До тебе звертаюсь я, ніжна і обачна мати, яка вмiла зійти з битого шляху і вберегти деревце, що зароджується, від зіткнення людських думок. Плекай, зрошуй молоду рослину перш, ніж вона вмере; настане день, коли її плоди будуть твоєю втіхою. Утвори з самого початку огорожу навколо душі твоєї дитини; інший може намітити її обвід, але тільки тобі належить поставити її.

Рослини формують культурою, людей – вихованням. Якби людина народилася великою і дужою, її зріст і її сила не мали б для неї користі, доки б вона не навчилася ними користуватися, вони були б шкідливі для неї, бо перешкодили б іншим допомагати їй, і, залишена самій собі, вона вмерла б від нужди, не встигнувши пізнати свої потреби. Скаржаться на стан дитинства, а не бачать того, що рід людський загинув би, якби людина не починала зі стану дитинства.

Ми народжуємося кволими, ми потребуємо сил; ми народжуємося, не маючи нічого, ми потребуємо допомоги; ми народжуємося дурними, ми потребуємо розуму. Все, чого ми не маємо при народженні і чого потребуємо, ставши дорослим, дається нам вихованням.

ТРИ ЕЛЕМЕНТИ ВИХОВАННЯ: 1) ПРИРОДА; 2) ЛЮДИ; 3) РЕЧІ

Це виховання ми дістаємо від природи, або від людей, або від речей. Внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів є виховання, одержуване від природи; вжиток, який ми навчаємося робити з цього розвитку, є виховання, одержуване від людей; а придбання нашого власного досвіду щодо предметів, які впливають на нас, є виховання, одержуване від речей.

Отже, кожний з нас здобув освіту від трьох родів учителів. Учень, для якого їх різні уроки суперечать один одному, погано вихований і ніколи не буде у згоді з самим собою: тільки той, в якому вони всі влучають в одні й ті ж точки і прагнуть до однієї і тієї ж мети, іде до свого призначення. Тільки він добре вихований.

З цих трьох різних виховань те, яке дається природою, зовсім не залежить від нас; те, яке дається речами, залежить від нас лише в певних відношеннях. Тільки над тим вихованням, яке дається людьми, ми справді хазяї, та й то лише у припущенні; бо хто ж може сподіватися цілком управляти речами і вчинками всіх осіб, що оточують дитину?

Отже, оскільки виховання є мистецтво, майже неможливо сподіватися успіху, бо збіг обставин, необхідний для його успіху, ні від кого не залежить. Все, що можна зробити за допомогою піклування, – це наблизитися більш або менш до мети, але потрібне щастя, щоб її досягти.

МЕТА ВИХОВАННЯ ДИКТУЄТЬСЯ ПРИРОДОЮ ЛЮДИНИ

Що це за мета? Та сама, якої прагне природа, – шойно доведено. Оскільки сприяння трьох виховань необхідне для їх досконалості, то саме з тим, над чим ми зовсім не маємо влади, треба погодити решту два. Але може, слово "природа" має занадто невизначений зміст; треба спробувати визначити його.

Природа, кажуть нам, тільки звичка. Що це означає? Хіба нема звичок, які засвоюються тільки під впливом насильства і ніколи не заглушають природи. Така, приміром, звичка рослин, що їм не дають розвиватись у вертикальному напрямі. Після того, як рослині дано волю, вона зберігає те положення, якого набрала з примусу. Але сік не змінив унаслідок цього свого початкового напрямку, і, якщо рослина продовжує розвиватись, її продовження стає вертикальним. Те саме буває і з людськими нахилами. Доки залишаєшся в одному й тому ж становищі, можна зберігати нахили, що є наслідком звички і найменш природні для нас; але як тільки становище змінюється, звичка втрачається, і природне повертається. Виховання, звичайно, є не що інше, як звичка. А хіба не буває людей, які забувають і втрачають своє виховання, та інших, які його зберігають? Звідки ця різниця? Якщо треба обмежити назву "природа" звичками, відповідними до природи, то можна обійтися без нісенітниць.

Ми народжуємося чутливими і з самого народження зазнаємо різноманітних дій з боку навколишніх речей. Як тільки ми усвідомлюємо наші відчуття, ми стаємо схильними шукати або уникати предметів, які їх викликають, по-перше, зважаючи на те, приємні вони нам чи неприємні; по-друге, зважаючи на відповідність чи невідповідність, яку ми знаходимо між нами і цими предметами; і, нарешті, зважаючи на судження, які ми здобуваємо про них на підставі ідеї щастя або досконалості, яку складає наш розум. Ці нахили розширюються і зміцнюються в міру того, як ми стаємо розумнішими і освіченішими; але, обмежувані нашими звичками, вони змінюються більш або менш нашими думками. До цієї зміни вони становлять те, що я називаю в нас природою.

Отже, до цих-от первісних нахилів треба все відносити; і це було б можливо, якби наші три виховання були тільки різні: але що робити, якщо вони протилежні, якщо замість того, щоб виховувати людину для неї самої, бажають виховати її для інших? У такому випадку погодження неможливе. Оскільки доводиться боротися з природою чи суспільними установами, треба вибирати, кого робити – людину чи громадянина, бо не можна зробити разом того й іншого.

Природна людина існує вся для себе; вона – чисельна одиниця, абсолютне ціле, що має відношення тільки до себе самої або до подібного до себе. Цивілізована людина – тільки дробова одиниця, яка залежить від знаменника і цінність якої полягає в її відношенні до цілого, тобто до суспільного тіла.

Той, хто при громадянському ладі хоче зберегти перевагу природних почуттів, не знає, чого хоче. Завжди в суперечності з самим собою, вічно вагаючись між своїми схильностями і своїми обов'язками, він ніколи не зробиться ні людиною, ні громадянином; він не буде придатний ні для себе, ні для інших. Це буде один з людей нашого часу, француз, англієць, буржуа; це буде ніщо.

Щоб бути чим-небудь, щоб бути самим собою і завжди одним, треба діяти, як говориш; треба завжди знати, яке рішення повинен прийняти, приймати його відкрито і завжди здійснювати. Я чекаю, що мені покажуть таке чудо, щоб дізнатися, людина це чи громадянин, або як йому вдається бути тим і іншим відразу.

З цих двох через необхідність протилежних цілей впливають дві протилежні форми виховання: одна – громадська і загальна, друга – приватна і домашня.

Книга друга

Виховання дитини до 12 років

ЕМІЛЬ ДІЗНАЄТЬСЯ ПРО ТЕ, ЩО ТАКЕ ВЛАСНІСТЬ

...Ми щодня приходимо поливати боби, із захопленням стежимо за їх сходами, я кажу дитині: це тобі належить; і, пояснюючи при цьому термін «належить», я даю їй зрозуміти, що вона

вклала сюди свій час, свою працю, своє піклування, свою особу, нарешті, що в цій землі є частинка її самої, яку вона може відстоювати проти кого завгодно, як може вирвати свою руку з руки того, кому б заманулося втримати її всупереч її волі.

Одного прекрасного дня вона прибігає з лійкою в руці. О, видовище! О, горе! Всі боби вирвані, вся земля перекопана, самого місця не можна пізнати. Ох! Де моя праця, де моя робота, де солодкий здобуток моїх піклувань, моїх старань? Хто вкрав моє добро! Хто відібрав у мене мої боби? Юне серце обурюється; перше почуття несправедливості вливає в нього свою сумну гіркоту; сльози течуть струмками; сад сповнюється зойками та криками невтішної дитини; в її горі, в її обуренні їй співчувають; шукають, довідуються, проводять розслідування. Нарешті, дізнаються, що це зробив садівник: за ним посилають.

Але тут виявляється, що ми помилилися в розрахунку. Садівник, дізнавшись, з якого приводу на нього скаржаться, починає скаржитися голосніше за нас. Як, панове! Та це ви мені зіпсували роботу! Я посадив тут мальтійські дині, насіння яких було мені подароване як дорогоцінність і якими я сподівався похестувати вас, коли вони досягнуть; і от, щоб посадити ваші нещасні боби, ви знищили сходи моїх динь і мені нічим їх замінити. Ви завдали мені непоправної шкоди, та й себе самих позбавили втіхи поїсти прекрасних динь.

Жан-Жак. Пробачте нас, мій бідний Робере. Ви вклали сюди вашу працю, ваше піклування. Я бачу, що ми зробили погано, зіпсувавши вашу роботу; але ми випишемо для вас нове насіння з Мальти й іншим разом не оброблятимемо землі, не дізнавшись наперед, чи не приклав до неї хто-небудь руку раніше за нас.

Робер. Але, панове, в такому разі ви можете не турбуватися, бо тут більше нема не обробленої землі. Я обробляю ту, яку обробляв мій батько; кожний зі свого боку робить те саме, і всі землі, які ви бачите, зайняті з давніх часів.

Еміль. Пане Робере, значить, насіння динь часто пропадає?

Робер. Пробачте, молодий чоловіче, у нас нечасто бувають такі пустуни, як ви. Ніхто не чіпає садка свого сусіди; кожний поважає чужу працю, щоб і його працю поважали.

Еміль. Але у мене нема саду.

Робер. А мені яке діло? Якщо ви будете псувати мій сад, то я не дозволю вам гуляти в ньому, бо, бачите, я не хочу, щоб моя праця пропадала даремно.

Жан-Жак. Чи не можна запропонувати угоду доброму Роберові? Нехай він поступиться моєму маленькому другові і мені кутком свого саду для обробки з умовою дістати половину продуктів.

Робер. Я поступаюся ним для вас без жодних умов. Але пам'ятайте, що я оброблю ваші боби, якщо ви чіпатимете мої дині.

У цій спробі прищеплення дітям початкових понять видно, як ідея власності природно походить від права першого заволодіння шляхом праці. Це ясно, визначено, просто і завжди доступно розумінню дитини. Звідси до права власності та обміну тільки крок, після якого потрібно зупинитися.

Ясно також, що пояснення, яке я вміщую тут на двох сторінках, потребуватиме, може, цілого ряду на практиці, бо на шляху розвитку моральних ідей треба просуватися надзвичайно повільно і якнайміцніше закріплювати кожний крок.

МЕТОД ПРИРОДНИХ НАСЛІДКІВ

Ваша непокірна дитина псує все, до чого доторкнеться; не сердьтеся; віддаляйте від неї все, що вона може зіпсувати. Вона псує меблі, якими користується; не поспішайте давати їй нові: нехай вона відчує неприємність втрати. Вона розбиває шибки у вікнах своєї кімнати: дайте вітрові віяти в неї вдень і вночі, не турбуйтеся щодо застуди; краще їй дістати нежить, ніж вирости безумною. Ніколи не скаржтеся на невігоди, яких вона вам завдає, але влаштовуйте так, щоб вона перша їх відчувала. Нарешті, ви наказуєте вставити нові шибки, як і попереду, нічого не кажучи. Вона і їх розбиває; тоді змініть метод; скажіть їй сухо, але без гніву: шибки мої; вони вставлені завдяки моїм піклуванням; я хочу зберегти їх. Потім ви замикаєте її в тісну кімнату без вікон. Цей новий захід змушує її кричати, шаленіти: ніхто її не слухає.

Незбаром вона стомлюється і змінює тон; вона скаржиться, плаче; з'являється слуга, бешкетник просить випустити його. Не намагаючись знайти приводу для відмови, слуга відповідає: я також повинен берегти шибки, і виходить. Нарешті, після того, як дитина провела в такому становищі кілька годин, досить довго для того, щоб знудьгуватись і запам'ятати його, хто-небудь подасть їй думку запропонувати вам угоду, за якою ви повертаєте їй волю, а вона не

битиме більше шибок. Нічого кращого вона не вимагає. Вона просить покликати вас; ви з'являєтеся; вона робить вам свою пропозицію, а ви приймаєте її в ту ж хвилину, кажучи; це дуже добре придумано; ми обидва будемо у вигравші; як це у вас раніше не виникло такої доброї думки. Далі, не вимагаючи від неї ніяких запевнень і підтверджень її обіцянки, ви з радістю цілуєте її і негайно вводите в її кімнату, вважаючи це погодження таким же священним і непорушним, як коли б воно було скріплене клятвою. Як ви думаєте, яку ідею вона засвоїла на підставі цього заходу про святість договорів і про їх користь? Я жорстоко помиляюсь, якщо на землі знайдеться хоч одна ще незіпсована дитина, яка, зазнавши такого випробування, зважиться після цього умисно розбити шибку.

Ми вступили тепер у моральний світ, і двері для пороку відчинилися. Разом з договорами та зобов'язаннями народжується обман і брехня. Якщо можна робити те, чого не слід робити, з'являється бажання це приховати. Якщо інтерес змушує обіцяти, сильніший інтерес може примусити порушити обіцянку; все питання в тому, щоб порушити її безкарно; природний засіб – таїтись і брехати. Не маючи змоги запобігти порокові, ми вимушені його карати. І от, разом з облудами починаються злигодні людського життя.

Я вже сказав про це досить, щоб дати зрозуміти, що ніколи не слід накладати на дітей кару як кару, але що вона має бути природним наслідком їх поганого вчинку. Тому ви не декламуватимете проти брехні, ви не каратимете їх саме за те, що вони збрехали, але ви влаштуєте так, що всі погані наслідки брехні, наприклад, недовір'я, коли сказано правду, обвинувачення, не зважаючи на всі протести, в поганому вчинку, який не був зроблений, впадуть на їх голову, якщо вони зберуть.

ДОСВІД ДИТИНИ – ОСНОВА РОЗВИТКУ ЇЇ МИСЛЕННЯ

Уявлювана легкість навчання – причина загибелі дітей. Не бачать, що сама ця легкість є доказом того, що вони нічого не навчаються, їх гладенький і рівний мозок відбиває, мов дзеркало, речі, які ставлять перед ним, але нічого не залишається в ньому, ніщо не проникає в нього. Дитина затримує слова, ідеї ж відбиваються; ті, які слухають її, розуміють їх, вона сама тільки не розуміє.

Я, проте, дуже далекий від думки, що діти не мають ніякої здатності міркувати. Навпаки, я бачу, що вони міркують дуже добре в усьому, що вони знають і що стосується їх справжнього й відчутного інтересу. Але помиляються щодо їх знань, приписуючи їм такі, яких вони не мають, і змушуючи їх міркувати про те, чого вони не можуть зрозуміти. Помиляються також, бажаючи домогтися від них уваги до таких міркувань, які зовсім не зачіпають їх, як, наприклад, про їх майбутні інтереси, про їх щастя, коли вони будуть великими, про повагу, якою вони користуватимуться, коли виростуть; усі ці розмови, звернені до істот, що не мають ніякого передбачення, не значать для них абсолютно нічого. А всі вимушені заняття цих бідолах мають на увазі саме такі предмети, зовсім чужі їхньому розумові. Судить же самі, чи можуть вони ставитися до них уважно.

Педагоги, що так пишаються знаннями, які вони передають своїм учням, одержують плату за те, що говорять інше; але думають вони, як показує їх поведінка, зовсім те саме, що я. Справді, чого ж вони їх вчать? Слів, слів і слів. До числа різноманітних наук, які вони так поважно їм викладають, вони стережуться включати такі, які були б їм справді корисні. Оскільки це науки про речі, і учні не могли б досягти успіху в них; замість того вони вибирають такі, в яких уявлюване знання досягається заучуванням термінів: геральдику, географію, хронологію, мови та ін., – науки, у такій мірі далекі інтересам людини, особливо дитини, що можна вважати за чудо, коли щонебудь з них буде корисним хоч раз у житті.

Здивуються, що я зараховую вивчення мов до некорисних витівок виховання; але нехай пригадають, що мова йде про заняття у ранньому віці; а я стою на тому, що до дванадцяти-п'ятнадцяти років дитина, залишаючи осторонь феномени, не може дійсно вивчити дві мови.

Я згоден, що якби вивчення мов складалося тільки з вивчення слів, тобто фігур і звуків, які їх передають, то воно могло б бути придатним для дітей; але мови, змінюючи знаки, змінюють також ідеї, які вони представляють. Голови формуються з допомогою мов, думки набирають відтінку наріч. Тільки розум загальний, дух же в кожній мові набирає своєї особливої форми; ця різниця, можливо, є частково причиною або наслідком національних характерів: висновок, що, очевидно, підтверджується тією обставиною, що в усіх націй світу мова йде за змінами звичаїв, зберігається і псується разом з ними.

З цих різних форм звичай дав одну мову дитині, і цю одну вона зберігає до настання розумного віку. Щоб набути двох, вона повинна вміти порівнювати ідеї; а як вона може їх

порівнювати, коли й сприйняти їх не вміє. Кожна річ може мати для неї тисячу різних знаків, але кожна ідея може мати тільки одну форму, тому вона спроможна навчитися говорити тільки однією мовою. Проте вона навчається кількох, скажуть мені. Я заперечую це. Мені траплялося бачити ці маленькі феномени, які уявляють, начебто говорять п'ятьма-шістьма мовами. Я чув, як вони послідовно говорили по-німецькому латинськими виразами; вони справді користувалися п'ятьма або шістьма словниками, але говорили завжди по-німецькому...

Без ідеї речей, позначуваних знаками, знаки ці при будь-яких заняттях нічого не значать. Тим часом дитину завжди обмежують цими знаками, не вміючи примусити її зрозуміти речі, які вони означають. Сподіваючись ознайомити її з описом землі, знайомлять насправді тільки з картами; змушують її зачувати назви міст, країн, рік, існування яких в іншому вигляді, ніж на показуваній їй карті, вона не може собі уявити. Я бачив десь географію, яка починалася словами: "Що таке земля? Це картонна куля". Саме такою є дитяча географія. Я запевняю, що не знайдеться десятирічного хлопчика, який після дворічних занять географією та космографією міг би знайти на підставі засвоєних ним правил шлях з Парижа до Сен-Дені. Запевняють, що не знайдеться жодного, який, маючи в руках план батьківського стада, міг би пройти, не заблуdivши, по всіх закутках останнього. Ось які ці юні вчені, які цілком точно знають, де знаходяться Пекін, Іспагань, Мексика і всі країни земні.

Кажуть, що слід займатися дітьми такими науками, в яких потрібні тільки очі; може, воно було б правильно, якби була наука, що потребує тільки очей; але я такої не знаю.

Унаслідок ще смішнішої помилки їх змушують вивчати історію, уявляють, начебто історія їм доступна, бо вона є тільки збіркою фактів. Але що розуміють під фактами? Невже гадають, що відношення, якими визначаються історичні факти, легко засвоюються? Що ідеї про них без труднощів утворюються в дитячому розумі? Чи не думають, що справжнє знання подій можна відділити від знання їх причин, від знання їх дій і що історичне життя так мало зв'язане з моральним, що можна знати одне, не знаючи другого? Якщо ви не бачите в діях людських нічого, крім зовнішніх і суто фізичних рухів, то чого навчить вас історія? Абсолютно нічого; і це вивчення, позбавлене всякого інтересу, не дасть вам ні втіхи, ні знань. Якщо ж ви хочете оцінювати ці дії за їх моральними відношеннями, то спробуйте зробити ці відношення зрозумілими вашим вихованцям, і ви побачите, чи придатна історія для їх віку...

ІНТЕРЕС ДИТИНИ – ОСНОВНИЙ РУШІЙ ЇЇ НАВЧАННЯ

Багато клопочуться пошуками найкращих методів навчання читання, винаходять конторки, карти; перетворюють дитячу кімнату на друкарську майстерню. Локк пропонує навчати грамоти за допомогою гральних костей. Чи правда, вдалий винахід, слухати нудно. Є надійніший засіб, ніж усі ці винаходи, про який постійно забувають, – бажання вчитися. Дайте дитині це бажання і киньте всі ваші конторки і кості; всякий метод буде добрий.

Безпосередній інтерес – ось великий рушій, єдиний, який веде правильно й далеко. Еміль дістає іноді від свого батька, від своєї матері, від своїх родичів, від своїх друзів запрошувальні записочки на обід, на прогулянку, на екскурсію в човні, яке-небудь громадське свято. Ці записочки короткі, ясні, виразні, чітко написані. Треба знайти кого-небудь, хто б їх прочитав йому; цей хто-небудь не завжди буває в явності в даний момент або платить дитині відмовою за нелюб'язність, виявлену напередодні. Отже, нагода, момент втрачаються. Нарешті, хто-небудь читає записку, але вже пізно. Ах, якби вміти прочитати її самому! Надходять інші записки: вони такі коротенькі. Предмет такий цікавий. Дитина намагається розбирати їх; іноді знаходить при цьому допомогу, іноді зустрічає відмову. Вона напружує сили, розбирає, нарешті, половину записки: запрошують завтра їсти добру сметанку... Але хто і де – невідомо... Скільки зусиль прикладається, щоб прочитати решту! Не думаю, щоб Еміль потребував конторки. Чи говорити тепер про навчання письма? Ні, мені сором бавитися такими дурницями в трактаті про виховання.

Додам одне зауваження, в якому полягає важливе правило; звичайно досягають дуже правильно і дуже швидко того, чого зовсім не квапляться досягти. Я майже впевнений, що Еміль до десяти років швидко читатиме й писатиме саме тому, що для мене зовсім не важливо, щоб він навчився цього раніше п'ятнадцяти років; але, на мою думку, краще йому зовсім не навчитися читати, ніж набувати цього знання ціною всього, що робить його корисним.

ЙОГАН ГЕНРІХ ПЕСТАЛОЦЦІ
(1746-1827)

ЛЕБЕДИНА ПІСНЯ

Визначення ідеї елементарної освіти

1. Ідея елементарної освіти, для теоретичного і практичного пояснення якої я пожертвував більшою частиною моїх зрілих років, щоб самому більш-менш ознайомитися з її обсягом, ця ідея є не що інше, як ідея про згоду з природою у справі розвитку здібностей і сил людського роду.

Природність освіти полягає в підпорядкуванні тваринної природи людини вимогам духу

2. Але для того, щоб хоч приблизно зрозуміти суть і обсяг прагнення до цієї природовідповідності, насамперед треба запитати: що таке людська природа? У чому, власне, полягає суть, у чому – відмінні ознаки людської природи як такої? І я ні на хвилину не зважуся собі уявити, що істинною основою людської природи як такої може бути яка-небудь із сил і здібностей, спільна в мене з тваринами. Я не можу думати інакше; я повинен визнати, що справжньою суттю людської природи є вся сукупність здібностей і сил, якими людина відрізняється від усіх земних тварин, що не належать до числа людей. Я повинен визнати, що не моя смертна плоть і кров, не тваринне почуття людських бажань, а здібності моєї людської душі, мого людського розуму, так само як мої естетичні здібності, є те, що становить "людське" в моїй природі, або, що те саме, мою людську природу. З цього в такому разі природно випливає: на ідею елементарної освіти слід дивитись як на ідею природовідповідного розвитку сил і здібностей людської душі та людського розуму, а також естетичних здібностей.

Природність, якої добивається ця ідея для засобів розвитку та освіти наших сил і здібностей, унаслідок цього потребує також у повному обсязі підпорядкування вимог нашої тваринної природи вищим вимогам духовної божественної суті наших душевних, розумових і естетичних здібностей та сил, тобто по суті лише підпорядкування нашої плоті і крові нашому духові. З цього випливає: усі штучні способи при відповідному природі розвитку людських сил і здібностей передбачають якщо не точне знання, то, принаймні, живу, внутрішню свідомість необхідності того шляху, якого додержується сама природа при розвитку наших сил. Цей шлях ґрунтується на вічних, незмінних законах, які полягають у суті кожної окремої людської сили і зв'язані в кожній з них з непереборним прагненням її до розвитку. Всякий природний хід нашого розвитку істотно випливає з цього прагнення. Людина хоче всього, до чого вона почуває в собі сили, і повинна всього цього хотіти внаслідок цих властивих їй прагнень.

Освіта повинна бути гармонійною

3. Свідомість цієї сили і є вияв вічних, сталих і незмінних законів, які лежать в основі природного ходу розвитку людських здібностей.

Ці закони, які, власне, впливають з властивостей кожної окремої людської здібності, істотно відрізняються один від одного, як і самі сили, яким ці закони властиві, а всі вони, так само як і сили, яким вони властиві, впливають з єдності людської природи і внаслідок цього при всій своїй різноманітності внутрішньо і за суттю зв'язані між собою, і, власне, завдяки гармонії та рівновазі, в якій вони існують у людях один біля одного, вони є для них дійсно природними й освітніми. Це з усіх поглядів доведена істина, що лише те дійсно, істинно і природно розвиває людину, що охоплює людину в усій сукупності сил людської природи, тобто душу, розум і силу; все, що не так, все, що не охоплює всієї її істоти, охоплює її не згідно з вимогою природи і не є для неї освітнім у повному розумінні цього слова. Усе, що охоплює її лише однобічно, тобто щодо однієї з її сил, чи буде то душа, чи розум, чи здібність естетична, губить і руйнує рівновагу наших сил і призводить до неприродних засобів для нашої освіти, наслідком чого є загальне перекручення і псування людського роду. Засоби, які призначені піднести мої душевні почуття, ніколи не можуть розвинути сили людського розуму, так само як засоби, які природно служать до розвитку людського розуму, не можуть природно і достатньою мірою облагородити сили людської душі.

4. Усякий однобічний розвиток однієї з наших сил не істинний, не природний; це тільки уявний розвиток; це є мідь гучна і кімвал брязкучий людського розвитку, а не самий розвиток.

Істинний, природний розвиток за самою своєю суттю породжує прагнення до досконалості, прагнення до вдосконалювання людських сил. Однобічність же їх розвитку також за самою своєю суттю призводить до руйнування, до розкладу і, нарешті, до загибелі тієї сукупності сил людської природи, з якої тільки й може істинним і природним способом виникнути це прагнення. Єдність сил нашої природи назавжди дана Богом як істотна основа всіх людських засобів для досягнення нашої досконалості; і щодо цього завжди справедливий вислів: що Бог

поєднав, того людина не розлучає. Якщо вона робить це щодо свого розвитку, то в якому б напрямі вона це не робила, вона робить з нас напівлюдей, в яких не можна ні шукати, ні знайти нічого доброго.

5. Всяка однобічна перевага в розвитку наших сил призводить до самообману, необґрунтованих претензій, до незнання своїх слабкостей та хиб і до суворого засудження всіх тих, хто не згоден з нашими помилковими однобічними поглядами. Це правильно і щодо тих людей, які фальшивлять у справі душі та віри, як і щодо тих, які в своєму бездушному егоїзмі допускають у свої розумові сили подібну ж неприродність і псування. Усяка однобічна перевага однієї сили призводить до підвищення її претензій, які є слабкі і мертві. Це так само правильно щодо любові та віри, як і щодо розумової здатності людей, їх здібності до мистецтва чи професії. Внутрішні основи приватного і суспільного блага є дух і життя, і зовнішнє вміння діяти, розвитку якого також потребує приватне і суспільне життя, без внутрішньої суті тих основ, на яких ґрунтується їх користь, є для людей засобом найнебезпечніших оман і джерелами найрізноманітнішої сімейної і громадянської незадоволеності і всіх страждань, прикростей та здичавіння, які природно мають бути їх наслідком.

6. Рівновага сил, безумовно, потрібна для ідеї елементарної освіти, потребує в свою чергу природного розвитку кожної з окремих основних сил нашої природи. Кожна з них розвивається на основі вічних незмінних законів, і їх розвиток тільки тоді можна назвати природним, коли він перебуває у згоді з вічними законами нашої природи. Кожного разу, коли він стає в суперечність з цими законами, він робиться неприродним і навіть протиприродним. Закони, які лежать в основі природного розвитку кожної окремої з наших сил, істотно різняться. Людський розум зовсім не дістає природного розвитку, якщо розвивається за законами, за якими людська душа доводить свої сили до найчистішої висоти; і закони, за якими природно розвиваються наші чуття та члени, також істотно відрізняються від тих, які спроможні дати правильний розвиток силам нашої душі та розуму.

Уявлення про подальший зміст твору можна отримати з назв розділів.

Сили людини можуть бути розвинені лише вправами.

Задоволення потреб дитини – основа морального виховання.

Треба оберегати дитину від хвилювань.

Надлишок матеріальних втіх псує характер дитини.

Дбаючи про дітей, мати виховує в них вищу моральність і релігійність.

Думка розвивається через спостереження.

Мова – природний наслідок спостереження. Вивчення чисел, форм і мови – основа розвитку логічного мислення.

Здібність до діяльності ґрунтується на двох засадах: розвитку духовних сил та розвитку фізичних здібностей.

Життя дає освіту.

Соціальне середовище визначає різне виховання в різних класів.

АДОЛЬФ ВІЛЬГЕЛЬМ ДІСТЕРВЕГ

(1790 - 1866)

ПОСІБНИК ДЛЯ ОСВІТИ НІМЕЦЬКИХ ВЧИТЕЛІВ

I. Правила навчання, що відносяться до учня як до суб'єкта

1. Навчай природовідповідно!
2. Керуйся при навчанні природними ступенями розвитку підростаючої людини!
3. Починай навчання, враховуючи рівень розвитку учня і продовжуй його послідовно, неперервно, без пропусків і ґрунтовно!
4. Не вчи тому, що для учня, доки він це вчить, ще не потрібне, і не вчи тому, що для учня згодом не буде більше потрібним!
5. Навчай наочно!

Хто хоче навчати наочно і природовідповідно, повинен точно дотримуватися чотирьох правил:

Переходь від близького до далекого.

Від простого до складного.

Від більш легкого до більш важкого.

Від відомого до невідомого.

6. Пам'ятай: *Поганий вчитель подає істину, хороший – вчить її знаходити.*
7. Веди навчання не науковим, а елементарним способом!
8. Переслідуй завжди формальну мету або одночасно формальну і матеріальну; збуджуй розум учня за допомогою одного й того ж предмета, по можливості різнобічно, а саме: пов'язуй знання з уміннями і змушуй його вправлятися до тих пір, доки вивчене не стане здобутком півсвідомої течії його думок.
9. Ніколи не вчи тому, чого учень ще не в змозі засвоїти!
10. Турбуйся про те, щоб учні не забували того, що вивчили!
11. Не муштрувати, не виховувати і освічувати для даного випадку, а закласти загальні основи загальнолюдської і національної освіти!
12. Привчай учня працювати, змушуй його не тільки полюбити роботу, але настільки з нею поріднитися, щоб вона стала його другою натурою!
13. Рахуйся з індивідуальністю твоїх учнів!

II. Правила навчання, що стосуються навчального матеріалу, об'єкту

1. Розподіляй матеріал кожного навчального предмета відповідно до рівня розвитку і законів розвитку учня!
2. Затримуйся головним чином на вивченні основ!
3. При обґрунтуванні похідних положень повертайся частіше до першопочаткових основних понять і виводь перші із останніх.
4. Розподіляй кожний матеріал на відомі ступені і невеликі закінчені частини!
5. Вказуй на кожному ступені окремі частини наступного матеріалу і, не допускаючи суттєвих перерв, наводь із нього окремі дані, щоб викликати допитливість учня, не задовольняючи її, однак, повною мірою!
6. Розподіляй і розміщуй матеріал таким чином, щоб, де це тільки можливо, на наступному ступені при вивченні нового знову повторювалося попереднє!
7. Пов'язуй споріднені зі змістом предмети!
8. Переходь від предмета до його позначення, а не навпаки!
9. Враховуй при виборі методу навчання природу предмета!
10. Розподіляй навчальний матеріал не на основі надуманих понять, загальних схем, а завжди розглядай його всебічно!
11. Виводь наступні положення не за допомогою загальних дій, але розвивай їх із природи предмета!
12. Зміст навчання повинен відповідати рівню сучасної науки.

III. Правила навчання відповідно до зовнішніх умов, часу, місця, положення і т.д.

1. Проходь зі своїми учнями предмети скоріше послідовно, ніж одночасно!
2. Рахуйся з (гаданим) майбутнім становищем твого вихованця!
3. Навчай культуровідповідно!

IV. Правила навчання, що стосуються вчителя

1. Намагайся зробити навчання захоплюючим (цікавим)!
2. Навчай енергійно!
3. Змушуй учня правильно усно викладати навчальний матеріал! Слідкуй завжди за доброю вимовою, чітким наголосом, ясним викладом і логічною побудовою мови!

Наступні положення є для нас непохитними істинами:

1. Учень знає добре те, що він вміє правильно висловлювати.
2. Він засвоює правильно тільки те, що його змушують висловлювати.
3. Як кращі вихователі лаконічні там, де мова йде про правильну діяльність самого учня, так і кращі вчителі, якщо не лаконічні, то в будь-якому випадку неговірки, небагатослівні. Балакучі вчителі – найгірші з усіх.
4. Ніколи не зупиняйся! Працюй постійно над своєю освітою: над загальною – як людина і громадянин, над спеціальною – як учитель!

МИКОЛА ІВАНОВИЧ ПИРОГОВ

(1810 – 1881)

**ПИТАННЯ ЖИТТЯ
(1856)**

Уривок із забутих паперів, виведений на світ неофіційними статтями "Морського сборника" про виховання.

Перша редакція

- До чого ви готуєте вашого сина? – хтось запитав мене.
- Бути людиною, – відповів я.
- Хіба ви не знаєте, – сказав той, хто спитав, – що людей власне немає на світі; це одна абстракція, зовсім не потрібна для нашого суспільства. Нам необхідні негодіанти, солдати, механіки, моряки, лікарі, юристи, а не люди.
- Правда це чи ні?
- Ми живемо, як усім відомо, в дев'ятнадцятому столітті, "переважно" практичному. Абстракції, навіть і в самій столиці їх, Німеччині, вже "не в ходу більше". А людина, що не кажи, є, дійсно, тільки одна абстракція.

Зоологічна людина, правда, ще існує з її двома руками і тримається ними міцно за істотність; але мораль, разом з іншими старосвітськими абстракціями, якось погано належить сучасному.

А втім, не будемо несправедливими до сучасного. І в давнину шукали людей удень з ліхтарями; але – все-таки шукали.

Щоправда, язичеська давнина була не дуже вимоглива. Вона дозволяла мати всілякі морально-релігійні переконання; можна було по бажанню, на вибір стати епікурейцем, стоїком, піфагорійцем; тільки поганих громадян вона не жалувала.

Незважаючи на всю нашу повагу до безперечних якостей реалізму теперішнього часу, не можна, проте, не погодитись, що старовина якось більше цінувала моральну натуру людини...

Щоправда, і в старовину траплялося, так само, як і в нас, що були люди, які не ставили перед собою ніяких питань, вступаючи в життя.

Але сюди належали і належать тільки два роди людей.

По-перше, ті, що дістали від природи жалюгідну привілею на ідіотизм.

По-друге, ті, що подібно до планет, діставши один раз поштовх, рухаються силою інерції в даному ним напрямі.

Обидва ці роди, звичайно, не належать до винятків; але і не можуть служити правилами.

Вчення Спасителя, зруйнувавши хаос морального свавілля, визначило людству прямий шлях, визначило і мету, і зосередження життєвих прагнень. Знайшовши в Одкровенні найголовніше питання життя "Про мету нашого буття" розв'язаним, здавалося б, людство нічого іншого не повинне робити, як іти з переконанням і вірою по визначеній стежці.

Але проходили сторіччя, а все залишалось "яко же бо бысть во дни Ноевы" (Матф. 24:37).

На щастя ще, що наше суспільство встигло так організуватись, що воно для більшої маси людей саме, без їх відомо, задає й розв'язує питання життя і дає цій масі, користуючись силою її інерції, певний напрям, який воно вважає кращим для свого добробуту.

Незважаючи, проте, на переважаючу в масі силу інерції, в кожному з нас лишилося ще стільки внутрішньої самостійності, щоб нагадати нам, що ми, живучи в суспільстві і для суспільства, живемо ще і самі собою і в самих собі.

Але, пізнавши за інстинктом або з досвіду, що суспільство прийняло певний напрям, нам все-таки нічого не лишається більше робити, як погодити прояви нашої самостійності якнайкраще з напрямом суспільства. Без нього ми або будемо в розладі з суспільством і будемо терпіти і бідувати, або основи суспільства почнуть коливатися і руйнуватися.

Отже, якою великою не була б маса людей, що йдуть несвідомо за даним суспільством напрямом, як би ми всі не старались для власного блага пристосовувати свою самостійність до цього напрямку, завжди залишиться ще багато таких із нас, які збережуть досить свідомості, щоб вникнути у моральний свій побут і поставити собі питання: в чому полягає мета нашого життя? Яке наше призначення?

До чого ми покликані? Чого повинні шукати ми?

Оскільки ми належимо до послідовників християнського вчення, то здавалося б, що

виховання повинне нам класти в рот відповіді.

Але це припущення можливе тільки за двох умов: по-перше, якщо виховання пристосоване до різних здібностей і темпераменту кожного, то розвиваючи, то приборкуючи їх; по-друге, якщо моральні основи і напрям суспільства, в якому ми живемо, цілком відповідають напрямові, який надається нам вихованням.

Перша умова необхідна, бо природжені схильності і темперамент кожного підказує йому, до ладу і не до ладу, що він повинен робити і до чого прагнути. Друга умова необхідна, бо без неї, який би напрям не був нам даний вихованням, ми, бачачи, що вчинки суспільства не відповідають цьому напрямові, неодмінно ухилимось від нього і зіб'ємось зі шляху.

Але, на жаль, наше виховання не досягає бажаної мети, бо: по-перше, наші схильності і темпераменти не тільки надто різноманітні, а ще й розвиваються в різний час; виховання ж наше, взагалі різноманітне, починається і закінчується для більшості з нас в одні і ті ж періоди життя. Отже, якщо виховання, почавшись для мене надто пізно, не буде відповідати схильностям і темпераментові, що розвинулися в мене дуже рано, то як би і що б воно мені не говорило про мету життя і моє призначення, мої всерозвинуті схильності і темперамент будуть мені все-таки нашіптувати інше. Від цього плутанина, розлад і свавілля. По-друге, талановиті, проникливі і сумлінні вихователі так само рідкісні, як і проникливі лікарі, талановиті художники і обдаровані законодавці. Число їх не відповідає масі людей, що потребують виховання.

Не в цьому, проте, ще головне лихо. Було б наше виховання, з усіма його недосконаlostями, хоч би рівномірно тільки пристосоване до розвитку наших схильностей, то після ми самі, чуттям, ще могли б розв'язати основні питання життя. Добро і зло взагалі досить зрівноважені в нас. Тому нема ніякої причини думати, щоб наші природжені схильності, навіть і мало розвинені вихованням, тягли нас більше до поганого, ніж до доброго. А закони добре влаштованого суспільства, вселяючи в нас довір'я до правосудця і прозірливості правителів, могли б усунути й останній потяг до зла.

Але от головне лихо: найістотніші основи нашого виховання перебувають у повному розладі з напрямом, яким іде суспільство.

Згадаємо ще раз, що ми християни, і, отже, головною основою нашого виховання служить і повинно служити Одкровення.

Не даремно ж усі ми з нашого дитинства ознайомлені з думкою про життя після смерті, всі ми повинні вважати сучасне підготування до майбутнього.

Вникаючи ж в існуючий напрям нашого суспільства, ми не знаходимо в його діях ні найменшого сліду цієї думки. В усіх виявленнях принаймні життя практичного, і навіть почасти й розумового, ми знаходимо різко виявлене матеріальне, майже торговельне прагнення, основою якому служить ідея про щастя і насолоди в житті тутешньому.

Виходячи зі школи у світ, що знаходимо ми, виховані в душі християнського вчення? Ми бачимо той самий поділ суспільства на юрби, який був і за часів поганства, з тією різницею, що язичницькі захоплювались різноманітними морально-релігійними переконаннями різних шкіл і діяли, йдучи за цими основами, послідовно; а наші діють згідно з поглядами на життя, довільно ними прийнятими і зовсім невідповідними до релігійних основ виховання або й зовсім без усяких поглядів.

Ми бачимо, що найбільша юрба йде несвідомо, за інерцією, за поштовхом, даним їй у певному напрямі. Розвинене почуття індивідуальності вселяє в нас огиду пристати до цієї юрби.

Ми бачимо інші юрби, незрівнянно менші за об'ємом, захоплювані хоч так само більше або менше в напрямі величезної маси, але які йдуть уже за різними поглядами на життя, намагаючись то боротися проти цього потягу, то виправдати перед собою слабкість і недостачу енергії.

Поглядів, за якими йдуть ці юрби, набереться багато. Розібравшись, неважко переконатись, що в них відгукуються ті самі початки епікуреїзму, піронізму, цинізму, платонізму, еkleктизму, які керували і вчинками язичницького суспільства; але позбавлені кореня, нежиттєві і в розладі з вічними істинями, перенесеними в наш світ втіленим словом.

Ось, наприклад, перший погляд – дуже простий і привабливий. Не роздумуйте, не говоріть про те, що нез'ясоване. Це, меншою мірою, лише втрата одного часу. Можна, думаючи, втратити і апетит, і сон. Час же потрібен для праці і насолоди. Апетит – для насолоди і праці. Сон, знов-таки, для праці і насолоди. Праця і насолода – для щастя.

Ось другий погляд – високий. Учїться, читайте, роздумуйте і беріть з усього найкорисніше. Коли розум ваш стане світлішим, ви дізнаєтесь, хто ви і що ви. Ви зрозумієте все, що здається нез'ясованим для черні. Порозумнішавши, повірте, ви діятимете якнайкраще. Тоді покладіться

тільки на ваш розум, і ви ніколи не дасте маху.

Ось третій погляд – старообрядчий. Додержуйтеся якнайточніше всіх обрядів і повір'їв. Читайте тільки благочестиві книги: але в суть їх не вникайте. Це головне для спокою душі. Потім не роздумуйте, живіть так, як живеться.

Ось четвертий погляд – практичний. Працюючи, виконуйте ваші службові обов'язки, збираючи копійку про чорний день. У сумнівних випадках, якщо один обов'язок суперечить іншому, обирайте те, що вам вигідніше, або, принаймні, що для вас менш шкідливе. А втім, дайте волю кожному рятуватися на свій лад. Про переконання, так само як і про смаки, не сперечайтесь і не клопочіться. З повною кишенею можна жити і без переконань.

Ось п'ятий погляд – також свого роду практичний. Хочете бути щасливими, думайте собі, що вам завгодно і як вам завгодно, але тільки суворо додержуйте всіх пристойностей і вмійте з людьми уживатися. Про начальників і потрібних вам людей ніколи погано не говоріть, і ні в якому разі їм не суперечте. При виконанні обов'язків, головне, не гарячкуйте. Зайва старанність нездорова і не годиться. Говоріть, щоб приховати те, що ви думаєте. Якщо не хочете служити ослами для інших, то самі на інших верхи їздіть; тільки мовчки, в кулак собі посміхайтесь.

Ось шостий погляд – дуже сумний. Не клопочіться, кращого нічого не придумаете. Нове тільки те на світі, що добре було забуто. Що буде, те буде. Черв'як на купі бруду, ви смішні і жалюгідні, коли мрієте, що ви прагнете до досконалості і належите до товариства прогресистів. Глядач і комедіант мимоволі, як не бийтеся, краще не зробіть. Білка в колесі, ви кумедні, гадаючи, що біжите вперед. Не знаючи, звідки взялись, ви помрете, не знаючи, для чого жили.

Ось сьомий погляд – дуже веселий. Працюйте для моціону і тіштеся насолодами, доки живете. Шукайте щастя, але не шукайте його далеко, – воно у вас під руками. Якого вам життя ще кращого треба? Все робиться для кращого. Зло – це одна фантазмагорія для вашої ж розваги, тінь, щоб ви кращу могли мати насолоду від світла. Користуйтеся сучасним і живіть собі безтурботно.

Ось восьмий погляд – дуже розважливий. Відділяйте теорію від практики. Приймайте яку вам завгодно теорію, для вашої розваги, але на практиці дізнайтеся про головне, яку роль вам вигідніше відігравати; дізнавшись, витримайте її до кінця. Щастя – мистецтво. Досягнувши його працею і талантом, не забувайтеся; давши маху, не дорікайте і не журіться. Проти течії не пливіть. І таке інше, і таке інше, і таке інше.

Переконуючись при виході у світ у цьому розладі основної думки нашого виховання з напрямом суспільства, нам нічого більше не залишається, як впасти в одну з трьох крайностей: або ми пристаємо до однієї якої-небудь юрби, втрачаючи всю моральну вигоду нашого виховання. Захоплюючись матеріальним прагненням суспільства, ми забуваємо основну ідею Одкровення. Тільки іноді, побіжно, у вирішальні хвилини життя, ми вдаємося до рятівної його дії, щоб на час підкріпити себе і потішити; або ми починаємо дихати ворожнечею проти суспільства. Залишаючись ще вірними основній думці християнського вчення, ми відчуваємо себе чужими у світі спотвореного на інший лад поганства, недовірливо дивимось на добродієність ближніх, утворюємо секти, шукаємо прозелітів, стаємо похмурими погордувачами і неприступними братами; або ми віддаємося свавіллю. Не маючи твердості волі встояти проти прагнення суспільства, не маючи досить нечутливості, щоб відмовитись зовсім від рятівних втіх Одкровення, досить неморальними і невдячними, щоб кидати все високе і святе, ми залишаємо основні питання життя нерозв'язаними, обираємо собі за провідника випадок, переходимо від однієї юрби до іншої, сміємося й плачемо з ними для розваги, коливаємося і плутаємося в лабіринті непослідовностей і суперечностей.

Підавши себе першій крайності, ми пристаємо саме до тієї юрби, до якої найбільше тягнуть нас наші природжені схильності і темперамент.

Якщо ми народились здоровими і навіть занадто здоровими, якщо матеріальний побут наш розвинувся енергійно, і чуттєвість переважає в нас, то ми схилиємося на сторону привабливого і веселого поглядів.

Якщо уява у нас не панує над розумом, якщо інстинкт не переборює розсудливості, а виховання наше було більш реальне, то ми робимося послідовниками розсудливого або одного з практичних поглядів.

Якщо, навпаки, при слабкій або нервовій будові тіла, мрійливість є головною рисою нашого характеру, інстинкт керується не розумом, а уявою, а виховання не було реальним, – ми захоплюємося то релігійним, то сумним поглядами, то переходимо від сумного до веселого і навіть до привабливого.

Якщо, нарешті, виховання зробило з дитини стару, не давши їй бути ні чоловіком, ні

жінкою, ні навіть стариком, або при неясному розумі бере верх уява, або при неясній уяві – тупий розум, то вибір падає на неправдиво-релігійний погляд.

Згодом різні зовнішні обставини, матеріальні вигоди, коло і місце наших дій, слабкість волі, стан здоров'я нерідко примушують нас змінювати ці погляди і бути, по черзі, ревними послідовниками то того, то іншого.

Якщо хто-небудь з нас, зараз же при вході у світ або після, переходячи від однієї юрби до іншої, нарешті, спинив свій вибір на якому-небудь погляді, – то це значить, що він втратив усяку схильність змінити або перевиховати себе; це значить, що він цілком задоволений своїм вибором; це значить, що він розв'язав, як умів або як йому хотілось, основні питання життя. Він сам собі позначив і мету, і призначення, і покликання. Він злився з якою-небудь юрбою. Він щасливий по-своєму. Людство, звичайно, не багато виграло придбанням нового адепта, але і не втратило.

Якби поприще кожного з нас завжди неодмінно закінчувалось таким вибором однієї юрби або одного погляду; якби шляхи й напрями послідовників різних поглядів ішли завжди паралельно одні за одними і з напрямом величезної юрби, яку рухає сила інерції, то все б тим і скінчилось, що суспільство залишилося б вічно розділеним на одну величезну юрбу і кілька менших. Сутичок між ними нічого було б боятись. Всі б спокійно забули про те, що їм говорило виховання; воно стало б продажним квитком для входу в театр. Все йшло б спокійно. Скаржитись було б ні на що.

Але от лихо: люди, що народилися з домаганнями розуму, почуття, моральної волі, іноді бувають надто сприйнятливі до моральних основ нашого виховання, надто проникливі, щоб не помітити при першому виході у світ різкої відміни між цими основами і напрямом суспільства, надто совісні, щоб залишити без жалю і ремствування високе і святе, надто перебірливі, щоб задовольнитися вибором, зробленим майже мимоволі або через недосвідченість. Незадоволені, вони занадто швидко стають у розлад з тим, що їх оточує, і, переходячи від одного погляду до іншого, вникають, порівнюють і випробовують, все глибше й глибше риються у рудниках своєї душі і, незадоволені прагненням суспільства, не знаходять у собі внутрішнього спокою; прикладають зусилля, як би погодити кричущі суперечності; залишають по черзі і те, й інше; з ентузіазмом і самовідданістю шукають розв'язання основних питань життя; намагаються будь-що перевиховати себе і силкуються прокласти нові шляхи.

Люди, що народилися з переважаючим почуттям, жвавистю розуму і слабкістю волі, не витримують цієї внутрішньої боротьби, стомлюються, віддаються напризволяще і блукають на роздоріжжі. Готові пристати туди і сюди, вони робляться, в міру їх здібностей, то невірними слугами, то хиткими господарями тієї чи іншої юрби.

А, з другого боку, задоволені і ревні послідовники різних поглядів не йдуть паралельно ні з масою, ні з іншими юрбами. Шляхи їх перехрещуються і стикаються між собою. Менш ревні, додержуючи наполовину кількох поглядів разом, утворюють нові комбінації.

Цей розлад сектаторів інертної юрби; цей розбрат морально-релігійних основ нашого виховання із стиканням протилежних напрямів суспільства, при найвлучніших політичних основах, може все-таки рано чи пізно похитати його.

На лихо ще, ці основи не в усіх суспільствах міцні, рухомі юрби величезні, а уряди, як історія учить, не завжди далекозорі.

Існують лише три можливості або три шляхи вивести людство з цього хибного і небезпечного стану: або погодити морально-релігійні основи виховання з сучасним напрямом суспільства; або змінити напрям суспільства; або, нарешті, приготувати нас вихованням до внутрішньої боротьби, неминучої і фатальної, надавши нам усіх способів і всієї енергії витримувати нерівний бій.

Іти першим шляхом чи не значило б перекручувати те, що нам залишилось на землі святого, чистого й високого. Одна лише пружна моральність фарисеїв і езуїтів може уподібнюватися високим до низького і погоджувати довільно вічні істини наших морально-релігійних основ з меркантильними і чуттєвими інтересами, що переважають у суспільстві.

Змінити напрям суспільства є справою промислу й часу.

Лишається третій шлях. Він важкий, але можливий: обравши його, доведеться багатьом вихователям спочатку перевиховати себе.

Приготувати нас з юних років до цієї боротьби і означає *"зробити нас людьми"*, тобто тим, чого не досягне жодна наша реальна школа у світі, дбаючи зробити з нас, з самого нашого дитинства, негоціантів, солдатів, моряків, духовних пастирів або юристів.

Людині не судилося і не дано стільки моральної сили, щоб зосереджувати всю свою увагу і всю волю в один і той же час на заняттях, які потребують напруження абсолютно різних

властивостей духу.

Погнавшись за двома зайцями, ні одного не впіймаєш.

На чому засноване застосування реального виховання до самого дитячого віку?

Одне з двох: або в реальній школі, призначеній для різного віку (з самого раннього дитинства до юнацтва), виховання в ранньому віці нічим не відрізняється від звичайного, загальноприйнятого; або ж виховання цієї школи з самого його початку і до кінця є цілком відмінне, спрямоване виключно на досягнення однієї певної практичної мети.

У першому випадку немає ніякої потреби батькам віддавати дітей до юнацького віку в реальні школи, навіть і тоді, якби вони будь-що-будь самоправно і самовільно призначили свою дитину ще з пелюшок для тієї або іншої касты суспільства.

У другому випадку можна сміливо твердити, що реальна школа, маючи переважною метою практичну освіту, не може в той самий час зосередити свою діяльність на готуванні моральної сторони дитини до тієї боротьби, яка чекає її в майбутньому після виходу у світ.

Та й саме готування це повинно початися в тому віці, коли в реальних школах вся увага вихователів звертається переважно на досягнення головної, найближчої мети, дбаючи, щоб не пропустити часу і не спізнитися з практичною освітою. Курси і строки навчання визначені. Майбутня кар'єра різко позначена. Сам вихованець, захоочуваний прикладом ровесників, тільки в тому й покладає всю свою роботу, як би швидше виступити на практичне поприще, де уява змальовує йому службові нагороди, користь та інші ідеали оточуючого його суспільства.

Відповідайте мені, по ширості, чи можна сподіватися, щоб юнак водночас готувався виступити на поприще, не самим ним обране, спокушався зовнішніми й матеріальними вигодами цього, заздальгідь для нього визначеного поприща і, разом з тим, серйозно й старанно готувався до внутрішньої боротьби з самим собою і з захопливим напрямом світу?

Не поспішайте з вашою прикладною реальністю. Дайте дозріти і зміцнити внутрішній людині; зовнішня встигне ще діяти; вона, виходячи пізніше, але керована внутрішньо, буде, можливо, не така спритна, не така згодлива й покірна, як вихованці реальних шкіл; але зате на неї можна буде покласти з більшою певністю: вона не за своє не візьметься.

Дайте виробитись і розвинутиись внутрішній людині! Дайте їй час і засоби підкорити, собі зовнішню, і у вас будуть і негоціанти, і солдати, і моряки, і юристи, а головне – у вас будуть люди і громадяни.

Чи означає це, що я пропоную вам закрити і знищити всі реальні і спеціальні школи?

Ні, я повстаю тільки проти двох кричущих **крайностей**.

Для чого батьки так самоправно розпоряджаються долею своїх дітей, які тільки вийшли з колиски, признаючи їх туди, де з різних міркувань і розрахунків їм передбачається більш вигідна кар'єра?

Для чого реально-спеціальні школи беруться за виховання того віку, для якого загальна людська освіта незрівнянно істотніша, ніж усі практичні додатки?

Хто дав право батькам, матерям і вихователям панувати самоправно над добрими дарами Творця, які він дав дітям?

Хто навчив, хто відкрив, що діти дістали природжені здібності і природжене покликання відігравати саме ту роль у суспільстві, яку батьки самі їм признають? Уже давно залишений варварський звичай видавати заміж дочок силоміць, а невільний і передчасний шлюб синів з їх майбутнім поприщем припущений і привілейований; замовлене їх вінчання з наукою святкується і прославляється, як вінчання дожа з морем.

І хіба немає іншого засобу, іншого шляху, іншого механізму для реально-спеціального виховання? Хіба немає іншої можливості дістати спеціально-практичну освіту в тій або іншій галузі людських знань, як тільки поширюючи її за рахунок загальної людської освіти?

Вдумайтеся і розміркуйте, батьки і вихователі!

Ще з часів язичеської давнини існують **два роди освіти**: загальнолюдська і спеціальна, або реальна.

В Афінах і Родосі філософи мали право держати школи для загальнолюдської освіти. Недалеко від Афін, між світлими джерелами, оточеними садками, розміщені були головніші з них.

Посередині стояла школа епікурейців, на північ від неї жили послідовники Платона, а на південь – учні Аристотеля. Мирти і оливи відділяли одне вчення від другого і служили межами різних поглядів на життя і світ. Учителі й учні жили громадами, разом; крім учнів вхід був відкритий і стороннім. З усіх країн і з віддалених земель збирались охочі до знання слухати мудрості знаменитих наставників. Філософія і красномовство були найголовнішими предметами

занять. Не всі реальні науки в той час були різко відділені від філософії: вони звичайно викладались разом з нею, тому головною основою всіх наук була філософія. Бог, світ і людина були головнішими предметами абстрактних споглядань. Красномовство було в той час мистецтвом, тісно поєднаним з громадським побутом та історією народу. Тому і філософія, і красномовство вважались найістотнішими і найнеобхіднішими предметами для загальнолюдської освіти.

Крім того, і в Греції, і в Римі, і в Єгипті існували ще й спеціальні школи. Палестри і гімназії Греції, що перебували під наглядом магістрату (тим часом, як школи філософів були приватними закладами, в управлінні і навчання яких грецький уряд не втручався), займалися переважно готуванням учнів до Олімпійських та інших публічних ігор; у Римі існувало училище правознавства; в Александрії – училище математичних і фізичних наук і т.п.

У середні віки християнська релігія стала перша охоронницею і розсадником згаслої освіти.

Початок університетів і спеціальних училищ утворився поступово з монастирських, орденських шкіл. Спеціальні школи Парижа й Оксфорда, які були призначені спочатку для навчання філософії і богослов'я і перебували під опікою і наглядом духівництва, поступово дістали собі права й привілеї і піднеслися на ступінь перших у той час університетів. Пишуть, що в тринадцятому столітті в Паризькому університеті було до 10000, а в Оксфордському – навіть до 30000 студентів. З цим могутнім розвитком загальнолюдської або університетської освіти в Європі не могли більше змагатися спеціальні монастирські школи і почали з того часу все більше і більше занепадати.

У новітні часи, нарешті, разом з удосконаленням різних галузей людського знання і громадського побуту, університети і спеціальні училища досягли поступово того ступеня розвитку, на якому ми їх тепер знаходимо. Відміни в призначенні й меті тих і інших ясно позначилися. Уряди всіх освічених націй, зрозумівши це більш-менш ясно, зміцнили новими правами існування цих розсадників народної освіти.

У різних країнах, в міру тимчасових, іноді випадкових потреб, виникав і засвоювався більше то університетський, або загальнолюдський, то прикладний, або спеціальний, напрям виховання.

Але жоден освічений уряд, як би він не відчував потреби у спеціалістах, не міг не переконатися в необхідності загальнолюдської освіти. Щоправда, в деяких країнах університетські факультети майже перетворились на спеціальні училища; але ніде ще не зникло цілком їх присутнє і первісне прагнення до головної мети – загальнолюдської освіти.

Маючи на увазі цей прямий, широко відкритий шлях до *"освіти людей"*, чому б, здавалося, ним не користуватись?

Чому б не пристосувати його ще краще до кричущих потреб сучасності?

Чому б не розширити й не відкрити його ще більше для нас, які так потребують дійсно людського виховання?

Але загальнолюдське виховання не полягає ще в одному університеті; до нього належать і підготовчо-університетські школи, спрямовані до однієї й тієї ж доброї і загальної мети, засновані в тому ж дусі і з тим же напрямом.

Всі, хто готується бути корисними громадянами, повинні спочатку навчитися бути людьми. Тому всі до певного періоду життя, в якому ясно позначаються їх схильності і їх таланти, повинні користуватися плодами тієї ж морально-наукової освіти. Недарма певні знання здавна називаються *"humaniora"* (гуманітарні науки), тобто необхідні для кожної людини. Ці знання, зі знищенням язичництва, з удосконаленням наук, з розвитком громадського побуту різних націй, у зміненому вигляді, лишаються назавжди, проте, тими самими світильниками на життєвому шляху і давньої, і нової людини.

Отже, напрям і шлях, яким повинна здійснюватися загальнолюдська освіта для всіх і кожного, хто хоче заслужити це ім'я, ясно визначено. Вона є найприроднішою і найневимушенішою. Вона є найзручнішою і для урядів, і для підданих. Для урядів, тому що всі вихованці до певного віку діставатимуть освіту, керовані абсолютно одним і тим же напрямом, в одному дусі, з однією й тією ж метою; отже, морально-наукове виховання всіх майбутніх громадян перебуватиме в одних руках. Всі види, всі добрі наміри урядів для поліпшення освіти виконуватимуться послідовно, з однаковою енергією і особами одного відомства.

Для підданих, тому що всі вихованці до вступу їх в число громадян будуть спільно мати однакові права й однакові вигоди виховання.

Цю тотожність духу і прав виховання слід вважати вигідною не тому, що ніби є шкідливим для суспільства поділ його на певні корпорації, що виникають внаслідок різноманітного виховання. Ні, навпаки, я бачу в заохочуванні корпорацій засіб піднести моральний побут різних класів і станів, вселити в них повагу до їх занять і до кола дій, визначеного для них долею. Але, щоб мати користь для суспільства з пануючого духу корпорацій, треба сприяти його розвитку не раніше повного розвинення всіх розумових здібностей молодій людині. Інакше слід побоюватись, що цей самий засіб буде і хибно зрозумілий, і не до речі застосований.

Є, проте, суттєві причини, які виправдовують існування спеціальних шкіл у всіх країнах і у всіх народів.

Сюди стосується майже життєва потреба деяких націй у спеціальній освіті громадян з різних галузей знань і мистецтв, найнеобхідніших для добробуту і навіть для існування країни, а саме, коли перед нею стоїть постійна необхідність користуватися якнайшвидше і якнайширше плодами освіти молодих спеціалістів.

Але, по-перше, немає жодної потреби для якої завгодно країни, більш істотної і більш необхідної, як потреба "у справжніх людях". Кількість не поступиться перед якістю. А якщо і візьме верх, то все-таки, рано чи пізно, підкориться мимоволі, в усьому обсязі, духовній владі якості.

Це історична аксіома.

По-друге, загальнолюдська, або університетська, освіта анітрохи не виключає існування таких спеціальних шкіл, які займалися б практичною, або прикладною, освітою молодих людей, уже підготовлених загальнолюдським вихованням.

Спеціальні ж школи і ціле суспільство незрівнянно більше виграють, маючи в своєму розпорядженні морально і науково, в одному дусі і в одному напрямі підготовлених учнів.

Учителям цих шкіл доведеться сіяти вже на обробленому полі. Учнім легше буде засвоювати сприйняте. Нарешті, розвиток духу корпорацій, поняття про честь і гідність тих станів, до вступу в які готують ці школи, буде і своєчасним, і свідомим для молодих людей, достатньо підготовлених загальнолюдським вихованням.

То які ж предмети становлять найістотнішу мету освіти в спеціальних школах?

Хіба не такі, які вимагають для їх вивчення вже повного розвинення душевних здібностей, тілесних сил, талантів і особливого покликання?

Для чого ж, скажіть, поспішати і так квапитися зі спеціальною освітою? Для чого починати її так передчасно?

Для чого міняти так швидко вигоди загальнолюдської освіти на прикладний, однобічний спеціалізм?

Я добре знаю, що велетенські успіхи наук і мистецтв нашого століття зробили спеціалізм необхідною потребою суспільства; але в той же час, ніколи не відчували потреби справжні спеціалісти так сильно в попередній загальнолюдській освіті, як саме в наше століття.

Однобічний спеціаліст є або грубий емпірик, або вуличний шарлатан.

Відшукавши найзручніший і найприродніший напрям, яким треба вести наших дітей, що готуються прийняти на себе високе звання людини, лишається ще розв'язати одне з найістотніших питань життя: *"Яким способом, яким шляхом приготувати їх до неминучої майбутньої боротьби?"*.

Перша умова: вона повинна мати від природи хоч яке-небудь домагання розуму і почуття.

Користуйтеся цими добрими дарами Творця; але не робіть обдарованих безглуздими прихильниками мертвої букви, зухвалими противниками необхідного на землі авторитету, суемудрими прибічниками грубого матеріалізму, захопленими марнотратами почуття й волі та холодними адептами розуму. *Ось друга умова.*

Ви скажете, що це загальні, риторичні фрази. Але я не винен, що без них не можу висловити того ідеалу, досягти якого я так гаряче, так щиро бажаю і моїм, і вашим дітям. Не вимагайте від мене більшого; більше від цього у мене немає нічого на світі.

Нехай ваші педагоги, з глибоким знанням справи, краще, ніж я, обдаровані, з гарячою любов'ю до правди й ближнього, постараються з моїх і ваших дітей зробити те, чого я так щиро бажаю, і я обіцяю нікого не турбувати риторичними фразами, а мовчати і мовчки за них молитися...

ЛЕВ МИКОЛАЙОВИЧ ТОЛСТОЙ
(1828-1910)

ЯСНОПОЛЯНСЬКА ШКОЛА
ЗА ЛИСТОПАД І ГРУДЕНЬ МІСЯЦІ

*Загальний нарис характеру школи. Читання механічне й поступове. Граматика і
письмо*

Початківців у нас немає. Молодший клас читає, пише, розв'язує задачі на три перші правила арифметики й розповідає Священну історію, отже, предмети поділяються за розкладом так:

- 1) читання механічне й поступове;
- 2) письмо;
- 3) каліграфія;
- 4) граматика;
- 5) священна історія;
- 6) російська історія;
- 7) малювання;
- 8) креслення;
- 9) співи;
- 10) математика;
- 11) бесіди з природничих наук;
- 12) Закон Божий.

Перш ніж говорити про викладання, я повинен зробити короткий нарис того, що таке Яснополянська школа, і того, в якому періоді росту вона перебуває.

Як і будь-яка жива істота, школа не тільки з кожним роком, днем і годиною видозмінюється, але й зазнає тимчасових криз, незгод, хвороб і поганих настроїв. Через таку кризу пройшла і Яснополянська школа цього літа. Причин до того було багато: по-перше, як і завжди влітку, всі кращі учні вибули, тільки зрідка вже зустрічали ми їх у полі на роботах і пасовищах; по-друге, нові вчителі прибули в школу, і нові впливи почали відбиватися на ній: по-третє, ціле літо кожен день приносив нових відвідувачів-учителів, що використовували літні вакації. А для правильного ходу школи нема нічого шкідливішого, ніж відвідувачі. Так чи інакше вчитель підлаштується під відвідувачів.

Учителів четверо. Двоє старих – уже два роки навчають у школі, звикли до учнів, до своєї справи, до свободи й зовнішньої безладності школи. Двоє вчителів нових – обидва недавно самі зі школи – любителі зовнішньої акуратності, розкладу, дзвінка, програми тощо, які ще не влилися в життя школи так, як перші. Те, що для перших здається розумним, потрібним, що інакше й бути не може, як риси обличчя любимої, хоч і некрасивої дитини, яка росла на очах, – для нових учителів є іноді недоліком, що його можна виправити.

Школа міститься у двоповерховому кам'яному будинку. Дві кімнати зайняті школою, одна – кабінетом, дві – вчителями. На ганку, під навісом, висить дзвоник з привішеною на язичок мотузкою; в снігах внизу стоять бари й рек (гімнастика), нагорі в снігах – верстак. Сходи й сіни стоптані снігом або брудом; тут-таки висить розклад.

Порядок навчання такий: годині о восьмій учитель, який живе в школі, любитель зовнішнього порядку й адміністратор школи, посилає одного з хлопчиків, що майже завжди ночують у нього, дзвонити.

На селі встають з вогнем. Уже давно видніються зі школи вогні у вікнах, і за півгодини після дзвоника, в тумані, в дощі або в косому промінні осіннього сонця, з'являються на горбках (село відокремлене від школи яром) темні фігурки по двоє, по троє й поодиноці. Табунне почуття вже давно зникло в учнів. Уже немає потреби йому чекати й галасувати: "гей, хлопці! в училищу!" Він вже знає, що училище середнього роду, багато дечого іншого знає і, дивно, внаслідок цього не має потреби в юрбі. Прийшов йому час, він і йде. Мені з кожним днем здається, що дедалі самостійнішими і самостійнішими стають особистості й різкішими їх характери. Дорогою я майже ніколи не бачив, щоб учні гралися – хіба що хтось з найменших або з новачків, які раніше вчилися в інших школах. З собою ніхто нічого не несе – ні книг, ні зошитів. Уроків додому не задають.

Мало того, що в руках нічого не несуть, їм нічого і в головах нести. Ніякого уроку, нічого зробленого вчора, він не зобов'язаний пам'ятати сьогодні, його не мучить думка про наступний

урок. Він несе тільки себе, свою сприйнятливую натуру і впевненість у тому, що в школі нині буде весело так само, як учора. Він не думає про клас доти, доки клас не розпочався. Ніколи нікому не висловлюють доган за спізнення, і ніколи не спізнюються: хіба що старші, яких батьки іноді затримують вдома якоюсь роботою. І тоді цей великою риссю, захекавшись, прибігає в школу. Поки вчитель ще не прийшов, вони збираються, – хто біля ганку, штовхаючись із східців або катаючись на ногах по льодочку розковзаної стежки, хто в шкільних кімнатах. Коли холодно, чекаючи на вчителя, читають, пишуть або граються. Дівчатка не змішуються з хлоп'ятами. Коли хлоп'ята щось затівають з дівчатками, то ніколи не звертаються до однієї з них, а завжди до всіх разом: "гей, дівки, чого не катаєтесь?" або: "а дівки, бач, замерзли!" або "ну, дівки, виходь усі на мене одного!". Тільки одна з дівчаток, дворова, з величезними й всебічними здібностями, років десяти, починає виходити з табуна дівчат. І з цією тільки учні поводяться як з рівною, як з хлопчиком, тільки з деяким відтінком чемності, поблажливості й стриманості.

Припустімо, за розкладом, у першому, молодшому, класі – механічне читання, в другому – поступове читання, в третьому – математика. Вчитель приходить у кімнату, а на підлозі лежать і верещать діти, які галасують: "мала купа!" або "задушили, хлопці!" або "досить! Облиш чуба!" тощо. "Петре Михайловичу! – кричить з-під купи голос учителеві, що входить, – накажи їм облишити!" – "Здрастуй, Петре Михайловичу!" – кричать інші, продовжуючи свою метушню. Вчитель бере книжки, роздає тим, хто з ним пішов до шафи, з купи на підлозі – верхні, лежачи, вимагають книжки. Купа потроху меншає. Як тільки більшість взяли книжки, решта вже біжить до шафи й галасує: "Мені, і мені! дай мені вчорашню: а мені Кольцову!" тощо. Якщо лишиться ще якихось двоє, що розпалені боротьбою й продовжують валятися на підлозі, то ті, хто сидить з книгами, кричать на них: – "Що ви тут заплуталися? Нічого не чути. Годі!". Захоплені підкоряються й, захекавшись, беруться за книги і тільки на початку, сидячи за книгою, помахують ногою від невщухлого хвилювання. Дух війни відлітає, і дух читання запановує в кімнаті. З тим самим захопленням, з яким він скуб за чуба Митьку, він тепер читає Кольцову (так називається у нас твір Кольцова) книгу, ледве не зціпивши зуби, виблискуючи оченятами й нічого не бачачи навколо себе, крім цієї книги. Щоб відірвати його від читання, потрібно ж стільки зусиль, скільки раніше – від боротьби.

Сідають вони, де кому заманеться: на лавах, столах, підвіконні, підлозі й кріслі. Дівки сідають завжди разом. Друзі, односельчани, особливо маленькі (між ними більше товариськості), – завжди поряд. Як тільки один з них вирішить, що сідатиме у той куток, усі товариші, штовхаючись і пірнаючи під лавами, пролізають туди ж, сідають поряд і, озираючись навколо, відбивають на обличчі такий вигляд щастя й задоволення, ніби вони вже напевно на все своє життя будуть щасливі, посідавши на цих місцях. Велике крісло, що якимось потрапило в кімнату, становить предмет задрощів для більш самостійних осіб – для дворової дівчинки та інших. Як тільки один надумає сісти на крісло, другий вже за його поглядом дізнається про його намір, і вони стикаються, мнуться. Один витискує другого, і той, хто перем'яв, розвалюється головою набагато нижче спинки, але читає так само, як і всі, весь захоплений своєю справою. Під час класу я ніколи не бачив, щоб шепотілися, щипалися, сміялися потихеньку, пирхали в руку й скаржилися одне на одного вчителю. Коли завчений у паламаря або в повітовому училищі учень приходить з такою скаргою, йому кажуть: "Що ж ти сам не щипаєшся?"

Два менших класи розбираються в одній кімнаті, старший іде в другу. Вчитель проходить у перший клас, усі обступають його біля дошки, або на лавах укладаються, або сідають на столі навколо вчителя або одного читця. Якщо це письмо, то сідають якнайзручніше, але безперестанно підводяться, щоб подивитися зошити одне в одного, і показують свої вчителю. За розкладом до обіду значаться чотири уроки, а виходить іноді три чи два, а іноді зовсім інші предмети. Вчитель почне арифметику, і перейде до геометрії, почне Священну історію, а закінчить граматику. Іноді захопиться вчитель і учні, і замість однієї години клас триває три години. Трапляється, що учні самі кричать: "Ні, ще-ще!" – і гримають на тих, кому набридло. "Набридло, то й іди до маленьких", кажуть вони презирливо. До класу Закону Божого, який один тільки буває регулярно, тому що законовчитель живе за дві версти й буває двічі на тиждень, і до класу малювання всі учні збираються разом. Перед цими класами пожвавлення, метушня, крики й зовнішній безлад бувають щонайсильніші: хто тягне лави з однієї кімнати в другу, хто б'ється, хто додому (на двірню) біжить по хліб, хто пропікає цей хліб у грубці, хто віднімає що-небудь в іншого, хто робить гімнастику, і знову так само, як і в ранковій метушні, набагато легше залишити їх самих заспокоїтися й скластися в свій природний порядок, ніж силоміць розсадити їх. За нинішнього духу школи зупинити їх фізично неможливо. Чим голосніше кричить вчитель – це траплялося, – тим голосніше

кричать вони: його крик тільки збуджує їх. Спиниш їх чи, якщо вдасться, принадиш їх в інший бік, і це маленьке море почне колихатися дедалі рідше – і вщухне. Навіть здебільшого і говорити нічого не треба. Клас малювання, улюблений клас для всіх, буває і опівдні, коли вже зголодніли, насиділися годин за три, а тут ще треба переносити лави й столи з однієї кімнати в другу, і метушня зчиняється страшenna; але, незважаючи на те, як тільки вчитель готовий, – учні готові, і тому, хто затримує початок класу, перепаде від них же самих.

Я повинен зробити застереження. Подаючи опис Яснополянської школи, я не маю на думці подавати взірць того, що потрібне й добре для школи, але гадаю подати тільки справжній опис школи. Я тієї думки, що такі описи можуть принести користь. Якщо мені вдасться в наступних номерах подати ясно історію розвитку школи, то читачеві буде зрозуміло, чому характер школи склався саме такий, чому я вважаю такий порядок хорошим і чому змінити його, якби навіть я й захотів, мені було б цілком неможливо. Школа розвивалася вільно з засад, що їх вносили в неї учитель і учні. Незважаючи на всю перевагу впливу вчителя, учень завжди мав право не ходити до школи і навіть, відвідуючи школу, не слухати вчителя. Вчитель мав право не пускати до себе учня і мав можливість діяти всією силою свого впливу на більшість учнів, на громаду, що завжди складалася з учнів. Чим далі йдуть учні, тим більше розгалужується викладання і тим потрібнішим стає порядок. Через те, коли школа розвивається не насильно, а нормально, чим освіченішими стають учні, тим вони стають здатнішими до порядку, тим дужче відчувають вони самі потребу порядку, і тим більше впливає на них у цьому відношенні вчитель. В Яснополянській школі це правило підтверджувалося постійно, з дня її заснування. Спочатку не можна було поділити ні на класи, ні на предмети, ні на рекреацію й уроки: все саме по собі зливалось в одне, і всі спроби розподілів були марні. А тепер у першому класі є учні, які самі вимагають додержуватися розкладу, не вдоволені, коли їх відривають від уроку, і які самі безперестанно виганяють геть маленьких, що до них забігають.

На мою думку, зовнішнє безладдя є корисне й незамінне, хоч яким дивним і незручним для вчителя воно здається. Про вигоди такої побудови мені часто доведеться говорити, а про уявні незручності скажу ось що. По-перше, безладдя – це вільний порядок, страшний нам тільки через те, що ми звикли зовсім до іншого, в якому самі виховані. По-друге, в цьому, як і в багатьох подібних випадках, насильство застосовується тільки через поспіх і брак поваги до людської природи. Нам здається, безладдя росте, стає дедалі більшим, і нема йому меж, здається, що немає іншого засобу припинити його, як вжити силу, – а як тільки трохи почекати, і безладдя (чи пожвавлення) самоприродно перейшло б у порядок, набагато кращий і міцніший, ніж той, який ми вигадасмо. Школярі – люди, хоч і маленькі, але люди, які мають ті самі потреби, що й ми, і мислять однаково з нами; вони всі бажають учитися, для того ходять до школи, і тому їм дуже легко буде дійти висновку, що треба коритися певним умовам для того, щоб учитися. Мало того, що вони ж люди, вони – громада людей, об'єднаних однією думкою. "А де троє зберуться в Ім'я Моє, і Я між ними!" Підкоряючись законам тільки природним, що випливають з їх природи, вони обурюються і ремствують, підкоряючись вашому передчасному втручання, вони не вірять у законність ваших дзвінків, розкладів і правил. Скільки разів мені доводилося бачити, як хлоп'ята поб'ються – вчитель кидається розбороняти їх, і розборонені вороги дивляться скося один на одного і навіть при грізному вчителі не стримаються, щоб іще дужче, ніж раніше, наостанку, не штовхнути один одного; скільки разів я кожного дня бачу, як який-небудь Кирюшка, зціпивши зуби, налетить на Тараска, почне скубти його за чуба, валить на землю, і, здається, прагне, хоч не жити, знівечити ворога, а не мине й хвилини, Тараско вже сміється з-під Кирюшки, один – раз у раз, дедалі легше відплачує другому, і не мине п'яти хвилин, як обоє стають друзями та йдуть сідати поряд. Недавно, між класами, в кутку зчепилося двоє хлопчиків: один – чудовий математик, років дев'яти, другого класу, другий – стрижений дворовий, розумний, але мстивий, малюсінський чорноокий хлопчик, на прізвисько Киска. Киска схопив за довгого чуба Математика й притиснув його голову до стіни; Математик марно чіплявся за стрижену щетинку Киски. Чорні оченята Киски торжествували, Математик ледве стримував сльози й казав: "Ну, ну! що? що?" – та йому, очевидно, погано доводилось, і він тільки храбрився. Це тривало досить довго, і я вагався, що робити. "Б'ються, б'ються!" – закричали діти та з'юрилися коло кутка. Маленькі сміялися, але більші, хоч і не стали розбороняти, якось серйозно Perezирнулися, і ці погляди й мовчання Киска помітив. Він зрозумів, що робить щось недобре, і почав злочинно посміхатись і відпускати потроху математикового чуба. Математик вивернувся, штовхнув Киску так, що той гепнувся потилицею об стінку і, задоволений, відійшов. Маленький заплакав, ринувся за своїм ворогом і цосили вдарив його по шубі, але не боляче. Математик хотів був відплатити, але тієї ж хвилини

пролунало кілька несхвальних голосів. "Бач, з маленьким зв'язався! – закричали глядачі. "Тікай, Киско!" Справа на тому й скінчилася, нібито нічого й не було, за винятком, я гадаю, невиразного усвідомлення того й другого, що битися неприємно, тому що обом боляче. Тут мені пощастило наче підмітити почуття справедливості, що керувало юрбою; але скільки разів розв'язуються такі справи так, що не розбереш – на підставі якого закону, але розв'язуються, задовольняючи обидві сторони. Які довільні й несправедливі порівняно з цим усі виховні прийоми в таких випадках. "Ви обоє винні, станьте на коліна!" – каже вихователь, і вихователь неправий, бо винний один, і цей один торжествує, стоячи навколішки і пережовуючи свою злобу, що не вся вилялася, і подвійно покарано невинного. Або: "Ти винний у тому, що ти те-то й те-то зробив, і будеш покараний", – скаже вихователь, і покараний ще більше ненавидить свого ворога за те, що на його боці деспотична влада, законність якої він не визнає. Або: "Прости його, так Бог велить, і будь кращий за нього", – скаже вихователь. Ви йому кажете: будь кращий за нього, а він хоче бути тільки дужчим і іншого краще не розуміє й не може розуміти. Або: "Ви обоє винні: попросіть один в одного вибачення й поцілуйтеся, дітки". Це вже щонайгірше, і через неправду, вигаданість цього поцілунку, і тому, що погане почуття, яке вщухало, тут знову загоряється. А облиште їх самих, якщо ви ні батько, ні матір, яким просто жаль свого дітища і які тому завжди мають рацію, відтаскавши за чуба того, хто прибив їхнього сина; облиште їх і подивіться, як все це роз'яснюється й улагоджується так само просто й природно і разом з тим так само складно й різноманітно, як усі несвідомі життєві відносини. Та, може бути, вчителі, які не зазнавали такого безладдя або вільного порядку подумують, що без учительського втручання безладдя це може мати фізично шкідливі наслідки: переб'ються, перекалічаться тощо. В Яснополянській школі з минулої весни було тільки два випадки ударів із знаками. Одного хлопчика зіштовхнули з ганку, і він розсік собі ногу до кістки (рана загоїлася за два тижні), другому обпалили шок запаленою гумкою, і він два тижні носив болячку. Не більш як раз на тиждень трапляється, що поплаче хтось, і то не через біль, а через досаду чи сором. Побоїв, синців, гуль, крім цих двох випадків, ми не можемо пригадати за все літо при 30 і 40 учнях, що залишені цілком на свою волю.

Я переконаний, що школа не повинна втручатися у справу виховання, якою займається тільки сім'я, що школа не повинна й не має права нагороджувати й карати, що краща поліція та адміністрація школи полягає в наданні цілковитої свободи учням учитися й розумітися між собою, як їм заманеться. Я переконаний в цьому, але, незважаючи на те, старі звички виховних шкіл такі сильні в нас, що ми в Яснополянській школі нерідко відступаємо від цього правила. Минулого півріччя, а саме в листопаді, було два випадки покарань...

**ФЕР'ЄР А.
(1879-1960)**

ХАРАКТЕРИСТИКА "НОВИХ ШКІЛ"

Мене часто запитували, що таке, власне, "нова школа", що характеризує її? Визначення, дані мною раніше у різних статтях, не могли розвіяти непорозуміння.

Дозвольте ж мені коротенько схарактеризувати ідеал нової школи. Як і кожен ідеал, він цілком не досягнений жодною – або майже жодною – з відомих мені шкіл. Отже, щоб та або інша школа мала право бути зарахованою до "нових шкіл", не треба обов'язково, щоб вона мала всі тридцять відмінних ознак, які я перерахую нижче. Це – програма-максимум. Але ми маємо цілковите право протиставити їй програму-мінімум. Остання повинна включати – поряд з розташуванням на околиці міста, поряд з навчанням, що виходить із досліду й доповнюється ручною працею, і поряд з режимом автономії учнів, як би спрощено він не застосовувався, – принаймні половину ознак, характерних для типової нової школи. За наших часів меркантильного реалізму треба і більше, ніж будь-коли, бути насторожі і берегтися підробок. І для нашого "Міжнародного бюро нових шкіл" всяка "нова школа" є такою тільки тоді, коли, крім зазначених основних трьох пунктів програми-мінімум, вона відповідає, принаймні п'ятнадцяти з перелічених нижче характерних ознак. Може, читачі захочуть довідатися, на чому я ґрунтувався, "вирішуючи", якою повинна бути школа нового типу. Насамперед, повірте мені, я нічого не вирішую, а задовольняюсь тим, що реєструю. Понад п'ятнадцятирічний досвід, часті відвідування кількох справжніх нових шкіл з довгим перебуванням у них, численні порівняння фактів та методів і старанне вивчення результатів, досягнутих дітьми не тільки в школі, а й після школи, не тільки на

іспитах, а й у практичному житті, – все це дало мені переконання, що одні педагогічні методи й способи, уживані в деяких певних умовах, набагато кращі за інші.

Найновіші дослідження в галузі психології дитини потім підтвердили ці емпіричні висновки, пов'язавши факти з законами. Бо якщо, з одного боку, закони постають на підставі даних, здобутих спостереженням і дослідом, то, з другого боку, подальші спостереження й дослід знаходять собі потім опору й підтвердження в правильних психологічних теоріях.

Додам ще, що схематичне зображення " нової школи ", яке я даю далі в тридцяти пунктах, цілком відповідає реальності, прихованій під цим терміном, – терміном, може, не зовсім задовільним, але освяченим звичаєм. З мого боку, це – обмірковане й сумлінне висвітлення поняття, яке ще досі не набуло правильного, повного й точного визначення.

I

1. Нова школа є *лабораторією практичної педагогіки*. Вона прагне відігравати для державних шкіл роль розвідника або піонера, будучи завжди в курсі найновішої події щодо методів, які вона (школа) вживає, і будучи в курсі сучасних вимог розумового й матеріального життя щодо завдань, які вона (школа) ставить перед собою.

2. Нова школа є *інтернат*, бо лише цілковитий вплив оточення, де зростає й рухається дитина, дозволяє з повнотою здійснювати виховання. Але це не значить, що вона ставить систему інтернату як ідеал, який треба застосовувати скрізь і всюди. Зовсім ні. Природний вплив родини, якщо тільки він здоровий, завжди буде кращим, ніж вплив найкращого інтернату.

3. Нова школа знаходиться *на селі*, бо сільські умови становлять для дитини природне оточення. Вплив природи, можливість віддаватися простим іграм і веселощам – і можливість працювати в полі – все це робить сільські умови найкращим допоміжним засобом для фізичного розвитку і морального виховання. Але для розумового й художнього розвитку бажана також і близькість міста.

4. Нова школа розподіляє своїх вихованців *по окремих будинках*, де вони живуть групами від 10 до 15 чоловік під наглядом і моральним керівництвом вихователя, якому допомагає його дружина або інша співробітниця. Погано, коли хлопчики позбавлені жіночого впливу (впливу дорослої жінки) і родинної атмосфери, а саме цього їм не можуть дати інтернати-казарми.

5. *Сумісне навчання й виховання обох статей* з першого до останнього року давало найкращі наслідки в моральному й розумовому відношеннях і для дівчаток, і для хлопчиків в усіх випадках, коли воно могло здійснюватися у сприятливих фізичних і моральних умовах.

6. Нова школа організує для всіх своїх учнів *ручну працю*, якій присвячується принаймні півтори години на день (звичайно від 2-х до 4-х годин). Це – обов'язкове заняття, що має не так професійну мету, як виховну, і мету особистої або загальної корисності.

7. Між різними видами ручної праці *столярна праця* займає перше місце, бо вона розвиває вправність і твердість руки, здатність до точного спостереження, щирість і самовладання. *Обробка землі й догляд дрібних тварин* входять до тієї категорії діяльності наших предків, яку любить кожна дитина і займатися якою слід давати змогу кожній дитині.

8. Поряд з обов'язковими заняттями певне місце призначається і на *вільну працю*, що розвиває смак дитини і збуджує в ній дух винахідливості й творчі здібності.

9. Фізичне виховання забезпечується *природною гімнастикою*, яку роблять без одягу або принаймні з оголеним торсом, а також *іграми та спортом*.

10. Далекі *екскурсії* пішки або на велосипеді з *ночівлею в наметах і з трапезами*, приготованими самими дітьми, відіграють в новій школі чималу роль. До цих екскурсій готуються заздалегідь, і вони є допоміжним засобом при навчанні.

II

11. В галузі розумового виховання нова школа прагне освічувати розум не так нагороджуванням заучених знань, як *загальним розвитком* здатності мислити. Критичний розум народжується із застосування наукового методу: спостереження, гіпотези, перевірки закону. Ряд обов'язкових дисциплін дає цілковиту освіту, яку розуміють, проте, не стільки як енциклопедичне навчання, скільки як надання дитині можливості розвинути всі свої природні здібності за допомогою впливу оточення й книг.

12. Поряд із загальним розвитком іде і *спеціалізація* – спочатку більш загальна: розвиток переважних смаків і нахилів кожної дитини; потім – більш систематична, що розвиває нахили й здібності підлітка в професійному дусі.

13. Викладання ґрунтується на *фактах і досліді*. Здобування знань впливає з особистих спостережень (відвідування заводів, ручна праця тощо) або, якщо їх бракує, з чужих

спостережень, знайдених у книгах. Але в кожному разі теорія завжди йде слідом за практикою, а не поперед неї.

14. Отже, викладання ґрунтується також на *особистій самостійності дитини*. Це передбачає якнайтісніший, який тільки можливий, зв'язок розумових знань з малюванням і найрізноманітнішими видами ручної праці.

15. Далі, викладання ґрунтується на *природних запитах* дитини: від 4 до 6 років – вік розсіяних інтересів або вік ігор, від 7 до 9 років – вік інтересів, спрямованих на безпосередньо-конкретні предмети; від 10 до 12 років – вік спеціалізованих конкретних інтересів або вік монографій; від 13 до 15 років – вік емпіричних абстрактних інтересів; від 16 до 18 років – вік складних абстрактних інтересів – психологічних, громадських, філософських. Різні події, що трапляються в школі або поза школою, дають привід (не тільки в малят, а також і в старших) до експромтних уроків і бесід, які займають у школі значне місце.

16. *Індивідуальна праця* вихованця полягає в здобуванні найрізноманітнішого фактичного матеріалу (особистими спостереженнями, з дослідів або з книг, журналів) і в класифікації цих даних (за логічним планом, що відповідає його вікові), а, крім того, у виконанні самостійних робіт і в підготовці до рефератів, що їх читають вихованці в класі.

17. *Коллективна праця* полягає в тому, що вихованці обмінюються зібраним фактичним матеріалом, а також у спільній систематизації або логічній переробці його.

18. В "новій школі", власне, *виховання обмежене тільки ранковими годинами* – звичайно від 8 до 12. По обіді протягом однієї або двох годин, залежно від віку (звичайно від 4 до 6 год. дня), відбувається самостійне "навчання". Дітям, молодшим 10 років, жодних уроків не задають.

19. Кожного дня займаються *не багатьма предметами*, а тільки одним або двома. Різноманітність створюється не різноманітністю предметів, а різноманітністю способів викладання одного й того ж предмета: урізноманітнюється діяльність дітей.

20. Протягом місяця або чверті року теж вивчають *небагато різних предметів*. Предметна система, аналогічна тій, що існує в університетах, дозволяє кожному учневі мати власний навчальний план.

III

21. Моральне виховання, як і розумове, повинно здійснюватися не із-зовні, впливом зовнішнього авторитету, а зсередини, дослідом і поступовим впровадженням критичного розуму і дедалі ширшої волі. ґрунтуючись на цьому принципі, деякі нові школи завели в себе систему *шкільних республік*. За цієї системи фактичним найвищим органом управління є загальні збори, що складаються з директора, викладачів і вихованців, а іноді навіть і службовців. Ці загальні збори виробляють шкільні правила. Правила – це засіб регулювати роботу общини, маючи на увазі поставлені общиною цілі. Ця система (надзвичайно виховна, якщо вона здійснена) передбачає вирішальний вплив директора на природних ватажків маленької республіки.

22. При неможливості здійснити цілковиту демократичну систему більшість шкіл становлять *конституційні монархії*: вихованці обирають старост, або префектів, з певною відповідальністю.

23. Різні *громадські обов'язки* дають можливість здійснювати принцип діяльної взаємодопомоги. Ці роботи для загального блага доручаються по черзі всім маленьким співгромадянам.

24. *Нагороди*, або позитивні санкції, полягають у тому, що творчим умам дається можливість збільшувати свою творчу силу. Вони пристосовуються до вільної праці вихованців і розвивають таким способом дух ініціативи.

25. *Кари*, або негативні санкції, йдуть у безпосередньому зв'язку зі зробленим вчинком. Це значить, що вони мають завданням відповідними заходами зробити дитину здатною краще досягти в майбутньому тієї мети (доброї), яку вона досягла або якої зовсім не досягла.

26. *Змагання* провадяться переважно через порівняння дитиною своєї теперішньої роботи зі своєю ж таки колишньою, а не тільки порівнянням своєї роботи з роботою товаришів.

27. Нова школа повинна бути *місцем краси*, як висловилася Еллен Кей. Порядок – ось перша умова для цього, вихідний пункт. Прикладне мистецтво, яким займаються й оточують себе в школі, веде до чистого мистецтва, здатного збуджувати в артистичних натурах найблагородніші почуття.

28. *Сумісна музика* (хорові співи, оркестр) справляє на тих, хто її любить і займається нею, якнайглибший і облагороджуючий вплив. Не слід позбавляти жодну дитину тих емоцій, які

викликає музика.

29. **Моральна свідомість** у дітей виховується переважно **читанням** оповідань, що викликають у дітей безпосередні реакції, справжні моральні оцінки, які, повторюючись й підсилюючись, кінець кінцем зв'язують дітей і щодо себе самих, і щодо інших. Така мета "вечірніх читань" у більшості нових шкіл.

30. **Практичний розум** у підлітків виховується переважно роздумуванням і вивченням питань, що стосуються природних законів розумового прогресу, особистого й суспільного. Більшість нових шкіл у релігійному відношенні посідає становище неконфесійне або міжконфесійне, з широкою терпимістю до різних ідеалів, якщо вони втілюють прагнення духовного удосконалення людини.

МАРІЯ МОНТЕССОРІ (1870-1952)

МЕТОД НАУКОВОЇ ПЕДАГОГІКИ, ЗАСТОСОВУВАНИЙ ДО ДИТЯЧОГО ВИХОВАННЯ В "БУДИНКАХ ДИТИНИ"

Виховання почуттів

У галузі експериментальної педагогіки одне з найголовніших місць, безперечно, належить вихованню почуттів. Що ж до експериментальної психології, то вона спирається, головним чином, на естезіометрію (вимірювання чутливості).

Педагогіка, хоча й користується психометрією, однак ставить своїм завданням не вимірювання почуттів, а виховання почуттів, і це очевидне положення часто випадає з уваги педагогів.

Тим часом як прийоми естезіометрії здебільшого незастосовні до маленьких дітей, *виховання* їхніх почуттів – річ цілком можлива.

Ми не виходимо тут з висновків експериментальної психології, тобто не знання середньої сприйнятливості почуттів у зв'язку з віком дитини визначає наші виховні прийоми. Ми базуємося, головним чином, на *методі*, і можливо навіть, що саме психологія згодом здобуватиме свої висновки з усвідомлюваної таким чином педагогіки.

Мій метод полягає в тому, що я проводжу експеримент з яким-небудь дидактичним предметом і чекаю безпосередньої мимовільної реакції дитини. Цей метод, на перший погляд, цілком повторює прийоми експериментальної психології.

Мій дидактичний матеріал також легко переплутати з матеріалом психометричним. Міланські вчительки, які прослухали курс Піццолі (школа експериментальної психології), побачивши мій дидактичний матеріал, вирішили, що все це прилади для вимірювання чутливості до світла, рельєфу, тиску, і що я, по суті, нічого нового не внесла у педагогіку, оскільки всі ці прилади були вже давно відомі їм.

Але між естезіометричними приладами і моїм дидактичним матеріалом велика різниця: естезіометри вимірюють напруженість почуттів, а мій матеріал часто не дає можливості щось виміряти, а тільки виховує почуття і тренує їх.

Це вправління почуттів, щоб досягти своєї мети, не повинно втомлювати, а навпаки, зацікавлювати дитину; в цьому й полягає головна трудність у виборі дидактичного матеріалу. Як відомо, психометричні інструменти дуже виснажують енергію, і тому коли Піццолі пробував деякі з них застосувати до виховання почуттів, йому це не вдалося: дитина швидко втомлювалася і починала нудьгувати.

Нижче я опишуватиму дидактичний матеріал, паралельно пояснюючи його виховні завдання; тут обмежусь лише деякими загальними міркуваннями.

1. *Різниця в реакції відсталих і нормальних дітей на дидактичний матеріал, складений з градуйованих стимулів.*

Різниця ця визначається тим, що один і той самий дидактичний матеріал у застосуванні до відсталих дітей *робить можливим виховання*, а нормальним дітям *дає поштовх до самовиховання*.

Це один з найцікавіших фактів з усіх, які тільки траплялися в моєму досвіді. Він вселив думку про можливість *методу спостереження і свободи*...

Дидактичний матеріал *контролює кожну помилку*. Дитина сама весь час виправляє свої помилки; здебільшого вона обмацує циліндри, зважає їх, щоб встановити, який з них більший.

Іноді вона відразу помічає, в чому її помилка, витягує циліндр з чужого гнізда, ставить на його місце відповідний і щоразу ці вправи вона повторює з дедалі більшим інтересом. У цих *помилках* і полягає велике виховне значення дидактичного матеріалу; якщо дитина з явною впевненістю ставить кожен циліндр на своє місце, це означає, що вона вже *переросла* цю вправу, і такий матеріал їй уже не потрібний.

Дитина весь час *сама* бачить і виправляє свої помилки, і це змушує її, порівнюючи циліндри між собою, зосереджувати увагу на різниці в розмірах. У цьому *порівнянні* і полягає психосенсорна вправа.

Тут, отже, справа не в тому щоб показати дитині предмети різної величини, і не в тому, щоб навчити її *безпомилково* користуватися матеріалом і добре виконувати вправи.

Все це поставило б наш дидактичний матеріал на один рівень з багатьма іншими, наприклад, фребелівськими, і тоді потрібна була б активна робота вчительки, яка намагається повідомити якомога більше знань, поспішає виправити кожну помилку так, щоб дитина могла вивчити призначення предметів.

Тут же, навпаки, важлива, головним чином, робота дитини: важливо те, що вона вчиться *сама*, сама виправляє свої помилки, *вчителька зовсім не повинна в це втручатися*. Жодна вчителька не навчить дитину *вправності, яка виробляється шляхом гімнастичних вправ*; необхідно, щоб дитина сама вправлялася в цьому, сама вчилася цьому. Це ж саме стосується і *виховання почуттів*.

Ми могли б сказати, що це положення справедливе взагалі відносно будь-яких форм виховання. Цінність людини не в тому, як її виховали і навчили вчителі, а в тому, *як вона сама себе виховала...*

Педагог, який свідомо ставиться до своєї роботи, міг би робити тут важливі спостереження над індивідуальною психологією і навіть вимірювати тривалість опору уваги різним стимулам.

І справді, коли дитина сама виховує себе, а дидактичний матеріал лише контролює і виправляє її помилки, то педагогу *залишається тільки спостерігати*, і він уже перетворюється на *психолога*. Тому така важлива наукова підготовка викладача...

2. *Мета виховання почуттів – загострити розпізнавальне сприймання предметів за допомогою повторних вправ.*

Існує "сенсорна культура", яку ми не беремо до уваги, але яка є важливим і необхідним фактором в естезіометрії.

Так, наприклад, серед приладів для вимірювання розумових здібностей, які застосовуються у Франції, чи серед приладів, встановлених де Санктісом для діагнозу розумового рівня, мені часто доводилося бачити *куби різної величини*, які ставилися на різних відстанях. Дитина повинна була відібрати *найменший і найбільший куб*, а хронометром вимірювався час реакції – відстань між наказом і його виконанням, відзначались і помилки.

Але я повторюю, що у всіх вправах нехтується фактор *сенсорної культури*. У наших дітей в дидактичному матеріалі для виховання почуттів є серія з десяти кубів. Перший куб має в основі десять сантиметрів, а в решти кубів основа поступово зменшується на один сантиметр, так що основа останнього, найменшого куба дорівнює одному сантиметру. На зелений килим кидають ці кубики, пофарбовані у рожевий колір, і діти будують башту: в основу ставлять великий куб, потім наступний за величиною, а зверху - кубик розміром один сантиметр. У цьому й полягає *вся вправа*. З кубиків, розкиданих на зеленому килимі, дитина повинна взяти кожного разу "найбільший". Ця гра дуже захоплює найменших дітей: збудувавши башту, вони руйнують її ударом ручки і довго милуються рожевими предметами, розкиданими по зеленому килиму; потім знову невтомно беруться будувати.

Якщо перед цим "приладом" посадити одного з дітей моєї школи від 3-х до 4-х років і 6-7-річну дитину першого підготовчого класу, то мій вихованець, безперечно, покаже більш короткий період реакції і не зробить помилки; те ж саме можна сказати і відносно вимірювань хроматичних почуттів тощо.

Виходить, що цей виховний метод можна і потрібно застосовувати в експериментальній психології.

Отже, наш дидактичний матеріал, роблячи можливим *самовиховання*, вимагає *методичного* виховання почуттів. Таке виховання почуттів побудовано не на мистецтві вчительки, а на виховній системі, яка демонструє предмети так, що, по-перше, вони привертають увагу дитини, а по-друге, містять у собі раціональну поступовість стимулів.

Завідуюча "Будинком дитини" повинна мати чітке уявлення про дві сторони своєї роботи:

а) загальне керівництво, б) індивідуальні вправи.

Тільки чітко усвідомивши це, можна братися до керівництва довільним вихованням дитини і до повідомлення їй необхідних загальних понять...

Розумове виховання

Вправи на виховання відчуттів діти роблять самостійно; примушуючи дітей часто повторювати ці вправи, ми удосконалюємо їхню психосенсорну діяльність. Керівниця намагається полегшити дитині шлях від відчуття до ідей, від конкретного до абстрактного і до асоціацій ідей, вона прагне ізолювати внутрішню увагу дитини і зосередити її на сприйманнях так само, як раніше активну увагу дитини вона намагалась зосередити на окремих стимулах.

Коли вчителька дає урок, вона повинна обмежити поле дитячої свідомості предметом уроку, як у вихованні відчуттів вона інколи ізолювала те відчуття, яке слід було виправляти.

Для цього необхідно, щоб на практиці вироблялась спеціальна техніка виховання. Керівниця повинна якомога більше обмежити своє втручання, але не слід допускати, щоб дитина втомлювалась надмірними зусиллями самовиховання. Межі цього втручання – в особистому такті, в особистому мистецтві виховательки.

Пряме і необхідне завдання вчительки – навчити дитину точної номенклатури. При цьому вона повинна називати лише іменники і прикметники, не додаючи більше нічого. Ці слова вона повинна вимовляти чітко, голосно, щоб кожен звук, що складає слова, точно і ясно сприймався дитиною.

Так, наприклад, під час вправ тактильного відчуття, торкаючись шорстких і гладеньких карток, вона говорить: "Це гладеньке", "Це шорстке", повторюючи слова з різними інтонаціями голосу, але завжди чітко, ясно: "гладеньке, гладеньке, гладеньке", "шорстке, шорстке, шорстке".

Переходячи до відчуття тепла і холоду, вона повинна говорити: "Це холодне, це тепле, це крижане", "теплувате". Потім вона може ознайомити з родовим поняттям слова "тепло": "більше тепла", "менше тепла".

1. Урок номенклатури повинен полягати в простій асоціації назв з предметом чи абстрактною ідеєю, вираженою назвою. *Предмет* і його *назва* повинні зливатися в думці дитини, і тому дуже важливо під час уроку не говорити зайвих слів.

2. Вчителька повинна постійно *перевіряти*, чи досягнуто під час уроку бажаної мети, чи ні, і ця перевірка не повинна виходити за обмежене поле свідомості, збуджене уроком номенклатури.

Спочатку слід перевірити, чи асоціюється у свідомості дитини назва предмета з самим предметом. Для цього між самим уроком і перевіркою повинно бути кілька хвилин мовчання. Далі вона запитує дитину, повільно, чітко вимовляючи назву предмета (чи якість): "Що гладеньке? Що шорстке?" Дитина вказує на предмет, і тоді вчителька дізнається, чи засвоїла вона асоціацію. Якщо вона її не засвоїла, тобто, якщо вона помиляється, то вчителька *не повинна виправляти її* – вона повинна відкласти урок, щоб відновити його наступного дня. Справді, навіщо виправляти? Якщо дитина не вміє асоціювати предмет з назвою, єдиний спосіб навчити її цього – повторити дію чуттєвого стимулу і назву, тобто повторити весь урок. Але якщо дитина помилилася, то в даний момент вона не готова до психічної асоціації, яку ми хочемо збудити в неї, і отже, для уроку слід вибрати інший час.

Якщо, виправляючи дитину, ми скажемо, наприклад: ні, ти помилилась, то ці слова, сказані у вигляді докору, вразять її увагу більше, ніж слова, які зустрічаються на уроці (наприклад, "гладенький" чи "шорсткий"). Навпаки, *промовчавши* про помилку, ми залишаємо вільним поле дитячої свідомості, і наступний урок, таким чином, буде більш успішним. Виявивши помилку, ми примусимо дитину зробити непотрібні зусилля, щоб згадати слово, чи спантеличимо її, а наш обов'язок – уникати, по можливості, будь-якої непотрібної напруги і будь-яких непотрібних зусиль.

3. Якщо дитина не зробить помилки, вчителька може викликати в неї *моторну діяльність* відповідно до ідеї предмета, тобто до *вимовляння* слова, запитавши її: "Це яке?" І дитина відповість: "Гладеньке". Щоб навчити дитину вимовляти слова правильно і чітко, вчителька повинна, зробивши паузу і глибоко перевівши подих, вимовляти: "Гладеньке". Тут же вона може зазначити дефекти мови дитини.

Щодо узагальнення дитиною сприйнятих понять (застосування цих понять у навколишньому середовищі), то я думаю, що переходити до цього слід лише через кілька місяців. Одні діти, помацавши кілька разів шовковий чи оксамитовий тканини або просто шорсткі і гладенькі картки, потім самі починають обмацувати різні навколишні предмети і при цьому повторюють:

"Гладеньке, шорстке, оксамитне". Нормальні діти обов'язково все це виконають, тобто стануть допитливо придивлятися до навколишньої обстановки чи, як кажу я, стануть *вільними дослідниками* середовища. У подібних випадках діти відчують велику *радість* з приводу *кожного нового відкриття*, воно дає їм почуття гордості і задоволення, спонукає їх *шукати* нові відчуття у навколишньому середовищі і робить їх самостійними *спостерігачами*.

Вчителька повинна уважно стежити за тим, коли дитина досягне такого узагальнення понять. Якось, наприклад, одна чотирирічна дівчинка, бігаючи дахом в "Будинку дитини", зупинилась і вигукнула: "О! Небо синє!" і довго мовчки стояла, вдивляючись в синяву неба.

Якось, коли я прийшла в "Будинок дитини", кілька дітей спокійно зібралися біля мене і почали тихенько гладити мої руки, плаття, примовляючи: "Це гладеньке! Це оксамит! Це шорстке!" Тоді підійшли й інші діти і з серйозними, уважними обличчями почали робити те саме. Вчителька намагалась втрутитись і звільнити мене; але я знаком попросила її не рухатись з місця і мовчки захоплено спостерігала за мимовільними діями дітей. Мета нашого методу може бути досягнута лише тоді, коли нам вдасться досягти *мимовільного розвитку дитини*.

Якось на уроці малювання маленький хлопчик захотів заштрихувати кольоровими олівцями контур дерева. Для розфарбовування стовбура він взяв червоний олівець. Вчителька зібралась було вже втрутитись зі словами: "Ти думаєш, що стовбур дерева червоного кольору?" Але я спинила її і дала можливість дитині розфарбувати дерево червоним кольором. Цей малюк був для нас дуже цінним: він показав нам, що дитина ще не стала достатньо спостережливою і що слід було *заохочувати* її до *вправ у хроматичному почутті*. Щодня він бував у саду зі своїми товаришами і бачив, якого кольору дерева. Коли вправляння почуттів привернуть його увагу до кольорів предметів, він у якийсь *щасливий момент* помітить, що стовбури дерев не червоні, так само як інша дитина випадково помітила, що небо синє. Вчителька продовжувала давати дитині розфарбовувати контури дерев, і скоро вона для розфарбовування взяла коричневий олівець, а гілки і листя зробила зеленими. Пізніше хлопчик зафарбовував у коричневий колір і сучки, лишаячи зеленим тільки листячко.

Так, ми виразно бачимо розумовий прогрес дитини.

Не можна розвивати спостережливості у дитини, сказавши їй: "Спостерігай", їй слід дати засоби для спостереження, засоби ж ці і є виховання почуттів. Якщо ми збудили цю діяльність, цей механізм – самовиховання забезпечене. Витончені відчуття полегшують уважне спостереження середовища, а середовище своєю безмежною різноманітністю привертає увагу і довершує справу психосенсорного виховання.

Навпаки, якщо ми не виховуватимемо відчуттів, то пізнання якості предметів стане справою виучки, а всяка виучка завжди обмежена, завжди заздалегідь визначена, а тому некорисна. Так, наприклад, коли вчителька знайомила дітей з кольорами, вона прищеплювала їм знання певної якості, але не виховувала хроматичного почуття. Дитина поверхово вивчала кольори, іноді забувала їх і знала тільки те, що вселила в неї вчителька. Тому, коли вчителька, за старим методом узагальнюючи поняття, запитувала: "Якого кольору ця квітка, ця стрічка тощо", увага дитини залишалась непорушною. Якщо можливо порівняти дитину з годинником чи взагалі з механізмом, то застосування старого методу можна було б виразити рухом стрілок при повній нерухомості механізму. Стрілки рухалися б, доки ми надавали б їм рушійної сили, тобто зі стрілками ми робили б те саме, що робить учитель з учнями. За новим методом – ми повинні завести годинник, щоб стрілка сама рухалась, щоб механізм працював сам, і розвиток дитини повинен бути *довільним психічним розвитком*, він має бути нескінченним і залежати від психічної сили самої дитини, а не від праці вчителя.

Рух, тобто довільна психічна діяльність, за новим методом повинен бути результатом виховання почуттів і перебувати в тісному зв'язку зі спостереженням узагалі. Так, наприклад, нюх мисливського собаки залежить не від виховання, яке йому дав господар, а від *спеціально розвинених органів нюху*. Поступово полювання ще більше загострює цю витонченість чуттєвих сприймань, і тому, чим частіше собака буває на полюванні, тим сильніший і потяг до нього. Те ж саме можна сказати і про піаніста, який постійними вправами розвиває техніку і музичне чуття. Поступово удосконалюючись, він стане на шлях вільної творчості, обмежений лише власною індивідуальністю. Людина, що вивчає фізику, часто чудово знає всі закони гармонії, але не вміє виконати жодної музичної фрази, бо якою б широкою не була її наука, вона все ж ставить їй певні межі.

Наша виховна мета щодо зовсім маленьких дітей полягає в тому, щоб *полегшити їм мимовільний психо-фізичний розвиток*, а не робити з них *освічених людей* в загальноприйнятому

розумінні цього слова.

Тому, коли ми даємо дитині дидактичний матеріал для розвитку почуттів, ми чекаємо, що в ній повинна виникнути спостережливість. Все виховне мистецтво і полягає в тому, щоб *вчасно* допомогти індивідуальному розвитку дитини. Вчителька побачить *глибоку індивідуальну* різницю в дітях, яка вимагає різних видів впливу з її боку від повного невтручання до справжнього *викладання*. Необхідно, однак, щоб вчителька якомога більше обмежувала своє активне втручання.

Дисципліна в "Будинку дитини"

Спробуємо дати аналіз *дисципліни*, якої ми досягли нашим методом, що ґрунтується на *свободі*. Досвід, набутий нами з часу першого італійського видання цієї книги, неодноразово показував нам, що в наших класах, де буває від сорока до п'ятдесяти душ, *дисципліна* додержується краще і досконаліше, ніж у звичайних школах. Усі, кому доводилося відвідати яку-небудь з наших добре поставлених шкіл (як, наприклад, римську школу, якою керує моя учениця Анна Маккероні), вражені дисциплінованістю наших дітей.

Перед нами сорок маленьких (від трьох до семи років) дітей, і кожен з них цілком захоплений *своєю* справою: хто вправляє чуття, хто зайнятий арифметикою; один обводить літери, другий малює, третій вправляється в застібуванні і розстібуванні натягнутої на рамки матерії, хто, нарешті, змітає пил з меблів; одні сидять за столом, інші, зігнувшись, на підлозі, на килимах. Чується глухий шум обережно пересовуваних предметів і кроки наших дітей, які легко навшипиньки перебігають по кімнаті. Час від часу чується крик ледь стримуваної радості і дзвінкий голос: "Синьйорина, синьйорина!" Або захоплений вигук: "Дивись, дивись, що я зробив!"

Але здебільшого в класі панує абсолютна зосередженість. Вихователька мовчки і спокійно ходить між дітьми, підходить до того, хто її покликав, весь час вона стежить за тим, щоб кожний, кому вона потрібна, знаходив її біля себе, а той, кому вона не потрібна, не відчував би її присутності.

Буває, минають цілі *години* в повному *мовчанні*.

Діти здаються *маленькими дорослими людьми*, як відзначив хтось із наших відвідувачів, чи, як хтось висловився про них, вони схожі на сенаторів у залі засідань.

Незважаючи на такий глибокий і живий інтерес до роботи, ніколи не траплялося, щоб діти сварились з приводу якоїсь речі в класі. Навпаки, якщо комусь із дітей вдається робити щось досить добре, решта тільки в захопленні. Жодне з цих сердець не заздрить іншому, і успіх одного є джерелом здивування і радості для інших і часто викликає добровільне наслідування. Діти здаються щасливими і задоволеними, якщо можуть зробити "те, що вони вміють", і те, що роблять інші, не викликає в них ні тіні заздрості, ні дурного змагання чи пихатої гордості. Трирічний малюк цілком спокійно працює поруч з восьмирічним хлопчиком, він задовольняється своїм зростом і не заздрить зростові старшого хлопчика. Все здійснюється в повному спокої. Якщо вихователька хоче добитися чогось від усіх дітей разом, – наприклад, якщо їй потрібно, щоб усі діти залишили цікаву для них роботу, їй досить півголосом вимовити одне слово, подати знак, – і вони відкладуть все, всі дивляться на неї з напруженим бажанням дізнатися, що від них вимагається.

Багато відвідувачів були свідками, як вчителька писала на дошці свої розпорядження і діти виконували їх, охоче і радісно підкоряючись. І не тільки вчителька: кожен, хто просить наших дітей про щось, буває вражений тим бажанням і старанністю, з якою виконують вони ці прохання. Трапляється, що часто просять дитину, зайняту, скажімо, малюванням, проспівати йому, і дитина залишає малювання, але, виконавши обов'язок ввічливості, відразу ж повертається до покинутої роботи. Найменші, звичайно, раніше закінчують свою роботу, а потім вже виконують прохання.

Хто спостерігав наших дітей, коли вони накривають на стіл, не перестане дивуватися і захоплюватися. Чотирирічні крихітні покоївки розкладають прибори, розносять підноси з чотирма, п'ятьма склянками і подають, переходячи від столика до столика, великі чашки гарячого супу. І все це робиться на подив спритно, жодної розбитої склянки, ані краплини розлитого супу! За весь час обіду маленькі покоївки непомітно невпинно стежать за порядком. Як тільки хто-небудь з'їсть свою порцію, йому пропонують іншу; а якщо він закінчить, покоївка поспішає забрати порожню тарілку. Нікому з дітей не доводиться просити ще супу чи заявляти про те, що вона закінчила.

Хто побачить і порівняє наших дітей із звичайними дітьми чотирирічного віку, які плачуть, все ламають, до чого б не доторкнулися, яким треба прислужувати, – того глибоко хвилює і дивує ця картина. Досягнуті нами результати зумовлені, очевидно, розвитком сил, які дримають у самій

глибині людської душі.

Я не раз бачила сльози на очах у наших відвідувачів, які спостерігали за нашими дітьми під час обіду.

Подібної дисципліни ніколи не можна було б досягти наказом чи повчаннями, тобто звичними, загальноприйнятими засобами виховання. Не тільки всі рухи наших дітей стрункі і впорядковані, а й саме їхнє життя поглиблене і розширене. Справді, дисципліна входить у саму роботу, незвичну для дітей цього віку, і, звичайно, незалежно від вчительки, тому що причина всього в якомусь диві, здійснюваному у внутрішньому житті кожної дитини...

Перші проблиски справжньої дисципліни проявляються в "роботі". У певний момент в дитині зароджується справжній інтерес до роботи, про що свідчить передусім вираз її обличчя, напружена увага, дивна *постійність* і *наполегливість у вправах*. Ця дитина вже стала на шлях справжньої дисципліни, при цьому байдуже, в чому полягає її праця – чи це вправління відчуттів, чи застібання і розстібання гудзиків, шнурування чи миття посуду.

Ми зі свого боку можемо сприяти зміцненню в неї цього прагнення до дисципліни, повторюючи час від часу наші уроки тиші. Повна нерухомість, напружена увага, щоб почути своє ім'я, яке вимовляється здалеку пошепки, старанно координовані і легкі рухи, намагання не наштотхнутися на меблі і ледь торкатися ногами підлоги, – все це складає важку підготовку і разом з тим полегшує завдання *приведення в порядок всієї особистості*, всіх моторних і психічних її сил. Як тільки склалася звичка працювати, ми повинні найстаранніше стежити за нею, *розподіляючи вправи*, як підказує наш досвід. Наша робота керівників при виробленні дисципліни полягає в тому, щоб чітко дотримуватися основних засад методу. Для цього необхідна *складна і важка робота* справжнього дисциплінування людини. Це досягається не словами. Жодна людина не дисциплінується, підкоряючись лише словам. Дисципліна є ніби підготовкою внаслідок цілого ряду складних дій, яких вимагає, наприклад, застосування виховного методу.

Отже, дисципліна здобувається *непрямым шляхом*. Мета її досягається не тим, що ми, побачивши помилку, боремося з нею, а тим, що ми сприяємо розвитку діяльності в добровільній праці дитини...

Отже, дисципліна – не даний факт, а шлях, йдучи яким, дитина засвоює поняття блага і доброзичливості з чіткістю, яка досягає майже наукової точності.

**ЕЛЛЕН КЕЙ
(1849-1926)**

ВІК ДИТИНИ

Про виховання

Руссо десь сказав: "Усяке виховання руйнується через те, що природа не створила ні батьків вихователями, ні дітей – вихованцями". Як добре було б прислухатися, нарешті, до цієї вказівки самої природи і зрозуміти, що найбільша таємниця виховання саме в тому і є, щоб не виховувати!

Не давати дитині спокою – ось найбільший злочин сучасної педагогіки. Мета майбутнього виховання – інша: створити зовнішньо та внутрішньо прекрасний світ, в якому дитина могла б вільно рости, віддана на власну волю, аж до тієї непорушної межі, де починаються права іншого. Тільки за таких умов дорослому вдасться справді глибоко заглянути в душу дитини, яка досі є для нього книгою під сімома печатками. Адже природний інстинкт самозбереження спонукає дитину закривати свій внутрішній світ від такого вихователя, який задає їй неделікатні запитання, наприклад: "Про що вона думає?", – на це дитина завжди відповідає свідомою або несвідомою брехнею; від такого вихователя, який брутально й нещадно зачіпає і спрямовує її нахили, смаки та думки, недбало висміює або видає іншим її потаємні почуття, хвалить або гудить її в присутності чужих або навіть щире зізнання її, зроблене у хвилину відвертості, при нагоді повертає на докір проти неї самої.

Відоме твердження, що людина не здатна цілком розуміти іншу людську істоту, – в кращому разі вона може тільки зносити її, – особливо справедливе щодо батьків та дітей, між якими майже завжди бракує найглибшої ознаки любові – взаємного розуміння.

Батьки не усвідомлюють, наприклад, що ніколи в житті не буває такого великого тяжіння до душевного світу, як за дитинства: дитині потрібен внутрішній спокій при всій зовнішній рухливості. У дитини є свій власний безкінечний світ, який їй треба опанувати, усвідомити,

споріднити зі своєю фантазією. І що ж? Цілий божий день дорослі так чи інакше втручаються в її духовний світ, щохвилини зупиняють дитину й перешкоджають їй. Від неї постійно вимагають, щоб вона не чіпала, не думала, не хотіла якраз того, що вона чіпає й робить, чого вона хоче; цілий день її муштрують і примушують поводитися не так, як їй подобається. І все це часто роблять з ніжної любові та піклування, із щирого бажання допомогти, порадити, спрямувати та якнайшвидше обробити маленький людський матеріал на гладкий і досконалий зразок – у серії інших "зразкових дітей".

Мені дуже подобається запитання одного маленького хлопчика, що вихопилося з самої глибини дитячого серця: вислухавши оповідання мами про поведінку "розумних" дітей на небі, хлопчик запитав її, чи не гадає вона, що, коли він цілий тиждень добре поводитиметься на небі, то йому дозволять по неділях спускатися до пекла – погратися з "поганими" хлопчиками. В глибині душі дитина відчуває за собою право бути іноді й "поганою" – право, яке дорослі визнають за собою в таких широких розмірах. І дитина потребує права не тільки бути "поганою", а й цілком миритися зі своїм "поганством" – зазнати всіх його невдач та радощів.

Майстерність виховання у тому, щоб усяку ваду дитини перетворювати на відповідну якість, перемагати зло добром. Всі інші виховні способи зводяться до того, що проти сильних природжених потягів ми боремося слабкими засобами, і не дивно, якщо штучно створені чесноти виявляються неспроможними при першому зіткненні з життям.

Десять разів із десяти треба дивитися на провини дитини крізь пальці й утримуватися від безпосереднього втручання, яке часто тільки шкодить. Натомість ми повинні спрямувати всю свою енергію та дбайливість на те, щоб створити для дитини найсприятливіше оточення, і на те, щоб виховати самих себе: в цьому – умілість природного виховання. Але вихователі, які день-у-день свідомо виховували б оточення та самих себе, ще становлять рідкісне явище.

Більшість людей збирає плоди того виховання, яке, можливо, зробило з них колись "зразкових" дітей і позбавило їх усякого бажання взятися до самовиховання.

Проте тільки безнастанний духовний ріст нашої власної особи, безнастанні зносини з найкращими твореннями віку – тільки це може поступово зробити з нас хоч трохи задовільне товариство для наших дітей!

Виховувати дитину – це значить обережно нести її душу у своїх руках, це значить спрямовувати її кроки на вузьку стежку. Це значить ніколи не доводити себе до небезпеки, щоб нас зустрів холодний погляд дитини, який без слів засуджує неспроможного й непотрібного вихователя; це значить покійно визнати, що набагато легше завдати дитині шкоди, ніж дати їй користь. Ми звичайно забуваємо, що вже 4-5-річна дитина пильно спостерігає за дорослими і з дивною проникливістю оцінює їхні вчинки, вкрай чутливо реагуючи на кожне враження. Найменше недовір'я чи неделікатність, яка-небудь дрібна образа чи скороминуше глузування – все це може залишити в дитині незабутні й пекучі сліди на все її подальше життя й боляче зачепити найтонші струни її душі, як, з іншого боку, несподівана ласка, благородна запобігливість чи справедливий гнів не менш глибоко відбиваються в цій душі, яку звикли називати "м'якою, як віск", але з якою поводяться так, ніби вона з бичачої шкіри.

Необхідність активного втручання в життя дитини дуже обмежена: для цього досить тільки сотой частини всіх зусиль, які витрачає вихователь тепер; а решту, дев'яносто дев'ять сотих, ми повинні спрямувати на те, щоб непомітно керувати дитиною і стати невидимим провидінням її життєвого досвіду, з якого, проте, він згодом міг би вчитися сам.

"ПОУЧЕННЯ" ВОЛОДИМИРА МОНОМАХА

(Уривки)

(Переказ)

Володимир Мономах, онук Ярослава Мудрого, звертається з поученням до дітей своїх і до всіх християнських людей, бажаючи їм у добротності домогтися успіхів і вберегтися від усяких бід.

Знаходячись на порозі смерті ("сидячи на санях"), Володимир воздає хвалу Богу, який провів його по такій життєвій дорозі і просить дітей взяти до серця його слова, не лінуватися, а трудитися так, як він.

Найперше треба мати страх Божий і чинити милостиню щедру, бо це є початком усякого добра.

Не наслідуй лиходіїв, не завидуй тим, що творять беззаконня, бо лиходії винищені будуть, а ті, що надіються на Господа, заволодіють землею. Бо ще трохи — і не стане нечестивого, шукатиме він місця свого — і не знайде його. А кроткі унаслідують землю і радуватимуться у тривалому мирі. Підстерігає грішний праведного і скрегоче на нього зубами, а Господь це бачить і підсміюється, бо знає, що прийде його день.

Чоловіколюбчець — Бог милостивий. А ми, люди грішні й смертні, коли нам хто зло вчинить, то хочемо йому відомстити якнайскоріш. Господь же терпить наші согрішення, які бувають вищі від нашої голови.

Треба постійно каятися у своїх гріхах, і робити це в церкві, і вдома, спати лягаючи. Якщо ви при силі, поклоніться до землі, а якщо немічні — то тричі. Не забувайте про це, бо нічним поклоном і молитвою людина перемагає диявола. Краще молитися, ніж думати нісенітницю.

Найбільше ж — убогих не забувайте, як можете, годуйте і подавайте сироті, за вдовицю заступіться, не даючи сильним погубити людину. Ні правого, ні винного не можна вбивати чи повелівати вбивати; якщо хто й буде достоїн смерті, то не можна губити душі християнської.

Не можна, говорячи про щось лихе чи про добре, клястися Богом або хреститися, у цьому немає потреби.

Не треба мати гордості в умі і в серці, адже усі ми смертні, сьогодні живі, а завтра — у гробі. Все, що нам Бог дав, — не наше, а Його. Не можна в землі нічого ховати — це великий гріх.

Старих треба шанувати, як отця, а молодих — як братів.

У домі своєму не слід лінуватися, а дивитися за всім, щоб не посміялися ні з дому вашого, ні з обіду.

На війну вийшовши, не покладайтесь на воєвод, не вдавайтесь до їжі, пиття та снання, самі сторожів виряджайте й перевіряйте. Рано вставайте і зброї із себе не знімайте.

Треба лжі берегтися, і п'янства, і блуду, бо в цьому душа погібає і тіло.

А якщо хто йде по землях своїх за даниною, то хай не чинить шкоди ні своїм людям, ні чужим, ні в селах, ні в хлібах, щоб їх не прокляли.

Де йтимите чи станете, напоїть, нагодуйте стороннього; а ще більше вшануйте гостя — хоч простого, хоч знатного, якщо не можете дарунком, то їжею чи питвом. Люди ці, мимоходячи, прославлять або засудять чоловіка по всіх землях.

Недужого треба одвідати, за мерцем іти, бо всі ми смертні. І чоловіка не можна минати, не привітавши, не сказавши доброго слова.

Жінку свою потрібно любити, але не давати їй власті над собою.

Коли щось добре вмієте — не забувайте, а чого не вмієте — учіться, як це робив батько Володимирів. Сидячи дома, вивчив п'ять мов і мав почесь від інших країв. Лінощі ж усьому лихому мати: що людина вміє — те забуде, а чого не вміє — того не вчиться.

А добре поводячись, не лінуйтеся ні до чого доброго, а насамперед до церкви ходити. Хай не застане вас сонце в постелі — так батько Мономахів діяв і всі люди достойні.

А тепер Володимир розповідає про труд свій — походи і лови, які він робив з тринадцяти літ.

Починаючи з того часу, коли сидів у Чернігові, загонив він по сто звірів без усякого зусилля, не враховуючи турів.

Диких коней своїми руками зв'язував у пущі. Два тури на рогах підкидали його з конем, олень бив рогами, два лосі ногами топтали й рогами били. Вепр на бедрі меча одірвав, ведмідь за одяг укусив, лютий звір скочив на нього і кинув разом з конем на землю. Але Бог його уцілілим зберіг.

Що належало робити слугі — робив він сам на війні і на ловах, уночі і вдень, на спеці і в

холоді, не даючи собі покою.

Не давав образити бідних селян, удовиць, за службою церковною сам наглядав.

І говорить Володимир Мономах, що хвалить не сам себе чи свою відвагу, а Бога і милість Його, що сотворив його, грішного і недостойного, не лінивим, на всякі людські діла здатним.

Отже і дітям треба старатися на всякі добрі діла, славлячи Бога зі святими Його. Бо ніщо без Його волі не може зробитися.

Усна народна творчість. "Велесова книга" та інші твори прадавньої української літератури: Посів, для 9-го класу / Авт.-уклад. В.В. Паращич. — Х.: Ранок, 1999. — С. 80—81.

ЄПФАНІЙ СЛАВИНЕЦЬКИЙ

(р. н. невідомий – 1675)

ГРОМАДЯНСТВО ЗВИЧАЇВ ДИТЯЧИХ

1) Запитання: Скільки має частин порядок повчання дитячого?

Відповідь: Найбільше три; перша є для того, щоб молодому розумові насіння благочестя християнського здобути, друга — щоб вільні науки любити і їм вчитися, остання — ще з перших початків свого життя благоліпним звичаям навчатися.

2) Запитання: Що є громадянство?

Відповідь: Є звичаїв добросхильність і людині шанування.

3) Запитання: По чому пізнати це громадянство звичаїв?

Відповідь: По розумові, добре поміркованому.

4) Запитання: Звідки ж знати поміркований розум?

Відповідь: З очей, з брів, з чола, коротше кажучи, з обличчя.

Про звичаї при зустрічі

126) Запитання: Що повинна робити дитина, якщо її зустрічає на шляху хтось достойний пошани?

Відповідь: З шляху відійти, шапку чемно зняти, якщо ж прославлена людина або достойність яку-небудь матиме, їй вклонитися.

127) Запитання: Чи годиться дитині такі думки в собі мати, коли з ким-небудь поважним на шляху зустрінеться: "Навіщо знадобиться мені ця невідома людина"?

Відповідь: Не годиться, оскільки цю шану не людині, а богові воздаємо, котрий перед старою особою звелів вставати і начальникам або ієреям особливу шану віддавати.

129) Запитання: Кому ж ми повинні першу після бога шану віддавати?

Відповідь: Батькам і вчителям: тим за те, що як на світ нас породили, багато праці і скорбот ради нас підняли; цим же за те, що думки наші, велику частину людську, з великими турботами вчать і чистять.

130) Запитання: Отже, коли однолітків своїх взаємною шаную випереджати, то це є людинолюбство?

Відповідь: І дуже є, оскільки святий Павел, пишучи, вчить, що, шануючи другого, більше для себе робимо, і якщо перед рівним собі, або меншим, ми першими зніmemo шапку, або попередимо шаную, від цього не будемо останніми, але більш добронравними.

131) Запитання: Як розмовляти дитині з дорослими?

Відповідь: Якщо з рівними — ввічливо і по-дружньому розмовляти повинна, то з дорослими з пошаною і лагідно: відповідний титул вищості для них часто збільшувати, і не відходити від них, поки дозвіл не одержать, або не буде від них відпущено.

133) Запитання: При розмові із людьми куди очі мають дивитись?

Відповідь: Мають дивитись на того, хто розмовляє з тобою, але повинні бути приємні і прості, і в них хай не з'являється ніщо пихате і нечесне; отже, також водіння очима сюди і туди є ознакою легковажності, дивитися в землю є ознакою злого сумління; дивитися скоса означає, що гребуєш деким.

134) Запитання: Якою назвою іменувати будь-кого, коли з ним розмовляємо?

Відповідь: Чесними будемо називати учителів, якщо невідомі існуючі титули вчених людей, достойними честі називати невідомих славних людей, всіх же собі рівних називати братією і друзями.

135) Запитання: Які речі під час бесіди бувають поганими?

Відповідь: Змінювати обличчя, ніби якийсь Протей, зморщувати ніс, насуплювати чоло, вип'ячувати губи, розкривати або стискувати губи, трясучи головою, волоссям трясти, без причини кашляти, покректувати, голову почісувати, в ушах копирсати, ніс витирати, обличчя потирати, потилицю погладжувати, плечі розправляти, повертаючи голову, вказувати на щось носом, киванням головою назад кликати, коротше кажучи, поставою, або киванням, або якимсь хитанням з людьми розмовляти.

136) Запитання: У розмові з людьми які речі є дуже нечемні?

Відповідь: Знизувати плечима, перебирати пальцями, з ноги на ногу хитатися, нахилитися всім тілом, перебивати чимось раніше, ніж хтось закінчить її.

137) Запитання: Який повинен бути голос?

Відповідь: Приємний і тихий, не галасливий, але і не настільки тихий, щоб він не доходив до слуху того, хто з тобою розмовляє.

138) Запитання: Яке повинне бути вимовляння?

Відповідь: Нешвидке, щоб не випереджувало розуму, але повільне, чітке і роздільне, щоб виправляти природне заїкання і повторення слів у звичайну вимову.

139) Запитання: В який спосіб дитина, якщо в цьому виникне потреба, мусить називати яку-небудь соромітну або погану річ?

Відповідь: Вона позначить її соромливим натяком, який скаже, попрохавши пробачення.

140) Запитання: Якщо ти хотів би про що-небудь промовчати, або тримати в таємниці, кому маєш довірити?

Відповідь: Нікому, оскільки смішним є сподівання на чісь мовчання, якого сам не зміг додержати.

141) Запитання: Що ж найбільше зміцнює дружбу і привчає зберігати приємність?

Відповідь: Навчання доброті, спільної речі бажати або не бажати, спільна прихильність, норози всіх людей зносити і терпіти, самолюбства не мати, не підноситися вище за інших, вірі і знаку старовинної дружби не шкодити, благодіяння завжди пам'ятати, приятелеві ретельно служити і догоджати.

Про звичаї в училищі і як слухати читання

143) Запитання: Як повинні діти перебувати в училищі?

Відповідь: Повинні любити мовчання і помірність; ніяким шепотінням і неввічливими розмовами не переривати читання; повинні стерегтися, щоб не одержати достойного покарання; коли каратимуться по заслугах, нехай згорда не відповідають і відступаються від усякого підвищення голосу від злості чи досади; нехай виявлять розум дотепний, охочий і здатний до навчання; щоб старанно слухали, держали вуха наготові і викладене їм ретельно сприймали; що їм вчитель розповість, хай не пропустять мимо вух і, щоб слухали, як той скарб.

144) Запитання: Що треба сказати багатослівному і непристойно балакучому?

Відповідь: Чи не соромиться (мовляв) з солом'яних піхов свинцевий меч видобувати?

145) Запитання: Що повинні робити діти, коли їх відпустять з училища?

Відповідь: Нехай швидко поспішають додому, але не бігом бігти, як чинбарі, що спішать на торг; не повинні репетувати, як стентор, тим менше бунт якийсь чинити, як оскаженілі коні, коли розігріються; знов-таки бігати не годиться, як худобі, сюди і туди; якщо на дім задано їм щось робити, повинні те старанно робити і виконати; до навчання ж знов-таки не через примушування, а охоче повернутись.

Про ігри

146) Запитання: Що потрібно у пристойній грі?

Відповідь: Добра думка і помірність, ні лестощі, ні брехня, ні впертість, що породжує сварки, тільки мир — мати всякого блага.

147) Запитання: Ради чого дозволяється гра?

Відповідь: Ради розваги і відряди розуму, утрудненому вченням, а не для певного придбання.

148) Запитання: Що прикрашає гру?

Відповідь: Постійність, чесна веселість, швидкість, міцність, смисл, спільне прагнення грати з тобою по-справжньому і правдиво, як кажуть, добротою, а не підступністю або хитрощами в грі тебе підстерігати.

149) Запитання: Які гри заборонено?

Відповідь: Всякі азартні гри, кості, карти, купання в воді.

150) Запитання: Отже, які вправи чесні і для дітей пристойні?

Відповідь: Дзига, м'ячик, мильні бульбашки, фізичні вправи, швидкохідність, китайський м'ячик, різне стрибання, стрибання, як коник або травна саранча, стрибати, з'єднавши обидві ноги і на одній нозі та інше.

154) Запитання: Отже, від чого буває гра більш втішною?

Відповідь: Коли з невміючими граючи, якщо і можеш завжди перемогти, даси їм час від часу перемагати тебе, або, коли з гіршими граючи, не пам'ятаєш, що ти є кращий за нього.

155) Запитання: Які, отже, музичні гри є найкращі?

Відповідь: Любити музику, солодке співання і грою на всяких інструментах гострість розуму вдосконалювати.

156) Запитання: Чи годиться дітям, що грають, ставити гроші, пера, книжки, зав'язки та інше?

Відповідь: Бажано цього не робити, оскільки це для злодійства вікно відчиняє і на погані справи можуть звичайно підштовхнути дитячі норови.

157) Запитання: Хіба це благочесно, щоб в батьків вкрати і казати, що це не є гріх?

Відповідь: Дуже злочесно є; ради цього Соломон каже: хто обкрадає батька або матір і вважає, що не грішить, є співучасник чоловіковбивців.

158) Запитання: Отже, на що діти будуть грати?

Відповідь: Програвший хай виконає за умовою те, що звелить переможець його: вимете приміщення, або в руці води принесе, або які-небудь вірші напам'ять прочитає, або за умовою походить у вінці з лопухів, або що-небудь подібне хай зробить.

Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За заг. ред. С.Л.Литвинова. — К.: Рад. шк., 1961. — С. 43—46.

ГРИГОРІЙ САВИЧ СКОВОРОДА (1722-1794)

БАЙКИ

Годинникові колеса

Колесо годинникової машини спитало у Другого:

— Скажи мені, а чого ти гойдаєшся не так, як ми, а в інший бік?

— Мене, — відповіло Друге, — так зробив мій майстер, і цим я не тільки не заважаю, але ще й допомагаю, аби годинник мав єдиний шлях по сонячному колу.

СИЛА. З різними природними нахилами й життєвий шлях різний. Одначе всім їм один кінець — чесність, мир та любов.

Орел та Черепаха

На похилім до води дубі сидів Орел, а поблизу Черепаха своїй братії проповідувала таке:

— Пропадай воно, оте літання!.. Покійна наша прабаба, дай, Боже, їй Царство Небесне, навіки згинула, як видно з переказів, за те, що почала вчитися цієї гиблої науки в Орла. Сам сатана таке вигдавав...

— Слухай-но, дурепо! — обірвав її проповідь Орел. — Не тому загинула премудра твоя прабаба, що літала, а тому, що взялася за неналежну їй справу. Літання ніколи не гірше повзання.

СИЛА. Марнославство й прагнення насолоди багатьох потягло у протиприродний стан. Це тим шкідливіше для них буває, чим вищий стан. І зовсім небагатьох мати зродила, приміром, до філософії та ангельського життя.

Собака та Кобила

Кобила, що привчена була носити поноску, надмірно цим чванилася. Вона смертно ненавиділа Меркурія, — так звався вижель, — і, прагнучи його забити, щоразу знамірювалася на нього задніми копитами.

— Чим я завинив, пані Діано? — спитав вижель кобилу. — Чому я вам настільки бридкий?..

— Негіднику!.. Тільки я починаю носити при гостях поноску, як ти над усіх регочеш. Хіба мое вміння смішне?..

— Перепрошую, пані, мене, не ховаюсь у своєму природному гріху, завжди смішить навіть добре діло, коли воно не дано природою.

— Сучий сину! Чого хвалишся природою? Ти, невчений невігласе! Хіба не знаєш, що я вчилась у Парижі? І чи тобі втямити те, що вчені кажуть: "Ars perficit naturam?" А де і в кого навчався ти?

— Матінко! Коли вас учив славний патер Піфікс, то мене навчав спільний нам отець небесний, давши мені до цього схильність, а схильність дала бажання, бажання — знання та звичку. Можливо, саме тому заняття моє не смішне, але похвальне.

Діана, не терплячи, повернулася задом (щоб хвицьнути собаку), та вижель подався геть.

СИЛА. Без природи — як на манівцях: чим далі йдеш, тим більше заплутаєшся. Природа — вічне джерело бажання. Ця ж воля (за прислів'ям) гірша всілякої неволі. Вона тягне до вузького досвіду. Досвід — батько мистецтва, знання та звички. Звідси народились усі науки, і книги, і вправності. Цей головний та єдиний учитель учить птаство літати, а рибу плавати. Премудра ходить у Малоросії приказка: "Без Бога ні до порога, а з ним хоч за море".

Бджола та Шершень

— Скажи мені, Бджоло, чого ти така дурна? Знаєш, що плоди твоєї праці не так тобі, як людям корисні, а тобі навіть часто шкодять, приносячи замість винагороди смерть, одначе не перестаєш у дурості своїй тягати мед. Багато у вас голів, але всі безмозкі. Очевидно, ви до нестями закохані в мед.

— Ти поважний дурню, пане раднику, — відповіла Бджола. — Медом любить поласувати й ведмідь, а Шершень також хитро його дістає. І ми могли б по-зłodійському здобувати, як часом наша братія й робить, коли б ми лише їсти любили, але нам незрівнянно більшу радість дає збирати мед, аніж його споживати. До цього ми народжені й будемо такі, доки не помремо. Без цього жити, навіть купаючись у медові, для нас лише люта смерть.

СИЛА. Шершень — це образ людей, котрі живуть крадіжкою чужого й народжені на те, щоб їсти і таке інше. А бджола — герб мудрого чоловіка, який у спорідненій праці трудиться. Багато шершнів без пуття кажуть: нащо цей, до прикладу, студент учився, коли нічого з того не має? Нащо, мовляв, учитися, коли це не дає багатства?.. (Кажуть це, не зважаючи на слова Сираха: "Веселе серце — життя людини", і не тямлячи, що споріднена праця для нього найсолодший бенкет. Гляньте на життя блаженної природи і навчитесь).

Сковорода Г. Твори: У 2 т. — К.: Обереги, 1994. — Т. 1. — С. 105—123.

КОСТЯНТИН ДМИТРОВИЧ УШИНСЬКИЙ (1824 – 1879)

Про народність у громадському вихованні Вступ

...те, що застосовується до науки, не може бути застосоване до виховання. Виховання не має на меті розвивати науку, і для нього наука не мета, а один із засобів, якими воно розвиває в людині свій власний ідеал. *Виховання бере людину всю, якою вона є, з усіма її народними й поодинокими особливостями, — її тіло, душу й розум, — і передусім звертається до характеру людини; а характер і є саме тим ґрунтом, в якому корениться народність.* Ґрунт цей, різноманітний до безкінечності, передусім, однак, розпадається на великі групи, що зветься народностями. Чи можна і чи треба розробляти ці і ґрунти одними й тими самими знаряддями, сіяти й вирощувати на них одні й ті самі рослини — чи для кожного ґрунту педагогіка повинна відкрити окремі знаряддя й окремі, цьому ґрунтові властиві, рослини? Ось питання, які ми тут ставимо перед собою.

Розділ VII

Характер. Його елементи. Спадковість темпераментів. Вплив життя й виховання на характер. Елемент народності в характері людини

Щоб відшукати рису національності в характері людини, оцінити її силу, визначити її значення для виховання, ми дозволимо собі висловити кілька зауважень взагалі про характер і про те, як він формується в людини. Характер кожної людини складається завжди з двох елементів: природного, що корениться в тілесному організмі людини, і духовного, що формується в житті, під впливом виховання і обставин. Обидва ці елементи не залишаються між собою ізольованими

(це було б безхарактерністю), але взаємно діють один на одного, і з цієї взаємної дії природжених нахилів і набутих у житті переконань і звичок виникає характер. *Саме переконання стає тільки тоді елементом характеру, коли переходить у звичку. Звичка саме і є тим процесом, завдяки якому переконання стає нахилом і думка переходить у діло.* |

Природа, ідучи слідом за своїми незмінними і незбагненними ще законами, повторює в дітях тілесний організм батька та матері в найрізноманітніших комбінаціях. І хоч наука розрізнила тільки три або чотири темпераменти, але це не більш, як типи, які ніколи не зустрічаються у своєму чистому вигляді, а в безлічі найрізноманітніших змішувань. *Як немає двох листків на дереві, цілком схожих один на одного, так немає двох людей, природні темпераменти яких були б зовсім схожі.*

...Не треба бути дуже спостережливим, щоб переконатися, що духовний розвиток відбивається на зовнішньому вигляді людини. Вдивіться в найпрекрасніше обличчя дикуна, у вияв його почуттів, у його міміку, рухи, вслухайтесь у його сміх, у тони його голосу, і ви побачите, що це нерозроблений, хоч, може, і багатий ґрунт, груба, хоч, може, і прекрасна кора, через яку не пробився ще дух: «*Душа ще не виглянула в очі і не дивиться в них*», за висловом поета, не зовсім, проте, правильним. Дайте освіту цьому самому дикунові, і зовнішність його набере іншого характеру. Якщо ж освіта буде послідовно працювати над ним, його дітьми і внуками, то її вплив буде ще помітніший: зовнішність цілого племені розроблятиметься послідовно.

Та не тільки розумовий розвиток відбивається на зовнішньому вигляді людини, — моральна сторона його душі теж силкується виявитись у тілі. Хто не помічав, яка іноді страшна зміна відбувається в зовнішньому вигляді людини під впливом аморального життя? Багатьом, мабуть, доводилося на своєму віку бачити приклади, як постійна звичка принижуватись та підло поводитись перетворювала помалу найпрекрасніше обличчя в огидну вивіску душевної низькості. Всяка нова низькість, усякий хабар, наприклад, записувався на ньому новою рисою. Ніякий блиск благопристойності, ніяка м'якість манер, ніяка світськість не закриває цих рисочок: рано чи пізно вони проб'ються назовні, хоч і не кожен, можливо, прочитає те, що написано в них природою.

Спосіб мислення людини, спосіб її дій, звички, набуті нею в житті, її розумовий і моральний розвиток, — все, що визначається вихованням і життям у суспільстві, змінюючи духовну сторону характеру, відбивається на її тілесній стороні, і, таким чином, *ідея характеру накреслюється в зовнішньому вигляді.* Ось цю ідею схоплює талановитий живописець, що вміє знайти і передати на полотні типову рису характеру, відрізнити істотне від випадкового. Безглузде копіювання фізіономії, хоч нехай воно буде зроблене дагеротипом, ніколи в цьому відношенні не замінить живопису. Геній

художника вміє висунути на передній план якраз ту рису фізіономії, яка становить типову особливість обличчя. Хороший портрет не тільки передає характер людини, а й часто пояснює зміст цього характеру для незвичного ока, яке плутається в численних випадкових і штучних рисах оригіналу.

Важче переконатись у тому, що ці риси зовнішності, які набуваються людиною в житті, переходять спадково до її дітей при народженні. Повторення їх у дітях — факт безперечний; але цей факт можна пояснити силою вражень, які дістає душа дитини в сім'ї і які потім уже відбиваються в її зовнішності. Однак, визнаючи всю силу перших вражень, ми все ж визнаємо можливість передачі таких характеристичних рис і безпосередньо через народження...

Отже, організм батьків з усіма його характеристичними природженими особливостями і з усіма змінами, внесеними в нього духовним життям людини, у найрізноманітніших комбінаціях передається дітям і становить для них увесь обсяг природжених нахилів. Життя дитини в сім'ї, де душа її, розкриваючись, дістає перші й найсильніші враження, тільки розвиває далі природжені задатки характеру. Хто не знає, як сильно діють на характер дитини приклад і вплив батьків, тим більше, що цей приклад і вплив знаходять уже підготовлений для себе ґрунт?..

Та хоч які різноманітні людські типи в освічених народів, внаслідок безмірної різноманітності типів родових, сімейних і особистих, *природа завжди встигає в незліченних характеристичних рисах у зовнішності людини висунути на перший план рису народності.* Ця риса здебільшого буває така виразна, що невеликої навички досить, щоб угадати з першого погляду француза, англійця, італійця, німця чи росіянина, хоч у всіх цих народів панує нескінченна різноманітність фізіономій.

Риса національності не тільки помітна сама по собі, але примішується до всіх інших характеристичних рис людини і надає кожній з них свого особливого відтінку. Зовнішність у даному разі може бути кращим доказом, що і в душі людини риса національності корениться

глибше за всі інші. Справді, чи не примішується національність майже до всіх наших вчинків; а яка багата на життя і внутрішній зміст ця риса нашої природи! Вона витримує натиск століть і не вичерпується мільйонами окремих особин. Типові риси характеру численних племен, які утворили держави сучасної Європи, прожили століття і досі ще історія продовжує черпати з цього багатого джерела. Погляньте, наприклад, як кров одряхлілого Риму досі ще бореться з німецьким елементом у характері італійців; як стародавній англосаксонський характер відбився у трьох частинах світу; яким вірним лишається собі іспанець на новому американському ґрунті; як єврей, серед найрізноманітніших народностей, шістнадцять століть зберігає свій різкий національний тип.

Розділ VIII

Виховання і характер. Яку роль відіграє народність у вихованні?

А тепер поставимо виховання віч-на-віч з дуже складним організмом природженого характеру, виплеканого рідним повітрям сімейної сфери.

Тут постає питання, теж ще не зовсім розв'язане: чи повинне виховання, вивчивши доручений йому характер, взяти його природні особливості в основу своїх дій, чи воно може, не звертаючи уваги на природні задатки, створювати на свій власний зразок *другу природу* для людини?

Виконання першого завдання дуже важке, а для громадського виховання, про яке ми говоримо тут, і зовсім неможливе. Воно вимагає глибокого вивчення характеру кожного вихованця і такого вміння користуватися природними нахилами, якого ніхто, звичайно, не стане вимагати від вихователя в громадському закладі. Кращий вихователь, що присвятив себе всього своїй справі (а чи багато таких?), помітить лише деякі, більш визначені риси і рідко добереться до їх кореня. Звичайно ж практика утворює в голові вихователя кілька рубрик, під які він буде потім підводити всі дитячі характери, які зустрічатиме: "Цей хлопчик тупий, — каже він, — цей міг би вчитись, та лінивий, цей здібний, та неухажний, цей пустотливий, цей самолюбивий, цей боїться тільки покарання, цей злий, цей плаксій" і т. д. Але кожна з цих рис, тупість, лінощі, злість та інше, може в двох різних натурах мати зовсім різне коріння і вимагати від вихователя зовсім різних заходів. Корінь цієї відмінності лежить так глибоко, що для відкриття його потрібні цілі місяці найгострішої і постійної спостережливості та терпіння. Легко сказати вихователеві: вивчайте характер ваших вихованців, користуйтеся їхніми добрими нахилами, спрямовуйте до добра ті з них, які, залежно від обставин, можуть стати добрими й поганими, і викорінюйте, нарешті, ті, з якими нема чого більше робити; але нелегко знайти такого вихователя, який міг би виконати ці вимоги у великому громадському закладі. Таку вимогу можна висловлювати тільки на урочистих актах, разом з іншими фразами, які не мають ніякого практичного значення; але на ділі виконання її в громадських закладах виявляється неможливим. Усі ми дуже добре знаємо, що не всякий вихователь — Песталоцці і що певна маса вихователів потрібна для нових поколінь, які припливають щороку.

Набагато легше триматись одного прийнятого ідеалу виховання і, не звертаючи особливої уваги на незначні відмінності характерів, намагатись внести в них цей ідеал: перетворити його в другу природу людини, викорінюючи все, що з ним незгідне.

Проте якщо виконання другого завдання не вимагає такої величезної спостережливості, яка потрібна для виконання першого, зате воно ставить непереборні перешкоди з іншого боку. Для того, щоб виховання могло створити для людини другу природу, потрібно, щоб ідеї цього виховання переходили в переконання вихованців, переконання в звички, а звички в нахили. Коли переконання так укоренилось у людині, що вона кориться йому раніше ніж подумас, що повинна коритись, тоді тільки воно стає елементом її природи. Але хто з нас не зазнав на собі, як повільно і з якими труднощами здійснюється такий процес? Чи багато з нас може похвалитись такою силою переконань? Здебільшого переконання, які прийняли ми в житті і які суперечать нашим природженим нахилам, живуть у нас до самої смерті як щось чуже і примусове, готуючись покинути нас при першому спалаху пристрасті...

Виховання повинно просвітити свідомість людини, щоб перед очима лежав ясний шлях добра. Та цього мало. Кожний з нас бачить прямий шлях, але чи багато нас може похвалитись, що ніколи не ухилився від нього? Перемагати свої природні потяги кожную хвилину — справа майже неможлива, якщо серед цих потягів ми не знаходимо собі помічника, який би полегшував нам перемогу над нашими поганими нахилами і, водночас, нагороджував би нас за цю перемогу. На честь людській природі слід сказати, що немає такого серця, в якому не було б безкорисливо добрих поривань; але ці поривання такі різноманітні й часом так глибоко приховані, що не завжди

легко відшукати їх. Є лише одна загальна для всіх природжена схильність, на яку завжди може розраховувати виховання: це те, що ми звемо народністю. Як немає людини без самолюбства, так немає людини без любові до батьківщини, і ця любов дає вихованню надійний ключ до серця людини й могутню опору для боротьби з її поганими природними, особистими, сімейними і родовими нахилами. Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і допомогу в живому й сильному почутті людини, яке впливає багато сильніше за переконання, сприйняте тільки розумом, або за звичку, вкорінену страхом покарань.

Ось основа того переконання, яке ми висловили вище, що *виховання, коли воно не хоче бути безсилим, повинно бути народним.*

Почуття народності таке сильне у кожного, що в час загальної загибелі усього святого і благородного воно гине останнім. Хабарник, що підточує, як черв'як, сили своєї батьківщини, співчуває її славі та її горю. У лиходія, в якого погасли всі благородні людські почуття, можна ще дошукатись іскри любові до батьківщини: поля батьківщини, її мова, її перекази і життя ніколи не втрачають незбагненої влади над серцем людини. Є приклад ненависті до батьківщини; але скільки любові буває іноді в цій ненависті!

Подивіться на людей, що оселились на чужині, і ви цілком переконаєтесь, яка живуча народність у тілі людини. Покоління змінюють одне одного, і десяте з них не може ще увійти в живий організм народу, а лишається в ньому мертвою вставкою. Можна забути ім'я своєї батьківщини і носити в собі її характер, поки невпинні припливи нової крові, нарешті, не зглядять його. Так глибоко й сильно вкоренив творець елемент народності в людини.

Чи дивно після цього, що виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу.

Проте, крім того, тільки народне виховання є живим органом в історичному процесі народного розвитку.

Що б не говорили утопісти, але народність є досі єдиним джерелом життя народу в історії. Через особливість своєї ідеї, що вноситься в історію, народ є в ній історичною особистістю. До цього часу весь розвиток людства ґрунтується на цьому поділі праці, і життя історичне підлягає з цього погляду загальним законам організму. Кожному народові судилося відігравати в історії свою особливу роль, і якщо він забув цю роль, то повинен зійти зі сцени: він більше не потрібний. Історія не терпить повторень. *Народ без народності — тіло без душі*, якому лишається тільки піддатися законові розкладу і зникнути в інших тілах, що зберегли свою самобутність. Особливість ідеї є принцип життя. А наука, ідеї якої спільні для всіх, — не життя, а саме тільки усвідомлення законів життя, і народ тільки тоді цілком переходить у відання науки, коли перестає жити. Ідея його життя, що робила його особливим народом, переходить у загальну спадщину людства; а тіло його, — плем'я, яке його складало, — втративши свою особливість, розкладається і асимілюється іншими тілами, які не висловили ще своєї останньої ідеї.

Та якщо народність є єдиним джерелом історичного життя держави, то цілком зрозуміло, що й окремі члени її можуть черпати сили для своєї *громадської* діяльності тільки в цьому джерелі. Яким же чином громадське виховання, один з найважливіших процесів громадського життя, за допомогою якого нові покоління зв'язуються загальним духовним життям з поколіннями, які відживають, може відмовитися від народності? Невже, виховуючи в людині майбутнього члена суспільства, воно лишить без розвитку саме ту сторону її характеру, яка зв'язує її з суспільством?

Що таке вся історія народу, як не процес усвідомлення тієї ідеї, яка криється в його народності, і вияв її в історичних діяннях? Але ця свідомість здійснюється у поодиноких людських самосвідомостях і, утворюючись з атомів, стає непереборною історичною силою. Чим сильніша у людини народність, тим легше їй у самій собі розглянути її вимоги, і що належить великим історичним діячам і великим народним письменникам, які рухають вперед періодами народну самосвідомість, те можна застосувати й до кожного члена суспільства. Для того вже, щоб зрозуміти велику людину або співчувати народному письменникові, потрібно носити в самому собі зародок народності.

Громадське виховання, яке зміцнює і розвиває в людині народність, розвиваючи водночас її розум і її самосвідомість, могутньо сприяє розвиткові народної самосвідомості взагалі; воно *вносить світло свідомості у тайники народного характеру і робить сильний і благодійний вплив на розвиток суспільства, його мови, його літератури, його законів... словом, на всю його історію.*

Громадське виховання є для народу його сімейне виховання. У сім'ї природа підготовляє в організмі дітей можливість повторення і дальшого розвитку характеру батьків. Організм нових

поколінь у народі носить у собі можливість збереження і дальшого розвитку історичного характеру народу. Вихованню доводиться часто боротися з сімейним характером людини; але його ставлення до характеру народного — зовсім інше. Усяка жива історична народність є найпрекраснішим створінням божим на землі, і вихованню лишається тільки черпати з цього багатого й чистого джерела.

Але хіба народність не потребує виправлення? Хіба немає народних вад, як і народних достоїнств? Невже виховання повинно вкорінити упертість у англійця, пиху у француза і т. д.?

Насамперед зазначимо, що судити про достоїнства і вади народу на підставі наших особистих понять про якість людини, втискуючи ідею народності у вузькі рамки нашого ідеалу, ніхто не має права. *Як би високо не була розвинена окрема людина, вона завжди стоятиме нижче народу.* Історія переконує нас на кожному кроці, що поняття наші про достоїнства і вади не можна застосувати до цілих народностей, і часто те, що здається нам вадюю у народі, є зворотною і необхідною стороною його достоїнств, умовою його діяльності в історії.

Є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його дає нам *християнство*. Усе, чим людина як людина може і повинна бути, виражено цілком у божественному вченні, і вихованню залишається тільки, раніше всього і в основу всього, *вкоренити вічні істини християнства*. Воно дає життя і вказує вищу мету всякому вихованню, воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом усякого світла і всякої істини. Це негасимий світоч, що йде вічно, як вогняний стовп у пустелі, попереду людини і народів; за ним повинен прямувати розвиток усякої народності і всяке справжнє виховання, що йде разом з народністю.

Але вибравши метою нашої статті тільки народність виховання, ми не говоримо тут про інші його основи, тим більше, що нема потреби доводити, що всяке європейське громадське виховання, якщо захоче бути народним, то насамперед повинно бути християнським, бо християнство, безперечно, є одним з найголовніших елементів освіти у нових народів.

До цих двох основ громадського виховання у кожного європейського народу приєднується ще *третя*, про яку теж ми не будемо говорити, бо й вона не входить у завдання нашої статті. Ця третя основа є *наука*. Розвиток свідомості, без сумніву, одна з найголовніших цілей виховання, й істини науки є знаряддям для цього розвитку.

Ми не говоримо також і про *технічну* частину виховання, яке повинно не тільки дати знання людині, а й уміння застосувати ці знання до справи; але не говоримо тому, що це не було метою нашої статті, яка присвячена самій тільки народності.

Але що ж таке народність у вихованні?

На це питання ми вже відповідали фактами, показавши на початку нашої статті національні особливості громадського виховання у найголовніших народів Європи. Народна ідея виховання усвідомлюється тим швидше й повніше, чим більше сімейною справою народу є громадське виховання, чим більше займається ним література і громадська думка, чим частіше питання його стають доступними для всіх громадськими питаннями, близькими для кожного як питання сімейні.

Педагогічна література, педагогічні товариства, часті перевірки наслідків виховання, подорожі з педагогічними цілями, живий зв'язок між практиками-педагогами, педагогічні журнали, а найбільше тепла участь самого суспільства у справі громадського виховання можуть прискорити виявлення і з'ясування тих вимог, виконанням яких досягається народність у громадському вихованні.

Зробимо тепер загальний висновок з нашої статті і перелічимо одне за одним ті положення, які ми хотіли довести:

1. Загальної системи народного виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а й у теорії, і німецька педагогіка не більше як теорія німецького виховання.

2. У кожного народу своя особлива національна система виховання; а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможливим.

3. Досвід інших народів у справі виховання є дорогоцінною спадщиною для всіх, але точно в тому ж розумінні, в якому досвід всесвітньої історії належить усім народам. Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принадним не був цей зразок, так не можна виховуватись за чужою педагогічною системою, яка б вона не була струнка і добре обдуманна. Кожний народ щодо цього повинен випробувати свої власні сили.

4. Науку не треба плутати з вихованням. Вона загальна для всіх народів; але не для всіх народів і не для всіх людей становить мету і результат життя.

5. Громадське виховання само не розв'язує питань життя і не веде за собою історії, але йде слідом за нею. Не педагогіка і не педагоги, а сам народ та його великі люди прокладають шлях у майбутнє: виховання тільки йде цим шляхом і, діючи заодно з іншими громадськими силами, допомагає йти ним окремих особам і новим поколінням.

6. Громадське виховання тільки тоді буде справжнім, коли його питання стануть громадськими питаннями для всіх і сімейними питаннями для кожного. Система громадського виховання, що вийшла не з громадського переконання, як би хитро вона не була обдумана, виявиться безсилою і не буде діяти ні на особистий характер людини, ні на характер суспільства. Вона може готувати техніків; але ніколи не виховуватиме корисних і діяльних членів суспільства, і якщо вони з'являтимуться, то незалежно від виховання.

7. Пробудження громадської думки в справі виховання є єдиною міцною основою всяких поліпшень у цій галузі: де нема громадської думки щодо виховання, там нема і громадського виховання, хоч може бути багато громадських навчальних закладів.

Наскільки ми довели кожне з цих положень, полишаємо на розсуд іншим; ми хотіли тільки поставити питання і будемо вважати себе щасливими, коли ці питання викличуть думки інших.

Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2т. – Т. 1. — К.: Рад. шк., 1983. — С. 43—104.

Праця в її психічному і виховному значенні

...Що фізична праця необхідна для розвитку і підтримання в тілі людини фізичних сил, здоров'я і фізичних здібностей, цього доводити немає потреби. Але необхідність розумової праці для розвитку сил і здорового, нормального стану людського тіла не всі усвідомлюють чітко. Багато хто, навпаки, вважає, що розумова праця шкідливо впливає на організм, а це зовсім несправедливо. Звичайно, надмірна розумова праця шкідлива; але й надмірна фізична праця також руйнує організм. Проте можна довести безліччю прикладів, що бездіяльність душевних здібностей і при фізичній праці шкідливо впливає на тіло людини. Це неодноразово помічалось на тих фабриках, де робітники є доповненням машини і заняття їх не вимагає майже ніякого зусилля думки. Та це й не може бути інакше, тому що тілесний організм людини пристосований не тільки для тілесного, а й для розумового життя. Всяка ж розумова праця, навпаки, приводячи в дію нервову систему, впливає благотворно на обіг крові й на травлення. Люди, звиклі до трудового кабінетного життя, почувають збудження апетиту швидше після помірної розумової праці, ніж після прогулянки. Звичайно, розумова праця не може розвинути м'язів; але діяльність і особлива жвавість нервової системи заміняє цю нестачу. І якщо розумова діяльність не рятує цілком від необхідності руху, то значно зменшує цю необхідність. Людина без розумових занять значно сильніше відчуває шкідливість сидячого життя. Це особливо помітно на тих ремісниках, ремесло яких, не вимагаючи значних фізичних зусиль, вимагає сидячого життя і досить мало розумової діяльності. Дивлячись на бліді, воскові обличчя кравців, мимоволі бажаєш загального застосування швейної машини.

Сильний розвиток нервової системи розумовою працею дає надзвичайну живучість тілу людини. Між ученими особливо є багато людей, які доживають до глибокої старості, і люди, які звикли до розумової праці, виносять зміну клімату, погане повітря, нестачу їжі, нерухомість не гірше, а часто навіть краще тих, у кого дуже розвинені м'язи, але кволо і мляво діють нерви. Причини цього слід шукати у тому важливому значенні, що його має нервова система в житті інших систем людського організму і в часті, яку бере вона у всіх його функціях.

Звичайно, *найкорисніше було б для здоров'я людини, коли б фізична і розумова праця поєднувалися в її діяльності*, але цілковита рівновага між ними навряд чи потрібна. Людська природа така гнучка, що здатна до найрізноманітнішого способу життя. Найсильніша перевага праці розумової над фізичною і навпаки швидко переходить у звичку і не шкодить організмові людини; тільки цілковиті крайності в цьому відношенні є згубними. Крім того, при нинішньому стані суспільства важко уявити собі такий спосіб життя, в якому праця фізична і розумова урівноважувалися б: одна з них буде тільки відпочинком.

Але коли для тіла потрібна особиста праця, то для душі вона ще потрібніша.

Хто не зазнавав живлющого, освіжаючого впливу праці на почуття? Хто не зазнавав, як після тяжкої праці, що довго поглинала всі сили людини, і небо здається світлішим, і сонце яскравішим, і люди добрими? Як нічні примари від свіжого ранішнього проміння, утікають від світлого і спокійного обличчя праці туга, нудьга, примхи, капризи — усі ці бичі людей-нероб і романтичних героїв, що звичайно страждають високими стражданнями людей, яким нічого робити.

Читаючи який-небудь великосвітський роман, де бідна героїня, ефірна і зовсім бездіяльна істота, мучиться невимовною тугою, нам щоразу здається, що ця туга зникла б сама собою, коли б героїня змушена була попрацювати. Романісти особливо люблять такі бездіяльні істоти тому, що тут і виростає весь той бур'ян пристрастей, примх, капризів, невимовних страждань, в якому так вільно блукати туманній уяві, що не терпить світла дійсності.

Проте людина скоро забуває, що саме праці вона була зобов'язана хвилинами високих насолод, і неохоче залишає їх для нової праці. Вона нібито не знає незмінного психологічного закону, що насолоди, якщо вони не супроводяться працею, не тільки швидко втрачають свою ціну, але також швидко спустошують серце людини й відбирають у неї одне по одному всі її кращі якості. Праця неприємна нам як узда, накинута на наше серце, що прагне до вічного, непорушного щастя; але без цієї узди серце, полишене на волю нестримних своїх прагнень, збивається з дороги і, якщо воно поривчасте й високе, швидко досягає бездонної прірви нічим не вситимої нудьги і хмурої апатії; якщо ж воно дрібне, то поринатиме день у день, тихо й непомітно в твань дрібних, не гідних людини турбот і тваринних інстинктів.

Цей незмінний закон праці може легко перевірити кожний на самому собі в тій потребі міняти насолоду, яка виникає дуже скоро після того, як праця покидає людину. Потреба цієї зміни доводить уже, що людина не здатна *тільки* зазнавати насолод. Та цей паліативний засіб — удержувати в серці насолоду — сам швидко втрачає свою силу. Чим більше людина міняє насолоди, тим короткочасніше кожна з них дає їй задоволення. Зміна нестримно стає дедалі швидшою і, нарешті, перетворюється в якийсь вихор, що швидко спустошує серце. Якщо ж людина з природи своєї здатна віддаватися якій-небудь *одній* насолоді, то ця насолода робить її рабом своїм і мало-помалу зводить на крайній ступінь людського приниження. Даремно людина намагається ввести якийсь порядок і міру в свої насолоди; незважаючи в порядок, вони швидко втрачають свою ціну й настійно вимагають зміни, або одна з них вимагає посилення і, не зупиняючись на одному ступені, тягне за собою людину в безодню душевної і тілесної загибелі. Так, наприклад, діє звичка до вина, до опіуму, до розпусти, до пустого світського життя, тощо. Людина нестримно захоплюється цим вихором, поки він не викине з серця її останньої людської ідеї й останнього людського почуття.

Цей психологічний закон, за яким насолоди повинні врівноважуватися працею, застосовний до насолод усякого роду, хоч би які вони були високі й благородні. Візьмімо, наприклад, насолоду мистецтва: повнота і постійність цієї благородної насолоди купується також працею. Тільки художник, який присвятив усе своє життя художницькій праці, може цілком, постійно і безпечно зазнавати насолоди від творів мистецтва. Проте, коли він кине працю, коли перестане вивчати закони художньої творчості, а почне тільки милуватися, то насолода швидко почне втрачати для нього свою силу і, зрештою зовсім зникне. Перетворюючись на розвагу від нудьги, насолода мистецтвами швидко перестає бути насолодою, а швидко потім перестає бути і розвагою. Пристрасні збирачі картин і статуй починають, можливо, з насолоди, але кінчають найпустішою пихою, і коштовна картина, яка могла б стати невичерпним джерелом насолоди та вивчення для художника, стає часто шкідливою для душі багача, який її купив.

Поезія, музика, живопис, скульптура можуть бути або відпочинком після праці, або мають перебувати в живому зв'язку з працею людини; коли ж вони стають предметом бездіяльної примхи, тоді не тільки втрачають всю свою розвиваючу силу, а й діють негативно на моральну й розумову довершеність.

Та підемо ще далі, до найвищого ступеня людських насолод. Задоволення найблагородніших прагнень людського серця, подвиги великодушності, патріотизму, любові до людства здійснюються не для насолод і дарують людині тільки миттєве щастя, яке блисне, наче іскра, і зникне. Якщо ж людина схоче взяти більшу данину зі свого благородного подвигу, спинити цю чарівну іскру, то вона не тільки негайно почне тьмяніти, але, згаснувши, сповнить серце її смородом пихи й найвільгарнішим самозадоволенням. Якщо ж всупереч цьому людина все ж намагається зупинити згасаючу насолоду, то вийде ще гірше, вона може спинитися на постійному спогляданні своїх уявних або навіть і справжніх чеснот і стане нестерпною, некорисною істотою й неминуче загине морально.

...Насолоди, хоч би як багато їх було зібрано в одне життя, ще не щастя. Це тільки мішурний пил з крил тієї невлімової примари, за якою уперто ганяються люди. Замість щастя, втраченого за гріх, дано людині працю, і поза працю нема для неї щастя. Праця — це єдино доступне людині на землі і єдино гідне її щастя.

Чи не проповідь це на азбучну істину, що *неробство* — *матір усіх пороків*? Але хіба ця

азбучна істина, яку вперше висловив який-небудь грецький мудрець, що глибоко вдумався в життя людини, не перетворилася для нас на пусту, незрозумілу фразу? З чого ж видно, що ця азбучна істина, яка набридла нам у прописах, усвідомлена нами як глибока і вічна, до кожного з нас пристосована істина? Чи не показуємо ми в усіх наших бажаннях, що ця істина не дійшла до нашого серця, що ми не віримо тому, що вона істина?

Чи багато можна зустріти поміж нас таких людей, які не дивилися б на багатство, як на завидний привілей нічого не робити, а на працю, як на тяжку і навіть принизливу приналежність бідності? Хто не бажає забезпечити можливість неробства для себе або, принаймні, для дітей своїх? Сама освіта дітей чи не ставить більшість нижче їх незалежного стану? Хіба мало є таких людей, які дивляться на освіту тільки як на засіб здобувати гроші, і чи вбачають у ній люди багаті засіб знайти працю — не забавку, не прикрасу, а корисну працю?

Саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинне виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя. Чим багатша людина, тим освіта її повинна бути вища, тому що тим важче для неї знайти працю, яка сама запрошується до бідняка, тягнучи за спиною щастя в жебрацькій торбинці. Виховання повинне розвинути в людині звичку і любов до праці; воно повинне дати їй можливість знайти для себе працю в житті. Але чи таке виховання в теперішні часи?

Чи багато знайдеться матерів, які б не дбали, щоб улаштувати легке життя для дочок своїх? Чи мало є таких, які ладні купити для своїх улюблених дочок право неробства, продавши їхню молодість, красу й гаряче серце чоловікові, про якого знають, що він не може викликати ніякої любові?

Якщо духовні сили, що викликають вільну діяльність людини на нову серйозну працю, більш духовну від попередньої, не зростають разом з матеріальними засобами для задоволення своїх потреб і примх, то не тільки моральна гідність людини, а й щастя її знижується в міру збільшення її багатства, чи то вона додаватиме капітали до капіталів, чи витратиме їх на насолоди, чи будуть цими насолодами просто сивуха або шампанське, орловський рисак або балетна знаменитість. *Багатство зростає без шкоди для людини тільки тоді, коли разом з багатством зростають і духовні потреби людини, коли і матеріальна, і духовна сфера разом і дружньо розширюються перед нею.*

...Другий, не менш важливий для педагогіки наслідок, що впливає з психічного значення праці, полягав в тому правилі, що *виховання не тільки повинно розвинути розум людини і дати їй певний обсяг відомостей, але повинно запалити в ній жадобу серйозної праці, без якої життя її не може бути ні достойним, ні щасливим.* Потреба праці, як ми бачили вже, природжена людині, але вона навдивовижу легко здатна розгорятися або гаснути, залежно від обставин, і особливо відповідно до тих впливів, які оточують людину в дитинстві і юності.

Щоб людина щиро полюбила серйозну працю, насамперед треба прищепити їй серйозний погляд на життя. Важко уявити собі щось таке, що більше суперечило б справжній меті виховання, як той легкий жартівливий відтінок, якого надають навчанню і навіть взагалі вихованню деякі педагоги, бажаючи позолотити для дітей гірку пілюлю науки...

Розумне виховання повинно боротися з таким гідним жалю напрямом суспільства і дати молодим людям цілком серйозний погляд на життя. *Навчати граючись можна тільки найменших дітей до семирічного віку, далі наука повинна вже набувати серйозного, її властивого тону.* Ми не говоримо про педантизм, суворість; але навіть колишня педантична, відштовхуюча пихатість була менш шкідливою, ніж кучерява модна педагогіка, яка сміється сама над собою. Нині часто бояться злякати хлопця серйозною міною науки, але ще більше треба боятися, щоб він не навчився зневажати її і третирувати її злегка. Сміливість прийде з часом, але зерно презирства до науки, посіяне в дитячому серці, дає згубні плоди. Чи не зустрічаємо ми на кожному кроці молодих людей, які ще недавно почали вчитися, але вже навчилися зневажати навчання і, глумлячись над тими настановами, які воно подає, прислухаються тільки до настанов світу. Звідки ж це все береться? Того ще замало, щоб сам наставник дивився на свій предмет і говорив про нього серйозно, щоб він починав свою роботу з цілковитим розумінням важливості її значення, треба ще, щоб начальники закладів, самі батьки і всі дорослі люди, які оточують дитину, дивилися з повагою на її дитячі зусилля пройти з допомогою наставника гігантський шлях, пройдений людством. *Як отрути, як вогню, бійтеся, щоб хлопця не пройняла ідея, що він навчається тільки для того, щоб як-небудь обманути своїх екзаменаторів і дістати чин, що наука є тільки квиток для входу в громадське життя, який слід викинути або забути в кишені, коли швейцар пропустив уже вас до зали, де і той, хто пройшов без квитка, або з фальшивим чи чужим квитком,*

дивиться з однаковою самовпевненістю. Але скажіть відверто, читачу, чи не траплялося вам зустрічатися в житті з такими поглядами на навчання?

В навчальну і виховну пору віку навчання і виховання повинні становити головний інтерес життя людини, але для цього вихованець має бути оточений сприятливою сферою. Якщо ж усе, що оточує дитину або молодшу людину, тягне її від навчання зовсім у протилежний бік, тоді марні будуть усі зусилля наставника прищепити їй повагу до навчання. Ось чому виховання так рідко вдається в тих багатих, великосвітських домах, де хлопець, вирвавшись з нудної класної кімнати, поспішає готуватися до дитячого балу або на домашній спектакль, де чекають на нього значно живіші інтереси, що передчасно заволоділи його юним серцем; або в кабінеті батечка, де точаться серйозні розмови про нового рисака і де граматики чи історія так само не на місці, як лапоть жебрака у багатій вітальні. Гідна жалю доля вчителя в такому домі: якщо і не глузують з нього явно, то, принаймні, не поважають, а діти швидко помічають цю неповагу, хоч вона приховується личиною ввічливого поведіння, і швидко осягають, що навчання і вчителі вигадані власне для дітей, а для дорослих є щось краще. Незрівнянно успішніше проходить виховання в тих простих домах, де батьки дивляться на нього, як на світло, якого вони, на жаль, позбавлені, але яке вони хочуть дати своїм дітям, та таких домів уже небагато; майже скрізь вбачають в освіті засіб для служби або щоб підшукати вигідного жениха — квиток для виходу на громадську сцену.

Та виховання не тільки повинно прищепити вихованцеві повагу і любов до праці: воно повинно ще дати йому й звичку до праці, бо справжня серйозна праця завжди важка. Для цього є багато засобів; ми назвемо деякі з них.

Викладання кожного предмета повинно неодмінно вестися так, щоб на долю вихованця залишалось рівно стільки праці, скільки можуть подолати його молоді сили. Лікуючи хворого, лікар тільки допомагає природі; так само наставник повинен тільки допомагати вихованцеві боротися з труднощами осягнення того чи іншого предмета: *не вчити, а тільки допомагати вчитися*. Метода такого допоміжного викладання, крім багатьох інших достоїнств, має ще головне те, що вона, привчаючи вихованця до розумової праці, привчає і долати важкість такої праці й переживати ту насолоду, яку вона дає. *Розумова праця чи не найважча праця для людини. Мріяти легко і приємно, а мислити — важко*. Не тільки в дітей, а й у дорослих ми найчастіше спостерігаємо лінощі думки. Хлопець ладен швидше попрацювати фізично увесь день або просидіти без думки над однією й тією ж сторінкою кілька годин і визубрити її механічно, ніж подумати серйозно кілька хвилин. Мало того, серйозна розумова праця стомлює незвичку людину швидше, ніж найважча фізична праця. Це явище пояснюється фізіологічними законами роботи нервового організму і відновлення його сил, що так дорого обходяться економії тіла. Проте, якщо не треба надривати сили людини в розумовій роботі, то не треба давати їм засинати, необхідно привчати їх до цієї роботи. Організм людини повинен привчатися до розумової праці поступово, обережно, але, діючи таким способом, можна привчити його легко й без усякої шкоди для здоров'я виконувати тривалу розумову працю. Разом з цією звичкою працювати розумово набувається і любов до такої праці, або, краще сказати, жадоба її. Людина, що звикла працювати розумово, нудьгує без такої праці, шукає її і, звичайно, знаходить на кожному кроці.

Сам відпочинок вихованця можна використати з великою користю в цьому відношенні. *Відпочинок після розумової праці полягає не в тому, щоб нічого не робити, а в тому, щоб перемінити роботу: праця фізична не тільки приємний, а й корисний відпочинок після праці розумової*. Користь такого відпочинку дуже правильно зрозуміли в багатьох закритих закладах Німеччини, де вихованці у вільний від навчання час з великою охотою займаються навмисне для того придуманими роботами: господарськими справами, прибиранням класних кімнат, обробітком саду або городу, столярним і токарним майстерством, опрацюванням книжок та ін. Вибір цих занять не повинен суперечити ніяким нешкідливим нахилам вихованця, і тоді саме заняття буде справжнім і корисним відпочинком. Звичайно, зважаючи на вік, треба приділити час і на ігри; але щоб гра була справжньою грою, для цього треба, щоб дитина ніколи не надуживала грою і звикла поступово без труднощів і примусу залишати її для роботи. *Найбільш потрібно, щоб вихованцеві стало неможливим те лакейське марнування часу, коли людина залишається без роботи в руках, без думки в голові, тому що в ці саме хвилини псується голова, серце і моральність*. А таке марнування часу дуже звичне в багатьох закритих громадських закладах, так само як і в багатьох сім'ях, де діти і молоді люди, полишивши навчальні заняття, рішуче не знають, що з собою робити і помалу привчаються *марнувати* час. Ця звичка, набута ще в юності, знаходить потім собі багату поживу в товаристві, яке звичайно дружно і з усієї сили старається, як би *доконати* час: нібито його дано людині надто багато!

Але не тільки за дверима класу, часто і *в самому класі* вихованці вчать *марнувати* час. Учитель пояснює новий урок: учні, знаючи, що знайдуть цей урок у книзі, намагаються тільки дивитися на вчителя і не чувають жодного слова з того, що він говорить. Пояснюючи в двадцятий раз одно й те саме, учитель, природно, не може говорити з тим піднесенням, яке симпатично пробуджує увагу слухачів: а тим часом він не знає ніякого методу, який допоміг би йому випробувати і підтримувати цю увагу. Він піклується тільки про те, щоб більшість його учнів знала предмет, а як прийде до них це знання, для нього зовсім байдуже. На другий день учитель запитує урок одного, двох, трьох, а решта в цей час вважають себе вільними від будь-якої роботи. Так проводить інший щасливий хлопець більшу частину днів усього тижня і набуває гідкої звички весь час нічого не робити й нічого не думати.

Надіятися на самий інтерес і цікавий виклад предмета можна тільки, і то не завжди, в університетах, але в середніх і нижчих навчальних закладах не можна покладатися, щоб учень сам захоплювався предметом, а треба знати метод, який допомагає вчителю підтримувати увагу всіх своїх слухачів постійно у збудженому стані. Не заперечуємо, що це важко і для вчителя, і для учня, але краще скоротити час класів на половину. Ми постараємося згодом викласти деякі прийоми такої методи збудження уваги класу, а тут лише скажемо, що *жоден наставник не повинен забувати, що його найголовніший обов'язок полягає в тому, щоб привчати вихованців до розумової праці і що цей обов'язок важливіший, ніж викладання самого предмета.*

Отже, виховання повинно *невсипуце* піклуватися, щоб, з одного боку, відкрити вихованцеві можливість знайти собі корисну працю в світі, а з другого — надихнути йому невтомну жаждою праці. Чим забезпеченіше майбутнє становище вихованця, чим менше передбачається для нього насущних необхідностей, що змушують поневолі працювати, тим більше повинен розширюватися перед ним горизонт світу, в якому для кожного, хто розуміє призначення життя людини і навчився співчувати інтересам людства, знайдеться доволі почесної і корисної праці. Чим багатша людина, тим вищою, тим духовнішою, тим більш філософською повинна бути її освіта, щоб вона могла знайти собі гідну працю для серця. Бідняка праця й сама знайде: досить, якщо він буде готовий її виконати.

Можливість працювати і любов до праці — краща спадщина, яку може залишити своїм дітям бідний і багач.

Праця, звичайно, тягар, але тягар, без якого можливе поєднання людської гідності і щастя неможливе, — тягар, який повинна нести людина, яка хоче прийти до того непорушного спокою, до якого закликаються тільки *трудящі і обтяжені*.

Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. — Т. 1. — К.: Рад. шк., 1983. — С. 104—121.

Рідне слово

...Люди довго користувалися скарбами рідного слова, перш ніж звернули увагу на складність та глибину його організму й оцінили його значення в своєму духовному житті...

Початок людського слова взагалі і навіть початок мови того чи іншого народу губиться так само в минулому, як і початок історії людства і початок усіх великих народностей; але як би там не було, в нас є, однак, тверде переконання, що *мова кожного народу створена самим народом*, а не ким-небудь іншим. Приймаючи це твердження за аксіому, ми скоро, проте, стикаємося з питанням, яке мимоволі вражає наш розум: *невже все те, що відбилося в мові народу, криється в народі?* Знаходячи в мові багато глибокого філософського розуму, справді поетичного чуття, витонченого, напрочуд вірного смаку, сліди праці дуже зосередженої думки, безодню надзвичайної чутливості до найтонших переливів у явищах природи, багато спостережливості, багато найсуворішої логіки, багато високих духовних поривів та зачатки ідей, до яких з великими зусиллями добирається потім великий поет і глибокодумний філософ, ми майже відмовляємося вірити, щоб усе це створила ця груба, сіра маса народу, видимо, така далека і від філософії, і від мистецтва, і від поезії, яка не виявляє нічого витонченого в своїх смаках, нічого високого й художнього в своїх прагненнях. Та у відповідь на сумнів, що виникає в нас, з цієї ж самої сірої, неосвіченої, грубої маси лине чудова народна пісня, з якої черпає натхнення і поет, і художник, і музикант; чути влучне, глибоке слово, в яке з допомогою науки і дуже розвиненої мислі, вдумуються філолог і філософ й дивуються глибині та істині цього слова, що йде від найвіддаленіших, найдикіших часів неутра...

Мова народу — кращий, що ніколи не в'яне й вічно знову розпускається цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії. У мові одухотворяється весь народ і

вся його батьківщина; в ній втілюється творчою силою народного духу в думку, в картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й ріки, її бурі й грози — весь той глибокий, повний думки й почуття, голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворой батьківщини, який відбивається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів. Проте в світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, а й уся історія духовного життя народу. Покоління народу проходять одне за одним, але результати життя кожного покоління залишаються в мові — в спадщину потомкам. У скарбницю рідного слова складає одно покоління за другим плоди глибоких сердечних порухів, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитой радості, — одним словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові. Мова — найживіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живуці й майбутні покоління народу в одно велике, історичне живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєвість народу, а є якраз саме цим життям. *Коли зникає народна мова — народу нема більше!* Поки жива мова народна в устах народу, до того часу живий і народ. І нема насильства більш нестерпного, як те, що хоче відняти в народі спадщину, створену незчисленими поколіннями його віджилих предків. Відберіть у народу все — він усе може повернути; але відберіть мову, і він ніколи більше вже не створить її; нову батьківщину навіть може створити народ, але мови — ніколи: вимерла мова в устах народу — вимер і народ...

Отже, будучи найповнішим і найвірнішим літописом сього духовного, багатовікового життя народу, мова в той же час є найбільшим народним наставником, який навчав народ тоді, коли не було ще ні книг, ні шкіл, і продовжує навчати його до кінця народної історії. Засвоюючи рідну мову легко й без великих зусиль, кожне нове покоління засвоює в той же час плоди думки і почуття тисячі поколінь, що передували йому... Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя і силу з рідної груді рідного слова. Воно пояснює її природу, як не міг би пояснити її жоден природознавець, воно ознайомлює її з характером людей, що її оточують, з суспільством, серед якого вона живе, з його історією та його прагненнями, як не міг би ознайомити жоден історик; воно вводить її в народні вірування, в народну поезію, як не міг би ввести жоден естетик: воно нарешті, дає такі логічні поняття й філософські погляди, яких, звичайно, не міг би дати дитині жоден філософ.

Дитина, розвиток якої не був спотворений силою, здебільшого в п'ять чи шість років говорить уже дуже жваво й правильно своєю рідною мовою. А подумайте, скільки треба знань, почуттів, думок, логіки й навіть філософії, щоб говорити так якою-небудь мовою, як говорить недурна дитина років шести чи семи своєю рідною? Ті дуже помиляються, хто думає, що в цьому засвоєнні дитиною рідної мови діє тільки пам'ять: ніякої пам'яті не вистачило б на те, щоб запам'ятати не тільки всі слова якої-небудь мови, а навіть усі можливі сполучення цих слів та всі їхні видозміни; ні, якби вивчали мову самою пам'яттю, то ніколи повністю не вивчили б жодної. Мова, створена народом, розвиває в духові дитини здібність, яка створює в людині слово і яка відрізняє людину від тварини: розвиває дух. Ви помічаєте, що дитина, бажаючи висловити свою думку, в одному разі вживає одного вислову, в другому іншого, і мимоволі дивуєтесь почуттю, з яким вона підмітила надзвичай тонку різницю між двома словами, очевидно, дуже схожими. Ви помічаєте також, що дитина, почувши нове для неї слово, починає здебільшого відмінювати його і сполучати з іншими словами цілком правильно; чи могло б бути, якби дитина, засвоюючи рідну мову, не засвоювала частинки тієї творчої сили, яка дала народові змогу створити мову? Погляньте, з якими великими зусиллями набуває іноземець цього інстинкту чужої мови; та чи й набуває він коли-небудь цілком? Років двадцять проживе німець у Росії і не може набути навіть тих знань у мові, що їх має трирічна дитина!

Проте цей незвичайний педагог — рідна мова — не тільки навчає багато чого, а й навчає напрочуд легко, за якимсь недосажно полегшеним методом. Ми хочемо передати дитині п'ять-шість невідомих їй назв, сім-вісім іншомовних слів, два-три нові поняття, кілька складних подій, і це коштує нам чимало праці та ще більше праці коштує дитині. Вона то вивчає, то знову забуває, і якщо подавані поняття хоч трохи абстрактні, мають у собі якісь логічні або граматичні тонкощі, то дитина зовсім не може їх засвоїти; тоді на практиці, у рідній мові, вона легко і вільно користується тими самими тонкощами, що їх ми марно силкуємося їй пояснити. Ми заспокоюємо себе звичайно фразою, що дитина розмовляє рідною мовою так собі, *несвідомо*, але ця фраза зовсім нічого не пояснює. Якщо дитина вживає доречно той інший граматичний зворот, у розмові тонко розрізняє слова і граматичні форми — це означає, що вона усвідомлює їх різницю, хоч не в тій формі й не тим способом, як би нам хотілося. Засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не самі тільки слова, їх

сполучення та видозміни, а безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, почуттів, художніх образів, логіку й філософію мови, і засвоює легко й швидко, за два-три роки, стільки, що й половини того не може засвоїти за двадцять років старанного й методичного навчання. Такий цей *великий народний педагог* — *рідне слово!*

Однак, скажуть нам, чому ж ми говоримо *рідне*? Хіба не можна так само легко практично навчити дитину іноземної мови і хіба це вивчення не може дати їй такої ж користі, яку дає вивчення рідної мови? ...Мова, якою починає говорити дитина, суперечить природженому національному її характеру, то ця мова ніколи не матиме такого сильного впливу на її духовний розвиток, який мала б рідна їй мова; ніколи не проникне так глибоко в її дух і тіло, ніколи не пустить такого глибокого, здорового коріння, яке обіцяло б багатий, пишний розвиток.

Та цього мало. Мова народу, як ми бачили вище, будучи найповнішим відображенням батьківщини й духовного життя народу, є разом з тим для дитини кращим тлумачем природи й життя, що оточують її. А що станеться тоді, коли мова, замінивши для дитини рідне слово, витлумачує їй чужу природу й чуже життя, які її зовсім не оточують? Нічого більше, як тільки те, що дитина важче, тупіше, менш глибоко входить у розуміння природи й життя, або, інакше кажучи, розвивається повільніше й слабше. Природи Франції чи Англії, звичайно, ніколи не створити в Росії; проте якщо й удасться створити в своєму домі чужу сферу життя, то яка убога ця сфера, яка неглибока вона, як на кожному кроці проривається вона дірами, крізь які виглядає наша національність, для розуміння й виявлення якої в дитини нема рідного слова!..

Однак ми сподіваємося, що з усього прочитаного ніхто не зробить висновку, щоб ми озброювалися взагалі проти вивчення іноземних мов; навпаки, ми вважаємо це вивчення потрібним у вихованні людей освіченого класу, і особливо в нас у Росії. Ми скажемо більше: знання іноземних європейських мов, і особливо сучасних, тільки й може дати російській людині можливість повного, самостійного й неоднорічного розвитку, а без цього прямий і широкий шлях науки буде для неї завжди закритий. Уривчастість, невизначеність, неповнота, однобічність, недоведеність відомостей та понять завжди тяжитимуть над найрозумнішою людиною, якщо вона не має ключа до скарбів західної науки й літератури. Ми не тільки не заперечуємо мовознавства, а й вважаємо, що воно далеко не досягло того ступеня розвитку в наших навчальних закладах, на якому мало б стояти, і не тільки в гімназіях, семінаріях і корпусах, а навіть у тих училищах та інститутах, з яких молоді люди виходять з дуже доволіним практичним володінням однією і навіть двома іноземними мовами. Ми вважаємо, крім того, що вивчення англійської мови має посісти місце нарівні з вивченням німецької та французької у всіх навчальних закладах, що мають претензії на яку-небудь повноту освіти. Та ми твердимо тільки:

1. Головною метою вивчення кожної іноземної мови має бути обізнаність з літературою, потім розумова гімнастика і, нарешті, вже, коли можливо, практичне володіння мовою, яку вивчають; а тепер справа йде в нас зовсім навпаки.

2. Вивчення іноземних мов не повинно ніколи починатися надто рано і аж ніяк не раніше того, поки буде помітно, що рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини. Установити якийсь загальний строк щодо цього не можна. З однією дитиною можна починати вивчення іноземної мови в 7 або 8 років (*ніколи раніше*), з іншою в 10 і 12; з дітьми, що мають занадто слабу сприйнятливість, краще не починати ніколи: іноземна мова тільки придушить остаточно й без того слабкі їх здібності. Та чи не краще, щоб людина своєю рідною мовою висловлювала скільки-небудь порядні думки, ніж трьома висловлювала свою крайню дурість? Ми знаємо, що французька мова почасти допомагає приховувати дурість людини, даючи змогу їй хизуватися чужим розумом, гострими й дотепними фразами, і що, примусивши такого пана говорити по-російському, можна тільки цілком оцінити, який він дурний; але такі виховні цілі не належать до педагогіки.

3. Іноземні мови треба вивчати одну за одною, а ніколи дві одночасно, що випливає вже само собою з того поняття про мову, яке ми намагалися розвинути на початку статті.

Вивчення другої іноземної мови слід починати вже тоді, коли в першій дитина набуде достатньої свободи. Пристрасть до систематичності в статутах спонукала у нас запровадити в більшій частині навчальних закладів одночасне і цілком паралельне вивчення двох іноземних мов; але наслідки виявляються найсумнішими, і діти, ганяючись разом за двома зайцями, звичайно не доганяють жодного і кінчають заклад із знанням деяких граматичних форм та кількох сот слів з обох нових мов. Але для чого ж служить їм це знання? Знання мови тільки тоді міцне, коли людина, принаймні, починає цією мовою читати досить вільно, а інакше воно зовсім не корисне. Якщо тепер які-небудь училища не мають засобів вивчити добре дві іноземні мови, то чи не краще

обмежитися вивченням однієї німецької, використавши для цього весь час, недостатній для вивчення двох мов? Чи не краще знати одну іноземну мову, ніж не знати двох мов? Здається, істина досить очевидна; але даремно протягом чотирьох років ми намагалися зробити її ясною одному дуже поважному педагогові; а тому хай пробачить нам читач, що ми наважуємося висловлювати такі, мабуть, немудрі істини.

4. Вивчення тієї чи іншої іноземної мови повинно відбуватися якнайшвидше, бо в цьому вивченні ніщо не є таким важливим, як безперервні вправи та повторення, що *запобігає забуванню*.

Призначення, як це буває дуже часто в нас, двох годин на тиждень на німецьку та двох на французьку мову показує тільки, що той, хто робить таке призначення, зовсім не має педагогічних знань. Не два і навіть не чотири, а шість, сім, вісім уроків на тиждень треба призначити на початкове вивчення іноземної мови, якщо ми хочемо цим вивченням досягти яких-небудь позитивних результатів, а не забрати даремно час у дитини. Під час початкового вивчення всякої іноземної мови є завжди нудні труднощі, що їх повинна подолати дитина якомога швидше. Коли вона почне вже дещо розуміти й читати хоч які-небудь легенькі речі, тоді заняття стає для неї приємним; вже не треба ні багато часу, ні багато зусиль, щоб підтримувати й розвивати в ній далі набуте знання, і можна перейти до такого самого ретельного вивчення другої мови. Так і роблять скрізь за кордоном, де навчанням хочуть досягти певної мети, а не тільки виконати задану програму. Що ж може бути смішнішим, безцільнішим, несумліннішим, ніж семирічне чи восьмирічне вивчення французьких та німецьких дієвідмін, якими ще й досі захоплюються в багатьох наших навчальних закладах?

5. Чим ретельніше вивчають з дітьми іноземну мову, тим ретельніше мають вивчати з ними водночас рідну: цим тільки можна паралізувати неминучу шкоду, що виникає для душевного розвитку дитини від посиленних початкових занять іноземною мовою. Як тільки дитина набуває можливості розуміти досить вільно що-небудь неважке іноземною мовою, то негайно треба скористатися з цього знання для вивчення рідної мови в перекладах іноземної мови на російську під керівництвом російського вчителя; а вивчення рідної мови в народній літературі, в народних піснях, у творах народних письменників, у живому народному мовленні повинно завжди протидіяти чужим елементам і перетворювати їх у російський дух.

Але, зауважать нам, при такому вивченні діти ніколи не набудуть прекрасної, чисто французької мови, якої набувають вони, вивчаючи мову як свою рідну, навіть перше, ніж свою рідну. *Це незаперечна істина!* І для кого правильний розумовий розвиток, повнота духовного життя, розвиток думки, почуття, поезії в душі, національність людини, здатність її давати користь батьківщині, моральність і навіть релігія дітей ніщо в порівнянні з доброю паризькою вимовою, — ті даремно трудилися читати нашу статтю.

Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – Т.1. — К.: Рад. шк., 1983. — С. 121—134.

Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології

Передмова

Мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою і зрозумілою, а декому навіть справою легкою – і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично чи практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає *терпіння*; дехто вважає, що для нього потрібні *вроджена здібність і вміння*, тобто навичка; але дуже мало хто прийшов до переконання, що, крім терпіння, вродженої здібності й навички, потрібні ще й спеціальні *знання*, хоч численні педагогічні блукання наші й могли б усіх переконати в цьому.

Та хіба є *спеціальна наука виховання*? Відповідати на це питання позитивно чи негативно можна, лише визначивши спершу, що ми розуміємо взагалі під словом *наука*. Якщо ми візьмемо це слово в його загальнонародному вжитку, тоді й процес вивчення всякої майстерності буде наукою; якщо ж під назвою науки ми будемо розуміти об'єктивний, більш чи менш повний і організований виклад законів тих чи інших явищ, що стосуються до одного предмета або до предметів одного роду, то ясно, що в такому розумінні об'єктами науки можуть бути лише або явища природи, або явища душі людської, бо, зрештою, математичні відношення й форми, що існують також поза людською волею. Проте ні політику, ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками в цьому строгому розумінні, а тільки мистецтвами, які мають на меті не вивчення того, що існує незалежно від волі людини, але практичну діяльність — майбутнє, а не сучасне й не

минуле, яке також не залежить більше від волі людини. Наука лише вивчає те, що існує або існувало, а мистецтво прагне творити те, чого ще немає, і перед ним у майбутньому майорить мета й ідеал його творчості. Усяке мистецтво, звичайно, може мати свою *теорію*; але теорія мистецтва — не наука; теорія не викладає законів уже існуючих явищ і відносин, а диктує правила для практичної діяльності, черпаючи основи для цих правил у науці.

"Положення науки, — каже англійський мислитель Джон Стюарт Мілль, — стверджують тільки існуючі факти: існування, співіснування, послідовність, схожість (явищ). Положення мистецтва не стверджують, що що-небудь є, а вказують на те, що має бути". Певна річ, що в такому розумінні ні політику, ні медицину, ні педагогіку не можна назвати науками; бо вони не вивчають того, що є, а тільки вказують на те, що було б бажано бачити існуючим, та на засоби досягнення бажаного. Ось чому ми будемо називати педагогіку мистецтвом, а не наукою виховання.

Ми не надаємо педагогіці епітета вищого мистецтва, тому що саме слово — мистецтво — уже відрізняє її від ремесла. Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключні риси природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства — їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини — її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина.

З того, що сказано, випливає вже само собою, що педагогіка — це не зібрання положень науки, а тільки *зібрання правил виховної діяльності*. Таким зібранням правил чи педагогічних рецептів, чому в медицині відповідає терапія... Але через те, що педагогіка не має в себе терміну, відповідного медичній терапії, нам доведеться вдатися до прийому звичайного в таких випадках, а саме — розрізнити *педагогіку в широкому розумінні*, як суму знань, потрібних або корисних для педагога, і *педагогіку у вузькому розумінні*, як зібрання виховних правил...

Але в якому відношенні перебувають обидві ці педагогіки? "У майстерствах нескладних, — каже Мілль, — можна вивчити самі правила; але в складних науках життя (слово *наука* тут вжито недоречно) доводиться завжди повертатися до законів науки, на яких ці правила ґрунтуються". До цих складних мистецтв, без сумніву, має бути залічене й мистецтво виховання, чи не найскладніше з мистецтв.

«Відношення, в якому правила мистецтва стоять до положень науки, — продовжує той самий письменник, — може бути окреслене так: мистецтво пропонує самому собі яку-небудь мету, якої треба досягти; визначає цю мету й передає її науці. Діставши це завдання, наука розглядає й вивчає його як явище або як наслідок і, вивчивши причини та умови цього явища, передає назад мистецтву, з теоремою комбінації обставин (умов), якими цей наслідок може бути спричинений. Тоді мистецтво досліджує ці комбінації обставин, і, залежно від того, перебувають вони в людській владі чи ні, визнає мету досяжною або ні. Єдина з посилок, що надається науці, є оригінальна основна посилка, яка стверджує, що досягнення даної мети бажане. А наука дає мистецтву положення, що під час виконання даних дій, мети буде досягнуто, а мистецтво, якщо мета є досяжною, перетворює теорему науки на правила й настанови».

Однак звідки ж мистецтво бере мету для своєї діяльності і на якій підставі визнає досягнення її бажаним і визначає відносну важливість різних цілей, визнаних досяжними?..

Проте ми не будемо вдаватися тут у докладний розгляд, звідки і як має запозичати педагогіка мету своєї діяльності, що може бути зроблено, звичайно, не в передмові, а тоді тільки, коли ми ближче ознайомимося з тією галуззю, в якій педагогіка хоче діяти. Однак ми не можемо не вказати вже тут на *необхідність чіткого визначення мети виховної діяльності*; бо, постійно маючи на увазі необхідність визначити мету виховання, ми повинні були робити такі відступи в галузь філософії, які можуть видатися зайвими читачеві, особливо якщо він не обізнаний з тією плутаниною понять, яка панує в нас у цьому відношенні. Внести, наскільки можемо, хоч будь-яке світло в цю плутанину було одним з найголовніших прагнень нашої праці, тому що вона, переходячи в таку практичну галузь, якою є виховання, перестає вже бути невинним маренням і почасти необхідним періодом у процесі мислення, а стає вкрай шкідливою і заступає шлях нашій педагогічній освіті. Усувати ж усе, що заважає їй, — прямий обов'язок кожного педагогічного твору.

Що сказали б ви про *архітектора*, який закладаючи нову будівлю, не зумів би відповісти вам на запитання, що він хоче будувати — храм, присвячений богові істини, любові й правди,

просто будинок, у якому жилося б затишно, красиві, але непотрібні урочисті ворота, якими милувалися б подорожні, роззолочений готель для оббирання нерозважливих мандрівників, кухню для готування страв, музей для збереження рідкостей, чи, нарешті, хлів для складання туди різного, нікому вже не потрібного в житті мотлоху? Те саме повинні ви сказати й про вихователя, який не зуміє чітко й точно визначити вам *мету своєї виховної діяльності*.

Звичайно, ми не можемо порівнювати мертві матеріали, над якими працює архітектор, з тим живим і організованим уже матеріалом, над яким працює вихователь. Надаючи великого значення вихованню в житті людини, ми, проте, добре усвідомлюємо, що межі виховної діяльності вже є в умовах душевної й тілесної природи людини і в умовах світу, серед якого людині судилося жити. Крім того, ми добре усвідомлюємо, що виховання, у *вузькому* розумінні цього слова, як *навмисна* виховна діяльність – школа, вихователь і наставники офіційно – зовсім не єдині вихователі людини і що такими ж сильними, а можливо, і значно сильнішими вихователями його є вихователі *ненавмисні*: природа, сім'я, суспільство, народ, його релігія і його мова, словом, природа та історія в найширшому розумінні цих обширних понять. Проте і в самих цих впливах, невідпорних для дитини й людини зовсім нерозвиненої, багато що змінюється самою ж людиною в її послідовному розвитку, і ці зміни випливають з попередніх змін в її власній душі, на виклик, розвиток або затримку яких навмисне виховання, словом, школа із своїм навчанням і своїми порядками, може діяти безпосередньо й сильно...

Ось чому, ввіряючи вихованню чисті й вразливі душі дітей, ввіряючи для того, щоб воно провело в них перші, а тому й найглибші риси, ми маємо цілковите право спитати вихователя, якої мети він добиватиметься в своїй діяльності, і вимагати на це питання ясної й категоричної відповіді. Ми не можемо в цьому разі задовольнитися загальними фразами на зразок тих, якими починаються здебільшого німецькі педагогіки. Якщо нам кажуть, що метою виховання буде зробити людину *щасливою*, то ми маємо право спитати, що саме розуміє вихователь під словом *щастя*, бо, як відомо, немає предмета в світі, на який люди дивилися б так неоднаково, як на щастя: що одному здається щастям, те іншому може здаватися не тільки неістотною обставиною, а навіть просто нещастям. І якщо ми придивимося глибше, не захоплюючись уявною подібністю, то побачимо, що майже в кожній людині своє особисте поняття про щастя і що поняття це є прямим результатом умов, без краю різноманітних для кожної окремої особи. Та ж сама невизначеність буде й тоді, коли на питання про цілі виховання відповідають, що воно хоче зробити людину *кращою, досконалішою*. Хіба в кожній людині не свій власний погляд на людську досконалість і хіба не здається одному досконалістю те, що іншому може видатися безумством, тупістю або навіть пороком? За межі цієї невизначеності не виходить виховання й тоді, коли каже, що хоче виховувати людину *відповідно до її природи*. Де ж ми знайдемо цю нормальну людську природу, відповідно якій хочемо виховувати дитину? Руссо, який визначив виховання саме так, бачив цю природу в дикунів і до того ж у дикунів, створених його фантазією, бо якби він оселився серед справжніх дикунів, з їхніми брудними й шаленими пристрастями, з їхніми темними й часто кривавими забобонами, з їхньою безглуздістю й недовірливістю, то перший утік би від цих "дітей природи" і визнав би тоді, мабуть, що в Женеві, яка зустріла філософа каменюками, люди все ж ближчі до природи, ніж на островах Фіджі...

Чітке визначення мети виховання ми вважаємо аж ніяк не марним і в практичному відношенні. Хоч як далеко заховав би вихователь або наставник свої найглибші моральні переконання, але якщо тільки вони в нього є, то вони виявляться, можливо, невидимо не тільки для начальства, а й для нього самого, у тому впливі, який матимуть на душі дітей, і діятимуть тим сильніше, чим більш приховані. Визначення мети виховання в статутах навчальних закладів, розпорядженнях, програмах і пильний нагляд начальства, переконання якого теж можуть не завжди збігатися з статутами, зовсім безсилі щодо цього. Викорінюючи неприховане зло, вони залишатимуть приховане, значно більше зло, і самими утисками якого-небудь напругу посилюватимуть його дію. Невже історія не довела ще безліччю прикладів, що найслабшу і по суті пусту ідею можна посилити утисками? Особливо це слушно там, де ідея звертається до дітей і юнаків, які не знають ще життєвих розрахунків. Крім того, всілякі статuti, розпорядження, програми – найгірші провідники ідей. Уже сам собою поганий той захисник ідеї, який береться проводити її тільки тому, що її висловлено в статуті, і який так само візьметься проводити іншу, коли статут зміниться. З такими захисниками й провідниками ідея далеко не піде. Чи не показує це виразно, що коли в світі фінансовому або адміністративному можна діяти наказами й розпорядженнями, не довідуючись про те, чи подобаються їхні ідеї тим, хто буде їх виконувати, то в світі громадського виховання немає іншого засобу проводити ідею, крім переконання, що

одверто висловлюється й одверто приймається? Ось чому, поки не буде в нас такого оточення, в якому б вільно, глибоко й широко, на підставі науки, формувалися педагогічні переконання, що перебувають у найтіснішому зв'язку взагалі з філософськими переконаннями, громадська освіта наша буде позбавлена ґрунту, який дається тільки сталими переконаннями вихователів. Вихователь не чиновник; а якщо він чиновник, то він не вихователь, і коли можна виконувати ідеї інших, то проводити чужі переконання неможливо. Оточення ж, у якому можуть формуватися педагогічні переконання – це філософська й педагогічна література і ті кафедри, на яких викладають науки, що є джерелом і педагогічних переконань: кафедри філософії, психології та історії. Ми не скажемо, проте, що науки самі по собі дають переконання, але вони застерігають від безлічі помилок під час його формування.

Однак поки що припустимо, що мету виховання ми вже визначили; тоді лишається нам визначити його засоби. Щодо цього наука може подати істотну допомогу вихованню. Тільки спостерігаючи природу, зауважує Бекон, можемо ми сподіватися управляти нею й примусити її діяти згідно з нашими цілями. Такими науками для педагогіки, з яких вона черпає знання засобів, необхідних їй для досягнення її цілей, є всі ті науки, що вивчають тілесну або душевну природу людини і вивчають до того ж не в уявних, а в справжніх явищах.

До широкого кола *антропологічних наук* належать: анатомія, фізіологія і патологія людини, психологія, логіка, філологія, географія, що вивчає землю як житло людини, і людину як жителя земної кулі, статистика, політична економія та історія в широкому розумінні, куди ми залічуємо історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератур, мистецтв і, власне, виховання у вузькому розумінні цього слова. В усіх цих науках викладаються, зіставляються й групуються факти і ті співвідношення фактів, у яких виявляються властивості *предмета виховання*, тобто людини.

Та невже ми хочемо, спитають нас, щоб педагог вивчав таку безліч і таких обширних наук, перш ніж розпочати вивчення педагогіки у вузькому розумінні, як зібрання правил педагогічної діяльності? Ми відповімо на це питання позитивно. *Якщо педагогіка хоче* виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна *перше пізнати її* також в усіх відношеннях. У такому разі, зауважать нам, педагогів ще немає, і не скоро вони будуть. Це дуже можливо; а проте твердження наше справедливе. Педагогіка перебуває ще не тільки в нас, а й скрізь, у цілковитому дитинстві, і таке дитинство її дуже зрозуміле, тому що багато наук, із законів яких вона має черпати свої правила, самі ще недавно тільки стали справжніми науками й далеко ще не досягли своєї досконалості. Та хіба недосконалість мікроскопічної анатомії, органічної хімії, фізіології і патології перешкодила зробити їх основними науками для медичного мистецтва?..

Але чи можливо вже тепер, звівши всі факти наук, що стосуються виховання, побудувати повну й досконалу теорію виховання? Ми зовсім так не вважаємо, бо науки, що на них має ґрунтуватися виховання, далекі ще від досконалості. Але невже людям слід було відмовитися від користування залізницею на тій підставі, що вони ще не навчилися літати в повітрі? Людина вдосконалює своє життя не стрибками, а поступово, крок за кроком, і, не зробивши попереднього кроку, не може зробити дальшого. Разом з удосконаленнями наук удосконалюватиметься і виховна теорія, якщо тільки вона, кинувши створювати правила нічим не обґрунтовані, завжди керуватиметься наукою в стані її невинного розвитку й кожне своє правило виводитиме з того чи іншого факту або зіставлення багатьох фактів, здобутих наукою.

Висновок

Педагогіка – не наука, а мистецтво, – найбільше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібності й нахилу і, як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілком ніколи не досяжний: до ідеалу досконалої людини. Сприяти розвиткові мистецтва виховання можна тільки взагалі поширенням серед вихователів тих найрізноманітніших *антропологічних* знань, на яких воно ґрунтується...

Проте, якщо не можна вимагати від вихователя, щоб він був спеціалістом в усіх науках, з яких можна черпати основи педагогічних правил, то можна й треба вимагати, щоб жодна з цих наук не була йому зовсім чужою, щоб з кожної з них він міг розуміти принаймні популярні твори і прагнув, наскільки може, набути *всебічних* знань про людську природу, за виховання якої береться.

Ні в чому, мабуть, *однобічний* напрям знань і мислення не є таким шкідливим, як у

педагогічній практиці. Вихователь, який дивиться на людину крізь призму фізіології, патології, психіатрії, так само погано розуміє, що таке людина і які потреби її виховання, як і той, хто вивчив би людину лише за великими творами мистецтва та великими історичними діяннями й дивився б на неї взагалі крізь призму великих, зроблених нею справ. Політико-економічний погляд, без сумніву, теж дуже важливий для виховання; але як помилився б той, хто дивився б на людину тільки як на економічну одиницю – на виробника й споживача цінностей! Історик, який вивчає лише великі або принаймні значні діяння народів і видатних людей, не бачить особистих, а проте не менш глибоких страждань людини, якими куплені всі ці гучні, а проте нерідко марні діла. Однобічний філолог ще менш здатний бути гарним вихователем, ніж однобічний фізіолог, економіст, історик... Ми не заперечуємо великої користі філологічної освіти, а показуємо тільки шкідливість її однобічності. Слово добре тоді, коли воно правильно виражає думку; а правильно воно виражає думку тоді, коли виростає з неї, як шкіра з організму, а не надягається, як рукавичка, пошита з чужої шкіри. Думка ж сучасного письменника часто борсається в безлічі вичитаних фраз, які для неї або надто вузькі, або надто широкі.

Мова, звичайно, є одним з наймогутніших вихователів людини; але вона не може замінити собою знань, що набуваються безпосередньо із спостережень і дослідів. Правда, мова прискорює й полегшує набуття таких знань; але вона може й перешкодити йому, якщо увага людини надто рано і переважно була звернена не на зміст, а на форму думки, та й до того ж ще думки чужої, до розуміння якої учень, можливо, ще й не доріс. Не вміти добре висловлювати свої думки — недолік; але не мати самостійних думок — значно більший; самостійні ж думки впливають тільки з тих знань, що набуваються самостійно. Хто не віддасть переваги людині, яка збагачена фактичними відомостями й мислить самостійно і правильно, хоч і висловлюється із зусиллям, перед людиною, в якій здатність говорити про все чужими фразами, хоч би й запозиченими навіть у найкращих класичних письменників, значно переросла й кількість знань і глибину мислення? Якщо ж нескінченна суперечка про перевагу реальної і класичної освіти триває ще й досі, то тільки тому, що саме питання поставлене неправильно і факти для його розв'язання відшуковуються не там, де їх слід шукати. Не про переваги цих двох напрямів в освіті, а про гармонійне поєднання в душевній природі людини.

Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величч, з усіма її буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті із своєю совістю; у будь-якому віці, в усіх класах, в усіх становищах, у radoшах і горі, у величч й приниженні, в розквіті сил і в недозрі, серед необмежених надій і на смертному одрі, коли слово *людської* втіхи вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвищих вчинків, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку будь-якої пристрасті й будь-якого характеру. Тоді тільки буде він спроможний черпати в самій природі людини засоби виховного впливу — а засоби ці величезні!

Ми твердо переконані, що велике мистецтво виховання тільки-но починається, що ми стоїмо ще перед дверима цього мистецтва і не ввійшли в самий храм його і що досі люди не звернули на виховання тієї уваги, на яку воно заслуговує. Чи багато налічуємо ми великих мислителів і вчених, які присвятили свій геній справі виховання? Здається, люди думали про все, крім виховання, шукали засобів величч й щастя скрізь, крім тієї галузі, де найшвидше їх можна знайти. Але вже тепер видно, що наука визріває до того ступеня, коли погляд людини мимоволі буде звернений на виховне мистецтво.

Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. — Т. 1. — К.: Рад. шк., 1983. — С. 192—417.

А.С. МАКАРЕНКО
(1888-1939)

Проблеми шкільного радянського виховання

Лекція 1. Методи виховання

...Взагалі педагогіка є найбільш діалектична, рухлива, найскладніша й різноманітна наука. Ось це твердження й є основним символом моєї педагогічної віри. Я не кажу, що так уже все я перевірив на досвіді, зовсім ні, і для мене є ще дуже багато неприємностей, неточностей, але я це

стверджую як робочу гіпотезу, яку в кожному разі треба перевірити. Для мене особисто доведена моїм досвідом.

Тепер перейдемо до найголовнішого питання, до питання про встановлення цілей виховання. Ким, як і коли можуть бути встановлені цілі виховання, і що таке цілі виховання?

Під *цілями виховання* я розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особи, і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання. Геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, за яку ми повинні змагатись.

У своїй практичній роботі я не міг без такої програми обійтись. Ніщо так не вчить людину, як досвід. Колись мені дали в тій же комуні ім. Ф.Дзержинського кілька сот чоловік, і в кожному я бачив глибокі й небезпечні напрями характеру, глибокі звички; я повинен був подумати – а яким має бути їх характер, до чого я повинен іти, щоб із цього хлопчика, дівчинки виховати громадянина? І коли я задумався, то побачив, що на це питання не можна відповісти двома словами.

Я повинен був прийти до більш розгорненої програми людської особи. І, підходячи до програми особи, я стикнувся з таким питанням: чи ця програма повинна бути однакова для всіх? Що ж я повинен вганяти кожную індивідуальність в єдину програму, в стандарт і цього стандарту добиватися? Тоді я повинен пожертвувати індивідуальною привабливістю, своєрідністю, особливою красою особи, а якщо не пожертвувати, то яка ж у мене може бути програма? І я не міг цього питання так просто логічно розв'язати, але воно було в мене розв'язане практично на протязі десяти років.

Я побачив у своїй виховній роботі, що повинна бути й загальна програма "стандартна" й індивідуальний коректив до неї. Для мене не виникло питання: чи повинен мій вихованець вийти сміливою людиною, чи я повинен виховати боягуза. Тут я припустив "стандарт", що кожен повинен бути сміливою, мужньою, чесною, працьовитою людиною, патріотом. Але що робити, коли підходиш до таких тендітних особливостей людини, як талант?

Я глибоко впевнений, що перед кожним педагогом поставатиме таке питання: чи має право педагог втручатися в розвиток характеру, спрямовуючи його, куди треба, чи він повинен пасивно йти за цим характером? Я вважаю, що питання повинно бути розв'язане так: має право. Але як це зробити? В кожному окремому випадку це треба вирішувати індивідуально, бо одна річ – мати право, а інша – вміти це зробити. Це дві різні проблеми. І дуже можливо, що згодом підготовка наших кадрів полягатиме в тому, щоб учити людей, як робити таку ломку. Адже вчать лікаря робити трепанацію черепа. В наших умовах, можливо, вчитимуть педагога, як таку "трепанацію" робити, — може тактовніше, успішніше, ніж я це зробив, але як, ідучи за якостями особистості, за її нахилами та здібностями, спрямувати цю особу в найбільш потрібний для неї бік.

Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. — К.: Рад. шк., 1950. — С.77-79.

Лекція 3. Педагогіка індивідуальної дії

Сьогодні я мав на увазі запропонувати вам питання про індивідуальний вплив, про педагогіку індивідуальної дії. Перехід від колективного впливу, від організації колективу до особи, до організації особи особливим способом, я першими роками мого досвіду зрозумів неправильно. Я гадав, що треба мати на увазі вплив на цілий колектив – по-перше і вплив на окрему особу, як коректив до розвитку по-друге.

У розвиткові мого досвіду я глибоко переконався, і це було стверджено потім практикою, що безпосереднього переходу від цілого колективу до особи немає, а є тільки перехід посередній через первісний колектив, спеціально організований з педагогічною метою.

Мені здається, що майбутня теорія педагогіки особливу увагу приділить теорії первісного колективу. Що ж треба розуміти під цим первісним колективом?

Первісним колективом треба називати такий колектив, в якому окремі його члени перебувають у постійному діловому, товариському, побутовому та ідеологічному єднанні. Це той колектив, що його один час наша педагогічна теорія пропонувала назвати контактним колективом.

У школах наших такі колективи, природно, існують: це клас, і хіба його в нашій школі, мабуть, полягає тільки в тому, що він не відіграє ролі первісного колективу, тобто зв'язуючи ланки між особою й цілим колективом, а дуже часто є й останнім колективом. У деяких школах мені доводилося спостерігати, що клас завершує колектив школи, і цілого колективу школи іноді й не видно.

У мене були умови сприятливіші, бо в мене була комуна з гуртожитком, і мої комунари мали багато логічних і практичних підстав цікавитися справами загального колективу та жити інтересами загального колективу. Але зате в мене не було такого природного первісного колективу, яким є клас. Я його повинен був створити. Далі в мене розгорнулася десятирічка, і я б міг ґрунтуватися на первісному колективі типу класу. Та я не пішов цим шляхом.

В моєму досвіді я прийшов до такої організації, коли первісний колектив не охоплював ні класних шкільних інтересів, ні виробничих інтересів, а був таким осередком, в який і шкільні і виробничі інтереси приходили від різних груп. Ось чому я останнього часу зупинився на *загоні*, до якого входили й школярі різних класів і робітники різних виробничих бригад.

Я дуже добре розумію, що для вас логіка такої побудови не досить переконлива. Я не маю часу розгортати її докладно, але коротенько відзначу деякі обставини. Наприклад, візьмімо питання віку. Я перший час в роботі теж був прибічником побудови первісного колективу за віковим принципом. Це впливало почасти з шкільних інтересів. Але потім я побачив, що це помилка.

Малюки, відокремлені від старшого віку, потрапляють, здавалося б, в найбільш правильне й природне середовище. В такому віці (діти 11—12 років) повинні бути в одному колективі, мати свої інтереси, свої органи, і мені здавалося, що це найбільш правильний педагогічний погляд. До цього мене приводив і деякий вплив педагогічної літератури, яка вважала, що вік є однією з вирішальних засад у вихованні.

Але я побачив, що малюки, відокремлені від дітей іншого віку, потрапляють у неприродне становище. В такому колективі не було постійного впливу старшого віку, не було наступництва поколінь, не було морального й естетичного імпульсу, що виходить від старших братів, від людей досвідченіших й організованіших та, головне, від людей, які в певному розумінні становлять зразок для малюків.

Коли я спробував об'єднати дітей різного віку, малюків та дорослих, у мене вийшло краще.

Такий колектив, створений за типом різного віку, давав мені значно більший виховний ефект, це – по-перше, а по-друге – в мене виходив колектив більш рухливий і точний, що ним я міг легко керувати.

Колектив, створений з дітей одного віку, завжди має тенденцію обмежуватися інтересами даного віку й відходити від мене, керівника, та від загального колективу. Якщо всі малюки захоплюються, припустімо, зимою ковзанами, то це захоплення, природно, замикає їх у чомусь своєму, відокремлюваному. Але коли в мене утворено колектив із дітей різного віку, то там типи захоплення різні, життя первісного колективу організується складніше, вимагає більше зусиль від окремих його членів, і старших, і молодших, ставить до тих і до тих більші вимоги й, отже, дає більший виховний ефект.

Такий колектив, утворений із дітей різного віку, я організував останнього часу за принципом, хто з ким хоче. Спочатку я сам злякався цього принципу, а потім побачив, що це найбільш природна й здорова постановка, при тій умові, що в такому природному первісному колективі в мене будуть представники різних груп і різних шкільних бригад.

Останніми роками я остаточно прийшов саме до такої організації первісного колективу.

Що таке *паралельна педагогічна дія*?

Ми маємо справу тільки з загонем. Ми з особою не маємо діла. Таке офіційне формулювання. По суті, це є форма впливу саме на особу, але формулювання йде паралельно суті. Насправді, ми маємо справу з особою, але запевняємо, що до особи нам нема ніякого діла.

Яким способом це виходить? Ми не хотіли, щоб кожна окрема особа почувала себе об'єктом виховання. Я виходив з тих міркувань, що людина 12-15 років живе, вона живе, втішається життям, дістає якусь радість життя, в не є якісь життєві враження.

Для нас вона об'єкт виховання, а для себе — вона жива людина, і переконувати її в тому, що ти не людина, а тільки майбутня людина, що ти явище педагогічне, а не життєве, було мені не вигідно. Я намагався переконати, що я не стільки педагог, скільки вчу тебе, щоб ти був грамотним, щоб ти працював на виробництві, ти — учасник виробничого процесу, ти — громадянин, а я старший, що керує життям з твоею ж допомогою, з твоею ж участю. Найменш намагався переконати його, що він тільки вихованець, тобто явище педагогічне, а не суспільне й не особисте. Насправді, для мене він явище педагогічне.

Так само й загін. Ми запевняємо, що загін є маленький радянський осередок, який має великі громадські завдання. Він має громадські завдання, намагається доводити комуна до якнайкращого стану. Він допомагає колишнім комунарам, він допомагає колишнім

безпритульним, які до комуні приходять і потребують допомоги. Загін — первісний осередок громадської роботи, життя.

Щоб дитина себе почувала насамперед громадянином, щоб вона почувала себе насамперед людиною, я та мої співробітники-педагоги переконалися, що торкатися особи треба з особливо складним інструментуванням. У дальшій нашій роботі це зробилося традицією.

Петренко спізнився на завод. Увечері я дістаю про це рапорт. Я викликаю командира того загону, де перебуває Петренко, й кажу:

— У тебе спізнення на заводі.

— Так, Петренко, спізнився.

— Щоб цього більше не було!

— Єсть, більше не буде.

Другого разу Петренко знову спізнився. Я збираю загін.

— У вас Петренко спізнюється вдруге на завод

Я роблю зауваження всьому загоніві. Вони кажуть, що цього не буде.

— Можете йти!

Потім я стежу, що там робиться. Загін сам виховуватиме Петренка, він каже йому:

— Ти спізнився на завод, виходить, наш загін спізнюється!

Загін ставитиме величезні вимоги до Петренка як до члена свого загону, як до члена колективу.

Ми довели цю вимогу щодо загону до досконалого вигляду.

...Надзвичайно важлива також тривалість *педагогічного колективу*. Я вважаю, що наші педагоги приділяють цій справі мало уваги. Якщо в нас у кімнаті живе енна кількість комунарів і середній час перебування їх у комуні становить п'ять років, то середній час перебування й одного вихователя та педагога в комуні не може бути менший, ніж п'ять років. Це закон, бо коли колектив живе і згуртований як слід, то кожний новенький є новеньким — не тільки вихованець, але й педагог. І уявити, що педагог, який сьогодні тільки прийшов, може виховувати, — це помилка. Успіх виховання залежить від того, чи він старий член колективу, скільки в нього покладено в минулому сили та енергії, щоб вести колектив. І якщо колектив педагогів за своїм стажем у закладі буде молодший за колектив вихованців, то, природно, він буде слабкий. Але це не означає, що в колективі треба збирати тільки педагогів зі стажем — старих. Тут наші педагоги повинні зацікавитися питанням про особливості звучання старого педагога та молодого педагога. Колектив педагогів повинен бути дібраний не випадково, а утворений розумно. Тут повинна бути певна кількість старих, досвідчених педагогів, і неодмінно повинна бути одна дівчина, яка тільки що закінчила педагогічний виш, яка ще й ступити не вміє. Але вона повинна бути неодмінно. Саме тут відбувається містерія педагогіки, коли така дівчина приходить в старий колектив і педагогів, і вихованців, починається невловне тонка містерія, яка визначає успіх педагогічний. Така дівчина вчитиметься і в старих педагогів, і в старих учнів, і те, що вона вчитиметься в старих педагогів, покладає й на них відповідальність за її нормальну роботу.

Треба розв'язати питання, скільки має бути жінок і скільки чоловіків у педагогічному колективі. Про це треба серйозно подумати, бо буває, що чоловіки переважають, і це створює негарний тон. Занадто багато жінок — так само однобічний розвиток.

Я б сказав, що дуже велике значення має ще й зовнішній вигляд педагога. Звичайно, бажано, щоб усі педагоги були гарні, але в кожному разі хоч один гарний молодий педагог, одна гарна молода жінка в колективі неодмінно повинні бути. Я так робив. У мене двадцять два педагоги і є одна вакансія. І я бачу, що всі такі, як я, а треба, щоб дітей захопила ще естетика, краса в колективі. Нехай вони будуть трохи закохані. Ця закоханість буде найкращого типу, причому не статевого типу.

Треба обміркувати питання, скільки повинно бути з педагогів людей веселих і людей похмурих. Я не уявляю собі колективу, що складався б з похмурих людей. Повинен бути хоч один весельчак, хоч один дотепник. Про закони побудови педагогічного колективу в майбутній педагогіці повинен бути складений цілий том.

Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. — К.: Рад. шк.— 1950. — С. 110—125.

Деякі висновки з мого педагогічного досвіду

...Сама організація колективу повинна починатися з розв'язання питання про первісний колектив. Я над цим питанням багато думав, багато виникло у мене різних способів організації

колективу, і я прийшов до таких висновків.

Первісний колектив, тобто колектив, який не повинен поділятися на дрібніші колективи, групи, не може бути менше семи і більше п'ятнадцяти чоловік. Я не знаю, чому це так, я цього не вивчав. Я тільки знаю, що коли первісний колектив має менше семи чоловік, то він починає перетворюватися на приятельський колектив, на замкнену групу друзів та приятелів.

Первісний колектив, у якому більше п'ятнадцяти чоловік, — завжди намагається поділитися на два колективи, завжди в ньому є лінія поділу.

Я вважаю за ідеальний первісний колектив тільки такий колектив, який водночас відчуває і свою єдність, згуртованість, міцність і в той же час відчуває, що це не компанія друзів, які домовилися, а що це явище соціального порядку, колектив, організація, яка має певні обов'язки, певну відповідальність.

...Потім для мене стало важливим ще одне — тривалість такого первісного колективу.

Мені вдалося зберегти такий первісний колектив без змін протягом 7-8 років. Десять-п'ятнадцять хлопчиків або дівчаток зберігали якість первісного колективу протягом 7—8 років, до того ж зміни робилися не більше, як у розмірі 25 процентів. З дванадцяти чоловік протягом 8 років троє перемінилися, троє пішло, троє прийшло.

Я заздалегідь передчував та бачив на ділі, що виходить дуже цікавий колектив, цікавий у тому розумінні, що його можна було розглядати як чудо за характером руху, за характером розвитку, за характером тону, тону впевненості, бадьорості та за тенденцією до збереження первісного колективу.

Цей колектив мав у себе єдиноначальницьку владу командира, а потім бригадира.

У мене первісним колективом був *загін*.

Спочатку я організував загони за таким принципом: хто з ким учиться, хто з ким працює — тих я об'єдную в один загін.

Потім вирішив, що треба молодших відокремлювати від старших. Потім дійшов висновку, що це шкідливо і вже в кожному такому загоні були і малюки, і дорослі юнаки 17—18 років.

Я вирішив, що такий колектив, який найбільше нагадує сім'ю, буде найвигіднішим у виховному відношенні. Там створюється піклування про молодших, пошана до старших, найніжніші нюанси товариських взаємин. Там малюки не будуть замкнені в окрему групу, яка вариться у власному соку, а старші ніколи не розповідатимуть непристойних анекдотів, бо в них є піклування про молодших.

...*Дисципліна* не є метод і не може бути методом. Тільки-но дисципліну починають розглядати як метод, вона неодмінно перетворюється на прокляття. Вона може бути тільки кінцевим наслідком всієї роботи.

Дисципліна — це обличчя колективу, його голос, його краса, його рухливість, його міміка, його переконаність. Все, що є в колективі, кінець кінцем, набуває форми дисципліни.

...Тому не можна говорити про дисципліну як про засіб виховання. Я можу говорити про дисципліну як про наслідок виховання. Цей наслідок виховання виявляється не тільки в тому, щоб хтось наказав і хтось щось вислухав. Цей наслідок виявляється навіть тоді, коли людина, залишаючись на самоті, повинна знати, як вчинити.

Мої комунари говорили: ми міркуватимемо про твою дисципліну не з того, як ти зробив на очах у всіх, і з того, як ти виконав наказ чи виконав роботу, а з того, як ти вчинив, не знаючи, що іншим відомо, як ти вчинив.

Наприклад, ти проходиш паркетною підлогою і бачиш, що на підлозі валяється брудний папірець. Ніхто тебе не бачить, і ти нікого не бачиш. І ось тут важить ось що: піднімеш ти цей папірець чи ні? Якщо ти піднімеш і викинеш цей папірець, і цього ніхто не побачить, — значить в тебе є дисципліна.

Педагогічна майстерність зовсім не пуста справа. В педагогічних вишах цією педагогічною майстерністю й не пахне. Там і не знають, що таке педагогічна майстерність. Ми маємо таке становище, коли цю майстерність кожний має право назвати кустарною, і це буде правильно.

Я теж багато морочився над цим питанням, і тим більше морочився, що ніколи не вважав себе за талановитого вихователя і, по совісті скажу, не вважаю й тепер, бо інакше мені не довелося б так багато працювати, помилятися та мучитися.

Я й тепер глибоко певен, що я, мабуть, звичайний, середній педагог. Це тепер схоже на правду. Але я добився педагогічної майстерності, а це дуже важлива річ.

Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту; це

спеціальність, якої треба навчати, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта. Кожна людина, якщо вона не каліка, може бути музикантом. Одна кращим, інша гіршим. Це залежатиме від якості інструмента, навчання тощо. А в педагога такого навчання нема.

Що таке майстерність? Я схильний відокремлювати процес виховання від процесу навчання. Я знаю, що проти цього заперечить кожний спеціаліст-педагог. Але я вважаю, що процес виховання може бути логічно виділений, і може бути виділена майстерність виховання.

Можна й треба розвивати зір, простий фізичний зір. Це конче потрібно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це питання може бути також описане в спеціальному курсі. Нічого мудрого, нічого містичного немає в тому, щоб з обличчя дізнаватися про деякі ознаки душевних рухів.

Педагогічна майстерність полягає і в налагодженні голосу вихователя, і в керуванні своїм обличчям.

Сьогодні ваш шановний директор при мені розмовляв з одним хлопчиком. Не кожний може так розмовляти. Я не говоритиму, що тут великий талант, але тут була майстерність. Він сердито розмовляв з хлопчиком, і хлопчик бачив гнів, обурення, саме те, що було потрібно в даному разі. А для мене це була майстерність. Я бачив, що директор чудово грає.

Педагог не може не грати. Не може бути педагога, який не вмів би грати, не можна ж припустити, щоб наші нерви були педагогічним інструментом, не можна припустити, що ми можемо виховувати дітей з допомогою наших сердечних мук, мук нашої душі. Адже ми люди. І якщо у всякій іншій спеціальності можна обійтися без душевних страждань, то треба і в нас це зробити

Але учневі треба інколи продемонструвати муки душі, а для цього треба вміти грати.

Та не можна просто грати, сценічно, зовнішньо. Є якийсь пас, який повинен з'єднувати з цією грою вашу прекрасну особу. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відображення тих процесів, що відбуваються в нашій душі. А для учня ці душевні процеси передаються як гнів, обурення тощо.

Я зробився справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити "Іди сюди" з 15—20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів в обличчі, в постаті, в голосі. Тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде чи не відчує того, що треба.

А у вихователя це виявляється на кожному кроці. І це виявляється зовсім не в парному стані, коли я — вихователь і ти — мій учень. Парне становище не таке важливе, як те, що вас оточує.

Ваше виховне ставлення має значення навіть у тому разі, коли на вас ніхто не дивиться. І це не містика.

Всі комунари на роботі та в школі. Я сиджу в кабінеті сам. Я на когось розсердився, мені щось треба зробити. Я набираю певного виразу обличчя і це на всіх відіб'ється. Забіжить один, подивиться на мене, шепне іншому, навіть між ділом, і щось стане на своє місце.

Це не означає, що від настрою однієї особи залежить настрої усіх дітей, а що треба вміти керувати своїм настроєм.

Якщо ви будете в цьому самому кабінеті плакати та ридати, то про це теж всі дізнаються, і воно справить певне враження.

Це позначається на всіх дрібницях — чи голитесь ви щодня, чи чистите ви щодня черевики тощо.

Вихователь, який витягає з кишені брудний зібганий носовичок, — це вже не вихователь. Хай краще він піде в куток і висякається там так, щоб ніхто не бачив.

Але майстерність має значення для організації якихось спеціальних методичних рухів.

Наприклад, я дуже часто застосовував такі речі. Я міг би покликати до себе того, хто нагрішив, та відчитати його. Але я так не робив. Я пишу йому записку з проханням прийти неодмінно увечері, неодмінно об 11 годині. Я навіть нічого особливого йому не говоритиму, але до 11 години вечора він ходитиме, чекаючи моєї розмови. Він сам собі багато чого скаже, йому скажуть товариші, і він прийде до мене вже готовий. Мені вже не треба нічого з ним робити. Я йому тільки скажу: "Добре, йди". І в цього хлопчика або дівчинки неодмінно відбуватиметься якийсь внутрішній процес.

Я уявляю собі, що в педагогічному навчальному закладі треба зробити деякі справи. Ми студенти: Ви, Ви і т. ін.

Мені кажуть: "Ви, товаришу Макаренко, зараз провадитимете практику. Припустімо,

хлопчик украв три карбованці. Розмовляйте з ним, будь ласка, а ми послухаємо, як Ви будете розмовляти, а потім обміркуємо, добре Ви розмовляєте чи погано".

У нас таких вправ не робиться, а це ж дуже важка справа — говорити з хлопчиком, якого підозрюють у тому, що він украв, а до того ж ще й не відомо: украв він, чи не украв. Тут, звичайно, потрібна майстерність не тільки в погляді чи голосі, а навіть у логіці. А ми, вихователі, знаємо географію, історію, літературу, але не знаємо, що таке дитячі крадіжки. Хто знає, що це таке: випадок, злочин чи потреба?

Чи знаємо ми, що таке дитячі крадіжки? Те, що ми знаємо з досвіду, — цього мало. Треба, щоб це було написано в книзі. Треба, щоб люди прочитали, перевірили, тоді вони знатимуть.

А що таке дитяче хуліганство?

Є такий педагогічний закон, який каже, що дітям треба більше битися та кричати. Внаслідок цього під час перерви наші коридори перетворюються на якесь пекло. І все це тому, що дитина повинна бігати, кричати.

Що кричати?

Просто роззявити рота і кричати? Повинна чи не повинна вона так кричати?

В деяких книгах написано, що повинна. А я за своїм педагогічним досвідом вважаю, що дитина не повинна ні бігати, ні кричати без пуття...

В мене тільки що пофарбовано стіни. На останні кошти я запросив майстрів, і вони зробили мені добрий ремонт. Я не можу припустити, щоб дитина виявляла тут свої здібності в галузі малювання. Як педагог і як господарник я роблю правильно.

А потім я переконався, що педагог і господарник повинні поєднуватися в одній особі.

Я доб'юся того, що учень також піклуватиметься про чистоту стін, як і господарник. І він нічого не втратить від того, що нічого не намалює на стіні. Він нічого не втратить від того, що не покричить і що в нього щось там не розвинулось.

Ми повинні привчати вихованців до доцільних рухів. Будь ласка, рухайтесь доцільно. Ви йдете коридором, щоб вийти на вулицю. Ніякої скидки на якісь там ваші особливі дитячі апетити до руху! Проходь спокійно коридором, спокійно виходь на вулицю.

І виявилось, що ніяких особливих апетитів у дітей нема. І потім стримувати свої бажання корисніше, ніж їх задовольняти.

Ми мало про це знаємо, а все це треба знати, щоб бути майстром-педагогом. Така майстерність конче потрібна, її треба виховувати.

Я з своїми колегами, товаришами, співробітниками завжди працював над цією майстерністю. Ми збирались, обмірковували це питання, але нічого не записували.

Є ще один важливий метод — *гра*. В дитячому віці гра — це норма, і дитина повинна завжди гратися, навіть коли робить щось серйозне.

У дитини є пристрасть до гри, і її треба задовольнити.

Треба не тільки дати дитині час погратися, але треба проїняти цією грою все її життя. Все життя дитини — це гра.

У нас був завод із закордонним устаткуванням. Ми робили фотоапарати "Лійка" з точністю до одного мікрона, і все-таки це була гра.

Багато хто з педагогів дивився на мене, як на дивака, дивувався, що я займаюсь рапортами, як грою.

Треба гратися з дітьми, треба стояти струнко, а потім гримати на дітей. Той командир, який хвилина в хвилину приходить до мене здавати рапорт, чудово грається, і я з ним граюсь. Я відповідаю за всіх, а вони думають, що вони відповідають...

В деяких випадках треба цю гру підтримувати.

Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. — К.: Рад. шк., 1950. — С. 197—209.

Про батьківський авторитет

Наш батько і наша матір уповноважені суспільством виховувати майбутнього громадянина нашої батьківщини, вони відповідають перед суспільством. На цьому й ґрунтується їх батьківська влада та їх авторитет в очах своїх дітей.

Проте буде просто незручно в самій сім'ї перед дітьми доводити батьківську владу постійним посиленням на таке суспільне уповноваження. Виховання дітей починається з того віку, коли ніякі логічні докази і пред'явлення громадських прав взагалі неможливі, а тим часом без авторитету неможливий вихователь.

Нарешті, самий сенс авторитету в тому й полягає, що він не потребує ніяких доказів, що

він приймається як безсумнівне право старшого, як його сила і цінність, що видно, сказати б, простим дитячим оком.

Батько і матір в очах дитини повинні мати цей авторитет. Часто доводиться чути запитання: що робити з дитиною, коли вона не слухає? Ось це саме "не слухає" й є ознакою того, що батьки в її очах не мають авторитету.

Звідки береться батьківський авторитет, як він організується?

Ті батьки, в яких діти "не слухають", схильні іноді думати, що авторитет дається з природи, що це – особливий талант. Якщо таланту нема, то нічого і зробити не можна, залишається тільки позаздрити тому, в кого такий талант є.

Ці батьки помиляються. Авторитет може бути організований в кожній сім'ї, і це – навіть не буде важка справа.

На жаль, трапляються батьки, які організують такий авторитет на фальшивих основах. Вони прагнуть, щоб діти їх слухали, це їхня мета. А справді – це помилка. Авторитет і слухняність не можуть бути метою. Мета може бути тільки одна: правильне виховання. Тільки до цієї одної мети й треба йти. Дитяча слухняність може бути одним із шляхів до цієї мети. Саме ті батьки, які про справжню мету виховання не думають, добиваються слухняності задля самої слухняності. Якщо діти слухняні, батькам живеться спокійніше. Ото цей самий спокій і є їх справжньою метою. На перевірку завжди виходить, що ні спокій, ні слухняність не зберігаються довго. Авторитет, побудований на фальшивих основах, тільки дуже короткий час допомагає, скоро все руйнується, не залишається ні авторитету, ні слухняності. Буває й так, що батьки добиваються слухняності, але всяка інша мета виховання занедбана: виростають, правда, слухняні, але слабкі діти.

Є багато форм такого фальшивого авторитету. Ми розглянемо тут більш-менш докладно десяток цих форм. Сподіваємося, що після такого розгляду легше буде з'ясувати, яким повинен бути авторитет справжній. Починаємо.

Авторитет придушення. Це — найстрашніша форма авторитету, хоч і не найшкідливіша. Найбільше на такий авторитет хворіють батьки. Якщо батько дома завжди гримає, завжди сердитий, за кожен дрібничку вибухає громом, при кожній слушній чи неслухній нагоді хапається за палицю або за пасок, на кожне запитання відповідає грубо, кожену провину дитини відзначає покаранням, — то це і є авторитет придушення. Такий батьківський терор тримає в страху всю сім'ю, не тільки дітей, але й матір. Він завдає шкоди не тільки тому, що залякує дітей, але й тому, що робить матір нульовою істотою, яка здатна бути тільки слугою. Не треба й доводити, наскільки шкідливий такий авторитет. Він нічого не виховує, він тільки привчає дітей триматися далі від страшного батенька, він породжує дитячу брехню та людське боягузтво і в той же час він виховує в дитині жорстокість. Із забитих та безвільних дітей виходять потім або слиняві, нікчемні люди, або самодури, що протягом всього свого життя мстяться за придушене дитинство. Ця найдикіша форма авторитету буває тільки в дуже некультурних батьків і останнім часом, на щастя, вимирає.

Авторитет віддалі. Є такі батьки, та й матері, які серйозно переконані ось у чому: щоб діти слухалися, треба менше з ними розмовляти, далі триматися, зрідка тільки виступати у вигляді начальства. Особливо люблять цю форму в інтелігентських сім'ях. Тут раз у раз у батька окремих кабінет, з якого він з'являється рідко, немов первосвященик. Обідає він окремо, розважається окремо, навіть свої розпорядження сім'ї він передає через матір.

Бувають такі й матері. У них своє життя, свої інтереси, свої думки. Діти перебувають у віданні бабусі або навіть хатньої робітниці.

Годі й говорити, що такий авторитет не дає ніякої користі, і що така сім'я не може бути названа розумно організованою сім'єю.

Авторитет чванства. Це особливий вид авторитету віддалі, але, може, ще шкідливій. У кожного громадянина радянської держави є свої заслуги. А деякі люди вважають, що вони — найзаслуженіші, найважливіші діячі і в являють цю важливість на кожному кроці, показують і своїм дітям. Дома вони навіть ще більш, ніж на роботі, бундючаться та надуваються, вони тільки й роблять, що базікають про свою гідність, вони звисока ставляться до інших людей. Буває дуже часто, що вражені таким виглядом батька, починають чванитись і діти. Перед товаришами вони також виступають не інакше, як хвастовитим словом, на кожному кроці повторюючи: мій тато — начальник, мій тато — письменник, мій тато — комбриг, мій тато — знаменитий. У цій атмосфері зарозумілості поважний тато вже не може розібрати, куди йдуть його діти і кого він виховує. Трапляється такий авторитет і в матерів: яке-небудь особливе плаття, важливе знайомство, поїздка на курорт, — все це дає їм підставу для чванства, для відокремлення від решти людей і від своїх власних дітей.

Авторитет педантизму. В цьому разі батьки більше уваги звертають на дітей, більше працюють, але працюють, як бюрократи. Вони переконані, що діти повинні кожне батьківське слово вислухувати з трепетом, що їхнє слово – це святощі. Своє розпорядження вони дають холодним тоном, і раз воно дане, то негайно стає законом. Такі батьки більше бояться, коли б діти не подумали, що тато помилився, що тато — людина не тверда. Якщо такий тато сказав: "Завтра буде дощ, гуляти не можна", то, хоч би завтра була і добра погода, однаково вважається, що гуляти не можна. Татові не сподобалася яка-небудь кінокартина, він заборонив дітям бувати в кінематографі, в тому числі й на добрих картинах. Тато покарав дитину, потім виявилось, що дитина не така винна, як здавалося спочатку; тато нізачо не скасує свого покарання: раз я сказав, так і повинно бути. На кожний день вистачає для такого тата діла, в кожному русі дитини він бачить порушення порядку та законності і чіпляється до неї з новими законами і розпорядженнями. Життя дитини, її інтереси, її ріст минають непомітно для такого тата, він нічого не бачить, крім свого бюрократичного начальствування в сім'ї.

Авторитет резонерства. В цьому разі батьки просто заідають дитяче життя безконечними повчаннями та повчальними розмовами. Замість того, щоб сказати дитині кілька слів, може навіть і в жартівливому тоні, батько садить її проти себе і починає нудну та надокучливу промову. Такі батьки певні, що в повчаннях полягає головна педагогічна мудрість. В такій сім'ї мало радощів та усмішки. Батьки щосили намагаються бути доброчесними, вони хочуть в очах дітей бути непогрішними. Але вони забувають, – це не дорослі, у дітей своє життя, і що треба це життя поважати. Дитина живе більше емоціонально, більш палко, ніж дорослі, вона менше за все вмє міркувати. Звичка мислити приходить до неї поступово і досить повільно, а постійні базікання батьків, постійне їх пиляння й балакучість минають майже безслідно для їх свідомості. В резонерстві батьків діти не можуть побачити ніякого авторитету.

Авторитет любові. Це в наш час найпоширеніша форма фальшивого авторитету. Багато батьків переконані: щоб діти слухалися, треба, щоб вони любили батьків, а щоб заслужити цю любов, необхідно на кожному кроці показувати дітям свою батьківську любов. Ніжні слова, безконечні поцілунки, пестощі, визнання сиплються на дітей у надмірній кількості. Якщо дитина не слухається, її негайно питають: "Значить, ти тата не любиш?" Батьки ревниво стежать за виразом дитячих очей і вимагають ніжності й любові. Часто при дітях розповідають знайомим: "Він страшенно любить тата і страшенно любить мене, це така ніжна дитина!"

І сім'я настільки занурюється в море сентиментальності і ніжних почуттів, що вже нічого іншого не помічає. З уваги батьків випадає багато важливих дрібниць сімейного виховання. Дитина все повинна робити з любові до батьків.

В цій лінії багато небезпечних місць. Тут виростає сімейний егоїзм. У дітей, зрозуміло, не вистачає сили на таку любов. Дуже скоро вони помічають, що тата і маму можна як завгодно обдурити, тільки треба це робити з ніжним виразом. Тата і маму можна навіть злякати, аби тільки надутися й показати, щ любов минає. З малих літ дитина починає розуміти, що до людей можна підлеститися. А через те, що вона не може любити так само сильно і інших, то підлещується до них вже без ніякої любові, з холодним і цинічним розрахунком. Іноді буває, що любов до батьків зберігається надовго, але всі інші люди розглядаються як сторонні і чужі, до них немає симпатії, немає і почуття товариства.

Це – дуже небезпечний вид авторитету. Він вирощує нещирих і брехливих. І дуже часто першими жертвами такого егоїзму стають самі батьки.

Авторитет добрості. Це — найнерозумніша форма авторитету. В цьому випадку дитяча слухняність також організується через дитячу любов, але вона викликається не поцілунками та ласкавими словами, а діями, лагідністю, добротою батьків. Тато або мама виступають перед дитиною в образі доброго ангела. Вони все дозволяють, їм нічого не жалко, вони не скупі, вони чудові батьки. Вони бояться всяких конфліктів, вони воліють сімейний мир, вони готові чим хоч пожертвувати, аби тільки все було гаразд. Дуже скоро в такій сім'ї діти починають просто командувати батьками, батьківське непротивлення відкриває найширший простір для дитячих бажань, примх, вимог, батьки дозволяють собі невеличкий опір, але вже пізно, в сім'ї вже створився шкідливий досвід.

Авторитет дружби. Досить часто діти ще й не народились, а між батьками вже є договір: наші діти будуть нашими друзями. Взагалі це добре. Батько і син, мати і дочка можуть бути друзями, і повинні бути друзями, але все ж батьки залишаються старшими членами сімейного колективу, і діти все ж залишаються вихованцями. Якщо дружба досягне крайніх меж, виховання припиняється або починається протилежний процес: діти починають виховувати батьків. Такі сім'ї

іноді доводиться спостерігати серед інтелігенції. В цих сім'ях діти називають батьків Петькою або Мариською, сміються з них, грубо обривають, повчають на кожному кроці, ні про яку слухняність не може бути й мови. Але і дружби тут немає, бо ніяка дружба неможлива без взаємної пошани.

Авторитет підкупу — найбільш аморальна норма авторитету, слухняність купується подарунками та обіцянками. Батьки, не соромлячись кажуть: будеш слухатись, куплю тобі коника, будеш слухатись, підемо до цирку.

Розуміється, в сім'ї також можливе певне заохочування, щось подібне до преміювання, але ні в якому разі не можна дітей преміювати за слухняність, за добре ставлення до батьків. Можна преміювати за добрі успіхи в навчанні, за виконання якоїсь дійсно важкої роботи. Але і в цьому разі ніколи не можна наперед підганяти дітей в їх шкільній або іншій роботі спокусливими обіцянками.

Ми розглянули кілька форм фальшивого авторитету. Крім них, є ще багато інших. Є авторитет веселощів, авторитет вченості, авторитет "друзьки-хлопця", авторитет краси. Але буває часто і так, що батьки взагалі не думають ні про який авторитет, живуть як прийдеться й абияк, і потроху тягнуть лямку виховання дітей. Сьогодні батько нагрімав і за дурницю покарав хлопчика, завтра він признається йому в любові, післязавтра що-небудь йому обіцяє порядком підкупу, а наступного дня знов покарає та ще й дорікає всіма своїми добрими ділами. Такі батьки завжди метушаться, як очманілі коти, в повному безсиллі, в повному непорозумінні того, що вони роблять. Буває й так, що батько додержує одного виду авторитету, а мати — іншого. Дітям в такому разі доводиться бути насамперед дипломатами і навчитися лавірувати між татом і мамою.

Нарешті, буває і так, що батьки просто не звертають уваги на дітей і думають тільки про свій спокій.

У чому ж полягає справжній батьківський авторитет?

Головною підставою батьківського авторитету тільки й може бути життя і робота батьків, їх громадянське обличчя, їх поведінка. Сім'я — це велика і відповідальна справа, батьки керують нею і відповідають за неї перед суспільством, перед своїм щастям і життям дітей. Якщо батьки цю справу роблять чесно, розумно, якщо перед ними поставлена прекрасна мета, якщо вони самі завжди цілком усвідомлюють свої дії та вчинки, — це значить, що в них є й батьківський авторитет, і не треба шукати ніяких інших підстав, а тим більше не треба вигадувати нічого штучного. Батьківське ваше діло ви повинні виконувати якомога краще, в цьому полягає коріння вашого авторитету. І насамперед ви повинні знати, чим живе, цікавиться, що любить, чого не любить, чого хоче й чого не хоче ваша дитина. Ви повинні знати, з ким вона дружить, з ким грається і в що грається, що читає, як сприймає прочитане. Коли вона вчиться в школі, ви повинні знати, як вона ставиться до школи та до вчителів, які в неї труднощі, як вона поводить себе в класі. Все це ви маєте знати завжди, з малих літ вашої дитини. Всякі неприємності й конфлікти не повинні бути для вас несподіванкою, ви мусите передбачати їх і запобігати їм.

Все це треба знати, але це зовсім не значить, що ви можете набридати вашому синові постійним і надокучливим розпитуванням, даремним і настирним шпигунством. Від самого початку ви повинні поставити справу так, щоб діти самі вам розповідали про свої справи, щоб їм хотілося вам розповісти, щоб вони були зацікавлені у вашому знанні. Іноді ви повинні запросити до себе товаришів своїх дітей, погостувати їх чим-небудь, іноді навіть побувати в сім'ях цих товаришів, при першій нагоді познайомитися з цими сім'ями.

На все це не треба багато часу, для цього потрібна тільки увага до дітей і до їх життя.

І якщо у вас буде таке знання і така увага, це не мине непоміченим для ваших дітей. Діти люблять таке ставлення і шанують батьків за це.

Авторитет знання неодмінно приведе до авторитету *допомоги*. В житті кожної дитини буває багато випадків, коли вона не знає, як слід повестися, коли вона потребує поради й допомоги. Можливо, вона сама не попросить її у вас, бо ще не вміє цього зробити, ви самі повинні прийти на допомогу.

Часто ця допомога може бути подана як проста порада, іноді в жарті, іноді в розпорядженні, іноді навіть у наказі. Якщо ви знаєте життя вашої дитини, ви самі побачите, як зробити найкраще. Часто буває, що цю допомогу треба подати особливим способом. Треба буває взяти участь у дитячій грі або познайомитися з товаришами дітей, або побувати в школі й поговорити з учителем. Якщо у вашій сім'ї кілька дітей, а це — найщасливіший випадок, — до такої допомоги можуть бути залучені старші брати і сестри.

Батьківська допомога не повинна бути настирливою, надокучливою, втомливою. В деяких випадках абсолютно необхідно залишити дитині самій вибратися з труднощів, щоб вона звикла

перемагати перешкоди й розв'язувати складніші питання. Але завжди треба бачити, як дитина виконує цю операцію, не можна припускати, щоб вона заплуталася й дійшла до одчаю. Іноді навіть добре, щоб дитина бачила вашу настороженість, уважність, довір'я до її сил.

Авторитет допомоги, обережного й уважного керівництва щасливо доповниться авторитетом знання. Дитина відчуватиме вашу присутність поряд з нею, ваше розумне дбання про неї, але водночас вона знатиме, що ви від неї дечого вимагаєте, що ви не збираєтесь все робити за неї, зняти з неї відповідальність.

Отож саме лінія *відповідальності* є друга важлива лінія батьківського авторитету. Ні в якому разі дитина не повинна думати, що ваше керування сім'єю та нею самою є ваша розвага або приємність.

...Не слід боятися одверто й твердо сказати синові чи дочці, що вони виховуються, що їм треба ще багато вчитися, що вони повинні вирости громадянами та добрими людьми, що батьки відповідають за досягнення цієї мети й не бояться цієї відповідальності. В цій лінії відповідальності полягають основи не тільки допомоги, але й вимоги. В деяких випадках ця вимога повинна бути висловлена в найсуворішій формі, що не припускає заперечень. Між іншим, слід сказати, що така вимога тільки й може бути поставлена з користю, якщо авторитет відповідальності вже створений в уявленні дитини. Навіть в наймолодшому віці дитина повинна почувати, що її батьки не живуть разом з нею на безлюдному острові.

Закінчуючи нашу лекцію, коротко резюмуємо сказане.

Авторитет конче потрібен у сім'ї.

Треба відрізнити справжній авторитет від авторитету фальшивого, побудованого на штучних принципах авторитету, що намагається створити слухняність всякими засобами.

Справжній авторитет ґрунтується на вашій громадській діяльності, на вашому громадському почутті, на вашому знанні життя дитини, на вашій допомозі їй та на вашій відповідальності за її виховання.

Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. — К.: Рад. шк., 1950. — С. 248—255.

В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ (1918-1970)

Серце віддаю дітям

Передмова

...Хочеться розповісти педагогам – і тим, хто працює в школі нині, і тим, хто прийде в школу після нас, – про великий період свого життя – період, який дорівнює десятиліттю. Від того дня, коли маленька дитина-нетяма, як часто ми, педагоги, називаємо її, приходить до школи, до урочистої хвилини, коли юнак чи дівчина, одержуючи з рук директора атестат про середню освіту, стає на шлях самостійного трудового життя. Це період становлення людини, а для вчителя – велика частина його життя. Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: *любов до дітей*.

...Книжка, яку ви зараз взяли до рук, присвячена виховній роботі з початковими класами. А дитинство, дитячий світ – це світ особливий. Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність; у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу: в роки дитинства день здається роком, а рік – вічністю. Маючи доступ до казкового палацу, ім'я якому – Дитинство, я завжди вважав за конче потрібне стати якоюсь мірою дитиною. Тільки за такої умови діти не дивитимуться на вас як на людину, що випадково проникла за ворота їхнього казкового світу, як на сторожа, якому байдуже, що робиться там, усередині цього світу.

...*Я твердо вірю в могутню силу виховання – в те, у що вірили Н.К.Крупська, А.С.Макаренко та інші видатні педагоги.*

"Школа радості"

Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке було дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло до її розуму й серця з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк. У дошкільному й молодшому шкільному віці формуються характер, мислення, мова людини. Можливо, все те, що приходить до

розуму й серця дитини з книжки, з підручника, з уроку, саме й приходиться лише тому, що поряд з книжкою – навколишній світ, в якому малюк робить свої перші нелегкі кроки від народження до того моменту, коли він сам зможе розгорнути й прочитати книжку.

У дитинстві починається тривалий процес пізнання – пізнання і розумом, і серцем – тих моральних цінностей, що лежать в основі комуністичної моралі: безмежної любові до Батьківщини, готовності віддати життя за її щастя, велич, могутність, непримиренність до ворогів Вітчизни.

Ми живемо в такий час, коли без оволодіння науковими знаннями неможливі ні праця, ні елементарна культура людських стосунків, ні виконання громадських обов'язків. Учіння не може бути легкою і приємною грою, що приносить лише насолоду й задоволення. І життєвий шлях підростаючого громадянина не буде легкою прогулянкою по втопаній стежці. Ми повинні виховувати високоосвічених, працелюбних, наполегливих людей, що готові подолати не менші труднощі, ніж долали їхні батьки, діти і прадіди. Рівень знань молодшої людини 70—90-х років буде незрівнянно вищий рівня знань молоді попередніх десятиліть. Чим більшим колом знань треба буде оволодіти, тим більше треба буде рахуватися з природою людського організму в період бурхливого росту, розвитку й становлення особистості в роки дитинства. Людина була й завжди залишається дитям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатой духовної культури. Світ, що оточує дитину, — це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Тут, у природі, вічне джерело дитячого розуму. Але водночас з кожним роком зростає роль тих елементів середовища, що пов'язані із суспільними відносинами людей, з працею.

Процес пізнання навколишньої дійсності є незамінним емоційним стимулом думки. Для дитини дошкільного й молодшого шкільного віку цей стимул відіграє винятково важливу роль. Істина, в якій узагальнюються предмети і явища навколишнього світу, стає особистим переконанням дітей тоді, коли вона одухотворяється яскравими образами, що впливають на почуття. Як важливо, щоб перші наукові істини дитина пізнавала в навколишньому світі, щоб джерелом думки були краса й невичерпна складність природних явищ, щоб дитину поступово вводили в світ суспільних відносин, праці.

Із самого початку роботи в Павлівській школі я зацікавився дітьми молодшого віку, особливо першокласниками. З яким трепетним хвилюванням переступають діти поріг школи в перші дні свого навчання, як довірливо дивляться в очі вчителя! Чому ж так часто буває, що через кілька місяців, а то й тижнів згасає вогник в дитячих очах, чому для деяких дітей навчання стає мукою? Адже всі вчителі щиро бажають зберегти дитячу безпосередність, радісне сприймання і відкриття світу, хочуть, щоб учіння було для дітей натхненною, захоплюючою працею.

Не вдається це передусім тому, що вчитель мало знає духовний світ кожної дитини до її вступу в школу, а життя в стінах школи, що обмежується навчанням, регламентується дзвінками, ніби нівелює малюків, підганяє під одну мірку, не дає змоги розкритися багатству індивідуального світу. Звичайно, я радив і рекомендував учителям початкових класів, як розвивати інтереси, урізноманітнювати духовне життя дітей, та самих порад не досить. Важлива педагогічна ідея, суть якої розкривається в стосунках між дітьми і вчителем, стає зрозумілою, коли постає перед педагогічним колективом як струнка будова, що зводиться тут, у школі.

Перший рік — вивчення дітей

...Рік, що передував навчання за партою, був потрібний мені для того, щоб добре взнати кожну дитину, глибоко вивчити індивідуальні особливості її сприймання, мислення і розумової праці. Перш ніж давати знання, треба навчити думати, сприймати, спостерігати. Треба також добре знати індивідуальні особливості здоров'я кожного учня — без цього не можна нормально вчитися.

Розумове виховання далеко не те саме, що набування знань. Хоча воно неможливе без освіти, як зелений листок неможливий без сонячного променя, однак виховання розуму не можна ототожнювати з освітою, як зелений листок із сонцем. Педагог має справу з мислячою матерією, здатність якої в роки дитинства сприймати і пізнавати навколишній світ значною мірою залежить від здоров'я дитини. Ця залежність дуже тонка і важко вловима. Вивчення внутрішнього духовного світу дітей, особливо їх мислення, — одне з найважливіших завдань учителя.

Батьки моїх вихованців

...Дитина — дзеркало морального життя батьків. Я замислювався над добрим і поганим у

кожній сім'ї. Найцінніша моральна риса хороших батьків, що передається дітям без особливих зусиль, — душевна доброта матері й батька, вміння робити людям добро. В сім'ях, де батько й мати віддають частку своєї душі іншим, беруть близько до серця радощі й прикрощі людей, діти виростають добрими, чуйними, щиросердними. Найбільше зло — егоїзм, індивідуалізм окремих батьків. Іноді це зло перетворюється на сліпу, інстинктивну любов до своєї дитини. Якщо батько й мати всі сили свого серця віддають дітям, якщо за ними не бачать інших людей, — ця гіпертрофована любов зрештою обертається нещастям.

Школа під блакитним небом

...Я прагнув, щоб перш ніж розгорнути книжку, прочитати по складах перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги — книги природи.

Тут, серед природи, особливо чіткою, яскравою була думка: ми, вчителі, маємо справу з найніжнішим, найтоншим, найчутливішим, що є в природі, — з мозком дитини. Коли думаєш про дитячий мозок, уявляєш ніжну квітку троянди, на якій тремтить крапля роси. Яка обережність і ніжність потрібні для того, щоб зірвавши квітку, не зронити краплю. Ось така обережність потрібна нам щохвилини: адже ми торкаємося найтоншого і найніжнішого в природі — мислячої матері організму, що росте.

Дитина мислить образами. Це означає, що, слухаючи, наприклад, розповідь учителя про подорожі краплини води, вона малює в своїй уяві і срібні хвилі вранішнього туману, і темну хмару, і гуркіт грому, і весняний дощ. Чим яскравіші в її уявленні ці картини, тим глибше осмислює вона закономірність природи. Ніжні, чутливі нейрони її мозку ще не зміцніли, їх треба розвивати, зміцнювати.

Дитина мислить... Це означає, що відповідна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (картини, предмети, явища, слова) навколишнього світу і через найтонші нервові клітини — як через канали зв'язку — йдуть сигнали. Нейрони "обробляють" цю інформацію, систематизують її, групують, зіставляють, порівнюють, а нова інформація в цей час надходить і надходить, її треба знову й знову сприймати, "обробляти". Щоб справитись із прийомом нових і нових образів, і з "обробкою" інформації, нервова енергія нейронів у надзвичайно короткий відрізок часу блискавично переключається від сприймання образів на їх "обробку".

Ось це дивовижно швидке переключення нервової енергії нейронів і є тим явищем, яке ми називаємо думкою, — дитина думає... Клітини дитячого мозку настільки ніжні, настільки чутливо реагують на об'єкти сприймання, що нормально працювати вони можуть лише за умови, коли об'єктом сприймання, осмислення є образ, що його можна бачити, чути, до якого можна доторкнутися. Переключення думки, яка сутністю мислення, можливе лише тоді, коли перед дитиною або наочний, реальний образ, або ж настільки яскравий словесний образ, що дитина немовби бачить, чує, відчуває на те, про що розповідають (ось чому діти так люблять казки).

Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки — серед наочних образів, і насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на "обробку" інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. А цим клітинам треба розвиватися, міцніти, набиратися сил. Ось де причина того явища, з яким багато вчителів часто зустрічається в початкових класах: дитина тихо сидить, дивиться тобі в очі, уважно слухає, але не розуміє жодного слова, тому що педагог розповідає, тому що треба думати над правилами, розв'язувати задачі, приклади — все це абстракції, узагальнення, немає живих образів, мозок стомився... Тут і виникає відставання. Ось чому треба розвивати мислення дітей, зміцнювати розумові сили дитини серед природи — це вимога природних закономірностей розвитку дитячого організму. Ось чому кожна подорож у природу є уроком мислення, уроком розвитку розуму.

Хочеться порадити молодому педагогові, який виховує маленьких дітей: вдумливо, обережно готуйте дитину до того моменту, коли вимовите своє перше слово про велич і могутність рідної землі — Радянського Союзу. Слово це має бути натхненним, одухотвореним благородними почуттями (хай говорять пишно — не бійтесь цього, якщо в душі у вас чисті й високі почуття). Та щоб то примусило прискорено битись дитячі серця, необхідно, образно кажучи, старанно зорати й засіяти зернами краси поле дитячої свідомості.

Нехай дитина відчує красу й захоплюється нею, нехай в її серці й пам'яті назавжди збережуться образи, в яких втілюється Батьківщина. Краса — це кров і плоть людяності, добрих почуттів, сердечних стосунків. Я радів, помічаючи, як поступово відтавали зачерствілі серця Толі,

Слави, Колі, Віті, Сашка. Усмішка, захоплення, подив перед красою уявлялись мені стежиною, що має привести до дитячих сердець.

Розповіді вихователя, що ділить з дітьми всі радощі й прикраси, – обов'язкова умова повноцінного розумового розвитку дитини, її багатого духовного життя. Виховне значення цих розповідей у тому, що діти слухають їх в обстановці, яка народжує казкові уявлення: тихого вечора, коли на небі загоряються перші зірки; в лісі біля вогнища, в затишній хатинці, при світлі тліючих у грубці жарин, коли за вікном шумить осінній дощ і співає журливу пісню холодний вітер. Розповіді повинні бути яскравими, образними, короткими. Не можна нагромаджувати безліч фактів, давати дітям масу вражень — сприймання розповідей притупляється, і дитину нічим уже не зацікавиш.

Я раджу вихователям: впливайте на почуття, уяву, фантазію дітей, відкривайте віконце в безмежний світ поступово, не розчиняйте його відразу навстіж, не перетворюйте на широкі двері, через які поза вашим бажанням, захоплені думками про предмет розповіді, вирвуться малюки — викотяться, як кульки...

Вони спочатку розгубляться перед безліччю речей, потім ці речі, по суті ще незнайомі, набриднуть і стануть звуком — не більше.

Школа під блакитним небом учила мене, як відкривати перед дітьми вікно в навколишній світ, і цю науку життя і пізнання я намагався донести до всіх учителів. Я радив їм: не обрушуйте на дитину лавину знань, не прагніть розповісти на уроці про предмет вивчення все, що ви знаєте, — під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і любов до знань. Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя загравав усіма кольорами веселки. Залишайте завжди щось недомовлене, щоб дитині захотілося ще й ще раз повернутися до того, про що вона дізналася.

Досягнення людської думки безмежні. Людина, наприклад, створила безліч книжок. Покажіть дітям красу, мудрість, глибину думки однієї книжки, але покажіть так, щоб дитина назавжди полюбила читання, була готова вийти в самостійне плавання по книжковому морю. Я ділився з учителями своїми думками про "подорожі" до першоджерел живого слова — так я назвав яскраві, короткі емоційно насичені розповіді малюків про предмети і явища навколишнього світу, які вони бачать своїми очима. Учителі початкових класів за моїм прикладом почали здійснювати такі самі "подорожі". Розчинилися двері класних кімнат, діти почали виходити на зелену травичку, під свіжий вітерець. Уроки читання і арифметики, особливо в I і II класах, стали все частіше проводитися під блакитним небом. Це не було відмовою від уроку, або втечею від книжки, від науки в світ природи. Навпаки, це збагачувало урок, оживляло книжку, науку. Сама природа дитячої думки потребує поетичної творчості. Краса й жива думка так само органічно поєднані, як сонце і квіти.

Поетична творчість починається з бачення краси. Краса природи загострює сприймання, пробуджує творчу думку, наповнює слово індивідуальними переживаннями. Чому людина в роки дитинства оволодіває такою великою кількістю слів рідної мови? Тому, що перед нею в цей час уперше відкривається краса навколишнього світу. Тому, що в кожному слові вона не тільки бачить смисл, а й відчуває найтонші відтінки краси.

Природа — джерело здоров'я

Досвід переконав нас у тому, що приблизно у 85 % усіх невстигаючих учнів головна причина відставання в навчанні — поганий стан здоров'я, яке нездужання або захворювання, найчастіше зовсім непомітне і таке, що можна вилікувати тільки спільними зусиллями матері, батька, лікаря і вчителя. Приховані, замасковані дитячою жвавістю, рухливістю нездужання і захворювання серцево-судинної системи, дихальних шляхів, шлунково-кишків. Дуже часто є не хворобою, а відхиленням від нормального стану здоров'я. Багаторічні спостереження показали, що так зване уповільнене мислення — це в багатьох випадках наслідок загального нездужання, що його не відчуває і сама дитина, а не якихось фізіологічних змін або порушень функції клітин кори півкуль. В окремих дітей можна помітити хворобливо бліді обличчя, відсутність апетиту. Найменші спроби поліпшити харчування викликають реакцію: на тілі виступають прищипки. Найретельніші аналізи ні про що не говорять: усе неначе гаразд. Здебільшого виявляється, що ми маємо справу з порушенням обміну речовин, яке виникає внаслідок тривалого перебування в приміщенні. При цьому порушенні дитина втрачає здатність до зосередженої розумової праці. Особливо зростає число нездужань у період бурхливого росту організму й статевої зрілості.

Єдиним радикальним лікуванням у таких випадках може бути зміна режиму праці й

відпочинку: тривале перебування на свіжому повітрі, сон при відкритій квартирці, виконання вимоги рано лягати спати і рано вставати, раціональне харчування.

Окремі діти на вигляд здаються здоровими, а при уважному вивченні їх праці виявляється якесь приховане захворювання. І ось що цікаво: приховані захворювання й нездужання стають особливо помітними, коли вчитель намагається кожную хвилину уроку наповнити напруженою розумовою працею. Деяким дітям зовсім не під силу курс учителя на те, щоб "жодна хвилинка уроку не пропала". Я переконався, що цей "прискорений" темп непосильний і шкідливий навіть для цілком здорових дітей. Надмірне розумове напруження призводить до того, що в дітей тьмяніють очі, затуманюється погляд, рухи стають млявими. І ось дитина вже ні на що не здатна, їй аби тільки на свіже повітря, а вчитель тримає її "в голоблях" і підганяє: швидше, швидше...

У перші тижні роботи "Школи радості" я уважно вивчав здоров'я дітей. Незважаючи на те, що всі діти виросли в селі, на лоні природи, окремі з них були бліді, мали слабкі груди. А у Володі, Каті, Сані, як кажуть, були шкіра та кістки, такі вони були худенькі й слабосилі. Харчування майже в усіх дома добре, головною причиною слабкості і хворобливості окремих малюків було те, що вони жили, так би мовити, в тепличних умовах; матері оберігали їх від найменшого подиху вітерця. Діти швидко стомлювались, у перші дні життя «Школи радості» вони ледве могли пройти якийсь кілометр. Матері скаржилися на поганий апетит у цих дітей.

Я переконав батьків у тому, що чим більше вони оберігатимуть малюків від простуди, тим слабшими будуть діти. Всі погодилися з моїм настійним проханням посилати дітей у жаркі дні до школи босоніж — для дітей це було великою радістю. Одного разу нас застала в полі тепла злива. Додому дітям довелося йти калюжами; всупереч побоюванням батьків ніхто не захворів. З великими труднощами вдалося домогтися того, щоб батьки не кутали дітей у сто одежинок, не надягали на них фуфайок і светрів "про запас", на всяк випадок".

У нас стало правилом: жодної хвилини в осінні, весняні і літні дні діти не повинні бути в приміщенні. В перші 3-4 тижні "Школи радості" діти проходили щодня 2—3 кілометри; на другий місяць — 4—5, на третій — 6. І все це серед полів і лук, у дібровах і в лісі. Пройдена за день відстань непомітна для дітей, тому що не ставимо за мету — пройти стільки-то кілометрів; рух, ходьба — засіб досягнення іншої мети. Дитині хочеться йти, бо вона відчуває себе відкривачем світу. Діти поверталися додому стомлені, але щасливі, життєрадісні. А без втоми не може бути здоров'я. Здоров'я вливається в дитячий організм живодайним джерелом тоді, коли після трудового напруження дитина відпочиває.

На чистому повітрі, після того як пройдено кілька кілометрів, у дітей з'являється, як кажуть батьки, "вовчий апетит". В ті дні, коли ми з малюками збиралися в ліс, я радив їм брати з собою хліба, цибулі, солі, води і кілька сирих картоплин. Батьки спочатку вагалися: хіба діти їстимуть це? Адже вдома вони відмовляються і від кращих харчів. Та виявилось, що й хліб, і цибуля, і картопля в лісі — найсмачніша їжа. До того ж у дітей розвивався апетит, і вони із задоволенням з'їдали вдома запропоновану їм тарілку супу чи борщу. Уже через місяць порожевіли щічки в найблідіших малюків, а матері не могли нахвалитися хорошим апетитом у дітей: зникли примхи, діти їдять усе, що не дай.

Бути в русі — одна з найважливіших умов фізичного загартування. Діти люблять бігати, гратися. Для них зробили ігровий майданчик. Тут було все необхідне для ігор та розваг на свіжому повітрі, але я мріяв про більше. Мені хотілося зробити дитячу карусель, дитячу гойдалку; хотілося, щоб рухливі ігри були пов'язані з казкою, живилися фантазією. Я вже уявляв собі фігурки горбоконики, слона, сірого вовка, хитрої лисиці, що стояли на дерев'яному колі нашої каруселі; дитина не тільки буде кататися, а й переживатиме хвилювання від того, що осідлала горбоконику або сірого вовка. Все це поки що тільки плани, але я твердо вірив, що через півроку, може через рік доб'юєсь свого. Я придбав матеріали для монтування каруселі. Думав і про те, щоб підготувати дітей до зими, щоб узимку вони якомога більше перебували на повітрі.

Багаторічні спостереження за фізичним розвитком молодших школярів показали, яку велику роль відіграє повноцінне, здорове харчування дитини. В їжі багатьох дітей не вистачає важливих речовин, необхідних для зміцнення організму, запобігання простудним захворюванням і порушенням обміну речовин. Тільки у 8 сім'ях був мед, а мед — це, образно кажучи, шматочок сонця на тарілці. Я розмовляв з батьками, пояснював, яке велике значення для здоров'я дітей має споживання меду. Вже в кінці вересня 13 батьків придбали по одній-дві сім'ї бджіл. Весною бджоли були вже в 23 родинках.

Восени я порадив матерям заpastися на зиму варенням з шипшини, терену та інших багатих на вітаміни плодів. Довелося поговорити з батьками й про те, щоб кожна сім'я мала

достатню кількість плодівих дерев, особливо яблунь. Усю зиму повинні бути свіжі фрукти — в сільських умовах це дуже легко, треба тільки потрудитись.

Еліксиром здоров'я є повітря, насичене фітонцидами злакових рослин — пшениці, жита, ячменю, гречки, а також лугових трав. Я часто водив дітей у поле, на луг — нехай дихають свіжим повітрям, що настоялося на ароматі хлібних рослин. Посадіть під вікном спальні ваших дітей кілька горіхових дерев, радив я батькам. Ця рослина насичує повітря фітонцидами, що вбивають багатьох хвороботворних мікробів. Запаху горіха не переносять шкідливі комахи. Там, де є горіхи, немає мух і комарів. Подбав я й про те, щоб у кожній сім'ї на подвір'ї був літній душ.

Уже кілька років мене хвилювало питання: чому в багатьох дітей поганий зір? Чому вже в III класі дитині доводиться користуватися окулярами? Спостереження над багатьма дітьми молодшого віку привели до висновку, що справа тут не стільки в перевтомі від читання, скільки в неправильному режимі, особливо в тому, що в харчуванні недостатньо вітамінів, що дитина не загартовується фізично, легко піддається простудним захворюванням. Деякі захворювання, перенесені в дитинстві, позначаються на зорі. Правильний режим, повноцінне харчування, фізичне загартовування — все це охороняє дитину від захворювань, дає їй щастя насолоди красою навколишнього світу.

Роки спостережень над дітьми зіткнули мене з тривожними явищами: весною, починаючи з березня, в усіх дітей слабшає здоров'я. Дитина неначе видихається: ослаблюється опірність організму проти простудних захворювань, знижується працездатність. Особливо помітно у весняні місяці гіршає зір.

Пояснення цим явищам я знайшов у працях медиків і психологів: у весняні місяці різко змінюється ритм взаємодії систем організму. Причина в тому, що в організмі вичерпується запас вітамінів, навесні різко спадає активність сонячної радіації, і тривала напружена розумова діяльність приводить нервову систему до втоми.

Я задумувався над тим, як послабити дію цих факторів. Батьки почали більше дбати про запас продуктів, багатих на вітаміни, спеціально для весняних місяців. Кожний сонячний день зими і весни ми намагались максимально використати для прогулянок на свіжому повітрі. Мені не давала спокою думка про те, що у весняні місяці слід знімати напруженість розумової праці, шлях до цього я бачив у різноманітності розумової діяльності. Якомога більше процесів мислення має відбуватися не в класі, а серед природи, поєднуватися з фізичною працею. Поступово це стало одним з правил навчання у весняні місяці.

У перші повоєнні роки багато хто з дітей був явно схильний до неврозів. У окремих моїх вихованців (особливо в Толі, Колі, Слави, Феді) це виявлялося в пригніченості, в якійсь відчуженості від життя. Я намагався не допустити, щоб скупість, несміливість, нерішучість, хвороблива сором'язливість дітей розвинулись у неврози. Часто ми, вчителі початкових класів, радились, як зробити, щоб життя в колективі приносило дітям радість, і дійшли висновку, що дуже важливо в шкільному середовищі згладжувати ті біди, прикросі, конфлікти, які трапляються в дітей у сім'ї.

Педагоги прагнули знати, що відбувається в душі кожної дитини, з чим вона прийшла до школи, — щоб не допустити жодного болючого дотику до вразливого дитячого серця. Все, що потребувало пильної уваги до духовного життя тієї чи іншої дитини, ми обговорювали на своїх нарадах, які називали "психологічними семінарами". Шкільний колектив має розвіювати дитячі жалі й печалі.

Особливо великої уваги потребували діти, душа яких уже була надломлена прикритими переживаннями. Нерви Колі, Саші, Толі, Петрика, Слави часом були напружені до краю. Досить було торкнутися до когось із них, і дитина "спалахувала", "вибухала". В окремі дні дітей не можна було опитувати. Система впливів, ефективна для виховання інших, для цих дітей була зовсім непридатною. В наукових працях медиків мені трапилося поняття "медична педагогіка", що найбільш точно виражає сутність виховання дітей, у яких хворобливий стан психіки позначається на поведінці. Головними принципами медичної педагогіки є:

- 1) щадити легко вразливу хворобливу психіку дитини;
- 2) всім стилем, укладом шкільного життя відвертати дітей від тяжких думок і переживань, пробуджувати в них життєрадісні почуття;

- 3) ні за яких обставин не дати зрозуміти дитині, що до неї ставляться, як до хворої.

Був у школі хлопчик, схильний до істеричного неврозу, — Володя. Велику тривогу в мене викликало те, що батько і мати захоплювались хлопчиком. Вони самі переконували себе, що їхній син незвичайна дитина. Я боявся, що коли настане час неминучого розчарування, в хлопчика може

розвинути ненависть до батьків і взагалі до старших. Головним засобом лікування таких дітей, на моє переконання, є виховання скромності і поваги до інших людей. Я дбав про те, щоб Володя бачив людину в кожному з близьких.

Особливе місце в медичній педагогіці приділяється дітям з повільним, пригніченим мисленням. Млявість, інертність клітин кори півкуль головного мозку треба так само вдумливо і терпляче лікувати, як і захворювання серцевого м'яза або кишківника. Але лікування це потребує в тисячу раз більшої обережності і педагогічної майстерності, глибокого знання індивідуальних особливостей кожної дитини.

Кожна дитина — художник

Уже через тиждень після початку занять у "Школі радості" я сказав малюкам: "Принесіть завтра альбоми і олівці, будемо малювати". Наступного дня ми розташувалися на галявині шкільної садиби. Я запропонував дітям: "Подивіться навколо. Що ви бачите гарного, що вам найбільше подобається, те й малюйте".

Перед нами був шкільний сад і дослідна ділянка, освітлені осіннім сонцем. Діти зашебетали: одному подобалися червоні й жовті гарбузи, другому — схилені до землі голівки соняшника, третьому — голубник, четвертому — виноградні грона. Шура милувалася легкими пухнастими хмарами, що плывуть по небу. Серьожі подобались гуси на дзеркальній поверхні ставу. Данькові захотілося намалювати рибок — він натхненно розповідав про те, як одного разу з дядьком ходив на риболовлю: нічого не спіймали, та зате побачили, як "грають" рибки.

— А я хочу малювати сонечко, — сказала Тіна.

Настала тиша. Діти малювали із захопленням. Я багато читав про методику уроків малювання, а тепер переді мною були живі діти. Я побачив, що дитячий малюнок, процес малювання — це частка духовного життя дитини. Діти не просто переносять щось з навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять у нього як творці краси.

Роки дитинства

Що таке початкова школа

Тихим сонячним ранком в останній день серпня 1952 р. на зелену галявину перед шкільним будинком прийшли всі школярі, вчителі, батьки. Цей урочистий день, що передує початку навчального року, вже давно став у нас традиційним святом школи і книжки. Особливо хвилюючим було свято цього ранку.

Як землепроходець, що вирушає в далекі, невідомі землі, дивиться в очі своїх супутників і товаришів, так і я вдвлявся в очі моїх малюків. Ось вони стоять — 16 хлопчиків і 15 дівчаток. Разом з дітьми прийшли батьки, багато хто з бабусь і дідусів. Ось матері Колі і Толі. На плече Галі поклала руку мачуха, і дівчинка не насупилася, як це було рік тому. Всі поздоровляють нас, бажають доброї путі. Десятикласники підходять до малюків, вручають кожному пам'ятний дарунок — книжку з написом: "Доброї путі тобі, маленький друже. Бережи цю книжку. Нехай вона все життя нагадує тобі про свято школи, про день, коли ти став учнем. Нехай завжди зберігається в бібліотеці твоєї сім'ї". (Минули роки, мої вихованці стали дорослими людьми, і кожний з них береже цю книжечку, як святиню, як безцінну пам'ять про золоте дитинство).

Ідемо в шкільний сад — малюки з батьками, вчителі, десятикласники. Юнаки й дівчата дбайливо викопали яблуню, перенесли її разом із землею на інше місце і дружно опустили в ямку. Кожний малюк взяв жменю землі — ямку засипано. Діти полили деревце й розійшлися по домівках. Завтра вони прийдуть до школи, почнеться їхній перший урок. Чотири роки діти будуть учнями початкової школи, чотири роки я вчитиму і виховуватиму їх. Напередодні мене тривожили роздуми: "Що таке початкова школа?" Про велику, вирішальну роль початкової школи говорять багато. "Міцний фундамент знань закладається в початкових класах", "Початкові класи — це основа основ" — ці слова часто чуєш, коли мова заходить про недоліки й прорахунки в навчанні учнів середніх і старших класів, про поверхові, неміцні знання. Початкову школу звинувачують найчастіше в тому, що вона не дала дітям певного кола знань і вмінь, потрібних для дальшого навчання.

Так, досвід переконує в тому, що початкова школа насамперед повинна навчити вчитися. Про це писали видатні педагоги — Ян Амос Коменський, К.Ушинський, А.Дістервег. Це підтверджується і практикою, досвідом учителів. Найважливіше завдання початкової школи —

дати учням певне коло міцних знань і вмінь. Уміння вчитися включає в себе ряд умінь, пов'язаних з оволодінням знаннями: вміння читати, писати, спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати свою думку. Ці вміння є, образно кажучи, інструментами, без яких неможливо оволодіти знаннями.

Готуючись до навчання дітей у початкових класах, я прагнув точно визначити, що діти повинні глибоко запам'ятати й твердо зберігати в пам'яті, що їм треба вміти.

Але цим завданням початкової школи не вичерпується. Не можна ні на хвилину забувати, що в початкових класах учитель має справу з дитиною.

У роки навчання в I—IV класах — від 7 до 11 років — відбувається оновлення людини. Звичайно, цей процес не завершується до закінчення початкових класів, та саме на ці роки припадає найбільш інтенсивний відрізок людського життя. Дитина в цей період повинна не тільки готуватися до подальшого навчання, накопичувати багаж знань і вмінь, щоб успішно навчатися далі. Вона має жити багатим духовним життям. Роки навчання в початкових класах — цілий період морального, інтелектуального, емоційного, естетичного розвитку, який буде реальною справою, а не пустою розмовою лише за умови, що дитина живе багатим життям сьогодні, а не готується до оволодіння знаннями завтра.

Тисячі й тисячі прекрасних учителів початкових класів є в школах нашої країни. Кожний з них — не тільки світоч знань для дитини, а й наставник, учитель життя в справжньому розумінні цього поняття. Початкова школа в Радянській країні — це міцний фундамент загальної середньої освіти. Та не можна не сказати про те, що в роботі деяких початкових шкіл і особливо початкових класів восьмирічних і середніх шкіл є ще серйозні недоліки. Доля учня початкових класів у деяких школах уявляється мені незавидною: у дитини за спиною мішок, в який учитель прагне вкласти якомога більший вантаж. Донести цей вантаж до відповідної межі, тобто до навчання в середніх і старших класах — у цьому нерідко бачить учитель зміст життя й діяльності учня.

Початкова школа повинна давати учню тверде коло знань. Будь-яка неясність чи невизначеність у цьому питанні послаблює не тільки початкову школу, а й наступні ланки навчання. Без чіткого визначення кола знань, умінь, практичних навичок, які треба дати дитині, немає школи. Одним із серйозних недоліків початкового навчання в багатьох школах є те, що вчитель часом випускає з поля зору, які правила, визначення дитина повинна глибоко осмислити і запам'ятати на першому, другому і т. д. роках навчання, які слова вона повинна навчитися правильно писати й ніколи не забувати їх правопису. Прагнучи максимально полегшити розумову працю дітей, окремі вчителі забувають, що дитина повинна не тільки взнати щось, зацікавитись чимось, а й глибоко запам'ятати й назавжди зберегти в пам'яті. Сьогодні багато говорять про загальний розвиток учня початкових класів. Загальний розвиток — це винятково важливий елемент навчання й виховання, та не менш значну роль відіграють ті елементарні знання, без запам'ятовування й міцного збереження в пам'яті яких не може бути й загального розвитку, тому що загальний розвиток — це постійне оволодіння знаннями, а для цього потрібне вміння вчитися.

При всій винятковій важливості завдань, які стоять перед початковою школою, не можна забувати, що вчитель має справу з людиною, яка переживає бурхливий період становлення нервової системи. Не можна дивитися на мозок дитини як на живий пристрій, даний учителю в готовому вигляді для того, щоб знання засвоювалися, запам'ятовувалися, зберігалися в пам'яті. Мозок дітей віком 7—11 років перебуває в процесі бурхливого розвитку. І коли вчитель забуває, що треба дбати про розвиток нервової системи людини, про зміцнення клітин кори півкуль, то навчання отупляє дитину.

Навчання не повинно зводитися до безперервного нагромадження знань, до тренування пам'яті, до зубріння, яке отупляє, одурманює і нічого не дає, крім шкоди для здоров'я і для розумового розвитку дитини. Я поставив собі за мету домогтися того, щоб навчання було частиною багатого духовного життя, яке сприяло б розвитку дитини, збагачувало її розум. Не зубріння, а цікаве, різноманітне інтелектуальне життя, що проходить в світі казки, гри, краси, музики, фантазії, творчості — таким буде навчання моїх вихованців. Хочеться, щоб діти були мандрівниками, відкривачами й творцями в цьому світі. Спостерігати, думати, розмірковувати, переживати радість праці й пишатися створеним, творити красу й радість для людей і знаходити в цьому творенні щастя, захоплюватися красою природи, музики, мистецтва, збагачувати свій духовний світ цією красою, брати близько до серця й радість і горе інших людей, переживати їхні долі, як глибоко особисту справу, — такий мій ідеал виховання. Разом з тим не можна забувати чітку, строго визначену мету: що саме повинні знати діти, які слова вони повинні навчитися писати й ніколи не забувати правопису, які арифметичні правила назавжди запам'ятати. Ще в

"Школі радості" я склав список слів рідної мови, які діти твердо запам'ятають у I—IV класах.

В оволодінні методами, формами, прийомами розумової праці я бачив виховне завдання великої ваги. Мене дуже непокоїло поблажливе ставлення до початкових класів з боку окремих директорів шкіл та інспекторів. Приїздить до школи інспектор і цікавиться передусім старшими й середніми класами, а до молодших у нього таке ставлення, що ніби там не справжня освіта, а дитяча гра.

Розчуленість цією грою змінюється тривожними думками про погані знання, як тільки учні переходять у V клас.

Ніякої розчуленості — таке завдання поставив я, починаючи роботу з маленькими дітьми. До закінчення II класу вони повинні навчитися так вільно, виразно й свідомо читати, щоб сприймати очима як єдине ціле невеличкі речення й закінчені частини великих речень. Читання — це одне з джерел мислення й розумового розвитку. Я поставив перед собою завдання вчити такого читання, щоб дитина, читаючи, думала. Читання має стати для дитини дуже тонким інструментом оволодіння знаннями й водночас джерелом багатого духовного життя.

У цьому розділі розповім, як протягом 4 років — з осені 1952 р. до весни 1956 р. — я здійснював єдність двох однаково важливих завдань початкової школи: по-перше, давав дітям глибокі, міцні знання; по-друге, запобігаючи зубрінню, дбав про багате духовне життя дітей, про їхнє здоров'я.

Рідне слово

Для нас, українців, рідною є українська мова. Нею розмовляють сьогодні понад 36 мільйонів чоловік. Та історично доля нашого народу склалася так, що нам, українцям, дуже близька й дорога мова братнього російського народу. Дві споріднені мови переплітаються багатьма нитями. Це не тільки полегшує, а й утруднює оволодіння спорідненими мовами. Сотні слів, що звучать однаково в них, мають різне значення. Слово, що звучить в одній мові з патетичним забарвленням, в другій — іноді набуває іронічного смислу. Гра відтінків, найтонших рисочок емоційно-естетичного забарвлення слів у цих мовах є для нас, учителів, джерелом духовного багатства, яке ми покликані передати молодому поколінню.

Мова — духовне багатство народу. "Скільки я знаю мов, стільки разів я людина", — говорить народна мудрість. Та багатство, втілене в скарбниці мов інших народів, лишається для людини неприступним, якщо вона не оволоділа рідною мовою, не відчула її краси. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова.

Я прагнув до того, щоб це життєдайне джерело — багатство рідної було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя. «Подорожуючи» до живого джерела думки і слова, мої вихованці пізнавали одночасно емоційні, естетичні, смислові відтінки українського і російського слова. Я домагався, щоб вони відчували красу мови, дбайливо ставились до слова, дбали про її чистоту.

Мовна культура людини — це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова. Роль цього засобу в початковій школі, де кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити.

Ми йшли в природу — в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, — слово ставало в моїх руках знаряддям, за допомогою якого я відкривав дітям багатство навколишнього світу. Відчуваючи, переживаючи красу побаченого й почутого, діти сприймали найтонші відтінки слова, і через слово краса входила в їхні душі. "Подорожі" в природу були першим поштовхом творчості. В дітей з'явилося бажання передати свої почуття і переживання, розповісти про красу. Діти склали маленькі твори про природу. Ці твори — найважливіша форма роботи з розвитку мови і думки. Кожна дитина складала свій твір, а потім записувала його в класі.

Ми прощаємося з літом

Після закінчення IV класу всі мої діти — 16 хлопчиків і 15 дівчаток — перейшли в V клас. 12 учнів з усіх предметів мали відмінні оцінки, педагогічна рада нагородила їх похвальними грамотами. 13 учнів мали добрі й відмінні оцінки. У 6 дітей були і "3", і "4", і "5".

Найголовнішим успіхом своєї виховної роботи я вважав те, що діти пройшли школу людяності, навчилися відчувати людину, брати близько до серця її радості і прикрощі, жити серед

людей, любити свою Батьківщину і ненавидіти її ворогів. Вони зрозуміли перетворюючу роль праці, прекрасно оволоділи рідною мовою, навчилися спостерігати, думати, читати, писати, передавати думку словом. Я переконався, що навчити читати і писати дітей можна до 7-річного віку, тобто, по суті, до навчання в I класі. Якщо цієї мети досягнуто, духовні сили дитини звільняються для думки і творчості.

Не менш важливим я вважав те, що діти були морально і духовно підготовлені до вступу в трудний вік — в роки отроцтва. В початкових класах я думав про ту пору, коли діти наблизяться до невидимої межі, що відділяє дитинство від підліткового віку. Дехто вже вступив у цю смугу. Труднощі отроцтва, по суті, почалися вже в IV класі.

...Тихого серпневого вечора ми прийшли в свій Куток краси попрощатися з літом.

Останнє проміння сонця виграло на верхівках дерев; на яблуні, яку ми посадили чотири роки тому, досягають яблука. Джміль літає над виноградними гронами, з поля долинає гул трактора. Дівчатка принесли пшеничний сніп, вплели в колосся грона ягід калини. Ми співаємо пісню про тихий літній вечір. Пісня замовкла, діти дивляться на вечірне небо. Музика природи, спогади про літо, з яким ми сьогодні прощаємося, — все це знаходить відгук у дитячому серці. Навколишній світ — вечірне небо, яскраво-червона зоря, бурштинові яблука, виноградні грона, зелена стіна хмелю, білі квіти хризантем, гудіння джмеля — весь світ постає перед нами як чудова арфа, діти торкаються її струн, і звучить чарівна музика — музика слова. Це — музика радості і смутку. Я теж радів і сумував. Ось ви вже підлітки, діти, що чекає вас попереду? Я буду з вами щодня, вестиму вас до ранньої юності і зрілості. П'ять років я вів вас за руку, віддавав вам своє серце. Були хвилини, коли воно стомлювалося. Коли в ньому вичерпувалися сили, я поспішав до вас, діти. Веселе щебетання вливало нові сили в моє серце, усмішки народжували нову енергію, ваш допитливий погляд будив мою думку...

Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.3. – К.: Рад. шк., 1977. – С. 15-278.

Павлівська середня школа

Процес оволодіння знаннями і розумовий розвиток

Не можна вбачати мету навчання в тому, щоб будь-якими способами добитися засвоєння учнями програмового матеріалу. Не можна ефективність способів, методів навчання оцінювати лише на основі того, яким обсягом знань оволоділи учні. Мета навчання полягає в тому, щоб процес опанування знань забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, якого досягають у процесі навчання, сприяв успішному оволодінню знаннями. Ми в нашій школі оцінюємо ефективність методів навчання на основі того, наскільки вони сприяють процесу загального розумового розвитку дитини, якою мірою процес навчання є водночас процесом розумового, морального, ідеологічного, естетичного виховання.

Багатьох учнів хвилює питання: чому дитині, яка в початкових класах училася добре, опанувала знання без особливого напруження, у міру переходу класу в клас стає все важче і важче? Чому запас знань, яким оволоділа дитина, стає ніби важким тягарем, який вона несе дедалі з більшими зусиллями? Тому, що між опануванням знань і розумовим розвитком часто утворюється розрив, оскільки оволодіння обсягом знань учитель часто розглядає як мету навчання, не бачачи в навчанні засобу виховання розвинутого розуму, якому в міру опанування нових знань учитися ставало б дедалі легше. Запобігти відриву процесу навчання від розумового розвитку — в цьому ми вбачаємо чи не найважливіше виховне завдання.

Виховна робота, мета якої — забезпечити єдність процесу навчання і розумового розвитку, починається з вивчення розвитку дитини. Наші вчителі знайомляться з майбутніми першокласниками задовго до їх вступу в школу. У літні й весняні дні вони проводять з дітьми екскурсії в ліс, у поле, в сад. Узимку в спеціально відведеній кімнаті малюки граються. Учителі з'ясовують, вивчають особливості мислення дітей, пробуджують їх інтелектуальні інтереси.

Думка дитини виявляється в її активному ставленні до навколишнього світу. Дитина думає про те, що бачить, спостерігає, робить. Для майбутніх першокласників у нас є кілька куточків, де навколишня обстановка пробуджує їхню думку; ми бачимо, як дитина пізнає світ, і передбачаємо, як вона вчитиметься, в чому може зустріти труднощі. В одному з куточків зібрано десятки рослин — дерев і плодих кущів; діти спостерігають за їх розвитком з весни до осені, у них виникає багато запитань "чому?". Другий куточок — кімната з десятками діючих моделей і механізмів,

третій куточок – картинки про життя і звички тварин, четвертий – картинки про життя народів земної кулі.

Ця дошкільна підготовка допомагає виявити, вивчити, побачити специфіку мислення кожної дитини. Ми виходимо з того, що процес навчання – це робота мозку, і, щоб мати уявлення про індивідуальні риси, особливості розвитку дитини, нам треба побачити цю роботу задовго до того, як дитина сіла за парту. Робота мозку дискретна, мозок умить відключається від однієї думки і переключається на другу, третю, потім – знову повертається до першої і т. д. Від швидкості переключення думки залежить здатність осмислювати об'єкт пізнання.

І в кожній дитині це переключення відбувається по-своєму — в одній дуже швидко, в іншій дуже повільно. Усе це ми вивчаємо, думаючи про те, як краще розвивати мозок тієї чи іншої дитини – виховувати в неї здатність зосереджувати думку на одному об'єкті і відразу переключати її на інший. Це дуже важливий процес розумового розвитку. Здатність швидко переключати думку саме і є кмітливість, яка визначає якість розвинутого розуму. Для розвитку цієї здатності ми проводимо з дошкільниками, а потім і з школярами уроки мислення: діти досліджують, осмислюють предмети і явища навколишнього світу.

Уже в 5–6-річному віці виділяється група дітей, яких ми називаємо дослідниками. Вони досліджують рослинний світ у саду, на городі. Ось малюки приходять у березні до школи, а починати їм учитися ще через півтора року.

Вони збираються через день-два, а потім і щодня в шкільній теплиці, у саду. Висівають насіння зернових культур (пшениці, гречки, ячменю, проса) і плодкових дерев (яблуні, груші, персика, вишні, черешні), висаджують чубуки винограду і живці троянд. Поливають ґрунт за допомогою насосів, спеціально зроблених для них, малят. Невдовзі з'являються перші сходи зернових культур, потім — плодкових дерев, з'являється листя на живцях.

Чим значніші результати цієї праці, тим більше в дітей запитань: чому одна рослина дає врожай уже першого року, а інша — тільки через кілька років? Чому персик за літо виростає на метр, а на дубку виростають лише чотири листочки? Чому колос пшениці не схожий на волоть проса? Чому в кавуна насіння в "солодкій коморі", а в пшениці ніякої "комори" немає? У хвилину напруженого мислення над кожним з цих запитань думка дитини тисячі разів умить переключається, предмет досліджується з усіх боків. Дитина вчиться думати, спостерігаючи, і спостерігати, думаючи, — в цьому й полягає зміст уроків мислення. Перш ніж почати вчитися, дитина вчиться думати.

Друга група дітей досліджує рослини в лісі, у степу, на луках; третя спостерігає життя ставка й озера; четверта захоплюється діючими моделями; п'ята споруджує будиночки, фабрики, заводи, електростанції з маленьких дерев'яних деталей; шоста розводить рибок в акваріумі; сьома вирощує квіти; восьму приваблює світ незвичайних явищ. Скрізь запитання, запитання: що, як, чому? Кожна дитина про щось думає, щось запитує в учителя, у керівника гуртка, в учня старшого класу. У кожного пробуджується до чогось інтерес; без інтересу немає радості відкриття, немає здібностей, нахилів, немає живої душі, людської індивідуальності. Вже в дошкільному віці серед дітей виділяються теоретики, мрійники. Теоретики заглиблюються в деталі явищ, докопуються до їх суті; в їхніх думках помітний потяг до розмірковувань, логічних доведень. Мрійники, поети бачать предмет або явище в його загальних рисах; на них справляють велике враження краса заходу сонця, грозова хмара; вони захоплюються грою барв, тоді як теоретики ставлять запитання: чому небо в одному і тому самому місці в один час буває блакитним, а в інший червоним? Чому сонце в зеніті золоте, а над горизонтом багряне?

У кожній дитині думка розвивається своєрідними шляхами, кожна розумна і талановита по-своєму. Немає жодної нормальної дитини нездібної, бездарної. Важливо, щоб цей розум, ця талановитість стали основою успіхів у навчанні, щоб жодний учень не вчився нижче своїх здібностей. У кожному класі, у кожному поколінні дітей, які приходять до школи, з'являються талановиті математики, талановиті механіки і моделісти-конструктори, талановиті рослинники, а пізніше — талановиті хіміки, філологи та історики. Вогник цих здібностей ми прагнемо запалити уже в дошкільні роки.

Кожний учень одержує в навчанні те, на що він здатний, — здійснення цього принципу дає змогу нам добитися всебічного інтелектуального розвитку всіх учнів, запобігти неуспішності. Ми не допускаємо, щоб талановиті, обдаровані діти працювали нижче своїх можливостей. Якщо учень, який повинен бути дослідником природи, юним натуралістом, майбутнім ученим, скочується до рівня посереднього зубрили, то не повною мірою розкриваються здібності й тих, у кого немає яскраво виявлених задатків талановитості, обдарованості. Запобігання неуспішності

слабких учнів ми вбачаємо в тому, щоб талановиті, обдаровані виходили за межі програми з тих предметів, тих сфер діяльності, до яких у них є великі здібності, задатки. Якщо, наприклад, учень VII—VIII класів виявляє нахил до вивчення ботаніки, то він у нас не обмежується підручником середньої школи, а вивчає біохімію, досліджує мікрофлору ґрунту. Це має великий вплив на розвиток здібностей і слабкіших учнів, бо інтелектуальне життя колективу — це єдиний процес. Ми переконалися, що невстигаючих з фізики ніколи немає в тому класі, де кілька учнів вивчають не програмовий матеріал (вони ним давно оволоділи!), а сьогоденні проблеми науки: напівпровідники, квантові генератори, електронні прилади. Під час вивчення літератури навіть найслабкішим учням допомагає близьке ознайомлення з таким складним розділом літератури, як творчість В.Г.Белінського, літературно-критичні статті якого, що не згадуються в програмі, студіюють здібніші товариші, готують на їх основі реферати, які містять елемент дослідження. Один талановитий юнак вивчив статті Луначарського та інших учених про великого критика, написав реферат на тему «Еволюція світогляду Белінського». Тепер він викладач літератури в інституті, молодий учений. Вплив сильніших, розвиненіших, обдарованих учнів на слабких, посередніх — це дуже складний процес постійного духовного спілкування. Велику роль у цьому спілкуванні відіграє робота предметних і політехнічних гуртків, а також багатогранна позакласна робота — вечори науки і техніки, олімпіади, вікторини.

Викладачі математики дають учням завдання кількох варіантів складності. Кожному надається можливість вибрати те, що йому під силу. Оскільки ж розумова праця відбувається в колективі, вона набуває характеру змагання творчих здібностей: ніхто не хоче бути слабким, кожний прагне випробувати свої сили на складному завданні. В атмосфері змагання розкриваються таланти. У кожному випуску (40—50 чоловік) у нас буває 2—3 талановитих математики. Уже в середній школі вони починають вивчати і розв'язувати задачі з курсу вищої математики.

Якщо вчитель виводить найбільш здібних учнів за межі програми, інтелектуальне життя колективу стає багатим, багатогранним, і завдяки цьому не відстають і найслабкіші учні. За принципом: «від кожного за здібностями» працює в нас викладач фізики О.О.Філіпов. Під час вивчення кожного розділу програмного матеріалу він визначає теоретичні питання, проблеми, вивчення яких розраховане на найбільш здібних учнів. Ознайомлення з цим матеріалом починається на уроках і продовжується в позакласній роботі. Так, у процесі вивчення електрики та атомно-молекулярної теорії найбільш здібні учні ознайомилися з такими проблемами: безгенераторне виробництво електричного струму; термоядерні реакції; властивості плазми; електромагнітний стан плазмової речовини; електромагнітні поля планет сонячної системи; електрогідролінійний ефект (відкриття радянського вченого Л.А.Юткіна); застосування напівпровідників у сучасній техніці; надпровідність речовини; магнітогідродинамічний генератор; фізико-хімічні процеси, що відбуваються в глибинних шарах Землі; речовина і енергія; елементарні частинки, відомі науці в наш час; світло і матерія; проблеми, пов'язані з вакуумом; походження космічних променів; будова синхрофазотрона; пояси радіації Землі та їх походження.

Ознайомлюючи учнів з цими проблемами на уроці, вчитель збуджує в них інтерес до позакласної роботи, до читання. На стендах, присвячених новинам науки і техніки, у кімнаті для читання, у шкільній бібліотеці, у фізичному кабінеті виставляються відповідні наукові книжки і брошури; проблеми науки і техніки стають предметом бесід, суперечок; а в суперечках народжується не тільки істина, а й інтелектуальна зрілість. Це дуже важливий етап виходу за межі програми. Коли вчитель переконаний, що для цього визріли умови, він доручає найбільш здібним учням готувати доповіді, реферати, випускати стінну газету науково-технічного гуртка, складати анотації. Проводяться вечори й ранки науки і техніки, читаються лекції — у ролі лекторів виступають учні. Окремим проблемам присвячуються заняття гуртка. В атмосфері багатого інтелектуального життя найбільш слабкі учні багато про що дізнаються, чують, багато що проходить через їхню думку; це спонукає їх до зосередженої праці. Завдяки знанням, не обов'язковим для запам'ятовування, їм легше зрозуміти, вивчити те, що обов'язкове.

Дуже важливо, щоб читання давало учневі інтелектуальну радість. Якщо є інтерес до читання того, що не обов'язкове для вивчення, то учень з інтересом читає й підручник. Читаючи, він відволікається від процесу читання і живе думками про те, що читає. Для того, щоб читання стало для людини якомога раніше джерелом багатого інтелектуального життя, треба дати їй міцні практичні вміння. Уже в початковій школі дитина повинна добре навчитися читати, писати, думати, спостерігати, висловлювати думку. Не може бути встигаючим учень VIII класу, якщо твір він уявляє лише як процес переписування завчених фраз, а не як вияв власних думок. Ми

добиваємося того, щоб уже в V—VII класах діти відволікалися від процесу письма і зосереджували всю свою увагу на змісті того, про що вони пишуть. Більшість творчих письмових робіт у початкових і середніх класах — це розповіді про те, що учень бачить, спостерігає, думає, робить.

Читання того, що просто цікаве і не обов'язкове для заучування, запобігає перевантаженню навчальними завданнями. Перевантаження — поняття відносне. Матеріал непосильний тоді, коли учень не може осмислити його через свої вікові особливості. Обсяг засвоюваного матеріалу, посилюючого для даного віку, може бути різний, залежно від інтелектуального життя колективу й особистості. Навіть дуже незначний, скромний обсяг знань стає для учнів непосильним, якщо бідний, вузький фон інтелектуального життя, на якому проходить навчання.

Ми добиваємося, щоб наш учень читав журнали, науково-популярну літературу: чим більше він читає внаслідок свого інтересу до книжки, до науки, тим легше він оволодіває основами наук, тим менше часу йде в нього на підготовку домашніх завдань.

Читання наші учні поєднують з роботою в технічному чи юннатівському гуртку, слуханням лекцій старших учнів, спостереженням явищ природи; постановкою дослідів та іншою позакласною добровільною роботою. Учень, який займається такою роботою, не зустрічає в навчанні непереборних лінощів: чим більше він читає, пише, думає, спостерігає, тим легша для нього навчальна праця. Перевантаження маємо там, де розумова праця має односторонній характер: учень лише заучує. Усунення перевантаження залежить не від механічного зменшення кола знань, передбачених програмою, а від змісту, характеру інтелектуального життя учня, від багатства інтелектуального фону, на якому проходить навчання. Перш ніж почути на уроці фізики пояснення матеріалу про будову атома, наш учень уже начитався захоплюючих, цікавих статей і заміток про елементарні частинки; нехай багато чого в цих статтях йому ще не зрозуміле, але це не послаблює, а, навпаки, посилює його інтерес до матеріалу, що вивчається на уроках. Перед вивченням на уроках літератури художнього твору наші учні вже прочитали його, а головне — пережили відповідні моральні й естетичні почуття. Ми добиваємося того, щоб ознайомлення з найскладнішими питаннями програми з фізики, хімії, геометрії завжди починалося з позакласної, необов'язкової роботи.

Ми стежимо за тим, щоб у кожного нашого учня були книжки, які захоплювали б його розум і серце, старший друг, з яким від ділився б своїми думками і переживаннями. Якщо учень виявляє нахил, наприклад, до технічної творчості, то, починаючи з молодших класів, він щороку одержує від піонерської організації, комітету комсомолу, директора школи, правління колгоспу (у вигляді премії чи подарунків) відповідні книжки з галузі науково-популярної літератури. До закінчення школи в нього комплектується особиста (домашня) бібліотечка. Ці книжки збагачують матеріальну базу духовного життя сім'ї.

Важливою формою розвитку розумових інтересів є наші науково-предметні гуртки — науково-технічний, науково-математичний, науково-хімічний, науково-фізичний, науково-етнографічний, науково-астрономічний. Можливо, в терміні "науковий" тут є певна частка перебільшення, але саме ця назва відображає рису творчої діяльності старших учнів — дослідження, експеримент. Учні радіє, надихає, що вони певною мірою прилучаються до наукових методів розумової праці.

Учні в цих гуртках цікавляться питаннями, що далеко виходять за межі елементарних знань, являють собою матеріали з досягнень науки. Наприклад, у науково-біохімічному гуртку юнаки і дівчата вивчають біохімічні процеси, що відбуваються в ґрунті, а також проблеми стимуляції росту зернових і технічних культур. У науково-астрономічному гуртку протягом кількох років вивчають теорії утворення зірок, природу космічних променів. Заняття науково-предметних гуртків проходить у формі жвавих, насичених яскравими, цікавими фактами повідомлень, доповідей, рефератів. Велике місце в діяльності науково-технічного гуртка посідають конструювання і моделювання. Так, члени гуртка автоматики і радіоелектроніки протягом останніх п'яти років змонтували понад 35 пристроїв, що ґрунтуються на принципах радіоелектроніки.

Душею кожного наукового гуртка є вчитель, який глибоко цікавиться найновішими досягненнями науки. Одним з науково-технічних гуртків автоматики і радіоелектроніки керує викладач фізики. І він не тільки керівник гуртка, тут же він і працює разом з гуртківцями — в їхній кімнаті в нього є свій робочий куточок.

Інтелектуальне заглиблення учня в певну галузь науки сприяє тому, що з відповідного предмета він знає значно більше, ніж вимагає шкільна програма. А чим більше це заглиблення,

тим ширше коло інтелектуальних інтересів учня. Більше того, ми переконалися, що таке випередження програми — з певної галузі знань окремими учнями — необхідна умова багатого розумового життя колективу і умова розвитку задатків кожної особистості. Розумний, розвинений учень завжди з одного чи кількох предметів випереджає програму. Глибокі, ґрунтовні знання з усіх предметів у поєднанні з розвитком особливого інтересу до одного предмета, до однієї галузі знань — у цьому важлива умова всебічного розвитку людини.

Залежно від індивідуальних задатків, здібностей і нахилів учні одного і того самого віку, класу можуть оволодіти не одним і тим самим обсягом знань з даного предмета. Для тих у кого немає нахилу до теоретичного мислення і практичної діяльності, пов'язаних з даною наукою, внаслідок чого вони із значними труднощами оволодівають матеріалом, — навчальна програма з даного предмета — максимум. А для тих, хто без труднощів оволодіває теоретичними питаннями, що виходять за межі програми, виявляє нахил до теоретичного мислення, до розумової праці, в якій є елементи наукового дослідження, вчитель визначає ширше коло знань. Правильно визначити сили, здібності, задатки, нахили кожної дитини, визначити, на що вона здатна, — одне з важливих завдань навчально-виховного процесу.

Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — Т. 3. — К.: Рад, шк., 1977. — С. 7—283.

Як виховати справжню людину

Багаторічний досвід виховної роботи переконав мене, що повага до старших тим сильніша, чим глибше осмислюється і переживається недопустимість вчинків, корені яких ідуть в низьку культуру, в невихованість почуттів. В нашому етичному вихованні виробилося *Десять Не можна*. Додержання цих заборон вважається в колективі справою честі й гідності, порушення — ганьбою і моральним невіглаством. Ось ці *Десять Не можна*.

Не можна ледарювати, коли всі працюють; ганебно байдикувати, розважатися, коли ти добре знаєш про це — старші покоління працюють і не можуть дозволити собі відпочинку.

Не можна сміятися над старістю і старими людьми — це величезне блюзнірство; про старість треба говорити тільки з повагою; у світі є три речі, з яких ніколи не можна сміятися, — патріотизм, справжня любов до жінки і старість.

Не можна заходити в суперечку з шанованими і дорослими людьми, особливо із стариками; не гідно людської мудрості й розсудливості висловлювати сумнів щодо істинності того, що радять старші; якщо в тебе просяться на язик якісь сумніви, придержи їх у голові, подумай, розміркуй, потім спитай у старшого ще раз — спитай так, щоб не образити.

Не можна виявляти незадоволення тим, що в тебе немає якоїсь речі... у товариша твого є, а про тебе батьки не подбали: від своїх батьків ти не маєш права вимагати нічого.

Не можна допускати, щоб мати давала тобі те, чого вона не бере собі, — кращий шматочок на столі, смачнішу цукерку, кращий одяг. Умій відмовитися від подарунка, якщо ти знаєш, що в цій речі мати відмовила собі; думка про право на якусь свою винятковість — це отрута твоєї душі; велике щастя відчувати нетерпимість до цієї отрути.

Не можна робити того, що осуджують старші, — ні на очах у них, ні десь на стороні; кожний свій вчинок розглядай з погляду старших: що подумують вони; особливо неприпустимі настирливість, намагання без потреби нагадувати про себе, виставляти на показ свої домагання: мати і батько ніколи не забувають про тебе; якщо ти не на очах у них, вони думають про тебе більше, ніж тоді, коли ти крутишся поруч; пам'ятай, що в матері і батька є свій духовний світ, вони іноді хочуть залишитися наодинці з собою.

Не можна залишати старшу рідну людину одинокою, особливо матір, якщо в неї немає нікого, крім тебе; в радісні свята ніколи не залишай її саму; ти сам — твоє слово, твоя посмішка, твоя присутність — буває, єдина радість її буття; чим ближчий кінець людського життя, тим гостріше переживає людина горе своєї самотності; залишати одиноким дідуся, старого батька, навіть тоді, коли ти сам уже став старим, — нелюдяно, дико; пам'ятай, що в житті людини настає такий період, коли ніякої іншої радості, крім радості людського спілкування, в неї вже не може бути.

Не можна збиратися в дорогу, не спитавши дозволу і поради у старших, особливо в діда, не попрощавшись з ними, не дочекавшись від них побажання щасливої дороги і не побажавши їм щасливо залишатися.

Не можна сідати до столу, не запросивши старшого; тільки моральний невіглас уподібнюється тварині, що вгамовує свою жадобу сама і боїться, щоб її родич, присутній при

цьому, не урвав шматка собі; людська трапеза – це не вгамовування голоду, не фізіологічний акт в ланцюгу обміну речовин; люди придумали стіл не тільки для того, щоб ставити під нього ноги, спиратися; за столом відбувається цікаве духовне спілкування людей; якщо ти запросив старшого розділити з тобою трапезу, ти зробив йому велику приємність.

Не можна сидіти, коли стоїть доросла, особливо літня людина, тим більше жінка; не чекай, поки з тобою привітається старший, ти повинен привітати його, зустрівшись, а прощаючись, побажати доброго здоров'я; у цих правилах етикету закладено глибоку внутрішню суть — повагу до людської гідності; не вмючи поважати її, ти уподібнюєшся невігласу, який плює в прекрасні хвилі моря; море величезне в своїй величі і красі, і цим ти його не зневажиш, не принизиш, а тільки зганьбиш себе.

Здійснення *Десяти Не можна* вимагає великого піклування про гармонію всього виховного процесу. Поважати можна того, хто заслуговує на повагу; провідним вогником може стати лише той, хто осяває шлях.

Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. — К.: Рад. шк., 1976. — С. 202—204.